

DYDAKTYKA

POLONISTYCZNA

NR 10 (19) / 2024 ISSN 2451-0939

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



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2024

Recenzenci

dr hab. KORDIAN BAKUŁA, prof. UWrocławski (Uniwersytet Wrocławski)
prof. dr hab. ADAM FAŁOWSKI (Uniwersytet Jagielloński)
prof. JIŘÍ FIALA (Univerzita Palackého v Olomouci, Česká Republika)
dr hab. DANUTA KRZYŻYK (Uniwersytet Śląski)
dr hab. MAGDALENA MARZEC-JÓŻWICKA, prof. KUL (KUL im. Jana Pawła II w Lublinie)
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 Komisji Edukacji Narodowej 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)
JIŘÍ FIALA (Univerzita Palackého v Olomouci, Česká Republika)
IZABELA JAKUBEK-GŁĄB (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 PÓŁCHŁOPEK

Redaktorzy językowi

WŁADYSŁAW WÓJTOWICZ (artykuły w języku polskim)
BERNADETA LEKACZ (teksty w języku angielskim)

Opracowanie graficzne i projekt okładki

GRZEGORZ WOLAŃSKI

Korekta techniczna

EWA KUC

Łamanie

EWA BLICHARZ

Zasopismo 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 2024

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: wydawnictwo@ur.edu.pl; <https://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I; format B5; ark. wyd. 18; ark. druk. 16; zlec. red. 3/2025

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

KSZTAŁCENIE LITERACKIE I JĘZYKOWE

WIESŁAWA ZIELIŃSKA	
Kompetencje uczniów – teoria i praktyka	7
MAGDALENA MARZEC-JÓŻWICKA	
Pozytywne nastawienie do lektur w pracy polonisty – przykłady, zasady i wnioski	15
MIROSŁAW GRZEGÓRZEK	
Emma Bovary – (nie)odwzajemniona namiętność. Z obyczajów czytania literatury powszechnej w liceum, cz. 2	35
WERONIKA WOCH	
Język polski w szkole bez kanonu?	48
MARIA GRYGLEWSKA	
Konteksty filozoficzne literatury w opinii uczniów klas maturalnych	57
MICHAŁ LEGACKI	
Czego oczekuje współczesna młodzież? Rozważania o statusie edukacji polonistycznej w świetle wypowiedzi ankietowych uczniów szkół ponadpodstawowych	68
DAWID GÓRNY	
Wykorzystanie wybranych założeń neurodydaktyki w warsztacie nauczyciela polonisty	75
ERNEST NOWAK	
Projekt cyfrowy jako sposób na lekturę w szkole podstawowej	85
ANNA LAUKS	
Humor jako narzędzie dydaktyczne w edukacji polonistycznej	98
ALEKSANDRA PÓŁCWIARTEK	
Czy zadania domowe są nam jeszcze potrzebne? Refleksja na temat zadawania prac domowych z perspektywy uczniów i nauczycieli	109
URSZULA ADAMIEC-KRZYSKA	
Co nauczyciel powinien wiedzieć o zaburzeniach przetwarzania słuchowego? Kształcenie polonistyczne wobec wyzwań współczesności	123

ANALIZY I INTERPRETACJE

JADWIGA CLEA MORENO-SZYPOWSKA	
Za naszą i waszą wolność. Obraz emigracji w nieopublikowanych pogadankach radiowych Józefa Łobodowskiego	134

DOROTA DĄBROWSKA	
<i>Chłopki</i> Joanny Kuciel-Frydryszak – perswazja w służbie emancypacji	148
JULIA DUSZA	
Prababki, babki, matki. Postać rodzicielki w utworach Teresy Ferenc	160
KINGA SKOWRON	
Wpływ motywu zwierząt na przedstawienie różnych obrazów kobiecości w wybranych utworach Olgi Tokarczuk	172
RYSZARD STRZELECKI	
Godność osoby – między ujęciem substancjalnym a relacyjnym	192
JOANNA KOGUT	
Idea miłosierdzia w wybranych tekstach siostry Faustyny Kowalskiej, Jana Pawła II i Josepha Ratzingera	210
EWELINA POPIELARZ-ZAJDEL	
<i>Sacrum</i> we współczesnej refleksji literaturoznawczej – wybrane zagadnienia	221
MONIKA ZAWISTOWSKA	
Bydgoska scena teatralna w latach 1945–1949	229
PRZEMYSŁAW DOŁĘGA	
Mroczne kreacje władzy w twórczości grupy heavymetalowej Hunter i jej lidera Pawła Grzegorzcyka	239

Contens

LITERARY AND LANGUAGE EDUCATION

WIESŁAWA ZIELIŃSKA	
Students' competences – theory and practice	7
MAGDALENA MARZEC-JÓŹWICKA	
Positive attitude towards readings in the work of a Polish language teacher – examples, rules and conclusions	15
MIROŚLAW GRZEGÓRZEK	
Emma Bovary – (un)reciprocated passion. From the customs of reading universal literature in high school	35
WERONIKA WOCH	
Polish language at school without a canon?	48
MARIA GRYGLEWSKA	
Philosophical contexts of literature in the opinion of students of final high school grades ...	57
MICHAŁ LEGACKI	
What does the modern youth expect from us? Analysing the state of teaching Polish based on surveyed high school students	68
DAWID GÓRNY	
Neurodidactics – between theory and practice	75
ERNEST NOWAK	
Digital project as a way to read in primary school	85
ANNA LAUKS	
Humor as a didactic tool in Polish education	98
ALEKSANDRA PÓŁCWIARTEK	
Do we still need homework? A reflection on homework from the perspective of students and teachers	109
URSZULA ADAMIEC-KRZYSKA	
What teacher need to know about auditory processing disorders? Insights from Polish studies addressing the challenges of modern education	123

ANALYSES AND INTERPRETATIONS

JADWIGA CLEA MORENO-SZYPOWSKA	
For our freedom and yours. Image of emigration in unpublished radio talks by Józef Łobodowski	134

DOROTA DĄBROWSKA	
<i>Chłopki</i> by Joanna Kuciel-Frydryszak – persuasion in the service of emancipation	148
JULIA DUSZA	
Great-grandmothers, grandmothers, mothers. The figure of motherhood in the works of Teresa Ferenc	160
KINGA SKOWRON	
The influence of the animal motif on the presentation of various images of femininity in selected Olga Tokarczuk's works	172
RYSZARD STRZELECKI	
Dignity of a person – between the substantive and relational approach	192
JOANNA KOGUT	
The idea of mercy in selected texts by Faustyna Kowalska, John Paul II and Joseph Ratzinger	210
EWELINA POPIELARZ-ZAJDEL	
The Sacred in Contemporary Literary Reflection – Selected Issues	221
MONIKA ZAWISTOWSKA	
Bydgoszcz theatre scene in the years 1945–1949	229
PRZEMYSŁAW DOŁĘGA	
The dark images of power in the creations of heavy metal group Hunter and its leader Paweł Grzegorzczak	239

WIESŁAWA ZIELIŃSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0003-4556-745X 

wieslawa.zielinska@uwm.edu.pl

Kompetencje uczniów – teoria i praktyka

Streszczenie

Celem artykułu jest sformułowanie refleksji dydaktycznych wynikających z obserwacji wdrażania postulatu kompetencji jako najistotniejszego elementu kształcenia w szkole, w tym przede wszystkim w szkole ponadpodstawowej w zakresie języka polskiego. Z punktu widzenia nauczyciela za hasłem *kompetencje*, wzmocnionym określeniem *kluczowe*, kryje się edukacyjna rzeczywistość, która, jak się okazuje, zdaje się nie uwzględniać, że kształtowanie kompetencji jest procesem długotrwałym, trudnym do zbadania, ale przede wszystkim takim, który powinien odpowiadać potrzebom młodego człowieka i odnosić się do świata jego doświadczeń i możliwości. Kształcenie polonistyczne w zakresie kompetencji jest poważnym wyzwaniem, ponieważ wymaga wdrożenia i opanowania kodu kulturowego. Zdefiniowanie na nowo, co taki kod ma zawierać oraz jakimi metodami powinien być przekazywany, jest kwestią podstawową, by kształcić świadomych i odpowiedzialnych za siebie i środowisko młodych ludzi. Teoria powinna służyć praktyce, a edukacja stwarzać szanse na rozwój w zakresie kształcenia polonistycznego, które włączy się realnie w realizację kompetencji kluczowych.

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, dydaktyka, podstawa programowa, cele kształcenia, arkusz maturalny z języka polskiego

Celem niniejszego artykułu jest sformułowanie refleksji, w charakterze dydaktycznych porad wynikających z obserwacji wdrażania postulatu kompetencji jako najistotniejszego elementu kształcenia w szkole, w tym przede wszystkim w szkole ponadpodstawowej w zakresie języka polskiego. Bez wątpienia bardzo ważnym hasłem w kontekście współczesnej edukacji jest termin kompetencje. *Uniwersalny słownik języka polskiego* definiuje jego treść w liczbie pojedynczej: kompetencja 1. *książk.* „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności”; 2. *praw.* „zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji, zakres praw podlegających jakieś osobie”¹. Znajdujące się odnośniki zdają się sugerować, że kompetencja jest stanem nabytym w wyniku posiadania wiedzy i umiejętności. Trudno jest jednoznacznie ten stan stwierdzić, gdyż wydaje się, że określenie *książk.* czyni

¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003, s. 186.

go odległym od codziennej praktyki. Przyczyn takiego stanu rzeczy można wskazać kilka. Być może wynika to z niedostatku lub braku odpowiednich narzędzi badawczych, by kompetencje zbadać. Poza tym są one wypracowywane w trakcie długotrwałego procesu, więc pojawia się znów pytanie, kiedy je zbadać i jaką grupę badawczą obrać za wiarygodną. Niestety nasuwa się też refleksja dotycząca tego, że są niewystarczające, zatem nie warto zajmować się drażliwym tematem ich diagnozowania. Drugi odnośnik, koncentrujący się na instytucjonalnym aspekcie tworzącym zakres znaczeniowy, znaczący w kontekście edukacji, zdaje się sugerować, że wypracowywanie kompetencji odbywa się za przyczyną szeroko rozumianych i złożonych oddziaływań.

W zmieniającej się rzeczywistości polskiej edukacji daje się zauważyć, że kompetencje stały się terminem używanym w różnych kontekstach. Twarde i miękkie kompetencje są niezbędne, aby odnaleźć się na rynku pracy i odnieść sukces w życiu zawodowym. Dużo informacji na ich temat można wskazać w publikacjach o profilu psychologicznym. Jednak przywołane w artykule hasło zaczęło kojarzyć się z edukacją za sprawą zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, co przyjęło kształt opublikowanego 18 grudnia 2006 roku dokumentu. Zmieniały się zawarte w nim zapisy, a najnowsza jego opublikowana wersja pochodzi z 22 maja 2018 roku (Dz.U. UE, 2018/C 189/01). Wśród wielu ważnych wypunktowanych tam zaleceń znajdują się też takie spostrzeżenia, które wskazują na konieczność realizacji tego dokumentu:

badania międzynarodowe, na przykład prowadzone przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w ramach Programu międzynarodowej oceny umiejętności uczniów (PISA) czy też realizowane przez tę samą organizację Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC), wskazują na utrzymujący się wysoki odsetek nastolatków i dorosłych mających niewystarczające umiejętności podstawowe. W 2015 r. co piąty uczeń miał poważne trudności w osiągnięciu wystarczającego poziomu umiejętności w zakresie czytania ze zrozumieniem, myślenia matematycznego lub rozumienia zjawisk przyrodniczych. W niektórych krajach nawet co trzeci dorosły ma umiejętność rozumienia i tworzenia informacji oraz rozumowania matematycznego jedynie na najniższym poziomie. 44% ludności Unii ma niskie umiejętności cyfrowe lub nie ma ich wcale (19%)².

Warto więc pamiętać, że za ośmioma ważnymi dyrektywami zwanymi kompetencjami kluczowymi, a wśród nich w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się oraz kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kryje się edukacyjna rzeczywistość, która wymaga nieustannego zaangażowania ze strony instytucji.

Bogaty komentarz dotyczący kompetencji kluczowych zawiera praca pod redakcją Janiny Uszyńskiej-Jarmoc i Katarzyny Nadachewicz *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*³, choć widoczna jest w niej wyraźna

² Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 189/2.

³ *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc i K. Nadachewicz, Warszawa 2015.

koncentracja na niższych etapach edukacyjnych. O potrzebie odwoływania się do kompetencji przy konstruowaniu podstawy programowej w całym cyklu edukacyjnym można znaleźć także wiele cennych uwag w pracach Krzysztofa Biedrzyckiego. Wskazując najistotniejsze elementy w swoim autorskim projekcie podstawy programowej, stanowiącej dyskusję z obecnie obowiązującą, formułuje następujący postulat:

W poniższej propozycji edukacja polonistyczna ma wyznaczone dwa obszary kompetencji, ściśle z sobą powiązane: kompetencje językowo-komunikacyjne oraz kompetencje literackie i kulturowe. Pokrywają się one z dwiema kompetencjami kluczowymi opisanymi w Zaleceniu Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 roku [...]: kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym (kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji) oraz kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Po części nakładają się one również na inne kompetencje kluczowe (osobiste, społeczne, i w zakresie umiejętności uczenia się, obywatelskie, a nawet w pewnym stopniu cyfrowe). Oba przedstawione w projekcie obszary kompetencji można opisać jako wymagania ogólne⁴.

Opracowany projekt zawiera także treści wskazujące na konkretne kompetencje uczniów kończących kolejne etapy kształcenia⁵.

Wskazówki zawarte w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie znalazły odzwierciedlenie między innymi w preambule do obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego. W zakresie nauczania języka polskiego w szkole ponadpodstawowej określenie **kompetencje** można odnaleźć w celach ogólnych:

Szczególne znaczenie dla rozwoju kompetencji interpretacyjnych ma zintegrowanie kształcenia literackiego i kształcenia językowego⁶.

Z kolei w „Warunkach i sposobach realizacji”, gdzie są zawarte bardzo ogólne uwagi o kształtowaniu „kompetencji kulturowej”, znajdują się następujące sprostowania:

Zadaniem szkoły ponadpodstawowej jest zatem kształtowanie kompetencji kulturowej: wiedzy i umiejętności oraz samodzielności w dostrzeganiu i interpretowaniu złożonych treści. Ma to szczególne znaczenie dla refleksji młodych ludzi zarówno nad kulturą współczesną, ale także nad kondycją człowieka we współczesnym świecie; nad istotnymi wyzwaniami świata, kultury, cywilizacji, jakim powinna stawiać czoła ludzkość⁷.

Kluczowa w tym zakresie wydaje się potrzeba posługiwania się językiem polskim, co z kolei odnosi się do

⁴ K. Biedrzycki, *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 249.

⁵ Zob. tamże, s. 273.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, Dz.U. z 2017 r., poz. 59, 949 i 2203.

⁷ Tamże.

kompetencji językowej jako podstawy rozumienia tekstów, wypowiadania się ustnie i pisemnie w różnych formach, umiejętnego argumentowania swoich sądów i przekonań. Kompetencje językowe warunkowane znajomością gramatyki języka, jego zasobu leksykalnego i stylistyki, stanowią podstawę do rozwijania kompetencji komunikacyjnych. [...] Dopelnieniem kompetencji komunikacyjnej jest znajomość i stosowanie zasad ortografii i interpunkcji. Rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych ucznia warunkuje zatem kształcenie odbioru tekstów oraz ich tworzenie. [...] Kompetencje językowe i komunikacyjne wiążą się ściśle z rozwijaniem umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi. Sprzyja temu kształcenie umiejętności retorycznych oraz świadome wykorzystanie elementów retoryki w tworzeniu wypowiedzi ustnych i pisemnych, w których uczeń, podejmujący różnorodne problemy i dokonujący interpretacji różnorodnych tekstów i zagadnień, w sposób świadomy potrafi argumentować własne zdanie. Łączenie różnych obszarów kształcenia pozwala na integralne rozwijanie umiejętności uczniów i kształtowanie ich postaw⁸.

Jak wynika z powyższego dokumentu, stanowiącego wytyczne dla współczesnej szkoły w zakresie nauczania języka polskiego, pojęcie kompetencji opiera się na wiedzy, umiejętnościach, które przejawiać się mają poprzez realizację kompetencji **kulturowej, językowych oraz komunikacyjnych**. Hasła z podstawy programowej, koncentrujące się na omawianym zagadnieniu, wytyczają cele o charakterze pewnego **ideału**.

Kontekst występowania owych terminów jest jednak dość odległy od rozumienia istoty kompetencji kluczowych. W całej podstawie programowej zaznacza się tendencja do eksponowania przede wszystkim tych elementów, które związane są z wiedzą. Być może zatem problem tkwi w tym, że zbyt mało miejsca w tak ważnym akcie prawnym, jakim jest podstawa programowa, poświęcono właśnie kompetencjom. O ile jeszcze kompetencje językowe i komunikacyjne doczekały się interesującego, z punktu widzenia nauczyciela, opracowania, o tyle to, co ujmuje podstawa programowa jako kompetencja kulturowa, jest wypełnione terminologią odnoszącą się przede wszystkim do wiedzy na temat bardzo długiej listy lektur i związanych z nimi pojęć z zakresu historii literatury i teorii literatury. Co ciekawe, można odnieść wrażenie, że kompetencje uczniów z tego zakresu są mierzone sprawnością językową i komunikacyjną. Tak więc ten, kto nie nabędzie kompetencji językowych na odpowiednim poziomie, nigdy nie będzie miał szansy zaprezentować swojej świadomości literackiej. Praktyka nauczycielska zresztą to potwierdza, gdyż w przypadku zestawienia form wypowiedzi: ustnej i pisemnej, znacznie gorzej wypadają te drugie, przy czym należy podkreślić, że treści programowe na III etapie edukacyjnym wymagają wykazania się umiejętnościami myślenia abstrakcyjnego, sprawności w zakresie interpretacji i tworzenia wypowiedzi pisemnych. Problem, jak się wydaje, tkwi w tym, że w kontekście szkoły ponadpodstawowej warunki sprzyjające rozwojowi wymienianych w podstawie programowej kompetencji odnośnie do wiedzy, umiejętności oraz kompetencji komunikacyjnych nie idą ze sobą w parze. Jeśli zakładamy, że uczeń klasy pierwszej szkoły ponadpodstawowej mierzy się z literaturą renesansu i baroku, przy czym zadaniem nauczyciela jest zapoznanie go z terminologią wpisaną w pod-

⁸ Tamże.

stawę programową oraz bogatymi kontekstami, to należy zastanowić się, jakie bardzo młody człowiek powinien mieć kompetencje i jakiego zakresu powinny one dotyczyć, by zapoznać się z tymi tekstami. Na liście lektur obowiązkowych figurują przecież nazwiska, np. poety metafizycznego Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego oraz mistrza barokowego konceptu Jana Andrzeja Morsztyna, których kod poetycki jest dużym wyzwaniem na studiach filologicznych. Można potraktować ich utwory jako przyczynek do ćwiczeń z poetyki i pokrótce streścić je współczesnym językiem, co wydaje się bardzo praktycznym rozwiązaniem. Jednak należy pamiętać, że podstawa programowa i kształcenie mają służyć wypracowaniu kompetencji.

Jedno z zadań na egzaminie maturalnym w maju 2024 roku w teście historyczno-literackim odwoływało się do treści podstawy programowej i dotyczyło poezji Jana Andrzeja Morsztyna. Zdający egzamin otrzymał definicję konceptu:

Przeczytaj definicję pojęcia koncept oraz wiersz *Niestatek* Jana Andrzeja Morsztyna. Koncept – wyszukany pomysł rządzący konstrukcją całości lub części utworu poetyckiego, zrealizowany w postaci zaskakujących i kunsztownych sposobów rozumowania, obrazowania i wysłowienia. Na podstawie: *Podręczny słownik terminów literackich*, red. Janusz Sławiński, Warszawa 2001⁹.

Następnie uczeń musiał zapoznać się z wierszem *Niestatek* Jana Andrzeja Morsztyna, opatrzonym sześcioma przypisami, włącznie z wyjaśnieniem znaczenia leksemu *niestatek*, by zmierzyć się z poleceniem: „Wyjaśnij, na czym polega koncept w wierszu *Niestatek* Jana Andrzeja Morsztyna”¹⁰.

Egzamin maturalny, w kontekście praktyki nauczycielskiej, powinien umożliwić absolwentowi szkoły ponadpodstawowej zaprezentowanie wypracowanych kompetencji. Jednak nie takich, które opierają się na sprawności w zakresie przekładu tekstu z kodu poetyckiego XVII-wiecznego autora na język współczesny. Celowość tego zadania, można odnieść wrażenie, wynikała z potrzeby zrealizowania zapisów prawnych, w tym zawartych w wymaganiach egzaminacyjnych. Podobnie skonstruowane zostało zadanie, na podstawie którego maturzysta miał wykazać, że *Dziady* cz. III to utwór o charakterze profetycznym. Wcześniej zdający otrzymał bardzo erudycyjny fragment tekstu Bogusława Doparta:

Po klęsce powstania listopadowego, w zmienionej atmosferze duchowej, Mickiewicz zainicjował dwa nowe kierunki romantycznej poezji narodowej. Pierwszy – profetyczny – wybiegał w przyszłość; drugi – neosarmacki – sięgał w przeszłość. (Bogusław Dopart, Adam Mickiewicz – *Dziady* [w:] *Lektury polonistyczne. Oświecenie – romantyzm*, t. I, red. Andrzej Borowski, Janusz S. Gruchała, Kraków 1997)¹¹.

Wyjaśnione zostały także w formie przypisów przymiotniki *profetyczny* i *neosarmacki*. Jednak w tym zadaniu używana terminologia wydaje się pseudo-

⁹ Arkusz maturalny z matury w roku szkolnym 2023/2024, http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Arkusze_egzaminacyjne/2024/Język_polski/poziom_podstawowy/MPOP-P1-100-A-2405-arkusz.pdf

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

erudycyjnym, nieadekwatnym do odbiorcy kamuflażem pytania, zresztą bardzo zasadnego, o treść i problematykę obowiązkowej lektury.

Wielu nauczycieli języka polskiego traktuje arkusz egzaminacyjny jako zbiór wskazówek do dalszej pracy. Niestety, tego typu zadania nie stanowią metodycznej inspiracji do rozwijania kompetencji wpisujących się w te, które służą rozwojowi młodego człowieka. Diagnoza przeprowadzona przez CKE zawierała informacje o tym, że zadania z obszaru przetwarzania i porównywania informacji na próbnym egzaminie maturalnym z języka polskiego przeprowadzonym w grudniu 2023 roku należały do tych, które sprawiały trudności¹². Znowu warto z praktycznego punktu widzenia zadać pytanie o celowość doboru treści programowych, które pomogłyby rozwijać kompetencje z tak ważnego zakresu. W kontekście powyższych spostrzeżeń znowu jakże aktualny staje się postulat Zofii Agnieszki Kłakówny:

Szkola ogólnokształcąca na dowolnym etapie nie jest synonimem uniwersytetu. Trzeba jej zostawić, co szkolne, a uniwersytetowi oddać, co uniwersyteckie¹³.

Powyższe rozważania nie negują wartości zmian, które wdrażane są w ostatnich latach. Zawsze można także bronić rzeczywistego obrazu nabytych kompetencji uczniów w polskiej szkole tym, że powinny być one zróżnicowane, to znaczy niskie, przeciętne lub wysokie, a ich obraz przedstawić językiem uogólnień i usprawiedliwiać system, który wymaga gruntownej zmiany.

Czy są zatem jakieś szanse na to, by teoria służyła praktyce, a edukacja dawała szanse na rozwój w zakresie kształcenia polonistycznego, które włączy się realnie w realizację kompetencji kluczowych? Wydaje się, że najważniejszą kwestią jest właśnie zdefiniowanie, jakie kompetencje polonistyczne powinien mieć uczeń.

Należy traktować go podmiotowo, co stanie się tylko wtedy, gdy szkoła w sposób zaplanowany, profesjonalny, przy użyciu odpowiednich narzędzi przez świadomą kadrę nauczycielską, będzie rozwijać jego potencjał. Możliwe będzie to wówczas, gdy młody człowiek poczuje motywację, która ma szansę zaistnieć nie przez kontrowersyjny system oceniania, lecz pojawi się w efekcie przekonania, że to, czego się uczy, angażuje go, daje satysfakcję i pewność, że opanowanie zaplanowanych treści programowych jest możliwe. Jeśli się tak nie stanie, trzeba zadać pytanie, co będzie z kodem kultury śródziemnomorskiej i naszym kodem narodowym, gdy nie dostosujemy treści programowych i sposobu kształcenia do stawiającej poważne wyzwania rzeczywistości. Może właśnie zdefiniowanie na nowo, co taki kod ma zawierać, jest kluczowe, by kształcić świadomych i odpowiedzialnych za siebie i środowisko ludzi. A nie jest to na pewno świat, w którym sprawdzi się

¹² Diagnoza w zakresie poziomu przygotowania uczniów 4-letniego liceum ogólnokształcącego i 5-letniego technikum do egzaminu w maju 2024 r., https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/materialy_dodatkowe/20240308%20Wyniki%20i%20wnioski%20z%20badania%20diagnostycznego%20EM23%20XII_23%20PREZENTACJA.pdf

¹³ Z.A. Kłakówna, *Kulturowa koncepcja kształcenia w ramach języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej*, „Podstawy Edukacji. Konteksty dydaktyczne” 2011, t. 4, s. 249.

przekazywany coraz mniej zrozumiałym, odległym językiem, paradygmat romantyzmu w martyrologicznym wydaniu. Niewiele, jak należy przypuszczać, zmieni w tym zakresie nowa propozycja podstawy programowej, w której centrum znów nie są kompetencje, lecz liczba lektur.

Refleksje na temat roli kompetencji i ich kształcenia wpisują się w istniejące w edukacji polonistycznej zagadnienia obecne w dyskursie u progu XX wieku, gdyż dotyczą pytań o celowość podejmowanych działań. Są to, jak określa je Maria Jędrychowska, „refleksje teleologiczne”:

Dominantą metodologiczną całości jest „refleksja teleologiczna”. Myśl o celach organizuje ogląd rzeczywistości szkolnej i uczelnianej, każe uprzedzać myślowo – analizować i przewidywać – skutki celowych działań, gdyż jak wydaje się, nigdy dość pytań o cele, do których się dąży, o charakter i oczekiwaną efektywność celowych działań w obrębie „zjawiska celowego”, jakim jest edukacja¹⁴.

Z drugiej strony współczesna edukacja polonistyczna, by realnie mierzyć się z wyzwaniem współczesności, powinna opierać się na nowoczesnym warsztacie pracy nauczyciela, który umie korzystać z rutyn krytycznego myślenia czy metod krytycznego czytania tekstu.

Nie bez powodu coraz częściej też w edukacji pojawia się hasło *kompetencje 4 K* (*kooperacja, krytyczne myślenie, komunikacja, kreatywność*), ponieważ:

Nauczanie myślenia krytycznego i efektywnego rozwiązywania problemów jest niezbędne. Prowadzi ono do rozwijania istotnych zdolności, takich jak praca na wyższym poziomie koncentracji, umiejętność głębszej analizy faktów i pobudzanie złożonych procesów myślowych¹⁵.

Jednak tylko kompetentni i profesjonalnie przygotowani do zawodu nauczyciele są w stanie kształcić kompetentnych młodych ludzi. Aby tak się stało, należy dołożyć wszelkich starań, by system polskiej edukacji zawierał dobrze skonstruowany cykl kształcenia skierowany do studentów, którzy wiążą swoje plany zawodowe ze szkołą. Natomiast praktykujący nauczyciele powinni w sposób systemowy, bez konieczności poświęcania sobót i niedziel, uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym, które pozwoli im aktualizować wiedzę i umiejętności na miarę potrzeb społeczeństwa XXI wieku.

Bibliografia

- Arkusz maturalny z matury w roku szkolnym 2023/2024: http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Arkusze_egzaminacyjne/2024/Jezyk_polski/poziom_podstawowy/MPOP-P1-100-A-2405-arkusz.pdf [10.07.2024].
- Biedrzycki K., *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 248–294.

¹⁴ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998, s. 8.

¹⁵ Rutyny krytycznego myślenia w edukacji, cz. 2. *Wszechstronny rozwój kompetencji 4 K (krytyczne myślenie, kooperacja, komunikacja, kreatywność) w każdej szkole*, red. K. i M. Winiarek, Gdańsk 2024, s. 8.

- Diagnoza w zakresie poziomu przygotowania uczniów 4-letniego liceum ogólnokształcącego i 5-letniego technikum do egzaminu w maju 2024.* https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/materialy_dodatkowe/20240308%20Wyniki%20i%20wnioski%20z%20badania%20diagnostycznego%20EM23%20XII_23%20PREZENTACJA.pdf [15.07.2024].
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 189/2.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998.
- Kłakówna Z.A., *Kulturowa koncepcja kształcenia w ramach języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej*, „Podstawy Edukacji. Konteksty dydaktyczne” 2011, t. 4, s. 245–264.
- Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc i K. Nada-chewicz, Warszawa 2015.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*, Dz.U. z 2017 r., poz. 59, 949 i 2203.
- Rutyny krytycznego myślenia w edukacji, cz. 2. Wszechstronny rozwój kompetencji 4 K (krytyczne myślenie, kooperacja, komunikacja, kreatywność) w każdej szkole*, red. K. i M. Winiarek, Gdańsk 2024.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003.

Students' competences – theory and practice

Abstract

The purpose of the following article is to formulate didactic reflections that stem from the observation of introducing the postulate of competence as the most fundamental element of teaching at school, among other schools – first of all at a High School, in the field of the Polish language. From the point of view of a teacher, beyond the headword competencies strengthened with the key epithet, educational reality is concealed, which, as it turns out, seems to not take into consideration, that forming competencies is a long-term process, that is also difficult to be examined – but first of all – it is a process, that needs to correspond with the needs of a youngster and a one that should relate to the world of their experience and possibilities. Polonistic teaching in the field of competence is a serious challenge, as it demands putting into practice and mastering the cultural code. Defining anew, what such a cultural code should include and with what kinds of methods it should be transferred, is a primary, fundamental issue aimed at educating and training youngsters who are to become conscious and responsible for both community, environment and themselves. Theory should serve practice, and education should provide students with chances for development in the field of polonistic teaching, that shall realistically join into carrying out the key competencies.

Keywords: key competencies, didactic, educational program basis, educational aims, Polish language A-levels sheet

Wiesława Zielińska, mgr, asystentka, wykładowca dydaktyki przedmiotu w Katedrze Literatury Polskiej Instytutu Literaturoznawstwa Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, nauczycielka języka polskiego i Language A IB w I Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Olsztynie, doradczyni metodyczna w zakresie nauczania języka polskiego w Warmińsko-Mazurskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie.

MAGDALENA MARZEC-JÓŹWICKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID: 0000-0002-1316-0498 

magmar@kul.pl

**Pozytywne nastawienie do lektur w pracy polonisty
– przykłady, zasady i wnioski***Podejście jest tą małą rzeczą, która robi dużą różnicę*(Winston Churchill)¹**Streszczenie**

W artykule poruszony został temat znaczenia pozytywnego nastawienia polonisty do lektur, które omawia na lekcjach. Zaangażowanie, aktywność oraz ciekawe i funkcjonalne propozycje metodyczne nauczyciela w dużym stopniu wpływają na poziom motywacji czytelniczej uczniów. W pierwszej części artykułu dokonano przeglądu propozycji studentów filologii polskiej, którzy, w ramach ćwiczeń z dydaktyki języka polskiego, opracowywali sposoby pozytywnego nastawienia uczniów szkół ponadpodstawowych do wybranych utworów z listy lektur. W drugiej części tekstu rozwiązania przyszlących nauczycieli literatury zostały dopełnione zasadami rozbudzania i podtrzymywania motywacji czytelniczej, opracowanymi na podstawie prac neurodydaktyków oraz doświadczeń autorki artykułu.

Słowa kluczowe: motywacja do czytania, pozytywne nastawienie do lektur, neurodydaktyka, kanon lektur, lekcje literatury

Wprowadzenie

Uczestnictwo w lekcjach, podczas których omawiane są lektury, powinno być i dla uczniów, i nauczyciela przyjemnością. Nawet jeśli utwory z kanonu wydają się odległe tematycznie czy językowo albo niespecjalnie zajmujące, zajęcia prowadzone przez polonistę zawsze mogą być interesujące: nowatorskie, zabawne, lekkie, zachęcające do wyrażania siebie lub twórczego myślenia². Przygotowując

¹ *Alchemia duszy. Wpis z 17 kwietnia 2016 roku*, https://www.facebook.com/AlchemiaDuszy/posts/1063353933702907/?paipv=0&eav=AfbL-Vis_o_U7BFWW_1luViJ5WMfUvWG8GPktwkDw1ART-dLHRAMPTohjCrJQPX7FA4&_rdr [31.05.2024].

² G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przekł. J. Bartosik, Gdańsk 2005, s. 51.

lekcje, powinien starać się, by stanowiły one dla uczniów cenne źródło wszelakich informacji (nie tylko potrzebnych w szkole, ale przede wszystkim przydatnych życiowo), a czas na nie poświęcony spędzany był w atmosferze zrozumienia, życzliwości i zaangażowania.

Pozytywne nastawienie nauczyciela do literatury oraz jego niesłabnąca wiara w moc lektur są, szczególnie dziś, w czasach ciągłych dywagacji nad kształtem kanonu tekstów, głównymi czynnikami decydującymi o jakości edukacji literackiej w polskiej szkole. Jej głównym celem od wielu lat jest skłonienie uczniów do czytania literatury, „a nie tylko gromadzenia wiedzy na jej temat”³, i przekonanie ich o wartości czytania. Sięganie po różne teksty powinno być naturalną potrzebą człowieka w każdym okresie jego życia. To jednocześnie jedno z najtrudniejszych zadań stojących przed polonistą, w ręku którego książka „może wpłynąć na postrzeganie literatury przez młodego człowieka – albo w kategorii przymusu, albo świata odkryć i przyjemności”⁴. Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem Anny Janus-Sitarz, że lektura ma często twarz nauczyciela: „to on ją rekomenduje i od niego w dużej mierze zależy, jaki jest jej odbiór wśród młodych ludzi”⁵. Zazwyczaj, nawet po latach ludzie pamiętają twarze swoich polonistów, mówiących o literaturze: jedne promienne i tchnące radością, jaką daje dokonywanie odkryć interpretacyjnych, kontakt z młodymi, myślącymi ludźmi, możliwość prowadzenia rozmów o tym, co piękne i ważne, inne zadumane, zafrasowane, wzruszone, smutne, obojętne, wykrzywione grymasem, schowane za egzemplarzami książek. Nawet interesujące lektury tracą na wartości, gdy ich omawianiu towarzyszą znudzone lub obojętne miny polonistów, zaś lektury uznane przez uczniów za nudne zyskują na znaczeniu, dopełnione pozytywnym nastawieniem nauczycieli i właściwymi komentarzami.

Jak podkreślał Stanisław Bortnowski, polonista powinien mieć zawsze pomysł na lekcje o lekturach. Badacz określał go mianem punktu wyjścia, chwytu, który zawsze ma przemyśleć nauczyciel przygotowujący się do omawiania na lekcjach różnych tekstów z listy lektur. Jest on bowiem, przypomnę, scenarzystą i reżyserem, którego zadaniem jest przeniesienie na scenę lekcji cudzego utworu. Wszystko niby jest dane, bo przecież polonista zazwyczaj zna wykładnię każdego tekstu, a jednocześnie nic nie ma gotowego, ponieważ nieustająco musi (inaczej się udusi – żartobliwie dodajmy za Jonaszem Koftą⁶) poszukiwać ciekawych i funkcjonalnych rozwiązań metodycznych⁷.

³ Zob. R. Koziół, M. Rachib Chehab, *Do czego służy kanon lektur szkolnych?*, <https://wyborcza.pl/piatekextra/7,129155,16145447,do-czego-sluzy-kanon-lektur-szkolnych.html> [24.06.2024].

⁴ A. Janus-Sitarz, *Warto wciąż uczyć się, jak uczyć literatury. Warto uczyć się od innych* [w:] *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2019, s. 10.

⁵ A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 83.

⁶ Zob. J. Kofta, *Śpiewać każdy może*, https://www.tekstowo.pl/piosenka,jerzy_stuhr,Spiewac_kazdy_moze.html [2.06.2024].

⁷ S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, wyd. III, Warszawa 1997, s. 4.

Niniejszy tekst wpisuje się w problematykę rozbudzania uczniowskiej motywacji do czytania lektur. Postawiono w nim tezę o istotnym wpływie pozytywnego nastawienia do utworów literackich na pracę z nimi na lekcjach w szkole ponadpodstawowej. Można to czynić, jak okaże się w dalszej części artykułu, na wiele sposobów. Dużo zależy od polonisty jako ich najlepszego ambasadora w czasach, kiedy nieustannie pojawiają się propozycje usuwania z listy lektur kolejnych tekstów, uznanych przez pewne grono ludzi za przestarzałe i niepotrzebne⁸. Najłatwiej jest wyrzucić, ale prawdziwym wyzwaniem stojącym przed nauczycielem literatury jest poszukiwanie ich nowych znaczeń i sensów, osadzanie w dodatkowych kontekstach, zwłaszcza współczesnych, wikłanie w sieć literackich, historycznych czy kulturowych powiązań lub refleksja nad opisanymi w nich wartościami⁹.

Artykuł składa się z dwu części. W pierwszej zaprezentowano dwadzieścia różnych pomysłów studentów filologii polskiej, przygotowanych na potrzeby ćwiczeń z dydaktyki języka polskiego. Każdemu przyszłemu nauczycielowi została przydzielona inna lektura z kanonu tekstów, a jego zadaniem było zaproponowanie sposobów zmotywowania młodych czytelników do sięgnięcia po nią. W drugiej części natomiast przedstawiono zasady wywoływania i podtrzymywania w uczniach motywacji czytelniczej, sformułowane na podstawie tez neurodydaktyków oraz doświadczeń autorki artykułu.

⁸ Debata na ten temat trwa w przestrzeni publicznej nieustająco. Głos w sprawie kanonu zabierają zarówno nauczyciele i dydaktycy, jak i youtuberzy, uczniowie, rodzice, dziennikarze, pisarze, politycy itd. Zob. np. E. Michalak, *Lektury sprzed pół wieku w dzisiejszej szkole podstawowej. Mają sens?*, <https://nauka.trojmiasto.pl/Lektury-sprzed-pol-wieku-w-dzisiejszej-szkole-podstawowej-Maja-sens-n96171.html?strona=5> [24.06.2024]; K.M. Maj, *10 powodów, by zlikwidować kanon lektur*, <https://www.youtube.com/watch?v=xrAHyBIXeEw> [24.06.2024]; T. Tokarz, *Kanon lektur, czyli o rozmowie między pokoleniami*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/4803-kanon-lektur-czyli-o-rozmowie-miedzy-pokoleniami> [24.06.2024]; *Bitwy o kanon*, https://mlodziez.krakow.pl/old/www.mlodziez.info/994_Bitwy_o%C2%A0kanon.html [24.06.2024]; *Kanon lektur – czy trzeba go zmieniać? „Literatura w szkole służy przede wszystkim uczeniu czytania”*, <https://www.polskieradio.pl/8/10640/artykul/3361359,kanon-lektur-czy-trzeba-go-zmieniac-literatura-w-szkole-sluzy-przedem-wszystkim-uczeniu-czytania> [24.06.2024]; *Szokujące słowa Nowackiej! Z kanonu lektur wyrzuca Rymkiewicz. „Sęka smoleńska przekreśla neutralność, szkoła powinna być neutralna”*, <https://wpolityce.pl/polityka/696675-dla-nowackiej-rymkiewicz-i-jego-utwory-to-seka-smolenska> [24.06.2024]; *Wykorzeniec naród*, <https://naszdziennik.pl/index.php/polska-kraj/292661,wykorzeniec-narod.html> [24.06.2024]; *Zaskakujące zmiany w kanonie lektur. Mniej języka archaicznego i więcej współczesnych problemów*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/zaskakujace-zmiany-w-kanonie-lektur-mniej-jezyka-archaicznego-i-wiecej-wspolczesnych-problemow,524751.html> [24.06.2024].

⁹ Zob. P. Sporek, *Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury*, „Annales Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2020, nr 1, s. 271–286; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań 2021; M. Marzec-Jóźwicka, *Wychowawcza moc starych lektur* [w:] *też, Teksty literackie w pracy nauczyciela polonisty. Lektury i konteksty*, Lublin 2023, s. 25–35; P. Wójcik, *Dlaczego warto czytać stare książki? – 3 konkretne powody*, <https://architekturasukcesu.pl/stare-ksiazki/> [24.06.2024].

Wybrane sposoby pozytywnego nastawiania do lektur

Studenci pracowali nad utworami reprezentującymi różne rodzaje i gatunki, epoki literackie, omawianymi w klasach o profilu ogólnym i humanistycznym. Obiektami ich dydaktycznego zainteresowania stały się zarówno utwory literatury polskiej, jak i światowej.

Poezja Cypriana Kamila Norwida

1. Interesujące wprowadzenie do lektury. W centrum poezji Norwida istnieją słowa rozumiane nie tylko jako fakty językowe, ale wręcz metafizyczne, stanowiące klucze do analizy i interpretacji. Poeta gra ich wieloznacznością, skłaniając czytelników do rozmaitych odczytów swoich utworów. Stosuje ironię, parabolę, metafory, elipsy, niedopowiedzenia i przemilczenia. Sprawiają one, że kompozycja wierszy staje się nietypowa, jakby luźna, rwana. Dużą wagę odgrywa w tej poezji również niestandardowa interpunkcja¹⁰. Zapowiedzenie tekstów Norwida w niekonwencjonalny i ciekawy sposób spowoduje wytworzenie się aury tajemniczości zarówno wokół tego wyjątkowego w literaturze polskiej autora, jak i jego wierszy, rodząc w młodych czytelnikach pytania: *Co to za teksty? Jak one wyglądają? O czym one w takim razie będą?*
2. Przedstawienie autora lektury jako człowieka ciekawego, oryginalnego, zasługującego na uwagę i pamięć, a może nawet bliskiego uczniom, mającego podobne do nich problemy (np. nie był rozumiany przez otoczenie, odrzucano go ze względu na inność, indywidualność, nie wzbudzał zainteresowania jako poeta, nie pasował do rzeczywistości, w której przyszło mu egzystować, żył w cieniu innych poetów romantycznych¹¹). Pomocne okaże się przywołanie wybranych faktów z jego biografii, np. podkreślenie, że Norwid w środowisku artystycznym był bardziej znany jako rysownik i rytownik niż poeta, a jego prace są obecnie bardzo cenione i poszukiwane przez kolekcjonerów¹². Przez badaczy nazywany jest „sztukmistrem” nie tylko słowa. Aleksandra Melbechowska-Luty podkreślała:

W całej twórczości Cypriana Norwida słowo i obraz – w ich wymiarze intelektualnym i duchowym – spletały się w jedność, spójną całość, której nie można rozdzielić. To, co kreśliła ręka poety, było projekcją jego przeżyć, plastycznym zapisem wiedzy, odczuć i doświadczeń, hieroglifem słowa. Norwidowa poezja, dramat, proza, a także przesłanie wyrażane w listach, organicznie zespalały się z malarstwem, rysunkiem, grafiką, rzeźbą, wyrastały z jednego pnia, miały wspólne źródła, analogie, refleksy¹³.

¹⁰ *Poetyka Norwida*, <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/DnVmb1qL9> [1.06.2024].

¹¹ Zob. też: Cyprian Norwid – poeta niezrozumiały przez współczesnych – analiza wiersza „Fortepian Szopena”, file:///C:/Users/vx2/Downloads/Cyprian_Norwid_poeta_niezrozumiały_przez_wspolczesnych_analiza_wiersza_Fort.pdf [1.06.2024].

¹² Zob. np. I Morawska, *O człowieku – dla człowieka – człowiek w poezji Cypriana Norwida. Propozycja cyklu lekcji dla klas gimnazjalnych* [w:] Cyprian Norwid w nowej szkole, red. R. Doktor, Lublin 2005, s. 9–54.

¹³ A. Melbechowska-Luty, *Sztukmistrz. Kilka uwag o symbiozie sztuk w twórczości Cypriana Norwida*, „Teksty Drugie” 2000, nr 5, s. 43.

3. Wskazywanie na niezwykłość poezji jako szczególnej, a nie trudnej i niedostępnej semantycznie formy piśmiennictwa, korzystającej z metaforycznych i rytmicznych elementów języka w celu przekazania określonych idei czy oddziaływania na emocje odbiorcy. Poezja Norwida nieustannie cieszy się popularnością wśród artystów reprezentujących różne pokolenia, i to zarówno piosenkarzy (np. Czesława Niemena, Ewy Demarczyk, Stana Borysa, Marka Piekarczyka, Janusza Radka, Mateusza Ziółko, Artura Caturiana), jak i reżyserów filmowych. Oto z okazji 200. rocznicy urodzin Norwida, patrona roku 2021, Narodowe Centrum Kultury ogłosiło konkurs na stworzenie filmu stanowiącego oprawę wizualną wybranych utworów romantycznego poety. Celem konkursu było popularyzowanie jego twórczości. Do filmów wykorzystano zapis recytacji utworów przez aktora Andrzeja Mastalerza¹⁴.
4. Potraktowanie lektury jako rodzaju drogowskazu moralnego, ale nie źródła nachalnie uprawianego dydaktyzmu. Twórczość Norwida należy poznawać stopniowo, analizując jego pisma, czytając opracowania jego wierszy i wypowiedzi o nim. Zarówno własne wnioski, jak i komentarze badaczy mogą być dla uczniów zaskakujące i warte przemyślenia. Poezja Norwida jest tym rodzajem twórczości, z którym młodzi czytelnicy mogą zaznajamiać się indywidualnie, czytać wiersze dla siebie, zwłaszcza w obecnych czasach, bo – jak pisał Jan Paweł II – można w niej odnaleźć ukojenie, remedium na trudy życia i prawdę o sensie życia człowieka¹⁵. Norwid jest bowiem twórcą głęboko humanistycznym, poetą nadziei, obywatelem świata, wojownikiem, którego twórczość „wyrosła z jego trudnego życia”¹⁶.
5. Przygotowanie przez uczniów recytacji wybranych wierszy. Taką możliwość daje nauczycielowi wykorzystanie metody analizy recytacyjnej¹⁷. Metoda ta polega na wspólnym ustalaniu jak najlepszej formy słowno-mimicznej tekstu. Pod względem organizacyjnym przypomina próbę czytaną w zespole aktorskim. W ten sposób, niepostrzeżenie, dokonuje się analiza utworu. To, jak uczniowie go wyrażają, staje się dowodem precyzji jego rozumienia.

Lalka Bolesława Prusa

6. Spojrzenie na bohaterów z innej, nieznanej, nietypowej perspektywy, sugerowanej przez literaturoznawców. Stefania Zahorska postawiła tezę, że *Lalka* to odwrócona wersja baśni o Kopciuszu¹⁸. Tym razem to mężczyzna, który nie

¹⁴ Zob. więcej na ten temat: *NORWID/ ZA-PATRZENIA*, <https://www.youtube.com/playlist?list=PLKjKY86ZnTlmc7MZDIXSPwNAw7wa9NOVB> [31.05.2024].

¹⁵ Zob. więcej na ten temat: Jan Paweł II, *O Cyprianie Norwidzie w 180. rocznicę urodzin poety* [w:] Karol Wojtyła, *Poezje, dramaty, szkice. Jan Paweł II, Tryptyk rzymski*, wstęp M. Skwarnicki, Kraków 2003, s. 579–584.

¹⁶ Tamże, s. 580.

¹⁷ Zob. więcej na ten temat: K. Lausz, *Metoda analizy recytacyjnej* [w:] tegoż, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970, s. 251–253.

¹⁸ S. Zahorska, *Wokulski – krzywe zwierciadło pozytywizmu* [w:] Prus. *Z dziejów recepcji twórczości*, wybór, oprac. i wstęp E. Pieścikowski, Warszawa 1988, s. 382.

zgadza się na los, uwłaczający jego ambicjom, aspiruje do arystokratycznego pałacu dzięki zgromadzonemu majątkowi, staraniom i znajomościom, które zawarł. Nie pragnie fortuny, ale szczerego uczucia i szacunku. Chce zdobyć kobietę swojego życia i robi wszystko, by się do niej zbliżyć. Zastanawia jednak obrona przez niego strategia manewrów miłosnych: „Uwodził po kupiecku, wyłącznie po kupiecku, wpisując wszystkie słowa i gesty w rubryki konta rachunkowego, ofiarowując rozmaite dary [...]. Owszem: dawał, by otrzymać. Ale czyż nie wiedział, że jest to ten rodzaj dobra, który budzi niepokój i upokarza?”¹⁹. Czytelnik mimo wszystko staje po stronie Wokulskiego, uważając Izabelę za osobę zimną, wyrachowaną, próżną, kapryśną i przekonaną o swojej wyjątkowości, która poszukuje kandydata do ręki jedynie wśród dobrze urodzonych i bogatych. Możliwość ślubu z Wokulskim bierze pod uwagę dopiero wówczas, gdy przedstawiciele jej warstwy społecznej zaczynają o nim mówić z uznaniem. W odróżnieniu od znanego zakończenia baśni Charlesa Perraulta, u realisty Prusa „ani Kopciuszek-Wokulski, ani królewna-Izabela nie zostają wynagrodzeni”²⁰.

Ferdydurke Witolda Gombrowicza

7. Obejrzenie i omówienie wybranego filmu o autorze powieści lub wywiadu z nim, jego bliskimi albo autorami książek o nim. Gombrowicz jest patronem roku 2024, zatem w internecie znaleźć można wiele poświęconych mu filmów, audycji radiowych, wywiadów dostępnych na kanale YouTube, np. *Gombrowicz – życie i twórczość*, *Witold Gombrowicz – Forma upupiona*²¹, *Witold Gombrowicz – dziki łobuz literatury polskiej*, *Witold Gombrowicz* (film z cyklu Filmowy Kanon Literatury), *Mówi Gombrowicz* (wywiad z Witoldem Gombrowiczem przeprowadzony w Paryżu w 1963 r., pochodzący ze zbiorów Archiwum Instytutu Literackiego, publicznie udostępniony przez „Kulturę” paryską), *Witold i Rita Gombrowicz w Vence – „To było życie i praca”* (opowieść Rity Gombrowicz o ostatnich pięciu latach życia z polskim pisarzem), *Gombrowicz – życie i twórczość* (rozmowa Tomasza Bocheńskiego z Józefem Olejniczakiem, autorem książki *Witold Gombrowicz. Ja!*).
8. Wykorzystywanie zadań interaktywnych dotyczących lektury. Ela Szymczak zaproponowała: a) omówienie elementów świata przedstawionego powieści, b) czytanie ze zrozumieniem i wykonywanie poleceń do tekstów Michela Onfraya *Dlaczego wasze liceum zbudowane jest jak więzienie?* oraz recenzji filmu *Ferdydurke* w reż. Jerzego Skolimowskiego: *A kto widział – ten trąba!* Mateusza Wernera i *Zastrzeżenia szacunkiem podszyte* Jerzego Płazewskiego, które

¹⁹ R. Papieski, *Ćwiczenia z patrzenia*, Kraków 2020, s. 35.

²⁰ I. Iwasiów, *Lalka* [w:] ...czterdzieści i cztery. *Figury literackie. Nowy kanon*, red. M. Rudaś-Grodzka i in., Warszawa 2016, s. 317.

²¹ Zob. *Witold Gombrowicz – Forma upupiona*, <https://www.google.com/search?client=opera&q=film+o+gombrowiczu+forma+upupiona&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:c99afdd9,vid:LLDHmd2wReg,st:0> [31.05.2024].

ukazały się w 1992 roku w miesięczniku „Kino”, c) uzupełnianie kart pracy dotyczących Formy, jej niewolników i wirtuozów oraz refleksję nad Formą i przestrzeniami jej rządów, d) omówienie Gombrowiczowskich słów-kluczy (pupa, gęba, łydka) oraz motywów literackich ukazanych w powieści (maska, szkoła, rodzina, niedojrzałość, dworek szlachecki), e) przeanalizowanie pojęcia groteski, f) określenie gatunku utworu²². Ala Krawczyk przygotowała zaś lekcję, na której znalazły się informacje biograficzne o Gombrowiczu, szczegółowe pytania do lektury (np. Gdzie rozgrywa się akcja utworu? Fabuła jest realistyczna czy raczej absurda? W jakim celu zastosowana została taka konstrukcja świata przedstawionego? W jaki sposób Gombrowicz prowadzi grę z czytelnikami? Na czym polega jego literacki fenomen? Cechy jakich gatunków literackich zawiera utwór?) oraz wykaz tez, do których mają się ustosunkować uczniowie, wybierając jedną spośród odpowiedzi: *zgadzam się* – *nie zgadzam się* – *mam wątpliwości*, np. Gombrowiczowskie hasło: „Nie ma ucieczki przed gębą jak tylko w inną gębę” mówi, że człowiek nie potrafi żyć w samotności, dlatego poszukuje drugiego człowieka. – Mistrzem upupiania w *Ferdydurke* jest Miętus. – Józio słowami: „Niech kształt mój rodzi się we mnie, niech nie będzie zrobiony mi”, walczy o swoją niezależność²³.

Poezja Krzysztofa Kamila Baczyńskiego

9. Zorganizowanie wieczorku poetyckiego nawiązującego do wydarzeń historycznych w Polsce w latach 40. XX wieku, ale też czasów obecnych wojen i konfliktów, których świadkami są uczniowie. Widowisko powinien poprowadzić narrator, który przybliżyłby publiczności najważniejsze fakty z czasów dawnych i współczesnych, wprowadził w nastrój, stworzył klimat refleksji. Aktorami byłiby uczniowie prezentujący wybrane utwory twórców pokolenia Kolumbów, w tym Baczyńskiego, a obok niego także Edwarda Eugenisza Chudzyńskiego (*Sierpień*), Stanisława Marczaka-Oborskiego (*Do powstańca*), Artura Adama Międzyrzeckiego (*Modlitwa warszawska*). Ważne, by w przedstawieniu pojawiły się również erotyki obrazujące marzenia, pragnienia i chęć życia cechujące ówczesne pokolenia. Współtwórcami scenariusza powinni być uczniowie, którzy mogliby zasugerować własne propozycje utworów współczesnych mogących nadać ostateczny kształt merytoryczny i emocjonalny wieczorkowi poetyckiemu (np. *Godzina W*, *Wojenka* Lao Che, *Żołnierzyk* Marii Peszek, *Pieśń o szczęściu* śpiewana przez Czesława Mozila do słów Baczyńskiego). Krótkim wystąpieniem mógłby też uroczystość uświetnić zaproszony na tę okoliczność historyk, dzielący się z odbiorcami np. opowieściami z czasów wojennych.

²² Zob. E. Szymczak, *Witold Gombrowicz „Ferdydurke”*, <https://view.genially.com/5fa052364a95b80d82de9e49/presentation-ferdydurke> [31.05.2024].

²³ A. Krawczyk, „*Ferdydurke*” – uzupełnienie i utrwalenie wiadomości, <https://view.genially.com/5f84048eb925a10d68ce5c92/video-presentation-ferdydurke-podsumowanie> [31.05.2024].

Dekameron Giovanniego Boccaccia

10. Ukazanie lektury jako tekstu zakazywanego, uznawanego za nieprzyzwoity, wykraczającego poza reguły piśmiennictwa epoki, w której powstał, wyróżniającego się na tle innych powstających wówczas utworów. Autor *Dekameronu* nie stronił od tematów frywolnych, rubasznych, opisując w swoich nowelach ulegających pożądaniu mnichów, dążące do zaspokojenia potrzeb seksualnych kobiety, pary oddające się zmysłowej miłości czy związku, w których seks odgrywał rolę „elementu przetargowego”²⁴. I choć nie wszystkie utwory Boccaccia mają zabarwienie erotyczne, te właśnie najodważniejsze fragmenty książki uchodzą za najciekawsze i najbardziej zapamiętywane. Badacze jego twórczości podkreślają odwagę nowelisty demaskującego obłudę, przewrotność i dwulicowość przedstawicieli Kościoła, czym, oczywiście, naraził się na liczne nieprzyjemności, łącznie z groźbą anatemy²⁵. Mimo że *Dekameron* miał być książką sławiącą uroki życia i podnoszącą na duchu w czasach zarazy, Boccaccio przypłacił jej wydanie załamaniem psychicznym, z którego nie zdołał się podźwignąć do końca życia, samotnością i ubóstwem²⁶.

Hamlet Williama Szekspira

11. Obejrzenie ekranizacji utworu lub jego adaptacji teatralnej. *Hamlet* cieszył się wyjątkową popularnością wśród reżyserów. Przenoszono go na ekran kilka razy: w 1948 roku zrobił to Laurence Olivier, w 1964 – Grigorij Kozincew, w 1969 – Tony Richardson, w 1990 – Frank Zeffirelli, w 1996 – Kenneth Branagh, w 2000 – Michael Almereyda, w 2009 – Gregory Doran. W rolę duńskiego księcia wcielali się najwybitniejsi aktorzy hollywoodzcy, w tym: Laurence Olivier, Richard Burton, Mel Gibson, Kenneth Branagh, Ethan Hawke. Kilka razy dramat Szekspira był też wystawiany na scenie, również polskiej: w 1985 roku przedstawienie wyreżyserował Jan Englert, w 2019 roku – Michał Kotański oraz Tadeusz Bradecki, zaś w 2023 roku – Krzysztof Warlikowski²⁷. Zarówno film, jak i przedstawienie oparte na dramacie Szekspira mogą stanowić na lekcjach polskiego osobne teksty kultury, omawiane z wykorzystaniem właściwego tym formom instrumentarium analityczno-interpretacyjnego.

Pani Bovary Gustawa Flauberta

12. Analiza portretu psychologicznego postaci. Emma Bovary jest jedną z najciekawszych bohaterek lektur szkolnych: kobietą głęboko niezadowoloną ze swojego prowincjonalnego życia, marzącą o luksusie i romantycznych przy-

²⁴ B. Paszyk, *Dekameron* [w:] tegoż, *Książki zakazane*, Warszawa 2009, s. 213.

²⁵ Zob. więcej na ten temat: Z. Wróbel, *Erotyzm w literaturze dawnych wieków*, Łódź 1986.

²⁶ W. Kot, *Poczet pisarzy i poetów świata. Od Homera do Stephena Kinga*, Poznań 2007, s. 21.

²⁷ Zob. więcej na ten temat: *Arte.tv: Paryski „Hamlet” Krzysztofa Warlikowskiego w polskiej sieci*, <https://www.rp.pl/opera/art38286151-arte-tv-paryski-hamlet-krzysztofa-warlikowskiego-w-polskiej-sieci> [31.05.2024].

godach, niespełnioną, skłonną do fantazjowania, niepotrafiącą radzić sobie z codziennością. Niezwykle twórcze może okazać się podejmowanie refleksji nad tragicznością tej bohaterki, która wszystko wokół siebie niszczy i ostatecznie doprowadza do swojej zguby, aktorki przeżywającej życie „na niby”, zorganizowanie debaty albo wręcz sądu literackiego nad tą postacią.

13. Charakteryzowanie bohaterki w odniesieniu do czasów, w których przyszło jej żyć i pojawiających się wówczas haseł, głoszonych przekonań. W przypadku powieści Flauberta nie można pominąć zagadnienia emancypacji kobiet oraz wskazania, że Emma Bovary była „produktem” swoich czasów, uwięzionym w gorsecie konwenansów. Na jej zachowanie potężny wpływ miały społeczne, kulturowe i ekonomiczne realia epoki, w której żyła. Role kobiet w XIX wieku bardzo często zredukowane były jedynie do funkcji małżonki albo matki, a ich marzenia czy możliwości samorealizacji – bagatelizowane. Emma, przyzwyczajona do spędzania czasu na czytaniu romantycznych książek, pragnęła tak jak ukazane w nich bohaterki przeżywać ogniste romanse, otaczać się pięknymi przedmiotami, przeciwstawiać się prozie życia. Nikt nie nauczył jej selekcjonować pragnień na te warte i niewarte zaspokojenia.
14. Przeglądanie się lekturze przez pryzmat jej realizmu w opisywaniu czasów, miejsc, postaci. Utwór Flauberta, podobnie jak inne powieści realistyczne, uznawany jest za świadectwo epoki, w bezlitosny sposób obnażające jej wady (konsumpcjonizm, hipokryzję, próżność, konserwatyzm, materializm, rosnące niezadowolenie wobec ograniczeń społecznych, nieprzystawalność ideałów romantycznych do rzeczywistości), zgodnie z twierdzeniem Stendhala, że „powieść to zwierciadło przechadzające się po dziedzińcu. To odbija lazur nieba, to błoto przydrożnej kałuży”²⁸.
15. Lektura jako odzwierciedlenie przekonań autora. Flaubert wyznawał: „Pani Bovary to ja”. Podobnie jak ona nie cierpiał mieszczańskich konwenansów i podobnie jak ona musiał je respektować do końca życia. Los Emmy miał być metaforą losu samego pisarza, „obrońcy wartości romantycznych w świecie, w którym liczył się tylko pieniądź”²⁹. Flaubert traktował literaturę bardzo poważnie. Pisanie książek porównywał do wznoszenia piramidy. Uznawał je za dzieła tytanicznego wprost wysiłku, których nikt nie doceniał. W liście do swojego przyjaciela, rosyjskiego pisarza Iwana Turgieniewa, pisał: „Żeby pan wiedział, jak bardzo czuję się osamotniony. Nie mam tu z kim zamienić dwóch słów. No, bo kto w naszym ponurym kraju interesuje się jeszcze literaturą? Sądzę, że tylko jeden człowiek: Ja!”³⁰
16. Przywołanie kontrowersji związanych z publikacją książki. Powieść Flauberta wstrząsnęła nie tylko ówczesną Francją. Wielu krytyków i czytelników poczuło się urażonych jej treścią, zde gustowanych tym, że Emma nie została

²⁸ Stendhal, *Czerwone i czarne*, tłum. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1932, t. II, s. 111.

²⁹ W. Kot, dz. cyt., s. 61.

³⁰ Tamże.

uznana za kobietę upadłą, którą jednoznacznie potępiłby narrator powieści. Autorowi i wydawcy zarzucano propagowanie cudzołóstwa, a wręcz zamach na moralność publiczną i wartości religijne. Po publikacji odcinków *Pani Bovary* w prasie wytoczono Flaubertowi proces o zniesławienie moralności mieszczańskiej³¹.

Mistrz i Małgorzata Michaiła Bułhakowa

17. Zaprezentowanie lektury jako rodzaju manifestu, wyrażenia poglądów autora buntującego się przeciwko systemowi totalitarnemu panującemu w ówczesnej Rosji Radzieckiej. Utwór ten jest bowiem opisem czasów, w których przyszło pisarzowi żyć i tworzyć. Bułhakow przez cały okres swojej twórczości miał ogromne problemy z komunistyczną cenzurą. Za życia bardzo trudno było mu cokolwiek opublikować, a w teatrach zakazano wystawiania jego sztuk. Partia uważała go za wroga klasowego, gdyż bez żadnych oporów występował przeciwko propagandzie sowieckiej oraz miał odwagę pokazywać prawdziwą radziecką rzeczywistość. W tej sytuacji zmuszony był egzystować na marginesie życia literackiego, gdyż nie miał możliwości emigracji. Pisanie traktował jako pewnego rodzaju psychoterapię i ucieczkę od ponurej rzeczywistości. Zresztą w losy tytułowego Mistrza autor wplótł elementy z własnej biografii: bohater też miał problemy z opublikowaniem dzieła, ponieważ opowiadało ono dzieje Chrystusa, a w ateistycznym państwie niedopuszczalną rzeczą było pisanie o Bogu. W *Mistrzu i Małgorzacie* Bułhakow opisał również funkcjonowanie w ówczesnej Moskwie związku zawodowych literatów, któremu nadał nazwę Massolitu. Należeli do niego tylko wybrani artyści, posiadający legitymację partyjną. Nie musieli mieć talentu. Wystarczyło, że potrafili podporządkować się nakazom partii i tworzyli teksty propagujące ideologię komunistyczną³².

Dżuma Alberta Camusa

18. Wykorzystanie opowieści o lekturze publikowanych w mediach. Na temat najsłynniejszej powieści Camusa nagrano internetowe filmy – streszczenia utworu opracowane przez youtuberów oraz radiowe wypowiedzi badaczy literatury przedstawiających problematykę lektury w sposób nieoczywisty, intrygujący, niekonwencjonalny albo wręcz satyryczny, np. *Dżuma i sens życia wg Camusa* oraz *Czego „Dżuma” Camusa uczy nas o obecnej sytuacji? Analiza lektury Człowieka Absurdalnego, czyli Łukasza Polikowskiego*³³; *Streszcze-*

³¹ Zob. więcej na ten temat: P. Śniedziwski, *Flaubert. W poszukiwaniu opowieści*, Warszawa 2023; Prof. Piotr Śniedziwski, *Fenomen recepcji „Pani Bovary”*, <https://uniwersyteckie.pl/nauka/prof-piotr-sniedziwski-fenomen-recepcji-pani-bovary> [26.06.2024].

³² „*Mistrz i Małgorzata*” Michaiła Bułhakowa, <http://pce.lebork.pl/files/lo/lo-24-25-pazdziernik/5-polski7.pdf> [1.06.2024].

³³ Ł. Polikowski, *Dżuma i sens życia wg Camusa*, <https://www.google.com/search?client=opera&q=dżuma+i+sens+życia+wg+camusa+polikowski&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#fps>

nia lektur – „Dżuma” Profesora Niczego³⁴; *O powieści „Dżuma” Alberta Camusa opowiada profesor Michał Januszkiewicz w Polskim Radiu Czwórcie*³⁵.

19. Przeczytanie wspólnie z uczniami fragmentów wpisu na temat lektury, zamieszczonego na wybranym blogu, np. *Fantastyczne książki & jak je znaleźć*:

Dżuma to krótka powieść – zaledwie 200 stronicowa, jednak tyle wystarczyło, aby ukazać duszę i rozkład człowieka. Choroba to tylko pretekst do ukazania, że prawdziwa dżuma tkwi w każdym z nas, to nie tylko wysoka gorączka czy obrzęki. To pogodzenie się z tym jak wygląda świat, zamykanie oczu na cierpienie innych i dostrzeganie tylko swoich interesów. [...]

Te 200 stron pokazuje, że nie potrzeba ich tysięcy, aby stworzyć coś, co zachwyci. Historia o przyjaźni, miłości, cierpieniu, śmierci i stracie? A może to opowieść o współczesnym człowieku? Albert Camus nie ograniczył się do jednego motywu i to sprawiło, że mimo braku rwącej akcji, ciekawość nie spada. *Dżuma* jest osobliwą powieścią, jednak warto dać jej szansę i sięgnąć po nią ze szczerymi chęciami. Ja wiem, że do niej wrócę. Może w 10 najlepszych powieściach tego roku? Tego nie jestem pewna, ale jestem przekonana, że jeszcze nie raz będę chciała pospacerować po zasnutych chorobą i kurzem ulicach, mijając bohaterów, których dżuma nie oszczędziła i zabrała.

To co intriguje w tej powieści to chociażby narracja. Jej tajemnica – kto tak naprawdę opowiada tę historię? Kto jest jej oczyma? I oczywiście niepewność. W obliczy dżumy wszyscy są równi. Dlatego żadni bohaterowie nie mają taryfy ulgowej, można mieć jednak nadzieję, że nie wszyscy, których polubiliśmy, znikną z następnych kart tej powieści...

Słusznie więc spodziewałam się czegoś więcej po tej książce. Camus ukrył przekaz w czymś, co nie było męczące w odbiorze. Po tę historię sięgałam z radością i mimo że akcja nie nastrajała pozytywnie, to jej czytanie należało do przyjemności. *Dżuma* to na pozór nic nieznacząca – dziwna opowieść o chorobie, jednak ze względu na sposób ukazania miasta i tak różnych postaci, przestaje być tylko czymś, co powinno się czytać – bo tak wypada. Książkoholicy powinni ją znać – bo jest tego warta!³⁶

Słowa te powinny być następnie skomentowane, a może nawet skonfrontowane z odczuciami tych uczniów, którzy lekturę już przeczytali albo są w trakcie jej czytania.

20. Zaproponowanie uczniom uczestnictwa w realizacji projektów edukacyjnych, które, ze względu na tematykę, będą wymagały dobrej znajomości treści książki. Wśród pomysłów pojawiły się następujące: a) *Radio Oran* – przygotowanie i nagranie podcastu, będącego fikcyjnym „dziennikiem” zadżumionego miasta (formę audio może zastąpić wersja pisana Dziennika Oranu); b) przygotowanie monodramu, spektaklu, czytania dramatycznego, scenariusza opierającego się np. na historii wybranej postaci z książki; c) wykonanie papierowej gry fa-

tate=ive&vld=cid:f9051fab,vid:MkewjvRIQ98,st:0 [31.05.2024]; *Czego „Dżuma” Camusa uczy nas o obecnej sytuacji? Analiza lektury* <https://www.google.com/search?client=opera&q=Czego+„Dżuma”+Camusa+uczy+nas+o+obecnej+sytuacji%3F+Analiza+lektury&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:9a5c3f30,vid:1wVoS6lXOn4,st:0> [31.05.2024].

³⁴ M. Mietczyński, *Streszczenia lektur – „Dżuma”*, <https://www.google.com/search?client=opera&q=Streszczenia+lektur+-+Dżuma+Profesora+Niczego&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:ecd4c00d,vid:dxFqkwKxk5g,st:0> [31.05.2024].

³⁵ Stacja Nauka. *O powieści „Dżuma” Alberta Camusa opowiada profesor Michał Januszkiewicz, prowadzenie: Weronika Puszkarska*, <https://www.polskieradio.pl/10/5366/arttykul/3151045,matura-z-polskiego-dzuma-ksiega-postaw-wobec-absurdu-swiate> [31.05.2024].

³⁶ „*Dżuma*”// *Albert Camus*, <https://fantastyczne-ksiazki-i-jak-je-znalezc.blogspot.com/2017/02/dzuma-albert-camus.html> [31.05.2024].

bularnej opartej na lekturze; d) stworzenie zbioru reportaży, w których uczniowie konfrontowaliby sytuacje, stany, zachowania ludzi z wydarzeniami czasu pandemii COVID-19, której byli uczestnikami/świadkami.

Przyszli poloniści przyznali, że poszukiwanie sposobów pozytywnego nastawienia do lektur szkolnych było dla nich sporym wyzwaniem, ponieważ zachęcanie cyfrowych tubylców do czytania książek stanowi niemały problem. Wymagało kreatywności, częściowego odchodzenia od analitycznych schematów, do których byli przyzwyczajeni, sięgnięcia po cyfrowe źródła wiedzy. Doszli jednak do wniosku, że uczenie literatury może być ciekawym i inspirującym zadaniem. Pomysły młodych nauczycieli łączyły elementy kilku szkół analizy i interpretacji tekstów: hermeneutyki, strukturalizmu, dekonstrukcjonizmu, intertekstualności³⁷. Ich propozycje odnosiły się zarówno do samych lektur: treści, bohaterów, problematyki, jak i ich istnienia w kulturze: kontekstów, ekranizacji, adaptacji, inscenizacji, recytacji, obecności w filmie, mediach cyfrowych i społecznościowych, szeroko rozumianym dialogu społecznym. Ważny okazał się w tych rozwiązaniach metodycznych i utwor (jako tekst intrygujący, realistycznie opisujący czasy, miejsca, ludzi, poglądy, zakazywany i uwielbiany, kontrowersyjny, skłaniający do wielostronnej charakterystyki bohaterów, chętnie i wielokrotnie przenoszony na ekran, stanowiący podstawę interesujących projektów edukacyjnych), i jego autor (jako człowiek oryginalny, zasługujący na uwagę i pamięć, zbuntowany przeciw złu i niesprawiedliwości, ukazujący w filmach, będący podmiotem wywiadów, żyjący w pamięci potomnych).

Zaproponowane sposoby działań mogą zostać wykorzystane i na lekcjach prowadzonych metodami tradycyjnymi (wykład, eksplikacja tekstu, praca z książką, metoda problemowa) i aktywizującymi (burza mózgów, metoda projektu, dyskusja, praca w grupach, różne techniki dramy). Przyszli nauczyciele zwrócili szczególną uwagę na potrzebę wykorzystywania mediów w edukacji czytelniczej (filmy edukacyjne, podcasty, zadania interaktywne, prezentacje multimedialne, nagrania, audycje), bez czego rzeczywiście trudno wyobrazić sobie dziś uczenie. Niektóre rozwiązania można określić mianem nowatorskich (zwłaszcza te związane z mediami), inne zaś powielają metody i techniki stosowane przez polonistów od lat i znane młodym adeptom zawodu z lat szkolnych.

Wybrane zasady wywoływania i podtrzymywania motywacji czytelniczej

Pozytywne nastawienie polonisty do swojej pracy, pozytywne myślenie o lekturach i mierzących się z nimi uczniach, pozytywne czytelnicze doświadczenia, którymi dzieli się ze swoimi podopiecznymi, nie są, co od razu warto zaakcentować, płytkim sposobem poprawiania sobie samopoczucia czy przejawem dydak-

³⁷ Zob. więcej na ten temat: A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego*, Kraków 2003.

tycznej infantylności, ale zawodową i wręcz zdrowotną koniecznością. Dzięki takiemu podejściu nauczyciel stwarza sobie szansę dłuższego cieszenia się tym, co robi, wolniej gnuśnieje, nie staje się obojętny na to, czego i kogo uczy, nie powtarza co roku tych samych sformułowań i wniosków. Zachowuje też w lepszej kondycji mózg, bowiem, jak podkreślają neurobadacze, pozytywne myślenie sprzyja tworzeniu nowych neuronów³⁸. Pozytywne nastawienie pomaga poloniście świadomie koncentrować się na tym, co dobre w jego zawodzie, dostrzegać w uczniach potencjały i zasoby, wykorzystywać w edukacji ich mocne strony³⁹.

W rozbudzaniu i podtrzymywaniu pozytywnego nastawienia potrzebna jest nauczycielowi świadomość życiowej sytuacji uczniów⁴⁰. Należy przez to rozumieć, że niechęć do lektur kształtuje się na wczesnych etapach edukacji, a brak nawyku czytania i kultury czytelniczej wyniesionej z domu, nikłe zainteresowanie lekturami, trudności w czytaniu ze zrozumieniem, strach przed popełnianiem błędów interpretacyjnych (dziś dochodzi do tego negatywne przedstawianie lektur w mediach) mają znaczący wpływ na uczniowskie nastawienie do utworów z kanonu. Polonista może popracować nad poprawą takiego stanu. W okresie adolescencji nieustannie zmieniają się przecież upodobania, zachowania, motywacje, priorytety. Młodemu potrzebne jest wsparcie ze strony nauczyciela, które, jak to ciekawie ujęli autorzy książki *Niezwykły mózg nastolatka*, powinno odbywać się bardziej „z siedzenia pilota niż kierowcy”⁴¹. Polonista ma być niczym „świetny instruktor jazdy lub drugi pilot, który siedzi obok młodego ucznia, zachęcając go i uspokajając”⁴². Ma być blisko, motywując do podejmowania czytelniczych wyzwań, sygnalizować ewentualne interpretacyjne meandry, ale przejmować kontrolę jedynie wtedy, kiedy sytuacja staje się naprawdę awaryjna.

Wewnętrzna motywacja do czytania nie rodzi się sama z siebie⁴³. Dla poprawnego funkcjonowania systemu motywacji decydujące znaczenie mają zainteresowanie własnym otoczeniem oraz szacunek i uznanie okazywane innym ludziom. W myśl tej zasady najbardziej pozytywny stosunek do lektur mają uczniowie odpowiednio do nich nastawieni, wysłuchiwanie na lekcjach, traktowani przez polonistę jak partnerzy do rozmów na tematy literackie, których opinie i wnioski rzeczywiście są wysłuchiwane i konstruktywnie komentowane. Nauczyciele nadal za mało czasu na lekcjach wprowadzających do lektur poświęcają na interakcje z uczniami na temat ich odbioru przeczytanego utworu

³⁸ Zob. P. Zwolińska, *Pozytywne myślenie robi różnicę! Przedstawiamy naukowe powody*, <https://twig.pl/pozytywne-myslenie-ma-moc-przedstawiamy-naukowe-powody/> [5.06.2024].

³⁹ Zob. więcej na ten temat: M. Jasiński, *Pozytywne myślenie w rozwoju człowieka*, „Rocznik Teologii Katolickiej” 2016, t. XV/1, s. 7–13.

⁴⁰ J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2015, s. 19.

⁴¹ B. Hohnen, J. Gilmour, T. Murphy, *Niezwykły mózg nastolatka*, przeł. M. Guzowska, Warszawa 2023, s. 18.

⁴² Tamże.

⁴³ J. Bauer, dz. cyt.

– zazwyczaj zajmuje to kilka pierwszych minut lekcji. A przecież każdy uczeń powinien mieć możliwość wypowiedzenia się na ten temat lektury ustnie albo pisemnie, i to w wybranej przez siebie formie. Szkodliwym, ale niestety ciągle popularnym w szkołach, sposobem weryfikacji stopnia znajomości lektury są za to szczegółowe testy z treści, które powinny jak najszybciej zniknąć z edukacji polonistycznej.

Uczniowie uczą się poprzez naśladowanie nauczyciela. Ich neurony lustrzane uaktywniają się głównie wtedy, gdy nastolatki wykonują daną czynność lub obserwują jej wykonywanie przez kogoś innego. Potrzebują wzorów i modeli, w tym nauczycielskiego⁴⁴. Nic więc dziwnego, że obserwują zaangażowanie polonisty na lekcjach literackich, rejestrują emocje, jakie towarzyszą mu, kiedy pracuje z utworami z kanonu. Jego pozytywne nastawienie do przekazywanych treści, odkrycia, jakich dokonuje, po raz kolejny zagłębiając się w ten sam tekst, świeżość oraz wielość odczytań i wniosków analityczno-interpretacyjnych, poszukiwanie inspiracji w literaturze pomocniczej przekładają się na funkcjonowanie uczniów na lekcjach lekturowych.

Dzieci mają w sobie ciekawość poznawczą⁴⁵ i zazwyczaj są pozytywnie nastawione do książek, które kojarzą się im z czasem spędzaniem wspólnie z rodzicami albo dziadkami i ciekawymi rozmowami na temat przeczytanych tekstów. Szkoda, że szkoła tę motywację do poznawania kolejnych utworów literackich dość szybko osłabia, a czasami nawet niszczy. Już bowiem na etapie edukacji wczesnoszkolnej uczniowie przekonują się, że omawianie lektur w szkole to obowiązek i ciężka praca: pisanie sprawdzianów z treści oraz mierzenie się z wieloma wyzwaniem analityczno-interpretacyjnymi. Już bardzo młodzi czytelnicy: a) przypominają treść książki, b) ustalają czas i miejsce akcji, c) wyodrębniają postacie główne i drugoplanowe, d) podejmują próby ich scharakteryzowania, e) układają plan wydarzeń, f) streszczają utwór, g) ilustrują go rysunkami, h) wyodrębniają myśl przewodnią, i) piszą twórcze opowiadania w związku z lekturą, j) uczą się jej fragmentów na pamięć, k) organizują wystawki, l) przygotowują inscenizacje całości lub fragmentów, ł) pogłębiają rozumienie treści przez wykorzystanie dodatkowych materiałów, np. książek naukowych⁴⁶. Konieczność wykonywania wielu ćwiczeń, umieszczonych na wklejanych do zeszytów licznych kartach pracy, przeważa, niestety, nad możliwością cieszenia się pierwszymi samodzielnie czytаныmi tekstami. A przecież wśród zadań nauczycieli literatury jako pierwsze wymieniane są: motywowanie młodych czytelników do swobodnego, spontanicznego omawiania treści, odwo-

⁴⁴ Zob. więcej na ten temat: M. Magrini, *Mózg. Podręcznik użytkownika. Uproszczona instrukcja obsługi najbardziej skomplikowanej maszyny świata*, przekł. N. Medrak-Ruta, Łódź 2019.

⁴⁵ M. Żylińska, *Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, „Kultura enter. Czasopismo kulturalno-społeczne” 2013, nr 56, <https://kulturaenter.pl/article/neurodydaktyka-czyli-nauczanie-i-uczenie-sie-przyjazne-mozgowi/> [10.05.2024].

⁴⁶ Zob. G. Grabowska, *Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej*, Słupsk 1989, s. 3–10.

ływanie się do ich przeżyć i doświadczeń oraz zachęcanie do samodzielnego twórczego myślenia o tekście⁴⁷. Książka, jak tłumaczył Grzegorz Leszczyński, jest dla duchowego rozwoju dziecka tym samym, czym woda dla rośliny⁴⁸. Nigdy nie przeżywa się książek tak silnie jak w dzieciństwie, kiedy młodzi czytelnicy identyfikują się z bohaterami i przeżywają ich przygody jak własne. Czytane w dzieciństwie i wczesnej młodości książki „porywają, zachwycają, a potem każą wracać do nich przez całe życie”⁴⁹. Te prawdy powinny stanowić dla nauczycieli literatury na każdym etapie edukacji pozytywne drogowskazy w pracy nad lekturami.

Antoine de Saint-Exupéry napisał: „Jeśli chcesz zbudować statek, nie gromadź ludzi, by zbierali drewno i rozdzielali obowiązki, ale wzbudź w nich tęsknotę za rozległym i niekończącym się morzem”⁵⁰. Parafrazując słowa autora *Malego Księcia*, należy stwierdzić: jeśli polonista chce, żeby jego uczeń czytał, powinien rozbudzić w nim tęsknotę za czytaniem. Nie uczyni tego, stosując jedynie mało skuteczną i krótkotrwałą motywację zewnętrzną, powołując się na wymagania programowe czy strasząc egzaminami, bowiem, jak konstatowała Marzena Żylińska, „wszystko, co nazbyt sformalizowane, traci życie i zdolność budzenia fascynacji”⁵¹. Potrzeba czegoś więcej: pomysłów, których nawet mniej kreatywnemu poloniście nie powinno zabraknąć. Odnajdzie je w książkach i artykułach z dydaktyki polonistycznej, których autorzy, proponując różne modele pracy z utworami literackimi (tradycyjny, pragmatyczny, zabawowy, personalistyczny), dzielą się inspiracjami. Tych nieustannie dostarczają: szeroko rozumiana sztuka, media tradycyjne i cyfrowe, kultura popularna, odkrycia naukowe, sprawdzone rozwiązania metodyczne, a nawet dydaktyki zagraniczne⁵². Warto zaznaczyć, że w tworzeniu pozytywnej atmosfery wokół lektur na pewno z kolei nie pomogą poloniście: po pierwsze, omawianie ich w schematyczny sposób, jak ma to zazwyczaj miejsce w opracowaniach (streszczenie – biografia autora – świat przedstawiony utworu) oraz, po drugie, zgoda na powielanie przez uczniów wniosków pochodzących z niskiej jakości bryków.

⁴⁷ Zob. M. Krajcovicowa, *Praca z czytanką w klasach I-III*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 1, s. 26–38.

⁴⁸ G. Leszczyński, *Miłość do książek to prezent na całe życie* [w:] *Książką połączyć, czyli uczymy się czytać razem*. Broszura wydana przez Instytut Książki, Kraków 2021, s. 5.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ A. de Saint-Exupéry, <https://lubimyczytac.pl/cytat/310823> [1.06.2024].

⁵¹ M. Żylińska, art. cyt.

⁵² Zob. np. S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole...*; *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007; M. Marzec-Jóźwicka, *Nauczycielskie sposoby na nieczytanie lektur przez uczniów. Wybrane zagadnienia* [w:] *Nauki społeczne i humanistyczne wobec doświadczeń przeszłości i wyzwań przyszłości. Wybrane zagadnienia*, red. K. Pujer, Wrocław 2017, s. 35–47; P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018; *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2019; D. Szczukowski, *Praktykowanie lektury*, Gdańsk 2019; M. Marzec-Jóźwicka, *Teksty literackie w pracy polonisty. Lektury i konteksty*, Lublin 2023.

Nastolatki posiadają naturalną potrzebę działania autonomicznego i jeśli są jej pozbawione, tracą zainteresowanie i przestają się angażować⁵³. Dlaczego zatem nauczyciel ma ograniczać lub odbierać im wolność w wyborze sposobów omawiania lektur? Działania wokół nich toczą się zazwyczaj według scenariusza opracowanego przez polonistę. A gdyby tak zrobić inaczej, gdyby tak pozwolić na to, by lekcje literackie od czasu do czasu przebiegały zgodnie z zamysłem uczniów. Przecież oni też są w stanie decydować o optyce spojrzenia na lektury, formułować hipotezy interpretacyjne, dokonywać wyboru problemów do omówienia, proponować formy notatki, przygotowywać prezentacje multimedialne. Polonista mógłby czasem stanąć z boku i pozwolić młodym na wykazanie się kreatywnością, samodzielnością, posłuchać tego, co mają do powiedzenia, nastawiając ich w ten sposób pozytywnie nie tylko do edukacji literackiej, ale szerzej – do instytucji szkoły jako miejsca autonomicznego myślenia i działania. Taki sposób podejścia do nauki wpisuje się w tzw. pozytywny cykl uczenia się⁵⁴. Neurodydaktycy określają nim stan, kiedy uczniowie, podejmując różne aktywności, mają poczucie osiągnięcia sukcesu, czują się dobrze z tym, co i jak robią, i w związku z tym chcą działać po raz kolejny. Ich mózgi tworzą nowe obwody, pojawiają się w nich krzepiące myśli i wytwarza się potrzeba dalszej pracy. Odpowiednio wykreowane środowisko edukacyjne (możliwość proponowania własnych pomysłów, wspierająca i otwarta postawa nauczyciela, tolerancyjni i empatyczni rówieśnicy) wprowadza nastolatki w pozytywny cykl uczenia się. Im częściej uczniowie będą mieli okazję omawiać na lekcjach teksty po swojemu, tym bardziej będą cieszyć się literaturą, przestaną się bać jakichkolwiek utworów z listy lektur, nawet tych starych albo pisanych wierszem. Stopniowo będą się stawać szkolnymi specjalistami w zakresie, trudnej przecież, sztuki analizy i interpretacji. Nastawią się na rozwój i chętniej będą podejmować wszelkie szkolne wyzwania. Przyjemnie stwierdzić, że polonista będzie miał w tym niemały udział.

Podsumowanie

Pozytywne podejście nauczyciela do utworów literackich omawianych na lekcjach języka polskiego, przejawiające się w jego zaangażowaniu, umiejętności wyboru interesujących problemów do omówienia, przybliżeniu opowieści przedstawionych w lekturach tak, by stały się uczniom bliższe językowo i aksjologicznie, jest głównym czynnikiem wpływającym na ich proczytelnicze postawy. Przynosi korzyści nie tylko młodym czytelnikom, ale również polonistom, chroniąc go przed znudzeniem i zawodową gnuśnością. Pozwala dłużej cieszyć się wykonywaną pracą, doceniać jej sens, rozwijać się analitycznie i interpretacyjnie, utrzymywać wysoki poziom aktywności intelektualnej, wreszcie: zachwycać się literaturą i możliwo-

⁵³ M. Żylińska, art. cyt.

⁵⁴ Zob. B. Hohnen, J. Gilmour, T. Murphy, dz. cyt.

ściami codziennego z nią obcowania. Szkoła, jak podkreślała Anna Nasiłowska, powinna pokazywać uczniom „ścieżki do różnych krain literackich”⁵⁵.

Moi uczniowie, na potrzeby przygotowywanego samodzielnie projektu edukacyjnego z romantyzmu, przeprowadzili kiedyś ankietę na temat ulubionych utworów z listy lektur omawianych w klasie drugiej liceum. Pierwsze miejsce w tym rankingu zajęła III cz. *Dziadów* Adama Mickiewicza, co może dziwić, bo przecież utwór ten uważany jest za jeden z najtrudniejszych, najbardziej mrocznych, najmniej zrozumiałych. Jak tłumaczyli licealiści, ich pozytywne nastawienie do tej lektury było wynikiem cyklu lekcji, na których utwór był omawiany, oraz postawy polonistki, która potrafiła ciekawie i intrygująco go przedstawić, na tyle, że wzbudził prawdziwe zainteresowanie. Poczuli ten tekst i zrozumieli go dopiero po omówieniu w szkole. W pamięć zapadła im problematyka tekstu, liczne sensy dosłowne i metaforyczne, przenikanie się sfer ziemskich i metafizycznych, współistnienie postaci pochodzących z różnych światów, wreszcie ciekawa historia związana z powstaniem utworu i jego miejscem wśród innych części dramatu. Jak zatem widać, uczniowie często widzą lektury dokładnie tak, jak im je pokaże polonista. Niezależnie od zmieniających się czasów, mód, poglądów to, czy młodzież czyta lektury szkolne, czy nie, w ogromnej mierze zależy od nauczyciela literatury i jego pozytywnego nastawienia do omawianych utworów⁵⁶.

Bibliografia

- Arte.tv: *Paryski „Hamlet” Krzysztofa Warlikowskiego w polskiej sieci*, <https://www.rp.pl/opera/art38286151-arte-tv-paryski-hamlet-krzysztofa-warlikowskiego-w-polskiej-sieci> [31.05.2024].
- Bauer J., *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2015.
- Bitwy o kanon, https://mlodziez.krakow.pl/old/www.mlodziez.info/994_Bitwy_o%C2%A0kanon.html [24.06.2024].
- Cyprian Norwid – poeta niezrozumiały przez współczesnych – analiza wiersza „Fortepian Szopena”, file:///C:/Users/vx2/Downloads/Cyprian_Norwid_poeta_niezrozumiały_przez_współczesnych_analiza_wiersza_Fort.pdf [1.06.2024].
- Czego „Dżuma” Camusa uczy nas o obecnej sytuacji? Analiza lektury, <https://www.google.com/search?client=opera&q=Czego+„Dżuma”+Camusa+uczy+nas+o+obecnej+sytuacji%3F+Analiza+lektury&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:9a5c3f30,vid:1wVoS6lXOn4,st:0> [31.05.2024].
- „Dżuma”// Albert Camus, <https://fantastyczne-ksiazki-i-jak-je-znalezc.blogspot.com/2017/02/dzuma-albert-camus.html> [31.05.2024].
- Grabowska G., *Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej*, Słupsk 1989, s. 3–10.

⁵⁵ K. Lubczyński, *Kanon nie jest raz na zawsze*, <https://trybuna.info/opinie/kanon-nie-jest-raz-na-zawsze/> [24.06.2024].

⁵⁶ E. Korzeniowska, P. Perz, *Młodzież szkół maturalnych wobec lektur szkolnych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Filologiczne. Filologia Polska” 1999, z. 46, s. 149–174.

- Hohnen B., Gilmour J., Murphy T., *Niezwykły mózg nastolatka*, przeł. M. Guzowska, Warszawa 2023.
- Iwasiów I., *Lalka* [w:] ...czterdzieści i cztery. *Figury literackie*. Nowy kanon, red. M. Rudaś-Grodzka i in., Warszawa 2016, s. 307–321.
- Jan Paweł II, *O Cyprianie Norwidzie w 180. rocznicę urodzin poety* [w:] Karol Wojtyła, *Poezje, dramaty, szkice*. Jan Paweł II, *Tryptyk rzymski*, wstęp M. Skwarnicki, Kraków 2003, s. 579–584.
- Janus-Sitarz A., *Nauczyciel w roli krytyka literackiego* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 74–84.
- Janus-Sitarz A., *Warto wciąż uczyć się, jak uczyć literatury. Warto uczyć się od innych* [w:] *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2019, s. 9–12.
- Jasiński M., *Pozytywne myślenie w rozwoju człowieka*, „Rocznik Teologii Katolickiej” 2016, t. XV/1, s. 7–13.
- Kanon lektur – czy trzeba go zmieniać? „Literatura w szkole służy przede wszystkim uczeniu czytania”, <https://www.polskieradio.pl/8/10640/artykul/3361359,kanon-lektur-czy-trzeba-go-zmieniac-literatura-w-szkole-sluzy-przedem-wszystkim-uczeniu-czytania> [24.06.2024].
- Kofta J., *Śpiewać każdy może*, https://www.tekstowo.pl/piosenka,jerzy_stuhr,Spiewac_kazdy_moze.html [2.06.2024].
- Kołodziej P., *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018.
- Korzeniowska E., Perz P., *Młodzież szkół maturalnych wobec lektur szkolnych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Filologiczne. Filologia Polska” 1999, z. 46, s. 149–174.
- Kot W., *Poczet pisarzy i poetów świata. Od Homera do Stephena Kinga*, Poznań 2007.
- Koziołek R., Rachib Chehab M., *Do czego służy kanon lektur szkolnych?*, <https://wyborcza.pl/piatek-ekstra/7,129155,16145447,do-czego-sluzy-kanon-lektur-szkolnych.html> [24.06.2024].
- Krajcovicowa M., *Praca z czytanką w klasach I–III*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 1, s. 26–38.
- Krawczyk A., „Ferdynand” – uzupełnienie i utrwalenie wiadomości, <https://view.genially.com/5f84048eb925a10d68ce5c92/video-presentation-ferdynd-podsumowanie> [31.05.2024].
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań 2021.
- Lausz K., *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970.
- Leszczyński G., *Miłość do książek to prezent na całe życie* [w:] *Książką połączeni, czyli uczymy się czytać razem. Broszura wydana przez Instytut Książki*, Kraków 2021, s. 4–6.
- Lubczyński K., *Kanon nie jest raz na zawsze*, <https://trybuna.info/opinie/kanon-nie-jest-raz-na-zawsze/> [24.06.2024].
- Magrini M., *Mózg. Podręcznik użytkownika. Uproszczona instrukcja obsługi najbardziej skomplikowanej maszyny świata*, przekł. N. Mętrak-Ruta, Łódź 2019.
- Maj K.M., *10 powodów, by zlikwidować kanon lektur*, <https://www.youtube.com/watch?v=xrAHy-BIXeEw> [24.06.2024].
- Marzec-Józwicka M., *Nauczycielskie sposoby na nieczytanie lektur przez uczniów. Wybrane zagadnienia* [w:] *Nauki społeczne i humanistyczne wobec doświadczeń przeszłości i wyzwań przyszłości. Wybrane zagadnienia*, red. K. Pujer, Wrocław 2017, s. 35–47.
- Marzec-Józwicka M., *Teksty literackie w pracy polonisty. Lektury i konteksty*, Lublin 2023.
- Melbechowska-Luty A., *Sztukmistrz. Kilka uwag o symbiozie sztuk w twórczości Cypriana Norwida*, „Teksty Drugie” 2000, nr 5, s. 43–57.
- Michalak E., *Lektury sprzed pół wieku w dzisiejszej szkole podstawowej. Mają sens?*, <https://nauka.trojmiasto.pl/Lektury-sprzed-pol-wieku-w-dzisiejszej-szkole-podstawowej-Maja-sens-n96171.html?strona=5> [24.06.2024].
- Mietczyński M., *Streszczenia lektur – „Dżuma”*, <https://www.google.com/search?client=opera&q=Streszczenia+lektur+-+Dżuma+Profesora+Niczego&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:ecd4c00d,vid:dxFqkwKxk5g,st:0> [31.05.2024].

- „Mistrz i Małgorzata” Michaila Bułhakowa, <http://pce.lebork.pl/files/lo/lo-24-25-pazdziernik/5-pol-ski7.pdf> [1.06.2024].
- Morawska I., *O człowieku – dla człowieka – człowiek w poezji Cypriana Norwida. Propozycja cyklu lekcji dla klas gimnazjalnych* [w:] Cyprian Norwid w nowej szkole, red. R. Doktor, Lublin 2005, s. 9–54.
- NORWID/ ZA-PATRZENIA, <https://www.youtube.com/playlist?list=PLKjKY86ZnTImc7MZ-DIXSPwNAw7wa9NOVB> [31.05.2024].
- Papieski R., *Ćwiczenia z patrzenia*, Kraków 2020.
- Paszyk B., *Książki zakazane*, Warszawa 2009.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przekł. J. Bartosik, Gdańsk 2005.
- Pilch A., *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego*, Kraków 2003.
- Poetyka Norwida, <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/DnVmb1qL9> [1.06.2024].
- Polikowski Ł., *Dżuma i sens życia wg Camusa*, <https://www.google.com/search?client=opera&q=dżuma+i+sens+życia+wg+camusa+polikowski&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:f9051fab,vid:MkewjvRIQ98,st:0> [31.05.2024].
- Prof. Piotr Śniedziwski. Fenomen recepcji „Pani Bovary”, <https://uniwersyteckie.pl/nauka/prof-piotr-sniedziwski-fenomen-recepcji-pani-bovary> [26.06.2024].
- Prus. *Z dziejów recepcji twórczości*, wybór, oprac. i wstęp E. Pieśkowskiego, Warszawa 1988.
- Sporek P., Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury, „Annales Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2020, nr 1, s. 271–286.
- Stacja Nauka. *O powieści „Dżuma” Alberta Camusa opowiada profesor Michał Januszkiewicz, prowadzenie: Weronika Puszkas*, <https://www.polskieradio.pl/10/5366/artukul/3151045,matu-ra-z-polskiego-dzuma-ksiega-postaw-wobec-absurdu-swiate> [31.05.2024].
- Stendhal, *Czerwone i czarne*, tłum. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1932, t. II.
- Szczukowski D., *Praktykowanie lektury*, Gdańsk 2019.
- Szkolne spotkania z literaturą, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Śledzący słowa Nowackiej! Z kanonu lektur wyrzuca Rymkiewicz. „Sęka smoleńska przekreśla neutralność, szkoła powinna być neutralna”, <https://wpolityce.pl/polityka/696675-dla-nowackiej-rymkiewicz-i-jego-utwory-to-seka-smolenska> [24.06.2024].
- Szymczak E., Witold Gombrowicz „Ferdynand”, <https://view.genially.com/5fa052364a95b80d-82de9e49/presentation-ferdynand> [31.05.2024].
- Śniedziwski P., *Flaubert. W poszukiwaniu opowieści*, Warszawa 2023.
- Tokarz T., *Kanon lektur, czyli o rozmowie między pokoleniami*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/4803-kanon-lektur-czyli-o-rozmowie-miedzy-pokoleniami> [24.06.2024].
- Witold Gombrowicz – Forma upupiona, <https://www.google.com/search?client=opera&q=film+o+gombrowiczu+forma+upupiona&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:c99afdd9,vid:LLDHmd2wReg,st:0> [31.05.2024].
- Wójcik P., *Dlaczego warto czytać stare książki? – 3 konkretne powody*, <https://architekturasukcesu.pl/stare-ksiazki/> [24.06.2024].
- Wróbel Z., *Eroryzm w literaturze dawnych wieków*, Łódź 1986.
- Wykorzenie naród, <https://naszdziennik.pl/index.php/polska-kraj/292661,wykorzenie-narod.html> [24.06.2024].
- Zaskakujące zmiany w kanonie lektur. Mniej języka archaicznego i więcej współczesnych problemów, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/zaskakujace-zmiany-w-kanonie-lektur-mniej-jezyka-archaicznego-i-wiecej-wspolczesnych-problemow,524751.html> [24.06.2024].
- Zwolińska P., *Pozytywne myślenie robi różnicę! Przedstawiamy naukowe powody*, <https://twig.pl/pozytywne-myslenie-ma-moc-przedstawiamy-naukowe-powody/> [5.06.2024].
- Żylińska M., *Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, „Kultura enter. Czasopismo kulturalno-społeczne” 2013, nr 56, <https://kulturaenter.pl/article/neurodydaktyka-czyli-nauczanie-i-uczenie-sie-przyjazne-mozgowi/> [10.05.2024].

Positive attitude towards readings in the work of a Polish language teacher – examples, rules and conclusions

Abstract

The article discusses the importance of a positive attitude of a Polish teacher towards the readings that he discusses in class. The teacher's commitment, activity and interesting and functional methodological proposals have a significant impact on the level of reading motivation of students. The first part of the article reviews the proposals of students of Polish philology, who, as part of exercises in Polish language didactics, developed ways of positively attitude of secondary school students towards selected works from the reading list. In the second part of the text, the solutions of future literature teachers are supplemented with the principles of arousing and maintaining reading motivation, developed on the basis of the work of neurodidactics and the experience of the author of the article.

Keywords: motivation to read, positive attitude towards readings, neurodidactics, canon of readings, literature lessons

Magdalena Marzec-Jóźwicka, dr hab. literaturoznawstwa, specjalność: dydaktyka literatury, kierownik Katedry Edukacji Polonistycznej i Medialnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Od prawie 20 lat z pasją przygotowuje do zawodu przyszłych nauczycieli polonistów. Autorka pięciu książek (*Miłość i gimnazjaliści. Praca z tekstem kulturowym na lekcjach języka polskiego w gimnazjum*, 2008; *Między partnerstwem a mistrzostwem. Nauczyciel polonista we współczesnej szkole*, 2017; *Indywidualizacja kształcenia literackiego w szkole średniej. Model zadaniowy*, 2018; *Komunikacja w pracy nauczyciela polonisty*, 2020; *Teksty literackie w pracy nauczyciela polonisty. Lektury i konteksty*, 2023) oraz prawie stu artykułów poświęconych teorii i praktyce kształcenia polonistycznego. Zainteresowania badawcze: szeroko rozumiana praca nauczyciela polonisty, a ostatnio literatura dla dzieci i młodzieży i jej miejsce na lekcjach języka polskiego.

MIROSLAW GRZEGÓRZEK

Zespół Szkół Licealnych i Technicznych w Wojniczu

ORCID: 0000-0002-4857-2548 

mgrzegorzek@polonline.pl

**Emma Bovary – (nie)odwzajemniona namiętność.
Z obyczajów czytania literatury powszechnej w liceum, cz. 2**

Archetyp anima wychodzi często na jaw w stanach obsesji, bezgranicznego zafascynowania, w przypadku nieuzasadnionego przeceniania kogoś i zaślepienia niezrozumiałego dla postronnych („nie mam pojęcia, co on w niej widzi”).

(D. Welsh, *Ajesza, Aspazja, Izabela*, „Pamiętnik Literacki” 1973, nr 2, s. 79)

Dziewczyna Emma Bovary nigdy nie istniała, powieść Pani Bovary będzie istnieć po wsze czasy. Książka żyje dłużej niż jakkolwiek dziewczyna.

(V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, przeł. Z. Batko, Warszawa 2005, s. 184)

Streszczenie

Tekst dotyczy niewykorzystanego potencjału klasyki literatury powszechnej (ściślej, prozy realistycznej i naturalistycznej) w szkole średniej. Punktem wyjścia do refleksji zogniskowanej na powieści Flauberta jest jej tytułowa postać, budząca sympatię, pożądanie, obojętność, niesmak, obrzydzenie, oraz eseistyka skandalistów: Mario Vargasa Llosy i Vladimira Nabokova. Innym pretekstem do przemyśleń na temat możliwych wymiarów obecności i sposobów czytania Emmy Bovary na lekcjach literatury są zapisy „nowej” *Podstawy programowej*, a także wybrane podręczniki do szkół ponadpodstawowych wraz z wpisanymi w nie propozycjami metodycznymi oraz dostępna obudowa dydaktyczna związana z *Panią Bovary*. Całości dopełniają głosy literaturoznawców, biografów i tłumaczy (m.in. M. Żurowskiego, P. Śniedzińskiego, M. Bieńczyka, K. Szczuki, R. Lis, R. Engelkinga, F. Browna, J. Rousseta, J. Ranciere’a), czytelników znanych i krytyków (m.in. A. Sygietyńskiego, J. Parandowskiego, A. Bobkowskiego), samego autora (m.in. fragment listów do Luizy Colet) oraz wypowiedzi odbiorców nieprofesjonalnych (uczniów). Na przecięciu spojrzeń – głosów – odczytań przywołanych osób i postaci literackiej

ujętych intertekstualnie pojawi się – być może – I n n e, eksponujące solidarność ludzkich doświadczeń, spojrzenie na jedną z najważniejszych powieści w historii literatury: pomiędzy powieścią, biografistyką a życiem.

Słowa kluczowe: powieść, dydaktyka, lektura, realizm, naturalizm, Flaubert

III. Mi(s)tyczny punkt – między stylem, sensem i namiętnością (do literatury)

R. Engelking zauważa: „Żeby dostrzec mistrzostwo Flauberta i pojąć sens *Pani Bovary*, trzeba przeczytać ją uważnie, najlepiej dwukrotnie, [...] trzeba ją czytać wnikliwie, nie ufać temu, co mówią bohaterowie, i wyszukiwać owe «nie-dostrzegalne detale, którymi – jak pisał Flaubert – powinna być nafaszerowana proza»”¹. Dopiero taka lektura tej swoistej, muzycznej partytury² daje szansę na udział „w długodystansowym przedsięwzięciu egzystencjalnym”, jakim była dla autora *Pani Bovary* literatura, która dzięki formie, a więc stylowi, jest zdolna zmieniać sposób widzenia rzeczy, a przez to koić serca piszącego i czytelników³.

Czy istnieje na to szansa w szkole? Na siedmiu godzinach w tygodniu pomiędzy *Lalką*, *Potopem*, *Zbrodnią i karą*, przeplatany klasyką nowelistyki pozytywistycznej? Przeczytać dwukrotnie? Odpowiadając nie bez asekuracji na tak zadane pytanie, powiedzieć można: teoretycznie tak. „Teoretycznie”, ponieważ by miało miejsce lekcyjne „zdarzenie lektury” pod tytułem *Pani Bovary*, zaistnieć musi jednocześnie wiele czynników zarówno uwarunkowanych systemowo, jak i tych, mówiąc Attridge’em, niepowtarzalnie dla literatury jednostkowych⁴ (o tych związanych z definiowaną przez Dukaję „postpiśmiennością” nie wspominając⁵).

Przed wszystkim, wybór tytułu Flauberta z listy lektur obowiązkowych. *Panią Bovary* nauczyciel może wybrać spośród czterech tekstów reprezentujących „realistyczną lub naturalistyczną powieść europejską”: *Ojca Goriot* Balzaka, *Klubu Pickwicka* Dickensa czy *Martwych dusz* Gogola⁶. Oczywiście nie

¹ R. Engelking, *Przedmowa* [w:] G. Flaubert, *Pani Bovary. Z obyczajów prowincji*, przeł. R. Engelking, Warszawa 2014, s. 5 i 7. Wszystkie odwołania i cytaty w niniejszym tekście pochodzą z tego wydania.

² O Flaubercie „kompozytorze” por. A. Sygietyński, *Współczesna powieść we Francji. Gustaw Flaubert (1821–1880)* [w:] tegoż, *Pisma krytycznoliterackie*, oprac. T. Weiss, Kraków 1971, s. 96, 119–120.

³ Zob. R. Lis, *Ręka Flauberta*, Warszawa 2011, s. 198 i n., 205–206.

⁴ Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007.

⁵ Zob. J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019.

⁶ Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*, [b.m.r.], s. 26; *Znowelizowana lista lektur w podstawie programowej języka polskiego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa*, Warszawa 2021, s. 4; *Wymagania egzaminacyjne dotyczące egzaminu maturalnego w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024. Egzamin maturalny z języka polskiego*, [b.m.r.], s. 9.

ma potrzeby omawiać w tym miejscu czynniki determinujących nauczycielską decyzję: jego własnych preferencji czytelniczych, stanu (nie)czytania w klasie, stanu realizacji podstawy programowej, objętości książki (*Klub Pickwicka* ze względu na to kryterium – zdyskwalifikowany w przedbiegach), niechęci kulturowej (Gogol jako reprezentant kultury rosyjskiej w obecnej sytuacji geopolitycznej jest na straconej pozycji, tym bardziej że obowiązkowy na poziomie podstawowym jest już Dostojewski), a co za tym idzie – szans na przeczytanie, użytkowanego podręcznika i towarzyszącej mu obudowy dydaktycznej⁷ czy wielu jeszcze innych zmiennych wpisanych w specyfikę konkretnego zespołu klasowego. Założywszy jednak optymistycznie, że *Pani Bovary* nie przegra minimalnie objętością z *Ojcem Goriot* i zasygnalizowane wyżej determinanty współwystąpią, można próbować spojrzeć na Emmę na przykład tak, poprzez zmysły, które zawsze są pierwszą instancją sztuki⁸.

„Najpierw kolory. Potem ludzie. Tak to widzę. A przynajmniej próbuję”⁹ – słowa wypowiedane w *Złodziejce książek* przez narratora-śmierć wydają się świetną perspektywą oglądu powieściowego świata, którą przyjąć można podczas czytania Flauberta i rozmowy o *Pani Bovary*. Bo Emma jest opalizującym kolorem. Dla jej twórcy kolory stanowiły kluczową kwestię stylu: „trzeba kłaść kolor

⁷ Internetowa kwerenda wykazała, iż obudowa dydaktyczna związana z lekturą jest stosunkowo uboga. Wpisanie w wyszukiwarce Google frazy „pani Bovary konspekt” wyrzuca na pierwszej stronie tylko dwa scenariusze lekcji proponowane przez największe wydawnictwa edukacyjne: 1) *Pokonać monotonię codzienności – Gustaw Flaubert „Pani Bovary”* (Nowa Era) oraz 2) *Sila romantycznych marzeń i proza rzeczywistości – „Pani Bovary” Gustawa Flauberta* (WSiP). Dostępny jest również scenariusz „*Pani Bovary*” – czyli jak Flaubert widział kobiety swoich czasów? na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej MEiN. Ponadto dwie propozycje polonistów pasjonatów: 1) *Przypadek pani Bovary – kim dla kogo może być bohaterka powieści Flauberta?*, <https://pracowniapolonisty.pl/materialy-do-pracy/scenariusze-lekcji/przypadek-pani-bovary-kim-dla-kogo-moze-byc-bohaterka-powieści-flauberta/> oraz 2) prezentacja <https://edunotatnik.wordpress.com/2021/03/08/pani-bovary/> [21.07.2022]. Interesujące, choć nieco lakoniczne propozycje z punktu widzenia lektury *Pani Bovary* zawiera podręcznik *Ponad słowami* oraz karty pracy wydawnictwa Nowa Era. Zob. J. Kościerzyńska i in., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum 2*, cz. 2, Warszawa 2020, s. 119–127; A. Cisowska i in., *Ponad słowami. Naturalne karty pracy z dziennikiem lektur do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum 2*, Warszawa 2020, s. 125–129. Ciekawe konteksty i polecenia zawiera również dostępna w sieci próbka podręcznika wydawnictwa Stentor *Przeszłość to dziś*, https://www.stentor.pl/files/produkty/pliki/przeszlosc_fragment_2_1.pdf [21.07.2022]. Warto wspomnieć również o dyspozycjach z roku 2020 na stronie Olimpiady Literatury i Języka Polskiego: „Czy czytanie „książek zbójcekich” w *Dziadach*, części IV, i bowaryzm to zjawiska zupełnie różne, czy może – pod jakimś względem – podobne? Rozwiń tę kwestię, odwołując się do dzieł Mickiewicza i Flauberta oraz do wybranych lektur pomocniczych”. Zob. <https://www.olijp.pl/?q=node/6696> [21.07.2022].

⁸ Zob. W. Berent, *Próchno*, Warszawa 1903, s. 315, <https://polona.pl/item/prochno-powiesce-wspolczesna,MjQ5NDYz/160/#item> [7.08.2022].

⁹ M. Zusak, *Złodziejka książek*, przeł. H. Bałtyn, Warszawa 2016, s. 9.

na kolor i unikać krzyczących tonów (którymi łatwiej operować). [...] Wszystko jest kwestią stylu, a raczej ujęcia i wyrazu”¹⁰.

J. Parandowski pisze, że autor *Pani Bovary* pojmował styl jako „wyrażanie rzeczy we właściwych barwach, ruchu i natężeniu”¹¹, starając się opowiedzieć historię szarego bytu. Sam Flaubert zawsze przed przystąpieniem do *redaction* wizualizował sobie to, co miał do napisania – nie tylko osoby i ich konstrukcję psychologiczną, miejsca, przebieg wydarzeń, ale również koloryt całości i jej formę. W paletce barw napisanych przezeń książek *Panią Bovary* umieszczał w skali szarości¹². Szarość dni, zwyczajnych miejsc, przeciętnych postaci¹³, letnich namiętności, „wyszarzana w słowach niby-poezja” Rudolfa¹⁴ i ironiczne wyrafinowanie autora, który dba o kompozycyjne szczegóły i stylistyczne smaczki służące ironii: kolor Emmy to niebieski, kolor jej kochanków – zielony¹⁵. Wypadkowa tych dwóch barw to turkus, może szmaragd, z pewnością coś wciąż opalizującego, mieniającego się w zależności od przyjętej przez obserwatora, widza, uczestnika, czytelnika perspektywy.

Gry światel i gra międzyludzka, towarzysząca pierwszemu „dotknięciu” Emmy w kuchni, refleksy słońca na jej twarzy i mieniające się bliżej niesprecyzowanymi barwami oczy podczas jednej z pierwszych nocy małżonków Bovary czy równie niesamowicie impresjonistyczny obraz przyszłej pani Bovary z parasolką, kiedy „promienie słońca, przenikając iryzującą morę, rzucały na jej białą twarz zmienne barwy i odbłaski”¹⁶, a ona sama uśmiechała się do przyjemnego ciepła. Idąc dalej i przyjmując za A. Sygietyńskiego definicję bohaterki jako wypadkowej zmysłów i nerwów¹⁷, a Flauberta za mistrza modulacji i kompozytora, odnaleźć można również fragmenty, w których obecne są inne zmysłowe „odcienie” – dźwięków¹⁸, jak ten:

i zależnie od tego, o czym mówiła, jej głos był dźwięczny i wysoki, lub też, omdlawszy nagle, przeciągły, modulowany, przechodzący w mruczando, kiedy szeptała coś do siebie – to wesola, a szeroko otwartymi naiwnymi oczyma, to znowu błędząca gdzieś myślą, z przymkniętą powieką i wzrokiem zasłoniętym nudą¹⁹.

Do tego weduty miasta, rzut oka na katedrę czy scena w katedrze w Rouen (tak, tej samej, którą ukochał sobie Claude Monet – ikona impresjonizmu), kiedy

¹⁰ Por. G. Flaubert, *Listy do Luizy*, przeł. R. Engelking, Warszawa 2019, s. 284.

¹¹ J. Parandowski, *Gustaw Flaubert*, Łódź 1948, s. 7–8.

¹² Por. R. Lis, *Ręka...*, s. 199.

¹³ „Żadna z tych osobistości nie jest nadzwyczajną [...]. Flaubert charakterystykę ich wydostał nie przesadzaniem śmiesznych rysów, ale prostym nagromadzeniem szczegółów [...]. Tym sposobem stanowią one tu nie szare tło dla jaskrawego portretu kobiety nerwowej, ale figury samoistne”. Zob. A. Sygietyński, *Współczesna powieść...*, s. 121.

¹⁴ Zob. tamże, s. 117.

¹⁵ Por. R. Engelking, *Przedmowa...*, s. 9.

¹⁶ G. Flaubert, *Pani Bovary. Z obyczajów...*, s. 194–197.

¹⁷ Por. A. Sygietyński, *Współczesna powieść...*, s. 110.

¹⁸ Impresjonizm Flauberta odwołuje się do wszystkich pięciu zmysłów. Por. M. Żurowski, „*Pani Bovary*” i rozwój..., s. 263.

¹⁹ G. Flaubert, *Pani Bovary. Z obyczajów...*, s. 48.

srebra lśnią za szybami złotników, a światło padając ukośnie, migocze na szczerbach szarych kamieni katedry, [w której] [...] nawa główna odbijała w pełnych kropielnicach zworniki ostrołuków i szczyty witraży. Dół obrazów, przełamanych na krawędzi marmuru, leżał na płytach posadzki, tworząc barwny kobierzec. Trzy wielkie snopy dziennego światła wpadały do wnętrza przez otwarte podwoje portali²⁰.

A więc – charakterystyczny dla największych mistrzów słowa paradoks – migotliwe szczegóły wysokiej psychologicznej wartości wcale nie przeczą „przelaserowaniu” całego obrazu jednym, szarym kolorem powszedniości²¹, tak jak opalizujące światła o preimpresjonistycznej proveniencji²², rozmazujące kontur rzeczy, wcale nie przeczą realizmowi, który, jak wykazuje V. Nabokov, nie jest wcale czymś oczywistym:

Powieść, w której aż roi się od wielu innych niewiarygodnych szczegółów [...] – taka powieść została uznana za kamień milowy w rozwoju tak zwanego realizmu, czymkolwiek ów realizm jest. [...] W gruncie rzeczy wszelka fikcja jest fikcją. Cała sztuka jest oszustwem. [...] Realizm i naturalizm są tylko względnymi pojęciami. Wszelkie *-izmy* przemijają, *-iści* umierają, sztuka pozostaje²³.

Nie innego zdania jest R. Engelking, który stoi na stanowisku, że opisy Flauberta, jak ten „Jaskółki” kursującej do Rouen, pozornie drobiazgowce, są raczej impresjonistyczne niż realistyczne, choć on sam jest realistą, tyle że psychologicznym²⁴. Wysubtelnione stylistycznie przez autora literackie doświadczenia zmysłów dają szansę na odczucie prawdziwego smaku powieści, która, znowu paradoksalnie, pozostawia w czytelniku, jak nazywa to A. Bobkowski w *Szkicach piórkiem*, „jakby twardość”²⁵. Twardość lodowych gór, których Flaubert pokazuje niekiedy tylko czubki – reszta (w tym Emma) jest elipsą: punktem, zawieszeniem głosu, sugestią, niedomówieniem²⁶.

Zasygnalizowane fragmenty to nie tylko dobry pretekst, by „przeczytać blisko” (czytanie przez lupę, *close reading*, czytanie uważne) niektóre „momenty tekstu”, ale i asumpt do rozmowy o gęstości stylu i prawdzie literatury niewyłącznie w kontekście *-izmów*, ale i roli symbolu jako korelatu w budowaniu subtelnych znaczeń, a zarazem istotnego elementu struktury utworu. Bo symbolizm subtelnie „nierozgraniczalny” z impresjonizmem²⁷ niewątpliwie jest w powieści obecny w powracających scenach, motywach czy rekwizytach, czemu służyć ma stosowana przez Flauberta technika „strumienia rzeczy”, które tym samym stają się ekwiwalentami stanów psychicznych, emocji, pragnień, fantazji i lęków bohaterki.

²⁰ Tamże, s. 244–245, 265.

²¹ Zob. A. Sygietyński, *Współczesna powieść...*, s. 111.

²² Dzięki *Pani Bovary* można mówić o dojrzałości impresjonizmu literackiego już w roku 1857, mimo że zdefiniowano go dopiero w roku 1879. Por. M. Żurowski, „*Pani Bovary*” i rozwój powieści nowoczesnej [w:] tegoż, *Między renesansem a awangardą. O literaturze europejskiej z perspektywy komparatysty*, Warszawa 2007, s. 263–264.

²³ V. Nabokov, *Wykłady o literaturze...*, s. 208–209.

²⁴ Por. R. Engelking, *Przedmowa...*, s. 20–22.

²⁵ A. Bobkowski, *Szkice piórkiem*, Warszawa 2017, s. 337.

²⁶ Por. M. Bieńczyk, *Książka twarzy*, Warszawa 2012, s. 388–389.

²⁷ M. Żurowski, „*Pani Bovary*” i rozwój..., s. 268–269.

Bo Emma to symbol zanurzony w szarej przestrzeni, z której narrator, dzięki bohaterce i poprzez nią, wydobywa znaczenia symboliczne²⁸. To nie tylko kolor niebieski i zielony wraz z niesioną przez nie symboliką utrwaloną w kulturze²⁹, *nota bene* jedne z ulubionych kolorów dzieciństwa Flauberta, wśród których, jak zwierza się Luizie, rodzą stare wspomnienia i lęki, i które barwiąc się jedne z drugimi, łączą się ze sobą, tańczą i rzucają cudowne blaski ulatujące spiralą w górę³⁰. To również możliwość niekonwencjonalnego spojrzenia na barwy jako kolory aury, którą roztaczają wokół siebie ludzie³¹ – powieściowe byty. Każda z tych postaci ma swój własny świat przeciętnej i bezmyślnej głupoty, złudzeń, nawyków, popędów i komunałów, a zarazem każda z nich jest osobna, nikt nie może nikogo zrozumieć, nikt nie może nikomu pomóc w rozumieniu, wszyscy są po ludzku samotni...³²

Ci przyziemni bohaterowie systematycznie charakteryzowani są przez pisarza poprzez symbole. Oprócz wymienionych już wcześniej wspomnieć trzeba motyw wrzucanego do kominka ślubnego bukietu, który przemienia się w złowieszcze, czarne motyle, zieloną, jedwabną cygarnicę wicehrabiego, plan Paryża, okna (i układ wertykalny), obsesyjno-kompulsywne zakupy tkanin, materiałów i zasłon, motyw pająka (nudy, śmierci), złożony barometr, głowę meduzy, gipsową figurę księdza, warkot tokarni, ogień, płomienie, gorąco³³. To właśnie one, mimo że nie da się ich ze względu na rozległość opracowań i komentarzy wszystkich wymienić, tworzą monolitycznie misterną strukturę jedynego w swoim rodzaju dzieła literackiego, jakim jest *Pani Bovary*.

Efektem tego rodzaju konfrontacji z tekstem i opiniami innych może być notatka syntetyzująca na temat różnych wymiarów *-izmów*³⁴ w powieści czy wypo-

²⁸ Symbolizm stanowi konieczne uzupełnienie realizmu, gdyż dopiero wtedy szczegół zaczyna znaczyć i promieniować całym bogactwem nieokreślonych sugestii. Por. M. Żurowski, „*Pani Bovary*” i rozwój..., s. 267.

²⁹ Zob. W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1998, s. 747, 1334–1335.

³⁰ Por. G. Flaubert, *Listy*..., s. 214.

³¹ Por. *Aura człowieka – czym jest? Czy można ją zobaczyć?* <https://wszystkiesymbole.pl/aura-czlowieka/> [21.07.2021].

³² Sparafrasowane słowa E. Auerbacha. Cytat za: M. Żurowski, „*Pani Bovary*” i rozwój..., s. 261–262.

³³ Por. R. Engelking, *Przedmowa*..., s. 14–16; V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*..., s. 199 i n.; M. Żurowski, „*Pani Bovary*” i rozwój..., s. 267–268.

³⁴ W pracy lekcyjnej autor niniejszego tekstu wykorzystał materiał, który stanowił fragment omawianego eseju Vargasa Llosy oraz tekstu Żanety Szlachcikowskiej o bowaryzmie w *Grze o tron*, zamieszczone w podręczniku *Ponad słowami*. Polecenie przybrało formę: „Na podstawie obu tekstów zredaguj notatkę syntetyzującą na temat: ironiczny dystans jako element istotny w kreacji Emmy Bovary”. Por. J. Kościerzyńska i in., *Ponad słowami. Podręcznik*..., s. 249–250. Ciekawe może okazać się również zestawienie różnych spojrzeń Nabokova i Vargasa Llosy na realizm *Pani Bovary*. Por. V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, przeł. Z. Batko, Warszawa 2005, s. 208–209; M. Vargas Llosa, *Wieczna orgia. Flaubert i „Pani Bovary”* [w:] tegoż, *O czytaniu i pisanii. Wybór eseistyki*, przeł. T. Pindel, Gdańsk 2017, s. 68–69.

wiedź argumentacyjna / szkic interpretacyjny³⁵, a więc własny uczniowski głos na przecięciu spojrzeń znawców, autora i jego bohaterów. A wszystko w szerszym, intertekstualnym kontekście awanturniczej akcji papierowo-mitycznego *Potopu*, dojmującej klaustrofobiczną szarością psychiki Raskolnikowa i brudów Petersburga *Zbrodni i kary* oraz twarzą w twarz z podobnie „romantycznie” uwarunkowanym duchem bohatera *Lalki* – tego „skończonego półgłówka, czystej krwi polskiego romantyka, co to wiecznie szuka czegoś poza rzeczywistością”³⁶.

Naiwny niczym Karol Bovary i jak on ślepo zakochany jest Stanisław Wokulski – jeden z niezliczonych krewnych, sobowtórów, bliźniaków – braci i sióstr Emmy – aspirujących do bycia kimś innym, poszukujących siebie, nieprzystosowanych do rzeczywistości, ofiar romantyzmu, zmysłów i nerwów, żyjących w świecie fantasmagorii i fantazmatów młodzieńczych lektur. Też marzy o Paryżu, też pragnie wyjątkowej miłości, lecz nie jest w stanie wyjść poza narzucony przez brutalne reguły życia teatralny schemat relacji międzyludzkich. Życie w osobie panny Łęckiej nie ma dla niego litości. Nie inaczej jest w *Pani Bovary* – jak mówił O. Wilde – to książka, w której nie ma litości³⁷. Również Szuman, Ochocki, Wąsowska czy sam Wokulski, wygłaszający wiele sentencji na temat płci przeciwnej i miłości niczym Flaubert w listach do Luizy, nie mają dla nich i dla Niej litości, mimo iż Jej wciąż wśród podłości i nędznych ludzkich złudzeń poszukują. Jak pisał Flaubert w jednym z listów do Luizy, „nasze radości i nieszczęścia to jedynie złudzenia optyczne, miraż zrodzone ze światła i perspektywy”³⁸. Każdy Wokulski ma zatem swoją Izabelę³⁹, tak jak każdy książę Myszkina ma swoją Nastasję Filipownę⁴⁰, chciałoby się powiedzieć – mityczny punkt, w którym zbiegają się

³⁵ Przykładowe propozycje znaleźć można np. w: J. Kościerzyńska i in., *Ponad słowami. Podręcznik...*, s. 125–126 czy *Przeszłość to dziś*, https://www.stentor.pl/files/produkty/pliki/przeszlosc_fragment_2_1.pdf [21.07.2022], s. 67.

³⁶ B. Prus, *Lalka*, Kraków 2009, s. 611; J. Kościerzyńska i in., *Ponad słowami. Podręcznik...*, s. 126.

³⁷ Zob. A. Bobkowski, *Szkiecy...*, s. 337.

³⁸ G. Flaubert, *Listy...*, s. 110.

³⁹ Oczywiście ona sama również jest porównywana z bohaterką Flauberta poprzez kategorię bowaryzmu. Szczególnie ciekawe w zarysowanym kontekście są pytania stawiane Łęckiej przez Kazimierę Szczukę w kategoriach psychoanalitycznych (freudowsko-lacanowsko-fallicznych), np. czy Izabela nie jest aby tylko „miejszem pustym”, skupiającym męskie pożądanie, soczewką *libido* Wokulskiego. Zob. K. Szczuka, *Nuda buduaru...*, s. 86–97.

⁴⁰ Por. F. Dostojewski, *Idiota*, przeł. H. Grotowska, Kraków 2016, s. 116, 182, 185, 593, 599, 602, 611, 614. Niezmiernie interesujący jest również fakt, iż zwykle mówi się o Annie Kareninie jako „rosyjskiej madame Bovary” (por. B. Mazur, A. Mazur, *Dlaczego bowaryzm?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2018, nr 3, s. 9), a tak niesamowicie wyrazistą, a jednocześnie wieloznaczną literacką postać jak Nastasja Filipowna w kontekście bowaryzmu pomija się, mimo że tuż przed punktem kulminacyjnym powieści książę Lew Mikołajewicz znajduje na jej stoliku u wdowy po nauczycielu otwarty „romans francuski *Madame Bovary*”. Również sama scena „czuwania” z Rogożynem-zabójcą przy ciele Nastasji wykazuje w obrazowaniu wiele powinowactw z finałową sceną w powieści Flauberta. Por. F. Dostojewski, *Idiota...*, s. 634, 640; A. Kotkiewicz, *Bowaryzm – nuda – melancholia. Uwagi o bohaterach XIX-wiecznej literatury rosyjskiej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2018, nr 3, s. 173–174.

wszystkie wspomnienia, pragnienia i nadzieje; ognisko, bez którego życie nie mia-
łoby stylu, a nawet sensu⁴¹:

Zdawało mu się, że już kiedyś ją widział i że ją dobrze zna. Wpatrzył się lepiej w jej rozmarzone
oczy i [...] przypomniawszy sobie niezmierny spokój syberyjskich pustyń [...]. Dopiero później przy-
szło mu na myśl, że on nigdzie i nigdy jej nie widział, ale – że jest tak coś – jakby na nią od dawna
czekał. „Tyżeś to czy nie ty?...” – pytał się w duchu, nie mogąc od niej oczu oderwać. [...] – Tak.
Znam panią już parę lat, a niekiedy zdaje mi się, znam panią od wieków... Czas ogromnie wydłuża
się, kiedy o kimś myślimy ciągle, na jawie i we śnie...⁴²

Jak pisze O. Tokarczuk, to swego rodzaju „zauroczenie, zakochanie, mistyczne
spotkanie – [...] uporczywe przywoływanie znaczeń metafizycznych”⁴³ – sprzeczne
i skrajne uczucia, które cechuje intensywność oraz ich totalność, mimo jednostron-
ności wszechogarniającego uczucia prowadzącej do katastrofy, której nie można
w żaden sposób zapobiec. Czyż nie taka sama ambiwalencja (osadzona w deter-
minizmie życia i literatury, a opisana w korespondencji) cechowała stosunek Flau-
berta do Emmy Bovary, a pośrednio i do Luizy Colet? Może każdy Flaubert ma
swoją Emmę? Anioła, Muzę. Skrzydła anioła nie tylko maskują garb, ale anioł
to przecież postać przydatna autotematycznie. „Figura przydatniejsza od Muzy,
bo tej nikt nie waży się oskubać”⁴⁴. Takie intertekstualno-biografistyczne spoj-
rzenie może być niezwykle interesujące z punktu widzenia lektury i interpretacji
nie tylko w kontekście wszystkich Muz⁴⁵ opiewanych przez poetów od początku
ery piśmiennej, a pojawiających się na zajęciach języka polskiego – „puchów
marnych, wietrznych istot”, Głosów Dziewic wiodących Mężów nad przepaście,
co będących raczej opisem ukrytych „po Schulzowsku”⁴⁶ w podświadomości czy
Montaigne’owsko wywiedzionych „zakamarkach duszy”⁴⁷ sił kreujących niezapo-
mniane postacie literackie i ich niedościgłych twórców – także złożonych z prą-
gnięń, pożądań, obsesji.

⁴¹ B. Prus, *Lalka*, Kraków 2009, s. 71.

⁴² Tamże s. 71, 414.

⁴³ O. Tokarczuk, *Lalka i perła*, Kraków 2021, s. 40.

⁴⁴ M. Jonca, *Anioł i Muza*, „Litteraria” 1999, nr 30, s. 25.

⁴⁵ Tak zwraca się również Flaubert w listach do Luizy Colet. Por. G. Flaubert, *Listy...*,
s. 285, 349. W perspektywie niniejszych rozważań wspomnieć należy, iż Muza pojawia się również
w autorefleksji pisarza na temat mierzenia się ze stylem: „Dojdzie do tego, że nie będę śmiały napisać
nawet jednego zdania, bo z dnia na dzień czuję się coraz mniejszy, płytszy, słabszy. Tu trzeba nie
lada chwata, bo dziewictwo Muzy jest z brązu...”. Cytat za: tamże, s. 144.

⁴⁶ Por. A. Mączyńska-Adamczyk, *Falszywe kobiece światy jako obrona przed życiem. Wykład
otwarty w Polskim Towarzystwie Psychoanalitycznym, 23 kwietnia 2014 r.*, [http://psychoanaliza.org.
pl/pani-bovary-falszywe-kobiece-swiaty-jako-obrona-przed-zyciem/](http://psychoanaliza.org.pl/pani-bovary-falszywe-kobiece-swiaty-jako-obrona-przed-zyciem/) [1.12.2021].

⁴⁷ O Flaubertowym „zakamarku” i jego związku z (*nota bene* obecnymi do niedawna we
fragmentach na poziomie rozszerzonym w *Podstawie programowej z 2018 r.*) *Próbnymi* M. de
Montaigne pisze Beata Garlej. Według autorki „zakamarek” jest czymś w rodzaju „sekretniej części
arystokratyzmu duszy” i ściśle wiąże się z szeroko rozumianą „samotnością” (osamotnieniem,
izolacją, odoobnieniem, wyobcowaniem, alienacją, wykluczeniem, innością, melancholią, nudą,
nostalgia, negacją, pustką) a pracą nad stylem. Zob. B. Garlej, *O Flaubertowym „zakamarku”*,
„Napis” 2021, nr 27, s. 97–98, 103.

Książka Flauberta bowiem to dobry punkt wyjścia do refleksji nad relacją między *furor poeticus* a byciem „słowiarzem”, a także oglądu powracającego tu i ówdzie w różnych tekstowych wcieleniach toposu *exegi monumentum*, szczególnie że Niedźwiedź z Croisset, nazywany męczennikiem stylu, pustelnikiem, eremita, ascetą, mówił raczej o cierpliwości niż natchnieniu – to ostatnie nazywał balem maskowym wyobraźni, po którym zostaje tylko czczość i fałsz⁴⁸.

Dzięki takiemu spojrzeniu na bohaterkę Flauberta każdy czytelnik może spróbować zapytać nieco genderowo o „własną *animę*” – twór bezczasowy, raz młody, innym razem doświadczony, dziwnie znaczący, wabiący ku sobie pięknoscią bóstwa – dobry, czysty, a zarazem czarownicę, uwodzicielkę, a nawet prostytutkę⁴⁹. „Piękne anioły!... jasne skrzydła!... [...] oto skutki znajomości kobiet z poezji! [tymczasem] każdy biały anioł jest w dziesiątej części prostytutką”⁵⁰ – stwierdza gorzko Wokulski. A może „traktujemy kobiety jak pisarze czytelników: na zewnątrz wielki szacunek, a wewnątrz głęboka pogarda”⁵¹ – jak pisał do Luizy Flaubert. To świetny pretekst do dyskusji o kulturowych uwarunkowaniach płci (dominacji, emancypacji, przemocy, wpływie) i jej postrzeganiu, co idealnie można powiązać z teoretycznym zagadnieniem „sztuki modulowania punktów widzenia”, tej misternej rotacji aspektów prezentacji i oglądu świata przedstawionego, tej rzekomej nieobecności autora, która jest tylko kwestią stylu i jego ukształtowania w różnych formach podawczych narracji i sposobach przytaczania wypowiedzi bohaterów, szczególnie w mowie pozornie zależnej⁵².

Bez względu jednak na rezultat tego typu dyskusji, którą z uwagi na technikę punktów widzenia i zastosowane rozwiązania narracyjne łatwo da się powiązać z *Lalką* i w której na pewno pojawią się wątki prawdziwości, szukania siebie, własnej tożsamości i dążenia do szczęścia, zaryzykować można twierdzenie, iż tak jak bez Izabeli dla Wokulskiego, tak dla wielu zwykłych czytelników, jak i uczonych egzegetów bez Emmy Bovary życie nie miałoby stylu, a nawet sensu. W jakimś stopniu bowiem Emma Bovary to wypadkowa „stylu życia”, który rodzi sensory, styl, który jest łobuzem, jak pisał Flaubert⁵³. A jeśli tak jest, jeśli Emma jest stylem, styl łobuzem i jeśli prawdą jest, że kobiety lubią demonów, jak powiedział Starski w *Lalce*⁵⁴, same będąc po części demonami, o czym przekonuje choćby proza J. Pilcha – to z takiego „melanżu”, bez względu na płęć czytelnika, musi

⁴⁸ Zob. J. Parandowski, *Gustaw Flaubert...*, s. 11, 22. „Kocham moją pracę miłością frenetyczną i zboczoną, jak asceta kocha włosienicę, która rani mu brzuch”. Cytat za: G. Flaubert, *Listy...*, s. 225. Por. tamże, s. 216, 218. Ciekawe światło na stosunek pisarza do natchnienia i utożsamienia z postacią w kontekście stylu rzuca pośrednio korespondencja z G. Sand. Zob. G. Flaubert, G. Sand, *Korespondencja*, przeł. R. Engelking, Warszawa 2013, s. 41–42.

⁴⁹ D. Welsh, *Ajesza...* s. 79.

⁵⁰ B. Prus, *Lalka...*, s. 540.

⁵¹ G. Flaubert, *Listy...*, s. 223.

⁵² Por. J. Rousset, *Pani Bovary” albo książka o niczym* [w:] *Szkoła Genewska w krytyce. Antologia*, Warszawa 1998, s. 252; R. Engelking, *Przedmowa...*, s. 9 i n.

⁵³ Zob. G. Flaubert, *Listy...*, s. 208.

⁵⁴ B. Prus, *Lalka...*, s. 536.

narodzić się wyjątkowa relacja, jak ta Emmy i M. Vargasa Llosy, gdyż dobre są tylko te dni, kiedy *Pani Bovary* nie ma żadnej rywalki⁵⁵, bo dzięki niej możemy wczuć się w puls trwania i odczuć gęstość czasu zjawisk w rzeczywistości, która nas otacza⁵⁶, uchwycić Coś, co sobą zasłania⁵⁷. Ponoć anioły się tylko kocha, natomiast demony próbuje badać...⁵⁸

Od połowy XIX wieku normandzka wieśniaczka zachwyca kobiety i mężczyzn różnych stanów. A. Sygietyński, autor bliźniaczej, o ile nie odtwórczej, powieści *Na skałach Calvados*⁵⁹, już w 1880 roku wiedział, że „*Pani Bovary* jest arcydziełem skończonym, unikatem w literaturze powieściowej dziewiętnastego wieku i jeżeli nie omegą, to przynajmniej alfą sztuki, która za podstawę wzięła naukę, a za cel prawdę⁶⁰. Po dziś dzień nic się nie zmienia: starzy profesorowie poświęcają jej życie, dla młodych obrazoburców jest punktem wyjścia dla nowej literatury, dla filozofów jest celem rzucanych kalumnii i przedmiotem grubych tomów, służących za postument stawianych pomników⁶¹. Co prawda, nie przeczytawszy *Pani Bovary*, da się żyć, ale z pewnością bez niej nasze istnienie jako ludzi jest uboższe. „Kiedy się urodziłam, *Madame Bovary* już była” – pisze w *Ręce Flauberta* R. Lis. I będzie po nas – tak mocno wrosła w glebę naszej zachodniej cywilizacji, że gdyby nagle przestała istnieć, przestalibyśmy nie tylko rozumieć niektóre książki i filmy, ale przede wszystkim „przestalibyśmy także w jakiejś części rozumieć samych siebie – w tym zakresie naszego istnienia, który został wypowiedziany właśnie w powieści Flauberta”⁶².

W tym sensie również, jak pisze Llosa, miłosna historia Emmy jest romantycznie smutna i wspaniała.

Smutna, bo ta [...] namiętność zrodziła się już skazana, z powodu nędznych praw życia, na jednokierunkowość, na bycie chęcią pozbawioną odpowiedzi, a także dlatego że ostatni obraz tej historii powiela pierwszy: samotny kochanek, z sercem bijącym pożądaniem, z oczyma utkwionymi w książkę trzymaną czule w dłoniach, a w jego umyśle [...] potworna świadomość, że ta najbardziej ziemską z kobiet nigdy nie opuści swej ziemskiej kryjówki, by przyjść na spotkanie. Kochanek jednak nie rezygnuje, dlatego że owa dama wypełniła jego życie w sposób niewątpliwie mniej wspaniały, ale być może trwalszy niż miłość odwzajemniona, w tej bowiem [...] zawsze jest się narażonym na ryzyko odkrycia, że wszystko przemija; a także dlatego że jego dama, choć nigdy się nie skonkretyzowała ani nie ucieleśniła w jego ramionach, będzie [...] powtarzać swoje perypetie

⁵⁵ Zob. F. Brown, *Gustaw Flaubert. W niewoli słowa i kobiet*, przeł. L. Niedzielski, Warszawa 2008, s. 395.

⁵⁶ Por. M. Żurowski, „*Pani Bovary*” i rozwój..., s. 270.

⁵⁷ Por. O. Tokarczuk, *Lalka i perła*..., s. 43.

⁵⁸ Zob. A. Durejko, *Kobieta, demon czy anioł?*, „Litteraria” 1999, nr 30, s. 73.

⁵⁹ Zob. B. Mazur, A. Mazur, *Dlaczego bowaryzm?*..., s. 15.

⁶⁰ A. Sygietyński, *Gustaw Flaubert* [w:] tegoż, *Pisma krytycznoliterackie*, oprac. T. Weiss, Kraków 1971, s. 87.

⁶¹ M. Vargas Llosa, *Wieczna orgia*..., s. 108.

⁶² R. Lis, *Ręka*..., s. 156–157.

tyle razy, ile on o to poprosi, ze zdumiewającą uległością, nigdy nie zdradzając oznak zmęczenia czy nudy. [...] Powiniennem być zazdrosny, ale nie jestem [...] schlebiam mi wielce ten gwałtowny zachwyt, to powszechne uznanie, ta wywołująca dreszcz ekscytacja, która otacza ukochaną przeze mnie dziewczynę. Wiem, że na terytorium, gdzie panuje jej piękno, nikt – prócz felczera, Rudolfa i Leona – nie będzie się cieszył jej wdziękami, a na terytorium, gdzie przebywam ja, nikomu nie będzie mogła dać więcej, niż dała mnie⁶³.

W wiecznej i melancholijnej obietnicy świata jest wieczne niespełnienie – *elleipsis* – brak, strata i opuszczenie...⁶⁴ Parafrazując Lechonia, „jest tylko Emma. I właśnie jej nie ma”.

Bibliografia

- Attridge D., *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007.
- Aura człowieka – czym jest? Czy można ją zobaczyć?, <https://wszystkiesymbole.pl/aura-czlowieka/> [21.07.2021].
- Berent W., *Próchno*, Warszawa 1903, <https://polona.pl/item/prochno-powiesc-wspolczesna,MjQ5N-DYz/160/#item> [7.08.2022].
- Bieńczyk M., *Książka twarzy*, Warszawa 2012.
- Bobkowski A., *Szkice piórkiem*, Warszawa 2017.
- Brown F., *Gustaw Flaubert. W niewoli słowa i kobiet*, przeł. L. Niedzielski, Warszawa 2008.
- Brzeziński J.K., *Czy rzeczywiście należało zabić Emmę Bovary? Jacques Ranciere i sprawa Flauberta*, „Civitas. Studia z filozofii polityki” 2017, nr 21.
- Cisowska A. i in. *Ponad słowami. Maturalne karty pracy z dziennikiem lektur do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum 2*, Warszawa 2020.
- Czarniecki J., *Epoka Flauberta*, „Teologia Polityczna Co Tydzień” 2020, nr 18, <https://teologiapolityczna.pl/epoka-flauberta-tpct-214> [11.07.2022].
- Dostojewski F., *Idiota*, przeł. H. Grotowska, Kraków 2016.
- Dukaj J., *Po piśmie*, Kraków 2019.
- Durejko A., *Kobieta, demon czy anioł?*, „Litteraria” 1999, nr 30.
- Engelking R., *Przedmowa* [w:] G. Flaubert, *Pani Bovary. Z obyczajów prowincji*, przeł. R. Engelking, Warszawa 2014.
- Flaubert G., *Listy do Luizy*, przeł. R. Engelking, Warszawa 2019.
- Flaubert G., *Pani Bovary. Z obyczajów prowincji*, przeł. R. Engelking, Warszawa 2014.
- Flaubert G., Sand G., *Korespondencja*, przeł. R. Engelking, Warszawa 2013.
- Franczak J., *Równość, wielość, obojętność. Jacques Ranciere czyta „Panią Bovary”*, „Ruch Literacki” 2015, nr 5.
- Garlej B., *O Flaubertowym „zakamarku”*, „Napis” 2021, nr 27.
- Grzegórzek M., *Emma Bovary – (nie)odwzajemniona namiętność. Z obyczajów czytania literatury powszechnej w liceum* [cz. 1], „Dydaktyka Polonistyczna” 2023, nr 9 (18).
- Grzegórzek M., *Silaczki żywot podziemny, czyli o przyczynach zagubienia pewnej postaci literackiej w „nowej” rzeczywistości szkolnej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2018, nr 9.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.

⁶³ M. Vargas Llosa, *Wieczna orgia...*, s. 108.

⁶⁴ Por. M. Bieńczyk, *Książka...*, s. 396–397.

- Jonca M., *Anioł i Muza*, „Litteraria” 1999, nr 30.
- Kasperski E., *Między poetyką a antropologią postaci. Szkic zagadnień* [w:] *Postać literacka. Teoria i historia*, red. E. Kasperski, B. Pawłowska-Jądrzyk, Warszawa 1998.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1998.
- Kościelnyńska J. i in., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum 2*, cz. 2, Warszawa 2020.
- Kotkiewicz A., *Bowaryzm – nuda – melancholia. Uwagi o bohaterach XIX-wiecznej literatury rosyjskiej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2018, nr 3.
- Krasnopolska Z., *Pani Bovary w tropikach: bowaryzm jako zjawisko (post)kolonialne*, „Pamiętnik Literacki” 2012, nr 4.
- Lis R., *Ręka Flauberta*, Warszawa 2011.
- Lubińska A., „Pani Bovary” to ja! czyli historia pewnego cudzoślowu..., <https://www.wywrota.pl/literatura/18296-pani-bovary-to-ja-czyli-historia-pewnego.html> [11.07.2022].
- Majkowski J., *Egoiści w powieści Gustawa Flauberta*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2017, nr 7.
- Mazur B., Mazur A., *Dlaczego bowaryzm?*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2018, nr 3.
- Mączyńska-Adamczyk A., *Falszywe kobiece światy jako obrona przed życiem. Wykład otwarty w Polskim Towarzystwie Psychoanalitycznym, 23 kwietnia 2014 r.*, <http://psychoanaliza.org.pl/pani-bovary-falszywe-kobiece-swiaty-jako-obrona-przed-zyciem/> [1.12.2021].
- Nabokov V., *Wykłady o literaturze*, przeł. Z. Batko, Warszawa 2005.
- Niedostrzegalne detale. Rozmowa z Ryszardem Engelkingiem*, <https://teologiapolityczna.pl/niedostrzegalne-detale-rozmowa-z-ryszardem-engelkingiem> [6.02.2022].
- Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*: „Czy czytanie „książek zbójcekich” w *Dziadach*, części IV, i bowaryzm to zjawiska zupełnie różne, czy może – pod jakimś względem – podobne? Rozwiń tę kwestię, odwołując się do dzieł Mickiewicza i Flauberta oraz do wybranych lektur pomocniczych”, <https://www.oljp.pl/?q=node/6696> [21.07.2022].
- Ortega y Gasset J., *Medytacje o „Don Kichocie”*, przeł. J. Wojcieszak, Warszawa 2008.
- Parandowski J., *Gustaw Flaubert*, Łódź 1948.
- Pietkiewicz N., *Franka i Wiryneja. Madame Bovary inspiracją portretów kobiecych w literaturze wybranych epok*, „Acta Polono-Ruthenica” 2008, XIII.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* [Warszawa 2009].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*, [b.m.r.].
- Prus B., *Lalka*, Kraków 2009.
- Przeszłość to dziś*, https://www.stentor.pl/files/produkty/pliki/przeszlosc_fragment_2_1.pdf [21.07.2022].
- Renciere J., *Dlaczego należało zabić Emmę Bovary? Literatura, demokracja i medycyna*, „Teksty Drugie” 2012, nr 4.
- Rousset J., „Pani Bovary” albo książka o niczym [w:] *Szkoła Genewska w krytyce. Antologia*, Warszawa 1998.
- Staroń A., *Z dziejów bowaryzmu we Francji*, „Acta Uniwersitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2018, nr 3.
- Sygietyński A., *Gustaw Flaubert* [w:] tegoż, *Pisma krytycznoliterackie*, wstęp i wybór T. Weiss, Kraków 1971.
- Sygietyński A., *Współczesna powieść we Francji. Gustaw Flaubert (1821–1880)* [w:] tegoż, *Pisma krytycznoliterackie*, wstęp i wybór T. Weiss, Kraków 1971.
- Szczuka K., *Nuda buduaru* [w:] *Nuda w kulturze*, red. P. Czapliński, P. Śliwiński, Poznań 1999.
- Śniedziwski P., *Dialog anatomii z psychologią. Problemy recepcji przekładu*, „Rocznik Komparatystyczny” 2010, nr 1.

- Śniedziwski P., *Flaubert – anatomia stylu*, Warszawa 2021.
- Śniedziwski P., *Flaubert – w poszukiwaniu opowieści*, Warszawa 2020.
- Śniedziwski P., *O zgubnych skutkach spoglądania przez okno (Flaubert) [w:] tegoż, Melancholijne spojrzenie*, Kraków 2011.
- Tokarczuk O., *Lalka i perła*, Kraków 2021.
- Vargas Llosa M., *Wieczna orgia. Flaubert i „Pani Bovary” [w:] tegoż, O czytaniu i pisaniu. Wybór eseistyki*, przeł. T. Pindel, Gdańsk 2017.
- Welsh D., *Ajesza, Aspazja, Izabela*, „Pamiętnik Literacki” 1973, nr 2.
- Wymagania egzaminacyjne dotyczące egzaminu maturalnego w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024. Egzamin maturalny z języka polskiego [b.m.r.]*.
- Znowelizowana lista lektur w podstawie programowej języka polskiego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa*, Warszawa 2021, s. 4.
- Zusak M., *Złodziejka książek*, przeł. H. Bałtyn, Warszawa 2016.
- Żurowski M., „Pani Bovary” i rozwój powieści nowoczesnej [w:] tegoż, *Między renesansem a awangardą. O literaturze europejskiej z perspektywy komparatysty*, Warszawa 2007.

Emma Bovary – (un)reciprocated passion. From the customs of reading universal literature in high school

Abstract

The text concerns the untapped potential of the classics of universal literature (more precisely, realistic and naturalistic prose) in high school. The starting point for the reflection focused on Flaubert's novel is its title character, who evokes sympathy, desire, indifference, distaste, disgust, and the essays of scandalists: Mario Vargas Llosa and Vladimir Nabokov. Another pretext for thinking about the possible dimensions of the presence and ways of reading Emma Bovary during literature lessons are the provisions of the “new” Core Curriculum, as well as selected textbooks for secondary schools with methodological suggestions inscribed in them and the available didactic support related to Madame Bovary. The whole is complemented by the voices of literary scholars, biographers and translators (including M. Żurowski, P. Śniedziwski, M. Bieńczyk, K. Szczuka, R. Lis, R. Engelking, F. Brown, J. Rousset, J. Ranciere), well-known readers and critics (including A. Sygietyński, J. Parandowski, A. Bobkowski), the author himself (including French letters to Luiza Colet) and statements from non-professional recipients (students). At the intersection of the gazes – voices – readings of the quoted people and the literary character presented intertextually, there may be an other look, exposing the solidarity of human experiences, at one of the most important novels in the history of literature: between the novel, biographies and life.

Keywords: novel, didactics, reading, realism, naturalism, Flaubert

Mirosław Grzegórzek, dr nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, badacz niezależny, Zespół Szkół Licealnych i Technicznych w Wojniczu. Zainteresowania badawcze: literatura XIX i XX w., narracyjne i antropologiczne konteksty odbioru literatury w szkole, historia i tradycja dydaktyki polonistycznej, teoria i praktyki powieści kryminalnej. Autor kilkudziesięciu artykułów z dydaktyki i metodyki nauczania literatury i języka polskiego, literaturoznawstwa i historii.

WERONIKA WOCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0009-0000-7334-1744 

wochweronika7@gmail.com

Język polski w szkole bez kanonu?

Streszczenie

Autorka analizuje znaczenie i ewolucję kanonu literackiego w polskim systemie edukacji, zwracając uwagę na jego historyczne korzenie i współczesne funkcje. Wskazuje, że dawniej kanon miał być wyznacznikiem literackich wzorców, a obecnie jest bardziej zbiorem dzieł uznanych za istotne w danym czasie. Artykuł obejmuje zmiany na listach lektur szkolnych od 2009 roku, uwzględniając reformy edukacyjne i ich wpływ na czytelnictwo młodzieży. Autorka poddaje krytyce ograniczenia wynikające z obowiązującego kanonu, który nie odpowiada potrzebom współczesnych uczniów. W tekście poruszono problem tzw. luki lekturowej – tekstów pomijanych w kanonie. Podano także przykłady pozytywnych praktyk nauczycieli, którzy stosują podejście interdyscyplinarne, wykorzystując np. literaturę współczesną i edukację klimatyczno-środowiskową. Autorka proponuje większą elastyczność w wyborze lektur, aby odpowiadały one różnym potrzebom uczniów i uwzględniały współczesne zjawiska literackie. Sugeruje również odejście od sztywnego kanonu na rzecz list inspiacyjnych, które byłyby wsparciem dla nauczycieli.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna, kanon, lektury szkolne

Rozważania nad kanonem powinny się rozpocząć od łacińskiej formy *canon* oznaczającej prawo czy też przepis. Dla sztuk artystycznych kanon oznaczał wzorzec albo zasadę kompozycyjną¹. W literaturze rozumienie kanoniczności jako wzorca pojawia się na przykład w gatunkach kanonicznych. Kanon miał zatem na celu opisanie zasady lub określenie jakiejś normy wspólnej dla danej grupy dzieł artystycznych powstających w danej epoce. Przełom w rozumieniu kanoniczności dzieł nastąpił w średniowieczu, kiedy pojawiły się tzw. księgi kanoniczne Biblii, a następnie kanonu zaczęto używać na uniwersytetach. Wtedy też ukształtowało się rozumienie kanonu jako listy lektur obowiązkowych dla studentów. W tym okresie powstał również podział na dzieła kanoniczne i niekanoniczne. Co więcej, rozróżnienie to opierało się na konflikcie religijności i świeckości (władzy)².

¹ Hasło: *kanon* [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kanon;3919894.html> [2.07.2024].

² M.P. Markowski, A. Szpociński, *kanon* [w:] *Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie*, <https://cbh.pan.pl/pl/kanon> [2.07.2024].

Przenosząc powyższe informacje na aktualny kanon lektur szkolnych, trudno mówić o tworzeniu wymierności jak w pierwotnym łacińskim znaczeniu. Teksty te natomiast łatwiej uszeregować względem wzorca, który przyjmują. We współczesnym rozumieniu kanon odnosi się również do dzieł, które każdy wykształcony człowiek powinien znać. Jednocześnie, upowszechnienie szkolnictwa, które otworzyło dostęp do kanonu literackiego na szeroką skalę, sprawiło, że znajomość tekstów uznanych za kanoniczne przestała być wyznacznikiem prestiżu³. Konstruowanie kanonu oparte jest na włączaniu lub wyłączaniu określonych dzieł:

formowanie kanonu stanowi jednocześnie efekt określonych wyborów ideologicznych i narzędzie kulturowej dominacji. Kanon powstaje zawsze w wyniku dwóch operacji: włączania i wyłączania. Włączanie jednych dzieł do kanonu (kanonizacja) i wyłączanie innych (dekanonizacja) jest zabiegiem znaczącym, opartym na wartościach akceptowanych przez daną grupę⁴.

Zarówno kanonizacja, jak i dekanonizacja tekstów stanowi zagrożenie. Patrząc przez pryzmat listy lektur szkolnych, kiedy za kanoniczne uzna się zbyt wiele dzieł, spis lektur obowiązkowych dla ucznia będzie zbyt obciążający. Szczególnie ujawniło się to w podstawie programowej z 14 lutego 2017 roku. W sytuacji, gdy zbyt wiele tekstów ulegnie dekanonizacji, może wystąpić tzw. luka lekturowa. Mirosław Wobalis, poznański badacz, w artykule *Luka lekturowa – lektury szkolne a cyfrowe lektury domowe w edukacji polonistycznej* zwrócił szczególną uwagę na to, że

im bardziej zamknięty staje się kanon lekturowy, im szczegółowsze są zapisy podstaw programowych i innych dokumentów oświatowych, tym ryzyko pojawienia się luki lekturowej staje się większe.

W pojęcie luki lekturowej można włączyć też teksty, które nigdy do kanonu nie trafiły. W momencie, kiedy rynek wydawniczy zalewany jest ogromem pozycji literackich, trudno uniknąć tego zjawiska. W luce lekturowej znajdują się również inne dziedziny, takie jak film, spektakl czy muzyka.

Współczesny absolwent polskiej szkoły powinien być nie tylko świadomy swojej kultury, ale także dokonywać świadomych wyborów w zakresie literatury i innych dzieł kultury. Kanon lektur ogranicza się do określonego zestawu dzieł, co zawęża perspektywę uczniów. W tym przypadku narzuca on jednostronne spojrzenie na odbiór dzieł kultury. Zadaniem szkoły powinno być przekonanie, że lektura umożliwia pewien rodzaj wolności i samodzielności, stając się tym samym wartością dodatnią. Dla młodego człowieka lektura jest narzędziem dostarczającym rozrywki i pozwalającym rozbudować zainteresowania. Tekst literacki nie spełnia tych zadań, kiedy staje się zamkniętym w kanonie punktem, koniecznym do zrealizowania podczas lekcji języka polskiego⁵.

³ J. Kołodziejska, *Kanon literacki we współczesnym obiegu czytelniczym*, <https://silo.tips/download/kanon-literacki-we-wspoczesnym-obiegu-czytelniczym> [24.07.2024].

⁴ M.P. Markowski, A. Szpociński, *kanon...* [2.07.2024].

⁵ G. Leszczyński, „Kto ty jesteś”. *Literatura XXI w. w poszukiwaniu tożsamości młodego pokolenia* [w:] *O tym, co Alicja odkryła... W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, M. Rogoż, Kraków 2015, s. 168.

Kwestia polityki oświatowej, charakteryzującej się częstymi zmianami wynikającymi z odrzucania działań poprzednich władz, została zauważona już ponad dekadę temu przez Bogusława Śliwerskiego:

Spór o miejsce, rolę i sposób kształcenia oraz wychowywania młodego pokolenia nie znika wraz z dojściem którejś z sił politycznych do władzy, ale wręcz odwrotnie – potęguje potrzebę zaakcentowania swojej odmienności czy stanu niezadowolenia⁶.

W książce *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP* łódzki pedagog analizuje politykę oświatową lat 1989–2009. Zauważa, że z każdym dojściem nowego rządu do władzy dyskusje o stanie polskiej edukacji nie cichną.

Nowa dyskusja na ten temat prowadzona jest od początku 2024 roku, kiedy to Ministerstwo Edukacji przystąpiło do pracy nad projektami uszczuplonych podstaw programowych. Naczelnym celem rządu było usunięcie 20% materiału z podstaw programowych. Szczególną uwagę przykuła oczywiście „nowa” lista lektur. Z pozycji lekturowych dla uczniów szkół średnich zniknęły m.in. *Konrad Wallenrod* i *Odprawa posłów greckich*. W szkole podstawowej z kanonu usunięto na przykład *Quo vadis* czytane w całości. Zmiany te nie stanowią rozwiązania systemowego, ponieważ koncentrują się na wybranych aspektach edukacji, takich jak redukcja materiału, pomijane są natomiast szersze kwestie, jak choćby rozwój kompetencji kluczowych dla absolwenta szkoły XXI wieku. Działania te wydają się podejmowane doraźnie, bez uwzględnienia potrzeb długofalowych.

Podstawa programowa z 2009 roku dla szkół podstawowych pozwalała na wybór czterech pozycji z listy w danym roku szkolnym. To od nauczyciela zależało, czy omówi z uczniami *W 80 dni dookoła świata*, czy *W pustyni i w puszczy*. W przypadku uczniów gimnazjum nauczyciel wybierał nie mniej niż 5 pozycji omawianych w całości, natomiast obowiązkowo musiał zaznajomić uczniów z tekstami „ogwiazdkowanymi”, do których należały m.in.: *Zemsta*, *Dziady cz. II* czy wybrane utwory Jana Kochanowskiego, w tym fraszki i treny.

W 2017 roku decyzja o wygaszeniu gimnazjów wymusiła zmiany w podstawach programowych. 14 lutego 2017 roku ukazała się „Podstawa programowa kształcenia ogólnego”, która obejmowała szkoły podstawowe. Przygotowany dla uczniów ośmioklasowej szkoły podstawowej spis lektur w zasadzie nie odbiega od tego, co podstawa programowa nakładała na uczniów i nauczycieli wcześniej. W tym założeniu nauczyciel w ciągu roku szkolnego musi zrealizować również dwie lektury nadobowiązkowe – może wybrać je z listy zawartej w podstawie programowej lub zdecydować się na inny tekst literacki.

W okresie 2009–2024 zmiany w spisie lektur były stosunkowo niewielkie⁷. Różniła je swoboda wyboru treści przez nauczyciela. Porównując podstawę z roku 2009

⁶ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009, s. 11.

⁷ Analizując listy lektur, skupiam się szczególnie na zmianach zachodzących w lekturach dla szkół podstawowych.

z dokumentem z roku 2017 wraz z uszczupleniami obowiązującymi od września 2024 roku, można zauważyć, że w 2009 roku lista lektur była bardziej elastyczna. Nauczyciel miał możliwość dostosowania omawianych tekstów do potrzeb i możliwości uczniów. Istniejące w tamtych latach gimnazja łączyły swobodę z obowiązkiem zapoznania uczniów z kluczowymi utworami literatury polskiej (tzw. lektury z gwiazdką), co wspierało przygotowanie do świadomego odbioru kultury narodowej. Odrębnym aspektem są lektury dodatkowe, które dają możliwość wyjścia poza kanon narzucany przez podstawę programową. Wybierając lekturę nadobowiązkową, nauczyciel może skonsultować wybór tekstu z uczniami.

Analizując kanon lektur szkolnych, można zauważyć, że przeważa w nich zdecydowany ton patriotyczny. Pozycję dominującą zajmują teksty polskiego romantyzmu pisane w trudnej i niezrozumiałej dla młodego odbiorcy sytuacji politycznej i społecznej. Uczniowie, znający z lekcji historii fakty dotyczące rozbiorów polskich i zaborów, nie są jednak w stanie zrozumieć postawy Juliana Ordona opisywanej w emocjonalny sposób w utworze Adama Mickiewicza.

Nauczyciele dokonują reinterpretacji tekstów już wiekowych, tak by przybliżyć je do perspektywy współczesnego ucznia. Przykładem takiego działania jest wdrażanie edukacji klimatyczno-środowiskowej na lekcjach języka polskiego przez zabrzańską nauczycielkę, Katarzynę Kurlicką. Swoje działania opisała w artykule *Zielono mi, czyli patenty na ekopolski*. Starania mające na celu przybliżyć tekst do ucznia lub zaciekać młodego człowieka literaturą są oczywiście czynnościami pozytywnymi. Jednakże pokazują też nieaktualność tekstów w kanonie oraz konieczność zmian w podejściu do edukacji literackiej i kulturowej w XXI wieku.

Oprócz reinterpretacji tekstów nauczyciele podejmują inicjatywy mające na celu zachęcenie młodych odbiorców kultury do obcowania z książką. Na przykładzie *Quo vadis* opisała je Joanna Wicher. Autorka proponuje zaciekawienie uczniów lekturą podczas lekcji motywacyjnych oraz wdrożenie podejścia interdyscyplinarnego.

Lekcje języka polskiego, łącząc wiedzę z zakresu literatury, języka, kultury, sztuki, filozofii czy religioznawstwa, niejako automatycznie wpisują się w przestrzeń interdyscyplinarną. Sama zaś powieść Sienkiewicza ze względu na problematykę daje przestrzeń do działań interdyscyplinarnych, a nawet wręcz ich wymaga⁸.

Lekcje języka polskiego zdecydowanie są przestrzenią, która pozwala na wdrażanie interdyscyplinarnego podejścia do tekstu. Jednocześnie, na tej samej lekcji, uczeń i nauczyciel zamknęci są w sferze kanoniczności. Nauczyciela podczas lekcji ograniczają czas i ilość materiału. Proponowane rozwiązania zachęcania do lektury poprzez lekcje motywacyjne są ciekawe i z pewnością atrakcyjne dla ucznia. Obwarowanie lekcji języka polskiego sztywnym kanonem lektur staje się więc ograniczeniem dla obu stron.

⁸ J. Wicher, *Quo vadis. Jak zmotywować do czytania i ośwoić literacki kanon* [w:] *Więcej niż lekcja. Interdyscyplinarne projekty w edukacji polonistycznej*, red. A. Kania, red. serii A. Janus-Sitarz, Kraków 2023, s. 204.

Zwolennicy istnienia kanonu nadają mu moc budowania wspólnotowości. W tym rozumieniu kanon literacki jest łącznikiem pomiędzy pokoleniami i pozwala na zbudowanie wspólnej tożsamości. Jednocześnie jest on narzędziem ułatwiającym odnalezienie się w ogromie dzieł kultury, które zalewają współczesny rynek. Są to niewątpliwie wartości pozytywne, jednak w takim podejściu można dostrzec też pewne zagrożenia. Przede wszystkim prowadzi ono do wyraźnej opozycji między kulturą elitarną a kulturą popularną.

Inne stanowisko wobec kanonu sprowadza się do tego, że kanon powinien ulegać weryfikacji:

Jak przekonuje wielu badaczy, arcydzieła pozostają arcydziełami, dopóki wywołują w czytelniku iluminację, ucza, bawią, wzruszają etc. Jeśli temat przez nie podjęty, sposób jego ujęcia, język – nie trafiają do kolejnego pokolenia, to znaczy, że muszą stracić swe uprzywilejowane miejsce na liście i – nie powinno się zmuszać ludzi do ich czytania⁹.

Przekładając tę myśl, zawartą we wstępie do książki *Szkolne spotkania z literaturą*, na kontekst szkolny, warto zwrócić uwagę na ogólną niechęć uczniów do czytania lektur szkolnych zawartych w kanonie. W tekście *Kanon literacki: między potrzebą a buntem* Stanisław Bortnowski zwrócił uwagę na ową niechęć:

Dla młodych z XXI w., żyjących w przestrzeni multimedialnej, *Potop* wydaje się książką archaiczną. Cudzysłów historyczny, oddalenie językowe, wyrazista tendencja patriotyczna powodują, że to, co przyciąga fanów np. Tolkiena czy Sapkowskiego, od *Potopu* oddala¹⁰.

Lektury szkolne zawarte w kanonie, ze względu na język, sytuację bohaterów czy przesyt patriotyzmem, nie są aktualne w oczach współczesnego ucznia. W większości powieści XIX-wiecznych odmienna jest chociażby sytuacja rodzinna bohaterów. Znacząco częściej w powieściach kanonicznych spotkamy samotnego ojca niż samotną matkę, ponieważ śmiertelność kobiet podczas porodów była o wiele wyższa¹¹. Współcześnie czytając *Lalkę*, nie zadajemy sobie pytania, co stało się z matką Izabeli. Dla odbiorcy w XIX wieku ta sytuacja rodzinna była co najmniej zwyczajna.

Dodajmy jeszcze obszerność lektury, która bardziej zniechęca niż zachęca. Uczeń szkoły podstawowej powinien otrzymywać lektury w znacznie krótszej formie, a samo podejście nauczyciela wobec tekstu powinno być zupełnie inne. Zamiast obszernego i zupełnie nieczytelnego dla czternastolatka *Quo vadis* można zaproponować opowiadania Sławomira Mrożka, Pawła Huelle, Stanisława Lema. Lektura powinna być dobrana przez nauczyciela do klasy i wspólnego zaangażowania w lekcję. Tworzenie sztucznego kanonu i punktów do odhaczenia w podstawie programowej jest odebraniem możliwości spotkania z kulturą. Obecne zmiany w szkolnictwie nie są niczym nowym.

⁹ A. Janus-Sitarz, *Spotkania z literaturą*, Kraków 2007, s. 10.

¹⁰ S. Bortnowski, *Kanon literacki: między potrzebą a buntem* [w:] *Spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 25.

¹¹ M. Minakowski, *Demograficzny dowód dlaczego XIX-wieczne powieści nie mają dzisiaj sensu*, <https://minakowski.pl/demograficzny-dowod-dlaczego-xix-wieczne-powieści-nie-mają-dzisiaj-sensu/> [26.07.2024].

To, że polscy uczniowie niechętnie sięgają po lektury szkolne, nie oznacza, że nie czytają wcale. Optymizmem napawa raport Biblioteki Narodowej o stanie czytelnictwa w Polsce za rok 2023. Według niego Polacy, a szczególnie młodzież, czytają więcej. Jednocześnie wobec tego wzrostu pojawiły się też głosy niezadowolonia:

Wynika bowiem z niego, że owszem, czytamy, ale przede wszystkim książki Remigiusza Mroza. Natomiast wychwalani młodzi czytelnicy pochłaniają głównie „Rodzinę Monet” Weroniki Marczak. O ile pierwszego autora można uznać za reprezentanta prozy przyjemnej, acz mało ambitnej, to cykl powieści drugiej autorki trzeba już zaliczyć do treści znajdujących się na tym samym poziomie co gazetki z supermarketów¹².

Literatura obecnie nie jest rozrywką uprzywilejowanych elit. Stąd też twierdzę, że współcześnie nie powinno się oczekiwać od literatury, aby spełniała jedynie funkcję estetyczną. W przytaczanym artykule Darii Chibner młodym czytelnikom zarzuca się zaniechanie jakości czytania dla ilości oraz spędzenia jeszcze więcej czasu w mediach społecznościowych. Zgadzam się z tym, że współczesna literatura młodzieżowa bardzo często przedkłada ilość nad jakość wypuszczanych na rynek pozycji, co oznacza, że młodsze pokolenia czytelników sięgają po pozycje charakteryzujące się niedokładną redakcją, zawierające błędy językowe lub logiczne.

Obowiązkowa lista lektur jest hasłem charakterystycznym dla państw byłego bloku wschodniego. Współcześnie Polska, podobnie jak Rosja czy Białoruś, posługuje się ogólnie dobranymi listami lektur:

Szczegółowa do bólu znajomość konkretnych książek bezwzględnie egzekwowana jest na sprawdzianach i egzaminach kończących kolejne etapy edukacyjne. Ale już np. Czechy wyłamują się z tego schematu – na listach lektur jest sporo literatury współczesnej i komiksów, a uczniowie zachowują sporą swobodę wyboru¹³.

Przykład Czech pokazuje, że można wyłamać się z myślenia o nauce literatury jedynie za pomocą narzuconego systemowo kanonu. W polskiej szkole jest to rzecz nie do pomyślenia. Dochodzi jeszcze kwestia egzaminów klas ósmych czy maturalnych. Ich struktura w obecnym kształcie wymusza na uczniach znajomość lektur z listy, często nawet w sposób szczegółowy. Przykładem wymagania od uczniów szczegółów tekstów jest typ zadań polegający na uszeregowaniu chronologicznie wydarzeń z lektury.

¹² D. Chibner, *Stan czytelnictwa w Polsce powinien nas martwić*, 11.04.2024, <https://www.rp.pl/opinie-polityczno-spoleczne/art40149291-daria-chibner-mlodziez-czyta-coraz-wiecej-ksiazek-ale-paradoksalnie-nie-ma-co-sie-cieszyć> [26.07.2024].

¹³ K. Gliwińska, *W Europie o tym, co będzie lekturą szkolną, decydują uczniowie. U nas to nie do pojęcia*, 25.10.2022, <https://wyborcza.pl/7,75517,29042038,szkolne-lektury-nie-istnieja.html#> [27.07.2024].

Zadanie 6. (0–2)

Na podstawie znajomości całego utworu *Kamienie na szaniec* ułóż poniższe zdarzenia zgodnie z porządkiem chronologicznym. Wpisz litery (A–E) w kratki we właściwej kolejności.

- A. Wybuch wojny i opuszczenie Warszawy przez Buki.
- B. Powrót do stolicy i przystąpienie do organizacji PLAN.
- C. Zdanie matury i wyprawa zespołu Buków w polskie góry.
- D. Podjęcie działań dywersyjnych i udział w akcji pod Arsenałem.
- E. Włączenie się w działalność Małego Sabotażu i pierwsza akcja uliczna.



Rys. 1. Zadanie 6, egzamin ósmoklasisty 11 maja 2024 roku

Źródło: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2024/jezyk_polski/OPOP-100-X-2405-zeszyt-zadan.pdf

W przypadku, gdy wymagania egzaminacyjne dotyczą znajomości przez ucznia obszernych tekstów fabularnych, żądanie od niego precyzyjnego zapamiętania ciągłości wydarzeń może budzić wątpliwości. Tego rodzaju wymagania mogą budzić wątpliwości w kontekście celów edukacyjnych, które powinny koncentrować się raczej na zrozumieniu treści, a nie zapamiętywaniu szczegółów fabularnych.

Próby odrzucenia kanonu spotykają się z oporem i lękiem, że jeżeli ważne teksty dla polskiej kultury nie zostaną obwarowane listą, polski uczeń zapewne ich nie pozna. Takich zmartwień nie ma jednak w szkołach zachodnich. Pomimo dowolności uczniowie we Włoszech znają *Boską komedię* Dantego, a w Hiszpanii na lekcjach czyta się *Don Kichota*¹⁴. Nauczyciele również korzystają z dowolności, chętniej sięgają po teksty, które mogą być bliższe dla młodych czytelników i stać się w jakiś sposób atrakcyjne.

Jednym z rozwiązań może być zastosowanie oczywiście listy książek opracowanej przez literaturoznawców, pedagogów i dydaktyków, ale lista ta nie powinna być obowiązkiem do wypełnienia, a jedynie inspiracją dla nauczyciela polonisty. Nie powinna być również jasno określona liczba pozycji, które trzeba opracować w danym roku szkolnym. Uczniowie w jednej klasie mogą bowiem z zapartym tchem analizować wybraną wspólnie książkę. Inna klasa może być znudzona wybraną pozycją, chcąc przejść do innej. Założenie to przede wszystkim oparte jest na podejmowaniu decyzji wspólnie, nauczyciel jest tym, który w jakiś sposób powinien zachęcić do poznania niektórych pozycji, ale też wysłuchać i rozważyć opinie uczniów.

Model takiego rozwiązywania opracowała fundacja EDICO, która stworzyła *Alternatywną listę lektur*. Na jej stronie można znaleźć pozycje książkowe z podzia-

¹⁴ Tamże.

łem na etapy edukacyjne. Ta lista może stać się pewną inspiracją dla nauczycieli i próbą wyjścia poza kanon. Myśl o edukacji literackiej w Polsce powinna być budowana na modelu właśnie takiej listy.

Powyższy model ma również swoje ograniczenia, szczególnie w postaci zasobów bibliotek szkolnych. Często są one wyposażone jedynie w podstawowe pozycje lekturowe. Aby zmiany w edukacji polonistycznej były efektywne, konieczne byłoby systemowe dofinansowanie bibliotek szkolnych, umożliwiające zakup książek, które odpowiadają zainteresowaniom uczniów i mogą stać się podstawą do dyskusji na lekcjach języka polskiego. Kolejnym problemem wynikającym z tego rozwiązania jest ograniczenie zasobów wyłącznie do literatury dziecięcej i młodzieżowej, co może nie sprzyjać ukazywaniu pełnego obrazu literatury.

Inny system lekcji literackich stosowany jest w szkołach norweskich:

W norweskich szkołach nie tylko nie ma listy lektur. Coraz trudniej znaleźć klasę, w której wszyscy uczniowie mieliby „zadaną” do przeczytania wybraną przez nauczyciela tę samą lekturę¹⁵.

Jest to model bardzo odbiegający od realiów, które znamy w większości szkół na świecie.

W praktyce polega to na tym, że przez 20 minut uczniowie czytają wybrane dla siebie książki. Nie jest tak, że każdy czyta coś innego – jeden tytuł czyta zwykle od trzech do ośmiu osób. Później razem pracują nad tekstem, razem przygotowują prezentację, okładkę lub plakat albo opowiadają klasie o książce. Kiedy dzieci widzą, że są na podobnym poziomie, znajdują w sobie więcej odwagi, by czytać na głos i dyskutować o książce – zauważa Marie¹⁶.

Podział lektur ze względu na trudność tekstu jest kwestią równie interesującą. Uczniowie w jednej klasie, mimo że są w tym samym wieku, mogą być na innym etapie rozwoju emocjonalnego, a w szkole podstawowej na wcześniejszych etapach dochodzi jeszcze aspekt rozwoju rozumowania abstrakcyjnego. Praca nad tekstem w mniejszych grupach umożliwia rozwój motywacji do czytania wśród uczniów. Dzieci i młodzież inaczej odbiorą książkę, jeżeli z zainteresowaniem opowiada o niej ich rówieśnik. Wadą tej metody jest budowanie wiedzy literackiej jedynie na subiektywnej opinii ucznia. Jest to ciekawy sposób zachęcenia do czytelnictwa i kształtowania przestrzeni do rozmów o literaturze, jednakże problematyczne może być stworzenie na tej podstawie rozwiązania systemowego.

Przykłady, które podałam, mogą stanowić inspirację do odejścia od kanonu lektur szkolnych. Chęć zmian w edukacji polonistycznej, szczególnie w obrębie kanonu lektur, spotyka się z pytaniami na temat tego, w jaki sposób uczniowie mają zostać przygotowani do egzaminów. Egzamin końcowy z języka polskiego w żadnym stopniu nie powinien sprowadzać się do odpytania ucznia z treści lektury. Celem kształcenia literackiego i kulturowego na lekcjach języka polskiego nie może być jedynie przygotowanie ucznia do zdania egzaminu. Ważniejszym zadaniem jest wykształcenie świadomego odbiorcy kultury.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

Bibliografia

- Bortnowski B., *Kanon literacki: między potrzebą a buntem* [w:] *Spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 25.
- Chibner D., *Stan czytelnictwa w Polsce powinien nas martwić*, 11.04.2024, <https://www.rp.pl/opinie-polityczno-spoleczne/art40149291-daria-chibner-mlodziez-czyta-coraz-wiecej-ksiazek-ale-paradoksalnie-nie-ma-co-sie-cieszyć> [26.07.2024].
- Gliwińska K., *W Europie o tym, co będzie lekturą szkolną, decydują uczniowie. U nas to nie do pojęcia*, 25.10.2022, <https://wyborcza.pl/7,75517,29042038,szkolne-lektury-nie-istnieja.html#> [27.07.2024].
- Hasło: *kanon* [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kanon;3919894.html> [2.07.2024].
- Janus-Sitarz A., *Spotkania z literaturą*, Kraków 2007, s. 10.
- Kołodziejaska J., *Kanon literacki we współczesnym obiegu czytelnictwa*, <https://silo.tips/download/kanon-literacki-we-wspoczesnym-obiegu-czytelniczym> [24.07.2024].
- Leszczyński G., „Kto ty jesteś” *Literatura XXI w. w poszukiwaniu tożsamości młodego pokolenia* [w:] *O tym, co Alicja odkryła... W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, M. Rogoż, Kraków 2015, s. 168.
- Markowski M.P., Szpociński A., *kanon* [w:] *Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie*, <https://cbh.pan.pl/pl/kanon> [2.07.2024].
- Minakowski M., *Demograficzny dowód dlaczego XIX-wieczne powieści nie mają dzisiaj sensu*, <https://minakowski.pl/demograficzny-dowod-dlaczego-xix-wieczne-powiesci-nie-maja-dzisiaj-sensu/> [26.07.2024].
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009, s. 11.
- Wicher J., *Quo vadis. Jak zmotywować do czytania i ośwoić literacki kanon* [w:] *Więcej niż lekcja. Interdyscyplinarne projekty w edukacji polonistycznej*, red. A. Kania, red. serii A. Janus-Sitarz, Kraków 2023, s. 204.

Polish language at school without a canon?

Abstract

This article discusses the concept of the literary canon, its evolution, and its impact on literary education. The author transfers etymological considerations of the canon to the contemporary school reading list, noting that it no longer serves to create literary patterns, but refers to the total works recognized as canonical at a given time. Then, the author moves on to analyze changes in reading lists over the years, and presents the state of readership in Poland among children and young people. The article concludes by indicating alternative solutions that would allow for greater freedom of choice in reading.

Keywords: Polish language education, literary canon, school reading materials

Weronika Woch, studentka filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim, aktywnie zaangażowana w życie naukowe i kulturalne. Pasjonuje się literaturą dziecięcą i młodzieżową, edukacją oraz zagadnieniami nowej humanistyki. Członkini kilku kół naukowych, w tym Koła Naukowego Teorii Literatury oraz Koła Naukowego Muzyki Popularnej. W roku akademickim 2023/2024 pełni funkcję przewodniczącej Polonistycznego Koła Naukowego „Bakalarz”.

MARIA GRYGLEWSKA

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0009-0007-7204-6509 
mariagryglewska09@gmail.com

Konteksty filozoficzne literatury w opinii uczniów klas maturalnych

Streszczenie

Niniejszy artykuł porusza kwestię uczenia filozofii w szkole średniej na lekcjach języka polskiego ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania do egzaminu maturalnego. Autorka analizuje obecną sytuację w polskim systemie oświatowym, dotyczącą możliwości oraz potrzeb polonistów w zakresie nauczania uczniów kontekstów filozoficznych wybranych utworów literackich. Swoją wypowiedź popiera badaniami ankietowymi, w których odpowiedzi udzielali uczniowie szkół średnich, przygotowujący się do egzaminu. Na podstawie wyników wskazuje na problem zróżnicowanego stopnia przygotowania uczniów w zakresie odnajdywania w literaturze nurtów filozoficznych danej epoki oraz prezentuje związaną z tym obawę o satysfakcjonujące wyniki. Autorka na końcu artykułu proponuje także propozycje rozwiązań tego problemu dydaktycznego.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego, filozofia, kontekst, kontekstowe czytanie literatury, egzamin maturalny

Wartość kontekstu filozoficznego dla literatury bardzo często okazuje się nieoceniona i dlatego dzisiaj wykorzystuje się ją jako źródło informacji i wskazówek mogących wspomóc procesy analizy i interpretacji. Elementy filozofii pojawiają się już w szkole podstawowej, a następnie są o wiele szerzej omawiane w klasach liceum czy technikum. Maturzyści posiadają teoretyczną wiedzę o poglądach myślicieli, czy jednak potrafią posłużyć się nią w praktyce?

Konieczność przeprowadzania regularnych badań naukowych nie wydaje się stanowić w dzisiejszym świecie zaskoczenia. W momencie zwrócenia przez zarządzających oświatą większej uwagi na różnorodność i możliwość zastosowania kontekstów w pracy z utworem, ta konieczność stała się jeszcze bardziej uzasadniona. Monitorowanie opinii i stanu wiedzy uczniów jest niezwykle istotne i może realnie wpłynąć na sposób i metody pracy z nimi samymi, a także z ich kolegami i koleżankami z młodszych klas. Grupa maturzystów podchodzących w 2023 roku do egzaminu maturalnego, dzięki udzielonym odpowiedziom, pozwoliła na wysnucie wstępnych wniosków, które, choć stanowiły raczej swego rodzaju roze-

znanie niż potwierdzenie tez, w zależności od pytania – budzą niepokój, motywują polonistów lub alarmują.

Literatura i filozofia w szkole

Problem związków literatury i filozofii, spory o zasadność doszukiwania się w dziełach refleksji myślicieli i odwrotnie, to zagadnienia szeroko omówione w publikacjach naukowych. Fakt, iż w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych na lekcjach języka polskiego obecne są elementy powstałej w starożytności filozofii, również nikogo dzisiaj nie zaskakuje. Podobnie idea kontekstowego czytania lektur – zagadnienie znane zarówno badaczom, jak i czynnym nauczycielom przedmiotu. Te dwie oczywistości nie są także ukrywane przed uczniami, przeciwnie, polonista ma obowiązek ich z nimi zaznajomić. Największe komplikacje pojawiają się w momencie, gdy trzeba stanąć przed faktem dokonanym i – w przypadku nauczyciela – nauczyć młodego człowieka analizy i interpretacji z wykorzystaniem informacji pozatekstowych, a w przypadku ucznia – nabyć umiejętność przeprowadzania takiego procesu samodzielnie. Użycie kontekstu filozoficznego jest dodatkowo uwarunkowane stopniem zrozumienia specyficznego, abstrakcyjnego języka, przyswojeniem sobie konkretnych pojęć, takich jak dobro czy byt, ogólnych możliwości i zdolności ucznia w zakresie pracy z tekstami nieliterackimi. Można się zatem posłużyć bardzo ogólnikowym stwierdzeniem – dla wielu uczniów filozofia jest zwyczajnie trudna. Niemniej ponad wszelką wątpliwość nie powinno to zniechęcać polonistów do osławiania ich z jej teoretycznym charakterem. W celu wytłumaczenia młodzieży, dlaczego tak naprawdę jest ona tak istotna dla przedmiotu, można zainspirować się opinią Michała Januszkiewicza, który uznał, iż każda wielka literatura może zostać nazwana filozoficzną. Według niego przytoczony osąd należy uzasadnić w następujący sposób: dzieła literackie są płaszczyzną, na której dobrze widoczne są refleksje filozoficzne, ponieważ zbudowane zostały z materiału językowego traktującego o tym, co ważne dla człowieka, o jego tożsamości i miejscu w otaczającym świecie¹. Z tego względu nie sposób nauczyć nikogo możliwie najszerzej rozwiniętej umiejętności przeprowadzania procesu analizy i interpretacji bez chociażby częściowych odniesień do tej ważnej dziedziny.

W przypadku próby przeanalizowania obecności w utworze założeń filozoficznych możemy mówić o jego wielowymiarowości. Tkanka słowna, z której zbudowane są teksty pisarzy, poetów i dramaturgów, może okazać się niezwykle bogata w refleksje światopoglądowe. Uwidacznia się w niej filozoficzne zaplecze epoki, które odegrało mniejszy bądź większy wpływ na autora, nierzadko biorącego czynny udział w naukowym i kulturalnym życiu epoki. Oprócz świadomego przenoszenia teorii myślicieli na karty swoich dzieł artyści posługujący się sztuką

¹ M. Januszkiewicz, *Filozofia i literatura. Kompilacje i transakcje*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum” 2020, nr 2, t. 26, s. 111.

słowa umieszczali w nich także własne poglądy i spostrzeżenia. Wynika to z naturalnej tendencji do filozofowania, którą charakteryzuje się ogół ludzi. Filozofia używa innych narzędzi niż literatura, ma bardziej naukowy charakter, a język abstrakcyjny. Posługuje się faktami, zagadnieniami ważnymi dla ludzi jako ogółu, nie zaś dla człowieka rozumianego jako całkowicie odrębna wyjątkowa jednostka. Wynika to ze specyfiki filozofii i odnosi się do momentu jej powstania.

Narodziła się w VI wieku p.n.e. w Grecji i jej prymarnym celem było przeciwstawienie się mitycznemu porządkowi świata. Miała skonstruować uporządkowaną i racjonalną rzeczywistość². Jej podstawą miały być fakty, nie zaś subiektywne opinie i osądy. To właśnie stało się przyczyną wieloletniego sporu, którego zarzewiem były zastrzeżenia względem punktów wspólnych filozofii i literatury. Obecnie jednak nie ma już wątpliwości co do tego, iż refleksje myślicieli od wieków stanowią inspirację dla pisarzy i odwrotnie – dzieła wybitnych autorów mają niepodważalny wpływ na sposób formułowania teorii i konstruowania obrazów przez filozofów. Nie sposób zanegować znaczenia filozofii dla odczytywania tekstów zaliczanych do światowej klasyki, czy też tych narodowo istotnych, zajmujących szczególnie miejsce w historii kraju. Podobnie przecież niemożliwe byłoby ogłosić bezzasadność wykorzystywania w celu dogłębniego zrozumienia utworu wątków biograficznych, społecznych lub religijnych. Szkolny system edukacji uwzględnił wartość, jaką dla procesu analizy i interpretacji stanowią informacje pozatekstowe. W przypadku idei kontekstowego czytania literatury można już mówić o wieloletniej tradycji. Na korzyści, jakie może przynieść odwoływanie się do wiadomości spoza utworu, obecnie wskazują nie tylko badacze, ale przede wszystkim czynni zawodowo nauczyciele i autorzy podręczników. Stanisław Bortnowski, pochylając się nad problemem dogłębnego poznania dzieła, podkreślał znaczenie kontekstu jako próby odniesienia do ugruntowanego systemu. Uważał, że przekonanie o samowystarczalności literatury niesie ze sobą ryzyko jej zubożenia i spłylenia sensów, które zawiera. Informacje pozatekstowe pozwalają natomiast interpretować ją w nawiązaniu do różnych dziedzin sztuki, co z kolei przekłada się na proces łączenia zjawisk i wyjaśniania pewnych mechanizmów na zasadzie analogii³. Oczywiście można przeczytać książkę bez sięgania po jakiegokolwiek wiadomości z zewnątrz, jak czynili na przykład formaliści rosyjscy, ale śmiało można tutaj zaryzykować stwierdzenie, jakoby takie działania sprzyjały głównie poznawaniu i koncentrowaniu się na formie utworu, nie zaś jego treści.

Celem lekcji języka polskiego jest nie tylko wykształcenie i doskonalenie u uczniów umiejętności czytania i pisania w ojczystym języku. Nauczyciel polonista ma przeprowadzić swoich podopiecznych przez proces włączania w tradycję i kulturę, nauczyć poruszania się w świecie literackich aluzji i odniesień, wyjaśnić, w jaki sposób poszczególne gałęzie sztuk na siebie oddziałują i wzajemnie się

² Tamże, s. 109.

³ S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, Warszawa 1991, s. 19–21.

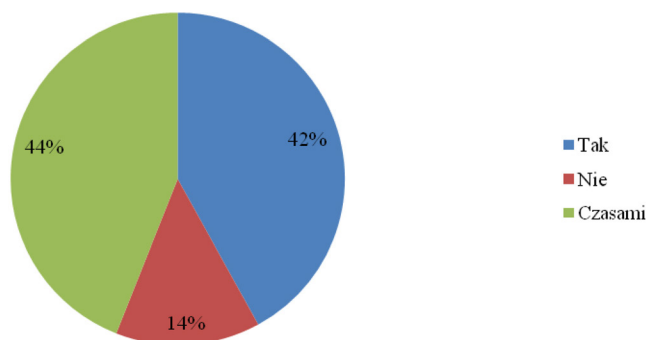
przenikają. Współcześnie język polski jako przedmiot to nie samowystarczalna literatura, ale literatura w połączeniu z malarstwem, teatrem, kinematografią, muzyką i wieloma innymi przejawami działalności artystycznej. Zadaniem edukacji polonistycznej jest wykształcenie u uczniów umiejętności kontekstowego czytania literatury, na co wskazują także zmiany w egzaminie maturalnym. Od 2023 roku maturzysta powinien wykazać się znajomością informacji pozatekstowych i umieć powiązać je z problematyką dzieła literackiego. Dotyczy to zarówno ustnej formy egzaminu, jak i pisemnej na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

Kontekst filozoficzny w opinii maturzystów

Badania naukowe dostarczają cennej wiedzy na różnorodne tematy, zwłaszcza jeśli uwzględniają głos tych, których w dużej mierze dotyczy dyskutowany problem. Ich wartość widoczna jest szczególnie w momencie, gdy wiążą się z zagadnieniami nowymi, na temat których literatura milczy lub dopiero sygnalizuje pewne problemy. W celu poznania uczniowskiego stosunku względem filozofii i jej znaczenia dla przedmiotu, jakim jest język polski, zostały przeprowadzone badania naukowe w formie kwestionariusza ankietowego. Ostatecznie uzupełniło go 50 maturzystów, którzy w roku 2023 przygotowywali się do egzaminu. Analizując wyniki, należy wziąć pod uwagę dwie płaszczyzny. Pierwsza z nich wiąże się z zainteresowaniem filozofią wśród młodzieży, druga obejmuje sferę umiejętności posługiwania się kontekstem filozoficznym w odniesieniu do literatury. O ile w przypadku pierwszego zagadnienia wstępne wnioski okazują się budujące, część uczniów bowiem poświęca swój wolny czas na pogłębianie wiedzy w tej dziedzinie oraz dostrzega jej wartość, o tyle kwestia kompetencji związanych z kontekstową analizą tekstów prezentuje się niepokojąco.

Maturzyści, zapytani o użyteczność filozofii w życiu codziennym człowieka XXI wieku, dostrzegają jej wartość lub opowiadają się przeciwko niej. W tym pierwszym przypadku wskazują na pomoc w dokonaniu właściwych wyborów, źródło wskazówek moralnego życia i skarbnicę wiedzy o człowieku. Ci, którzy nie zauważają jej zastosowania, zwykle argumentują to brakiem możliwości wykorzystania w codziennym życiu. Jeden z uczniów tłumaczy: „Uważam, że nie jest potrzebna, zważywszy na jej niewielkie zastosowanie praktyczne”. Najprawdopodobniej wielu uczniów obecnie koncentruje się na funkcjonalności zdobytej w szkole wiedzy i umiejętności. Ważna jest dla nich funkcja pragmatyczna i możliwość wykorzystania czegoś po to, aby móc w pełni zrealizować cele i zamierzenia. Abstrakcyjny charakter filozofii oraz jej specyficzny język nie zachęcają poszczególnych maturzystów do tego, by potraktować ją jako zbiór refleksji mających realny wpływ na ludzkie działania i wybory, przed którymi stają każdego dnia. Niemniej, znaczna część respondentów widzi w filozofii obiecującą płaszczyznę do rozwoju intelektualnego, ćwiczenia umysłu i budowania światopoglądu. „Uważam, że tak, ponieważ wiele dzieł literackich odnosi się do filozofii, więc żeby

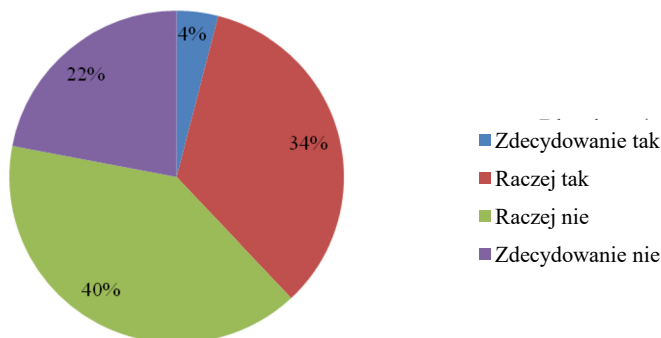
je zrozumieć, trzeba mieć jakiekolwiek pojęcie w tej dziedzinie” – pisze uczeń, próbując dowieść wartości *umilowania mądrości* w odniesieniu do interpretacji tekstów. Ostatecznie można stwierdzić, że młodzież kształcąca się obecnie w szkołach ponadpodstawowych docenia możliwość poznawania refleksji myślicieli i nie odrzuca filozofii jako źródła wskazówek mogących kształtować moralność człowieka. To wniosek budujący dla nauczycieli polonistów – fakt, że uczniowie nie są nastawieni niechętnie względem podobnych treści, stwarza nadzieję na to, iż ich zwiększona obecność w przestrzeni edukacyjnej spotka się z dobrym przyjęciem. Niemniej o ile występowanie wśród uczniów zainteresowania filozofią jest czynnikiem motywującym nauczycieli do pracy, o tyle pozostałe wnioski wynikające z badań powinny jeszcze bardziej zachęcić ich do podjęcia dodatkowych działań. Jak wynika z odpowiedzi maturzystów, duże problemy sprawia im wykorzystanie wiedzy filozoficznej w praktyce.



Wykres 1. Czy potrafisz odnaleźć w literaturze kontekst filozoficzny bez pomocy nauczyciela?

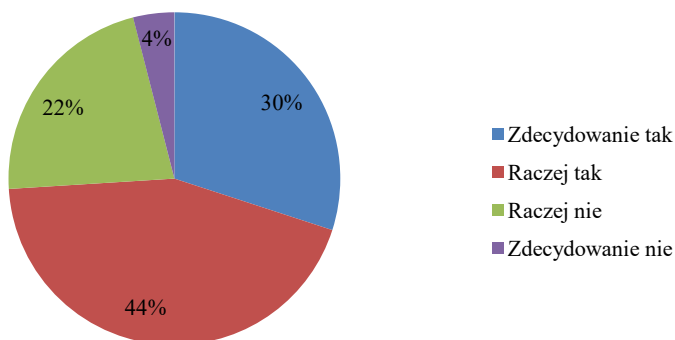
Ponad połowa, bo aż 58% respondentów, stwierdza, że nie zawsze jest w stanie odszukać nawiązania do filozofii w konkretnym dziele literackim. Być może w momencie, gdy nauczyciel pomoże im w odnalezieniu refleksji myślicieli, większość z nich będzie umiała szerzej omówić problem. Na egzaminie maturalnym jednak uczeń nie ma możliwości skorzystać z pomocy polonisty, który w tym przypadku pełniłby rolę przewodnika. Autorzy tekstów, sięgając po refleksje filozoficzne, niezwykle rzadko prezentują czytelnikom konkretne nazwiska. Muszą oni sugerować się raczej konstrukcją świata przedstawionego, postawą bohaterów, teoriami ukrytymi w ich światopoglądzie. Nie jest to rzecz prosta zwłaszcza dla ucznia, który w pierwszej kolejności „uczy się” książki pod kątem zbliżającego się sprawdzianu, a egzamin maturalny paradoksalnie staje się mniej istotny. Niestety wciąż większość form egzekwowania znajomości lektury opiera się właśnie na owej znajomości treści, nie zaś jej zrozumieniu. Tak naprawdę już na tym etapie nauczyciel mógłby wstępnie ocenić, w jaki sposób uczniowie interpretują pewne rzeczy, czy potrafią połączyć utwór z kontekstem, jakie nawiązania w nim odnajdują. Oczywiście w przypadku zadań opierających się na ocenie pewnych zjawisk nieuzasadnione byłoby ocenianie ich w tradycyjnym ujęciu, zwłaszcza

w momencie, gdy nie rozpoczęło się jeszcze omawianie problematyki lektury razem z nauczycielem. Analizując sporządzony wykres, można wysnuć wniosek, jakoby wielu uczniów dostrzegało u siebie problem w wykorzystywaniu wiedzy filozoficznej w praktyce.



Wykres 2. Czy czujesz się przygotowany/a do egzaminu maturalnego pod kątem zagadnień filozoficznych?

Pochylając się nad problemem stanu uczniowskiej wiedzy w dziedzinie kontekstowego czytania literatury, nie można zapomnieć o nowej formule egzaminu maturalnego, uwzględniającej wykorzystanie ich zarówno w części ustnej, jak i pisemnej na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Przeprowadzone badania wykazały, iż łącznie 62% maturzystów nie czuje się odpowiednio przygotowanych w tym względzie, z czego 22% wyraża to w sposób zdecydowany. Oczywiście na to może mieć wpływ wiele czynników, chociażby sposób przekazywania wiedzy przez nauczyciela, czas poświęcony praktycznemu wykorzystaniu kontekstów podczas analizy i interpretacji, poziom zaangażowania respondentów. Najprawdopodobniej jednak ponad połowa ankietowanych nie posłuży się informacjami filozoficznymi podczas egzaminu, najpewniej nie wykorzysta ich także w procesie czytania literatury w ramach samorozwoju.



Wykres 3. Czy według Ciebie na lekcji języka polskiego powinno się poświęcać więcej uwagi zagadnieniom filozoficznym?

Przeważająca większość uczniów, zapytana o miejsce filozofii na lekcjach języka polskiego, jest podobnego zdania. Opowiadają się oni za zwiększeniem ilości czasu i tym samym wyrażają pogląd o ważnej roli nauczyciela. Korelacja filozofii i literatury, analogie i związki pomiędzy nimi to zagadnienia trudne dla respondentów, dlatego potrzebują większej pomocy ze strony szkoły, aby lepiej je zrozumieć. Polonista jest dla nich w tym przypadku przewodnikiem, którego wskazówki mogą pomóc w pogłębianiu procesów analizy i interpretacji. Możliwe, że pragnienie poświęcania większej ilości czasu zagadnieniom filozoficznym wynika nie tylko z chęci lepszego przygotowania się do egzaminu, ale również z zainteresowań i pasji. Należy zatem rozważyć, czy poznawanie idei myślicieli różnych epok zajmuje odpowiednio dużo miejsca na lekcjach języka polskiego, co w przypadku szkół, w których filozofia nie funkcjonuje jako odrębny przedmiot, jest nierzadko indywidualną sprawą nauczyciela.

Uczniowie, zapytani o nawiązania do filozofii w wierszu *Nic dwa razy* Wisławy Szymborskiej, prezentują różnoraki poziom wiedzy. Próba interpretacji utworu pod tym kątem dla większości z nich stanowi wyzwanie i – z oczywistych, praktycznych względów – jest dogodną formą sprawdzenia ich umiejętności w posługiwaniu się kontekstami. Respondentów można podzielić na dwie grupy: pierwsza z nich dokonuje próby pogłębionego odczytania tekstu i faktycznie łączy pewne fragmenty z elementami poglądów filozoficznych, druga udziela skrótowych odpowiedzi świadczących o niewiedzy lub braku umiejętności wykorzystania teorii w czynnym działaniu. Warto powołać się na jedno z kilku podobnych do siebie uczniowskich sformułowań: „*Nic dwa razy się nie zdarza, autorka stwierdza że w życiu nie powtarza się ta sama sytuacja 2 razy. «Dwóch tych samych pocałunków, dwóch jednakich spojrzeń w oczy» te słowa potwierdzają moje słowa*”⁴. Część maturzystów wykorzystuje w swoich wypowiedziach cytaty, by w dalszej kolejności powtórzyć myśl swoimi słowami. O ile w niektórych odpowiedziach znaleźć można wzmianki o motywach takich jak przemijanie, o tyle tego rodzaju argumentacja jest nietrafiona i wnioślaby niewiele do maturalnego wypracowania. Zdarzają się respondenci łączący przesłanie wiersza z pewnymi filozoficznymi tezami, nie potrafią jednak przyporządkować ich do konkretnego systemu czy powiązać z myślicielami. Zdarzają się stwierdzenia wyjątkowo lakoniczne: „*Autorka mówi o przemijaniu, które jest związane z paroma nurtami filozoficznymi*”, w których odpowiadający podejmuje wątpliwą próbę przekonania o tym, że posiada wiedzę na temat kontekstów. W większości odpowiedzi nie pojawia się żaden konkretny filozoficzny nurt ani jego twórcy, o wiele częściej ankietowani wspominają właśnie o motywach. Siedmioro z nich przywołuje jednak postać Heraklita z Efezu, stoików i Platona. Z reguły ci posługujący się pewnym zasobem wiedzy filozoficznej odpowiadają o wiele szerzej, próbując możliwie dokładnie wyjaśnić, w jaki sposób łączy się ona z wyimkiem twórczości Wisławy Szymborskiej. W ich wypowiedziach widoczna jest także umiejętność wprowadzania

⁴ Odpowiedzi przytoczone z zachowaniem oryginalnej pisowni i interpunkcji.

kontekstu do większej całości. Jest to jednak grupa nieliczna, być może zainteresowana filozofią we własnym zakresie.

Wnioski

Chociaż badany odsetek uczniów był niewielki, zebrane wyniki badań pozwalają na wysnucie pewnych wniosków. Przede wszystkim należy zauważyć, że większość z nich nie zauważa u siebie problemów w zrozumieniu tekstów pisanych specyficznym językiem, filozoficzne teorie wyjaśnione przez nauczyciela także nie nastroczają im większych trudności. Nie odrzucają ich jako źródła wartości, przeciwnie, często widzą w koncepcjach poszczególnych myślicieli zbiór moralnych wskazówek i odpowiedzi na egzystencjalne pytania. Wszystko jednak komplikuje się w momencie, gdy muszą odnaleźć w niefilozoficznym tekście najczęściej wyrażone nie wprost światopoglądowe refleksje. Często wiąże się to z brakiem umiejętności posługiwania się kontekstami ogólnie, wprowadzania ich do tekstu. Niektórzy maturzyści, którzy podejmują taką próbę, odnoszą złudne wrażenie, iż zrobili to w sposób prawidłowy, tymczasem jest zupełnie inaczej – w tym przypadku mylą obecność wątków filozoficznych z motywami literackimi. Uczniowie potrzebują większej ilości czasu poświęconego podobnym działaniom na lekcjach języka polskiego, nie czują się pewnie na myśl o egzaminie maturalnym, a czytanie kontekstowe nadal jest dla części z nich zagadnieniem obcym i trudnym. Niemniej zainteresowanie filozofią, czy też nawet nienegowanie jej znaczenia stanowią płaszczyznę, na której powinni bazować nauczyciele poloniści w pracy z uczniami.

Jak usprawnić pracę z kontekstami na lekcji języka polskiego?

Pytanie zasadnicze, które nasuwa się po skrótowym przedstawieniu wyników badań, dotyczy problemu ulepszenia rezultatów pracy z kontekstami na lekcjach języka polskiego. Fakt, iż uczniowie borykają się z problemami pod względem odszukiwania informacji pozatekstowych i łączenia ich z całością dzieła, wydaje się niepodważalny i niestety dobrze widoczny w wynikach ankiety. Jak zatem oswoić maturzystów z kontekstami na tyle, by nie bali się po nie sięgnąć na egzaminie lub podczas zwyczajnego czytania literatury, chociażby dla własnych celów? Pomimo iż czytanie kontekstowe nie jest nową formą patrzenia na tekst, samo pojęcie kontekstu dla wielu uczniów wciąż brzmi obco i kojarzy się raczej z utrudnieniem procesu analizy i interpretacji, nie zaś z jego ułatwieniem lub pogłębieniem. Dzieje się tak być może dlatego, że najczęściej spotykają się z tym zagadnieniem podczas pracy z konkretną lekturą, co ma miejsce zaledwie kilka razy w ciągu szkolnego semestru. Można by pójść śladami autorów niektórych podręczników, którzy przed każdym zamieszczonym w nich tekstem (wliczając w to nie tylko fragmenty utworów epickich, ale też lirykę i dramat) wprowadzają wzmianki o kontekstach, które

warto uwzględnić podczas czytania. Najczęściej są to informacje biograficzne lub historyczne, nic jednak nie stoi na przeszkodzie, by odpowiednio pod kątem merytorycznym przygotowany nauczyciel uzupełnił je na przykład o refleksje filozoficzne, społeczne czy religijne. Największą rolę w przyzwyczajaniu uczniów do pracy z kontekstami odgrywają zatem praktyczne, regularne ćwiczenia.

Pojęcie kontekstu nie może pojawiać się tylko podczas realizacji cyklu lekcji poświęconemu lekturze. Podobnie nie powinno się dopuszczać do tego, by odszukiwanie i interpretowanie informacji pozatekstowych było domeną wyłącznie nauczyciela. Uczniowie muszą mieć możliwość samodzielnego ich odnajdywania i łączenia z całościową wymową utworu. Ważną rolę odgrywa dociekanie filozoficzne, w przypadku którego punktem wyjścia staje się nakreślenie jakiegoś problemu, następnie formułowanie poglądów i wspólne opracowanie możliwości jego rozwiązania. Niezwykle istotne w tego typu działaniach jest pozwolenie młodzieży na wyrażenie własnej opinii. Nauczyciel pełni wówczas rolę moderatora, wspomaga uczniów w procesie myślowym i udziela pomocnych wskazówek⁵. Błędem w takim przypadku, podobnie jak podczas chociażby zachęcania do wyrażenia własnej opinii, jest narzucanie własnego światopoglądu. Jeżeli polonista podejmie wyzwanie zapoznania uczniów z filozofią, przydatne może okazać się udostępnianie im tekstów napisanych jej abstrakcyjnym językiem, których autorami byli myśliciele różnych epok. Pojedyncze hasła, skróty wyjaśnienia lub sporadyczne napomknienia nie pomogą, przeciwnie, mogą uczynić filozofię jeszcze bardziej enigmatyczną. Nauczyciel jest jednak zobowiązany realizować program nauczania, co z kolei wiąże się z ograniczeniami czasowymi. Niemożliwe jest zatem wspólne omówienie dużej ilości tekstów nieliterackich, niekiedy jednak możliwie wyczerpujące przyjrzenie się kilku lub kilkunastu takim fragmentom przynosi o wiele więcej korzyści niż tylko pobieżne zapoznanie się z wieloma tezami różnych myślicieli. Warto rozważyć to zwłaszcza w odniesieniu do lektur, których autorzy w wyraźny sposób odwołują się do refleksji z dziedziny filozofii.

Posłużenie się na lekcji kontekstem filozoficznym (i każdym innym) wiąże się z ryzykiem nadużywania metod podających względem tych, które wymagają zwiększonego nakładu pracy ucznia. Rzeczą oczywistą jest konieczność przekazania pewnej wiedzy teoretycznej, bez której trudno byłoby mówić o zaangażowaniu młodzieży w działania. Prezentowana dziedzina ma jednak charakter problemowy, gdyż u początku każdego filozoficznego nurtu kryje się jakieś pytanie, na które myśliciel poszukiwał odpowiedzi. Stąd też zasadne będzie skorzystanie z metod aktywizujących, pogadanek heurystycznych, różnego rodzaju dyskusji. Warto wprowadzić dwuczęściowy podział pracy, tak by najpierw zaangażować każdego ucznia w ramach działań indywidualnych, później zaś przedyskutować zagadnie-

⁵ A. Pobojevska, *Dociekania filozoficzne a propedeutyka filozofii. Nauczanie filozofii w szkolnictwie średnim* [w:] *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia – dylematy – osiągnięcia*, red. E. Piotrowska, J. Wiśniewska, Poznań 2002, s. 138–139.

nie grupowo lub zespołowo. Ważne, by zmotywować do pracy każdego, o ile tylko pozwolą na to ograniczenia czasowe i materiałowe.

Podsumowanie

Literaturę i filozofię łączą, nie zawsze widoczne na pierwszy rzut oka, związki. Twórcy utworów wpisujących się w szereg dzieł obydwu tych dziedzin inspirowały się wzajemnie i dążyli do podobnych celów. Zarówno filozof, jak i pisarz poszukują odpowiedzi na istotne dla ogółu ludzi pytania egzystencjalne i – choć posługują się innymi narzędziami – odkrywają sedno jednakowych problemów i zagadnień. Autorzy utworów literackich chętnie sięgają po informacje dodatkowe, pozatekstowe, co posłużyć ma nadaniu treści głębszego znaczenia. Ranga kontekstów w nauczaniu języka polskiego została nie tak dawno uwzględniona także w odniesieniu do egzaminu maturalnego, co z kolei przełożyło się na zwiększenie ilości wiadomości, które uczeń powinien opanować. Przeprowadzone badania naukowe dowiodły, że współczesna młodzież nie odrzuca wartości filozofii, część traktuje ją z szacunkiem, inni nie dostrzegają jej istotnej funkcji pragmatycznej, ale żaden z ankietowanych nie uważa, że jest wytworem całkowicie zbędnym. Analiza wyników ankiet pokazuje także, że wielu respondentów nie czuje się pewnie w tej specyficznej dziedzinie i w związku z tym nie zaryzykuje odwołaniem się do kontekstu filozoficznego na egzaminie maturalnym ustnym lub pisemnym. Warto więc szukać korzystnych rozwiązań, które realnie usprawnią proces kształcenia w tej płaszczyźnie. Dorobek i tradycja filozoficzna w połączeniu z literaturą są na tyle ważne w dziejach człowieka, że nie sposób pominąć ich bez szkody dla młodych pokoleń.

Bibliografia

- Bortnowski S., *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, Warszawa 1991, s. 19–21.
- Januszkiewicz M., *Filozofia i literatura. Kompilacje i transakcje*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum” 2020, nr 2, t. 26, s. 111.
- Pobojewska A., *Dociekania filozoficzne a propedeutyka filozofii. Nauczanie filozofii w szkolnictwie średnim [w:] Dydaktyka filozofii. Doświadczenia – dylematy – osiągnięcia*, red. E. Piotrowska, J. Wiśniewska, Poznań 2002, s. 138–139.

Philosophical contexts of literature in the opinion of students of final high school grades

Abstract

This article raises a question of teaching philosophy in high school at Polish classes considering the preparation to mature exam in particular. The author analyses the current situation in the

Polish education system when both possibilities and needs of Polish teachers in terms of teaching students philosophical contexts of chosen literary works. She supports her reasoning by questioning respondents whose answers were given by high school students getting ready for the exam. She points out the problem of the varied preparation level of students in finding philosophical trends of the given epoch in literature and expresses her fear of satisfactory results. The author offers a solution to this didactic problem at the end.

Keywords: teaching Polish, philosophy, context, contextual reading of literature, mature exam

Maria Gryglewska, magister filologii polskiej, absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pracuje jako nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Jej zainteresowania naukowe obejmują psychologię dziecięcą, nurt kobiecy w poezji polskiej oraz współczesne wyzwania dydaktyki.

MICHAŁ LEGACKI

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0009-0009-3136-1830 

michal.legacki.poczta@gmail.com

Czego oczekuje współczesna młodzież? Rozważania o statusie edukacji polonistycznej w świetle wypowiedzi ankietowych uczniów szkół ponadpodstawowych

Streszczenie

Tekst przedstawia wyniki ankiety przeprowadzonej wśród licealistów w marcu 2024 roku. Celem badań było sprawdzenie, jak postrzegany jest język polski, a także – czego ankietowani oczekują od edukacji polonistycznej. Mimo że spora część respondentów uznała lekcje polskiego za potrzebne, to odpowiedzi uczniów akcentują słabości kształcenia polonistycznego i dowodzą, że na przedmiot ten w dużej mierze patrzy się wyłącznie przez pryzmat egzaminu maturalnego. Na uwagę zasługują także wypowiedzi wyrażające oczekiwania licealistów wobec edukacji polonistycznej. Badani podkreślają przede wszystkim wykształcenie umiejętności związanych ze stylistyką, leksykologią i kulturą żywego słowa. Wyniki ankiety skłaniają więc do przemyśleń na temat kształtu edukacji polonistycznej we współczesnej szkole ponadpodstawowej.

Słowa kluczowe: dydaktyka polonistyczna, uczeń, edukacja polonistyczna, szkoła

W ostatnich latach nietrudno dostrzec zmiany, jakim podlega edukacja, zwłaszcza nauczanie języka polskiego. Od uczniów usłyszeć można narzekania przede wszystkim na liczne i anachroniczne lektury, rodzice nierzadko okazują swoje rozczarowanie wynikami dziecka, nauczyciele zaś zwracają szczególną uwagę na obszerny charakter podstawy programowej, niewystarczającą liczbę godzin na realizację materiału oraz nie zawsze jasne i dynamicznie zmieniające się wymagania egzaminacyjne obowiązujące na egzaminach zewnętrznych¹.

W zaistniałej sytuacji warto zastanowić się nad kierunkiem zmian. Warunki, w których znajduje się współczesny uczeń i towarzyszący mu nauczyciel polonista, skłoniły mnie do przeprowadzenia ankiety, której celem było sprawdzenie, jak postrzegany jest język polski jako przedmiot szkolny, a także, jakie oczekiwania

¹ Zaznaczę, że w roku szkolnym 2023/2024 zarówno egzamin ósmoklasisty, jak i egzamin maturalny są przeprowadzane na podstawie wymagań egzaminacyjnych znajdujących się w aneksach do informatorów na stronie CKE.

w stosunku do edukacji polonistycznej mają licealiści. Badanie zostało przeprowadzone w marcu 2024 roku wśród licealistów z klas 1–4. Formularz wypełniło w sumie 160 uczniów z dwóch szkół – XIII LO w Szczecinie oraz VII LO w Szczecinie. Do wypełnienia kwestionariusza celowo zostały wybrane te dwie placówki. „Szecińska trzynastka” to szkoła, która słynie z wysokich wyników nie tylko w województwie, ale również w Polsce. Spotkać można tam młodzież z pewnym kapitałem kulturowym, z reguły nastawioną na solidną pracę. Z kolei VII LO to szkoła mundurowa, w której uczniowie poza maturą obierają sobie także inne cele². Takie zróżnicowanie w zamierzeniu powinno przyczynić się do większej wiarygodności przeprowadzonych badań. Analizując wyniki, brałem pod uwagę przede wszystkim jakościowy aspekt spostrzeżeń uczniów, choć ze względu na charakter narzędzia badawczego, jakim jest ankieta, w niektórych fragmentach przytaczam wyniki ilościowe, głównie liczbę wskazań danej odpowiedzi. Nie zajmowałem się aspektem językowym, więc cytowane fragmenty zachowują oryginalną pisownię i kształt stylistyczny. Chciałbym jednak zaznaczyć, że pokazanie uczniowskiej perspektywy nie należy do łatwych, ponadto nie zawsze jest się w stanie ukazać pełny obraz danego zjawiska, ze względu na reprezentatywny charakter kwestionariusza, dlatego artykuł ten należy traktować jedynie jako próbę refleksyjnego spojrzenia na język polski jako przedmiot kształcenia. Formularz, który wypełniali uczniowie, składał się z ośmiu pytań (otwartych i zamkniętych), jednak na potrzeby niniejszego tekstu zostaną omówione odpowiedzi udzielone na wybrane pytania.

Założenie, które zmotywowało mnie do przeprowadzenia badań, dotyczyło utraty rangi języka polskiego jako przedmiotu szkolnego³. Jeszcze kilka-, kilkanaście lat temu był to jeden z istotniejszych przedmiotów kształcenia i nikt nie podważał jego roli. Wypowiedzi uczniów częściowo potwierdziły zaprezentowane stanowisko.

Początkowe polecenia ankiety zostały skonstruowane tak, by uczniowie nie domyślali się od razu celu badań. Byli pytani o to, który przedmiot szkolny lubią najbardziej, a który najmniej. W każdej odpowiedzi mieli krótko uzasadnić swój wybór. Spośród 160 ankietowanych język polski wybrało 15 osób. Uzasadnienia były bardzo zróżnicowane. Znaczna część argumentów odnosiła się do roli polonisty, jaką ma do odegrania w procesie dydaktycznym. Nie brakowało więc głosów takich, jak:

najbardziej lubię polski, bo nauczyciel świetnie prowadzi lekcje, potrafi zmotywować do działania, nie wytyka błędów i przygotowuje nas do matury; jest to najlepiej prowadzony przedmiot, faktycznie coś wynoszę z lekcji; panuje przyjemna atmosfera; jest fajny nauczyciel; pani jest super.

² VII LO w Szczecinie to szkoła o nieco innym modelu ucznia. W przeciwieństwie do XIII LO w Szczecinie, dominują tam klasy o profilu mundurowym, wiele osób po ukończeniu edukacji na poziomie szkoły średniej nie podejmuje dalszego kształcenia na studiach.

³ Odwołuję się tutaj do własnych doświadczeń jako nauczyciela języka polskiego w XIII LO w Szczecinie. Niejednokrotnie słyszałem opinie uczniów, którzy akcentują, że *nie mamy rozszerzenia z polskiego, więc nie ma sensu czytać tylu lektur, bo inne przedmioty* [realizowane w zakresie rozszerzonym – dopisek mój – M.L.] są ważniejsze i bardziej przydadzą nam się w życiu. Podobnych wypowiedzi mógłbym przytoczyć więcej.

Inni respondenci zwracali uwagę na charakter przedmiotu: *pozwala na twórczość; pozwala wyrazić to, co się czuje*, a część kierowała się indywidualnymi zainteresowaniami: *nauka o literaturze i czytanie sprawia mi ogromną przyjemność; możemy swobodnie porozmawiać o kulturze i literaturze, czyli o tym co lubię*, pojawił się też cenny głos wskazujący na wagę języka polskiego jako przedmiotu szkolnego: *według mnie język polski jest jednym z ważniejszych przedmiotów w szkole. Ze wszystkich ankietowanych 11 uczniów wskazało język polski jako przedmiot, którego nie lubią najbardziej*. Swoją wybiórczość argumentowali następująco: nie lubię polskiego, bo jest nudny; nie ponieważ są teksty które często są nudne i niezrozumiałe; nie, ponieważ nie interesują mnie rzeczy, które przerabiamy; nie, bo nienawidzę książek i lektur, które musimy omawiać; nie, bo nie lubię czytać lektur, nie rozumiem ich.

Jak widać, niechęć uczniów do kształcenia polonistycznego jest najczęściej spowodowana nieco anachronicznymi tekstami literackimi, które nierzadko z powodu warstwy językowej są barierą dla młodzieży w zrozumieniu treści i zawartych sensów.

Kolejna część ankiety została już ukierunkowana na edukację polonistyczną. Odpowiedzi na pytanie: „Czy lekcje języka polskiego są według ciebie potrzebne?” dostarczyły bogatego materiału badawczego. Zdecydowana większość respondentów udzieliła pozytywnej odpowiedzi. Na uwagę zasługuje różnorodność argumentów przytaczanych przez uczniów. Uzasadniali oni swoje stanowisko, pisząc:

lekcje języka polskiego są potrzebne, bo można poznać autorów i literaturę poszczególnych epok; są potrzebne i na pewno lepsze niż historia, mimo że na polskim trzeba dużo pisać i **interpretować**; są potrzebne, chociaż materiał, który na nich realizujemy nie wydaje mi się bardzo interesujący i czasami się nudzę; są potrzebne, zawsze dowiaduję się czegoś nowego o literaturze minionych epok, choć jeśli **omawiamy** „Dziady” przez miesiąc to można zwariować; tak, ponieważ stanowią swego rodzaju możliwość poszerzenia horyzontów oraz zapoznania się z integralną kulturą europejską, dzięki **analizie i interpretacji** tekstów; zdecydowanie tak, na lekcjach języka polskiego mogę poznać historię mojego czy innego narodu, teksty kulturowe, które w mniejszym lub większym stopniu wpłynęły na społeczeństwo. Poprzez **analizowane** [podkr. moje – M.L.] teksty mogę też zajrzeć w głąb siebie i poznawać np. swoje preferencje dotyczące epok czy gatunków literackich.

Podobnych głosów mógłbym wymienić więcej. Przytoczone odpowiedzi pokazują, że znaczna część uczniów wskazuje przede wszystkim treści z zakresu kształcenia literacko-kulturowego⁴. Ankietowani akcentują wiedzę związaną z lekturami, okresami literackimi, a także znajomość artystów tworzących w poszczególnych epokach. Część badanych zwróciła też uwagę na umiejętności interpretacyjne i analityczne. W odpowiedziach niejednokrotnie pojawiały się określenia czynności, takich jak: *analizowanie, interpretowanie i omawianie*. Niektórzy doceniają także fakt, że lekcje języka polskiego, głównie dzięki obcowaniu z kulturą i literaturą wysoką, kształtują ich preferencje czytelnicze.

⁴ Z uczniowskich wypowiedzi wyłania się jeszcze inne ciekawe spostrzeżenie. Ankietowani słusznie zauważają, że treści realizowane na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej są zdominowane przez zagadnienia z zakresu kształcenia literacko-kulturowego. Nie dziwi więc fakt, że właśnie ta tematyka jest akcentowana w odpowiedziach.

Pojawiły się też negatywne odpowiedzi na pytanie o przydatność kształcenia polonistycznego. Przeciwnicy języka polskiego, podobnie jak zwolennicy, przytaczali wiele argumentów na poparcie swojego zdania. Nie brakowało głosów, w których uczniowie zwracali uwagę na „okropne” lektury i tematykę zajęć. Część z nich pisała również:

wolę przedmioty ścisłe, dlatego uważam, że lekcje polskiego nie są potrzebne, przecież każdy umie mówić po polsku; nie, ponieważ analiza blisko dwustuletnich dzieł mało kogo może interesować; nie są potrzebne, bo nie lubię tego przedmiotu, analiza starych tekstów to raczej nie przyjemnego, najciekawszym elementem lekcji języka polskiego jest sam nauczyciel, który bardzo dobrze prowadzi lekcje, jednak sam język polski jest problemem.

Warto zaakcentować, że podobnie jak w wypadku poprzedniego pytania, również tu respondenci swoją niechęć do edukacji polonistycznej uzasadniali w dużej mierze niezrozumiałymi tekstami literackimi, które są przedmiotem analiz i interpretacji na lekcjach języka polskiego. W powyższych wypowiedziach mocno zaznaczone jest też pragmatyczne nastawienie respondentów do kształcenia. To dość powszechne zjawisko⁵, warto zauważyć, że licealna młodzież bardzo często ma już silnie sprecyzowane cele, co wiąże się między innymi z wyborem profilu klasy (i tzw. rozszerzeń), trudno jest więc wpłynąć na zmianę priorytetów młodych ludzi.

Ostatnie analizowane pytanie brzmiało: „Czego oczekujesz od lekcji języka polskiego?” Podobnie jak w wypadku poprzednich, także tutaj uczniowie byli proszeni o uargumentowanie swojej wypowiedzi. Duża część badanych, bo aż 65 respondentów, pisze, że od edukacji polonistycznej oczekuje *dobrego przygotowania do matury*. Pogląd ten odzwierciedla się w takich odpowiedziach, jak:

oczekuję skutecznego przygotowania do matury; zdania matury na 30%; jasno przekazanych informacji i przerabiania zadań maturalnych; oczekuję, że dobrze przygotują mnie do matury, wykorzystując przy tym najmniejszą ilość zadań domowych, ponieważ szkoła powinna uczyć, a nie mówić czego uczniowie muszą nauczyć się sami; oczekuję przygotowania do matury podstawowej, ponieważ muszę ją napisać; chciałbym w miarę przyzwoicie zdać maturę z polskiego; oczekuję koncentracji na motywach i zadaniach w formule matury 2023; chciałbym przede wszystkim zdać maturę (60% styknie); zdać maturę i czytać mniej lektur ale to już kwestia podstawy programowej.

W przytoczonych wypowiedziach ponownie widoczne jest przede wszystkim pragmatyczne nastawienie uczniów. Wielu ankietowanych traktuje język polski jako przedmiot, który muszą zdać, by móc kontynuować edukację na studiach. Nauczyciel polonista ma więc niełatwe zadanie. Dla wielu respondentów lekcje polskiego to głównie okazja do zdobycia wiedzy sprawdzanej na egzaminie oraz wykształcenia kompetencji niezbędnych do matury – argumentowania, interpretowania oraz redagowania krótkich i dłuższych form wypowiedzi pisemnej (notatki syntetyzującej i wpracowania o charakterze argumentacyjnym). Inną grupę stanowią odpowiedzi akcentujące umiejętności, które można wykorzystać w życiu codziennym. Część badanych oczekuje:

⁵ Odwołuję się w tym miejscu do własnych doświadczeń jako nauczyciela języka polskiego.

rozwinięcia umiejętności społecznych; kształcenia umiejętności dyskusji; pokazania piękna języka ojczystego, tak, bym mogła „ładnie” mówić i pisać, bez błędów.

Inni respondenci zwracali również uwagę na:

zdobycie praktycznej i użytecznej wiedzy o rodzimym języku, która mogłaby mi się przydać na co dzień, np. sztuki przemawiania; chciałbym więcej dyskutowania i szerokiego zasobu słownictwa; oczekuję pomocy w wykształceniu narzędzi przydatnych w rozumieniu tekstów i współczesnej sztuki; oczekuję, że będę umiała napisać jakieś pismo, np. do urzędu, choć w szkole nie zawsze jest na to czas.

Niektórzy uczniowie podkreślają więc w swoich wypowiedziach wiedzę z zakresu leksykologii, stylistyki i kultury żywego słowa, które pozwolą wykształcić umiejętności, takie jak: przemawianie, interpretowanie (zwłaszcza współczesnej kultury) i wnioskowanie. Ostatnia grupa odpowiedzi odnosiła się bezpośrednio do przebiegu lekcji języka polskiego oraz roli nauczyciela polonisty. Ankietowani oczekują:

milej atmosfery, by się dodatkowo nie stresować; przejrzystości i poukładanego toku lekcji, chociaż akurat u Pana Michała tak już jest; oczekuję jasnego przedstawienia tematu; luźnej atmosfery; otwarcia mych oczu na piękno literatury; dyskusji z nauczycielem, by móc spojrzeć na świat z innej perspektywy; przekazania wiedzy w ciekawy sposób, a nie pod podręcznik; ciekawych i treściwych lekcji; nauczyciela, który będzie się angażował a nie dawał tylko gotowe karty pracy na całą lekcję, które i tak będzie trzeba kończyć w domu; oczekuję przede wszystkim ciekawych i merytorycznych zajęć, choć uważam że moja aktualna nauczycielka języka polskiego (p. Klaudia) jest wspaniała, życzliwa dla uczniów i potrafi wspaniale wytłumaczyć materiał. Taki nauczyciel to naprawdę skarb.

To kilka z wielu wypowiedzi, które – kolejny raz – dowodzą, jak ważna jest rola polonisty w procesie dydaktycznym. Młodzież oczekuje nauczycieli zaangażowanych i twórczych, którzy – planując lekcje – nie ograniczają się wyłącznie do gotowych konspektów, scenariuszy i kart pracy oferowanych przez wydawnictwa. Można też wywnioskować, że niejednokrotnie ocena i postrzeganie edukacji polonistycznej zależały właśnie od nauczyciela języka polskiego uczącego daną klasę.

Analiza odpowiedzi przeprowadzonej ankiety pozwala podjąć próbę zrekonstruowania, jak postrzegany jest język polski, a także jakie oczekiwania od edukacji polonistycznej mają uczniowie. Z pewnością na wizerunek tego przedmiotu składają się odpowiedzi udzielone na wszystkie pytania, ponieważ tylko dzięki ich syntezie można wykazać pewne prawidłowości. Po pierwsze, język polski traktowany jest w dużej mierze jako przedmiot maturalny, którego zdanie staje się przepustką na uczelnię wyższą, a respondenci ograniczają omawiane zagadnienia głównie do kształcenia literacko-kulturowego. Wyłania się więc, wspomniane już wcześniej, pragmatyczne nastawienie do nauki tego przedmiotu. Badania dowodzą również, że część uczniów ma świadomość wymagań, jakim muszą sprostać, przygotowując się do matury w formule 2023, i oczekują akcentowania tych treści w toku zajęć. Z drugiej strony, dostarczony materiał badawczy ukazuje pewne słabości edukacji polonistycznej. Znaczna część ankietowanych nie oczekuje ujęcia historycznoliterackiego, chce za to wykształcenia praktycznych umiejętności z zakresu poprawności językowej, analizy i interpretacji kultury współczesnej czy redagowania użytkowych form wypowiedzi, które mogą przydać się w życiu

codziennym. Jednocześnie uczniowie dostrzegają, że w szkole nie zawsze jest czas na wykształcenie tych kompetencji na dobrym poziomie. Zgromadzony materiał badawczy nie pozwala określić przyczyn stanu opisywanego zjawiska; z pewnością wymaga to dalszych, pogłębionych badań i obserwacji. Wyniki ankiet dają jednak pewne wskazówki, w jaki sposób przygotowywać lekcje i na jakie elementy kształcenia kłaść szczególny nacisk. W zaistniałej sytuacji zarówno nauczyciele, metodycy, jak i uczniowie oraz rodzice powinni zastanowić się nad modelem współczesnej edukacji (zwłaszcza – kształcenia polonistycznego) tak, by spełniał on oczekiwania młodego pokolenia.

Bibliografia

- Budrewicz Z., Sienko M., „Język polski” jako przedmiot nauczania w opinii uczniów szkół gimnazjalnych i podstawowych”, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia” 5(161), s. 77–94.
- Fiszbak J., *Jakiego polonisty potrzebuje współczesna szkoła? O pożądanych cechach nauczycieli w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych* [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematem a kreatywnością*, red. K. Maciejak, M. Trysińska, Warszawa 2019, s. 103–119.
- Fiszbak J., *O problemach kształcenia polonistycznego w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, 10(285), s. 113–123.
- Fiszbak J., *Polonistyka szkolna w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2020, 1(56), s. 377–397.
- Janus-Sitarz A., *Funkcja formacyjna edukacji polonistycznej w czasach niepokoju* [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematem a kreatywnością*, red. K. Maciejak, M. Trysińska, Warszawa 2019, s. 121–132.
- Kądziołka-Sabanty H., *Kompetencje nauczyciela polonisty a przygotowanie uczniów do wejścia na rynek pracy* [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematem a kreatywnością*, red. K. Maciejak, M. Trysińska, Warszawa 2019, s. 133–149.
- Kowalikowa J., *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006.
- Pomirska Z., *Wiwat polonista konstruktysta!* [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematem a kreatywnością*, red. K. Maciejak, M. Trysińska, Warszawa 2019, s. 69–83.
- Strokowski W., *Nauczyciel – partner czy mistrz?* [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.

What does the modern youth expect from us? Analysing the state of teaching Polish based on surveyed high school students

Abstract

The paper summarises the survey done on high school students in March 2024. The study aims to capture the perspective on Polish as a language, and what the surveyed students expect of Polish classes. A large part of students claim that said classes are necessary yet point to certain weaknesses

of Polish teaching. Answers prove that the image of Polish as a subject is generally linked to the matura (final) exams. Answers regarding students' expectations towards Polish teaching are also notable in that they emphasise teaching stylistic, lexical, and language culture skills. The results thus call for thinking over the shape of Polish teaching in modern high schools.

Keywords: Polish didactics, student, Polish education, school

Michał Legacki, ukończył studia licencjackie z filologii polskiej w zakresie specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Szczecińskim, obecnie kontynuuje edukację na studiach polonistycznych II stopnia. Od roku szkolnego 2023/2024 pracuje jako nauczyciel polonista w XIII Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie. Jego zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z nauczaniem języka polskiego. Aktualnie przygotowuje pracę magisterską dotyczącą przemian w zakresie kształcenia językowego na poziomie szkoły ponadpodstawowej.

DAWID GÓRNY

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0009-0000-8060-5103 

dawidgor1@wp.pl, dawgor5@st.amu.edu.pl

Wykorzystanie wybranych założeń neurodydaktyki w warsztacie nauczyciela polonisty¹

Streszczenie

Celem pracy było przybliżenie założeń neurodydaktyki – nauczania przyjaznego mózgowi pod kątem praktyki szkolnej. Jest to stosunkowo nowy nurt, którego idee w ostatnich dekadach zyskały coraz większą popularność, a którego założenia są na tyle istotne, że – zdaniem autora – powinny być brane pod uwagę we współczesnej edukacji. By pokazać, jak może wyglądać nauczanie przyjazne mózgowi na lekcjach języka polskiego, autor starał się przedstawić wykorzystanie wybranych założeń neurodydaktyki w warsztacie nauczyciela polonisty.

Słowa kluczowe: neurodydaktyka, język polski, metody aktywizujące, uczeń

Neurodydaktyka – pojęcie, cele, funkcje

Wielu twierdzi, że jednym z najważniejszych zadań szkoły i nauczycieli jest przekazywanie wiedzy uczniom. Rodzicom i dyrekcji zależy, by proces ten okazał się efektywny, co powoduje, że rosną wymagania wobec młodzieży. Ma ona zdobywać wysokie oceny oraz zdać dobrze egzaminy końcowe. Z drugiej strony, coraz donioślejsze stają się głosy, że programy nauczania są przeładowane, że nie przystają do współczesnych uczniów. Jak w obliczu tych postulatów powinna wyglądać edukacja? Co mogą zrobić nauczyciele, by uczynić proces zdobywania wiedzy i umiejętności bardziej efektywnym, atrakcyjniejszym dla uczniów i mniej czasochłonnym? Często bowiem nauczyciele zapominają, że za proces zapamiętywania informacji odpowiedzialny jest nie uczeń, a jego mózg. Zastanawiające staje się wówczas, jak powinno wyglądać nauczanie przyjazne mózgowi w szkole?

¹ Artykuł jest pokłosiem wystąpienia w ramach Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Obszary Polonistyki IX „Polska szkoła w obliczu zmian – wyzwania, oczekiwania, prognozy”, gdzie autor wygłosił referat zatytułowany „Nauczanie przyjazne mózgowi a szkolna rzeczywistość”. Konferencja została zorganizowana przez Koło Naukowe Dydaktyków Polonistów Uniwersytetu Rzeszowskiego i odbyła się 6 czerwca 2024 r.

Jakie metody powinno się stosować, by uczeń wyniósł z lekcji jak najwięcej? Co należy zrobić, by zaangażować ucznia w lekcję? Odpowiedzi na postawione pytania będą przedmiotem tego artykułu, w którym zarysowano rudymenty jednej z odrośli neuroedukacji, czyli neurodydaktyki, oraz ich zastosowanie w procesie nauczania i uczenia się.

Nim zdefiniuję sam termin i przedstawię najważniejsze tezy tej dyscypliny naukowej, winno się podkreślić, że temat ten nie cieszy się dużym uznaniem w literaturze przedmiotu². Badacze zwracają uwagę, że neurodydaktyka jest nauką interdyscyplinarną. Łączy bowiem osiągnięcia z zakresu nauk o człowieku – pedagogikę, dydaktykę, psychologię poznawczą, psychologię kształcenia, neuropsychologię, kognitywistykę, oraz nauk o mózgu – neurologię, neurobiologię, neuroradiologię. Sam termin często bywa używany synonimicznie z angielskimi określeniami: *brain based learning*, *brain compatible learning* lub *brain friendly learning/ teaching*. Wszystkie oddają jego istotę, którą należałoby przetłumaczyć jako nauczanie przyjazne mózgowi. Głównym postulatem tej dyscypliny naukowej jest więc wykorzystanie wiedzy o pracy mózgu w nauczaniu. Neurodydaktyka rozwinęła się dzięki doskonaleniu i powstawaniu nowych metod obrazowania pracy mózgu³. Pojęcie to zostało po raz pierwszy użyte pod koniec lat 80. ubiegłego wieku przez zajmującego się **dydaktyką matematyki** Gerharda Preissa. W latach 90. tematem zainteresował się Gerhard Friedrich, którego zaciekało, na ile wnioski płynące z badań nad mózgiem mogą potwierdzać lub wyjaśniać zasady, na których opiera się nowoczesna dydaktyka.

² Zasadniczy problem polega na przełożeniu treści oraz postulatów neurodydaktyków na praktykę poszczególnych przedmiotów. W tym zakresie brakuje adekwatnych opracowań, stąd dużą kreatywnością muszą wykazać się nauczyciele. W literaturze poświęconej dydaktyce polonistycznej także brakuje stosownych pozycji lekturowych. Powstał jeden artykuł – A. Handzel, *Nauczanie przyjazne mózgowi? Metody stosowane przez nauczycieli języka polskiego w gimnazjum wobec postulatów neurodydaktyki*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2, s. 79–91, który poruszał ten problem w odniesieniu do nieistniejącego już etapu edukacyjnego. Nieco wcześniej ukazało się tłumaczenie książki M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2011. Wpłynęło ono na zainteresowanie tematem. Pozycję neurobiologa należy uznać za pionierską, gdyż autor przeprowadził rzetelne badania nad mózgiem, wyprowadzając praktyczne wnioski do podstaw uczenia się. W kolejnych latach tematykę tę podejmowała też M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013. Neuropedagożka rozslawiła również postulaty tej dyscypliny za sprawą popularyzacji wiedzy o tej dziedzinie w sieci. Zob. blog, który prowadziła Żylińska, zatytułowany *Neurodydaktyka, czyli neurony w szkolnej ławce*. Autorka udzieliła też znacznej ilości wywiadów poświęconych neurodydaktyce. Zob. np. <https://wyborcza.pl/AkcjeSpecjalne/7,160474,16101243,neurony-w-szkolnej-lawce.html> [1.07.2024] Temat rozpowszechnił również Marek Kaczmarzyk, który był gościem wielu rozmów i spotkań poświęconych temu zagadnieniu. Dużo z nich dostępnych jest na portalu YouTube. Wymienię tutaj m.in. <https://www.youtube.com/watch?v=dUYt-v9MX1g> [1.07.2024] oraz <https://www.youtube.com/watch?v=sevpr9rlsKU> [1.07.2024].

³ W tym m.in. tomografii komputerowej, pozytonowej emisyjnej tomografii komputerowej, rezonansu magnetycznego, funkcjonalnego magnetycznego rezonansu jądrowego, EEG – elektroencefalografii, MEG – magnetoencefalografii, TMS – bezczaszkowej stymulacji magnetycznej.

Marzena Żylińska wspomina, że „Celem neurodydaktyki jest dostarczenie nauczycielom, studentom, jak również rodzicom wiedzy na temat przebiegu procesów uczenia się i zapamiętywania”⁴. Chodzi więc o zbudowanie nowego modelu nauczania i uczenia się, który opierając się na naturalnych zdolnościach mózgu, pozwoli stworzyć optymalne warunki do jego rozwoju. Tezy te wynikają z przeświadczenia, że miejscem pracy nauczyciela nie jest szkoła, a właśnie mózg ucznia⁵. Podążając tym tropem, wielokrotnie w literaturze podkreślano, że przeznaczeniem ludzkiego mózgu jest nauka i zdobywanie nowych wiadomości. Stąd tak istotne są neurobiologiczne podstawy uczenia się, bazujące na najnowszych badaniach nad mózgiem w procesie zdobywania nowej wiedzy i umiejętności.

Przybliżenie sposobu funkcjonowania samego mózgu jest tematem szerokim i poprzez swój biologiczno-medyczny kontekst wykraczającym poza ramy tej pracy, stąd celem artykułu nie jest jego zarysowanie. Pragnę przedstawić, jakie są możliwości stosowania elementów neurodydaktyki w warsztacie nauczyciela polonisty ze szczególnym uwzględnieniem oddziaływaniem na uczniów w zakresie motywacji, nauczania polisensorycznego oraz metod pracy.

Wybrane możliwości neurodydaktyki stosowane w warsztacie nauczyciela polonisty

W nauczaniu przyjaznym mózgowi chodzi o zaangażowanie neuronów za sprawą stworzenia koncepcji dydaktycznych, które opierając się na wnioskach płynących z neurobiologizowania, pozwolą lepiej wykorzystać potencjał uczniów, a przez to uczynią naukę nie tylko efektywniejszą, ale i przyjemniejszą.

Niniejszy podrozdział jest próbą scharakteryzowania wybranych założeń neurodydaktyki w warsztacie nauczyciela polonisty. Pierwszym z omawianych obszarów będzie rola uczniowskiej motywacji oraz wpływ nauczyciela na jej wzmacnianie. Neurodydaktycy wspominają, że uczeń wyposażony jest w ogromny potencjał wewnętrzny, zadaniem więc nauczyciela jest stworzenie takich warunków, by dać mu szansę na osiągnięcie maksymalnego poziomu edukacyjnego rozwoju. Toteż na pedagogu spoczywa ogromna odpowiedzialność, by budował na swoich lekcjach przyjazną, bezpieczną i otwartą atmosferę, służącą swobodnemu procesowi wymiany zdań / dyskusji na dany temat. Nauczyciel w tej roli jest więc (w zależności od etapu nauczania) opiekunem, przewodnikiem, mistrzem, ale przede wszystkim organizatorem środowiska edukacyjnego. Wpisuje się to w nurt tzw. edukacji inspirującej⁶.

⁴ M. Żylińska, dz. cyt., s. 16.

⁵ „Mózg ucznia to miejsce pracy nauczyciela” – pisał Manfred Spitzer.

⁶ Więcej zob. J.P. Sawiński, *Sposoby aktywizowania uczniów w szkole XXI wieku. Pytania, refleksje, dobre rady. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2014, s. 21–30.

Należałoby zastanowić się także, z czego wynika potencjał ucznia. Czynnikiem tym jest motywacja, która uruchamia siłę napędową do określonych działań. Motywacja jest pochodną ciekawości, stąd tak ważne, by nauczyciele mieli na uwadze to, że ucznia należy zaintrygować poprzez wzbudzenie w nim zainteresowania danym zagadnieniem. Trafnie dowiodła tego Żylińska, przywołując w kontekście edukacji metaforę iskry w oku mającej budzić fascynację⁷. Powinno się to odbywać za sprawą stosowania różnych form i metod pracy. Ich zróżnicowanie przełoży się na większą koncentrację uwagi ucznia, a tym samym na jego lepsze wyniki w nauce ucznia. Analizując wpływ motywacji na proces zapamiętywania, nie zapominajmy też o tym, co decyduje o zapamiętywaniu nowych informacji. Dokonania psychologii dowodzą, że im głębiej przetwarzamy jakąś informację, tym lepiej ją pamiętamy. Wejście na najgłębszy poziom zapamiętywania, czyli semantyczny, oznacza zrozumienie wiadomości⁸.

Wśród warunków trwałego zapamiętywania informacji, poza nadaniem jej znaczenia, neurodydaktyka wymienia także powiązanie jej z już znanymi informacjami. Zahacza to o konstruktywizm⁹, do którego chętnie sięga nauczanie przyjazne mózgowi. Zakłada on nie tylko, że wiedza powinna być odkrywana przez ucznia w trakcie procesu nauczania i uczenia się, ale i stwarza możliwość do powtarzania zdobytej wiedzy, a także konfrontowania tego, co uczeń już wie, z nowymi wiadomościami. Jest to – wydaje mi się – etap szczególnie cenny w procesie kształtowania pojęć na lekcjach języka polskiego, gdzie przed używaniem danego terminu konieczne jest jego zrozumienie, by następnie uczeń mógł go wykorzystać w różnych kontekstach¹⁰. Czynnikiem ten – kluczowa rola rozumienia w procesie uczenia się – został wyróżniony jako jeden z najważniejszych wśród elementów nauczania przyjaznego mózgowi według Żylińskiej¹¹.

Kolejnym z postulatów, które forsują neurodydaktycy, jest tzw. nauczanie polisensoryczne. Udowodniono bowiem, że bazując na różnych kanałach przekazywania wiedzy, w tym m.in. wzrokowym, słuchowym, dotykowym, możliwe jest efektywniejsze uczenie się. Wynika to z faktu, że człowiek odbiera świat z wyko-

⁷ M. Żylińska, dz. cyt.

⁸ Tezę tę należy odnieść do dydaktyki ogólnej, przywołując taksonomię celów kształcenia autorstwa Bolesława Niemierki. To właśnie podział celów na następujące etapy – poziom umiejętności i poziom wiadomości z uwzględnieniem kategorii ABCD pozwala stwierdzić, jaki jest stopień opanowania nowych wiadomości przez ucznia. Warto mieć świadomość tego, że w praktyce szkolnej ułatwia to pracę nauczycielowi, gdyż pokazuje, na jakim poziomie uczeń rozumiał dane zagadnienie i czy potrafi wykorzystać zdobytą wiedzę. Zob. *Taksonomia celów kształcenia* [w:] *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, red. J. Fiszbak, Łódź 2019, s. 176.

⁹ Temat ten podejmowała m.in. J. Strykowska-Nowakowska, *Kształtowanie kompetencji wychowawczych nauczyciela*, Poznań 2017, gdzie badaczka pisała o konstruktywizmie jako teorii poznania.

¹⁰ Więcej o etapach kształtowania pojęć zob. B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego* [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.

¹¹ M. Żylińska, dz. cyt., s. 286.

rzystaniem zmysłów – wzroku, słuchu, dotyku, węchu, smaku. Poprzez nauczanie rozbudzające wielość zmysłów aktywizacji ulega większa liczba kanałów sensorycznych. Stąd tak ważne, by w edukacji przeplatać te kanały. Istnieją rozmaite sposoby na dokonanie tego. Powszechną praktyką, którą stosują nauczyciele, jest odsłuchiwanie recytacji tekstu poetyckiego wraz z symultanicznym śledzeniem tekstu przez uczniów.

Nauczanie przyjazne mózgowi a refleksja nad metodami

Ostatnim czynnikiem, który może ukazywać wybrane możliwości neurodydaktyki w warsztacie nauczyciela polonisty, będą metody nauczania, a ściślej refleksja nad metodami stosowanymi na lekcjach języka polskiego, pod kątem przyjazności wobec mózgu ucznia. Wiąże się to również z postulatami formułowanymi przez neurodydaktykę, gdyż nauczanie przyjazne mózgowi „Często wykorzystuje metody aktywne, [...] umożliwia uczniom zaspokojenie potrzeby aktywności, bazuje na produktywnych i otwartych zadaniach, które można zrobić na różne sposoby”¹². Marek Kaczmarzyk wspomina natomiast o konieczności zaakceptowania faktu, że współczesny uczeń potrzebuje innych metod i form nauczania¹³, dlatego tak istotne jest korzystanie z innowacyjnych sposobów przekazywania/zdobywania wiedzy. Wiąże się to z koniecznością stałego dostosowywania edukacji do nowej, przychodzącej do szkoły, a zmieniającej się z roku na rok młodzieży. Podkreśla także znaczenie procesu indywidualizacji w nauczaniu¹⁴.

Interesujących refleksji w tym temacie dostarcza cytata autorstwa Stanisława Bortnowskiego, który możemy uznać wręcz za apel do polonistów: „Dopóki większość nauczycieli nie zrozumie, że uczyć trzeba **ograniczać swoją podmiotowość, wyeksponować zaś aktywność uczniów** [podkreślenie – D.G.], dopóty proces dydaktyczny pogrążony będzie w marazmie. By wyjść ze strefy bezładu, śledztwo lekcyjne trzeba zastąpić swobodą, poszukiwaniem i twórczością”¹⁵. Twierdzę, że słowa te są ważne nie tylko ze względu na podkreślenie znaczenia metod aktywnych w nauczaniu. Bortnowski pokazuje istotę procesu współczesnej edukacji,

¹² Tamże, s. 289.

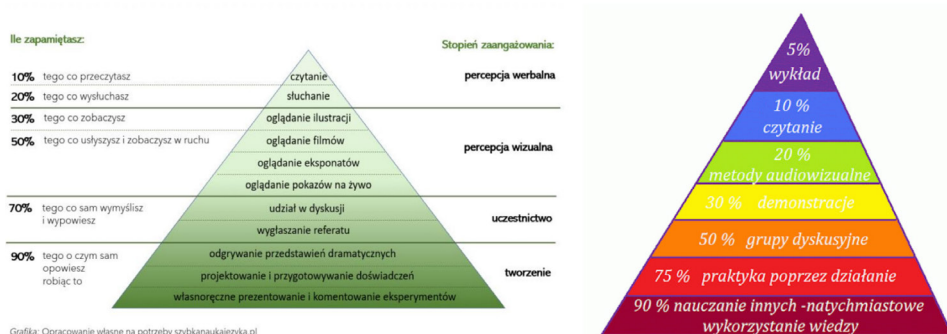
¹³ Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=oRoLL2Cyxuk> [1.07.2024]. Jest to referat Kaczmarzyka wygłoszony podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Edukacja – aktywność – rozwój” w kwietniu 2016 r.

¹⁴ Warto pamiętać o tym procesie oraz o tym, że w edukacji konieczność indywidualizacji wynika nie tylko z pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badania dowodzą bowiem, że to, co jest dobre dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jest w dużej mierze dobre dla wszystkich uczniów. Indywidualizacja w nauczaniu jest procesem o tyle szerokim, że wykracza poza zagadnienie tej pracy. Pragnę jednak odesłać do pozycji: A. Janus-Sitarz, *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego*, Kraków 2017. Ciekawym rozszerzeniem może być również publikacja: W. Wantuch, *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] *Innowacje i metody...*

¹⁵ S. Bortnowski, *Nauczycielu, bądź sobą!*, Warszawa 1992, s. 11.

w której nauczyciel przestał być mistrzem wykładającym uczniom swoją wiedzę. Ma to związek z przemianami, jakie zaszły w szkolnej narracji – punkt ciężkości został przesunięty z wiedzy faktograficznej na rozumienie zagadnień. Nauczyciel zszedł ze sceny, oddając pałeczkę uczniowi, by ten mógł samodzielnie zdobywać wiedzę. Zadaniem pedagoga jest więc wspieranie i kierowanie, a także stymulowanie ucznia w tym procesie.

Samo to, jak istotne jest stosowanie metod aktywnych, i to, jak przekłada się to na proces przyswajania informacji przez uczniów, dobrze odzwierciedla tzw. piramida zapamiętywania / stożek Dale’a. Dowodzi on, że im większy jest stopień zaangażowania, tym nauka może stać się efektywniejsza, przynosząc większe rezultaty w postaci posiadanej przez ucznia wiedzy. Ukazuje on także, że np. wykład, będący metodą podającą, nie jest tak owocną metodą, jak np. udział w dyskusji. Graficzne ujęcie przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Piramida zapamiętywania (stożek Dale’a)

Źródło: <https://uczniaskutecznie.wordpress.com/2010/12/20/piramida-uczenia-sie/> [15.07.2024] oraz <http://muzykalnedziecko.pl/piramida-efektywnosci-uczenia-sie/piramida-uczenia-sie-2/> [15.07.2024].

„Najsilniej akcentowanym postulatem neurodydaktyki jest odejście od tradycyjnego – transmisyjnego modelu nauczania, w którym nauczyciel «przekazuje» uczniom wiedzę w formie wykładów” – pisała Agnieszka Handzel¹⁶.

Autorka w swoim artykule trafnie dowiodła, że postulaty podobne do tych, które zakłada nauczanie przyjazne mózgowi, formułowała już Maria Montessori, zmierzając do zreformowania edukacji w XIX wieku¹⁷. Handzel przywołuje zdanie w pełni oddające koncepcje nauczania Montessori: „Pomóż mi zrobić to samemu”¹⁸. Słowa te podkreślają cel, który stawiała sobie twórczyni innowacyjnego, na tamte czasy, systemu wychowania. Wspomina również o stwierdzeniu przytaczanym przez Marzenę Żylińską: „Wszystko, co robimy dla lub za ucznia, pozbawia go możliwości zrobienia tego samemu”. Jak twierdzi Handzel, „W tych słowach kryje się [...] apel o aktywizowanie uczniów do samodzielnej pracy, czynnego

¹⁶ A. Handzel, dz. cyt., s. 84.

¹⁷ Tamże, s. 85.

¹⁸ Tamże.

udziału w rozwiązywaniu problemów i przetwarzaniu informacji”¹⁹. Tak więc neurodydaktyka nie odkryła nowych obszarów działania dla metodyki nauczania.

By zobrazować, które z tzw. metod aktywnych / aktywizujących w metodyce nauczania języka polskiego są szczególnie atrakcyjne wobec nauczaniu przyjaznemu mózgowi ucznia na lekcji, postaram się przedstawić kilka propozycji. Sądzę bowiem, że tylko za sprawą stosowania odpowiednich metod i technik nauczyciel jest w stanie sprawić, iż jego uczeń będzie zaangażowany, a tym samym zapamięta wiele z lekcji. Nim jednak to nastąpi, chciałbym także zarysować kwestie podziału metod w dydaktyce polonistycznej oraz ukazać zalety korzystania z metod aktywnych w nauczaniu.

Należy zdać sobie sprawę, że problematyka dotycząca metod jest o tyle złożona, że jej syntetyczne ujęcie może być zadaniem trudnym. Literatura przedmiotu jest zasobna w wiele pozycji bibliograficznych, które ten cel osiągnęły²⁰. W niniejszej pracy pragnę przedstawić, które z metod będą adekwatne wobec postulatów neurodydaktyki. Już na samym początku należy zdać sobie sprawę z wielości metod. Rodzi to więc wyzwanie przed nauczycielem, gdyż to od jego decyzji będzie zależało, które wykorzysta na lekcji. Musi to być decyzja niezwykle przemyślana, gdyż wybór określonego wariantu będzie kierunkował pracę nauczyciela oraz ucznia na danej lekcji.

Metody stosowane w dydaktyce polonistycznej najogólniej można podzielić na podające oraz poszukujące²¹. Co ciekawe, metody zaliczane do pierwszej i drugiej grupy mają taki sam cel edukacyjny – „sprawić, aby niewiedza została zastąpiona wiedzą”²² – jak ujęła to Jadwiga Kowalikowa. Chodzi więc tylko o wybór drogi²³, skąd więc bierze się dylemat przy wyborze? Pragnę odpowie-

¹⁹ Tamże.

²⁰ Godnymi polecenia opracowaniami w tym zakresie mogą być: M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody [w:] Innowacje i metody...* Rozdział ten zawiera obszerną charakterystykę metod nauczania pod kątem dydaktyki ogólnej (strategie nauczania Wincentego Okonia – E, O, P i A) oraz szczegółowej, uwzględniającej swoistość przedmiotu, jakim jest język polski (klasyfikacja metod nauczania według koncepcji Bożeny Chrzastowskiej oraz metody kształcenia sprawności językowej wyróżnione przez Annę Dyduchową). Autorka w rozdziale tym przytacza również definicję metody nauczania. Jest to sposób kierowania pracą uczniów, celowy i świadomie stosowany oraz możliwy do systematycznego, wielokrotnego zastosowania. Metoda określa czynności ucznia i nauczyciela, sugeruje tym samym cały model lekcji. Funkcję zwięzłej syntezy może pełnić też pozycja: *Polonistyczna dydaktyka ogólna...*, s. 189–267. W rozdziale *Metody ogólnodydaktyczne w kształceniu polonistycznym* przedstawiono podział metod nauczania według Franciszka Bereźnickiego i Franciszka Szloska oraz scharakteryzowano metody zaliczane do różnych strategii nauczania – A (asymilacja wiedzy), P (nauczanie problemowe), O (metody operacyjne) i E (metody waloryzacyjne). Nie zapominajmy, że metodyka nauczania obejmuje też techniki będące konkretną czynnością, szczegółowym sposobem pracy (np. czytanie, pisanie); metody zawierające sposób działania, w którym uczestniczą nauczyciel i uczniowie dla osiągnięcia zamierzonych celów; a także strategie, które składają się na sekwencję metod wykonywanych w określonym celu.

²¹ Podział ten odzwierciedla wpływ szkoły herbartowskiej oraz deweyowskiej na współczesną lekcję.

²² J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty*, Kraków 2006, s. 19–30.

²³ Jak pisała Kowalikowa, „Różnymi drogami wiedli przewodnicy swoich wychowanków od niewiedzy do wiedzy. [...] Sokrates prowadził swoich uczniów ku poznaniu za pośrednictwem pytań,

dzień na to pytanie, przywołując walory metod aktywizujących. Należą do nich, poza zwiększeniem skuteczności nauczania / uczenia się, motywowanie uczniów do działania, rozwijanie myślenia twórczego, kreatywności, korelacja międzyprzedmiotowa oraz doskonalenie umiejętności współpracy w grupie. Biorąc zaś pod uwagę postulaty nauczania przyjaznego mózgowi, tylko ta druga grupa domaga się w tym kontekście omówienia. Jak pisała Maria Kwiatkowska-Ratajczak: „metody [...] określane jako poszukujące [...] zakładają większy udział uczniów i projektują podejmowanie z nimi dialogu”²⁴. Stają się więc wprost odpowiedzią na założenia, które zakłada neurodydaktyka.

Do metody, która w mojej ocenie najlepiej realizuje założenia nurtu, należy drama. Zakłada ona bycie w roli lub wejście w rolę. Uczeń wciela się w określoną postać czy to literacką, filmową czy historyczną. Pod względem postulatów nauczania przyjaznego mózgowi neurodydaktycy udowodnili, że jest ona niezwykle skuteczna, gdyż pozwala uczniom na bycie w działaniu, które przekłada się na efekty w postaci posiadanej wiedzy. Dowiedziono bowiem, że informacje o charakterze emocjonalnym zapamiętujemy łatwiej oraz trwalej²⁵.

Drugą, nad którą chciałbym się zatrzymać, jest tzw. metoda WebQuest. Jest to szczególny rodzaj projektu, który ponadto wykorzystuje jeszcze zasoby internetu. Metody wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne dodatkowo odpowiadają swoim nowatorstwem współczesnej młodzieży i mogą okazać się w tym zakresie atrakcyjne. Dodatkowym atutem może być to, że w tych działaniach pozwolimy uczniom na wykonywanie czynności projektowych. Spełnia to także założenia procesu integracji. Według opinii Jerzego Kaniewskiego: „Dydaktyczna wartość projektu wynika stąd, że w naturalny sposób umożliwia on (czy wręcz narzuca) integrowanie standaryzowanej wiedzy szkolnej z wiedzą osobistą (potoczną), wynikającą z pozaszkolnych doświadczeń ucznia”²⁶. Wśród innych metod można wymienić również metodę drzewka decyzyjnego, burzę mózgów, metaplan, mapę pojęć, analizę SWOT, metodę sześciu kapeluszy.

Refleksja nad metodami powinna też służyć wyróżnieniu ćwiczeń okazjonalnych, które można włączyć podczas pracy daną metodą. W tym zakresie nauczanie przyjazne mózgowi szczególnie lubi stymulowanie i motywowanie do eksperymentowania, myślenia, poszukiwania, pozwolenie uczniom na zadawanie pytań, formułowanie hipotez oraz wyszukiwanie rozwiązań.

które ułatwiały im sukcesywne odkrywanie prawdy. [...] Herbart wytyczył dla odmiany jeden szlak dla wszystkich. Wiódł on przez tzw. stopnie formalne. Dewey wierzył znów, że owocnemu poznaniu sprzyja samodzielne stawianie, a następnie weryfikowanie hipotez”, tamże, s. 20.

²⁴ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody...*, s. 355.

²⁵ Więcej o dramie i jej celach – wychowawczym, terapeutycznym, kreatywnym, inspirującym, komunikacyjnym, integrującym, indywidualizującym: T. Lewandowska-Kidoń, *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Lublin 2001. Zob. też B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1991, oraz A. Dziedzic, *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 1995.

²⁶ J. Kaniewski, *Nowe „słowo-zakłęcie”*. *O integracji w zreformowanej szkole*, „Polonistyka. Innowacje” 2008, nr 6, s. 8.

Wnioski

Neurodydaktyka jest istotną dyscypliną naukową, która powinna być brana pod uwagę we współczesnej edukacji przedmiotowej. Być może perspektywa ogólna wiedzy o tym nurcie w ostatniej dekadzie zyskała coraz większą popularność, lecz w perspektywie przedmiotowej sporo jeszcze pracy przed nauczycielami. Pamiętajmy o jej założeniach i próbujmy je wprowadzać na lekcje. Jak starałem się pokazać, jednym ze sposobów osiągnięcia tego celu powinna być refleksja nad stosowanymi metodami nauczania. Tylko w ten sposób jesteśmy w stanie wspierać naszych uczniów w efektywnym zdobywaniu wiedzy. Potencjał, aktywizm, korzystanie z pokładów motywacji, które młodzież posiada, powinny być w tym zakresie priorytetem. Nie musimy stawać się neurobiologami znającymi się na najbardziej skomplikowanych zawiłościach ludzkiego mózgu, by wprowadzić na lekcji elementy nauczania przyjaznego mózgowi.

Bibliografia

- Bortnowski S., *Nauczycielu, bądź sobą!*, Warszawa 1992.
- Dziedzic A., *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 1995.
- Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998.
- Handzel A., *Nauczanie przyjazne mózgowi? Metody stosowane przez nauczycieli języka polskiego w gimnazjum wobec postulatów neurodydaktyki*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2.
- Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Kaniewski J., *Nowe „słowo-zakłęcie”. O integracji w zreformowanej szkole*, „Polonistyka. Innowacje” 2008, nr 6.
- Kowalikowa J., *Narodziny nauczyciela polonisty*, Kraków 2006.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012.
- Lewandowska-Kidoń T., *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Lublin 2001.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. V, Warszawa 2003.
- Polonistyczna dydaktyka ogólna*, red. J. Fiszbak, Łódź 2019.
- Sawiński J.P., *Sposoby aktywizowania uczniów w szkole XXI wieku. Pytania, refleksje, dobre rady. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2014.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2011.
- Strykowska-Nowakowska J., *Kształtowanie kompetencji wychowawczych nauczyciela*, Poznań 2017.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2002.
- Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka, czyli nauczania przyjazne mózgowi*, Warszawa 2015.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Zasoby internetowe

- <http://muzykalnedziecko.pl/piramida-efektywnosci-uczenia-sie/piramida-uczenia-sie-2/> [15.07.2024].
- <https://uczszieskuteczniej.wordpress.com/2010/12/20/piramida-uczenia-sie/> [15.07.2024].
- <https://www.youtube.com/watch?v=dUYt-v9MX1g> [1.07.2024]. <https://www.youtube.com/watch?v=sevr9rlsKU> [1.07.2024].

<https://www.youtube.com/watch?v=k30FWMEBxlg> [30.07.2024].

<https://www.youtube.com/watch?v=oRoLL2Cyxuk> [1.07.2024].

<https://wyborcza.pl/AkcjeSpecjalne/7,160474,16101243,neurony-w-szkolnej-lawce.html> [1.07.2024].

Neurodidactics – between theory and practice

Abstract

The aim of the work was to present the assumptions of neurodidactics – brain-friendly teaching in terms of school practice. This is a relatively new trend, whose ideas have become increasingly popular in recent decades, and whose assumptions are so important that – according to the author – they should be taken into account in contemporary education. To show what brain-friendly teaching can look like during Polish language lessons, the author tried to present the use of selected assumptions of neurodidactics in the workshop of a Polish teacher.

Keywords: neurodidactics, Polish language, activating methods, student

Dawid Górny, absolwent studiów licencjackich na kierunku Humanistyka w szkole, polonistyczno-historyczne studia nauczycielskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Napisał pracę dyplomową Analiza obecności oraz wykorzystanie potencjału edukacyjnego malarstwa Jacka Malczewskiego na lekcjach historii i języka polskiego w szkole podstawowej. W kręgu jego zainteresowań mieści się dydaktyka języka polskiego oraz historia. Pasjonuje go zwłaszcza zagadnienie integracji międzyprzedmiotowej, innowacyjnych metod nauczania. Jego zainteresowania badawcze skupiają się wokół konfrontacji dydaktycznych teorii z metodyczną praktyką nauczycielską, gdyż od dziecka marzy o wykonywaniu tej profesji.

ERNEST NOWAK

Szkoła Specjalna Podstawowa „Akademia Życia”

ORCID: 0000-0003-3046-5389 

ernestnowakx@gmail.com

Projekt cyfrowy jako sposób na lekturę w szkole podstawowej

Streszczenie

Autor przedstawił w artykule pomysł realizacji lekcji języka polskiego w formie krótkiego klasowego pomysłu z wykorzystaniem gry komputerowej *Minecraft* (Mojang Studios 2011). W jego opinii taka lekcja może przysłużyć się rozwijaniu kreatywności uczniów, a także ich aktywizacji, co jest dziś elementem szczególnie pożądanym podczas lekcji związanych z pracą z książką. We wstępie autor opisał fenomen gier komputerowych i możliwości ich dydaktycznego wykorzystania w klasach IV–VI. Następnie przedstawił zalety pracy taką metodą, do których zaliczył między innymi rozwijanie twórczości, aktywizację uczniów, a także zaangażowanie całego zespołu klasowego w pracę projektową. Artykuł zamyka zaproponowany scenariusz przeprowadzenia takiej lekcji w każdej szkole, co może być pomocne w pracy nauczycieli praktyków. Autor zamieścił także film podsumowujący realizowany przez niego projekt w grze *Minecraft* oraz opracowane z uczniami klasy VI zagadnienia do scenariusza filmowego, który można wykonać z uczniami.

Słowa kluczowe: *Minecraft*, grywalizacja, metody aktywizujące, lektury szkolne, gra komputerowa, lekcja cyfrowa, projekt cyfrowy

Zainteresować lekcją ucznia można na różne sposoby, tak samo jak sprawdzić jego wiedzę. Postulat, aby odbywało się to drogą inną niż sprawdzian wiedzy, jest w opinii autora jak najbardziej słuszny. Metodą, która świetnie sprawdza się w szkole podstawowej na lekcji języka polskiego, jest projekt cyfrowy dotyczący konkretnej lektury. Może on z powodzeniem zastąpić kolejny pisemny test.

Fenomen gier cyfrowych

Kultura gier komputerowych rozwija się współcześnie bardzo szybko. Granie nie jest już dziś tylko zabawą i formą spędzania wolnego czasu. Gra może być czytana dokładnie tak, jak dobra powieść: zawiera fabułę, świat przedstawiony, interesujące i złożone postacie, a dialogi wypowiedziane przez bohaterów są tak

samo istotne, jak dialogi w tekście literackim¹. Większość współczesnych uczniów szkół podstawowych ma regularny kontakt z grami cyfrowymi², wymienia się z kolegami i koleżankami ze szkoły przeżyciami związanymi z grami, poradami, a nawet wspólnie po szkole toczy rozgrywki w wirtualnym świecie³. Gry są niezwykle absorbujące: wyzwalają tak zwany proces immersji⁴, czyli zanurzania się gracza w świat przedstawiony, wrażenia rzeczywistości tego, co dzieje się na ekranie urządzenia elektronicznego. To główne powody atrakcyjności gier cyfrowych, które nauczyciel może wykorzystać praktycznie na każdym etapie edukacyjnym⁵.

Współczesny uczeń funkcjonuje dziś w zasadzie w dwóch, czasem całkowicie odrębnych światach: wirtualnym i rzeczywistym. Tożsamość ucznia, jego zachowanie, przyzwyczajenia i język, z jednej strony, mogą być zupełnie inne w świecie cyfrowym niż w rzeczywistym⁶. Z drugiej strony, warto dostrzegać plusesy tej sytuacji: świat wirtualny jest dla ucznia bardzo dobrze znany, a funkcjonuje w nim często sprawniej niż wielu nauczycieli. W takiej sytuacji to również nauczyciel może uczyć się od ucznia, co dobrze można wykorzystać w pracy dydaktycznej⁷.

Warto zauważyć, że uczniowie z reguły bardzo chętnie opowiadają o swoich zainteresowaniach. Wykorzystałem to w moich klasach (IV, V i VI klasa szkoły podstawowej): większość dzieci bardzo chętnie rozmawia ze mną o grze komputerowej *Minecraft* (Mojang Studios 2011). Gra ta polega na sterowaniu 'ludzikiem' i zdobywaniu kolejnych surowców, a następnie budowaniu wymyślonych przez siebie przestrzeni i obiektów⁸. Jedyne, co ogranicza gracza, to jego własna pomysłowość i wyobraźnia. Dzięki temu bardzo szybko udało mi się odkryć, że będzie można wykorzystać tę grę edukacyjnie. Odebrałem ostatnio szkolenie organizowane przez Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, które poprowadził wybitny znawca tematu, Artur Rudnicki, wieloletni nauczyciel i dyrektor Zespołu Szkół Technicznych im. Tadeusza Kościuszki w Radomiu⁹, dzięki któremu jeszcze bardziej wzmocniłem swoje cyfrowe kompetencje¹⁰.

¹ P. Prósiniński, P. Krzywdziński, *Cyfrowa miłość. Romanse w grach wideo*, Kraków 2018, s. 7–14.

² Gry cyfrowe rozumiem jako gry przeznaczone na każdy nośnik cyfrowy, nie tylko komputer.

³ M. Biernacki, *Social media – komunikacja ze studentami rachunkowości z pokolenia Z*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica” 2014, nr 311 (75) 2, s. 7–8.

⁴ K. Maj, *Słowo gra znaczy świat. Przestrzeń gry wideo w kognitywnej teorii narracji*, „Teksty Drugie” 2017, nr 3, s. 193.

⁵ A. Nowak, *Grywalizacja w edukacji wczesnoszkolnej – możliwości wykorzystania metody w kształceniu uczniów klas 1–3*, „Doświadczenia i Propozycje Naukowo-Metodyczne” 2017, nr 63, s. 126–128.

⁶ E. Nowak, *Aksjologia świata przedstawionego w grze Skyrim* [w:] *Człowiek a historia. Ludzie i wydarzenia*, red. B. Cecota, P. Jasiński, A. Sędrecka, t. VIII, Piotrków Trybunalski 2022, s. 234–236.

⁷ K. Furmaniak, A. Olszowska, *Popkultura i media społecznościowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, s. 67–68.

⁸ D. Zaworska-Nikoniuk, *Edukacyjne walory gry Minecraft. Analiza narracji uczniów i edukatorów*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, nr 1(48), s. 112–113.

⁹ Szerzej o nim zob. kometa.edu.pl, <https://kometa.edu.pl/baza-ekspertow/60,artur-rudnicki> [4.03.2024].

¹⁰ CEN, *Minecraft. Graj i ucz się*, <https://www.cen.bialystok.pl/konto/szkolenia/6069> [5.03.2024].

Z dziećmi zaś udało mi się zrealizować już kilka projektów w *Minecraftie*, które z powodzeniem mogą zastąpić klasyczny sprawdzian wiadomości, podsumowujący np. wiedzę zdobytą o danej lekturze. Przy okazji z radością zauważyłem, że dzieci zaczynają dostrzegać, iż granie nie jest tylko formą spędzania wolnego czasu: kształci się w ten sposób poprawny obraz gry komputerowej, nie tylko jako źródła zabawy, ale przede wszystkim formy (samo)kształcenia oraz edukacji. Uczeń zaczyna rozumieć, że granie nie jest niczym złym (czasem, niestety, takie przekonanie dominuje wśród dzieci, choćby z tego powodu, że niektórzy rodzice w taki sposób traktują gry, np. zakazując dzieciom całkowicie grania). Gra może z powodzeniem stać się dla ucznia punktem odniesienia do zdobywania wiedzy o świecie i rozwoju. Dodatkowo dzieci dzięki grom ćwiczą również motorykę ręki (oczywiście, nie można zaniedbywać pisania, ale warto podkreślić, że w przyszłości umiejętność sprawnego posługiwania się klawiaturą będzie im bardzo potrzebna już w liceum, a potem na studiach i w pracy). W każdym projekcie przedstawiamy jedynie wybrane fragmenty lektury, dzięki czemu uczniowie znacznie więcej zapamiętują i rozumieją wybrane wątki i motywy w książkach, które czytamy na lekcji¹¹.

Zalety projektu cyfrowego dotyczącego lektury

Przed wszystkim warto zaznaczyć, że gry komputerowe nie powinny być traktowane jako zagrożenie pedagogiczne, a raczej jako szansa na możliwość przeprowadzanie ciekawej i integracyjnej lekcji z dziećmi. Lekcja z grami sprawia, że uczniowie bardzo mocno muszą się zaangażować w daną lekcję, bowiem wszystko zależy od nich¹². Nauczyciel w tego typu lekcjach może brać udział w projekcie wraz z dziećmi, stając się jednocześnie graczem-moderatorem danego projektu, ale może też pełnić rolę tutora, czyli dać dzieciom większą swobodę. Osobiście preferuję ten drugi typ lekcji, ponieważ uczniowie stają się wówczas decydentami i to od nich zależy, w jaką stronę rozwinię się ich autorski projekt. Nauczyciel pokazuje wówczas uczniom, że w pełni im ufa, a sami uczniowie muszą wszystko dokładnie przemyśleć i zrealizować: od opracowania planu projektu aż po jego końcową realizację¹³. Zadaniem dzieci jest przygotować projekt cyfrowy, zgrać go na nośnik elektroniczny, a następnie przedstawić klasie wraz z jego omówieniem.

Projekty cyfrowe jako metoda edukacyjna oraz metoda sprawdzania wiedzy uczniów, np. z omawianej na zajęciach lektury, sprawdza się doskonale, szczególnie w mniejszych zespołach klasowych. Jako nauczyciel języka polskiego w szkole

¹¹ K. Mucha-Iwaniczko, *Terapeutyczna rola literatury. Wokół książki Ulfa Starka „Chłopiec, dziewczynka i mur...”*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, s. 62.

¹² J. Siadkowski, *Grywalizacja. Zrób to sam! Poradnik*, Warszawa 2014, s. 4–5.

¹³ Ł. Czarnecki, *Śródziemie pod mikroskopem*, „Gazeta Polska Codziennie”, 15.02.2023, s. 13.

specjalnej, mam małe klasy (do 5–6 osób), w związku z czym zespół projektowy stanowią wszyscy uczniowie jednej klasy. Dzieci z zespołem Aspergera mają duże problemy społeczne, między innymi z poprawną komunikacją, zrozumieniem uczuć kolegi i koleżanki, a także ze skupieniem się na rozmowie z drugą osobą¹⁴. Dzięki projektowi można trenować wszystkie te umiejętności, a także rozwijać u uczniów inne kompetencje „miękkie”, np. praca w grupie, podział obowiązków (tak, aby każdy robił to, w czym jest najmocniejszy), a także uświadamiać uczniów, że rozmowa i wspólna praca klasowa powodują, iż zawsze można się ze sobą dogadać.

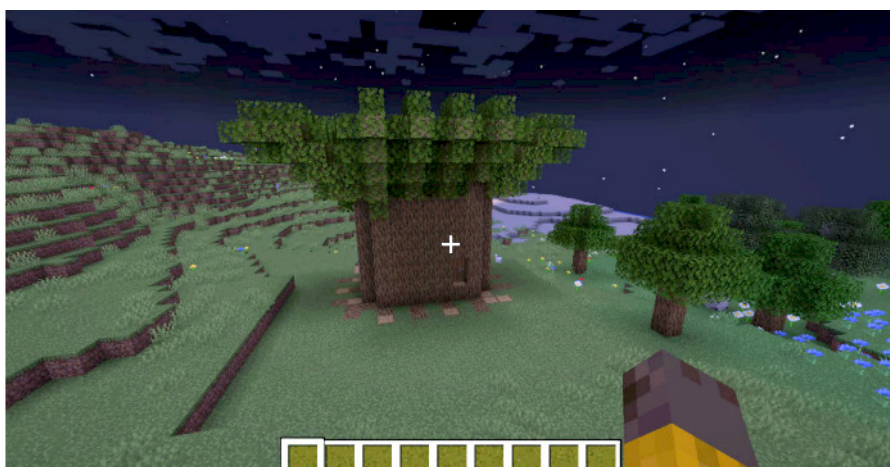
Z przyjemnością patrzyłem, jak na klasowym projekcie dotyczącym lektury *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi* Ryszarda Kosika uczniowie, którzy na co dzień bardzo często się ze sobą spierają, zaczęli ze sobą współpracować i działać razem. Dodatkową zaletą projektu cyfrowego jest to, że można użyć go w zasadzie na każdym przedmiocie, również podczas nauczania języka polskiego jako obcego. W *Minecraftie* można tworzyć tablice, na których uczniowie mogliby przykładowo zapisywać poznane na lekcji słowa albo tworzyć tablice tematyczne, na których znajdowałoby się słownictwo związane z danym działem języka, np. nazewnictwo przyrodnicze, filmowe, teatralne czy nawy miast i ich mieszkańców. Przykładem może być efekt pracy mojego ucznia, który stworzył Plac Broni z lektury *Chłopcy z Placu Broni* i zamieścił napis o następującej treści:



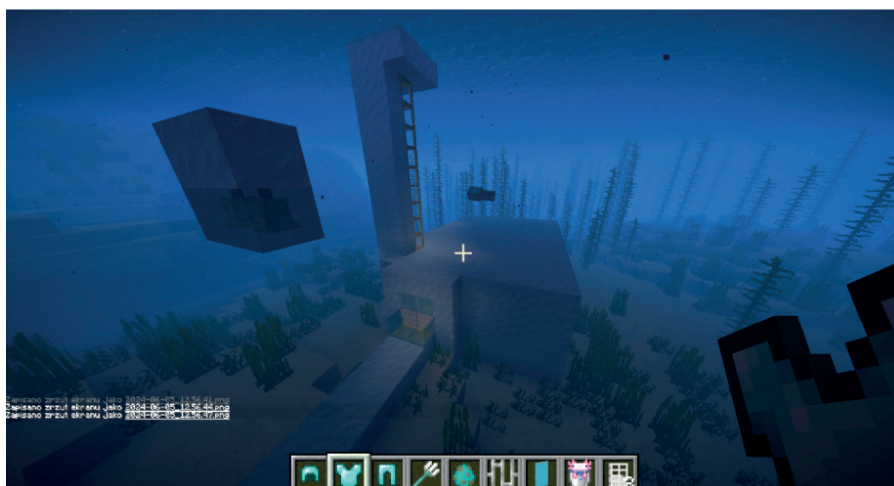
**Ilustracja 1. Zasoby cyfrowe własne,
wykonanie: Kacper, klasa 5A. Ulica św. Pawła**

¹⁴ I. Skrzypczak-Gałkowska, *Nastolatek z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej. Wskazówki metodyczne do pracy nauczyciela polonisty*, „Pedagogika” 2018, t. XXVII, nr 1, s. 273–275.

Pomysł z projektem cyfrowym z *Chłopców z Placu Broni* – zamiast nudnego odpytywania na ocenę z kolejności wydarzeń czy charakterystyki poszczególnych bohaterów – okazał się bardzo pomysłowy i ciekawy dla uczniów i nauczyciela. Uczniowie nie tylko chętnie przeczytali KSIĄŻKĘ, ale jeszcze o wiele więcej zapamiętali z lektury. Dla osób, które nie mają komputera lub nie lubią *Minecrafta*, przewidziałem projekt w innej formie: np. plakatu, wykonanego dowolną techniką. Zachęcałem jednak mocno uczniów, aby spróbowali zrobić to w grze. Tu naprawdę można pokazać swoją kreatywność, a dzieła, które powstają w *Minecraftie*, zachwycają oko niejednego obserwatora. Poniżej przedstawiam kilka wybranych projektów moich klas zrealizowanych w roku szkolnym 2023/2024:



Ilustracja 2. Baobab „Kraków” z *W pustyni i w puszczy* widziany nocą. Wykonała klasa VIA



Ilustracja 3. Podwodny pałac Posejdona, boga mórz i oceanów.
Projekt wykonany przez ucznia klasy VA



Ilustracja 4. Wnętrze podwodnego palacu brata Zeusa. Projekt wykonał uczeń klasy VA



Ilustracja 5. Siedziba boga Heliosa, władcy słońca i płomieni. Projekt wykonał uczeń klasy IVA



Ilustracja 6. Pałac Białej Czarownicy z lektury pt. *Opowieści z Narnii: Lew, Czarownica i Stara Szafa*. Projekt wykonany przez ucznia klasy VA



Ilustracja 7. Dzieci grały na jednym serwerze, a więc mogły się spotkać w grze „na żywo”.
Właśnie przybyły do pałacu samozwańczej królowej Narnii, aby zasiąść na jej tronie



Ilustracja 8. Inna wizja baobabu „Kraków”. Uczniowie VIA zaproponowali,
by obok rozpalili ognisko i choć chwilę odpocząć od trosk i zmęczenia



Ilustracja 9. Wioska Afrykańczyków w wykonaniu uczniów klasy VIA (5 osób). Uczniowie starali się podkreślić koloryt lokalny, ale zadbali też o własny element wykonania: klatka, w której wygrane plemię mogłoby trzymać pokonanych wrogów. Chłopcy w tej klasie są mocno zainteresowani aspektem walki i militariów

Projekt cyfrowy – sposób realizacji

Lekcja z cyfrowym projektem klasowym nie jest trudna do przygotowania i przeprowadzania. Etapy lekcyjne toczą się spontanicznie i żywiołowo, uczniowie są zwykle podekscytowani i chcą jak najszybciej przejść do kluczowego momentu, czyli uruchomienia stanowisk komputerowych i rozpoczęcia twórczego procesu budowania obiektów. Warto pamiętać przede wszystkim o tym, aby zapewnić sobie do dyspozycji salę komputerową. To warunek *sine qua non*, by lekcja cyfrowa w ogóle miała sens. W trudnych sytuacjach, np. gdy brakuje sprzętu, można spróbować zrobić projekt na jednym komputerze – to też jest możliwe, tylko trzeba pamiętać o stałej rotacji osób grających, tak by maksymalnie duża liczba uczniów pograła chociaż chwilę. Inne osoby mogą w tym czasie pisać narracyjny tekst, który zostanie odczytany w dniu prezentacji projektu, albo np. szykować komiks dotyczący lektury (obie te metody z powodzeniem już stosowałem, są także bardzo atrakcyjne dla dzieci, gdyż wykorzystują przede wszystkim twórcze działanie dziecka).

Trzeba też pamiętać, aby zadbać o komfort pracy dzieci. Lekcja powinna odbywać się w przyjemnej, wesołej, twórczej atmosferze. Nie można w przy-

padku cyfrowego projektu zbyt pośpieszać dzieci – powinny mieć możliwość spełnienia swojego wstępnego projektu, a nawet jego udoskonalenia, w związku z czym musi to być cykl lekcji (np. 3 czy 4 lekcje z rzędu poświęcone tylko tej pracy – w zależności od warunków i tempa pracy dziecka). Konieczne jest, aby pod koniec realizacji projektu omówić go z klasą – nie może on pozostać bez komentarza klasy i nauczyciela. W omówieniu powinno się zawrzeć informację zwrotną o tym, co się udało, i ewentualnie o tym, co nie zostało wykonane. Trzeba też zadać pytanie: co dał nam projekt i po co w ogóle go wykonaliśmy? Wspólne odpowiedzi i refleksje można zapisać w zeszytach lub wykonać np. *lapbook*, który będzie manualną częścią projektu cyfrowego. Warto też sporządzić prezentację z wybranych prac stworzonych przez uczniów w grze i zbierać je w jednym miejscu, zakładając małe, klasowe cyfrowe archiwum.

W tym miejscu chciałbym przedstawić swój autorski konspekt lekcji z użyciem projektu cyfrowego.

Scenariusz lekcji z projektem cyfrowym

Temat: Tworzymy projekt lekturowy w *Minecraftie* o *Felixie, Necie i Nice*

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Wariant II.1. – II etap edukacyjny (klasy IV–VIII; język obcy nowożytny, nauczany jako pierwszy)

Cele lekcji:

Cele komunikacyjne:

Uczeń:

- opisuje realizowany przez siebie projekt,
- mówi o przedstawionych obiektach,
- porównuje wątki i obiekty z lektury ze stworzonym przez siebie światem w grze,
- określa różnice i podobieństwa między grą a powieścią fantastycznonaukową,
- nazywa stworzone przez siebie obiekty.

Cele cyfrowe:

- uczeń mówi o czynnościach, które musi wykonać w grze,
- uczeń poprawnie posługuje się komunikatorami internetowymi (np. czatem w grze),
- uczeń opisuje bohaterów lektury i umieszcza ich w grze.

Cele leksykalne:

- uczeń opisuje stworzone przez siebie obiekty,
- uczeń używa określeń: komunikator, czat, obiekt, lokacja, powieść fantastycznonaukowa, gra komputerowa.

Metody i techniki pracy:

- praca grupowa,
- praca z komputerem,

- praca projektowa,
- tutoring.

Forma oceniania:

- ocena bieżąca (kształtująca) – gromadzenie informacji o postępach uczniów związanych z czytaniem i rozumieniem lektury oraz jej kreatywnym wykorzystaniu,
- samoocena uczniów – dokonywana przez samych uczniów podczas omawiania projektu.

Przebieg lekcji:

Przygotowanie do zajęć (10 minut)

Nauczyciel wita się z uczniami, sprawdza listę obecności, wspólnie zapisujemy temat lekcji. Nauczyciel przedstawia cele lekcji i przygotowuje uczniów do podziału na grupy (lub już do projektu, kiedy klasa jest mała).

Prezentacja materiału lekcyjnego (15 minut)

W tej części lekcji uczniowie siadają już do komputerów i mają za zadanie opracować wstępny plan realizacji projektu. Mogą wyznaczyć sekretarza, który zapisze główne punkty (można o tym wcześniej uczniom powiedzieć). Nauczyciel na tym etapie powinien pozostać jedynie doradcą – to uczniowie mają sami zaplanować projekt i metody jego realizacji w grze.

Utrwalanie materiału lekcyjnego: (20–35 minut w zależności od potrzeby i możliwości)

W tej części lekcji uczniowie sami pracują w grze. Ich zadaniem jest budowa jakiegoś obiektu z lektury (np. *Felix*, *Net* i *Nika* oraz *Gang Niewidzialnych Ludzi*). Nie powinno się uczniom narzucać konkretnego obiektu ani sceny z gry – to również ma być ich wybór. W przeciwnym razie projekt przestaje być ich i nie będzie cieszył się zainteresowaniem. Kreatywność uczniów jest bardzo duża, w związku z czym rola nauczyciela ogranicza się tu tylko do akceptacji lub delikatnej korekty propozycji uczniów. Lekcja przewidziana jest na 3 jednostki lecyjne, w związku z czym ten etap w następnych dwóch lekcjach jest kontynuowany. Należy przeznaczyć 20 minut na ewaluację pracy uczniów.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (transfer) (20–35 minut)

Uczniowie kończą pracę przy komputerze i mają chwilę na przygotowanie krótkiej ustnej prezentacji projektu wraz z przedstawieniem nauczycielowi i klasie swojego projektu. Jeśli wcześniej starczyło czasu, mogą nagrać telefonem jakiś wybrany adekwatny fragment lektury (poniżej podano przykład takiego wykonania zadania) lub napisać krótką wypowiedź narracyjną (również przedstawiona jest poniżej). Mogą także stworzyć filmik, w którym dodadzą efekty specjalne (muzyka, dźwięk burzy, śnieżycy, odgłosy zwierząt, etc.). Jeśli mamy dużo czasu, możemy poświęcić na ten etap nieco dłuższą chwilę.

Ewaluacja

Nauczyciel przygotowuje krótką kartę samooceny, składającą się maksymalnie z pięciu punktów: 1. Czy dobrze pracowało ci się w grupie? (pytanie otwarte lub

zamknięte) 2. Jak oceniasz swoje zaangażowanie w projekt? (pytanie otwarte) 3. Co chciałbyś pochwalić w projekcie? (pytanie otwarte) 4. Co chciałbyś poprawić w projekcie? (pytanie otwarte) 5. Co sądzisz o tej formie zajęć? (pytanie otwarte) Chciałbym jeszcze zamieścić tu film przedstawiający efekty pracy z moją klasą VIA nad tym projektem w postaci filmiku, a także propozycję zagadnień do scenariusza filmowego autorstwa ucznia tej klasy, który pisaliśmy po omówieniu lektury:

Filmik podsumowujący projekt:

<https://youtube.com/shorts/hhkFhkTr5XI> [dostęp: 10.12.2024].

Scenariusz filmowy (pomysł do rozwinięcia i zrealizowania):

Dział Naukowy: Felix i Nika odkrywają tajemnicze ślady na terenie szkoły, które prowadzą ich do laboratorium naukowego. Tam znajdują urządzenie, które wydaje się teleportem. Postanawiają przetestować jego działanie, ale coś idzie nie tak i zostają przeniesieni w czasie do roku 3010.

Dział Detektywistyczny: Felix i Nika zostają poproszeni o rozwiązanie zagadki kradzieży cennego eksponatu z muzeum w ich mieście. Korzystając z detektywistycznych umiejętności, zbierają wskazówki i tropią podejrzanych. W końcu odkrywają, że złodziej był ukryty wśród pracowników muzeum.

Dział Przyrodniczy: Podczas wycieczki do pobliskiego lasu Felix i Nika natrafiają na niezwykle rośliny, które wydają się mieć nadprzyrodzone właściwości. Zaczynają prowadzić badania, aby poznać tajemnice tych roślin i ich potencjalne zastosowania w medycynie.

Dział Techniczny: Felix i Nika decydują się zbudować własnego robota, który pomoże im w codziennych zadaniach. Po wielu próbach i błędach udaje im się stworzyć inteligentnego i pomocnego przyjaciela, który sprawia, że ich życie staje się łatwiejsze i bardziej ekscytujące.

Autor: **Nikodem, klasa VIA.**

Podsumowanie

Przy przeprowadzaniu tego typu lekcji trzeba mieć na uwadze, że może być ona bardzo żywiołowa – dzieci lubią gry, ekscytują się cały czas budowaniem własnych lokacji, a także co chwila dopytują nauczyciela, czy tworzone przez nich obiekty są „dobre”. Należy wykazać się przy tym cierpliwością i spróbować dzielić z nimi radość z – jak by to powiedział Tolkien – „współtworzenia” nowego świata w grze. Wskazówką może być też to, że świat konstruowany w *Minecraftie* nie musi być odwzorowaniem danego obiektu czy sceny 1 : 1, tak jak w lekturze. Warto powiedzieć uczniom, żeby wykazali się kreatywnością i działali tak, jak im się wydaje słuszne.

Poniżej zamieszczam jeszcze ilustracje przedstawiające wybrane elementy tytułowego Placu Broni, których budowę oparliśmy z uczniami klasy 5A na fragmentach utworu Ferenca Molnára *Chłopcy z Placu Broni*.



Ilustracja 10. Jedna z kamienic stojących na Placu św. Pawła
w wizji ucznia z piątej klasy. Wykonał Kacper



Ilustracja 11. Dom Słowaka. Wykonał Kacper

Bibliografia

Artykuły i opracowania

- Biernacki M., *Social media – komunikacja ze studentami rachunkowości z pokolenia Z*, „Folia Pomoranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica” 2014, nr 311 (75) 2, s. 7–8.
- Czarnecki Ł., *Śródziemnie pod mikroskopem*, „Gazeta Polska Codziennie”, 15.02.2023, s. 13.
- Furmaniak K., Olszowska A., *Popkultura i media społecznościowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, s. 67–68.

- Kosik R., *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi*, Warszawa 2018.
- Maj K., *Słowo gra znaczy świat. Przestrzeń gry wideo w kognitywnej teorii narracji*, „Teksty Drugie” 2017, nr 3, s. 193.
- Molnár F., *Chłopcy z Placu Broni*, tłum. T. Olszański, Warszawa 1989.
- Mucha-Iwaniczko K., *Terapeutyczna rola literatury. Wokół książki Ulfa Starka „Chłopiec, dziewczynka i mur...”*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, s. 62.
- Nowak A., *Grywalizacja w edukacji wczesnoszkolnej – możliwości wykorzystania metody w kształceniu uczniów klas 1–3*, „Doświadczenia i Propozycje Naukowo-Metodyczne” 2017, nr 63, s. 126–128.
- Nowak E., *Aksjologia świata przedstawionego w grze Skyrim [w:] Człowiek a historia. Ludzie i wydarzenia*, red. B. Cecota, P. Jasiński, A. Sęderecka, t. VIII, Piotrków Trybunalski 2022, s. 234–236.
- Prósnowski P., Krzywdziński P., *Cyfrowa miłość. Romanse w grach wideo*, Kraków 2018, s. 7–14.
- Siadkowski J., *Grywalizacja. Zrób to sam! Poradnik*, Warszawa 2014, s. 4–5.
- Sienkiewicz H., *W pustyni i w puszczy*, Bielsko-Biała 2017.
- Skrzypczak-Gałkowska I., *Nastolatek z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej. Wskazówki metodyczne do pracy nauczyciela polonisty*, „Pedagogika” 2018, t. XXVII, nr 1, s. 273–275.
- Zaworska-Nikoniuk D., *Edukacyjne walory gry Minecraft. Analiza narracji uczniów i edukatorów*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, nr 1(48), s. 112–113.

Źródła internetowe

- CEN, *Minecraft. Graj i ucz się*, <https://www.cen.bialystok.pl/konto/szkolenia/6069> [5.03.2024].
- <https://youtube.com/shorts/hhkFhkTr5XI> [10.12.2024].
- kometa.edu.pl, <https://kometa.edu.pl/baza-ekspertow/60,artur-rudnicki> [4.03.2024].

Ludografia

Minecraft, Mojang Studios 2011.

Digital project as a way to read in primary school

Abstract

In his article, the author presented the idea of implementing Polish language lessons in the form of a short class idea using the computer game *Minecraft* (Mojang Studios 2011). In his opinion, such a lesson can help develop students' creativity and activate them, which is a particularly desirable element today during lessons related to working with a book. In the introduction, the author described the phenomenon of computer games and the possibilities of their didactic use in grades 4–6. Then he presented the advantages of working with this method, including developing creativity, activating students, and involving the entire class team in project work. The article ends with a proposed scenario of conducting such a lesson in every school, which may be helpful in the work of practicing teachers. The author also posted a video summarizing his *Minecraft* project and issues developed with sixth-grade students for a film script that can be made with students.

Keywords: *Minecraft*, gamification, activation methods, school readings, computer game, digital lesson, digital project

Ernest Nowak, lic. historii specjalności nauczycielskiej, mgr filologii polskiej. Nauczyciel historii, języka polskiego i świetlicy w szkole specjalnej. Groznawca, antropolog i aksjolog kultury popularnej. Członek Polskiego Towarzystwa Gier Komputerowych i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Zainteresowany wybranymi elementami arteterapii w pracy z dzieckiem, kreatywnymi metodami pracy na historii oraz twórczością profesora Andrzeja Nowaka.

ANNA LAUKS

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Polska /

Jan Długosz University in Częstochowa, Poland

ORCID: 0009-0009-3657-0148 

ania0134@o2.pl

Humor jako narzędzie dydaktyczne w edukacji polonistycznej

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie humoru w roli narzędzia dydaktycznego w edukacji polonistycznej. W pierwszej części omówiono wpływ humoru na proces kształcenia, wskazując zarówno na pozytywne, jak i negatywne aspekty użycia tej kategorii. Z kolei druga część artykułu ilustruje konkretne przykłady zastosowania humoru w edukacji polonistycznej, odwołując się do różnych typów lekcji dotyczących literatury, języka oraz warsztatu kreatywnego pisania. Analiza zebranych materiałów stanowi dowód na zasadność stosowania narzędzia humoru, które ma korzystny wpływ na uczenie się i nauczanie.

Słowa kluczowe: humor, edukacja polonistyczna, dydaktyka języka polskiego, metody nauczania, edukacja, nauczyciel

Wprowadzenie

Czy śmiech w edukacji polonistycznej jest potrzebny? Od tego pytania wypadałoby zacząć rozważania na temat narzędzia dydaktycznego, jakim jest humor. W celu określenia jego roli w procesie kształcenia przeprowadzona zostanie analiza literatury z zakresu dydaktyki, pedagogiki oraz socjologii, a prezentowane tezy zostaną poparte argumentami w postaci praktycznych rozwiązań z zakresu metodyki nauczania języka polskiego z wykorzystaniem humoru.

Wydawać by się mogło, że współczesna dydaktyka niczym już nie zaskoczy. Metody aktywizujące są powszechnie znane i stosowane przez nauczycieli na każdym etapie kształcenia. Często jednak przykładą się zbyt dużą wagę do formy przekazu, mniejszą natomiast do jego charakteru. Bez względu bowiem na wybór techniki nauczania, można ją ubrać w inną konwencję. Dana metoda nie zmienia swojej struktury czy organizacji przebiegu, ale konwencjonalnie bliżej jej do komizmu lub patetyzmu, chyli się ku aurze zabawy lub akademickiej powagi. Temat niniejszego artykułu sugeruje, iż humor w edukacji polonistycznej jest zagadnieniem wartym uwagi. Dlaczego?

Współczesna szkoła, mimo licznych reform, wciąż pozostaje miejscem nieprzyjnym dla ucznia. Tak wynika z badań CBOS przeprowadzonych w 2022 roku¹. Wypunktowano wówczas problemy polskiego systemu oświaty. Najwięcej respondentów (38%) zwróciło uwagę na trudności w przyswajaniu tzw. wiedzy encyklopedycznej. Treści o tym charakterze nie wymagają bezwzględnego użycia metody pamięciowej, jednak często to właśnie ta technika znajduje zastosowanie. Przyczyn takiego wyboru należy upatrywać w zbyt obszernych programach nauczania, które nie przewidują czasu na wykorzystanie nowoczesnych metod kształcenia – niezwykle skutecznych, lecz czasochłonnych. Paradoksalnie człowiek XXI wieku, żyjący w kulturze obrazkowej, zewsząd stymulowany tysiącami rozmaitych bodźców, potrzebuje takich technik uczenia się, które będą dostosowane do jego trybu życia, preferencji oraz kształtu współczesnego mu świata. Z tego powodu nadużywanie tradycyjnych metod nauczania, takich jak wykład, nie będzie zadowalające, ponieważ nie przyniesie oczekiwanych efektów w postaci zapamiętania oraz zrozumienia prezentowanych treści.

Wielu badaczy wskazuje na konieczność stosowania nowoczesnych metod dydaktycznych, wymieniając przede wszystkim technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK)² oraz kładąc nacisk na zagadnienie multimodalności, to jest wielowymiarowości przekazu³. Takie rekomendacje znajdują się również w dokumentach o charakterze oficjalnym, to jest w Podstawie programowej⁴ oraz w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady⁵. Trudno nie zgodzić się z zasadnością sięgania po takie metody. Jednak innowacyjna forma przekazu nie gwarantuje dydaktycznego sukcesu. Warto wzbogacić nauczanie o dodatkowy aspekt, który uatrakcyjni komunikację, ułatwi naukę oraz pomoże w nawiązaniu relacji z uczniem. Najważniejsza bowiem nie jest struktura w znaczeniu technicznego układu treści. Komunikaty przyciągające wzrok, owszem, są lepiej postrzegane i płynniej przyswajane niż materiały w postaci tekstu bez żadnych podkreśleń, grafik czy ruchomych elementów audiowizualnych, lecz mimo wszystko najważniejszy pozostaje styl prezentowania, co leży w gestii nauczyciela. Kluczem

¹ *Polskie szkoły 2022*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_002_23.PDF [8.04.2024].

² Pisze o tym między innymi Grażyna Cęcelek, która dla metod TIK znalazła wieloaspektowe zastosowania, G. Cęcelek, *Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych w edukacji, diagnozie i terapii pedagogicznej*, „Kultura i Wychowanie” 2021, nr 2(20), s. 43–55, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_25312_2083-2923_20_2021_03gc/c/articles-2090048.pdf.pdf [8.04.2024].

³ Multimodalność zakłada użycie jak największej liczby dostępnych nauczycielowi form i narzędzi kształcenia w celu zwiększenia efektywności nauczania i uczenia się.

⁴ *Podstawa programowa*: „Przy realizacji projektu wskazane jest wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych”, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> [8.04.2024].

⁵ Dokument ten wymienia osiem kompetencji kluczowych w uczeniu przez całe życie. Jedną z nich są kompetencje cyfrowe: *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> [8.04.2024].

do osiągnięcia wyznaczonych celów może być humor. Niniejszy artykuł sytuuje tę kategorię w roli narzędzia dydaktycznego, mającego niebagatelny wpływ na uczenie się i nauczanie. Teza o zasadności stwarzania zabawnych sytuacji w klasie zostanie poparta stosownymi przykładami wykorzystania humoru na lekcjach języka polskiego.

Część teoretyczna

Na temat humoru w edukacji istnieje już pokaźna biblioteka opracowań wymieniających liczne korzyści płynące z zastosowania komizmu, żartu czy zabawy w szkole⁶. Takie wyniki badań nie powinny zaskakiwać, gdyż śmiech jest dla człowieka naturalny i przyjemny. Pojawia się nawet w tzw. sytuacjach granicznych, czego świadectwem są zabawne fragmenty utworów literackich pochodzące z okresu wojny i okupacji. Na przykład Stanisław Lem pisał:

Im straszniejsza treść, tym ucieszniej podana, przyprawiona humorystycznym sosikiem, co ma mieć charakter kontrapunktu – aby można było znieść to, czego nie można właśnie znieść⁷.

Szkola dla wielu uczniów wiąże się ze stresem, dla niektórych nawet z traumą. Badania dowodzą, że fobia szkolna może dotyczyć nawet co czwartego ucznia⁸, a jej źródłem jest strach. Z kolei przeciwieństwo strachu stanowi śmiech, dlatego tym bardziej winien on zagościć w sali lekcyjnej, zwłaszcza na lekcjach języka polskiego, ponieważ to właśnie ten przedmiot stawia sobie za cel między innymi rozwój osobowości ucznia oraz wychowanie dojrzałego odbiorcy kultury, której częścią niewątpliwie jest humor⁹. Edukacja polonistyczna ze względu na specyfikę rodzimej

⁶ Między innymi Anna Zadęcka-Cekiera wymienia rozmaite funkcje humoru w edukacji, powołując się przy tym na liczne opracowania na ten temat, również zagraniczne. A. Zadęcka-Cekiera, *Humor i śmiech w edukacji* [w:] *Aktywność poznawcza i działania dzieci w badaniach pedagogicznych*, red. K. Kraszewski, I. Paśko, Kraków 2016, s. 391–397.

⁷ S. Lem, *Sława i fortuna. Listy do Michaela Kandla 1972–1987*, Kraków 2016 (ebook), s. 304. Lem przypisywał kategorii humoru wielką wagę, o czym świadczą także inne jego wypowiedzi, na przykład: „Mnie dosyć odpowiada tzw. czarny humor. Polega on po prostu, w moim przynajmniej wydaniu, na tym, by sprawy ponure, nieprzyjemne, okropne nawet czasem, przedstawiać tak, aby nie męczyć ani siebie, ani czytelnika. To znaczy w otocze jakiegś humoru, który często pełni rolę tego lukru, którym się powleka pigułki, gorzkie pigułki do zażycia”, *Stanisław Lem i jego „czarny” humor* (PR, 19.02.1975), <https://www.youtube.com/watch?v=AdmemrQxbAI> [8.04.2024].

⁸ P. Ziółkowski, *Fobia u dzieci w wieku szkolnym*, „Nauka i Społeczeństwo” 2020, t. 1, nr 1, s. 65–80, DOI 10.24426/nis.v1i1.203.

⁹ Wioletta Kozak wskazuje również na inne korzyści obcowania z humorem: „proste – uznawane niekiedy za niepoważne – aspekty ludzkiego życia, takie jak humor, mogą pomóc budować prawidłowe relacje interpersonalne, tworzyć podstawy osobowości jednostki, wspierać jej rozwój, stymulować ciekawość poznawczą, pobudzać aktywność, rozwijać zainteresowania literaturą i sztuką oraz pomagać w budowaniu własnej tożsamości zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i kulturowej czy cywilizacyjnej”. Wypowiedź ta, w moim przekonaniu, rewelacyjnie wpisuje się w założenia podstawy programowej z zakresu edukacji polonistycznej na każdym etapie edukacyjnym. W. Kozak, *Humor*

literatury oraz trudną historię kraju nierzadko wiąże się z patetyzmem i powagą. Z tych kategorii nie powinno się rezygnować. Nie zaleca się także przekuwania ich w śmiech, ponieważ zatracą się wówczas pierwotny dyskurs, przez co dane teksty kultury zmieniają sens, a co za tym idzie, przekłamują rzeczywistość¹⁰. Dlatego niektórzy badacze zalecają ostrożność, stawiają humorowi granice. Przemysław Paweł Grzybowski pisze o wyśmiewaniu jako kategorii wywodzącej się ze śmiechu, jednak przeobrażonej i niosącej za sobą przykre konsekwencje¹¹. Dlatego tak ważne jest, aby humor na lekcji był wyważony, świadomy, podawany z umiarem i ze smakiem. W tym miejscu pojawia się jednak problem w postaci znanej powszechnie indywidualizacji nauczania. Pojęcie to oznacza „dostosowanie treści, metod, form, środków nauczania, zakresu wymagań, tempa pracy, sposobu kontrolowania i oceniania do indywidualnych cech psychicznych (np. do poziomu inteligencji oraz uzdolnień) czy też cech fizycznych uczniów”¹². Z tego wynika, iż humor również należy dopasować odpowiednio do każdego ucznia, to znaczy do jego sposobu pojmowania tej kategorii, do kompetencji społecznych i komunikacyjnych oraz do poziomu wrażliwości. Im więcej osób w danej klasie, tym trudniej nauczycielowi zaprojektować jednostkę lekcyjną w taki sposób, aby była atrakcyjna dla ucznia, wystarczająca merytorycznie i realizująca program nauczania. Jak zatem znaleźć złoty środek w obliczu mnogości zmiennych oraz wymogów formalnych?

Zanim nauczyciel spróbuje posłużyć się humorem na lekcji języka polskiego, musi najpierw stanąć przed kilkoma trudnościami. Należałoby zastanowić się, co będzie punktem wspólnym dla wszystkich uczniów, a jednocześnie na tyle bliskim nauczycielowi, aby mógł czuć się komfortowo podczas prowadzenia zajęć. Pomocne okażą się tutaj odwołania do uczniowskiej codzienności, do problemów aktualnych dla danego pokolenia oraz do pewnych uniwersalnych treści, które niezmiennie wywołują śmiech. Jest to istotne nie tylko ze względu na indywidualizację, lecz także na budowanie wspólnoty w klasie, rozumianej zarówno na poziomie relacji uczeń – uczeń, jak i uczeń – nauczyciel. Powstanie owej wspólnoty zapewni uczniom poczucie akceptacji i jednocześnie zaspokoi niezwykle istotną dla nich potrzebę przynależności. Efekt zacieśnienia więzi powstaje na skutek dzielenia tego samego, przyjemnego uczucia¹³. Doświadczenie współodczuwania przyjemności płynącej z grupowego śmiechu sprawia, że uczniowie chcą nadać

i przełamywanie stereotypów w szkolnej edukacji polonistycznej [w:] *Humor w kulturze i edukacji*, red. E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2014, s. 265–278.

¹⁰ Wyjątkiem jest sytuacja, kiedy nauczyciel używa kategorii humoru świadomie i wytłumaczy uczniom jej sens. W ten sposób nauczyciel poszerza horyzonty myślowe uczniów, w przeciwnym wypadku niewłaściwie kierowałby procesem nauczania.

¹¹ P.P. Grzybowski, *Naprawdę śmieszne? Granice śmiechu w edukacji*, „Parecja” 2014, nr 2, DOI: 10.15290/parecja.2014.02.08, s. 95–108.

¹² S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 120.

¹³ P.P. Grzybowski, *Kultury śmiechu i ich społeczne okoliczności. Podstawowe kategorie pojęciowe w perspektywie pedagogicznej* [w:] *Kultury śmiechu a edukacja*, red. P.P. Grzybowski, K. Marszałek, Kraków 2023, s. 15–28.

temu zjawisku charakter powtarzalny, co przekłada się bezpośrednio na sprawniejszy proces uczenia się.

Badania socjologiczne wykazały, że uczniowie chętniej uczęszczają na zajęcia takiego nauczyciela, który wyróżnia się poczuciem humoru. Uzasadniając swoją opinię, uczniowie podawali następujące argumenty: „takie lekcje lepiej wpływają na samopoczucie, a lepiej się myśli śmiejąc się niż bojąc” czy „nauczyciel z poczuciem humoru zyskuje uznanie w oczach ucznia; humor sprawia, że ludzie się lepiej dogadują, nie jest tak sztywno i relacje się ocieplają”¹⁴. Zabawne elementy na lekcji służą także przełamaniu dysonansu, jaki powstaje między uczniem a nauczycielem z powodu różnic pokoleniowych lub surowego wizerunku nauczyciela¹⁵. Humor jest zatem jedną z najważniejszych kategorii towarzyszących nauczycielowi w procesie kształcenia, na co uwagę zwracają zarówno badacze, jak i sami uczniowie. Śmiech w rękach nauczyciela staje się narzędziem dydaktycznym o niezwykle szerokim spektrum działania. W procesie nauczania humor skupia uwagę uczniów poprzez stworzenie iluzji, że dane treści są łatwe, ponieważ nas bawią. W rzeczywistości jest to rodzaj emocjonalnej pułapki intensywnie angażującej ucznia i doprowadzającej go do krytycznego myślenia. Dzięki temu uczeń szybko przechodzi na wyższy poziom rozumienia treści, co jest wartością samą w sobie. Przejdźmy zatem do konkretnych przykładów działań edukacyjnych mających na celu przekazanie danych informacji za pomocą humoru.

Część analityczna (praktyczna)

Na lekcjach języka polskiego coraz częściej pojawiają się memy. Humorystyczne obrazki tworzone na podstawie lektur lub nurtów charakterystycznych dla danej epoki literackiej są rodzajem przekładu intersemiotycznego odznaczającego się również wielowymiarową intertekstualnością. Dzięki tym cechom memy są rewelacyjnym punktem wyjścia do właściwej części zajęć lub sposobem na ich podsumowanie¹⁶. Wyobraźmy sobie zatem lekcję na temat obrony Izabeli Łęckiej.

¹⁴ M. Musiatewicz, *Rola humoru w dialogu między uczniem a nauczycielem* [w:] *Humor w kulturze i edukacji*, red. E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2014, s. 249–263.

¹⁵ O potrzebie przełamania stereotypowych cech przypisywanych nauczycielowi na podstawie jego wyglądu czy mowy niewerbalnej powstał tekst autorstwa Wiesława Sikory, do którego warto w tym kontekście zajrzeć. W. Sikora, *Bezpośredniość niewerbalna w kreowaniu postawy nauczyciela jako niespecyficznego czynnika w oddziaływaniach pedagogicznych*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2013, nr 18, s. 344–362, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_15804_ksm201324 [25.04.2024].

¹⁶ Jak słusznie zauważył Przemysław Dołęga, memy pojawiające się w środkowej części lekcji mogą negatywnie wpłynąć na pracę z uczniami ze względu na zaburzenie uwagi uczniów i nieodpowiednie rozłożenie akcentów. Memy ze względu na swobodną formę bardziej angażują emocjonalną stronę człowieka, natomiast nie mają konotacji związanych z pracą, stąd owa destabilizacja. P. Dołęga, *Memy na języku polskim. Opis specyfiki i próba klasyfikacji*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, nr 7 (16), s. 237–252.

Aby obrona miała rację bytu, w pierwszej kolejności musi paść oskarżenie. Dlatego warto w tym miejscu wyświetlić uczniom prezentację z memami o Łęckiej¹⁷. Wizerunek przywołanej postaci w tych tekstach kultury jest jednorodny – zawsze krytyczny, prześmiewczy lub ironiczny:



Rys. 1. Przykłady memów przedstawiających negatywne cechy Izabeli Łęckiej

Źródło: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.3570221139664737&type=3>

Sama forma przekazu będzie dla uczniów atrakcyjna ze względu na wszechobecność memów w przestrzeni internetowej, a więc w tym środowisku, w którym uczniowie spędzają dużo czasu. Przeglądanie portali z zabawnymi obrazkami jest dla nich codziennością, dlatego taka propozycja na lekcji języka polskiego pozytywnie ich zaskoczy i szybko zaangażuje. Tym bardziej, że memy cechuje wydarzeniowość, to jest odwoływanie się do aktualnych problemów społecznych, najnowszych wiadomości z kraju i ze świata oraz zmagania z tzw. prozą życia, dotyczącą przecież każdego człowieka. Dlatego memy o Łęckiej często są opisane za pomocą slangu młodzieżowego (rys. 1) oraz nawiązują do gier i zabaw znanych młodemu ludziom, na przykład „The floor is...” (nawiązanie do zabawy „Podłoga to lawa”), co wykorzystano w przywołanym wyżej memie.

W sieci można znaleźć również memy o Łęckiej z użyciem wulgaryzmów, jednak, w moim przekonaniu, nie jest to materiał odpowiedni do prezentacji na lekcji. Pojawiłoby się tutaj ryzyko, o którym pisze Kamil Iwaniak, to znaczy przekroczenie granicy żartu, co skutkuje potencjalną utratą szacunku uczniów do nauczyciela

¹⁷ W celu wzmocnienia przekazu warto dodać do prezentacji podkład muzyczny pasujący do prezentowanych treści, na przykład piosenka Madonny *Material girl*, mówiąca przecież o „materialistycznej dziewczynie”, co niewątpliwie można odnieść do postaci Łęckiej.

czy chaosem na lekcji¹⁸. Nauka nie zna żadnych granic i obce są jej tematy tabu, jednak w praktyce szkolnej należy mieć na uwadze to, że nauczyciel wchodzi w interakcję z umysłem zbyt młodym i niedojrzałym, aby był świadomy złożoności świata i w pełni panował nad swoimi emocjami. Z tego powodu nauczyciel jest zobowiązany przygotować materiały dydaktyczne wcześniej, przed lekcją, aby dokonać odpowiedniej selekcji obrazków. Dzięki temu uniknie niepożądanych sytuacji. Z kolei wyszukiwanie memów w internecie na bieżąco, podczas zajęć, może skutkować kompletną dezorganizacją lekcji oraz przypadkowym zaprezentowaniem zbyt kontrowersyjnych treści.

Wykorzystanie memów na lekcji języka polskiego jest dyskusyjne. Żartobliwe obrazki najczęściej ilustrują wyłącznie jeden wybrany sposób patrzenia na dane zagadnienie czy postać literacką¹⁹, kreując przy tym wizerunki karykaturalne, wyolbrzymiając i wyśmiewając pewne cechy czy zjawiska. Prowokacja na lekcjach języka polskiego jest potrzebna i wartościowa, ponieważ wzbudza zainteresowanie uczniów i wciąga ich do żywej polemiki. Należy się jednakże wystrzegać zbytnej polaryzacji uczniów prowadzącej do konfliktów, dlatego humor na lekcji wymaga wyznaczenia granic, a użycie memów każdorazowo musi zostać przez nauczyciela poparte odpowiednim uzasadnieniem i wyjaśnieniem, by nie dopuścić do zbytniego uproszczenia omawianych treści.

Niemniej kilka minut oglądania tego rodzaju materiałów wprowadzi przyjazną atmosferę, dzięki czemu nauczycielowi będzie łatwiej rozpocząć dyskusję. Pozornie nieskomplikowana forma przekazu może być przyczynkiem do refleksji nad postacią Izabeli Łęckiej, ogólną sytuacją kobiet w XIX wieku czy powodami, dla których internauci utrwalili akurat taki wizerunek bohaterki. W tym przypadku dyskusja mogłaby się nie kończyć. Każde z wymienionych zagadnień rozrasta się i rodzi kolejne pytania wokół lektury *Lalki*, na przykład w jaki sposób utwór ten funkcjonuje w popkulturze, dlaczego wciąż jest obecny, w dodatku w przestrzeni zdominowanej przez mało angażujące treści o niewielkiej wartości estetycznej i etycznej. Po takim wstępie nauczyciel ma pełną dowolność w doborze metod dydaktycznych, ponieważ z powodzeniem sprawdzi się większość z nich. Warto jednak wykorzystać zaistniałą w klasie sytuację poprzez kontynuowanie aktywności uczniów, aby nie utracić ich zaangażowania. Dlatego twierdzę, iż dobrym wyborem będą kolejne metody aktywizujące, takie jak debata „za” i „przeciw”. Po krótkiej dyskusji na temat memów uczniowie będą lepiej orientować się w świecie przedstawionym utworu oraz dopuszczą do siebie myśl o istnieniu kilku perspek-

¹⁸ K. Iwaniak, *Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni? Obecność humoru na lekcji – przegląd literatury przedmiotu*, „Języki Obce w Szkole” 2021, nr 2, s. 33–38. DOI: 10.47050/jows.2021.2.xxx.

¹⁹ Zaznaczmy przy tym, że zazwyczaj jest to sposób klóący się z utworem literackim, do którego nawiązuje mem, lub nadmiernie wyjaskrawiający pewien określony model interpretacji tekstu. Taka konfrontacja jest jednak potrzebna w myśl zasady „Thinking outside the box requires a box”. Wedle tej reguły myślenie poza schematem wymaga znajomości schematu. W przeciwnym wypadku uczeń nie ma punktu odniesienia. *Thinking outside the box requires a box: Michael Bahr at TEDxSUU*, https://www.youtube.com/watch?v=5aUJyDC_gT8 [10.04.2024].

tyw na dany problem, co poszerzy ich horyzonty myślowe i zachęci do krytycznego myślenia. Wprowadzony na początku zajęć humor poskutkuje utrzymaniem wysokiego poziomu zaangażowania i uwagi uczniów do końca lekcji (oczywiście, pod warunkiem, że nauczyciel nie zniszczy komfortowych warunków poprzez wprowadzenie metody wykładowej do końca lekcji).

Lekcje dotyczące literatury i kultury zapewniają zdecydowanie więcej możliwości wprowadzenia humoru ze względu na niezwykle szerokie perspektywy interpretacyjne. Nie oznacza to jednak, że zagadnienia z zakresu poprawności językowej nie sprawdzą się w tym kontekście. Zarówno część teoretyczną, jak i praktyczną można wzbogacić o elementy komiczne czy ironiczne. W części teoretycznej powinno się wówczas zastosować czynnik wizualny w postaci humorystycznych obrazków uzupełniających wypowiedź nauczyciela. Taki kształt mogłaby przybrać na przykład lekcja dotycząca interpunkcji, gdzie warto sięgnąć po poniższe grafiki:



Rys. 2. Przykładowa plansza edukacyjna z wykorzystaniem humoru

Źródło: <https://tekstowni.pl/zemsta-przecinka/>

Efekt humorystyczny został tutaj osiągnięty za pomocą personifikacji przecinka, któremu nadano cechy osoby mającej problemy ze swoimi uczuciami. Na powyższej grafice przecinek jest na kozetce u psychiatry, gdzie skarży się na sposób, w jaki traktują go ludzie. Poprzez zastosowanie negatywnie nacechowanych wyrazów, takich jak: „zadzieraj”, „pożałowali” czy groźby „ja im jeszcze pokażę”, przecinek nabiera w tym przypadku konotacji związanych z przestępczością, co dodatkowo wzmacnia żartobliwy wydźwięk grafiki. Ponadto wypowiedź przecinka w zawołany sposób obrazuje konsekwencje błędnego stosowania interpunkcji, co, mówiąc metaforycznie, może się „zemścić” na użytkowniku języka.

Po zakończeniu wstępnej części nauczyciel zwykle przechodzi do przykładów ilustrujących różne funkcje przecinka, zaznaczając przy tym siłę jego oddziaływania na semantykę komunikatu. Aby zaktywizować uczniów i uświadomić im znaczenie przecinka, dobrze jest posłużyć się parami takich samych zdań, które różnią się wyłącznie interpunkcją. W pierwszej kolejności lepiej jest wyświetlić zdanie bez przecinka, gdyż wówczas uczniowie częściej podają błędne znaczenie danej frazy, a do odpowiednich wniosków dochodzą dopiero, gdy zwrócą uwagę na interpunkcję. Zachodzi wtedy proces samokształcenia i samodzielnego myślenia, ponieważ to nie nauczyciel podaje właściwą odpowiedź. Jego rola ogranicza się wyłącznie do przewodnika jako zarządzającego kształtem lekcji, natomiast sedno, to jest wyciągnięcie wniosków i przyswojenie wiedzy, pozostaje po stronie ucznia. W części praktycznej humor jest łatwo osiągalny, wystarczy bowiem podać zabawne przykłady zdań, takie jak:

Jedźcie dzieci!

Jedźcie, dzieci!

2.1 Twoja stara piła leży w piwnicy

2.2 Twoja stara piła, leży w piwnicy.

3.1 Żonaty z dwójką dzieci i psem.

3.2 Żonaty, z dwójką dzieci i psem.

Przykłady wywołujące śmiech lepiej zapadną w pamięć uczniom, zwiększa się zatem szansa na zrealizowanie efektów kształcenia, które zakładają między innymi opanowanie przez ucznia wiedzy teoretycznej oraz umiejętności poprawnego stosowania interpunkcji.

W przypadku lekcji dotyczących rozwoju umiejętności twórczych, takich jak kreatywne pisanie, również istnieje możliwość posłużenia się narzędziem humoru. W takiej sytuacji jego inicjatorem jest nauczyciel, lecz wykonawcą staje się uczeń. Od niego bowiem zależy umiejscowienie humoru w swoim własnym tekście. Nauczyciel jest tylko pomysłodawcą, niemającym wpływu na proces twórczy ucznia. W ćwiczeniach dotyczących kreatywnego pisania korzystne okazuje się czerpanie ze wspólnych doświadczeń i wiedzy uczniów. W przeciwnym wypadku humor może nie objąć swoim zasięgiem osób pozostających poza tematem. Twórcze pisanie to także okazja do powtórzenia treści. Dzięki temu nauczyciel zapewnia uczniom interdyscyplinarność, szczególnie istotną w dzisiejszym świecie. Przykładem takiego działania jest polecenie uczniom stworzenia nowej wersji *Dekameronu* Giovanniego Boccaccia, który miałby bazować na doświadczeniu pandemii COVID-19. Zbiór nowel włoskiego pisarza zaczyna się bowiem od zarysowania okoliczności, w jakich grupa młodych ludzi snuje zabawne opowieści, nierzadko o rubasznym zabarwieniu. Znajdują się oni poza obrębem miasta ogarniętego dżumą. Sytuacja jest więc paralelna do doświadczeń uczniów, dlatego łatwo im będzie przyjąć określone role. Ćwiczenie to wymaga przede wszystkim znajomości przynajmniej kilku utworów pochodzących z *Dekameronu* oraz umiejętności przekucia swoich własnych doświadczeń z okresu tzw. *lockdownu* w humorystyczny utwór literacki nawiązujący strukturą i konwencją do tekstu

Boccaccia. Uczniowie zatem mają okazję do powtórzenia pewnych treści, a jednocześnie do przyjemnego spędzenia wspólnego czasu w sposób twórczy i rozwijający co najmniej kilka kompetencji.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł stanowi propozycję wykorzystania humoru na lekcjach języka polskiego. Podkreśla przy tym liczne korzyści płynące z posłużenia się owym narzędziem dydaktycznym, nie pomijając jednakże pewnych zagrożeń wynikających z nadużycia omawianej kategorii bądź niedostosowania treści do wrażliwości, predyspozycji czy kompetencji uczniów. Humor, podobnie jak wszystkie pozostałe techniki nauczania, powinien być stosowany z rozsądkiem, ponieważ umiar nie doprowadzi ani do znużenia uczniów z jednej strony, ani też do przesady z drugiej strony, co skutkuje zbyt daleko idącą swobodą na lekcji. Niemniej w celu urozmaicenia, zaintrygowania oraz zaangażowania uczniów do pracy warto korzystać z dobrodziejstw omawianego narzędzia dydaktycznego, które używane stosownie do okoliczności i z poszanowaniem właściwych zasad, będzie pomocne zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia.

Bibliografia

- Cęcelek G., *Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych w edukacji, diagnozie i terapii pedagogicznej*, „Kultura i Wychowanie” 2021, nr 2(20).
- Dolęga P., *Memy na języku polskim. Opis specyfiki i próba klasyfikacji*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, nr 7 (16).
- Grzybowski P., *Kultury śmiechu i ich społeczne okoliczności. Podstawowe kategorie pojęciowe w perspektywie pedagogicznej* [w:] *Kultury śmiechu a edukacja*, red. P.P. Grzybowski, K. Marszałek, Kraków 2023.
- Grzybowski P., *Naprawdę śmieszne? Granice śmiechu w edukacji*, „Parezia” 2014, nr 2.
- Iwaniak K., *Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni? Obecność humoru na lekcji – przegląd literatury przedmiotu*, „Języki Obce w Szkole” 2021, nr 2.
- Kozak W., *Humor i przełamywanie stereotypów w szkolnej edukacji polonistycznej* [w:] *Humor w kulturze i edukacji*, red. E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2014.
- Musiatawicz M., *Rola humoru w dialogu między uczniem a nauczycielem* [w:] *Humor w kulturze i edukacji*, red. E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2014.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Zadęcka-Cekiera A., *Humor i śmiech w edukacji* [w:] *Aktywność poznawcza i działania dzieci w badaniach pedagogicznych*, red. K. Kraszewski, I. Paśko, Kraków 2016.
- Ziółkowski P., *Fobia u dzieci w wieku szkolnym*, „Nauka i Społeczeństwo” 2020, t. 1, nr 1.

Netografia

<https://tekstowni.pl/zemsta-przecinka/>

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.3570221139664737&type=3>

- Podstawa programowa*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> [8.04.2024].
- Polskie szkoły 2022*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_002_23.PDF [8.04.2024].
- Sikora W., *Bezpośredniość niewerbalna w kreowaniu postawy nauczyciela jako niespecyficznego czynnika w oddziaływaniach pedagogicznych*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2013, nr 18, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_15804_ksm201324 [25.04.2024].
- Stanisław Lem i jego „czarny” humor (PR, 19.02.1975)*, <https://www.youtube.com/watch?v=Ad-memrQxbAI> [8.04.2024].
- Thinking outside the box requires a box: Michael Bahr at TEDxSUU*, https://www.youtube.com/watch?v=5aUJyDC_gT8 [10.04.2024].
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> [8.04.2024].

Humor as a didactic tool in Polish education

Abstract

The purpose of this article is to show humor in the role of a didactic tool in Polish language education. The first part discusses the impact of humor on the educational process, pointing out both positive and negative aspects of the use of this category. In turn, the second part of the article illustrates specific examples of the use of humor in Polish language education, referring to different types of lessons, concerning literature, language and creative writing workshop. The analysis of the collected materials provides evidence of the validity of the use of the tool of humor, which has a beneficial effect on learning and teaching.

Keywords: humor, Polish education, didactics of polish, teaching methods, educator, teacher

Anna Lauks, mgr filologii polskiej ze specjalnością nauczycielską, absolwentka Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie, doktorantka drugiego roku literaturoznawstwa w Szkole Doktorskiej UJD. W 2023 roku obroniła pracę magisterską pt. *Zbrodnie w młodopolskim Krakowie. Świat przedstawiony w cyklu powieści kryminalnych Maryli Szymczkowej*. Zainteresowania badawcze: geopolityka, pogranicza i korespondencje sztuk, kultura popularna, zagadnienie intertekstualności, proza XIX wieku.

ALEKSANDRA PÓŁĆWIARTEK

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0009-0004-7152-4693 

aleksandra.polcwiartek@interia.pl

Czy zadania domowe są nam jeszcze potrzebne? Refleksja na temat zadawania prac domowych z perspektywy uczniów i nauczycieli

Streszczenie

Od pierwszego kwietnia 2024 r., zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej, zadawanie prac domowych w klasach IV–VIII jest nieobowiązkowe i nieoceniane. Rodzi się więc pytanie: Czy zadawanie prac domowych jest nam jeszcze potrzebne? Coraz więcej badaczy, a także nauczycieli zwraca uwagę na to, że uczniowie nie przykładają się do wykonywania zadań domowych, jednak bez wątplenia ich umiejętność zadawania, a także regularne sprawdzanie w klasach IV–VIII niesie za sobą wiele kształcących umiejętności. Wpływa na samorozwój uczniów, przyczynia się do poprawienia efektywności nauki, uczy krytycznej oceny własnej pracy, jak i odpowiedzialności. Istnieją więc plusy i minusy prac domowych, ale czy ich usunięcie przyczyni się do tego, że uczniowie będą mieli więcej czasu na przygotowanie się do sprawdzianu, kartkówki czy czytanie lektur? Czy te zadania nie są względem siebie zależne? Celem artykułu jest przeanalizowanie zmian w zadawaniu prac domowych, zwrócenie uwagi na ich kształtujące aspekty, jak i pogłębienie refleksji na powyższy temat z perspektywy uczniów i nauczycieli.

Słowa kluczowe: praca domowa, relacja uczeń – nauczyciel, zmiany w edukacji, nowoczesne podejście do nauki

Wprowadzenie

Od pierwszego kwietnia 2024 r., zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej – Barbary Nowackiej uczniowie klas IV–VIII nie mają obowiązku wykonywania prac domowych w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Wykonanie bądź niewykonanie zadania domowego jest nieobowiązkowe i nieoceniane, choć nauczyciel może ocenić pracę domową ucznia na bieżąco w formie informacji zwrotnej¹. Według Barbary Nowackiej: „uczniowie dzięki

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 22 marca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Rozporz%C4%85dzenie_ME_z_22_marca_2024_r.pdf [10.07.2024].

temu rozwiązaniu będą mieli więcej czasu na utrwalenie wiedzy, przygotowanie się do sprawdzianów, czytanie książek, a także, co bardzo ważne, realizowanie swoich pasji i odpoczynek”².

Na przestrzeni wieków poglądy na rolę i wartość zadań domowych uczniów ulegały licznym zmianom, także współcześnie zagadnienie pracy domowej jest przedmiotem dyskursu społecznego³. Pedagodzy określają ją jako pracę domową, naukę domową, pracę międzylekcyjną, pracę lekcyjno-domową oraz naukę własną. Temat ten znalazł się także w kręgu zainteresowań nauczycieli i metodyków, zwracających uwagę na to, że praca domowa jest jednym z ogniw procesu dydaktycznego⁴.

Według znanego dydaktyka – Wincentego Okonia praca domowa to forma wykonywanych w domu zajęć szkolnych uczniów, których celem jest pogłębienie, utrwalenie i rozszerzenie wiedzy oraz wdrożenie do samodzielnego posługiwania się nią podczas zbierania informacji, rozwiązywania różnych zagadnień, opracowywania ich czy obserwacji⁵. Podobnie, lecz zwracając uwagę na inne aspekty prac domowych, postrzegają znaczenie tego ogniw procesu dydaktycznego J. Zborowski⁶, J. Kujawiński⁷, C. Kupisiewicz⁸, H. Filipczuk⁹. Zgodnie jednak twierdzą oni, że praca domowa to forma nauczania i uczenia się ściśle połączona z lekcją¹⁰. Autorzy ci zwykle swoje rozważania rozpoczynają od wykazania wartości pracy domowej w nauczaniu i wychowaniu oraz wskazania warunków, w jakich ta praca przebiega najlepiej, jednomyślnie twierdzą, że ma służyć rozwijaniu i kontroli¹¹. Spełnia więc ona wiele ważnych funkcji: wpływa na utrwalenie pozna-

² Prace domowe w szkole podstawowej nieobowiązkowe. Rozporządzenie podpisane – Ministerstwo Edukacji Narodowej, Portal Gov.pl, www.gov.pl [10.07.2024].

³ E. Karcz-Taranowicz, *Praca domowa ucznia – konieczność versus zbędność*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2019, t. 20, s. 39.

⁴ W. Puślecki, *Praca domowa najmłodszych uczniów*, Kraków 2005, s. 9.

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 327–328.

⁶ J. Zborowski zaznacza: „nie można rozpatrywać pracy domowej ucznia w oderwaniu od jej zasadniczego pnia, nauki lekcyjnej, z którego praca ta wyrasta, stanowiąc jego niezbędne uzupełnienie” (J. Zborowski, *Proces nauki domowej ucznia*, Warszawa 1961, s. 18).

⁷ J. Kujawiński w badaniach nad istotą pracy domowej proponuje termin „praca międzylekcyjna”, a jego stosowanie uzasadnia następująco: „ponieważ aktywność ucznia mająca związek z nauką powinna coraz częściej przebiegać nie tylko w domu, lecz w szerszym środowisku życia dziecka, dlatego bardziej uzasadniona wydaje się nazwa *praca międzylekcyjna* niż *praca domowa*” (J. Kujawiński, *Praca międzylekcyjna* [w:] *Nauczanie początkowe*, Poznań 1985, s. 9).

⁸ C. Kupisiewicz zalicza pracę domową do zajęć pozaszkolnych, podobnie jak wycieczkę czy zajęcia w zakładach pracy usługowych (C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978, s. 219).

⁹ Zdaniem H. Filipczuk nauka domowa to indywidualny wkład pracy w realizację osobistych zainteresowań, poznawanie własnych możliwości, słabych i mocnych stron, indywidualnych cech, np. typu pamięci (H. Filipczuk, *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, Warszawa 1985, s. 133).

¹⁰ E. Karcz-Taranowicz, *Praca domowa ucznia...*, s. 41.

¹¹ P. Kowolik, *Praca domowa w procesie nauczania – uczenia się uczniów klas początkowych (rekonesans badawczy)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, t. 3–4, s. 185.

nych na lekcjach informacji, praktyczne ich wykorzystanie, zachęca uczniów do samorozwoju czy chociażby kształtuje właściwy stosunek do pracy i obowiązków. A. Kohn w książce *Mit pracy domowej*¹² polemizuje jednak z takim postrzeganiem pracy domowej. W swojej publikacji wymienia pięć negatywnych wpływów zadań domowych na uczniów, jak i na środowisko, w którym egzystują¹³. Zastanawia się także nad tym, czy dzięki pracy domowej uczniowie faktycznie uczą się lepiej. Na potwierdzenie postawionych tez przywołuje wyniki badań przeprowadzonych w 1998 r. przez Harrisa Coopera i jego współpracowników wśród uczniów klas od drugiej do dwunastej (szkół podstawowych), którym nauczyciele skrupulatnie zadawali zadania domowe. Do pomiaru wyników wykorzystano standaryzowane testy, na których podstawie uzyskano osiem odrębnych wyników¹⁴:

Tabela 1. Wyniki badań Harrisa Coopera

Wpływ liczby zadań domowych na oceny	Brak znaczącego związku
Wpływ liczby zadań domowych na oceny z testów	Brak znaczącego związku
Wpływ liczby odrobionych zadań domowych na oceny	Negatywny związek
Wpływ liczby odrobionych zadań domowych na oceny z testów	Brak znaczącego związku

Źródło: A. Kohn, *Mit pracy domowej*, przeł. A. Broniszewska, Podkowa Leśna 2018, s. 37.

Z przywołanych powyżej badań należy wyciągnąć wnioski – przeprowadzona przez znanego w USA psychologa społecznego analiza podważa sens zadawania prac domowych uczniom w jakimkolwiek wieku. Podobne zdanie na ten temat ma także duński pedagog Jesper Juul, który podkreśla, że współczesna młodzież żyje pod nadmierną presją szkoły, co rodzi wiele konfliktów i napięć we wzajemnych relacjach, dlatego podobnie jak A. Kohn twierdzi, że zadania domowe są kontrproduktywne i hamują postęp w nauce, zamiast rozwijać¹⁵.

Rodzi się więc pytanie: Czy zadawanie prac domowych jest nam jeszcze potrzebne? Coraz więcej badaczy, a także nauczycieli zwraca uwagę na to, że uczniowie nie przykładają się do wykonywania zleconych przez nich zadań, korzystając z bryków, Chatu GPT czy chociażby z powszechnie dostępnych w Internecie streszczeń. I choć opinie badaczy, nauczycieli czy Ministra Edukacji Narodowej nie są bezpodstawne, to uważam, że umiejętne zadawanie prac domowych, a także ich regularne sprawdzanie w klasach IV–VIII niesie za sobą wiele kształcących umiejętności. Wpływa na samorozwój uczniów, przyczynia się do poprawienia

¹² A. Kohn, *Mit pracy domowej*, przeł. A. Broniszewska, Podkowa Leśna 2018, s. 15.

¹³ Oto pięć podstawowych, negatywnych wpływów pracy domowej: brzemię dla rodziców, stres dla dzieci, konflikty rodzinne, mniej czasu na inne zajęcia, mniejsze zainteresowanie nauką (tamże, s. 13–23).

¹⁴ Tamże, s. 39.

¹⁵ Por. J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna 2014, s. 48–50; E. Karcz-Taranowicz, *Praca domowa ucznia...*, s. 45.

efektywności nauki, czy krytycznej oceny własnej pracy i odpowiedzialności. Istnieją więc plusy i minusy prac domowych, ale czy ich usunięcie przyczyni się do tego, że uczniowie będą mieli więcej czasu na przygotowanie się do sprawdzianu, kartkówki albo czytanie lektur? Czy te zadania nie są od siebie zależne?

Celem artykułu jest przeanalizowanie zmian w zadawaniu prac domowych, zwrócenie uwagi na ich kształtujące aspekty, jak i pogłębienie refleksji na powyższy temat ze strony uczniów i nauczycieli.

Refleksja na temat zadawania prac domowych z perspektywy uczniów i nauczycieli (wyniki przeprowadzonych badań)

Na potrzeby niniejszego artykułu zostało przeprowadzone badanie, którego głównym celem było poznanie opinii nauczycieli uczących języka polskiego w klasach IV–VIII na temat zmian w zadawaniu prac domowych oraz roli, jaką odgrywają one w procesie kształcenia. Odpowiedzi na postawione problemy badawcze poszukiwano na podstawie metody sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankiety, której narzędziem był kwestionariusz specjalnie skonstruowany do celów badawczych. Został on zbudowany z czterech pytań zamkniętych – zaopatrzonych w kafeterię odpowiedzi do wyboru, oraz sześciu pytań otwartych – dających szansę wyrażenia własnej opinii. W badaniu wzięło udział 35 nauczycieli języka polskiego uczących w klasach IV–VIII, którzy wyrazili swoje zdanie, odpowiadając na poszczególne pytania.

Pierwsze zadane respondentom pytanie brzmiało: „Czy uważa Pan/Pani, że zadawanie zadań domowych w klasach IV–VIII jest ważne?” Spośród nadesłanych odpowiedzi prawie 83% osób odpowiedziało twierdząco, co dowodzi, że zadawanie prac domowych w klasach IV–VIII jest dla większości ankietowanych nauczycieli niezwykle ważne. Potwierdzają to również następujące wypowiedzi badaczy (metodyków, dydaktyków):

Nauka domowa jest jednym z elementów jednolitego procesu kształcenia. Nie jest więc „dodatkiem” do szkolnej nauki uczniów, jak to dość często występuje w praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej, ale jest integralnym elementem tejże nauki¹⁶.

Prace domowe mają istotne znaczenie na każdym szczeblu edukacji. Znacząco wspierają rozwój intelektualny, moralny i emocjonalny uczniów¹⁷.

Argumentów za zadawaniem prac domowych jest wiele. [...] Wskazuje się również na możliwą większą niezależność w rozwiązywaniu problemów, przygotowanie do pracy zawodowej, wyrabianie poczucia odpowiedzialności i umiejętności zarządzania zadaniami oraz rozwijania uczniowskiej motywacji¹⁸.

¹⁶ P. Kowolik, *Praca domowa w procesie nauczania – uczenia się...*, s. 187.

¹⁷ E. Karcz-Taranowicz, *Praca domowa ucznia...*, s. 45.

¹⁸ R. Dolata, P. Grygiel, D.M. Jankowska, E. Jarnutowska, A. Jasińska-Maciążek, M. Karwowski, M. Modzelewski, J. Pisarek, *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, Warszawa 2015, s. 96.

Wyniki badań szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia, przeprowadzonych w latach 2010–2014 przez Instytut Badań Edukacyjnych, również dowodzą, że dla 97% nauczycieli w Polsce prace domowe są koniecznym składnikiem procesu edukacyjnego¹⁹.

Nie ulega więc wątpliwości, że zadania domowe są uważane przez większość nauczycieli, dydaktyków czy chociażby metodyków za jedno z ważniejszych ogniw poprawnie przeprowadzonej lekcji. Jednak czy ich zadawanie przyczynia się do poprawienia efektywności nauki? Na to pytanie odpowiedzi twierdzące udzieliło aż 91,4% ankietowanych nauczycieli, zaś tylko 8,6% z nich oceniło, że zadawanie prac domowych nie przyczynia się do poprawy efektywności nauki uczniów. Na ten aspekt wpływa wiele czynników, spośród których najważniejszym jest stworzenie odpowiednich warunków do tego, aby praca domowa przyniosła oczekiwane rezultaty. Ważną rolę odgrywa więc konstruowanie nieoczywistych zadań domowych, które zdołają zainteresować oraz zmotywować uczniów do ich odrobienia. Zdaniem J. Kujawińskiego należy także preferować wdrażanie do samodzielności w myśleniu i działaniu oraz rozwijaniu postaw i zachowań twórczych²⁰.

Zwracając uwagę na podkreślane przez wielu badaczy aspekty wpływające na efektywność zadawanych przez nauczycieli prac, zapytałam respondentów: „Jaki typ zadań domowych jest według Pana/Pani najbardziej efektywny?”. Nauczyciele wyróżnili np.:

- prace projektowe,
- tzw. *drill*, czyli ćwiczenie tego, co było na lekcji,
- zadania zmuszające ucznia do logicznego myślenia, wymagające twórczego podejścia do problemu, skorzystania z różnych źródeł informacji (np. samodzielnie wykonanych notatek z lekcji z elementami grafiki),
- krzyżówki, quizy, zgadywanki, wykreślanki, mapy myśli, własnoręcznie robione ściągę, streszczenia,
- zadania otwarte, które zmuszają do wysiłku intelektualnego,
- tworzenie krótkich wypowiedzi pisemnych,
- zadania tworzone z inicjatywy uczniów, np. krótkie filmiki, prezentacje, lapbooki,
- zwykle ćwiczenia, przypominające te na lekcji,
- krótkie ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne.

Odpowiadając na przytoczone wyżej pytanie, większość nauczycieli przyznała, że ewentualne zadawanie prac domowych powinno wiązać się z twórczym wykorzystaniem w praktyce poznanych na lekcji informacji. Chodzi o to, aby angażować różne zmysły i dać uczniom satysfakcję z tego, że potrafią zastosować poznane na lekcjach teorie, informacje w działalności praktycznej. Warto jednak pamiętać, że fundamentalną formą dydaktyczną jest lekcja i dopiero ona

¹⁹ E. Karcz-Taranowicz, *Praca domowa ucznia...*, s. 44.

²⁰ Zob. J. Kujawiński, *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Warszawa 1990, s. 102–103.

w połączeniu z zadaniami domowymi tworzy pewną całość procesu uczenia się i nauczania. Wszystkie formy pracy są więc zależne od siebie – dobre rezultaty lekcji, która została prawidłowo przeprowadzona, dają lepsze wyniki prawidłowo wykonanej pracy domowej, wpływając tym samym na jej efektywność²¹.

Do grupy najmniej efektywnych sposobów egzekwowania wiedzy uczniów badani poloniści zaliczyli zaś:

- zadania odtwórcze polegające na egzekwowaniu wiedzy bez zastosowania jej w praktyce,
- wypracowania, ponieważ – jak wspominają nauczyciele – uczniowie korzystają z różnych źródeł i praca najczęściej nie jest samodzielna,
- zadanie wielokrotnego wyboru (typu: a, b, c), gdyż nie uczą one uczniów samokontroli, pozyskania większej ilości informacji na dany temat i zapamiętania ich,
- zadania polegające na przepisywaniu, ponieważ nie uczą one samodzielnego myślenia i kreatywności.

I choć opinie badaczy, spostrzeżenia ankietowanych nauczycieli i sporządzone powyżej listy najbardziej i najmniej efektywnych zadań domowych nie są bezpodstawne, to przeprowadzony przez A. Kohna wywiad z nauczycielem wiedzy o społeczeństwie dowodzi tego, że zadawanie prac domowych nie wpływa na poprawienie efektywności nauki. Phil Lyons, nauczyciel wiedzy o społeczeństwie w szkole średniej w Kalifornii, zaznacza, że praca domowa przyczynia się do tego, że uczeń postrzega proces nauki jako nieprzyjemny środek do osiągnięcia celu, którym są stopnie szkolne²²:

Ona po prostu nasila to, co i tak jest wielkim problemem w archaicznym systemie nauczania: kładzie nacisk na czytanie, bo będzie test z czytania, składa się z kilkudziesięciu identycznych zadań z matematyki, bo na teście będzie kilkadziesiąt takich samych zadań, a podczas powtórki całego działu uczniowie muszą odpowiedzieć, które państwo zaatakował Napoleon w 1812 roku. Wszystkie te zadania są czasochłonne, nużące, nie inspirują, za to niszczą resztki motywacji uczniów²³.

Nauczyciel ten doszedł do wniosku, że dążenie do poprawy jakości zadań domowych nie rozwiąże problemu. W końcu postanowił, że w ogóle przestanie je zadawać. Po pewnym czasie zauważył:

uczniowie cały czas przychodzą do mnie i pokazują mi artykuły o czymś, o czym mówiliśmy na lekcjach, albo mówią, że oglądali film na ten temat. Kiedy są zaintrygowani dobrą lekcją i mają wolność od pracy domowej, to w naturalny sposób chcą wzbogacić swoją wiedzę²⁴.

Rodzi się więc pytanie: czy zadawanie prac domowych przyczynia się do samorozwoju ucznia? Według amerykańskich naukowców odpowiedź jest jednoznaczna, co potwierdza przywołana powyżej wypowiedź Phila Lyonsa – prace domowe nie przyczyniają się do poprawienia efektywności nauki ani samorozwoju ucznia. Opi-

²¹ L. Kacprzak, *Zadania pracy domowej jako uczenie się w wielostronnym kształceniu ucznia*, Piła 2008, s. 138.

²² A. Kohn, *Mit pracy...*, s. 21–22.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

nia na ten temat ankietowanych nauczycieli jest zaś całkowicie odmienna. Prawie 89% z nich uważa, że umiejętne zadawanie prac domowych przyczynia się do samorozwoju uczniów, zaś niespełna 11% jest przeciwnego zdania.

Dzięki pracom domowym, które umożliwiają samorozwój, nauczyciel wspomaga edukację ucznia, pobudza go do samodzielnego myślenia i działania. Jak pisze E. Karcz-Taranowicz: „dziecko dzięki takim zadaniom uczy się samo-kontroli, samooceny oraz wyrażania emocji i uczuć koniecznych w codziennej egzystencji członka określonej społeczności”²⁵. Ich rolą jest również pobudzanie, aktywizowanie i rozwijanie działalności poznawczej uczniów, wspieranie w podejmowaniu działań twórczych, rozwijanie kreatywności oraz zaznajamianie z pożądanym społecznie systemem wartości²⁶. Nauka domowa może umożliwić także pojawienie się różnych pasji, które nie zostały wcześniej odkryte przez uczniów. Odrabianie pracy domowej staje się wówczas indywidualnym wkładem pracy w realizację osobistych zainteresowań ucznia, który – pozbawiony bezpośredniej kontroli nauczyciela – staje się aktywną i samodzielnie pracującą jednostką²⁷.

Na wymienione wyżej postawy wobec prac domowych u uczniów ma wpływ wiele czynników, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Ankietowani nauczyciele do mocnych stron zadań domowych zaliczyli:

- systematyczność, doskonalenie umiejętności, utrwalanie wiedzy,
- zorganizowanie uczniów,
- możliwość wyćwiczenia określonej umiejętności, samorozwój,
- przekazanie odpowiedzialności za naukę w ręce ucznia,
- szybsze opanowanie materiału,
- ćwiczenie pamięci długotrwałej, wyrabianie nawyku uczenia się,
- uczenie pracowitości oraz obowiązkowości,
- sukcesywne przygotowywanie się do sprawdzianów,
- weryfikację zastosowania wiedzy w praktyce,
- własną inicjatywę, inwencję twórczą.

Nauczyciele zwrócili szczególną uwagę na fakt, że zadawanie prac domowych przyczynia się do usystematyzowania poznanych na lekcji informacji, praktycznego ich wykorzystania i przygotowania się do nowo omawianej jednostki materiału. Zadawanie prac domowych według niektórych respondentów ma wpływ także na rozwój własnej inicjatywy oraz inwencji twórczej uczniów, którą mogą wykorzystać, realizując różnego rodzaju projekty dydaktyczne. Odpowiedzi na zadane pytanie nierozzerwalnie wiążą się więc z przygotowaniem do samokształcenia.

Jakkolwiek wielu badaczy zwraca uwagę na kształcące aspekty prac domowych, to nie ulega wątpliwości, że mają one także liczne wady, na które zwróciłam uwagę już we wprowadzeniu, przywołując wyniki badań H. Coopera, spostrzeżenia A. Kohna czy chociażby opinię P. Lyonsa.

²⁵ E. Karcz-Taranowicz, *Praca domowa ucznia...*, s. 42.

²⁶ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000, s. 167.

²⁷ P. Kowolik, *Praca domowa w procesie nauczania – uczenia się...*, s. 187.

Wyszczególnione przez ankietowanych wady prac domowych można podzielić na dwie grupy. Do pierwszej z nich należy zaliczyć wszystkie spostrzeżenia, które wiążą się z nieodpowiednim przygotowaniem metodycznym, merytorycznym i dydaktycznym nauczycieli, czyli:

- konieczność sprawdzania i rozliczania uczniów, oceniania, konsekwencji w działaniu,
- nieprzemyślane zadawanie prac domowych przez nauczycieli,
- brak wiedzy i umiejętności dydaktycznych nauczyciela,
- nieuświadamianie uczniom celu danego zadania.

Wymienione wady nierozdzielnie wiążą się z powszechnymi błędami w zadawaniu prac domowych, do których należą:

- bezplanowość prac domowych (nauczyciel improwizuje – podaje temat zadania domowego na końcu lekcji, nie przemyślawszy wcześniej jego przydatności i celowości);
- schematyzm zadań (nauczyciel zachęca do korzystania z bryków, ściąg i „gotowców”, zadania nie angażują emocjonalnie i intelektualnie);
- brak precyzji w formułowaniu poleceń (uczeń nie wie, czego się od niego oczekuje);
- nieuwzględnianie możliwości uczniów, ich zainteresowań (nauczyciel nie wykorzystuje szansy indywidualizacji pracy z uczniem przez różnicowanie zadań domowych).

Chcąc zapobiec wymienionym nieprawidłowościom w zadawaniu prac domowych, istotne jest, „aby nauczyciel starannie przygotował polecenia do wykonania przez uczniów w domu, ukierunkował ich pracę, wyjaśnił problem na lekcji. Powinien także w niektórych przypadkach udzielić mu bardziej szczegółowych wskazówek: np. jak ma się nauczyć zadanych treści, w jaki sposób wykonać zadania przeznaczone do wykonania w domu”²⁸. „Warto pamiętać także o tym, że nie powinien on zadawać pracy domowej przed dzwonkiem na przerwę, ponieważ temu aspektowi powinno się poświęcać zasadniczą część lekcji, jeśli chce się osiągnąć określone wartości”²⁹. Każda, nawet ustna praca domowa powinna więc zostać zanotowana przez uczniów, a jej formuła powinna być bezbłędna: trzeba ją zapisać na tablicy lub podyktować³⁰.

Szczególnością w zadawaniu prac domowych odgrywa także konsekwentne rozliczanie uczniów, sprawdzanie ich osiągnięć, jak i prawidłowe zaplanowanie procesu kształcenia³¹, ponieważ skrupulatność nauczyciela w realizacji rozkładu materiału i egzekwowaniu uczniowskich prac bardzo szybko owocuje zanikiem

²⁸ Tamże, s. 191–192.

²⁹ M. Nagajowa, *Zadawanie pracy domowej* [w:] *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1990, s. 245.

³⁰ S. Bortnowski, *Pytanie, utrwalanie i zadawanie pracy domowej a budowa lekcji* [w:] tegoż, *Przewodnik po sztuce literatury*, Warszawa 2005, s. 99.

³¹ M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, t. 12, s. 21.

niepożądanych zjawisk szkolnego życia – nieodrabiania zadań domowych, nieczytania lektur³². Jak zaznacza J. Osmelak: „im częstsza i dokładniejsza jest kontrola zadań domowych, tym systematyczniej i staranniej uczniowie je wykonują”³³. Zaniedbywanie kontroli zadań domowych powoduje u uczniów lekceważenie obowiązków szkolnych. Przyczynia się także do niestaranego czy chociażby nieregularnego ich odrabiania³⁴. Wyróżniamy dwa rodzaje kontroli prac domowych: – kontrolę ilościową, polegającą na pobieżnym sprawdzeniu pracy każdego ucznia, – kontrolę jakościową, która polega na dokładnym sprawdzeniu zadań wybranym uczniom bądź całej klasie.

Kontrola pracy domowej wymaga przygotowania się do niej zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Uczący powinien przewidzieć, którego z uczniów chce zapytać, jak sformułować zagadnienia, jak wykorzystać w toku lekcji wiadomości przygotowane przez uczniów, którzy z kolei dokładnie powinni wiedzieć, co, jak i na kiedy należy przygotować³⁵. Z kontrolą prac domowych łączy się ich ocena. „Oceniając prace domowe, nauczyciel powinien dostrzegać pozytywne zmiany zachodzące u danego ucznia oraz informować go o nich na forum klasy. Takie informacje działają mobilizująco na postawy uczniów, na poziom ich aspiracji, a zarazem wpływają na kształtowanie samokontroli i samooceny”³⁶.

Do drugiej grupy wad, które wynikają z nieuwzględnienia możliwości uczniów podczas zadawania prac domowych i wpływają na jakość przygotowanych przez nich zadań, badani nauczyciele zaliczyli:

- wyczerpanie umysłowe, a zarazem psychosomatyczne,
- zbyt długi czas wykonywania poszczególnych zadań,
- zniechęcenie,
- zabieranie wolnego czasu,
- ilość zadawanych prac,
- niesamodzielność w wykonywaniu zadań domowych (celne spostrzeżenie jednego z nauczycieli: „w klasach 4–5 sprawdzamy prace rodziców”),
- nieprzykładanie się do wykonania zadanej przez nauczyciela pracy.

Najbardziej istotnym problemem spośród wymienionych przez polonistów wad wydaje się przeciążanie ucznia pracami. Bardzo często nauczyciele, zadając prace domowe, powodują zacieranie się granic pomiędzy czasem poświęconym na odrabianie zadań a czasem wolnym, w którym uczeń powinien się bawić, odpoczywać czy rozwijać własne pasje³⁷, dlatego – jak wspomina A. Kohn, powołując się na „zasadę dziesięciu minut Coopera” – praca domowa nie powinna zajmować więcej niż dziesięć minut³⁸.

³² A. Janus-Sitarz, E. Nowak, *Praca domowa ucznia...*, s. 125.

³³ J. Osmelak, *Jak się uczyć samodzielnie*, Warszawa 1980, s. 57.

³⁴ E. Karcz-Taranowicz, *Praca domowa ucznia...*, s. 41.

³⁵ P. Kowolik, *Praca domowa w procesie nauczania – uczenia się...*, s. 196.

³⁶ Tamże, s. 197.

³⁷ E. Karcz-Taranowicz, *Praca domowa ucznia...*, s. 43.

³⁸ A. Kohn, *Mit pracy...*, s. 84–85.

Znaczącą wadą prac domowych jest także jakość ich przygotowania przez uczniów, ponieważ coraz powszechniej podczas ich odrabiania korzystają z bryków, Internetu, Chatu GPT i z pomocy rodziców, którzy bardzo często wykonują zadania za swoje dzieci. Nakłada to na polonistkę, jak piszą A. Janus-Sitarz i E. Nowak, „dodatkowe, nowe obowiązki: przeglądanie bryków, znajomość i regularne odwiedzanie stron www ze «ściąga» w adresie (lub w domyśle), a przede wszystkim konstruowanie coraz to nowych tematów, wymagających samodzielności, wykluczających ściągnięcie, motywujących do pracy, zachęcających do wysiłku»³⁹.

Na efektywność odrabianych przez uczniów zadań mają również wpływ czynniki zewnętrzne występujące w ich otoczeniu: stres, wyczerpanie umysłowe, lęk przed niepowodzeniem, brak wiary we własne możliwości czy zaburzenia koncentracji, na co także zwrócili uwagę ankietowani nauczyciele oraz liczni badacze⁴⁰. Ważną rolę w zadawaniu prac domowych odgrywa więc intelektualne zaangażowanie ucznia w czynność uczenia się. Nie jest to jednak łatwe zadanie, ponieważ wymaga od nauczyciela poznania cech osobowości zespołu klasowego, jego zainteresowań, jak i poprawnego zaplanowania poszczególnych ogniw lekcji. Dobry nauczyciel potrafi jednak zrealizować wszystkie wymienione wyżej zadania, podtrzymując zapalę poznawczy i rozwój wychowanka.

W celu porównania efektywności współpracy nauczyciela z uczniami po wprowadzeniu zakazu zadawania prac domowych zapytałam ankietowanych: „Czy praca z uczniami po wprowadzeniu zakazu zadawania zadań domowych z perspektywy Pana/Pani zmieniła się?”

Spośród 35 nauczycieli, którzy odpowiedzieli na to pytanie, warto przywołać następujące spostrzeżenia:

- współpraca zmieniła się, dzieci są mniej chętne do pracy na lekcji, mniej rozumieją;
- widać, że niektórzy nic nie pamiętają z tego, co było na poprzedniej lekcji;
- uczniowie cieszą się z niezadawania prac domowych, jednak zmniejsza się efektywność nauki;
- słabsi uczniowie nie utrwalają wiadomości. Rodzice nie zawsze mają wpływ na uczenie się dzieci, ponieważ pociechy często zaznaczają: „Pani tego nie kazała”;
- uczniowie nie są chętni do jakiegokolwiek pracy, aktywne są tylko jednostki, uczniowie z trudnościami w nauce nie mobilizują się do działania;
- uczniowie nadal w ramach pracy w domu przygotowują się do kartkówki i w ten sposób utrwalają poznane wiadomości;
- uczniowie wiedzą, że nie muszą odrabiać zadań, więc podchodzą do tego w większości przypadków bardzo lekceważąco, ponieważ nie ponoszą żadnych konsekwencji.

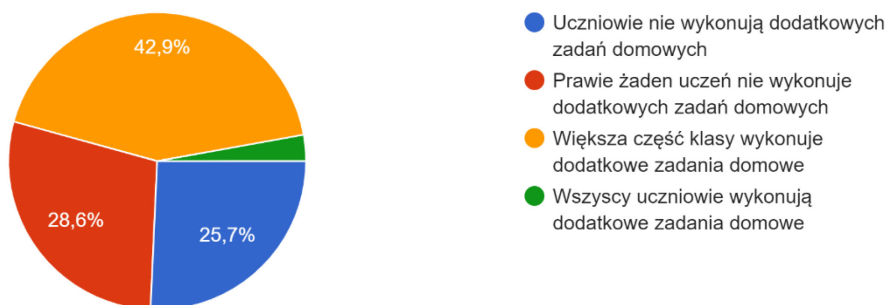
Przywołane odpowiedzi nauczycieli dowodzą, że niejednokrotnie zakaz zadawania prac domowych wpłynął negatywnie na efektywność nauki uczniów, ich podejście do przedmiotu czy chociażby przygotowanie do sprawdzianu, kart-

³⁹ A. Janus-Sitarz, E. Nowak, *Praca domowa ucznia...*, s. 122–123.

⁴⁰ T. Parczewska, *Praca domowa*, „Życie Szkoły” 2008, t. 8, s. 19.

kówki. Potwierdza to, że zadania domowe mimo wszystko odgrywają znaczącą rolę na szczeblu edukacji podstawowej w klasach IV–VIII, przyczyniając się tym samym do utrwalenia nabytej wiedzy, lepszego zrozumienia materiału, kształtowania umiejętności krytycznego myślenia i przetwarzania informacji. Mają one również wpływ na wyrobienie nawyku i umiejętności uczenia się, a także samodyscyplinę i lepszą organizację czasu.

Biorąc pod uwagę zmiany wprowadzone w zadawaniu prac domowych oraz ich skutki, zapytałam badanych: „Jaka część uczniów wykonuje zadawane przez Pana/Panią (dodatkowe/nieobowiązkowe) zadania domowe?”



Wykres 1. „Jaka część uczniów wykonuje zadawane przez Pana/Panią (dodatkowe/nieobowiązkowe) zadania domowe?”

Źródło: opracowanie własne.

Spśród 35 respondentów, którzy odpowiedzieli na to pytanie, prawie 43% zaznaczyło, że większa część klasy wykonuje zadawane przez nich prace domowe, jednak spoglądając na wykres i chcąc zsumować dane, należy zwrócić uwagę, że łącznie 19 (ponad połowa) nauczycieli wskazało, że uczniowie prawie w ogóle nie wykonują zadawanych przez nich prac domowych.

Na koniec postanowiłam zadać pytanie, które nierozdzielnie wiąże się z coraz powszechniej wprowadzanymi do edukacji nowoczesnymi metodami kształcenia, również mającymi wpływ na efektywność wykonywania zadawanych przez nauczyciela prac. Pytanie brzmiało: „Czy spoglądając na rozwój nauki (możliwości Chatu GPT) uważa Pan/Pani, że zadania domowe w dalszym ciągu mogą być efektywnym sposobem na utrwalenie ćwiczonych na lekcjach umiejętności?” Spośród nadesłanych odpowiedzi na uwagę zasługują następujące spostrzeżenia:

Uważam, że zadania domowe mogą być w dalszym ciągu efektywnym sposobem na utrwalenie ćwiczonych na lekcjach umiejętności, ponieważ niezależnie od tego, czy zadania są obowiązkowe czy nie, i jakimi dysponujemy narzędziami, to uczniowie i ich rodzice wiedzą, jakie dziecko ma możliwości, aspiracje, plany na przyszłość, a tym samym, jakie umiejętności powinno wyćwiczyć i czemu poświęcić swoją uwagę.

Zależy to od samego ucznia, jeżeli odpowiednio go zmotywujemy, i sam zrozumie, że jest to niezbędne do lepszego zrozumienia materiału, to na pewno sam będzie starał się odrobić zadanie domowe.

Uważam, że zadawanie zadań domowych nadal ma sens. Zwłaszcza jeśli chodzi o przedmioty nauczane w małym wymiarze godzin np. jeden lub dwa razy w tygodniu, ponieważ wówczas szczególnie potrzebne jest przypomnienie/utrwalenie wiadomości w domu.

Odpowiedzi nauczycieli dowodzą, że zadawanie prac domowych w klasach IV–VIII, nawet w obliczu wciąż rozwijającej się techniki, nadal ma sens, ponieważ wpływa na samorozwój ucznia, utrwalenie poznanych na lekcji wiadomości i twórcze wykorzystanie ich wyników w działalności praktycznej. Szczególną rolę w tym procesie, jak już wspomniano, odgrywa nauczyciel. To od posiadanego przez niego zakresu wiedzy metodycznej i merytorycznej zależy prawidłowe zaplanowanie najważniejszych ogniw lekcji, w których kluczową rolę zawsze będzie odgrywało zadanie domowe dostosowane do umiejętności uczniów, ich zainteresowań, motywujące do działania, budzące w uczniach chęć inwencji twórczej. Jeśli nauczyciel tak właśnie będzie podchodził do tego aspektu planowania dydaktycznego, to zadania, mimo że nie są już „obowiązkowe”, będą chętnie wykonywane przez wszystkich uczniów.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że po wprowadzeniu zakazu zadawania prac domowych nauczycielowi coraz trudniej jest wyegzekwować od ucznia odrobienie zadania domowego. I choć opinie na temat tego aspektu edukacji są podzielone, to większość metodyków, dydaktyków czy chociażby ankietowanych nauczycieli uważa pracę domową za kluczowe ogniwo dobrze przeprowadzonej lekcji. Dlaczego więc ministerstwo zdecydowało się na wprowadzenie zakazu zadawania prac domowych? Próby odpowiedzi na to pytanie możemy szukać w raportach. Opublikowane badania PISA pozwalają na postawienie diagnozy co do kondycji polskiego systemu oświaty⁴¹. Badania te wskazują m.in., ile czasu uczniowie poświęcają dziennie na naukę. Z ich analizy wynika, że polski system edukacji funkcjonuje na podobnym poziomie do systemu fińskiego czy angielskiego. Niespodziewanie jednak polscy uczniowie osiągają wyższą pozycję w rankingach edukacyjnych, ucząc się średnio mniej niż w innych państwach i spędzając stosunkowo niewiele czasu w szkole⁴². Czy to oznacza jednak, że uczniowie muszą nadrabiać zaległości w domu? Niekoniecznie. W 2022 roku polscy 15-latkowie przeznaczali 1,7 godziny na odrobienie prac domowych, natomiast młodzież w krajach OECD 1,5 godz. W dodatku polscy uczniowie mieli więcej czasu na odpoczynek niż ich rówieśnicy z grupy państw OECD⁴³.

⁴¹ Podsumowanie najważniejszych wyników badań PISA w Polsce przygotowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych, https://www.ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022_najwazniejsze_wyniki_badania.pdf [11.07.2024].

⁴² Przeciętnie każdy czwartoklasista przebywa w szkole 737 godzin. To średnio aż o 158 godzin mniej niż w innych krajach.

⁴³ W. Szymczak, *Mniej, znaczy więcej? Czyli o efektach „zakazania” prac domowych*, <https://ibs.org.pl/mniej-znaczy-wiecej-czyli-o-efektach-zakazania-prac-domowych/> [11.07.2024].

Wyniki badań wśród nauczycieli dowodzą więc tego, że wbrew wytycznym ministerstwa, decyzja o ograniczeniu prac domowych nie jest odpowiednio uzasadniona, ponieważ – jak zauważa W. Szymczak:

Sam „zakaz” prac domowych nie jest odpowiedzią na wyzwania stojące przed systemem oświaty. Międzynarodowe badania edukacyjne potwierdzają, że prace domowe mogą stanowić ważny wkład w nauczanie dzieci i młodzieży. Zamiast zakazywać prac domowych, MEN wspólnie z nauczycielami powinno szukać innych efektywnych rozwiązań. Powinno rozpowszechniać się wiedzę na temat innowacyjnych metod utrwalania wiedzy w domu, takich jak np. grupy eksperckie. Ministerstwo powinno również szukać rozwiązań w zakresie oceniania. W końcu, po reformie wiele nauczycieli będzie musiało zmierzyć się z wymogiem ocenienia każdego z uczniów przynajmniej 2–3 razy w ciągu semestru. Stwarza to presję na organizację większej liczby kartkówek i sprawdzianów. Zamiast minimalizować stres związany z nauką, ostateczny efekt może być odwrotny⁴⁴.

Przeprowadzone badania (mimo niewielkiej próby badawczej) mogą stać się więc przyczynkiem do głębszych dociekań w kontekście zmian we współczesnym systemie oświatowym.

Bibliografia

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000.
- Bortnowski S., *Pytanie, utrwalanie i zadawanie pracy domowej a budowa lekcji* [w:] tegoż, *Przewodnik po sztuce literatury*, Warszawa 2005.
- Dolata R., Grygiel P., Jankowska D.M., Jarnutowska J., Jasińska-Maciążek A., Karwowski M., Modzelewski M., Pisarek J., *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, Warszawa 2015.
- Filipczuk H., *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, Warszawa 1985.
- Janus-Sitarz A., Nowak E., *Praca domowa ucznia a indywidualizacja nauczania* [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. J. Janus-Sitarz, Kraków 2005.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna 2014.
- Kacprzak L., *Zadania pracy domowej jako uczenie się w wielostronnym kształceniu ucznia*, Piła 2008.
- Karcz-Taranowicz E., *Praca domowa ucznia – konieczność versus zbędność*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2019, t. 20.
- Kohn A., *Mit pracy domowej*, przeł. A. Broniszewska, Podkowa Leśna 2018.
- Kowalewski M., *Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, t. 12.
- Kowolik P., *Praca domowa w procesie nauczania – uczenia się uczniów klas początkowych (rekonstrucja badawczy)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, t. 3–4.
- Kujawiński J., *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Warszawa 1990.
- Kujawiński J., *Nauczanie początkowe*, Poznań 1985.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978.
- Nagajowa M., *Zadawanie pracy domowej* [w:] tejże, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1990.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.

⁴⁴ Tamże.

- Osmelak J., *Jak się uczyć samodzielnie*, Warszawa 1980.
- Parczewska T., *Praca domowa*, „Życie Szkoły” 2008, t. 8.
- Podsumowanie najważniejszych wyników badania PISA w Polsce przygotowane przez Instytut Badań Edukacyjnych, https://www.ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022_najwazniejsze_wyniki_badania.pdf [11.07.2024].
- Prace domowe w szkole podstawowej nieobowiązkowe. Rozporządzenie podpisane – Ministerstwo Edukacji Narodowej, Portal Gov.pl, www.gov.pl [10.07.2024].
- Puślecki W., *Praca domowa najmłodszych uczniów*, Kraków 2005.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 22 marca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Rozporz%C4%85dzenie_ME_z_22_marca_2024_r.pdf [10.07.2024].
- Szymczak W., *Mniej, znaczy więcej? Czyli o efektach „zakazania” prac domowych*, <https://ibs.org.pl/mniej-znaczy-wiecej-czyli-o-efektach-zakazania-prac-domowych/> [11.07.2024].
- Zborowski J., *Proces nauki domowej ucznia*, Warszawa 1961.

Do we still need homework? A reflection on homework from the perspective of students and teachers

Abstract

From April 1, 2024, in accordance with the regulation of the Minister of National Education, homework in grades IV–VIII is optional and not graded. So the question arises: Do we still need homework? More and more researchers and teachers pay attention to the fact that students do not put much effort into doing their homework, but there is no doubt that completing it skillfully and regularly checking it in grades IV–VIII brings many learning skills. It influences students' self-development, contributes to improving the effectiveness of learning, and teaches them to critically evaluate their own work and responsibility. There are advantages and disadvantages to assigning homework, but will removing it actually mean that students will have more time to prepare for tests, quizzes, or reading? Aren't these tasks interdependent? The aim of the article is to analyze changes in homework assignments, to draw attention to their educational aspects, and to deepen reflection on the above topic from the perspective of students and teachers.

Keywords: homework, student-teacher relationship, changes in education, modern approach to learning

Aleksandra Półcwiartek, lic. filologii polskiej. Obecnie kontynuuje studia magisterskie o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim. Jej praca licencjacka dotyczyła analizy alegorycznych poematów pokutnych Samuela i Kasprowicza. Zainteresowania naukowe autorki artykułu koncentrują się wokół dydaktyki literatury i języka polskiego – zwłaszcza integracji różnych dziedzin kształcenia w edukacji polonistycznej oraz zagadnień inności, cielesności w literaturze polskiej. Publikowała w czasopiśmie „Media i Społeczeństwo”.

URSZULA ADAMIEC-KRZYSKA

Niepubliczny Gabinet Logopedyczny w Kielcach

ORCID: 0009-0000-3574-6951 

adamiecurszula1@gmail.com

Co nauczyciel powinien wiedzieć o zaburzeniach przetwarzania słuchowego?

Kształcenie polonistyczne wobec wyzwań współczesności

Streszczenie

Zaburzenia przetwarzania słuchowego (ang. Central Auditory Processing Disorder – CAPD) to zaburzenia wpływające na dostęp i właściwą interpretację informacji dźwiękowej przy prawidłowym funkcjonowaniu słuchu fizycznego. CAPD może prowadzić do trudności w rozumieniu mowy, zwłaszcza w hałaśliwym otoczeniu. Diagnozowanie trudności stanowi dla specjalistów duże wyzwanie. Wynika to z różnorodności objawów oraz ich nakładania się i współwystępowania z innymi zaburzeniami rozwojowymi, takimi jak: autyzm, dysleksja, ADHD czy zaburzeniami koncentracji uwagi. Precyzyjne rozpoznanie CAPD wymaga kompleksowego podejścia obejmującego zarówno testy audiologiczne, jak i ocenę funkcji poznawczych oraz obserwację zachowań dziecka w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Niniejsza praca ma na celu przedstawienie genezy powstawania tego zaburzenia, jego rodzajów, symptomów, metod diagnostycznych oraz strategii terapeutycznych w kontekście kształcenia polonistycznego. Szczegółowa analiza objawów CAPD oraz ich wpływu na codzienne funkcjonowanie uczniów pozwoli na lepsze zrozumienie trudności, z jakimi borykają się dzieci w trakcie nauki języka polskiego. Artykuł przedstawia zagadnienie CAPD poprzez studium indywidualnych przypadków dwojga uczniów, ukazując specyficzne wyzwania i strategie radzenia sobie z nimi w praktyce edukacyjnej.

Słowa kluczowe: zaburzenia przetwarzania słuchowego, dysleksja, trudności w nauce, studium przypadku

Słyszę – ale czy słucham?

Nauczyciel języka polskiego we współczesnej szkole musi radzić sobie z wieloma wyzwaniami wynikającymi z dynamicznych zmian w edukacji, technologii i społeczeństwie. Wymaga to bliskiej współpracy z rodzicami oraz specjalistami, takimi jak logopedzi i psychologowie. Ciągłe doskonalenie swoich umiejętności, zdobywanie wiedzy na temat różnych zaburzeń oraz stosowanie odpowiednich strategii pedagogicznych to codzienność pracy nauczyciela polonisty.

Praktyka edukacyjna pokazuje, że w ostatnim czasie można wyłonić coraz większą liczbę dzieci, które ujawniają trudności związane z uszkodzeniem obwodowego narządu słuchu przy prawidłowych wynikach badań słuchu fizycznego¹. Są one wynikiem zaburzeń przetwarzania słuchowego. A. Senderski za Amerykańskim Towarzystwem Słuchu Mowy i Języka podkreśla, że są to nieprawidłowości w przetwarzaniu słuchowym na poziomie neuronalnym, które nie wynikają z zaburzeń funkcji poznawczych i językowych².

Właściwie funkcjonujący narząd słuchu to podstawa procesu uczenia się dziecka na każdym etapie edukacyjnym. Szczególnie istotny jest nie tylko w pierwszych latach życia, kiedy warunkuje harmonijny rozwój poznawczy oraz nabywanie mowy i języka, ale także w pierwszych klasach szkoły podstawowej, kiedy uczniowie rozpoczynają swoją przygodę z nauką czytania i pisanie. Dzieci, które wykazują trudności z przetwarzaniem informacji dźwiękowych, wymagają wsparcia i odpowiedniego podejścia edukacyjnego³. Niestety, nie zostały opracowane konkretne standardy postępowania diagnostycznego i terapeutycznego, przez co dzieci z tym zaburzeniem nie zawsze otrzymują pomoc odpowiednio wcześniej.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na problem zaburzeń przetwarzania słuchowego w kontekście nauczania języka polskiego oraz przedstawienie badań dwóch uczniów z zaburzeniami CAPD. Dobór tematu i badania zostały przeprowadzone ze względu na to, że to nauczyciel polonista jest osobą, która ma kompetencje do wychwycenia symptomów nieprawidłowości w obszarze percepcji słuchowej, które czasem bywają niejednorodne i specyficzne.

Objawy i geneza zaburzeń przetwarzania słuchowego

Geneza CAPD nie jest jednoznacznie określona. Badacze wymieniają podłoże genetyczne, czynniki okołoporodowe, urazy, zaburzenia oraz czynniki takie, jak np. długotrwałe przewodzeniowe uszkodzenia słuchu wskutek wysiękowych zapaleń ucha środkowego⁴. Jak podkreśla O. Przybyła, CAPD nie dotyczy tylko wieku rozwojowego, ale dotyka także osoby dojrzałe, u których zmiany degeneracyjne w układzie nerwowym są spowodowane wiekiem⁵. Dodatkowo diagnoza jest utrudniona ze względu na czynniki osobnicze, a także współwystępowanie innych

¹ M. Zaborniak-Sobczak, K. Bieńkowska, A. Senderski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*, „Niepełnosprawność” 2016, nr 23, s. 116–117.

² A. Senderski, *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Otolaryngologia” 2014, nr 13(2), s. 78.

³ M. Żelazowska-Sobczyk, N. Czajka, P.H. Skarżyński, *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego u dzieci w wieku szkolnym w świetle uczenia (się) języka angielskiego*, „Applied Linguistics Papers” 2022, nr 26/4, s. 119.

⁴ Tamże.

⁵ O. Przybyła, *Zaburzenia centralnych procesów przetwarzania słuchowego. Studium przypadku jedenastoletniego chłopca*, „Logopedia” 2015, nr 43, s. 398–399.

schorzeń oraz nakładanie się objawów innych zaburzeń rozwojowych⁶. Najczęściej współwystępujące dotyczą: ADHD, SLI (specyficzne zaburzenia językowe), dysleksji, zaburzeń ze spektrum autyzmu⁷.

Aby lepiej zobrazować trudności wynikające z CAPD, można wyróżnić charakterystyczne dysfunkcje słuchowe, tj. trudności z rozumieniem mowy w hałasie lub mowy szybkiej i niewyraźnej, trudności w skupieniu na bodźcach dźwiękowych, problemy z rozumieniem złożonych poleceń, łatwość w rozpraszaniu się⁸. Badacze podkreślają, że źródłem takiego stanu rzeczy może być nadmierna stymulacja bodźcami słuchowymi, która utrudnia selekcję informacji dostarczanych drogą słuchową. Innym powodem może być deprywacja słuchowa związana z często występującym niedosłuchem, wynikającym z przewlekłego wysiękowego zapalenia ucha środkowego, które dotyczy szczególnie często dzieci w wieku przedszkolnym⁹. Uwagę należy zwrócić także na zmniejszenie czasu poświęcanego na bezpośrednie rozmowy z dzieckiem, co wpływa na trudności z utrzymaniem uwagi na dłuższych wypowiedziach i rozumieniem ich¹⁰. Oprócz tego często występują zaburzenia koncentracji i krótki czas skupienia, nadwrażliwość na dźwięki, brak możliwości separowania dźwięków istotnych od dystraktorów. Podkreślić należy, że powyższym objawom towarzyszą także symptomy somatyczne, takie jak: zawroty i bóle głowy, migreny¹¹. Degradacja akustyczna naszego otoczenia, przekraczanie norm emisji dźwięków, dorastanie wśród grających zabawek czy korzystanie z dousznych słuchawek przez młodzież ma wpływ na funkcjonowanie słuchowe dzieci i dorosłych¹². Najczęściej występującymi objawami CAPD u dzieci oraz młodzieży jest opóźniony rozwój mowy, trudności w rozumieniu mowy w szumie, niewłaściwe reakcje na polecenia i pytania, obniżona pamięć słuchowa.

Odpowiednia diagnostyka zaburzeń przetwarzania słuchowego powinna być wielospecjalistyczna i kompleksowa. Należy przede wszystkim skupić się na wykluczeniu niedosłuchu przez audiologa, ale także na wnikliwej ocenie przez lekarza laryngologa. Szczególnie istotne jest wykluczenie zmian zapalnych w obrębie nosa, uszu czy gardła. Ocena funkcjonowania dziecka powinna być również wykonana przez psychologa, pedagoga oraz logopedę¹³. Badacze wymieniają najczęściej badane elementy w diagnostyce CAPD:

⁶ K. Dajos-Krawczyńska, A. Piłka, W.W. Jędrzejczak, H. Skarżyński, *Diagnoza zaburzeń przetwarzania słuchowego – przegląd literatury*, „Nowa Audiofonologia” 2013, nr 2 (5), s. 9–10.

⁷ J. Rutkowska, *Rola logopedy w procesie diagnostycznym zaburzeń przetwarzania słuchowego*, „Biuletyn Logopedyczny” 2019, nr 33, s. 95.

⁸ K. Dajos-Krawczyńska, A. Piłka, W.W. Jędrzejczak, H. Skarżyński, *Diagnoza zaburzeń...*, s. 9–10.

⁹ A. Skoczylas, M. Lewandowska, A. Pluta, Z.M. Kurkowski, H. Skarżyński, *Ośrodkowe zaburzenia słuchu – wskazówki diagnostyczne i propozycje terapii*, „Nowa Audiofonologia” 2012, nr 1 (1), s. 11–12.

¹⁰ A. Senderski, *Rozpoznawanie i postępowanie...*, s. 78.

¹¹ O. Przybyła, *Zaburzenia centralnych procesów...*, s. 399.

¹² A. Paczkowska, J. Marcinkowski, *Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego – niedocenianego problemu zdrowotnego*, „Hygeia Public Health” 2013, nr 48 (4), s. 396.

¹³ I. Bieńkowska, K. Polok, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a nabywanie kompetencji językowych w zakresie języka obcego*, „Linguodidactica” XXII, s. 28.

- rozumienie mowy w szumie,
- rozumienie mowy filtrowanej,
- rozumienie mowy skompresowanej,
- test integracji obuusznej,
- rozpoznawanie tonów w szumie,
- Dichotic Digit Test – powtarzanie par cyfr podawanych jednocześnie do obu uszu,
- test sekwencji tonów różnej długości,
- test rozróżniania przerw między bodźcami¹⁴.

Typy zaburzeń przetwarzania słuchowego

Dzieci, u których zostały potwierdzone zaburzenia przetwarzania słuchowego, przejawiają różne symptomy tego zaburzenia oraz wykazują różne wyniki w przeprowadzanych testach. W związku z tym wyszczególnione zostały następujące profile CAPD:

- deficyt fonologiczny (deficyt dekodowania słuchowego),
- deficyt integracji,
- deficyty uwagi słuchowej i słyszenia w hałasie.

Deficyt fonologiczny wiąże się z trudnościami dekodowania informacji słuchowej. Badacze za przyczynę takiego stanu podają nieprawidłową pracę półkuli dominującej dla mowy i niewystarczające zakodowanie dźwięków w obrębie ośrodkowych obszarów drogi słuchowej, skutkujące zubożeniem ich reprezentacji fonologicznej. Dzieci z deficytem fonologicznym często mają opóźniony rozwój mowy ze względu na trudności w jej rozumieniu. Występują liczne błędy w wymowie ze względu na substytucje głosek. Zaburzenia fonologiczne wpływają na rozwój systemu leksykalnego, czego efektem jest ograniczony czynny i bierny słownik dziecka¹⁵.

Kolejnym profilem zaburzeń CAPD są zaburzenia integracji, które wiążą się z deficytem wymiany informacji słuchowych między półkulami mózgowymi lub nieprawidłową pracą prawej półkuli mózgu. Często ten deficyt wiąże się z zaburzeniami integracji sensorycznej. Objawy dotyczą trudności z lokalizacją źródła dźwięku, trudności ze słuchaniem w stymulacji wielozmysłowej oraz zaburzania koordynacji słuchowo-ruchowej (trudności z pisanem ze słuchu)¹⁶.

Deficyty uwagi słuchowej i słyszenia w hałasie odnoszą się do umiejętności ukierunkowywania uwagi słuchowej na konkretne bodźce słuchowe oraz przetwa-

¹⁴ A. Skoczyła, K. Cieśla, Z.M. Kurkowski, N. Czajka, H. Skarżyński, *Diagnoza i terapia osób z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w Polsce*, „Nowa Audiofonologia” 2012, nr 1 (3), s. 51.

¹⁵ A. Majak, A. Senderski, B. Wiskirska-Woźnica, M. Śliwińska-Kowalska, *Diagnostyka i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Przegląd Polskiej Otorhinolaryngologii” 2023, nr 12 (2), s. 11.

¹⁶ Tamże, s. 11.

rzaniem ich w pamięci roboczej. Komplikacje te uwidaczniają się poprzez trudności w utrzymaniu uwagi, wykonywaniu i zapamiętywaniu dłuższych poleceń¹⁷.

Powyższe podziały pokazują, że uczniowie z CAPD mogą prezentować bardzo różne trudności i zupełnie inaczej funkcjonować na tle klasy. Przygotowane studia przypadków są obrazem takiego stanu rzeczy.

Studium przypadku – Franciszek

Franciszek to uczeń 4 klasy szkoły podstawowej. Z przeprowadzonego z mamą chłopca wywiadu oraz analizy dokumentacji wynika, że jest on pod stałą opieką neurologiczną, logopedyczną, psychologiczną od 3 roku życia ze względu na opóźniony, nietypowo przebiegający rozwój mowy. W okresie edukacji przedszkolnej korzystał z zajęć terapeutycznych wspomagających rozwój na podstawie opinii dotyczącej wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Chłopiec od 3 roku życia uczył się czytać metodą symultaniczno-sekwencyjną. W trakcie trwania terapii szczególna uwaga została poświęcona umiejętności czytania. Chłopiec w 3 klasie szkoły podstawowej był diagnozowany w kierunku dysleksji, która nie potwierdziła się. Badanie lateralizacji wykazało dominację prawej ręki, prawego oka oraz lewego ucha.

Z opinii PPP w klasie 4 wynikało, że chłopiec na przeciętnym poziomie opłacał umiejętność czytania. Tempo czytania kształtowało się na poziomie norm wiekowych. Koncentrując się jednak na odczytywaniu wyrazów, chłopiec miał trudności z przyswajaniem czytanego tekstu. Na poziomie niskim plasował się zakres pamięci roboczej ucznia. Świadczyło to o trudnościach w tej kategorii procesów pamięciowych, która odpowiada za sprawne analizowanie i przetwarzanie informacji docierających do ucznia w danej chwili. Problem nasilał się w pracy z zadaniami wymagającymi jednoczesnego uwzględnienia wielu informacji na raz.

W zakresie rozumienia mowy występowały ograniczenia w słowniku biernym. Pojawiały się nieprawidłowe reakcje na polecenia i pytania. Rozumienie zdań było lepsze w konkretnym kontekście sytuacyjnym. Zdarzały się trudności w identyfikacji znaczenia słów – rozumienie zastępcze (podobieństwo znaczenia). Zaburzone było rozumienie słów o mniejszej frekwencji użycia. Występowały nieadekwatne odpowiedzi, szczególnie w sytuacji złożonej składni dłuższego zdania. Chłopiec miał trudności z realizacją poleceń – zwłaszcza kiedy składało się ono z kilku elementów. Występowały trudności z rozumieniem usłyszanego krótkiego tekstu. Prawidłowe było myślenie przyczynowo-skutkowe i rozumienie sytuacji społecznych, lecz wyzwaniem dla chłopca było ich wyjaśnienie.

Franciszek był oceniany przez wychowawcę i nauczycieli przedmiotowych jako uczeń, który ma trudności z rozumieniem poleceń, ze skupieniem swojej uwagi, odróżnianiem dźwięków od siebie. Jego zachowanie charakteryzowała

¹⁷ Tamże, s. 12.

duża przerzutność uwagi, uczeń często dopytywał, prosił o powtarzanie. Prezentowane przez chłopca zachowania łączą się z objawami ADHD, w kierunku którego chłopiec jest diagnozowany. Na potrzeby artykułu zostały wykonane behawioralne testy psychoakustyczne za pomocą platformy diagnostycznej Neuroflow ATS. Badanie określa zakres zaburzonych funkcji i ich głębokość¹⁸.

RAPORT Z BADANIA WYŻSZYCH FUNKCJI SŁUCHOWYCH baterią testów Neuroflow ATS®

Imię i nazwisko: Franciszek
PESEL:
Data urodzenia: 04.06.2013
Data badania: 2023-05-06

WYNIKI TESTÓW WYŻSZYCH FUNKCJI SŁUCHOWYCH

Nazwa testu:	TRW - Test reakcji wzrokowej
Wynik:	Średni czas reakcji na bodźce wzrokowe: 281 ms
Nazwa testu:	TRS - Test reakcji słuchowej
Wynik:	Średni czas reakcji na bodźce dźwiękowe: 431 ms L
Nazwa testu:	ASPN-S - Test rozumienia mowy w szumie - słowa jednosylabowe
Wynik:	Próg rozumienia mowy w szumie: -2.0 dB SNR
Nazwa testu:	ASPN-Z - Test rozumienia mowy w szumie - zdania
Wynik:	Próg rozumienia mowy w szumie: 11.5 dB SNR L
Nazwa testu:	DDT - DDT - Test rozdzielności liczbowy
Wynik:	Procent poprawnych odpowiedzi: Ucho lewe 85 % / Ucho prawe 40 % L
Nazwa testu:	FPT - Test sekwencji częstotliwości
Wynik:	Poprawność odpowiedzi: 55 % L
Nazwa testu:	GDT - Test rozdzielczości czasowej
Wynik:	Próg wykrywania przerw w szumie: 4 ms
Nazwa testu:	DLF 1000 Hz - Test progu różnicowania wysokości dźwięku
Wynik:	Próg różnicowania wysokości dźwięku: 65 Hz L
Nazwa testu:	CVC - CVC - Uwaga ukierunkowana na UP
Wynik:	Procent poprawnych odpowiedzi: Ucho prawe 25 % L
Nazwa testu:	CVC - CVC - Uwaga ukierunkowana na UL
Wynik:	Procent poprawnych odpowiedzi: Ucho lewe 20 % L
Nazwa testu:	CVC - CVC - Test rozdzielności sylabowy UL+UP
Wynik:	Procent poprawnych odpowiedzi: Ucho lewe 35 % L / Ucho prawe 25 % L

Opis badania 1 – czerwone wartości wskazują na wynik poniżej wieku rozwojowego

¹⁸ Autorka jest providerem aktywnego treningu słuchowego metodą Neuroflow ATS®.

Wyniki testów oceniających wyższe funkcje słuchowe potwierdzają dane z wywiadu i wskazują na zaburzenia przetwarzania słuchowego w zakresie uwagi słuchowej oraz integracji obuuszej. Chłopiec ma trudności z rozumieniem mowy w szumie, z umiejętnością integracji i separacji bodźców słuchowych oraz podzielnością uwagi. Jest mu trudno skupić się na poleceniach nauczyciela, gdy w otoczeniu pojawiają się dystraktory.

Studium przypadku – Antoni

Antoni w momencie badania również był uczniem klasy 4. Wykazywał zachowania lękowe, szczególnie po opuszczeniu gabinetu przez mamę. Był zainteresowany poszczególnymi zadaniami, ale dość szybko się nudził. Prezentował niski poziom koncentracji uwagi, małą wytrwałość w kończeniu trudniejszych zadań. Mobilizował się do działania po pozytywnym wzmocnieniu lub udzieleniu pochwały. Wyrażnie widać, że dużo lepiej funkcjonuje, kiedy dostrzegane jest jego zaangażowanie i wysiłek włożony w pracę. Często szukał u terapeuty potwierdzenia swoich działań, co świadczyło o tym, że nie był pewny swoich decyzji. W trakcie podkreślania zalet, dobrego tempa pracy, wyrażnie poprawiało się jego skupienie i chęć do dalszego działania. Z wywiadu z mamą chłopca wynikało, że Antoni rozwijał się prawidłowo. Jego trudności ujawniły się dopiero w momencie opanowywania liter. Chłopiec zawsze był uważany za dziecko nieśmiałe, zamknięte w sobie.

Opinia logopedyczna chłopca wskazywała na słabą sprawność narządów artykulacyjnych oraz trudności w różnicowaniu fonemowym. W jego wymowie dochodziło do substytucji głosek syczących [dinożaury], [špudnicke] i szumiących [znacy], [jesce], [dzevo]. Dochodziło także do uproszczeń grup spółgłoskowych oraz elizji. Chłopcu zdarzało się popełniać błędy gramatyczne. Diagnoza pedagogiczna wykazała trudności przy próbach pisania. Dochodziło do opuszczania liter, zamiany i błędów ortograficznych, szczególnie w trakcie pisania ze słuchu. Chłopiec miał trudności w pisaniu wyrazów ze zmiękczeniami, dwuznakami, z głoskami tracącymi dźwięczność, samogłoskami ę, ą – om, on, em, en. Zdarzało mu się nie respektować dużych liter na początku zdania, różniących się położeniem w stosunku do osi pionowej lub poziomej. Umiejętność czytania również była poniżej normy wiekowej. Rozumienie tekstu wynikało z błędów w trakcie czytania. Chłopiec błędnie odczytywał wyrazy z głoskami syczącymi i szumiącymi (s-sz, c-cz, dz-dź, z-ż).

Antoni niekiedy zmieniał słowa i formy gramatyczne, upraszczając strukturę, by przekazać zbliżoną treść. Opuszczał wyrazy, zmieniał ich kolejność – świadczyło to o ograniczonych możliwościach utrzymywania w pamięci sekwencji wyrazów, odtworzenia ich brzmienia i zachowania związków logicznych i gramatycznych w zdaniu. Antoni ze względu na problemy językowe, zaburzenia artykulacji prezentował się jako dziecko nieśmiałe w związku z niepowodzeniami szkolnymi. Jego terapie logopedyczna i pedagogiczna rozpoczęły się

w zerówce. Efekty ujawniały się stopniowo, w wyniku długoterminowego procesu. Wymagały dużego zaangażowania rodziców w celu utrzymywania osiągniętych umiejętności.

RAPORT Z BADANIA WYŻSZYCH FUNKCJI SŁUCHOWYCH baterią testów Neuroflow ATS®

Imię i nazwisko: Antoni
PESEL:
Data urodzenia: 22.07.2013
Data badania: 2023-02-14

WYNIKI TESTÓW WYŻSZYCH FUNKCJI SŁUCHOWYCH

Nazwa testu:	TRW - Test reakcji wzrokowej
Wynik:	Średni czas reakcji na bodźce wzrokowe: 305 ms
Nazwa testu:	TRS - Test reakcji słuchowej
Wynik:	Średni czas reakcji na bodźce dźwiękowe: 405 ms L
Nazwa testu:	ASPN-S - Test rozumienia mowy w szumie - słowa jednosylabowe
Wynik:	Próg rozumienia mowy w szumie: -6.0 dB SNR
Nazwa testu:	ASPN-Z - Test rozumienia mowy w szumie - zdania
Wynik:	Próg rozumienia mowy w szumie: -1.5 dB SNR
Nazwa testu:	DDT - DDT - Test rozdzielouszny liczbowy
Wynik:	Procent poprawnych odpowiedzi: Ucho lewe 35 % L / Ucho prawe 93 %
Nazwa testu:	FPT - Test sekwencji częstotliwości
Wynik:	Poprawność odpowiedzi: 40 % L
Nazwa testu:	GDT - Test rozdzielczości czasowej
Wynik:	Próg wykrywania przerw w szumie: 3 ms
Nazwa testu:	DLF 1000 Hz - Test progu różnicowania wysokości dźwięku
Wynik:	Próg różnicowania wysokości dźwięku: 45 Hz L
Nazwa testu:	CVC - CVC - Uwaga ukierunkowana na UP
Wynik:	Procent poprawnych odpowiedzi: Ucho prawe 75 %
Nazwa testu:	CVC - CVC - Uwaga ukierunkowana na UL
Wynik:	Procent poprawnych odpowiedzi: Ucho lewe 10 % L
Nazwa testu:	CVC - CVC - Test rozdzielouszny sylabowy UL+UP
Wynik:	Procent poprawnych odpowiedzi: Ucho lewe 10 % L / Ucho prawe 60 % L

Opis badania 2 – czerwone wartości wskazują na wynik poniżej wieku rozwojowego

Wyniki testów oceniających wyższe funkcje słuchowe potwierdzają dane z wywiadu i wskazują na zaburzenia przetwarzania słuchowego – deficyty fonologiczne i integracji. Krótkotrwała pamięć słuchowa, trudności z różnicowaniem wysokości dźwięków oraz podzielnością uwagi korelują z trudnościami o typie dysleksji w uczeniu się.

Wnioski

Nauczyciele języka polskiego powinni szczególnie uważać na trudności wynikające z funkcjonowania słuchowego uczniów. Powyższe badania dwóch uczniów wskazują na różne symptomy i różne sposoby funkcjonowania dziecka w klasie, które mogą świadczyć o zaburzeniach przetwarzania słuchowego. Istotne jest, aby nauczyciele, a przede wszystkim poloniści, byli świadomi charakterystycznych objawów CAPD. Badanie wyższych funkcji słuchowych powinno być częściej wykonywane, aby na wczesnym etapie wychwycić dzieci, które mogą mieć trudności z przetwarzaniem słuchowym.

Tradycyjny model edukacyjny jest niezwykle wymagający dla uczniów z CAPD. Nauczyciele języka polskiego, a także inni nauczyciele powinni spróbować ułatwić im funkcjonowanie w klasie. Przekształcenie środowiska szkolnego mogłoby polegać na:

- ułatwianiu pisania ze słuchu poprzez udostępnianie notatek – wówczas uczeń może skupić się w pełni na przekazie ustnym nauczyciela;
- bieżącym sprawdzaniu, czy dziecko rozumie przykazywane treści i skupia się na lekcji;
- odpowiednim formułowaniu najważniejszych elementów lekcji, tj. powtarzaniu istotnych kwestii, intonowaniu, parafrazowaniu treści;
- wykorzystywaniu różnych strategii metapoznawczych i metapamięciowych, np. przedstawianiu informacji w formie graficznej, aby treści były przekazywane w sposób wielozmysłowy, a nie tylko za pośrednictwem analizatora słuchu¹⁹.

Ważne jest także przygotowanie odpowiedniego miejsca dla dziecka w klasie, aby bez problemu mogło obserwować twarz nauczyciela w trakcie mówienia. Miejsce dziecka jest szczególnie istotne również dlatego, że bezpośrednie sąsiedztwo zegara, dzwonka, klimatyzatora i dźwięków z nich pochodzących mogą wpływać na skupienie dziecka²⁰.

Trudności edukacyjne wynikające z CAPD wpływają na zmniejszenie motywacji do nauki, samoocenę, a także brak pewności siebie na tle klasy. Wczesna diagnostyka audiologiczna i wprowadzona terapia są potrzebne do wszechstron-

¹⁹ A. Skoczyła, M. Lewandowska, A. Pluta, Z.M. Kurkowski, H. Skarżyński, *Ośrodkowe zaburzenia słuchu...* s. 17.

²⁰ Tamże, s. 16.

nego rozwoju ucznia i osiągania przez niego sukcesów²¹. Odpowiednio dobrane możliwości terapeutyczne przynoszą trwałe efekty i usprawniają wyższe funkcje słuchowe. Najbardziej powszechnymi treningami słuchowymi w Polsce jest metoda A. Tomatisa, indywidualna stymulacja słuchu Johansena (IAS), Warnkego, Neuroflow – aktywny trening słuchowy, stymulacja polimodalnej percepcji sensorycznej metodą Skarżyńskiego²². Współczesna szkoła musi być wyczulona na specyficzne potrzeby ucznia, wychwytywać nawet najmniejsze trudności i próbować wspierać dzieci w ich przewyciężaniu.

Bibliografia

- American Speech-Language-Hearing Association, *Central Auditory Processing: Current status of research and applications for clinical practice*, "American Journal of Audiology" 2006, 5(2), s. 41–54.
- Bieńkowska I., Polok K., *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a nabywanie kompetencji językowych w zakresie języka obcego*, „Linguodidactica” XXII, s. 28.
- Dajos-Krawczyńska K., Piłka A., Jędrzejczak W.W., Skarżyński H., *Diagnoza zaburzeń przetwarzania słuchowego – przegląd literatury*, „Nowa Audiofonologia” 2013, nr 2 (5), s. 9–10.
- Krakowiak K., *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin 2012.
- Kurkowski Z.M., *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin 2013.
- Majak A., Senderski A., Wiskirska-Woźnica B., Śliwińska-Kowalska M., *Diagnostyka i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Przegląd Polskiej Otorhinolaryngologii” 2023, nr 12 (2), s. 11.
- Paczkowska A., Marcinkowski J., *Istota zaburzenia przetwarzania słuchowego – niedocenianego problemu zdrowotnego*, „Hygeia Public Health” 2013, nr 48 (4), s. 396.
- Pruszewicz A., Obrębski A., *Zarys audiologii klinicznej*, Poznań 2010.
- Przybyła O., *Zaburzenia centralnych procesów przetwarzania słuchowego. Studium przypadku jedenaastoletniego chłopca*, „Logopedia” 2015, nr 43, s. 398–399.
- Rutkowska J., *Rola logopedy w procesie diagnostycznym zaburzeń przetwarzania słuchowego*, „Biuletyn Logopedyczny” 2019, nr 33, s. 95.
- Senderski A., *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Otolaryngologia” 2014, nr 13(2), s. 78.
- Skoczylas A., Cieśla K., Kurkowski Z.M., Czajka N., Skarżyński H., *Diagnoza i terapia osób z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w Polsce*, „Nowa Audiofonologia” 2012, nr 1 (3), s. 51.
- Skoczylas A., Lewandowska M., Pluta A., Kurkowski Z.M., Skarżyński H., *Ośrodkowe zaburzenia słuchu – wskazówki diagnostyczne i propozycje terapii*, „Nowa Audiofonologia” 2012, nr 1 (1), s. 11–12.
- Zaborniak-Sobczak M., Bieńkowska K., Senderski A., *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*, „Niepełnosprawność” 2016, nr 23, s. 116–117.

²¹ M. Żelazowska-Sobczyk, N. Czajka, P.H. Skarżyński, *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania ...*, s. 122.

²² M. Kupisiewicz, J. Rostkowska, *Multimedialne treningi uwagi słuchowej stosowane w terapii zaburzeń przetwarzania słuchowego*, „Szkoła Specjalna” nr 3, 2021, s. 215–219.

Żelazowska-Sobczyk M., Czajka N., Skarżyński P.H., *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego u dzieci w wieku szkolnym w świetle uczenia (się) języka angielskiego*, „Applied Linguistics Papers” 2022, nr 26/4, s. 119–122.

What teacher need to know about auditory processing disorders? Insights from Polish studies addressing the challenges of modern education

Abstract

Auditory processing disorder (CAPD) is a disorder that affects the access and proper interpretation of sound information despite the proper functioning of physical hearing. CAPD can lead to difficulty understanding speech, especially in noisy environments. Diagnosing CAPD is a significant challenge for specialists due to the variety of symptoms and their overlap and co-occurrence with other developmental disorders, such as: autism, dyslexia, ADHD, or attention disorders. A precise diagnosis of CAPD requires a comprehensive approach, including audiological tests, assessment of cognitive functions, and observations of the child's behavior in various communication situations. This work aims to present the genesis of this disorder, its types, symptoms, diagnostic methods, and therapeutic strategies in the context of Polish language education. A detailed analysis of the symptoms of CAPD and their impact on students' everyday functioning will allow for a better understanding of the difficulties children face while learning Polish. The article presents the issue of CAPD through the study of individual cases of two students, showing specific challenges and strategies for addressing them in educational practice.

Keywords: auditory processing disorders, dyslexia, learning difficulties, case study

Urszula Adamiec-Krzyska, absolwentka polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie oraz neurologopedii Uniwersytetu Medycznego im. Piastów Śląskich we Wrocławiu. Pracuje jako neurologopeda z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zainteresowania badaczki skupiają się wokół zaburzeń komunikacji językowej dzieci i młodzieży.

JADWIGA CLEA MORENO-SZYPOWSKA

Instytut Badań Literackich PAN
ORCID: 0000-0002-5501-8860 
clea.moreno-szypowska@ibl.waw.pl

Za naszą i waszą wolność. Obraz emigracji w nieopublikowanych pogadankach radiowych Józefa Łobodowskiego

Streszczenie

Dzisiaj jesteśmy świadkami tego, jak postać i twórczość Józefa Łobodowskiego – poety, publicysty i tłumacza skazanego na zapomnienie przez komunistyczny rząd PRL – na nowo cieszy się zainteresowaniem w trzech krajach będących jego duchową ojczyzną: Polsce, Ukrainie i Hiszpanii. Specjaliści badają jego twórczość z różnych perspektyw: jako sławiącego polskie kresy poetę międzywojnia związanego z kręgiem lubelskim, artystę zainspirowanego folklorem Ukrainy i Półwyspu Iberyjskiego lub znakomitego tłumacza literatur rosyjskiej, ukraińskiej i hiszpańskiej. Rzadziej jednak pokazuje się polityczne zaangażowanie poety, który będąc na emigracji, nadal walczył o wolną Polskę poprzez fale Radia Madryt. W nieopublikowanych dotąd *Pogadankach radiowych* pozostawił bardzo ciekawe refleksje na temat emigracji i jej roli w życiu dalekiej ojczyzny, rozumianej nie w kategoriach politycznych czy narodowych, lecz jako wspólnotę wartości, z których za najważniejsze uważał poszanowanie prawa do pokojowego współżycia ludzi pochodzących z różnych miejsc i mających rozmaite przekonania. Niniejszy artykuł wyjawia nieznane dotąd myśli pisarza, któremu osobiste doświadczenie banicji posłużyło do stworzenia pełnego nadziei obrazu emigranta i emigracji. Ta pozytywna wizja prawdziwej polskości – w której zanikają różnice narodowościowe i do której należeć może każdy, niezależnie od swojego pochodzenia – jest głównym przekazem emigracyjnej myśli Łobodowskiego.

Słowa kluczowe: polskość, emigracja, wolność, Radio Madryt, Józef Łobodowski

*Tym sposobem na początku dziejów ludzkości
znów stoi wygnanie w symbolu wypędzenia z raju¹*

G. Scholem

Specyfika polskiej historii sprawia, że rozróżnienie na literaturę krajową i emigracyjną jest nader skomplikowane, gdyż jeśli bliżej im się przyjrzymy, to okaże

¹ G. Scholem, *Kabała i jej symbolika*, przeł. R. Wojnakowski, Warszawa 2014, s. 166.

się, że wiele arcydzieł powstało nie „tu” (z perspektywy Polski), lecz właśnie „tam”. W okresie rozbiorów, kiedy Rzeczpospolita zniknęła z map świata, właśnie na emigracji powstawały dzieła literackie mające na długie lata kształtować naród, który nie stracił swojej tożsamości dzięki pracy pisarzy. Ten historyczny fakt przypomina nieco sytuację narodu żydowskiego, który – pozbawiony statusu politycznego – nie zaginął, lecz przetrwał, rozwijając się w diasporze, gdzie nawet po przywróceniu państwowości pozostała część Żydów, by w oddaleniu nadal pielęgnować judaizm. Przypomina to Łobodowski w pogadance „Kraj i emigracja” z lipca 1957 roku, pisząc:

Historia zna przykład utrzymania solidarności narodowej w rozproszeniu przez 19 stuleci, mia-
nowicie przykład Żydów. Jakkolwiek szczególne okoliczności odegrały tu wielką rolę, przykład ten
dowodzi, że wynarodowienie diaspory nie jest absolutną koniecznością, bo w życiu społecznym
i politycznym absolutnych konieczności nie ma².

Żydowski *exodus* jest wszystkim dobrze znany. Adam i Ewa – archetypiczne postacie człowieka – są pierwszymi, nie tyle emigrantami³, co banitami⁴, których wypędzono z raju i zakazano doń powrotu. Grzech nazaczył ludzki żywot tułaczką, a wyjściowe małżeństwo zostało skazane na najcięższą z kar: opuszczenie własnej ojczyzny – w dosłownym tego słowa znaczeniu jako miejsca przebywania Ojca – i udanie się w nieznane. Życie pierwszych rodziców i ich potomków stało się podróżą, co wiąże się z ciągłym przekraczaniem granic, czyli przeszkod stających przed nimi. Widać to w hiszpańskim słowie *frontera* pochodzącym z *romance* (jak i francuskie *frontière*), które zawiera w sobie *frons*, czyli „przód”. Po łacinie inaczej, granica to: *finis*, *limitis* bądź *terminus*, krańcowy brzeg, przez który można (trzeba) przejść na drugą stronę i powrócić do raju, gdzie pozostało drzewo życia, symbol pierwotnego stanu wieczności. Pamięć o utracie Edenu powoduje nostalgię – z greckiego *nóstos* „powrót” i *álgos* „ból” – bolesne wspomnienia, a nieustająca tęsknota sprawia, że życie staje się wędrówką, dzieląc się na dwa etapy: przed oraz po opuszczeniu kraju. Taka droga jest pełna prób, ale istota ludzka może je pokonać, obdarzona jest bowiem wolnością, a tę ceni ponad wszystko, bowiem dla niej – bądź przez nią – opuściła raj. Wedle *Zoharu* Adam nie tyle zostaje wygnany z raju, co sam decyduje się na odejście, gdyż chce być wolny. Tym samym odseparowuje się od bezpośredniej obecności Boga, czyli *Szechiny*. Jednakże ona, pałając do niego miłością, również opuszcza ogród Edenu i skazuje się na wygnanie, by mu towarzyszyć, podobnie, jak utracona ojczyzna, która idzie za emigrantem w jego sercu. Czasami nawet przychodzi mu ją przeganiać, jak czyni to Łobodowski w wierszu *Ballada lubelska*, kiedy woła: „Niech na zawsze rozwieje się widmo Lublina na ulicach śpiącego Madrytu”⁵.

² J. Łobodowski, „Kraj i emigracja” (3.07.1957) [w:] tegoż, *Pogadanki radiowe*, w zbiorach Ireny Szypowskiej, s. 82. Teksty te nie zostały opublikowane i znajdują się w spuściźnie badaczki.

³ „Emigrant” z łac. *ex* – „na zewnątrz” i *migrare* – „przenosić”.

⁴ „Banita” z łac. *bannire* – „skazać na wygnanie”.

⁵ J. Łobodowski, *Wiersze i poematy*, Warszawa 1991, s. 217.

Jak dla praojca Adama, tak i dla polskiego emigranta Józefa Łobodowskiego wolność była wartością najważniejszą. To dla niej zdecydował się pozostać w Hiszpanii, dla niej podjął pracę w Radiu Madryt, o niej nieustannie mówił w swoich pogadankach. W tekście wygłoszonym na siedmiolecie stacji, w styczniu 1956 roku, czytał:

Nie jesteśmy bogaci w zasoby materialne i techniczne, choć propaganda bolszewicka przypisuje, żeśmy się sprzedali za grube dolary czy pesety. Niestety, nie dostajemy sutych honorariów. Ale mamy za to coś o wiele cenniejszego, przywilej jakże rzadki i niezastąpiony. Mamy, my, redaktorzy audycji madryckiej, niekłamana wolność głoszenia słowa polskiego – polskiej prawdy bez sztucznych zafarbowań obcą myślą⁶.

Ciekawe, że Łobodowski odnalazł swój obszar swobody słowa w kraju będącym dla wielu miejscem niewoli, z którego uciekali, szukając wolności gdzie indziej. W Hiszpanii jedenaście lat przed polskim poetą, bo w 1930 roku, znalazło się dwóch polskich grafików, ilustratorów i fotografów: Marian Rawicz i Maurycy Amster. Obaj związali się z radykalną lewicą, toteż po zwycięstwie generała Franco musieli uciekać za granicę, podobnie jak wielu innych republikanów. Amster chciał wyjechać do Meksyku, państwa słynącego podówczas z rządów filokomunistycznych, ale Rafael Alberti mu to odradził, mówiąc: „Meksyk nie jest dla Ciebie, Maurycy. Ty wszystko krytykujesz, więc tam Cię Zabiją. Lepiej Ci pasuje Chile”⁷. Rawicz, aresztowany w 1939 roku i uwolniony w 1946 z obowiązkiem opuszczenia Hiszpanii, zastanawiał się nad powrotem do Polski, ale listy od rodziny przekonały go, że nie był to dobry pomysł, i w 1947 roku dołączył do swojego przyjaciela w Chile. W 1973 roku sytuacja w Chile radykalnie się zmieniła i kraj zaczęli opuszczać intelektualiści. Po śmierci generała Franco wielu z nich wybrało Hiszpanię jako swój nowy dom, aktywnie uczestnicząc w procesie przywracania demokracji⁸. W ten to sposób przesuwają się sfera zniewolenia i wolności z kraju do kraju, a razem z nią przemieszczają się pisarze.

Niezależnie od tego, gdzie emigrant się znajdzie, tęsknota za ojczyzną naznacza jego życie, a ból sprawia, że wychodźca o kreatywnym umyśle koncentruje swoje siły artystyczne na stracie i z niej czyni temat swojej twórczości. Emigrant poszukuje bliskości z narodem i mimo woli staje się nacjonalistą, jak było w przypadku internacjonalisty Rafaela Alberti czy Pabla Picasso – jak wiadomo, zdecydował się pozostać we Francji jeszcze przed pierwszą wojną światową z przyczyn niemających nic wspólnego z polityką – który nad swoim łóżkiem w prowansalskim zamku Vauvenargues powiesił flagę Katalonii.

⁶ J. Łobodowski, „Siedmiolecie” (11.01.1956) [w:] tegoż, *Pogadanki radiowe...*, s. 9.

⁷ „México no es para ti, Mauricio. Como tú protestas por todo, allí te van a matar. Te conviene más Chile” [cyt. za:] M. Martín Gijón, *Los polacos del exilio republicano español: Mauricio Amster y Marian Rawicz*, Acta Universitatis Wratislaviensis 3811, „Estudios hispánicos XXV”, Wrocław 2017, s. 28, <https://wuwr.pl/ch/article/view/546/523> [8.06.2023].

⁸ C. Espinoza, *Vínculo político con el lugar de origen en la inmigración chilena en España*, praca doktorska, http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-DivSubSoc-Cespinoza/ESPINOZA_CARTES_Carolina_Andrea_Tesis.pdf [20.07.2023].

Polak za granicą jest bardziej Polakiem. Przeniknięty wspomnieniem wyostreza swe zmysły skierowane ku polskości, uciszając receptory niosące inne informacje. Emigrant czuje się winny wobec pozostałych w kraju rodaków za to, że „wybrał wolność”; uważa, że jego powołaniem jest służba ojczyźnie i wyrażanie głośno tego, co wszyscy myślą, ale czego nie mogą wypowiedzieć. Choć emigracja z wszelkimi swoimi odmianami to fenomen nie tyle literacki, ile ekonomiczny, polityczny i społeczny, wiąże się ona nieodłącznie właśnie z literaturą, w niej bowiem zawierają się trzy główne elementy istnienia: przestrzeń, czas i tożsamość. Emigracja łączy je poprzez przemieszczenie: rozgrywa się w określonym czasie (zatrzymanym we wspomnieniach), powraca do minionego – utraconego – dzieciństwa rozgrywającego się na innych (ojczystych) ziemiach, a w trakcie terytorialno-temporalnej wędrówki kształtuje się „ja” uchodźcy, przemienione przez kontakt z obcym. Do tych trzech elementów dochodzi język – duchowa ostoja utraconej ojczyzny. W nim, bardziej niż w innych sferach kulturowych, chroni się duch przynależności do narodu, gdyż język to nasz wewnętrzny dom będący łącznikiem między „tu” i „tam”, „wtedy” i „teraz” oraz, co ważniejsze, to on pozwala stworzyć własne „ja” zarówno w wymiarze osobistym, jak i artystycznym. Język wyjęty z kontekstu kulturowego, skonfrontowany z innym językiem obecnym wokół „tymczasowej” rzeczywistości emigranta, zastępuje „krajem” (przestrzeń), jest ostoją „dawności” (czasu) i wyraża tożsamość. Niewielu jest pisarzy, którzy – przebywając na wychodźstwie – wybrali dwujęzyczność bądź całkowicie przyjęli obcy język, większość znalazła się w sytuacji rozszczepienia, posługując się na co dzień językiem obcym, tworzyła w ojczystym, tak jakby czuła, że jej obowiązkiem jest wierność mowie ojców, gdyż inaczej zdradziłaby sama siebie. Fakt ten nadawał mowie przodków aurę świętości, jej rozwój się zatrzymywał, postać twardniała, a jej rola w codziennym porozumiewaniu się okazywała się drugorzędna. Język nie był już narzędziem, tylko materiałem, szlachetnym kamieniem przeznaczonym do obróbki przez autora-jubilera. Powstaje pytanie: Dla kogo pisał? Spójrzmy na potencjalnych odbiorców: z jednej strony mamy pozostałych w ojczyźnie rodaków – dla nich nie istniał, bowiem nie był wydawany, a jego książki zostały wycofane z obiegu, z drugiej są mieszkańcy kraju, który go przyjął – lecz ci nie mogli go czytać, bo nie znali jego języka. W rezultacie dzieła autora-uchodźcy trafiały do subkultury i do kręgu podobnych mu wygnańców. Na szczęście siła przyciągania do ojczystego centrum jest na tyle mocna, że potrafi przechrzcić nawet najbardziej wymyślne sposoby kontroli i pomimo przeszkód literatura emigracyjna dociera do zainteresowanego czytelnika, trafia w jego serce i – przynajmniej na chwilę – wyzwala z więzów. Istnieje jednak medium, które jeszcze łatwiej pokonuje bariery, gdyż nie zna granic, a tym jest radio.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej władze na emigracji państw, które straciły suwerenność i znalazły się w bloku sowieckim, zdały sobie sprawę, że właśnie radio – dużo skuteczniej niż książka i prasa – może docierać do obywateli za żelazną kurtyną i informować o tym, co się naprawdę dzieje na świecie. Radio Madryt nadające z frankistowskiej Hiszpanii miało do spełnienia szczególną rolę:

zatrzymać sowietyzację Europy, toteż obok polskiej sekcji powstały inne, emitowane po chorwacku, czesku, litewsku, rosyjsku, rumuńsku, słowacku, ukraińsku, węgiersku, a nawet chińsku. Polska audycja *Radio Nacional de España* rozpoczęła emisję 12 stycznia 1949 roku o godzinie 18.30⁹. Oficjalne otwarcie sekcji poprzedziły wielomiesięczne rozmowy z władzami hiszpańskimi, które prowadził hrabia Józef Potocki – kluczowa postać polskiej emigracji politycznej w Hiszpanii. Mając na względzie, że każdy emigrant z orbity państw radzieckich świadczył o porażce komunizmu, możemy lepiej zrozumieć przychyłność rządu frankistowskiej Hiszpanii dla tej grupy. W jednej z „Pogadank radiowych” na falach Radia Madryt w 1958 roku Łobodowski ujął to w ten sposób:

Nie bardziej nie kompromituje reżymów komunistycznych niż te częste ucieczki. Obalają one najskuteczniej mit o raju komunistycznym, o rozkoszach życia proletariatu pod rządami budowniczych socjalizmu. Człowiek, który wybrał wolność, daje bezpośrednie świadectwo o wszystkich udrękach życia pod dyktaturą partii¹⁰.

Dlatego to „Każdy uchodźca na zachodzie [...] jest dla komunistów politycznie szkodliwy”¹¹. Łobodowski pokazuje hipokryzję władz państw bloku wschodniego, odwołując się do polskiego przypadku, który dotyczyć może również innych krajów bloku sowieckiego:

Reżim komunistyczny, lubujący się we frazesach o łączności Polaków z kraju z Polakami ze świata, w gruncie rzeczy panicznie obawia się emigracji, jako łącznika między Polską a światem zachodnim. Wskutek tego właśnie każdy wyjazd za granicę w poszukiwaniu pracy traktuje jako zbrodnię¹².

Świadectwa tych niewielu, którym udało się wymknąć z komunistycznego raju, wykorzystał generał Franco do zwalczania sowietyzacji, pokazując prawdę o życiu w komunizmie.

Pierwszym kierownikiem audycji Radia Madryt został, wyznaczony przez Londyn, Karol Wagner-Pieńkowski, dawny dyrektor programów zagranicznych Polskiego Radia, jednak „to Łobodowski, aż do jej zamknięcia w 1975, był *spiritus movens* audycji”¹³ nadawanej codziennie przez pół godziny. Rola poety nie ograniczała się jedynie do pisania tekstów, był on także spikerem o znakomitym głosie i wyraźnej dykcji¹⁴. Omawiane tematy dotyczyły go do żywego, co powodowało,

⁹ Informacje na temat Radia Madryt opieram na artykule Pawła Libery, *Józef Łobodowski i polska audycja Radia Madryt (1949–1975)*, https://www.academia.edu/2099596/J%C3%B3zef_%C5%81obodowski_i_polska_audycja_Radia_Madryt_1949_1975_w_Polska_a_Hiszpania_Zdziej%C3%B3w_koegzystencji_dw%C3%B3ch_narod%C3%B3w_w_XX_wieku_red_M_Bia%C5%82okur_P_Jak%C3%B3bczyk_Adamczyk_Opole_Toru%C5%84_2011_ss._156_187 [8.06.2023].

¹⁰ J. Łobodowski, „O problemie emigracji” (20.11.1958) [w:] tegoż, *Pogadanki radiowe...*, s. 201.

¹¹ Tamże.

¹² Tegoż, „O pokoleniu wchodzącym w życie” (3.06.1958) [w:] tamże, s. 181.

¹³ Tegoż, *Wiersze...*, s. 33.

¹⁴ Zob. tamże.

że podniecenie często brało górę nad argumentacją¹⁵. Łobodowski opracowywał dwa razy w tygodniu dziennik, przygotowywał całość programu, a w „poniedziałki i piątki wygłaszał pogadanki kulturalne”¹⁶, jedynie w niedziele nie uczestniczył w bezpośredniej transmisji¹⁷. Praca radia zakończyła się wraz ze śmiercią gen. Franco, a ostatnim dyrektorem był Ludwik Krajewski.

Choć wolność została dana pracownikom radia przez hiszpańskie władze, na niewiele by się zdała bez odwagi i wyobraźni, a te rysowały w myślach ubogich wygnańców plan przywrócenia dawnej świetności utraconej ojczyźnie, o czym tak mówił poeta w audycji:

Skąd bierze się nasza odwaga wobec nadchodzących wydarzeń, odwaga cechująca wszystko, co zdrowe w kraju i na emigracji, to znaczy znakomitą większość narodu? Na razie opiera się ona o pewność trafnego rozeznania polskiej drogi do polskich celów, drogi chroniącej nas przed runięciem w przepaść, a prowadzącej ku takim szczytom, na jakie wzniosła się Polska XV wieku¹⁸.

Warto sięgnąć do „Pogadanki noworocznej” z 1 stycznia 1957 roku, aby zrozumieć, co konkretnie miał na myśli publicysta, przytaczając XV wiek. Czytamy:

Wtedy już zrodziła się nowa koncepcja polityki polskiej na wschodzie, koncepcja unii. Nadano jej kształt konkretny w dwu aktach unijnych za Władysława Jagiełły, w Krewie i w Horodle. W akcie unii horodelskiej znajdujemy pamiętne słowa o miłości między narodami, które powinny być drogowskazem dla panujących. [...]. Na soborze konstancjeńskim Paweł Włodkowic formułuje polską doktrynę moralno-polityczną, która wyprzedzała o stulecia współczesną teorię, a przede wszystkim praktykę polityczną Europy. Grunwald, Konstancja i Horodło były owocem długiego okresu tworzenia siły narodowej, moralnej i materialnej, a także jej szybkiej i sprawnej mobilizacji. Oznaczały one triumf koncepcji współzycia narodów nad koncepcją narzucenia narodom porządku poprzez centralistyczną maszynę, operującą mieczem, a używając krzyża tylko na płaszczu¹⁹.

Dla polskiego poety to pojęcie pokojowego współzycia narodów i tolerancji wobec Innego jest największą wartością polskiej historii i wskazówką do tego, na czym powinna się opierać polska emigracja. Łobodowski, zdając sobie sprawę z tego, że „od końca XVIII wieku blisko jedna trzecia ludności polskiej opuściła kraj”²⁰, zauważa, że niezliczone fale emigracyjne z Polski ginęły na wszystkich kontynentach bez żadnej trwałej wartości dla narodu polskiego i dla uniwersalnej wartości, które w naszym przekonaniu mogły ze sobą ponieść w świat²¹.

Publicysta przedstawia tę kwestię w pogadance z marca 1953 zatytułowanej „Problem autochtonów” i poświęconej sprawie wyjazdu ludności pochodzenia niemieckiego z Polski. Temat ten służy publicystyce do przypomnienia czasów, kiedy Polska była magnesem przyciągającym sąsiadów, których do Rzeczypospolitej ciągnęła polska wolność. Zastanawia się on nad tym:

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Zob. tamże.

¹⁸ Tegoż, „Pogadanka noworoczna” (1.01.1957) [w:] tamże, s. 47.

¹⁹ Tamże, s. 46.

²⁰ Tegoż, „Polacy w świecie” (16.07.1957) [w:] tamże, s. 83.

²¹ Tamże, s. 84.

Czy to w pruskim Królewcu albo i Szczecinie pomorskim, czy w republice miasta Nowgorodu, czy na Inflantach i Kurlandii stany myślały wciąż o przyłączeniu się do Pospolitej Rzeczy, którą powołali do życia nasi praojcowie. W ten sposób pojęcie narodu polskiego zespoliło się w świadomości naszych przodków z pewnymi pojęciami moralno-politycznymi, z poszanowaniem godności i wolności człowieka. Na tym polegał nieodparty urok polskości, która nie przestała przyciągać obcych nawet po swym upadku. Gdy się ten zespół pojęć politycznych uważa za swój, gdy się rozumie i kocha wielkie i wspaniałe dziedzictwo duchowe narodu, jest się Polakiem nawet, gdy się nie ma kropli krwi polskiej w żyłach, nawet gdy się słabo mówi po polsku²².

Ciekawe jest, że właśnie na tej podstawie, poszanowania wolności tak własnej, jak i cudzej, powinny się organizować polskie środowiska emigracyjne w ramach tego, co poeta określa mianem

światowych wspólnot kulturalnych, zgodnie współżyjących w rozproszeniu z każdym narodem tubylczym. Wystarczy sobie przypomnieć wielonarodowe miasta dawnej Rzeczy Pospolitej jak Lwów, Wilno, Kijów czy Gdańsk i Elbląg, by zrozumieć, że ta idea jest głęboko zakorzeniona w naszej przeszłości²³.

Warto zauważyć, że w połowie ubiegłego stulecia, mówiąc z frankistowskiej Hiszpanii, której hasłem było „Una, grande y libre” (pol. „Jedna, wielka i wolna”), polski publicysta wyznawał ideały bliskie współczesnej wielokulturowości miast, znajdując dla nich poparcie w historii własnego kraju. Łobodowski rozumie polskość jako zespół wartości, z których najważniejszą jest tolerancja, traktowanie Innego z szacunkiem, przyznając mu wolność istnienia po swojemu. Polskość nie jest związana ani z miejscem narodzin, ani z pochodzeniem, ani nawet z pierwszym językiem poznany. Staje się zbiorem powszechnie dostępnych wartości, które każdy może pielęgnować, i fragmentem tożsamości ogólnoludzkiej, co rozpatrywane ze strony emigranta, któremu zabrano ojczyznę, nadaje jej wymiar symboliczny.

Uchodźca bowiem staje się po prostu obywatelem świata, którego ojczyzna już nie istnieje – nawet jeśli jest to odczucie sprzeczne ze stanem faktycznym – gdyż zastygła w czasie. Nie ma on do niej dostępu, a więc dla niego jest wyimaginowaną „u-topią” w dosłownym tego słowa znaczeniu, czyli „miejscem, które nie istnieje”²⁴, lecz które się odczuwa, kocha i wierzy, że gdzieś jest, choć nie jest już z tego świata. W takim ujęciu emigracja przybliża się do mistyki, której częstym wyznacznikiem jest „bycie poza”, ponieważ obie, tak emigracja, jak i mistyka – to brak przynależności. Emigrant i mastyk to postacie, które jakaś część ludzkości – dyktatorska władza bądź dogmatyczna religia – próbują zmazać z powierzchni ziemi, gdyż zagrażają ustalonemu *status quo*. Oni go rzeczywiście burzą, bo podważają rację bytu „uzurpatorów prawdy”. Wymykając się ograniczeniom, emigrant i mastyk reprezentują bowiem całkowitą wolność istnienia²⁵. Skoro tak, to

²² Tegoż, „Problem autochtonów” (7.03.1957) [w:] tamże, s. 60.

²³ Tegoż, „Polacy w świecie” (16.07.1957) [w:] tamże, s. 84.

²⁴ Termin „utopia” od grec. *ou* – „nie” i *topos* – „miejscze”.

²⁵ Powiązanie mistyki z kwestią wychodźstwa (hiszp. *exilio*) stało się jednym z głównych tematów prac hiszpańskiej filozofki Marii Zambrano, która po zwycięstwie generała Franco

nie potrzebują przynależności do struktur państwowych, a więc Polakami mogą być osoby nieposiadające polskiego paszportu, które łączy wartość niematerialna, wspólnota kultury. Poeta stara się zdefiniować to pojęcie dla swoich słuchaczy w pogadance „Więź emigracji z krajem” z listopada 1957 roku. Mówi, że jest to:

Przywiązanie do podobnego stylu życia, wspólne pojęcie wytworzone między innymi przez wspólny język, wspólną znajomość tych samych arcydzieł literatury [...]. Zauważmy teraz, że te wartości nie dadzą się pomyśleć w oderwaniu od poszczególnych ludzi, którzy je zdobyli. One właśnie są Polską. Polska to jest wyodrębniona myślowo więź łącząca wszystkich Polaków. Można ją pomyśleć w oderwaniu od terytorium – nie można jej pomyśleć w oderwaniu od ludzi²⁶.

Wynika z tego jasno, że „Polską można żyć poza krajem i Polskę można wzbogacać poza krajem”²⁷, a więc „Nikt nas z tej ojczyzny wydziedziczyć nie może, prócz nas samych”²⁸. Oznacza to, że emigrant nie traci ani praw, ani obowiązków wobec swego kraju, oczywiście

jest o wiele trudniej mieć swoją ojczyznę w Polsce, gdy się mieszka między obcymi. Ale kto tę trudność raz przezwyciężył, nauczy się kochać nie tylko polskość niejako oczywistą, dawaną wciąż przez otoczenie, ale także polskość wywalczoną w samotnej wędrówce wśród obcych, przerywanej na krótkie chwile pobytom w jej oczach. Jeśli o utrzymanie takiej polskości walczymy, to robimy to nie tylko dla siebie, ale także dla kraju, bo przez to wzbogacamy coś wspólnego nam wszystkim, to znaczy Polskę istniejącą głównie nad Wisłą, ale wchodzącą także w cały świat²⁹.

Rozproszenie, czyli diasporę, można bowiem rozpatrywać w kategoriach kary, lecz w niektórych żydowskich kręgach mistycznych uważa się, jak podaje Scholem, że jest

nie tylko karą za wykroczenia i probierzem wierności, lecz równocześnie, poza tym i w głębszym ujęciu, misją do głębi symboliczną. Wszędzie, w każdy zakątek świata, musi się wcisnąć Izrael podczas swojego wygnania, gdyż wszędzie iskra *Szechiny* czeka na akt natury religijnej, przez który ktoś ją dostrzeże, wydobędzie i restytuuje³⁰.

Taką misję, rozpowszechniania polskich wartości, czyli wolności i tolerancji, stawia Łobodowski przed polską diasporą. Przywołuje mi to na myśl koncepcję Miguela de Unamuno – hiszpańskiego filozofa XX wieku – który namawiał do kulturalnej krucjaty w stronę Europy, by miast Hiszpanię europeizować, Europę „hiszpanizować”. Wybrał on za emblemat tej misji Don Kichota, dając tym samym wyraz przekonaniu, że jest ona skazana na niepowodzenie, co jednak nie przeszkadzało temu, żeby mimo wszystko spróbować, gdyż według Unamuno wartość nie leży w skuteczności, lecz w intencjonalności poczynania, którymi kieruje szlachet-

opuściła Hiszpanię, rozpoczynając czterdziestopięcioletni okres tułaczki po całym świecie. Na kartach swoich licznych dzieł rozwija koncepcję wygnańca, jako *sine qua non*, kondycji człowieka. Zainteresowanych odsyłam do jej dzieł: *Delirio y destino*, *Persona y democracia*, *España, sueño y verdad* i *Los bienaventurados*.

²⁶ J. Łobodowski, „Więź emigracji z krajem” (11.11.1957) [w:] tegoż, *Pogadanki radiowe...*, s. 134.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 134–135.

³⁰ G. Scholem, *Kabala...*, s. 167.

ność, tak jak w przypadku smętnego rycerza wyruszającego w wyimaginowany świat w obronie swoich wartości. Don Kichot stał się dla Hiszpanów odzwierciedleniem hiszpańskości jako czystej woli, która w konfrontacji z rzeczywistością odczuwa rozczarowanie (hiszp. *desilusión*) i ponosi „porażkę” (hiszp. *fracaso*) – dwa podstawowe terminy myślicieli zajmujących się tym, czym jest Hiszpania. Dla Łobodowskiego polskość to też wola, czyli wolność, pożądana dla wszystkich, o czym świadczy polskie hasło „Za wolność naszą i waszą”, które poeta wykorzystał w tytule swojej pierwszej wydanej w Hiszpanii, po hiszpańsku i dla Hiszpanów książki: *Por nuestra libertad y la vuestra. Polonia sigue luchando*. Warto dla niej ponieść cenę wygnania. Polskość, jak żydowska diaspora, wychodzi poza kraj, idąc w świat.

Nasuwa się tu skojarzenie z wieszczami Wielkiej Emigracji i ideą polskiego mesjanizmu, jednakże w cytowanej już „Pogadance noworocznej” Łobodowski ostro krytykuje ten kierunek. Czytamy:

Shukamy wówczas celu sensu wędrówki poprzez dzieje, bo jakże można wędrować, nie znając celu? W latach klęski i tułaczki emigracyjnej szukali go nasi wieszczowie. Zrodził się wówczas mesjanizm polski, będący raczej narkotykiem niż zbawczym lekiem dla Polaków. Odwracał on uwagę od własnych błędów, a kierował ją ku mistyce niezdrowej, bo opartej o megalomanię narodową. Polska Chrystusem narodów, umęczonym niewinnie – jakże to przemawiało do naszej wyobraźni i schlebalo próżności. [...] Ale każde rzetelne poszukiwanie sensu historii daje obok błędów także zdobycze poznania prawdy. Dzięki mesjanizmowi naród polski czuje swoją misję historyczną w większym może stopniu niż wiele narodów sąsiednich. Bowiem to nie samo pojęcie misji historycznej było błędne, lecz pogląd, że nasza polska misja jest czymś zupełnie szczególnym, co wynosi Polskę i Polaków ponad wszelkie inne narody świata³¹.

Łobodowski odcina się tym samym od Mickiewiczowskiej wizji i staje po stronie innej, także romantycznej, wyrażonej przez Norwida. Odbiorcy Radia Madryt mogli usłyszeć ten pogląd w pogadance ze stycznia 1953 roku, zatytułowanej właśnie „Cyprian Norwid”:

Opisując swe starcie z Mickiewiczem na zebraniu w Rzymie, Norwid pisze: „Nie umiem powiedzieć, jak mnie to wiele kosztowało. Widzieć się przymuszonym tak wielkiej sławie narodowej i siwym włosom prawdy gorzkie powiedzieć”. Odrzuca Norwid ideę zemsty jako niegodną wielkiej chrześcijańskiej sprawy wyzwolenia. Ideę Konrada Wallenroda i Irydiona. [...] Z kości naszych powstać winni zbawcy, a nie mściciele. Tylko dzieła miłości są żywe i trwałe, gdy zemsty i nienawiści rasowe „pod historią będąc i w przeczeniu” czyli jakbyśmy to powiedzieli prościej, będąc negacją najwyższego celu dziejów „mogą tylko burzyć, tylko zaprzeczać a potem niknąć”³².

Rolę emigracji widział Łobodowski również podobnie jak Norwid, wbrew koncepcji Mickiewicza, który jego zdaniem dawał prym uchodźstwu, czyli pielgrzymstwu, przed ludnością pozostałą w kraju. Dla madryckiego wygnańca błędem było dzielenie narodu na lepszą i gorszą część w zależności od miejsca zamieszkania, gdyż – zdaniem Łobodowskiego za Norwidem – ojczyzna to więź między wszystkimi Polakami, a wychodźcy, korzystając z danej im wolności, powinni

³¹ J. Łobodowski, „Pogadanka noworoczna” (1.01.1957) [w:] tegoż, *Pogadanki radiowe...*, s. 45.

³² Tegoż, „Cyprian Norwid” (22.01.1958) [w:] tamże, s. 151.

pełnić rolę ambasadorów, stąd głosił Polskę „niezłamaną duchem”, którą należy „budować na wolności”³³ gmachu sztuki narodowej.

Jak wynika z przedstawionych fragmentów, w *Pogadankach radiowych* znajdujemy zarys wizji emigracji, jaką miał Łobodowski. Przy ich ocenie konieczne trzeba wziąć pod uwagę specyfikę radiowych audycji, o której Maria Danilewicz Zielińska pisze:

Praca dla radia ma swój własny styl, nie zawsze sprzyjający indywidualnym poczynaniom pisarskim. W stopniu jeszcze wyższym od dziennikarstwa absorbuje, domaga się pośpiechu i swoistych form przekazu, zamykania się w ciasnych ramach czasu audycji i dostosowywania się do możliwości słuchaczy³⁴.

Nie oceniamy więc tekstów pod względem literackim, gdyż pisane były z dnia na dzień, na tematy narzucone przez aktualne wydarzenia światowe, musiały zamknąć się w 30-minutowej emisji radiowej. Ich wartość nie leży ani w stylu, ani w oryginalności artystycznej wypowiedzi, lecz w jasności przekazywanej myśli.

Rozległa spuścizna Łobodowskiego pozwala spojrzeć nań zarówno jako na poetę i prozaika, tłumacza, publicystę piszącego dla londyńskich „Wiadomości” czy paryskiej „Kultury” oraz publicystę radiowego. Podobny przekaz formułowany był odmiennie w każdej z tych odsłon. Innym czynnikiem wpływającym na formę jest sam odbiorca. Tworząc literaturę na wygnaniu, autor ma ograniczony kontakt ze swoimi czytelnikami, a proces tworzenia jest bolesny, bo przypomina o utraczonej ojczyźnie. Inna jest sytuacja w przypadku artykułów prasowych i pogadek radiowych, tutaj odbiorca jest osobą z krwi i kości, która prawie stoi przed oczyma publicysty. Czytelnik prasy emigracyjnej należał najczęściej do dawnej polskiej inteligencji, miał więc pewną znajomość kultury, był wymagającym odbiorcą, żywo interesującym się Polonią na świecie, czytającym i konfrontującym teksty różnych pism i autorów. *Pogadanki radiowe* zaś skierowane były głównie do szerokiej – przynajmniej w założeniu – grupy słuchaczy z kraju, zarówno tych bardziej, jak i mniej wykształconych, których łączyła niechęć do narzuconej im komunistycznej władzy i pragnienie usłyszenia zakazanej w ich ojczyźnie prawdy. Dostęp do audycji był ograniczony do momentu emisji i na dodatek jeszcze bardzo utrudniony przez zagłuszanie. Warto tutaj przypomnieć, że Radio Madryt było szczególnie znienawidzone przez PRL i zagłuszane z większą siłą niż Radio Wolna Europa. Skarżył się na to Łobodowski: „Każdy może u nas bez przeszkód czy zakłóceń słuchać audycji z Warszawy, podczas gdy audycje nasze są stale zagłuszane”³⁵. Wbrew tym przeszkodom wielu słuchaczy starało się co dnia złapać audycję Radia Madryt i przez pół godziny poczuć, że są traktowani z godnością, jak osoby mające prawo poznać prawdę. W trakcie trwania programu słyszeli to, z czym się zgadzali, a ich usatysfakcjonowanie ani nie wynikało z walorów estetycznych, ani nie było zabu-

³³ Tamże, s. 152.

³⁴ M. Danilewicz-Zielińska, *Szkice o literaturze emigracyjnej półwiecza 1939–1989*, Wrocław 1999, s. 14.

³⁵ J. Łobodowski, „Stosunek kraj i emigracja” (29.09.1956) [w:] tegoż, *Pogadanki radiowe...*, s. 36.

rzne trudnościami w nasłuchu, słuchacze oczekiwali po prostu i zwyczajnie treści przekazywanej przez spikerów. A ta była w gruncie zbieżna z tym, co sami myśleli, lecz czego nie mogli wyrazić publicznie ani usłyszeć w reżimowych mediach. O tej zgodności mówił Łobodowski w 1956 roku na falach eteru:

Staraliśmy się zawsze zgrać nasze słowa z narodową wspólnotą myśli, zarówno tu na obczyźnie, jak tam w dalekim kraju³⁶.

Toteż z odwagą poeta oskarżał 3 lipca 1956 roku, odpierając poglądy byłego premiera rządu na uchodźstwie, Stanisława Cata Mackiewicza, który 14 czerwca powrócił do kraju:

Otóż twierdzenie Mackiewicza, że sytuacja w kraju poprawiła się w sposób zasadniczy – jest nieprawdziwe. Czy Prymas Wyszyński objął z powrotem swoje obowiązki? Czy wychodzi w Polsce choćby jedna niezależna gazeta codzienna i choćby jeden w pełni niezależny tygodnik? Czy można w Polsce założyć niezależną od rządu księgarnię wydawniczą? Czy można wydać w Polsce jakąkolwiek książkę bez cenzury? Czy można książki emigracyjne – nie polityczne, lecz religijne, beletrystyczne i naukowe przesyłać do Polski i tam sprzedawać lub dawać w prezencie? Czy istnieje w Polsce szkolnictwo katolickie? Czy mogą biskupi polscy jeździć *ad limina Apostolorum* do Rzymu? Czy można w Polsce swobodnie krytykować Rosję? Czy można pielęgnować wspomnienie o Lwowie i Wilnie? Czy istnieje w Polsce pełna swoboda rozwiązania kołchozów i zakładania prywatnych warsztatów rzemieślniczych? – wolne żarty. [...] Polska jest nadal w mocnych i niczym nie naruszonych pętach niewoli³⁷.

Należy pamiętać, że w PRL-u nie respektowano podstawowych praw człowieka, jakimi są: wolność edukacji, posiadania własności, prowadzenia działalności gospodarczej, słowa oraz wyznania, a upaństwowienie środków produkcji doprowadziło do sytuacji, w której państwo było jedynym możliwym pracodawcą. Łobodowski zdaje sobie sprawę, że sprzeciw wobec władzy prowadził do utraty zatrudnienia, co z kolei powodowało wyrzucenie jednostki na margines społeczny. Choć mieszkał poza krajem w zupełnie innej rzeczywistości, poeta nie tylko doskonale rozumiał, co myślą pozostający za „żelazną kurtyną”, ale nawet odczuwał jak oni. Bez ogródek wyrażał gorzką prawdę, kiedy mówił, że rządy alianckie „sprzedały Polskę w Jalcie i Poczdamie”³⁸.

Łobodowski nie bał się też krytykować londyńskiego ośrodka; uważał, że Związek Pisarzy w Londynie nie ma prawa kierować postępowaniem wszystkich autorów, którzy znaleźli się poza krajem, i narzucać im, jak mają się zachować. Nie po to wybrali życie z dala od ojczyzny, by im ich wolność ograniczać, wygnanie bowiem, jeśli jest wyborem, jest wyborem wolności przeciw zniewoleniu. Opinia Łobodowskiego nawiązuje tutaj do tez zawartych w postanowieniach londyńskiego Walnego Zjazdu Związku Pisarzy Polskich na Obczyźnie, który dwukrotnie, w 1947 i 1956 roku, podjął uchwałę zobowiązującą „członków do niedrukowania w kraju, dopóki nie będzie w nim rzeczywistej wolności słowa i druku”³⁹. Bez-

³⁶ Tegoż, „Siedmiolecie” (11.01.1956) [w:] tamże, s. 9.

³⁷ Tegoż, „O zadaniach emigracji” (3.07.1956) [w:] tamże, s. 26.

³⁸ Tamże.

³⁹ *Poezja odzyskana. Antologia poezji polskiej 1939–1989*, oprac. i wstępem opatrzyła I. Szypowska, Warszawa 1992, s. 25.

pośrednia odpowiedź Łobodowskiego znalazła się na łamach czasopisma „Orzeł Biały”, gdzie napisał:

Jeśli kto w swoim sumieniu i rozumieniu moralnym dojdzie do wniosku, że drukować w kraju nie należy, uchwały nie są mu potrzebne. Jeśli ktoś jest innego zdania, uchwała nie stanie mu na przeszkodzie⁴⁰.

Londyński ośrodek uważał siebie za swoistą mobilną ojczyznę, której tymczasowo odebrano terytorium, i widział siebie jako kwintesencję polskości, co raziło Łobodowskiego, który uznawał taką postawę za przywłaszczanie sobie czegoś, co było wspólne. Dla poety emigracja była wieloraka z natury, bowiem, jak napisał w 1957 roku:

Ileż to światów te emigracje. Jest przedwojenny salon warszawski, pełen uroczych słabostek i sympatycznych wad – to świat londyńskiego ogniska. Ale to nie jest polski Londyn. Bo w stolicy Anglii są jeszcze inne polskie światy. Jest np. grupa uczonych, którzy wydali w trudnych warunkach życia emigracyjnego dzieła o wielkiej, nieprzemijającej wartości dla nauki. Weźmy taką historię: w epoce zamknięcia ust poważnym uczonym w kraju ukazały się tu dzieła Paszkiewiczza, Kukiela, Koczego i wielu innych, które będą stanowiły kamienie milowe w polskiej historiografii. Też emigracja. Albo tuż pod Londynem zaczynają się polskie hostele i osiedla, czyste, zamożne, pracowite, skrzętne i trzeźwe, bardzo trzeźwe, nie znają alkoholu. Dodajmy, najbardziej nieprzejednane, bo tam są prości ludzie z Kresów, ludzie twardej pracy, którzy przeszli przez Sybir⁴¹.

Podobna rozmaitość dotyczy grupy francuskiej; Łobodowski podkreśla, że skupisko paryskie jest zupełnie inne niż londyńskie i nie zapomina o dużej grupie górników na północy, dużo wcześniejszej emigracji ekonomicznej, która – jak pisze żartobliwie – jest bardziej odległa od ogniska londyńskiego niż „autochton z Warmii od gościa z warszawskiej kawiarni literackiej”⁴².

Poeta był świadom wielkiego znaczenia swojej pracy, o której tak pisał:

Zapewne każdy człowiek i każdy zespół ludzki chętnie wierzy, że to co sam robi jest z jakichś powodów szczególnie ważne. W tym wypadku jednak szereg okoliczności zdaje się wskazywać na to, że audycjom polskim z Madrytu przypisać można szczególne znaczenie w naszym życiu narodowym. Po pierwsze nikt lepiej od nas i od naszych słuchaczy nie wie, że korzystamy z nieograniczonej swobody wypowiedzania własnych poglądów, że nikt nas nie ustawia, nikt nam nie dyktuje linii wytycznej ideologii, czy programu. Po drugie nikt lepiej od nas, a mamy nadzieję i od naszych słuchaczy, nie zna czystości naszych intencji, których nie wypaczają żadne ambicje, żadne rachuby na doraźne korzyści czy na zdobycie wpływowych stanowisk. Żaden rozsądny człowiek nie może bowiem przypuszczać, że nasza praca może nam dać inne korzyści prócz zadowolenia jakie daje poczucie, że czasem uda się nam przyczynić do odwrócenia od kraju nieszczęść, a czasem uda się też w niewielkim, ale widocznym zakresie zmieniać na lepsze to, co dziś zmienić można⁴³.

Misję radia sformułował Łobodowski ostrymi słowami trzy lata później, na siedmiolecie stacji (11 stycznia 1956 roku):

⁴⁰ Cyt. za: tamże.

⁴¹ J. Łobodowski, „Kraj i emigracja” (3.07.1957) [w:] tegoż, *Pogadanki radiowe...*, s. 77.

⁴² Tamże.

⁴³ Tegoż, „Nowy etap naszej pracy” (31.05.1953) [w:] tamże, s. 171.

Audycje radiowe służyły propagandzie. Trzeba było jednak naszego, jakże zakłamanego stulecia, by z propagandy uczynić synonim kłamstwa. A przecież słowo propaganda znaczy głoszenie wyznaczanych poglądów. Istnieje propaganda fałszu, o czym nasi słuchacze wiedzą najlepiej z codziennej praktyki w udręczonym kraju, ale istnieje także propaganda prawdy. Tę prawdę staramy się głosić w naszej audycji madryckiej⁴⁴.

Polski publicysta był wdzięczny za to, że „nikt nie krępuje swobody jego wypowiedzi”⁴⁵ i dał temu wyraz, oświadczając: „cenimy sobie gościnność hiszpańską przede wszystkim dlatego, że ofiaruje nam ona całkowitą swobodę w wyrażaniu tego, co czujemy i myślimy”⁴⁶.

Łobodowski zdawał sobie sprawę z faktu, że wykonywana przez Radio Madryt praca nie mogła przynieść natychmiastowych wyników. Mówił:

jesteśmy pełni nadziei, choć zdajemy sobie sprawę, że nadzieje nasze nie są obliczone na krótką metę, że na osiągnięcie naszych celów będziemy jeszcze czekać przez wiele lat. Zdajemy sobie sprawę z tego, że są to słowa twarde. Pragniemy jednak zwrócić uwagę na to, że są one równie twarde dla nas, jak dla naszych słuchaczy. Potrzeba nam dziś jednak takich twardych, a trzeźwych słów. Naród nasz zbyt często w przeszłości bliskiej i odległej padał ofiarą złudnych nadziei na osiągnięcie wielkich sukcesów małym i krótkotrwałym wysiłkiem. Tymczasem każde wielkie zwycięstwo trzeba wywalczyć długimi, czasem bardzo długimi trudami i ofiarami, a przede wszystkim żelazną wolą⁴⁷.

Ta długa praca trwała 26 lat, od 12 stycznia 1949 roku do 20 grudnia 1975 roku. Radio Madryt nie miało więc szczęścia doczekać wspólnie ze słuchaczami wolnej Polski, tak jak nie doczekał jej Łobodowski, który zmarł 18 kwietnia 1988 roku.

Bibliografia

- Danilewicz-Zielińska M., *Szkice o literaturze emigracyjnej półwiecza 1939–1989*, Wrocław 1999.
- Espinoza C., *Vínculo político con el lugar de origen en la inmigración chilena en España*, praca doktorska, http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-DivSubSoc-Cespinoza/ESPINNOZA_CARTES_Carolina_Andrea_Tesis.pdf [20.07.2023].
- Libera P., *Józef Łobodowski i polska audycja Radia Madryt (1949–1975)*, https://www.academia.edu/2099596/J%C3%B3zef_%C5%81obodowski_i_polska_audycja_Radia_Madryt_1949_1975_w_Polska_a_Hiszpania_Z_dziej%C3%B3w_koegzystencji_dw%C3%B3ch_narod%C3%B3w_w_XX_wieku_red_M_Bia%C5%82okur_P_Jak%C3%B3rbczyk_Adamczyk_Opole_Toru%C5%84_2011_s_156_187 [8.06.2023].
- Łobodowski J., *Pogadanki radiowe*, maszynopisy w zbiorach Ireny Szypowskiej.
- Łobodowski J., *Wiersze i poematy*, Warszawa 1991.
- Martín Gijón M., *Los polacos del exilio republicano español: Mauricio Amster y Marian Rawicz*, Acta Universitatis Wratislaviensis 3811, „Estudios hispánicos XXV”, Wrocław 2017, <https://wuwr.pl/eh/article/view/546/523> [8.06.2023].
- Scholem G., *Kabała i jej symbolika*, przeł. R. Wojnakowski, Warszawa 2014.
- Poezja odzyskana. Antologia poezji polskiej 1939–1989*, oprac. i wstępem opatrzyła I. Szypowska, Warszawa 1992.

⁴⁴ Tegoż, „Siedmiolecie” (11.01.1956) [w:] tamże, s. 8.

⁴⁵ Tegoż, „Nowy etap naszej pracy” (31.05.1958) [w:] tamże, s. 172.

⁴⁶ Tamże, s. 9.

⁴⁷ Tegoż, *Ósma rocznica* (11.01.1957) [w:] tamże, s. 50.

For our freedom and yours. Image of emigration in unpublished radio talks by Józef Łobodowski

Abstract

Today we are observing how the figure and works of Jozef Lobodowski – a poet, publicist and translator condemned to oblivion by the communist government of the Polish People's Republic – are attracting renewed interest in the three countries that were his spiritual homeland: Poland, Ukraine and Spain. Specialists examine his work from a variety of perspectives: as a poet celebrating the Polish borderlands of the interwar period associated with the Lublin circle, as an artist inspired by the folklore of Ukraine and the Iberian Peninsula, or as an excellent translator of Russian, Ukrainian and Spanish literature. However, the political commitment of the poet, who, while in exile, continued to fight for a free Poland through the waves of Radio Madrid, is less often shown. In his previously unpublished *Radio Talks*, he left very interesting reflections on emigration and its role in the life of his distant homeland, understood not in political or national terms, but as a community of values, the most important of which he considered to be respect for the right to peaceful coexistence of people coming from different places and having different beliefs. This article reveals the hitherto unknown thoughts of a writer whose personal experience of banishment served to create a hopeful image of the emigrant and emigration. This positive vision of true Polishness – in which national differences disappear and to which everyone can belong, regardless of their origin – is the main message of Łobodowski's emigrant thought.

Keywords: Polishness, emigration, freedom, Radio Madrid, Jozef Lobodowski

Jadwiga Clea Moreno-Szypowska, dr, adiunkt w Pracowni Literatury Renesansu i Baroku oraz Europeistyki Literackiej Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, gdzie zajmuje się mistyką oraz śladami myśli żydowskiej w hiszpańskiej literaturze Złoty Wieków.

DOROTA DĄBROWSKA

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ORCID: 0000-0003-4410-1930 

dkdabrowska@gmail.com

***Chłopki* Joanny Kuciel-Frydryszak – perswazja w służbie emancypacji**

Streszczenie

Cel artykułu stanowi analiza i interpretacja *Chłopki* Joanny Kuciel-Frydryszak pod kątem dwóch zagadnień – związku tego tekstu z dyskursem feministycznym oraz zastosowanych przez autorkę mechanizmów perswazyjnych. Refleksji tej towarzyszy namysł nad tym, jaki obraz kobiet wyłania się z książki, czy można ją traktować jako zmierzającą do stworzenia jednolitego, uproszczonego wizerunku, czy raczej ujęcia zróżnicowania swoich bohaterek. W rozważaniach nad książką znajduje się również próba odpowiedzi na pytanie, komu zostaje przypisana odpowiedzialność za doświadczane przez kobiety krzywdy. Podjęta analiza pozwala na uznanie perswazji za środek służący uwydatnieniu emancypacyjnej idei, stojącej u podstaw zawartej w książce relacji dotyczącej historii. W obszarze zainteresowań artykułu jest również kwestia specyfiki historycznego podania na gruncie gatunków pogranicznych, reprezentowanych przez analizowaną w tekście książkę.

Słowa kluczowe: *Chłopki*, perswazja, krzywda, feminizm

Jedną z najistotniejszych współczesnych publikacji w sposób wyrazisty i jednoznaczny wpisującej się w obszar twórczości feministycznej jest książka Joanny Kuciel-Frydryszak – *Chłopki: opowieść o naszych babkach*. Feminizm tekstów tej autorki (przed *Chłopcami* opublikowała m.in. *Służące do wszystkiego*) wyraża się już w samym postawieniu w centrum – w tytułach jej książek – doświadczenia kobiecego; wpisują się więc doskonale w nurt *Woman studies*, eksplorujący historyczne tereny kobiecego zaangażowania, kobiecej działalności¹. Można potraktować też *Chłopki* jako przykład herstorii² – zgodnie z jej rozumieniem jako narracji umotywowanej intencją centralizacji doświadczenia kobiecego w konstruowaniu opowieści o przeszłości.

W niniejszym artykule chciałabym skupić się na kilku elementarnych zagadnieniach, które należy rozważyć w kontekście analizy danej wypowiedzi w klu-

¹ A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 400.

² Por. S. Chutnik, *Zabawy w pamięć i genderowy model miasta. Próba konceptualizacji praktycznej*, „Teksty Drugie” 2014, nr 6, s. 120.

czu feministycznym. A zatem – czy analizowany przeze mnie tekst mówi coś o samych kobietach? Czy wyłania się z niego jakiś projekt, konstrukt kobiecości? Czy pokazuje różnicowanie kobiet, czy też ogranicza się do ekspozycji pewnego uniwersalnego doświadczenia? A może raczej charakteryzuje patriarchy ludowy i przez to określa jedynie rolę, na jaką były one skazywane? Kto w najwyższym stopniu odpowiada – według Kuciel-Frydryszak – za krzywdę chłopów? Władza, mentalność społeczeństwa, patriarchy, sami mężczyźni?

W próbie odpowiedzi na te pytania pomocne mogą być dwie kategorie wskazane w tytule tego tekstu – emancypacja i perswazja. Książki Kuciel-Frydryszak nie mają oczywiście charakteru emancypacyjnego w sensie dosłownym jako przekazy o charakterze historycznym (herstorycznym). Emancypacyjny charakter *Chłopek* polega jednak na uwydatnieniu wątku krzywdy doświadczanej przez bohaterki książki. W ekspozycji tego problemu odnaleźć można dążenie do utrwalenia świadomości, że równość płciowa oraz klasowa stanowią ważne, istotne problemy społeczne. Perswazyjny charakter tekstu wiąże się z dążeniem do tego, by przekazywane w niej twierdzenia wybrzmiewały w sposób oddziałujący na emocje, przemawiający do wyobraźni czytelnika i krystalizujący, legitymizujący określoną perspektywę aksjologiczną, skłaniający odbiorcę do przyjęcia wartościowania zawartego w tekście jako jedynie słusznego³. Użyte przez Kuciel-Frydryszak środki perswazyjne, których przykłady wskażę w tym artykule, służą emancypacji, wzmacniają rewizjonistyczny wydźwięk przekazu. Wskazując na perswazyjność *Chłopek*, nie sugeruję jednak, że praca ta przekazuje uproszczony obraz świata, a jedynie, że rzuca nań określone światło o opiniotwórczym charakterze.

Chłopki można zaklasyfikować gatunkowo jako reportaż historyczny, gatunek traktowany jako forma „uprawiania historii bez patentu”⁴. Według rozpoznania Marcina Kuli, twórcem reportażu historycznego towarzyszy również (podobnie jak historykom) dążenie do szczegółowego opracowania źródeł oraz ich rzetelnej prezentacji, ale równocześnie w odmienny sposób niż historycy ukazują rezultaty swojej kwerendy. Wyraża się to przede wszystkim w większym nacisku na „oddawanie głosu” uczestnikom zdarzeń, uwzględnianiu w narracji śladów przeprowadzonych z nimi rozmów oraz w literackim ukształtowaniu przekazu⁵. Ponadto reportażyści mają większą swobodę przekrojowego ujmowania zjawisk oraz odnoszenia ich do współczesności, przywiązują wagę do detali, „skupiają się na szczególe”, empatycznie traktują bohaterów, nie dążąc do przyjmowania wobec nich pozycji dystansu.

Reportaż Kuciel-Frydryszak wpisuje się w nurt zwany „zwrotem ludowym” – wielowątkowy obszar refleksji nad znaczeniem doświadczenia warstw nie-

³ Por. S. Barańczak, *Czytelnik ubezwłasnowolniony*, Kraków 1984, s. 25–40.

⁴ A. Wróblewska, *Reportaż historyczny jako forma współczesnej etnografii na przykładzie „Czarnego ogrodu” Małgorzaty Szejnert*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2017, t. 9 (45), nr 4, s. 148.

⁵ M. Kula, *Reportaż historyczny jako rodzaj współczesnej historiografii* [w:] *Historia w kulturze współczesnej. Niekonwencjonalne podejścia do przeszłości*, red. P. Witek, M. Mazur, E. Solska, Lubin–Tczew 2011, s. 297.

uprzywilejowanych⁶. Na tle licznych publikacji reprezentujących ten popularny współcześnie sposób myślenia o historii i współczesności *Chłopki* stanowią bodaj najwyrazistszy przykład połączenia dwóch wątków – ludowego i feministycznego. Jest to więc, z jednej strony, książka potwierdzająca wagę idei naświetlania miejsc dotąd zacienionych, ukrytych – pozostających poza dyskursem, a równocześnie, z drugiej strony, głos akcentujący kwestię płciowych nierówności, praca krytyczna, wskazująca na konieczność opowiedzenia historii na nowo, oddania sprawiedliwości skrzywdzonym. Społeczny rezonans wywołany przez *Chłopki* ma podstawę również w funkcjonowaniu tej książki w czasach silnego oddziaływania narracji wskazującej na znaczenie chłopskiej genealogii polskiego społeczeństwa⁷. Skoro więc od kilkunastu lat docierają do nas zachęty, by zdać sobie sprawę z tego, że większość z nas ma pochodzenie chłopskie i że jest to fakt, który należy zauważyć, zgodnie z niektórymi narracjami – pracować⁸, to książka pokazująca doświadczenie krzywdy chłopskiej trafia do dzisiejszego czytelnika jako przekaz o jego korzeniach, o doświadczeniach jego dziadków, pradziadków...

W pierwszej części tekstu podejmę próbę charakterystyki obrazu chłopek wyłaniającego się z reportażu, w drugiej skoncentruję się na analizie mechanizmów retorycznych zmierzających do legitymizacji wytworzonego wizerunku.

Związek Chłopek z feminizmem

Chłopki są feministyczne w sposób oczywisty – ze względu na akcent położony na doświadczenie kobiet. Równocześnie jednak można zwrócić uwagę, że mamy w tym przypadku do czynienia także z opowiadaniem historii wsi w ogóle – biedy dotyczącej wszystkich jej mieszkańców, okrucieństwa, będącego nie tylko narzędziem upodrzędnienia kobiet, ale i narzędziem przez nie używanym (np. w komentarzu matki na temat córki, która została zgwałcona⁹). Większość negatywnych zjawisk opisywanych w książce Kuciel-Frydryszak stanowi części składowe doświadczenia chłopskiego w ogóle, nie dotyczą one wyłącznie kobiet. Dotyczy to np. rozdziałów *Pasionka*, *Aż się skóra podrze*, *Fusier*, *paciórka*, *przezieraki*. Autorka nie stara się „na siłę” przemodelować rzeczywistości historycznej w sposób upraszczający obraz relacji płciowych, tzn. pozwalający na koncentrację wyłącznie na trudnościach wpisanych w życie kobiety.

⁶ Por. R. Stobiecki, *Co tak zwany zwrot ludowy mówi nam lub czego nie mówi o kondycji współczesnej polskiej historiografii?*, „Teksty Drugie” 2022, nr 4, s. 290–294.

⁷ Por. T. Rakowski, *Potomkowie chłopów – wolni od kultury?*, „Znak” 2013, <https://www.miesiecznik.znak.com.pl/6922013tomasz-rakowskipotomkowie-chlopow-wolni-od-kultury/> [3.03.2024].

⁸ Por. M. Duch-Dyngosz, *Zapomniana genealogia Polaków*, „Znak” 2012, <https://www.miesiecznik.znak.com.pl/chlopskie-korzenienie-genealogia-polakow/> [3.03.2024].

⁹ J. Kuciel-Frydryszak, *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*, Warszawa 2023, s. 17.

Centralizację doświadczenia kobiecego i wpisanego weń uciemnienia podkreślają w książce tytuły poszczególnych rozdziałów, które odsyłają do zawartych w nich historii pokazujących kobiety kolejno jako: mało przydatne (w rozdziale zatytułowanym *Zbędne*), społecznie zdeterminowane (*I tak paniom nie będziesz*), podporządkowane patriarchalnej obyczajowości (*Cnoty niewieście*), wydawane za mąż wbrew swojej woli, zmuszone do katorżniczej pracy (*Aż się skóra podrze*).

Niewątpliwie w wytworzonym w *Chłopkach* obrazie kobiet akcent pada u Kuciel-Frydryszak na ich dzielność i zaradność. Jawią się jako istoty gotowe do znoszenia ciężarów życia, przekraczania pozornie nieprzekraczalnych ograniczeń. Najwyrazistsze przykłady takiej dyspozycji odnaleźć można w historiach Apolonii Księżopolskiej, Konstancji Ziei, Marianny Fornalskiej. Na podstawie cytowanych historii autorka dokonuje uogólnień stających się podstawą wzorców męskiej kobiecości.

Istotny wątek opowieści o historii chłopskich kobiet stanowi aborcja. Perspektywa zawarta w reportażu ma charakter dość otwarcie proaborcyjny, co objawia się, po pierwsze, w zarysowaniu tła analizowanych historii – kościelnego sprzeciwu wobec tego rodzaju praktyk, po drugie, w ujęciu zapotrzebowania na aborcję jako racjonalnego, bezdyskusyjnego motywu. Kościelne wypowiedzi dotyczące tego tematu cechuje przesada, brak realizmu, „demonizacja”¹⁰. Wśród przyczyn dokonywania aborcji Kuciel-Frydryszak wskazuje doświadczaną przez kobiety krzywdę – wiele z nich jest seksualnie wykorzystywanych, gwałconych przez osoby społecznie uprzywilejowane, swoich panów, w niektórych przypadkach również przez ojców. Okrucieństwo wpisane w same akty, będące przyczyną zajścia w ciążę, jednoznacznie wskazuje na konieczność udostępnienia kobietom prawa do aborcji, podobnie jak unaocznienie niebezpieczeństw związanych z próbami samookaleczenia się, czyli z „aborcjami domowymi”.

Mimo niewątpliwego dominowania u Kuciel-Frydryszak kobiet dzielnych, zaradnych, heroicznych oraz będących ofiarami, doświadczających krzywdy – nie występują one w reportażu jedynie jako pozytywne bohaterki. Patriarchalne przestępstwa bywają również ich udziałem, jak w wypadku matki, która reaguje na sytuację zgwałcenia jej córki w sposób pozbawiony całkowicie empatii. Negatywną figurę kobietą stanowią w optyce reportażu również macochy, o których mówi się w uogólniający sposób, że traktują dzieci bez szacunku.

Istotny wątek charakterystyki kobiet zawartej w *Chłopkach* stanowi przypisywanie im oschłości, braku otwartości na zażyłe relacje. Kuciel-Frydryszak ujmuje to zjawisko w zestawieniu z relacją Katarzyny Surmiak-Domańskiej, autorki *Czystki*.

Ten brak zainteresowania i chłód, tak dobrze znane potomkom klasy ludowej, często nie oznaczały braku uczuć i zgubionej więzi. Wielu zna ten sposób kontaktu ze swoich domów: brak ciepłych gestów przy powitaniu, zaledwie blade uśmiechy. A potem wykładanie na stół najlepszych kąsków, pierogów, ciepłego ciasta, które matka lub babcia przygotowywały przez kilka godzin, stojąc przy kuchni, bo przyjdzie wnuczek, wnuczka, ukochana córka, z którymi się prawie nie rozmawia, nakładając schabowego, mielonego, nalewając kompot z agrestu¹¹.

¹⁰ Tamże, s. 175–177.

¹¹ Tamże, s. 84.

Poetyckiemu i przez to na poły usprawiedliwiającemu tonowi idei rekompensowania braku bliskości kulinarną hojnością przeciwstawiony zostaje u Kuciel-Frydryszak głos Surmiak-Domańskiej, która zwraca uwagę na to, że gdy brakuje rozmowy, wsparcia, „autentycznego zainteresowania [...] uczuciami”¹² – „szarlotka tylko pogarsza sprawę”. Surmiak-Domańska winą za oschłość chłopiek obarcza, oczywiście, kulturę patriarchalną –

kultura – nazwijmy ją patriarchalną, katolicką lub wiejską, zaprogramowuje kobiety do odgrywania schematycznych ról, tłumiąc w niej poczucie prawdziwej bliskości i solidarności z własnym dzieckiem, pozbawiając instynktu chronienia i wspierania go. Kobieta – produkt tej kultury – nie zadaje sobie pytania, czy jest dobrą matką w ocenie swojego dziecka, lecz czy jest nią w oczach męża, księdza czy innych członków plemiennej starszyny¹³.

Surmiak-Domańska wyraża – mimo zrozumienia przyczyn dla takiego stanu rzeczy – brak zgody na funkcjonowanie relacji rodzinnych w taki sposób. Jednak Kuciel-Frydryszak podsumowuje ten wątek słowami:

Kobiety w tej sytuacji płacą podwójnie: niezdolnością do autentycznej, głębokiej więzi z najbliższymi z jednej strony, a z drugiej oskarżeniami o to, że nie potrafią się wyzwolić z roli ofiary, przezwyciężyć trybów, w których zostały przez kulturę patriarchalną osadzone¹⁴.

Choć więc mowa tu niewątpliwie o negatywnej cesze chłopiek – wszak opisywana przez Surmiak-Domańską sytuacja dotyczy cichego przyzwolenia matki na gwałty dokonywane na córce – autorka książki ostatecznie podsumowuje fragment w sposób jednoznacznie określający kobiety jako ofiary. Choć trudno zaprzeczyć słuszności postrzegania ich jako ofiar patriarchy, same bywają równocześnie niejako wykonawczyniami jego wyroków.

Niewątpliwie obraz zróżnicowania chłopiek mógłby być bogatszy, bardziej rozbudowany i wieloaspektowy. Trudno byłoby jednak zarzucić książkom Kuciel-Frydryszak radykalne zawężanie perspektywy.

Kto jest winny?

W tle opowieści o krzywdzie mający zwykle jakiś podmiot za nią odpowiedzialny lub choćby samo pytanie o niego. W wypadku *Chłopiek* jako „winny” jawi się przede wszystkim kultura patriarchalna, stanowiąca źródło upodrzedniającej struktury społecznej. Podmiotem legitymizującym kulturę patriarchalną jest w optyce Kuciel-Frydryszak również Kościół katolicki. Przyjrzyjmy się kilku fragmentom tekstu reprezentatywnym dla tych identyfikacji „winnego”.

Jako instytucję uprawomocniającą patriarchalną strukturę relacji Kuciel-Frydryszak postrzega małżeństwo, które w analizowanych przez nią źródłach nabiera charakteru transakcji – „Małżeństwo chłopskie to spółka, która ma zabezpieczać

¹² Tamże, s. 85.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

przetrwanie rodziny, a nie romantyczny, emocjonalny związek ludzi sobie bliskich”¹⁵. Kobieta staje się, zgodnie z relacją autorki, niewolnicą mężczyzny¹⁶. W przytaczanych przez Kuciel-Frydryszak historiach uwidacznia się problem braku odpowiedzialności mężczyzn za dzieci, przyjmowania postawy „jakby ciąży żony ich nie dotyczyła, jakby nie mieli z nią nic wspólnego”¹⁷.

Podmiotem legitymizującym i podtrzymującym patriarchalne myślenie jest, w optyce zaproponowanej w *Chłopkach*, również sama religia katolicka – zarówno jako narzędzie kształtowania społecznego porządku, jak i źródło przekonań na temat właściwych wyborów. Trafnie ujmuje to charakterystyka sposobu postrzegania losu nastolatki na wsi:

Dorosłość dziewczyny wiejskiej zaczyna się wraz z jej szesnastym rokiem życia. To wiek, kiedy uznaje się ją za dojrzałą do małżeństwa. Wkrótce zaczną rodzić i tak już będzie przez następne dwadzieścia lat. Doskonale wie, czego może się spodziewać w dalszym życiu: trudu i zmagania, a często głodu i samotności. To los kobiet w jej rodzinie od pokoleń, dlatego więc jej własny miałby być lepszy? Najważniejsze trzymać się tego, co przeznaczył dla niej Pan Bóg, i nie pragnąć więcej. Wyróżnianie się i wywyższanie to oznaka pychy, a nieposłuszeństwo staje się grzechem. Zapłata za znoj czeka w niebie, a tu, na ziemi, trzeba robić to, co należy: pracować i modlić się¹⁸.

Przytoczony fragment potraktować można jako rekonstrukcję ludowego sposobu myślenia o własnym losie – naznaczonego przekonaniem o konieczności pokornego przyjmowania tego, co się ma, spędzania życia na modlitwie i pracy, tłumienia pragnień. Choć obraz taki intuicyjnie postrzegać można jako trafnie odzwierciedlający religijność ludową, warto zauważyć, że Kuciel-Frydryszak nie opiera tej charakterystyki na źródłach, ma ona raczej charakter luźnej fantazji towarzyszącej opowiadanym historiom. Odbiorcy książki nasunąć się więc może pytanie, w jak dużym stopniu naszkicowane przez autorkę nastawienie odzwierciedla rzeczywiste doświadczenie chłopiek? W kontekście braku przytoczenia źródeł pokazujących realność tej postawy może budzić się poczucie niedosytu i badawczy głód poznania relacji o konkretnych, jednostkowych przeżyciach duchowych. Mając świadomość ograniczonej liczby źródeł o takim charakterze, można zastanawiać się, czy „dopowiadanie” tego, co mogłoby się w nich znaleźć, nie ma aby charakteru nadużycia, czy nie prowadzi do uproszczeń?

W niektórych fragmentach reportażu dochodzi do głosu jednak również płaszczyzna „mikro” – winny jest nie tyle system, instytucja, ile poszczególni mężczyźni brutalnie traktujący kobiety. Jako przykład przywołać można historię zabójstwa małżonki przez Macieja Palucha. Jego żona, Zofia, wykazywała się nadmierną samodzielnością i nie była gotowa się podporządkować, chciała dalej, po zawarciu małżeństwa, pozować malarzom. W rezultacie jej odejścia od męża oraz wytoczenia procesu zostaje zabita i wrzucona do rzeki¹⁹. Jako fragment przy-

¹⁵ Tamże, s. 91.

¹⁶ Tamże, s. 116.

¹⁷ Tamże, s. 188.

¹⁸ Tamże, s. 104.

¹⁹ Tamże, s. 149–152.

pisujący mężczyznom zabobonne myślenie oraz odpowiedzialność za krzywdę kobiet potraktować można również ten dotyczący lekceważącego stosunku wobec nieubłagalnej logiki potrzeb ekonomicznych:

Chłopi mają też inne porzekadło: kogo Pan stworzy, tego nie umorzy. A nędzarze żydowscy jeszcze inne, ale wyrażające tę samą wiarę: da Pan Bóg dzieci, to da i na dzieci, albo pocieszają się: jest dla tyłu, to i starczy dla jeszcze jednej gęby. Powtarzają to, choć przecież wiedzą, że to nieprawda²⁰.

Chłopki oskarżają więc zarówno „system”, jak i poszczególne jednostki – nie ma tu dążenia do jasnego określenia, kto jest winny, bo winni są wszyscy po trochu – zanurzeni w kulturę o charakterze normatywnym, w której panuje zgoda na przemoc.

Perswazyjność i retoryczna rama

Pytanie o perswazyjny charakter tekstu jest tożsame z próbą uchwycenia „retorycznej ramy”, w której pojawiają się relacjonowane historie. Pełna realizacja tego zamiaru wiązać by się musiała z analizą porównawczą samych źródeł i sposobu, w jaki zostają one zaprezentowane w reportażu. Jednak nie wchodząc tak głęboko w merytoryczną weryfikację twierdzeń w nim zawartych, ograniczyć się można do analizy samej struktury wypowiedzi.

Można interpretować narrację książek Kuciel-Frydryszak jako pozostającą w dość ścisłym związku z analizowanymi źródłami, skoncentrowaną na rzeczowym przedstawianiu zawartych w nich historii. Jednak i tu – jak w wielu „beletryzujących” publikacjach dotyczących historii – występują elementy, których status wyraźnie wykracza poza samą intencję relacjonowania faktów. Chciałabym wyodrębnić trzy rodzaje tego typu strategii i określić je jako uogólnienie, perswazyjną dramatyzację oraz wartościowanie przez ironię.

Podkreślenie dzielności kobiet dokonuje się nie tylko w sferze fabularnej, ale również w poetyce tekstu. Przywołajmy przykład uogólnienia sprzyjającego legitymizacji tego wzorca:

Konstancja nie zamierza się poddać. Autorytetem większym jest dla niej ksiądz, więc obiera częstą w patriarchalnych rodzinach kobiecą strategię. Mówi mężowi „zgoda”, i robi swoje. Życie takich kobiet jak ona jest pełne tajemnic, oficjalnie godzą się na uległość, nie rezygnując jednak ze swoich pragnień. Babski spryt, oto czego im trzeba: utrzymać męża w przekonaniu, że on rządzi, ale osiągać swoje cele, zwłaszcza jeśli dotyczą dzieci, one są bowiem dla kobiety najważniejsze i dla nich ryzykuje gniew męża. Ojciec Janka angażuje się w wychowanie jedynie wtedy, gdy uznaje, że trzeba dziecku przyłać²¹.

Uogólnienia – takie jak powyższe stwierdzenie, że wiele losów potoczyłoby się inaczej, gdyby nie zaangażowanie matek – wytwarzają poniekąd fałszywy

²⁰ Tamże, s. 188.

²¹ Tamże, s. 59.

obraz rzeczywistości, w którym nie ma miejsca na analogiczne działania mężczyzn. Można więc zadać pytanie – czy rzeczywiście tego rodzaju dążenia były udziałem jedynie kobiet? Czy też może źródła mówiące o heroizmie mężczyzn zostały w *Chłopkach* pominięte? Oczywiście twórca reportażu ma prawo do dokonywania selekcji, ale konsekwencje wybiórczego traktowania źródeł mogą ujawniać się w społecznym odbiorze zjawisk, o których mowa w reportażu.

Drugą strategią retoryczną, którą dostrzegam w książkach Kuciel-Frydryszak, jest perswazyjna dramatyzacja. Jako przykład przywołajmy fragment o podróży Konstancji Ziei do Warszawy z prowiantem dla syna:

Jak długo idzie Konstancja Zieja wśród mazowieckich pól i lasów? Nawigacje zwykle zbyt optymistycznie wymierzają czas; jeśli wskazują nam piętnaście godzin, prawdopodobnie ta wędrówka zabrałaby około siedemnastu godzin. Którędy prowadzi droga? Ile waży kosz, który Konstancja niesie? Czy ma na nogach buty? Nieistotne. Najważniejsze, że Janek może zostać u krawcowej²².

Heroizm kobiety poświęcającej się, by umożliwić synowi awans społeczny (poprzez wykształcenie go i oddanie do stanu duchownego), podkreśla literacka stylizacja narracji, akcentująca brak szczegółowej wiedzy na temat wysiłku, jaki musiał zostać włożony przez bohaterkę w celu realizacji zadania. Pytania zawarte w przytoczonym fragmencie nabierają charakteru pytań retorycznych – funkcjonują w tekście jako sygnały nieokreśloności przywoływanego doświadczenia, spełniają rolę mitologizującą – nigdy nie dowiemy się, jak duży był to wysiłek, jaki był przebieg drogi. W tym kontekście stwierdzenie „Nieistotne. Najważniejsze, że Janek może zostać u krawcowej” nabiera charakteru na poły ironicznego – wszak w centrum opowieści jest nie tyle waga celu, ile determinacja zmierzająca do niego osoby.

Jako przejaw perswazyjnej dramatyzacji potraktować można dość częstą w tekstach reportażu strategię kompozycyjną polegającą na kończeniu poszczególnych opowieści zdaniami o silnym ładunku emocjonalnym. Niekiedy są to również zdania o funkcji „demitologizującej”, kontrastujące z pozornie pozytywnym rytmem opisywanych losów. Pod koniec historii o dzielnej zdeterminowanej dziewczynie (córcie autorki pamiętnika *Nie pochwalam dawnego*), która nauczyła się szyć, autorka używa znamiennych sformułowań: „Wkrótce pojawia się powód do radości, bo córka staje się «okrzyczaną krawcową». Ale też powód do smutku, bo «to, co zarabia córka, od razu zabiera jej ojciec»”²³. Po wielu zdaniach o dzielności wiejskich kobiet, ich samozaparciu i konsekwencji w dążeniu do celu – jedno dotyczące braku wsparcia ze strony mężczyzn wybrzmiewa szczególnie mocno – nie jako kwestia wspomniana „na marginesie”, a raczej pełniąca dominującą rolę w relacjonowanej sytuacji. Inny przykład to kończące rozdział trzeci zdania: „Swaty w życiu dziewczyny są najważniejsze. Swaty to wyrok”²⁴. Pierwsze zdanie czytać można jako sygnał podmiotowego charakteru dziewczyn, stwierdzenie, że coś jest dla nich ważne, ustawia je w roli protagonistek. Jednak kolejne stwier-

²² Tamże, s. 60.

²³ Tamże, s. 73.

²⁴ Tamże, s. 90.

dzenie – „Swaty to wyrok” – odziera ze złudzeń. Ważność swatów okazuje się wyrażać nie tyle w jakimś pozytywnym potencjale dla kobiet, ile w ich determinującej roli.

Trzecia strategia retoryczna podkreślająca dzielność i krzywdę kobiet, określona przeze mnie jako wartościowanie przez ironię, pojawia się np. w zakończeniu rozdziału o chłopach wyzyskiwanych w ramach pracy we dworach. Po kilkunastu stronach poświęconych opisowi nierówności społecznych przed czytelnikiem roztoczona zostaje sielankowa wizja:

Ale po żniwach bramy dworu otwierane są na oścież. U dziedzica szykuje się zabawa. Orszak z piękną dziewczyną na czele, tradycyjnie dziewczą, ofiaruje dziedzicowi dożynkowy wieniec. Wśród śpiewu dziedzic częstować będzie mężczyzn wódką, a kobiety dostaną do koszyków kielbasę. Wkrótce rozpoczną się tańce²⁵.

Kontrast między ciężarem dźwiganym przez chłopów jako służących na dworach a lekkością spędzania czasu wolnego przez warstwę uprzywilejowaną nadaje opisowi wyraźnie ironiczny charakter. Dochodzi w ten sposób do pogłębienia wrażenia krzywdy doznawanej przez chłopki.

Choć perswazyjny charakter książki wyraża się w dążeniu do podkreślenia ofiarniczej roli kobiet oraz ich heroizmu, nie sposób przypisywać Kuciel-Frydryszak dążenia do idealizacji czy zafałszowania. Wyraża się to np. w fascynującym fragmencie podsumowującym rozważania dotyczące antysemityzmu:

Czy więc rzeczywiście z powodu deklarowanej wrogości należy uznawać te kobiety za antysemitki? Czy za zmanipulowane biedaczki, które wierzyły, że Żydzi mają na sumieniu nie tylko śmierć Chrystusa, ale i gospodarczą zapaść Polski, a więc także ich nędzę? Czy wobec tego można traktować je z wyrozumiałością i przenieść odpowiedzialność za ich postawy na tych, którzy robili wszystko, by sprawować władzę nad ich umysłami i duszami? A jeśli tak, to czy myśląc w ten sposób, nie udajemy się w ślady ówczesnych paternalistycznych klas wyższych odmawiających klasom ludowym rozumu, a czasem wręcz prawa do samostanowienia?²⁶

Fragment ten pokazuje metodologiczną wrażliwość autorki, świadomość niemożności zatrzymania się na jednoznacznej ocenie analizowanych postaw. Każde z zacytowanych pytań retorycznych sugeruje nieco inny wariant oceny – pierwsze przestrzega przez możliwością przypisania chłopkom antysemitkich postaw, drugie zawiera już – przez posłużenie się słowem „biedaczki” – ironiczny stosunek do możliwości ich usprawiedliwienia, trzecie – pokazuje wątpliwy charakter ewentualnego przeniesienia odpowiedzialności na „sprawujących władzę”, ostatnie zaś kieruje ku refleksji nad paternalistycznym aktem usprawiedliwienia, które zostaje potraktowane jako odebranie odpowiedzialności. Ten przenikliwy komentarz wskazuje na zawartą w tekście świadomość trudności w ocenie zjawisk historycznych, dążenie do unikania łatwych kategoryzacji. Choć nie jest to może dominująca tendencja w obszernej tkance tekstu reportażu, niewątpliwie wymaga odnotowania na marginesie rozważań o retorycznej strukturze utworu.

²⁵ Tamże, s. 289.

²⁶ Tamże, s. 375.

Czytanie reportażu – między literaturą a dokumentem

Analiza mechanizmów retorycznych zawartych w reportażu nabiera szczególnej wagi w kontekście świadomości pogranicznego charakteru gatunku. Z jednej strony, na gruncie teorii literatury jednoznacznie przyznaje się reportażowi prawo do operowania środkami właściwymi dla literatury pięknej, z drugiej – w praktyce społecznej teksty reprezentujące ten gatunek funkcjonują jako przekazy mówiące o rzeczywistości²⁷. Błędem byłoby jednak potraktowanie referencyjnego trybu lektury wyłącznie jako wyniku naiwności niewykwalifikowanego odbiorcy. Projektowanie takiego sposobu czytania jest udziałem samych wydawców reportażu (niekiedy również twórców). Dzieje się tak również w wypadku *Chłopiek*. Autorski podtytuł *Opowieść o naszych babkach* oddala możliwość zdystansowanej interpretacji historii zawartych w książce jako abstrakcyjnych, fikcyjnych przekazów. Kierunek ten zostaje podjęty i wzmocniony przez wydawcę poprzez umieszczenie na okładce książki opisu uwydatniającego ten sposób rozumienia książki (przez posłużenie się frazą „nasze babki i prababki”) oraz fragmentów recenzji podkreślających związek zawartej w niej wizji z rzeczywistością historyczną i współczesną.

Pytanie o perswazyjność przekazu jest ściśle związane z perspektywą jego analizy pod kątem wpisanej weń postawy autorskiej. Zgodnie z obserwacjami Urszuli Glensk „kryterium obecności autora w tekście”

umożliwia [...] rozpoznanie, do jakiego stopnia strategia pisarska, wyrażająca się w autotematyzmie i autoprezentacji, indywidualizuje opowieść, przesuwając walor informacyjny w stronę ekspresji twórczej i wpływa na wiarygodność prozy autentycznej. W literaturze *non-fiction* istotne staje się również pytanie, na ile w relację o faktach zostaje włączony punkt widzenia tego, kto widział, tego, kto opowiada, a następnie tego, kto zapisuje²⁸.

Glensk przytacza czteroelementową typologię sposobów „bycia autora w reportażu” stworzoną w latach sześćdziesiątych przez Hannę Małgowską, uzupełniając ją o postawę pozorowanej nieobecności. W kontekście przedstawionych wyżej obserwacji można uznać, że reportaż Kuciel-Frydryszak przybliża się najwyraźniej do postawy interpretacyjnej, choć ze względu na ideową spójność zaprojektowanego wizerunku grupy społecznej nosi również znamiona postawy świadomego ideologa.

Ostatni rozdział książki dotyczy współczesności i znaczenia chłopskiej genealogii. Można traktować tę część *Chłopek* jako fragment podsumowujący zebrane informacje, ale warto zwrócić uwagę również na jego perswazyjny charakter. Eksponuje on złożone, wewnętrznie zróżnicowane doświadczenie rozmówców

²⁷ Por. M. Czermińska, *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie, wyzwanie*, Kraków 2000, s. 249; E. Żyrek-Horodyska, *Reportaż literacki wobec literatury. Korzenie i teorie*, „Pamiętnik Literacki” 2017, nr 4, s. 119–120.

²⁸ U. Glensk, „Nie jestem neutralny” – o obecności autora w prozie reportażowej [w:] *Trzydzieści. Polska w reportażu, reportaż w Polsce po 1989 roku*, red. E. Pawlak-Hejno, M. Piechota, Lublin 2020, s. 41.

autorki. Świadomość uwarunkowań kulturowych, w jakich funkcjonowali ich dziadkowie, pradziadkowie oraz mentalne dziedzictwo – takie jak np. trudna do przełamania skłonność do oszczędzania – bywają postrzegane przez wypowiadające się osoby jako obciążenie. Równocześnie jednak ostatecznie dominuje w tych wspomnieniach i rozważaniach sentyment, poczucie bliskości. Ostatnie zdania reportażu brzmią: „Powiesiłam obie fotografie [prezentujące dziadków i pradziadków wspominającej osoby – D.D.] na tej ścianie, żeby było je widać na dzień dobry. Dzień dobry, to my”²⁹. „To my” można traktować zarówno jako kryptocytat z postawy uobecniających się we współczesności (poprzez zdjęcie) przodków, ale można interpretować również jako wyraz poczucia jedności, identyfikacji z przodkami.

Osobisty, sentymentalny ton wyeksponowany w ostatnim rozdziale narzuca niejako sposób lektury całego reportażu – nie daje się on traktować jako opis odległej rzeczywistości, wkracza w obszar osobistego doświadczenia czytelnika.

Bibliografia

- Barańczak S., *Czytelnik ubezwłasnowolniony*, Kraków 1984.
- Burzyńska A., Markowski M., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Chutnik S., *Zabawy w pamięć i genderowy model miasta. Próba konceptualizacji praktycznej*, „Teksty Drugie” 2014, nr 6, s. 116–128.
- Czermińska M., *Autobiograficzny trójkąt. Świadek, wyznanie, wyzwanie*, Kraków 2000.
- Duch-Dyngosz M., *Zapomniana genealogia Polaków*, „Znak” 2012, <https://www miesiecznik.znak.com.pl/chlopskie-korzenie-genealogia-polakow/> [3.03.2024].
- Glensk U., „Nie jestem neutralny” – o obecności autora w prozie reportażowej [w:] *Trzydzieści. Polska w reportażu, reportaż w Polsce po 1989 roku*, red. E. Pawlak-Hejno, M. Piechota, Lublin 2020, s. 41–48.
- Leder A., *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Warszawa 2014.
- Kuciel-Frydryszak J., *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*, Warszawa 2023.
- Kuciel-Frydryszak J., *Slużące do wszystkiego*, Warszawa 2019.
- Kula M., *Reportaż historyczny jako rodzaj współczesnej historiografii* [w:] *Historia w kulturze współczesnej. Niekonwencjonalne podejścia do przeszłości*, red. P. Witek, M. Mazur, E. Solska, Lublin–Tczew 2011.
- Małowska H.M., *Gatunki reportażowo-dziennikarskie okresu dwudziestolecia (próba typologii)* [w:] *Z dziejów form artystycznych w literaturze polskiej. Z teorii i historii literatury*, t. 1, Warszawa 1963, s. 189–200.
- Rakowski T., *Potomkowie chłopów – wolni od kultury?*, „Znak” 2013, <https://www miesiecznik.znak.com.pl/6922013tomasz-rakowskipotomkowie-chlopow-wolni-od-kultury/> [3.03.2024].
- Stobiecki R., *Co tak zwany zwrot ludowy mówi nam lub czego nie mówi o kondycji współczesnej polskiej historiografii?*, „Teksty Drugie” 2022, nr 4, s. 282–301.
- Wróblewska A., *Reportaż historyczny jako forma współczesnej etnografii na przykładzie „Czarnego ogrodu” Małgorzaty Szejnert*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2017, t. 9 (45), nr 4, s. 145–165.
- Żyrek-Horodyska E., *Reportaż literacki wobec literatury. Korzenie i teorie*, „Pamiętnik Literacki” 2017, nr 4, s. 119–131.

²⁹ J. Kuciel-Frydryszak, dz. cyt., s. 467.

***Chłopki* by Joanna Kuciel-Frydryszak – persuasion in the service of emancipation**

Abstract

The aim of this article is to analyse and interpret Joanna Kuciel-Frydryszak's *Chłopki* in terms of two issues – the relationship of this text to feminist discourse and the persuasive mechanisms used by the author. This reflection is accompanied by a consideration of what image of women emerges from the book, whether it can be seen as aiming to create a uniform, simplified image or rather to capture the diversity of its heroines. In considering the book, there will also be an attempt to answer the question of to whom responsibility for the injustices experienced by women is attributed. The analysis undertaken makes it possible to consider persuasion as a means of highlighting the emancipatory idea behind the account of history contained in the book. The article's area of interest will also include the question of the specificity of the historical account in terms of the borderline genres represented by the book analysed in the text.

Keywords: *Chłopki*, persuasion, harm, feminism

Dorota Dąbrowska, doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych UKSW w Warszawie, sekretarz redakcji czasopisma „Załącznik Kulturoznawczy”. Zainteresowania naukowe: perswazyjność kultury artystycznej, współczesne koncepcje tożsamości polskiej, przekład intersemiotyczny, poetyka reportażu.

JULIA DUSZA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0009-0003-6087-4084 

julia.dusza@us.edu.pl

Prababki, babki, matki. Postać rodzicielki w utworach Teresy Ferenc

Streszczenie

Artykuł jest próbą odczytania poezji Teresy Ferenc przez teorie feministyczne XX wieku oraz ich współczesne analizy. Najważniejszą postać w twórczości autorki *Piety* stanowi matka. Rodzicielka w utworach Ferenc podważa jednak patriarchalno-kapitalistyczną wizję kobiety. W figurze matki odnajduję pozostałości po matrylinearnych wierzeniach. Poprzez interpretacje wierszy staram się ukazać problematykę strawestowanej genealogii kobiecej, której odbudowa staje się niezbędna dla kreowania się tożsamości podmiotu lirycznego. Teorie badaczek, takich jak Luce Irigaray, Adrienne Rich, Simone de Beauvoir czy Hélène Cixous, są dla mnie kluczem interpretacyjnym. Dekonstruowanie archetypu matki jest możliwe dzięki poetce zaangażowanej, jaką jest Teresa Ferenc.

Słowa kluczowe: poezja kobiet, filozofia feministyczna, matka, Teresa Ferenc

*Oglądasz się w lustrze.
A twoja matka już się w nim znajduje.
A wkrótce twoja córka matka.
Pomiędzy dwiema, kim jesteś?*¹

Podążając tropem Northropa Frye, w narracjach zwanych mitami znajdują się archetypy². Mitologia patriarchalna, wykluczając symbolikę matki, dokonuje odpodmiotowania macierzyństwa. Sylwetka kobieca zostaje sprowadzona do funkcji reprodukcyjno-opiekuńczej. Archetyp matki utrzymywany w kulturze kształtował się na przestrzeni czasu. Szwajcarski psychiatra Carl Gustav Jung w swoich badaniach nad pierwotnym wzorcem rodzicielki pisze:

¹ L. Irigaray, *I jedna nie ruszy bez drugiej*, przeł. A. Araszkiewicz, „Teksty Drugie” 2000, nr 6, s. 110.

² N. Frye, *Archetypy literatury* [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, red. H. Markiewicz, t. 2, Kraków 1976, s. 303–321.

Archetyp matki [...] posiada nieskończoną różnorodność aspektów. Wymienię tutaj tylko te najbardziej charakterystyczne. Najważniejszy z nich to własna matka i babcia, macocha i teściowa; później kobieta, z którą pozostaje się w jakimś związku, jak na przykład: opiekunka lub guwernantka; albo może daleka przodkini. Następnie przychodzi kolej na kategorię, do której zalicza się boginie, szczególnie matkę Boga, Marię Pannę [...]. Mitologia oferuje wiele odmian archetypu matki [...]. Symbole te mogą mieć znaczenie pozytywne, korzystne lub negatywne, złe [...]. Zło symbolizują: Wiedźma [...]. Cechy związane z tym archetypem to: macierzyńska troska i współodczuwanie, magiczny autorytet kobiecy, mądrość i duchowe wyniesienie, przewyższający rozsądek [...] wszystko to, co dobrotliwe, wszystko to, co pielęgnuje i utrzymuje przy życiu, co sprzyja rozwojowi i płodności³.

Analiza jungowska archetypu matki uwypukla istotę wierzeń w budowaniu wizji ideału matczynego. Zachowania konkretnych modeli dopasowane zostały na zasadzie opozycji. Opiekuńcza matka, dla której potrzeby potomka są ważniejsze aniżeli własne, oraz bezdietna egoistka nazwana przez psychologa wiedźmą. Niezależnie od mitologii wzorem matki pozostawała kobieta, idąc za myślą Simone de Beauvoir, dla której macierzyństwo było spełnieniem fizjologicznym, największym przeznaczeniem⁴. Naturalną cechą płci żeńskiej było niemal instynktowne dążenie do roli opiekuńczej.

Archetyp Wielkiej Matki przez dynamikę symbolów oraz dychotomię znaczeń posiada wiele obrazów. Na konstrukt archetypu składają się zarówno pozytywne, jak i negatywne konotacje. Adrienne Rich zaznacza, że Wielka Matka z racji daru reprodukcyjnego utożsamiana była również z śmiercią⁵. Nieodłącznym elementem jest relacja matka – dziecko, która wydaje się niezbędna w procesie formułowania wzorca matczynego. Jednak pierwotnym ideałem kształtującym Wielką Matkę była prastara bogini. Reprodukację postrzegano nie jako powinność kobiecą, ale dar dla gatunku. Kobieta obdarowującą świat należy święcić. Wynikiem wierzeń są pojawiające się neolityczne figurki, elementy kultu lub amulety praludzi, odnajdywane na całym świecie⁶. Macierzyństwo utożsamiane było z najważniejszą czynnością podtrzymującą przetrwanie ludzkości.

Teresa Ferenc, poetka identyfikowana z pokoleniem literackim '56⁷, w swojej twórczości koncentruje się na postaci matki, umieszczając ją w centrum swoich rozważań⁸. Powracająca w utworach kreacja przyjmuje różnorodne formy. W swoim artykule poprzez teorie i filozofie feministyczne chciałabym doko-

³ C.G. Jung, *O naturze kobiety*, przeł. M. Starski, Poznań 1992, s. 10–11.

⁴ S. de Beauvoir, *Matka* [w:] tejże, *Druga płeć*, Warszawa 2019, s. 566.

⁵ A. Rich, *Zrodzone z kobiety. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja*, przeł. J. Mizelińska, Warszawa 2000, s. 177.

⁶ T. Ciotteau, J. Kerner, E. Pincas, *Lady Sapiens. Prawdziwa prehistoria kobiet*, tłum. A. Waksej, Kraków 2023, s. 24.

⁷ W antologii Piotra Kuncewicza *Poezja po 1956* badacz sytuuje poetkę z pokoleniem „Współczesności”. P. Kuncewicz, *Agonia i nadzieja. Poezja po 1956*, t. III, Warszawa 1993, s. 53–54.

⁸ Ten temat poruszają również m.in. A. Legeżyńska, *Od kochanki do psalmistki... Sylwetki, tematy i konwencje liryki kobiecej*, Poznań 2009, s. 97; A. Pawlik-Kopek, *Rzeczy pierwsze w poezji Teresy Ferenc*, Lublin 2019.

nać analizy sylwetki rodzicielki ukazanej w utworach autorki *Wypalonej doliny* (1979). W twórczości Ferenc zauważam wpływy prastarych matriarchalnych wierzeń, gdzie matrylinearność nie została strawestowana przez patriarchat. Reprezentacja Wielkiej Matki nie tyle rozwija antropologiczne nauki, co uwypukla doświadczenia kobiet:

Kobieta w kobiecie
tysiąc i jedna

Idąc w ten gąszcz
dłonie dłoń wykładają

Rozgarniając ciało

ręce rozczep
a urodzą gniazda rąk

Jedne przez drugie zgarniają
Jedne przez drugie poją
Jedne przez drugie rozdają
Brzuch w brzuchu utopiony
W płodzie płód
Kobieta w kobiecie
tysiąc i jedna

Nie do rozwiązania⁹

Kobieta w utworze *Matrioszka* to uosobienie płodności, która niczym neolityczna Wenus wydaje na świat potomstwo. Tytułowa rosyjska zabawka swoją nazwę zawdzięcza imieniu Matriona, mającym rdzeń **mater**. Figurka utożsamiona została z matką, w której znajdują się również inne kobiety, potomkinie. Reprodukacja zostaje ukazana jako obezwładniająca siła kobieca oraz proces wspólny dla całej płci żeńskiej. Podobieństwo znajdujących się w figurce kobiet w utworze poetki opiera się na wspólnocie doznań. Archetyp Wielkiej Matki widoczny jest w każdej bohaterce, z racji możliwości kreacji nowego życia. W przytoczonym wierszu władza kobiet opiera się na mocy macierzyństwa, dawaniu i odbieraniu pokarmu, regulacji życia i śmierci¹⁰. Matka w tekście autorki *Wypalonej doliny* to postać nieujarzmiona przez system patriarchalny, przypominająca prehistoryczną rodzicielkę. Opis możliwości kobiet przypomina przestrożę, odwet kobiecy za wykonane im krzywdy. Macierzyństwo w utworze *Matrioszka* nie zostało jeszcze przeistoczone i ujarzmione¹¹. Bohaterka liryczna ukazała nierozzerwalną więź kobiecą. Znajdujące się w matrioszce mniejsze podobizny bohaterki to wyraz wie-

⁹ T. Ferenc, *Matrioszka* [w:] *też*, *Poezje wybrane*, Warszawa 1984, s. 153.

¹⁰ A. Rich, *Zrodzone z kobiety...*, s. 116.

¹¹ Adrienne Rich w rozdziale *Królestwo ojców* wspomina słowa Simone de Beauvoir: „Kobieta wzbudzała lęk jako matka; a więc właśnie macierzyństwo należało przeistoczyć i ujarzmić”. S. de Beauvoir: *Druga płeć*, Kraków 1972, s. 258. Cyt. za: A. Rich, *Zrodzone z kobiety...*, s. 116.

lopokoleniowości kobiet¹². Francuska filozofka Luce Irigaray pisze: „Tak bym pragnęła, abyśmy były tu razem, we dwie. Abyśmy nie zniknęły ciągle jedna w drugiej. Abyśmy mogły się smakować, dotykać, czuć, słuchać, widzieć – razem”¹³.

Autorka *I jedna nie ruszy bez drugiej* zaznacza wykluczenie wzajemnej miłości i akceptacji pomiędzy kobietami. W utworze Ferenc mimo nachodzenia na siebie części ciała – „brzuch w brzuchu utopiony”¹⁴ – zaakcentowana zostaje indywidualność każdej z postaci. Każda kobieta pozostaje indywiduum mimo bycia mozaiką innych postaci żeńskich. Bohaterki w *Matrioszcze* według pragnień Irigaray wspólnie odczuwają zmysły. Sensualność związana z odkrywaniem świata jest zbiorowa, umożliwia połączenie kobiet-matek. Przeżywanie początkowych faz macierzyństwa to proces integracji z rodzicielką¹⁵. Badaczka Julia Kristeva pisała: „Kiedy kobieta daje życie, wchodzi w kontakt ze swoją matką; staje się, jest swoją matką; są wzajemnie różnicującą się ciągłością”¹⁶.

Wzajemna zależność między matką a córką umożliwia wewnętrzny rozwój kobiet. „Ja” liryczne w centrum wydarzeń stawia kobietę-matkę, a nie płód-dziecko. Dochodzi do odpodmiotowienia matki, która w trakcie rozwoju społeczeństwa patriarchalnego została zniewolona. Każda kobieta przeżywa proces macierzyństwa indywidualnie. Zakorzenie w niej wspomnienia najmłodszych lat wpływają na wychowanie własnych potomków¹⁷. W utworze *Matrioszka* matki wykonują te same czynności związane z wychowaniem. To, co zdążą zebrać, oddają następnej, tworząc niekończący się cykl. Żyją we wspólnocie mimo różnic, tworząc jeden wielki organizm. Bohaterki podtrzymują myśl Hélène Cixous o kobiecym „cudzie będąc wieloma”¹⁸. Odnajdują we własnych wnętrzach odbicia potomkiń, nie degradując się wzajemnie. Żaden opór ze strony fallocentryzmu nie jest w stanie rozbić wytworzonej przez bohaterki więzi. Tworząc coś nowego, nie chcą zdegradować innej kobiety, tylko zgodnie ze słowami Irigaray „pozwalają [...] się narodzić, tak że żyła dalej”¹⁹.

W utworach Ferenc genealogia kobieca zostaje podtrzymywana, dlatego w wierszach autorki *Piety* (1981) zaznaczona zostaje różnica pokoleniowa pomię-

¹² Katarzyna Szopa rozważa wykluczenie różnic pokoleniowych w idei siostrzeństwa. K. Szopa, *Genealogie – feministyczne historiografie* [w:] tejże, *Poetyka rozkwitania. Różnica płciowa w filozofii Luce Irigaray*, Katowice 2018, s. 51.

¹³ L. Irigaray, *I jedna nie ruszy bez drugiej*, przeł. A. Araszkiewicz, „Teksty Drugie” 2000, nr 6, s. 108.

¹⁴ T. Ferenc, *Matrioszka...*, s. 153.

¹⁵ A. Gawron, *Teorie i problemy* [w:] tejże, *Macierzyństwo. Współczesna literatura, krytyka, sztuka*, Łódź 2016, s. 76.

¹⁶ J. Kristeva, *Motherhood According to Giovanni Bellini* [w:] tejże, *The Portable Kristeva*, red. K. Oliver, New York 2002, s. 305. Tłum. i cyt. za: A. Gawron, *Teorie i problemy...*, s. 75.

¹⁷ A. Gawron, *Teorie i problemy...*, s. 76.

¹⁸ Do tego samego wniosku doszła Małgorzata Klimczuk w artykule *Poezja Teresy Ferenc. Lektura poprzez chiasm* [w:] *Fenografia rodzinna. Studia i szkice o twórczości Teresy Ferenc, Zbigniewa Jankowskiego, Anny Janko, Mileny Wieczorek*, red. K. Wądołny-Tatar, M. Klimczuk, Gdańsk 2017. H. Cixous, *Śmiech meduzy*, przeł. A. Nasilowska, „Teksty Drugie” 1993, nr 6, s. 162.

¹⁹ L. Irigaray, *I jedna nie ruszy bez drugiej...*, s. 113.

dzy kobietami. Ukazane najstarsze z rodów to kobiety, które żyją w społeczeństwach opresyjno-patriarchalnych, zachowując w sobie pozostałości wierzeń Wielkiej Matki.

Moja biała
 schowana w hubkę głowy
 Ból ucha w watę wkłada
 jak chorego kota
 gałązki brzozone pod krzyż
 kasztany pod łóżko
 pokrzywy suszy na kąpiel
 dziurawiec na wątrobę
 Jest czasem własną wnuczką
 czasem córką
 Wciąż je ustawia od nowa
 uczy prapisma
 prażycia
 Syn po głowie jej chodzi
 dzień i noc noc i dzień
 jak po tamtym świecie
 umiera znów się rodzi
 znowu źle się żeni
 Moja krucha
 jak kamień
 zdejmuję ze siebie każdy dzień
 każdą noc rodzi jak głaz
 Wkłada ciężkie bryły ludzkich spraw
 w swój dom
 Wypełnią go
 Będzie się musiała wyprowadzić z domu²⁰

Tytułowa pramatka w utworze autorki *Wypalonej doliny* to przeniknięta tradycyjnymi wierzeniami kobieta. Tak jak przodkinie używa ziół jako środków pielęgnacyjnych i dopatruje się w nich prastarych wierzeń:

Aby ustrzec się dolegliwości reumatycznych i zabezpieczyć się przed bólami serca, noszono (i nosi się nadal) kasztany w kieszeniach. Radzono wkładać je pod łóżko, gdyż uważano, że zapewniają długowieczność, zdrowie i sprzyjają dobremu odpoczynkowi²¹.

Ziołolecznictwo było jedną z domen kobiecych w prehistorii²². „Ja” liryczne uwypukla istotę pierwotnych zwyczajów, które są przedłużeniem pierwszych zieleń. Pramatka, kultywując wierzenia z okresu paleolitu, udowadnia istotę genealogii kobiecej, opisuje znajdujące się w niej przodkinie. Kobiety są nieintegralną częścią pramatki, pełnią różne role rodzinne – córki, wnuczki. Wszystkie jednak, podobnie jak w utworze *Matrjoszka*, ułożone zostały w pramatce. Opisywana kobieta-matka zna „prapisma” oraz „prażycia”, czyli historie, które nastąpiły przed

²⁰ T. Ferenc, *Pramatka* [w:] tejsze, *Poezje wybrane*, Warszawa 1984, s. 222–223.

²¹ A. Kaczan, *Kasztan to drzewo, co ma kasztany*, „Pismo Folkowe” 2018, nr 1–2, <https://pismofolkowe.pl/artukul/kasztan-to-drzewo-co-ma-kasztany-5108> [18.04.2024].

²² T. Ciotteau, J. Kerner, E. Pincas, *Lady Sapiens. Prawdziwa prehistoria kobiet...*, s. 217.

degradacją i symbolicznym matkobójstwem postaci rodzicielki²³. Irigaray pisze o eliminacji postaci rodzicielki w mitologiach, które kształtują myślenie społeczeństwa. Pramatka w utworze Ferenc zna wydarzenia przed symbolicznym wykluczeniem. Jest mędrzynią, funkcjonującą na górze hierarchii w rodzinie, stanowiącą późniejszy wzorzec dla kobiet. Kobiety na przestrzeni wieków były wykluczane z historii, dlatego bohaterka walczy o przemoc epistemiczną²⁴, poprzez snucie potomkom opowieści przedpatriarchalnych. Zaburza uniwersalizację doświadczeń męskocentrycznych poprzez dekonstrukcję strawestowanego miejsca płci żeńskiej w historii.

Tytułowa bohaterka żyje jednak w realiach opresyjno-patriarchalnych. Syn nie szanuje matki, zauważa w niej tylko konstrukt społeczny, wdrażając narzucone role w społeczeństwach patriarchalno-kapitalistycznych. Kobieta zostaje upodmiotowiona na skutek procesu macierzyństwa. Matki wypełniające obowiązki nie znajdują chwili wytchnienia. Wykonując nieodpłatną pracę domową²⁵, poświęcają się w imię dobra rodziny. „Ja” liryczne zauważa siłę kobietą pramatki i krytycznie odnosi się do stereotypowej delikatności przypisywanej płci żeńskiej w kulturze. Matka jest podwaliną domu, dzięki niej wszystko pozostaje w ogólnym porządku. Kobieta, przejmując na siebie problemy dzieci, stara się uchronić je przed bólem i dokonuje aktu samopoświęcenia. Wyrzekając się własnego „ja”, doprowadza do własnej alienacji w domu. Bohaterka spełnia zatem stereotyp macierzyństwa, polegający na ciągłym umniejszaniu uczuć, pragnień. Emocje związane z macierzyństwem pozostają tabuizowane²⁶.

W utworach Ferenc istotną przestrzenią jest dom, w którym postać matki wykonuje codzienne czynności, opisywane przez Jolantę Brach-Czainę jako krzątactwo:

Krzątactwo należy do naczelných kategorii ujmujących obecność w świecie. Jest sposobem bycia w codzienności [...]. Choć różnorodnie przejawia się krzątanie, stanowi dynamiczny fundament codzienności. Kto bytuje krzątaczko, ma w niej udział [...]. Krzątactwo powołuje z nicości delikatną, męczliwą tkankę codziennego istnienia, z konieczności opartą na wątej podstawie i skazaną na bytowanie przelotne²⁷.

Przedstawiane wydarzenia w życiu bohaterki są rutyną, schematem, dobrze znanym opisywanej kobiecie. Wykonywane przez nią czynności są podłożem dla funkcjonowania rodziny. Niezwracający uwagi na troski matki syn jest zależny od

²³ L. Irigaray problematyzuje brak ujęcia pierwotnego matkobójstwa, które odbyło się przed ojcobójstwem opisanym przez Freuda. L. Irigaray, *Ciało w ciało z matką*, przeł. A. Araszkiewicz, Kraków 2000, s. 9.

²⁴ Termin ten przedstawiła Miranda Fricker w *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford 2007.

²⁵ Silvia Federici w swoim esej *Kapitał a pleć*, opierając się na teoriach Marksa, porusza przemilczaną przez filozofa kwestię nieodpłatności prac domowych kobiet. Temat pracy reprodukcyjnej to również jeden z głównych problemów omówionych przez Katarzynę Szopę w monografii *Wybuch wyobraźni. Poezja Anny Świrszczyńskiej wobec reprodukcji życia społecznego*, Katowice 2022.

²⁶ A. Rich, *Zrodzone z kobiety...*, s. 61.

²⁷ J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Warszawa 2022, s. 87–88.

„krzątania się” rodzicielki. Termin wysnuty przez polską filozofkę widoczny jest również w utworze poetki *Matka-dom* wydany w tomiku *Pieta*:

Krzesło pod oknem
w matkę się otwiera
szyba
w tamten jesion
stół
na nim twoja lampa
nie muszę jej gasić
ani świecić
talerze
przeświecają blaskiem
twojej miski glinianej
łyżka
obraca się z godnością
jakby urodzić miała
warzącą dostojną
szafa
w niej szafarnia
twoja od stuleci
otwierając się
wieczność rozgarnia
wiecznością twą świeci²⁸

Matka w utworze poetki zestawiona została z ogniskiem domowym. Przedstawiony dom to miejsce wspomnień, w którym „ja” liryczne odnajduje poczucie bezpieczeństwa związane z rodzicielką. Miejsca kojarzące się z matką – „krzesło pod oknem”²⁹ – oddają utraconą ochronę związaną z jej obecnością. Wyszczególnione przedmioty oraz ich położenie to oznaka prozaiczności, codzienności, która tworzona jest z czynności drobnych³⁰. Postać matki nie ogranicza się w wierszu do rodzicielki bohaterki lirycznej. W utworze opisywany jest cały ród żeński zamieszkujący od pokoleń opisywane lokum. Przestrzeń, która szczególnie nie należała do kobiet, to szafarnia. Matriarchat domowy dowartościowywał rodzicielki przez władzę, jaką sprawowały nad czynnością jedzenia³¹. Nazwana przez Sławomirę Walczewską „matką gastronomiczną” kobieta żmudnie szuka miejsca, w którym sprawowałaby rządy i znajdowała się wyżej w hierarchii rodzinnej. Termin zaproponowany przez badaczkę nawiązuje do wzorca **Magna Mater**³². Bohaterka, celebrując matrylinearność własnego rodu, przestrzenie, w których zarządza matka, obdarza niemal boskim uwielbieniem, sakralizując rodzicielkę.

²⁸ T. Ferenc, *Matka-dom* [w:] tejsze, *Poezje wybrane...*, s. 250.

²⁹ Tamże.

³⁰ J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia...*, s. 88.

³¹ S. Walczewska, *Dygresja: matriarchat domowy* [w:] tejsze, *Damy, rycerze, feministki. Kobiety dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Kraków 1999, s. 184.

³² M. Głos, *Matka Polka Destruktorka – dwa oblicza dysfunkcyjnego macierzyństwa (na przykładzie „Szopki” Zośki Papużanki i „Gorzko, gorzko” Joanny Bator)*, „Tematy i Konteksty” 2022, nr 12, s. 405.

Wymienione elementy wyposażenia domostwa to w większości elementy zastawy stołowej. Garncarstwo w prehistorii odgrywało istotną rolę w życiu codziennym kobiet:

Możemy znaleźć potwierdzenie tej hipotezy pośrednio zarówno u Briffaulta, jak i Neumanna, którzy dają wiele przykładów wskazujących, że głęboko czczona sztuka garncarstwa została wynaleziona przez kobiety, stanowiła ona tabu dla mężczyzn, była uznawana za święty proces i że „tworzenie naczyń jest tak samo częścią kobiecej kreatywności, jak rodzenia dziecka... Tworząc naczynie kobieta doświadcza... odwiecznej mocy twórczej...” [...] ³³ i że „utożsamianie naczyń z Wielką Matką jest głęboko zakorzenione w wierze starożytnej” [...] ³⁴. Potencjalna poprawa i stabilizacja życia tkwiąca w rozwoju i przetwarzaniu sztuki garncarstwa mogłaby być przyrównana do najbardziej kompleksowych innowacji naszych technologicznych czasów ³⁵.

Gliniane miski, których używały matki w utworze autorki *Piety*, to pozostałości rodu kobiecego podmiotu. Rodzieli wprawia w ruch życie domu i zapewnia schronienie dla członków rodziny. Budynek mieszkalny stanowi świadectwo wielopokoleniowości, pełniąc rolę wspomnienia. Klan żeński bohaterki zgodnie ze słowami Rich posiada moc twórczą. Opisywane w utworze *Matka-dom* naczynia mają w oczach osoby mówiącej kobiecie umiejętności i cechy, takie jak reprodukcja „łyżka / obraca się z godnością / jakby urodzić miała” ³⁶. Powiązania matek z przedmiotami są nieodłącznym elementem opisu bohaterki. „Ja” liryczne chce uodowodnić utraconą w kulturze świętość kobiety-matki.

Opisywane postacie żeńskie pełniące role matek w utworach Teresy Ferenc są postaciami nieuprzywilejowanymi, poetka ukazuje losy proletariuszek oraz wiejskich kobiet:

1

Stare kobiety – chodzące elegie
w ciemnej wodzie nocy
fartuchy piorą
idą spać pośród suchych desek

Przyśnią się ptakom
lejącym po biel zimy w okno
płozom jadącym po sanie do nieba
kruchym zeszlórocznym skowronkom
i wronom

Gdy usiądą
cienkimi łapkami
uszkrobią śpiew z kartofla
i zaskrzeczą Panu Bogu w ucho

³³ E. Neumann, *The Great Mother*, Princeton 1972, s. 135–137. Cyt. za: A. Rich, *Zrodzone z kobiety...*, s. 152–153.

³⁴ R. Briffault, *The Mother*, New York 1963, s. 473–474. Cyt. za: A. Rich, *Zrodzone z kobiety...*, s. 152–153.

³⁵ A. Rich, *Zrodzone z kobiety...*, s. 152–153.

³⁶ T. Ferenc, *Matka-dom...*, s. 250.

2

Stare kobiety –
 peany na cześć córek
 w ich ślady gubią własny ślad
 na cześć wnuków –
 jeszcze skaczą w górę jak w dół
 Jeszcze się można nimi uśmiechać
 do Niczego
 głośno wołać do Nikogo
 aż chryпка osiadzie w gardle
 Jeszcze można zasypać
 sobie oczy piaskiem
 i wypłakać piasek

Stare kobiety –
 w ławkach karmiące Pana Boga
 aż się chleb kruszy
 w skruszonych wargach³⁷

Podmiot postrzega stare kobiety wykonujące codzienne czynności jako obiekt dziękczynności. Bohaterki liryczne, przepełnione refleksjami, dokonują rutynowych zadań. Ferenc w wierszu *Psalm o starych kobietach* obiektem rozważań ustanawia kobiety należące do niższych klas społecznych. Obarczone podwójną pracą, wykonują zajęcia reprodukcyjne nawet w nocy. Katarzyna Szopa, opisując problematykę utworów Anny Świrszczyńskiej, zauważa:

Wiersze Świrszczyńskiej jednoznacznie dowodzą, że płciowy podział pracy i podrzędna pozycja kobiet względem mężczyzny nie jest przyczyną jej opresji. To raczej obciążenie kobiet podwójną, a nawet potrójną pracą, o którym mówi Świrszczyńska, warunkuje jej podporządkowaną pozycję w procesie reprodukcji społecznej. Na chłopce spoczywa ciężar pracy w polu, ale też rodzinie i opieka nad dziećmi, osobami zależnymi i zwierzętami³⁸.

Wyrażenia odnoszące się do tomu *Jestem baba* (1973) Świrszczyńskiej charakteryzują również twory Teresy Ferenc. Bohaterki liryczne ukazane przez Ferenc poświęcają pragnienia na rzecz rodziny. W utworach autorki *Wypalonej doliny* temat matrylinearności objawia się na wielu płaszczyznach. Matki wyrażają słowa pochwały wobec córek, które – osiągając dorosłość – powtarzają zachowania rodziców. Opiswane kobiety zatracają własne „ja” w opiece nad własnymi dziećmi. Czynność ta, kontynuowana przez pokolenia, staje się naturalnym elementem egzystencji. Poddając analizie starsze kobiety oraz ich rolę w kultywowaniu zwyczajów, bohaterka uwypukla zatracane prehistoryczne wartości, które na przestrzeni rozwoju kapitalistyczno-patriarchalnego systemu uległy degradacji. Rich, podążając tropem badaczki Victorii Segerman, dochodzi do wniosku, że

³⁷ T. Ferenc, *Psalm o starych kobietach* [w:] tejże, *Poezje wybrane...*, s. 220–221.

³⁸ K. Szopa, *Rodzina, patriarchat i opresja kobiet* [w:] tejże, *Wybuch wyobraźni. Poezja Anny Świrszczyńskiej wobec reprodukcji życia społecznego*, Katowice 2022, s. 123.

„Babki zajmują szczególną pozycję, gdyż przekazują pochodzenie rodowe i klanowe, jak również mitologię i ceremonię”³⁹. W przypadku opisywanych postaci żeńskich u Ferenc istotną rolę odgrywały zwroty do „Pana Boga”. Andrzej Leder ustanawia religijność elementem struktury rodzin chłopskich:

Kobieta, poddana brutalnej przemocy męża, przez identyfikację ze znakami wiary i obrządku, przez żarliwą miłość do nich – księdza, Boga, Chrystusa – może zyskać pozycję moralnej wyższości, stać się przedstawicielką normy i prawa, a ostatecznie unicestwić chłopa w oczach swoich i dzieci, ba, w jego własnych. [...] Ona, wsparta o autorytet kazania i krzyża, odbiera prawomocność jego pozycji ojcowskiej [...]. Miłość, szacunek, oddanie są zarezerwowane dla figur religii [...]. Warunkuje ono swoisty polski matriarchat psychologiczny, kontrastujący z dominującym w sferze społecznej i politycznej patriarchatem⁴⁰.

Mimo że agresorem w wierszu autorki *Wypalonej doliny* nie jest mąż, bohaterki liryczne kontynuują tradycje religijne. W ławkach kościelnych przeważa liczba starszych kobiet, miejsce to staje się przestrzenią, w której zmęczone chłopki odnajdują jedność z innymi sylwetkami żeńskimi. Czynnością regularnie wykonywaną przez kobiety w podeszłym wieku jest odśpiewanie pieśni. „Ja” liryczne zauważa jednak problem ukryty w myśleniu opisywanych bohaterek, które traktują modlitwy jako formę nadziei, tym samym samookłamując się. Nazywając adresata błagań „Niczym, Nikim”⁴¹, uwypukla brak rzeczywistej formy boskiej, której bohaterki powierzają własne rozterki. Zmęczone wykonywaniem podwójnych prac kobiety starają się odnaleźć pocieszenie w sferze sakralnej.

Ferenc, opisując sylwetkę Matki, zwraca uwagę na jej ciągły proces mityzacji. Starając się zobrazować postać rodzicielki, sięga do przedpatriarchalnych obrazów, sytuując jej nowe miejsce w społeczeństwie i kulturze. Poetka stara się ukazać przestrzenie, w których kobiety mogły odczuwać moc sprawczą oraz poczucie wywyższenia. Ich działania, umożliwiające podtrzymywanie pracy społeczeństwa, są przez bohaterkę sakralizowane.

Bibliografia

- Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, Warszawa 2022.
Briffault R., *The Mother*, New York 1963.
Ciotteau Th., Kerner J., Pincas E., *Lady Sapiens. Prawdziwa prehistoria kobiet*, tłum. A. Weksej, Kraków 2023
Cixous H., *Śmiech Meduzy*, przeł. A. Nasiłowska, „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6, s. 147–166.
De Beauvoir S., *Druga płeć*, przeł. G. Mycielska, M. Leśniewska, Kraków 1972.
De Beauvoir S., *Druga płeć*, przeł. G. Mycielska, M. Leśniewska, Warszawa 2019.
Federici S., *Kapitał a płeć*, przeł. J. Krzeski, A. Piekarska, „Praktyka Teoretyczna” 2017, nr 3, s. 196–212.
Ferenc T., *Poezje wybrane*, Warszawa 1984.

³⁹ A. Rich, *Zrodzone z kobiety...*, s. 36.

⁴⁰ A. Leder, *Prześlona rewolucja*, Warszawa 2014, s. 102.

⁴¹ T. Ferenc, *Psalm o starych kobietach...*, s. 220–221.

- Fricker M., *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford 2007.
- Frye N., *Archetypy literatury* [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, red. H. Markiewicz, t. 2, Kraków 1970, s. 303–321.
- Gawron A., *Macierzyństwo. Współczesna literatura, krytyka, etyka*, Łódź 2016.
- Głos M., *Matka Polka Destruktorka – dwa oblicza dysfunkcyjnego macierzyństwa (na przykładzie „Szopki” Zośki Papużanki i „Gorzko, gorzko” Joanny Bator)*, „Tematy i Konteksty” 2022, nr 12, s. 399–409.
- Irigaray L., *Ciało w ciało z matką*, tłum. A. Araszkiewicz, Kraków 2000.
- Irigaray L., *I jedna nie ruszy bez drugiej*, tłum. A. Araszkiewicz, „Teksty Drugie” 2000, nr 6, s. 107–113.
- Jung C.G., *O naturze kobiety*, przeł. M. Starski, Poznań 1992.
- Kaczan A., *Kasztan to drzewo, co ma kasztany*, „Pismo Folkowe” 2018, nr 1–2, <https://pismofolkowe.pl/artukul/kasztan-to-drzewo-co-ma-kasztany-5108> [18.04.2024].
- Klimczuk M., *Poezja Teresy Ferenc. Lektura poprzez chiazmy* [w:] *Fenografia rodzinna. Studia i szkice o twórczości Teresy Ferenc, Zbigniewa Jankowskiego, Anny Janko, Mileny Wieczorek*, red. K. Wądołny-Tatar, M. Klimczuk, Gdańsk 2017, s. 13–113.
- Kristeva J., *Motherhood According to Giovanni Bellini* [w:] *The Portable Kristeva*, red. K. Oliver, New York 2002.
- Kunczewicz P., *Agonia i nadzieja. Poezja po 1956*, t. III, Warszawa 1993.
- Leder A., *Prześlona rewolucja*, Warszawa 2014.
- Legeżyńska A., *Od kochanki do psalmistki... Sylwetki, tematy i konwencje liryki kobiecej*, Poznań 2009.
- Neumann E., *The Great Mother*, Princeton 1972.
- Neumann E., *Wielka Matka. Fenomenologia kobiecości. Kształtowania nieświadomości*, przeł. R. Reszke, Warszawa 2008.
- Pawlik-Kopek A., *Rzeczy pierwsze w poezji Teresy Ferenc*, Lublin 2019.
- Szopa K., *Poetyka rozkwitania. Różnica płciowa w filozofii Luce Irigaray*, Katowice 2018.
- Szopa K., *Wybuch wyobraźni. Poezja Anny Świrszczyńskiej wobec reprodukcji życia codziennego*, Katowice 2022.
- Rich A., *Zrodzone z kobiety. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja*, przeł. J. Mizielińska, Warszawa 2000.
- Walczewska S., *Damy, rycerze, feministki. Kobiety dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Kraków 1999.

Great-grandmothers, grandmothers, mothers. The figure of motherhood in the works of Teresa Ferenc

Abstract

The article is an attempt to interpret the poetry of Teresa Ferenc through 20th-century feminist theories and their contemporary analyses. The most important figure in the author's work *Pieta* is the mother. However, the mother figure in Ferenc's works challenges the patriarchal-capitalist vision of womanhood. In the figure of the mother, I find remnants of matrilineal beliefs. Through interpretations of poems, I aim to highlight the issues of a fragmented female genealogy, the reconstruction of which becomes necessary for the creation of the lyrical subject's identity. The theories of researchers such as Luce Irigaray, Adrienne Rich, Simone de Beauvoir, and Hélène Cixous are a key interpretive tool for me. Deconstructing the archetype of the mother is possible thanks to the engaged poet that Teresa Ferenc is.

Keywords: women's poetry, feminist philosophy, mother, Teresa Ferenc

Julia Dusza, doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Występowała na konferencjach ogólnopolskich oraz międzynarodowych. Autorka tekstów naukowych *Moja śmierć ma się całkiem dobrze. Uwagi do jednego wiersza Grzegorza Olszańskiego*, „Światy poetyckie kręgu Na Dzik”, nr 15 (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2024), *(Nie)męski podmiot Rafała Wojaczka*, „Światy poetyckie Rafała Wojaczka”, nr 16 (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2024). Laureatka nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za znaczące osiągnięcia naukowe na rok 2023/2024. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na poezji kobiet XX i XXI wieku oraz filozofiach feministycznych.

KINGA SKOWRON

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-4667-058X 
kinga.skowron77@gmail.com

Wpływ motywu zwierząt na przedstawienie różnych obrazów kobiecości w wybranych utworach Olgi Tokarczuk

Streszczenie

Głównym tematem artykułu jest motyw zwierząt w literaturze i jego rola w wybranych utworach Olgi Tokarczuk (*Opowiadania bizarne*, *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, *E.E.* i *Dom dzienny, dom nocny*). Celem artykułu jest wskazanie sposobu, w jaki polska pisarka wykorzystuje motyw zwierząt do przedstawiania różnych obrazów kobiecości na przykładzie wybranych bohaterek literackich. Na początku zaprezentowano motyw zwierzęcy jako jeden z najbardziej uniwersalnych motywów literackich. Tekst zawiera również najważniejsze funkcje tego motywu w literaturze od czasów starożytnych do współczesności. Zwrócono szczególną uwagę na jego pojmowanie w kontekście kobiecości. Następnie Olga Tokarczuk została zaprezentowana jako jedna z reprezentantek nurtu polskiej literatury feministycznej. Na wybranych przykładach ukazano, w jaki sposób wybrane motywy zwierząt są wprowadzane do twórczości Tokarczuk i jak korelują z cechami głównych bohaterek, ilustrując ich charakter, odzwierciedlając ich stan psychiczny, a także ukazując etap życia, na jakim się znajdują – od młodości, przez dorosłość, aż po starość.

Słowa kluczowe: Olga Tokarczuk, motyw zwierząt, kobiecość, literatura współczesna

Motyw zwierząt w literaturze i kulturze – zarys problematyki

Już w czasach prehistorycznych zwierzęta stanowiły istotny element ludzkiej kultury. W wyobraźni ludów pierwotnych funkcjonowały one nie tylko jako źródło pożywienia umożliwiające przetrwanie, lecz także potencjalne zagrożenie dla człowieka. Ze względu na posiadane przez nie cechy, takie jak: drapieżność, siła czy zwinność, wzbudzały respekt. Nierzadko wyobrażenia te stanowiły fundament pradawnych wierzeń wskazujących na występowanie nadnaturalnej więzi między człowiekiem a zwierzęciem¹. Skutkiem tych projekcji był m.in. totemizm, zaob-

¹ R. Chymkowski, *Zwierzęta i antropologia kultury*, „Przegląd Humanistyczny” 2014, nr 1 (442), s. 37.

serwowany u niektórych plemion afrykańskich, australijskich i amerykańskich, polegający na przekonaniu, iż poszczególne klany wywodzą się od przedstawicieli wybranych gatunków zwierząt². Koegzystencja tych dwóch płaszczyzn – ludzkiej oraz zwierzęcej – znalazła zastosowanie w wielu wytworach ludzkiej kultury powstających na przestrzeni dziejów, takich jak sztuka oraz literatura. Warto zwrócić uwagę na malowidła naskalne, w których dominowała tematyka animalistyczna. Najczęściej przedstawiano na nich zwierzęta czworonożne (bizony, konie, mamuty, jelenie, nosorożce), zaś człowieka umieszczano wraz z nimi sporadycznie. Zazwyczaj obrazowano go jako istotę próbującą upodobnić się do zwierzęcia, np. poprzez odzienie ze skóry. Najprawdopodobniej w ten sposób malowano szamanów, czyli pośredników między światem ludzi i zwierząt. Można zatem wywnioskować, że wiele prehistorycznych malowideł o tym charakterze miało wymiar sakralny³.

Począwszy od starożytności, motyw zwierząt pojawiał się w literaturze w różnych konfiguracjach, pełniąc rolę symbolu odzwierciedlającego zarówno piękno oraz harmonię świata przyrody (składnik otaczającego świata), jak również odkrywającego prawdę o człowieku. Zwierzęta często postrzegano w kategoriach symbolicznych – nadawano im cechy ludzkie (antropomorfizacja), co wynikało z ludzkich potrzeb zrozumienia zagadkowego świata zwierząt⁴. Rolą symboli zwierząt było zwracanie uwagi na ludzkie cechy, szczególnie te negatywne, zakorzenione głęboko w naturze człowieka, takie jak: pożądanie, popędliwość, lenistwo, pycha bądź próżność⁵. Nierzadko stanowiły również formę upamiętnienia domowych pupili – wyjątkowych towarzyszy życia. W starożytnej Grecji pies był postrzegany jako symbol wierności oraz oddania, co można dostrzec w treści *Odysei*. Odyseusz miał domowego pupila o imieniu Argos. Gdy wyruszył na wojnę, pies czekał na swojego pana przez dwadzieścia lat. Od razu go rozpoznał, mimo iż wyglądał jak żebrak. Po tym radosnym spotkaniu, ze względu na podeszły wiek, wierny Argos dokonał swojego żywota⁶. Ukochanym zwierzętom przygotowywano również nagrobki, często z inskrypcjami, z których wynikało, że podobnie jak ludzie, mają trafić do Hadesu. Dlatego też często grzebano je razem ze swoimi właścicielami, aby towarzyszyły im w pozaziemskiej wędrówce. Takie wydarzenie zostało przedstawione w *Iliadzie*. Podczas pogrzebu Peryklesa zostały zabite jego konie, które wcześniej oplakiwały śmierć wojownika⁷.

Mitologia grecka bardzo często przedstawiała przemiany w zwierzęta, które miały obrazować ludzkie pragnienia i troski bądź stanowić karę dla śmiertelników

² Ł. Smyrski, *Kangur – totem czy esencja? Dwie koncepcje krajobrazu*, „Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenia” 2021, nr 7, s. 287.

³ J. Gąssowski, *Prahistoria sztuki*, Warszawa 2008, s. 48–49.

⁴ D. Zwierkowska, K. Adamczyk, *Antropomorfizacja zwierząt – dylemat współczesnych relacji człowiek – zwierzę*, „Przegląd Hodowlany” 2021, nr 4, s. 25.

⁵ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 498.

⁶ Homer, *Odyseja*, tłum. L. Siemieński, Wrocław 2004, s. 299–336.

⁷ K. Kleczkowska, *Zwierzęta domowe w starożytnej Grecji i Rzymie [w:] Kulturowe wizerunki przestrzeni domowych*, red. K. Kleczkowska, K. Kuchowicz, A. Kuchta, M. Nawrocki, Kraków 2017, s. 112.

za przewinienia wobec bogów. W *Metamorfozach* Owidiusza wybrane mity ukazują śmiertelników ukaranych przez bogów za pychę poprzez przemianę w ptaki, ssaki, owady czy węże, zazwyczaj obnażającą ich negatywne cechy. Jako przykład może posłużyć metamorfoza okrutnego Likaona w wilka, będącego symbolem wrogości i grzechu⁸. Motyw zwierząt można zaobserwować także w innych mitologiach: słowiańskiej, egipskiej czy też nordyckiej. Wielu wyznawanych bogów opisywano, a także przedstawiano za pomocą zoomorfizmu – jako istoty ludzkie mające cechy animalistyczne (m.in. kota, krokodyla czy szakala) bądź potrafiące przeistoczyć się w konkretne zwierzę⁹.

Motyw zwierząt pełnił również istotną rolę w różnorodnych religiach świata. W *Biblii* szczególne znaczenie zostało im przypisane w Księdze Rodzaju, gdyż jako dzieło stworzenia stanowiły wyraz potęgi oraz dobroci swojego Stwórcy, a jednocześnie były zbliżone do ludzi poprzez powstanie z prochu¹⁰. We wszystkich religiach zazwyczaj stanowiły tło przedstawionych wydarzeń, służące skuteczniejszemu zobrazowaniu sformułowanych zasad obejmujących zakazy oraz nakazy odnoszące się do świata przyrody (np. podział na zwierzęta czyste i nieczyste występujący m.in. w *Koranie*), a także wszelkich dokonywanych cudów, potwierdzających głoszone prawdy wiary. Ponadto motyw ten służył również przedstawieniu sił zła poprzez eksponowanie negatywnych cech w postaci zwierząt bądź hybryd. Jednocześnie wskazywano konieczność humanitarnego traktowania zwierząt ze względu na to, że są dziełem stworzenia¹¹. Warto również zwrócić uwagę na zwierzęta będące zwiastunem dobrej nowiny. Biblijna gołębica stanowi symbol pokoju między Bogiem a ludźmi po potopie. Dzikie zwierzęta występujące w *Biblii* często mają za zadanie podkreślenie boskiej potęgi, wobec której nawet największe drapieżniki okazują pokorę i szacunek¹².

Tematyka zwierząt w literaturze była podejmowana również w kolejnych epokach przez twórców, którzy wykorzystywali motyw zwierząt w różnych konfiguracjach, aby nadać swoim przemyśleniom konkretny obraz, odnoszący się zarówno do ludzkiego życia, jak również otaczającego świata. Funkcjonalność zwierzęcych motywów nierzadko odwoływała się do poglądów oraz idei charakterystycznych dla określonej epoki. Zwierzęta stanowiły przede wszystkim doskonałą metaforę pokazującą świat za pomocą uproszczonych schematów, dzięki czemu motyw ten zyskał istotne znaczenie dydaktyczne w bajkach oraz baśniach. Jak słusznie zauważa Wiesław Przybyła, Dobro i Zło, Mądrość oraz Głupota, kryjące się pod postacią zwierzęcych bohaterów, sprawiały, że wykreowany literacki świat miał

⁸ S. Stabryła, *Wstęp* [w:] Owidiusz, *Metamorfozy*, tłum. A. Kamieńska, S. Stabryła, Wrocław 1996, s. 69–72.

⁹ J. Helios, W. Jedlecka, A. Ławniczak, *Aspekty prawne, filozoficzne oraz religijne ochrony roślin i zwierząt – wybrane zagadnienia*, Wrocław 2016, s. 54.

¹⁰ W. Chrostowski, *Status zwierząt w Biblii*, „Forum Teologiczne” 2005, nr 6, s. 9–10.

¹¹ J. Helios, W. Jedlecka, A. Ławniczak, *Aspekty prawne, filozoficzne oraz religijne...*, s. 52.

¹² M. Starowieyski, *Zapytaj zwierząt, pouczą, czyli opowiadania wczesnochrześcijańskich pisarzy o zwierzętach*, Kraków 2014, s. 25–26.

swój własny schemat, według którego można było w prosty sposób odnaleźć poszczególne jego elementy oraz przyporządkować im właściwe znaczenie. Cechy nadane zwierzętom stanowiły alegorie wobec cech ludzkich, takich jak: władza (lew), przebiegłość (lis) czy bezbronność (jagnię), dzięki czemu czytelnicy w klarowny sposób mogli dostrzec podobieństwo między realnym światem a inwencją twórczą autora. Zabiegi te były najczęściej stosowane przez autorów legend, baśni oraz bajek. Alegoryczne sylwetki zwierząt obrazujące ludzkie cechy stały się również zabiegiem wzmacniającym komizm, stosowanym w literaturze satyrycznej w celu wyszydzenia ludzkich wad¹³. Najbardziej znanym polskim twórcą, który sięgał do motywu zwierząt i skutecznie realizował go w swoich utworach satyrycznych oraz dydaktycznych, był Ignacy Krasicki¹⁴.

Od XIX wieku twórcy zaczęli zwracać uwagę na wewnętrzną siłę człowieka, umożliwiającą proces przemiany własnego „ja”. Ewolucja tego motywu ma związek ze zwrotem antropocentrycznym, kierującym uwagę pisarzy na człowieka, postrzeganego jako najistotniejsze indywiduum, uwikłane w rozległe konteksty kulturowe, historyczne, filozoficzne, czyniące go główną kategorią światopoglądową¹⁵. Źródło zainteresowań stanowiły doświadczenia życiowe, lęki, przemyślenia oraz różnorodne dylematy. Zadaniem literatury stało się poszukiwanie odpowiedzi na temat celu ludzkiej egzystencji, miejsca człowieka w świecie oraz postrzegania go jako punkt odniesienia wobec otaczającej go rzeczywistości, którą może w określonym stopniu kształtować¹⁶. Jednym z tematów podejmowanych w ramach opisywania człowieka w literaturze stał się motyw metamorfozy. Skłania on do pogłębionej refleksji na temat jednostki, która pod wpływem określonych doświadczeń może przejść wewnętrzną przemianę. Zawiera się w tym również chęć poznania nieznanego poprzez bezpośrednie przeniknięcie do tajemniczego świata zwierząt – nie tylko za sprawą przemiany zewnętrznej, ale również wewnętrznej, obejmującej odmienny sposób postrzegania otaczającego świata.

Jako przykład XIX-wiecznej literackiej realizacji motywu metamorfozy człowieka w zwierzę mogą posłużyć *Pieśni Maldorora* (1868) Comte de Lautréamonta. Obrazują one mężczyznę, dla którego przeobrażenia w różne rodzaje zwierząt stanowią pretekst do manifestacji jego wewnętrznej siły oraz ekspresji silnych emocji, takich jak agresja i okrucieństwo. Lautréamont sięga do symboliki pazurów oraz kłów – zwierzęcych atrybutów, za którymi kryje się dzika chęć zdobycia pokarmu, a także rozkoszy z rozrywania mięsa¹⁷. W *Pieśniach* pierwiastek ludzki

¹³ W. Przybyła, *Kulturowa semantyka motywu zwierząt*, „Teksty Drugie” 2011, nr 3, s. 244.

¹⁴ Do najsłynniejszych dzieł Krasickiego, zawierających motywy zwierząt, których funkcjonalność polega na zobrazowaniu cech ludzkich, można zaklasyfikować przede wszystkim poemat heroikomiczny *Monachomachia, czyli wojna mnichów* (1778), a także *Bajki i przypowieści* (1779).

¹⁵ J. Siewiora, *Antropocentryzm i personalizm jako kategorie różnicujące w kształceniu*, „Paideia” 2019, nr 1, s. 67.

¹⁶ T. Świętosławska, *Antropologiczny wymiar tradycji i współczesności*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II” 2010, nr 79, s. 223.

¹⁷ G. Bachelard, *Bestiarium Lautréamonta*, „Pamiętnik Literacki” 1971, nr 62 (2), s. 191–192.

za sprawą metamorfozy zostaje zdegradowany przez zwierzęce instynkty przetrwania, które mają przynieść wówczas upragnioną rozkosz związaną z powrotem do pierwotnej natury, za którą człowiek tęskni.

Motyw przemiany człowieka w zwierzę bardzo dużą rolę odegrał także w kontekście XIX-wiecznej literatury grozy. Wilkołaki oraz wampiry, stanowiące element ludowych wierzeń, zaadaptowane przez twórców romantycznych, zostały przeniesione do literackiego świata, aby ukazać, w jaki sposób Zło może opanować daną osobę, pozbawić ją człowieczeństwa oraz uczynić niebezpieczną. Człowiek zamieniony w wilkołaka (człowieka-wilka) miał być ofiarą okrutnej klątwy, która sprawiała, że nocą polował na ludzi i zwierzęta gospodarskie. Z kolei wampir (człowiek-nietoperz) miał być upiorem, który dręczy ludzi, pozbawiając ich krwi, czyli siły życiowej. Wierzano, że w wampira można przemienić się po śmierci, dostając tym samym drugie życie¹⁸. W tym przypadku funkcjonalność motywu zwierząt polega przede wszystkim na wzbudzaniu w odbiorcy uczucia lęku i niepokoju poprzez ukazanie przerażającego oblicza człowieka, który zatracą samego siebie pod wpływem złych mocy. Sprawiają one, że zaczyna kierować się zwierzęcym instynktem, przez co jest skonfliktowany wewnętrznie. Przykład realizacji takiego motywu można odnaleźć w powieści Brama Stokera pt. *Dracula* (1897). Główny bohater – pół człowiek, pół nietoperz – jest postrzegany w sposób dualistyczny: jako krwiożerca bestia stanowiąca niebezpieczeństwo oraz fascynujący, tajemniczy człowiek, cieszący się zainteresowaniem kobiet¹⁹.

Jedną z najsłynniejszych literackich metamorfoz przedstawiających przemianę człowieka w zwierzę jest XX-wieczne opowiadanie Franza Kafki pt. *Przemiana*. Jego treść dotyczy tajemniczej przemiany Gregora Samsa, który pewnego ranka budzi się i odkrywa, że przeistoczył się w olbrzymiego robaka. W konsekwencji decyduje się na odizolowanie od świata zewnętrznego. Tym samym traci pracę oraz relację z rodziną, co ostatecznie prowadzi do jego śmierci. Motyw przemiany człowieka w zwierzę służy Kafce do realizacji konwencji absurdu, która niespodziewanie wkracza w prozaiczną przestrzeń codzienności, po czym czyni z niej miejsce dramatycznych wydarzeń, które sprawiają, że główny bohater traci panowanie nad otaczającą go rzeczywistością i stopniowo coraz bardziej pogrąża się w obłędzie²⁰. W ten sposób pisarz przedstawia nieprzewidywalność ludzkiego życia, w którym nierzadko jedno wydarzenie może niespodziewanie zaburzyć dotychczasowy ład. Warto wskazać również motyw metamorfozy w zwierzę przedstawiony w twórczości innego słynnego pisarza XX wieku, czyli Brunona Schulza. *Sklepy cynamonowe* zawierają opis ojca głównego bohatera, który ze względu na swoją chorobę coraz bardziej popada w obłęd. Przemiany nie dokonują się jednak

¹⁸ M. Rolski, *Wampiry i wilkołaki. Zło zakłète w postaci zwierząt w wierzeniach ludności Polski* [w:] *Zezwierzęcenie. O zwierzętach w literaturze i kulturze*, red. M. Pranke, Toruń 2018, s. 98–100.

¹⁹ J. Rawski, *Topos wampira w kulturze popularnej, a zagrożenia moralne i wychowawcze*, „Paideia” 2021, nr 3, s. 271.

²⁰ B. Pawłowska-Jądrzyk, *Swojskie przestrzenie absurdu*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2020, t. 59, nr 4, s. 41.

jedynie w jego sferze psychicznej, lecz również fizycznej – zaczyna przypominać ptaka, karalucha, a nawet wielkiego skorpiona. Prawdopodobnie w ten sposób został zobrazowany rozkład człowieka, którego ciało zostaje poddane stopniowej deformacji, czyli zezwierzęceniu, utracie pierwiastka człowieczeństwa. Na końcu ojciec umiera, czyli przestaje istnieć²¹.

W XXI wieku nową interdyscyplinarną perspektywę badawczą, obejmującą również literaturoznawstwo, stanowi jeden z posthumanistycznych obszarów badawczych zwany *animal studies*. Koncentruje się on na przywracaniu znaczenia zwierzętom jako grupie traktowanej przez literaturę oraz kulturę w sposób marginalny. Kieruje się w stronę uwrażliwienia na krzywdę innych istot poprzez wzbudzanie empatii i zrozumienia. Przedstawia świat z perspektywy animalnej, dokonując rekonstrukcji antropocentrycznego porządku świata, przedstawionego w licznych tekstach kultury. Najbardziej interesujący aspekt stanowi cierpienie zwierząt, z którym człowiekowi trudno się utożsamić. Motyw ten jest poruszany w literaturze feministycznej. Zwierzęta często nie są w niej ukazywane jako byty podległe człowiekowi, lecz mu równe, postrzegające świat w podobny sposób i odczuwające równie intensywnie emocje, takie jak smutek czy lęk²².

Jak można zauważyć na przytoczonych przykładach, motyw zwierząt stanowi zabieg, do którego twórcy różnych epok sięgają bardzo często. Funkcjonuje on w różnych konfiguracjach w zależności od indywidualnej wizji autora oraz światopoglądu konkretnej epoki. Przyjmuje też różnorodne formy – w czasach prehistorycznych wskazywał na sakralny wymiar relacji między człowiekiem a zwierzęciem, kolejno pełnił funkcję dydaktyczną i alegoryczną (objaśniając prawa rządzące światem, obrazując ludzkie przywary oraz zasady charakterystyczne dla konkretnych wierzeń), w XIX i XX wieku za jego pomocą przedstawiano metamorfozę ludzkiego „ja”, skupiając się na aspektach przemian zachodzących w sferze psychicznej, zaś współcześnie używany jest do krzewienia idei empatii oraz wrażliwości wobec innych żywych istot. Wśród wymienionych realizacji tego motywu znalazły się przede wszystkim sylwetki męskich bohaterów. Można dostrzec, że niejednokrotnie przypisywano im cechy kojarzone z pojęciem męskości – dzikość, siłę czy agresję, związane z samcami zwierząt utożsamianymi z tymi cechami, takimi jak lew czy wilk. Warto zwrócić szczególną uwagę na sposób realizacji tego motywu w przypadku postaci kobiecych. Dzięki temu można stwierdzić, jakie cechy były im przypisywane ze względu na reprezentowaną płć. Jest to istotne ze względu na to, że realizacja tego motywu, opisana z perspektywy mężczyzny, pozwala stwierdzić, w jaki sposób kobiety były postrzegane w poszczególnych epokach.

²¹ A. Szumiec, „Był to jakby dzień widziany przez kir żalobny”. *Opowiadania Brunona Schulza a motywy charakterystyczne dla czarnego romantyzmu* [w:] *W kręgu czarnego romantyzmu. Inspiracje, motywy, interpretacje*, red. M. Piechota, J. Strzałkowski, A. Szumiec, Katowice 2024, s. 216.

²² A. Kwiatkowska, *W poszukiwaniu cierpienia zwierząt. O polskiej i rosyjskiej najnowszej poezji kobiet*, „Porównania” 2017, nr 21, s. 129–131.

Bogini, uwodzicielka, bezbronna ofiara drapieżnika – obraz kobiecości w kontekście zwierzęcych archetypów

Starożytne reprezentacje wizerunku kobiet zawierają się przede wszystkim w mitologicznych przedstawieniach bogiń zajmujących konkretne miejsca w panteonie bóstw greckich, egipskich czy hinduskich. Niejednokrotnie ukazywano je jako hybrydy człowieka oraz zwierzęcia, a także wykorzystywano motyw zwierząt, aby zobrazować konkretne atrybuty bogiń oraz przedstawić, za co były odpowiedzialne. Przykładowo bogini Uto była uznawana za jedno z najważniejszych bóstw opiekuńczych Egiptu. Patronowała kobietom rodzącym. Przedstawiano ją w postaci kobry, co sugeruje jej władzę oraz potęgę. Innym bóstwem opiekuńczym była bogini Nechet mająca głowę sępa²³. Egipcjanie przedstawiali zatem kobiety jako opiekuńcze, ale jednocześnie waleczne obrończynie. W podobny sposób wizualizowano boginie w starożytnej Grecji. Przykładowo Atenę – bóstwo mądrości – ukazywano z sową, czyli symbolem wiedzy²⁴. Warto wspomnieć również o Artemis – bogini łowów, której podczas polowań towarzyszyła zgraja wiernych psów²⁵.

Z kolei w *Metamorfozach* Owidiusza można odnaleźć mity, w których śmiertelniczki zostają przemienione w różne zwierzęta ze względu na nieposłuszeństwo wobec bogów. Pierwszym z nich jest mit o przadce Arachne, której wyjątkowy talent, związany z tkactwem, wywołał złość Ateny. Zazdrosna bogini wyzwala ją na tkacki pojedynek, a gdy Atena zauważyła, że płótno rywalki jest równie doskonałe jak jej, wpadła w gniew i zamieniła ją w pajaka. Podobny motyw realizuje mit *Córki Miniasza*. Opowiada on o córkach króla Miniasza, które wykazały się brakiem szacunku wobec Dionizosa. Nie chciały uczestniczyć w jego święcie. Wołały zostać przy krosnach i nie pozwoliły również świętować tego dnia swoim służącym. Za karę zostały zamienione w nietoperze. Realizację motywu zwierząt można również dostrzec w micie pt. *Pallada u Muz na Helikonie*. Jego treść dotyczy córek króla Pierosa, które wyzwalały muzy na rywalizację w śpiewie, lecz poniosły klęskę, a za swoją pychę zostały przemienione w sroki. Przytoczone przykłady pokazują, że mitologicznym kobietom przypisywane były głównie negatywne cechy, takie jak: pycha, zawiść czy zuchwałość. Zwierzęta, w które zostały przemienione, również mają negatywne konotacje – nietoperz kojarzy się z mrokiem, zaś sroki z próżnością. Jedynie pajak przywołuje na myśl pracowitość.

Warto wskazać również sposób ukazywania kobiecości przez *Biblię* w kontekście motywu zwierząt. Pierwsza kobieta, czyli Ewa, reprezentuje stereotypowy obraz swojej płci ze względu na naiwność oraz łatwowierność względem kuszącego ją węża. Poprzez swoje zachowanie przyczynia się do złamania zakazu wydanego przez Boga oraz wygnania pierwszych ludzi z Edenu – ogrodu wiecznych

²³ T. Margul, *Staroegipskie społeczeństwo zoolatryczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F, Nauki Filozoficzne i Humanistyczne” 1966, nr 21, s. 93.

²⁴ J. Parandowski, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Londyn 1992, s. 68.

²⁵ Tamże, s. 76.

rozkoszy²⁶. Obraz ten przedstawia kobietę jako słabą istotę, podatną na pokusy, którą łatwo można sprowokować, oszukać i omamić. Warto wspomnieć również o Lilith – kobiecie demonicznej, mającej cechy zwierzęce, o której można przeczytać m.in. w *Talmudzie*. Jej postać została zaadaptowana z mitologii mezopotamskiej. Wyglądała jak kobieta z długimi włosami, lecz miała skrzydła i szpony. Przedstawiano ją jako zagrożenie dla śpiących mężczyzn. Uwodziła ich, a następnie pozbawiała życia²⁷. Postać Lilith ukazuje kobiety jako istoty powiązane z siłami zła, wykorzystujące przypisaną im zdolność kokieterii względem mężczyzn, aby osiągnąć swój cel.

Kobiecość powiązana z motywem zwierząt pojawia się również w legendach oraz baśniach. Można dostrzec dwojaki charakter przedstawiania bohaterek literackich. Po pierwsze, są opisywane jako tzw. zwierzęce potwory, powstałe z połączenia różnych zwierząt, takie jak syreny, gorgony bądź harpie. Stanowią one zagrożenie, lecz ich wygląd oraz zachowanie niejednokrotnie uwydatnia zupełnie inne cechy niż w przypadku mężczyzn, takie jak seksualność, drapieżność bądź instynkt. Aspekt seksualny jest widoczny szczególnie w postaci syreny, która śpiewem oraz urodą uwodzi mężczyzn, sprowadzając na nich pewną śmierć²⁸. Twórcy baśni niejednokrotnie sięgali również do wierzeń ludowych, pokazując kobiety jako czarownice, posiadające dar przemiany w zwierzęta. Najczęściej przyjmowały postać czarnego kota. W ten sposób akcentowano powiązania kobiet z siłami zła i obrazowano ich kolaborację z diablem²⁹. Przypisywano im zatem złowrogą naturę oraz skłonność do czynienia zła.

Drugim sposobem obrazowania kobiet w baśniach oraz legendach jest przedstawianie bohaterek jako wrażliwych na cudzą krzywdę, łagodnych, czasem wręcz naiwnych w swojej dobroci wobec innych. W *Małej syrence* Hansa Christiana Andersena tytułowa główna bohaterka ratuje życie tonącemu księciu i poświęca swój głos, aby zdobyć nogi oraz zamieszkać na lądzie wraz ze swoim ukochanym, lecz książę znajduje sobie inną narzeczoną. Z kolei baśń braci Grimm *Siostra łabędzi* opowiada historię królewny, która ryzykuje własne życie, aby uszyć koszule dla swoich braci zamienionych w łabędzie i przywrócić im ludzką postać. W tej perspektywie kobiety zostały ukazane jako delikatne, łagodne oraz pełne współczucia, gotowe wiele poświęcić w imię miłości do drugiej osoby. Mała syrenka pozbywa się przynależności do świata morskich zwierząt, aby stać się realnym człowiekiem, zaś siostra sześciu łabędzi jako człowiek nie ma możliwości podró-

²⁶ J. Lemański, *Wąż i jego symbolika w Biblii*, „Verbum Vitae” 2017, nr 32, s. 27.

²⁷ S. Goldblum, *The Lilith Challenge*, „The Confluence” 2021, t. 1, nr 1, s. 7–9, <https://digitalcommons.lindenwood.edu/theconfluence/vol1/iss1/7> [23.01.2025].

²⁸ A. Mik, *Potworne, zwierzęce, kobiece – syreny. Kobieco-rybie hybrydy w kulturze dla najmłodszych na wybranych przykładach* [w:] *Gdy kobiece w końcu wybrało się na wiece. Obecność kobiet w historii, literaturze i kulturze*, red. R. Sowiński, Świętochłowice 2019, s. 484–485.

²⁹ B. Ronowska, *Zwierzęce wyobrażenia zła. Likantropia osób podejrzanych o czarostwo. Definicje i stan badań* [w:] *W drodze ku przyszłości. Pamiętnik XXIII Ogólnopolskiego Zjazdu Historyków Studentów. Toruń 21–25 IV 2015*, red. M. Zmudziński, Toruń 2016, s. 22.

zowania wraz z braćmi, dlatego podejmuje działania mające na celu ich powrót do świata ludzi.

Odmienny obraz kobiecości został przedstawiony w literaturze grozy. Wampiryzm ukazywano jako uwodzicielskie *femme fatale*, które wykorzystują mężczyzn do zaspokajania swojego łaknienia krwi. Reprezentują one pierwiastek Zła, co burzy tradycyjne postrzeganie kobiety jako opiekunki domowego ogniska, a zamiast tego pokazuje je jako wolne i niezależne, nakierowane na spełnianie swoich osobistych pragnień. Przykładem takiej realizacji motywu zwierząt oraz kobiecości jest postać Lucy Wentserna z *Draculi* (1991). Jako wampiryzka atakowała nawet małe dzieci, co miało świadczyć o zatraceniu instynktu macierzyńskiego. Ponadto sam tytułowy hrabia na swoje ofiary wybierał wyłącznie kobiety, ponieważ jego ugryzienie doprowadzało je do euforii o charakterze seksualnym³⁰. Postacie kobiece zostały zatem ukazane w tej powieści dwojako – jako bezbronne ofiary erotycznej fascynacji zwierzęcych męskich instynktów oraz wampiryzm – kokieterijne *femme fatale*, wykorzystujące mężczyzn do osiągania swoich mrocznych celów.

Wskazane przykłady realizacji motywu zwierząt w kontekście kobiet ukazują, w jaki sposób ta płć była widziana oczami mężczyzn, którzy byli autorami tych literackich kreacji. Widoczne jest uwydatnienie sfery seksualnej kobiet, nawet wówczas, gdy stanowią one zagrożenie w postaci przerażającego monstrum. Postaciom kobiecym, z jednej strony, niejednokrotnie przypisywane są takie cechy, jak zazdrość i zarozumiałość, chęć rywalizacji z innymi kobietami. Jednocześnie stanowią one zagrożenie dla mężczyzn – są uwodzicielskie, przebiegłe, zdradliwe i doprowadzają ich do zguby. Z drugiej strony, bohaterki często zostają obdarzone cechami stereotypowo kojarzonymi z pojęciem „kobiecości”, takimi jak: delikatność, wrażliwość, poświęcenie oraz dobroć, przy czym nie identyfikują się one ze światem zwierząt, lecz reprezentują raczej pierwiastek ludzki. Kobiety są również kojarzone ze sferą metafizyczną skorelowaną z demonicznością oraz siłami zła. Niekiedy motyw zwierząt służy zobrazowaniu takich atrybutów, jak waleczność, mądrość czy opiekuńczość. Najczęściej jednak autorzy wykorzystują go, aby podkreślić negatywne cechy, które stereotypowo są przypisywane kobietom.

Inny obraz kobiecości związanej z motywem zwierząt proponuje współczesna literatura wpisująca się w nurt feministyczny. Jej autorkami są kobiety, które przedstawiają swoją płć z własnej perspektywy. Charakterystyka kobiecego pisania została powiązana z przytoczonym uprzednio mitem o Arachne. Proces pisania metaforycznie porównano z tkaniem pajęczycy, która wysnuwa nić z własnego wnętrza. Najważniejszymi cechami literatury feministycznej są zatem: autobiografizm (pisanie z siebie) oraz cielesność (pisanie sobą)³¹. Można zatem wywnioskować, że ten sposób pisania charakteryzuje się przede wszystkim stawianiem kobiety w centrum dylematów oraz pragnień, ze szczególnym uwzględnieniem

³⁰ N. Kućma, D.S. Lipka, *Przemiany przemian – zwierzęce tożsamości człowieka* [w:] *Zezwierzęcenie. O zwierzętach w literaturze i kulturze*, red. M. Pranke, Toruń 2018, s. 117.

³¹ M. Świerkosz, *Arachne i Atena: w stronę innej poetyki pisarstwa kobiecego*, „Teksty Drugie” 2015, nr 6 (156), s. 71–72.

tematyki cielesności, nie tylko w kontekście seksualnym. Ciało staje się obiektem fascynacji, plastycznych wyobrażeń, również animalistycznych. Jako przykład warto przywołać wiersz Wisławy Szymborskiej *Kobiety Rubensa*, w którym kanony piękna kobiecego ciała zostały przedstawione poprzez upodobnienie ich do „żeńskiej fauny”. Kobiety z obrazów Rubensa są ukazane jako rumaki, zaś smukłym sylwetkom Szymborska przypisuje „ptasią naturę”³².

Ponadto, jak uprzednio wspomniano, literatura feministyczna zawiera liczne realizacje motywów zwierzęcych w myśl koncepcji proponowanej przez *animal studies*. Jako przykład może posłużyć archetyp dzikiej kobiety opisany w *Biegnącej z wilkami* autorstwa Clarissy Pinkoli Estés. Autorka przedstawia kobiecość jako sferę dzikości, w której naturalne instynkty były przez wieki tłumione. Kobiety, które decydowały się na życie według nich i postępowanie w zgodzie z pierwotną naturą, autorka porównuje do wilków. Podobnie jak one, również wielokrotnie musiały walczyć o swoje „terytorium”, czyli prawo do głosu, demonstrując siłę i krwiożerczość³³. Dopiero literatura feministyczna pozwoliła na wyzwolenie i ujawnienie najgłębszych rejonów kobiecej psychiki.

Olga Tokarczuk jako reprezentantka polskiego nurtu literatury feministycznej oraz myśli posthumanistycznej w kontekście motywu zwierząt

Jedną z reprezentantek nurtu feministycznego w literaturze współczesnej jest polska noblistka Olga Tokarczuk (ur. 29 stycznia 1962 roku w Sulechowie). W swojej twórczości ukazuje zainteresowanie mechanizmami ludzkiej psychiki, w szczególności sposobami postrzegania otaczającej rzeczywistości z perspektywy kobiecej. Warto dodać, że posiada teoretyczną oraz praktyczną wiedzę w tym zakresie. Ukończyła psychologię na Uniwersytecie Warszawskim, a następnie pracowała w Pracowni Zdrowia Psychicznego oraz Ośrodku Metodycznym w Wałbrzychu³⁴. Ponadto inspirowała się egzotyką i kulturą innych państw, z czego wynika jej pasja podróżowania. Wyjazdy do Chin, Nowej Zelandii czy Syrii również znajdują odzwierciedlenie w jej utworach literackich³⁵. Twórczość Tokarczuk określana jest przez badaczy literatury jako tzw. proza środka, ponieważ balansuje między literaturą poważną, dotykającą problematyki ludzkiej natury, a lekkimi

³² K. Dulko, *Kobiety i sztuka w poezji Wisławy Szymborskiej (uwagi wstępne)*, „Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego” 2023, t. 9, s. 98–99.

³³ M. Małecka, *Dzikość, Żywiołowość, Przemiana: antropologiczne wątki kobiecości na podstawie „Biegnącej z wilkami” Clarissy Pinkoli Estés*, „Czasopismo Pedagogiczne” 2015/2016, nr 1–2, s. 242–244.

³⁴ B. Darska, *Między realnością a mitem. O twórczości Olgi Tokarczuk* [w:] *Skład osobowy. Szkice o prozaikach współczesnych*, cz. 1, red. A. Nęcka, D. Nowacki, J. Pastarska, Katowice 2014, s. 513.

³⁵ Tamże.

narracjami, łatwo przyswajalnymi. Pisarka potrafi skutecznie zaspokajać potrzeby czytelników, jednocześnie poruszając różnorodne wątki, których zadaniem jest odkrywanie prawdy o człowieku XXI wieku³⁶.

Już pierwszy tekst Tokarczuk pt. *Świąteczne zabijanie ryby*, opublikowany na łamach „Na Przelaj” w 1979 roku pod pseudonimem Natasza Borodin, wskazywał na ogromną wrażliwość autorki wobec cierpienia zwierząt w imię ludzkich tradycji i chęcią zwrócenia uwagi na tę problematykę³⁷. Jej twórczość literacką charakteryzuje obecność licznych wątków mitologicznych, filozoficzno-egzystencjalnych oraz psychologicznych. Do najpopularniejszych powieści Tokarczuk należą: *Podróż ludzi księgi*, *Księgi Jakubowe*, *Prawiek i inne czasy*, *Prowadź swój pług przez kości umarłych*. Za swoje publikacje otrzymała wiele nagród literackich (m.in. Nagrodę Literacką Nike, Nagrodę Fundacji im. Kościelskich), zaś uhonorowaniem całokształtu jej twórczości była literacka Nagroda Nobla, otrzymana w 2019 roku³⁸. Międzynarodowa popularność Tokarczuk jest dowodem na to, że tematy poruszane w jej twórczości mają charakter uniwersalny i mają istotne znaczenie w perspektywie postrzegania otaczającej rzeczywistości.

Bohaterki utworów Tokarczuk nie tylko przedstawiają otaczający świat z perspektywy kobiety, ale również bardzo często są nierozdzielnie związane z funkcjonalnością motywu zwierząt. Jak słusznie zauważa Anna Larenta, postacie kreowane przez polską noblistkę stanowią istoty hybrydalne – nie przynależą do świata ludzi, lecz posiadają zdolność przemiany związaną ze światem zwierząt i roślin, która umożliwia im zmianę tożsamości na taką, jaka może dać im upragnioną wolność oraz poczucie spełnienia. Badaczka dostrzega, iż poglądy Tokarczuk wpisują się w nową koncepcję pojmowania ludzkiej tożsamości jako szerokie spektrum możliwości, pozbawione granic oraz uwalniające człowieka od wszelkich ograniczeń³⁹. Tożsamość w twórczości polskiej noblistki łączy się z wspomnianą uprzednio posthumanistyczną koncepcją pojmowania zwierząt, proponowaną przez *animal studies*. Ich cierpieniu nadaje wymiar równy ludzkiemu, aby zwrócić uwagę na to, że podobnie jak człowiek, stanowią one istotny element otaczającego świata. Piętnuje przemilczane przez lata okrucieństwo wobec tych istot, wyrażone m.in. w organizowaniu polowań. Wywyższa podejście pełne empatii, czułości i wrażliwości⁴⁰. Nawołuje, aby „patrzeć na drugiego tak, jakby samemu się nim było, nie ufać pozornej granicy, która oddziela nas od innych, ponieważ jest ona złudzeniem”⁴¹.

³⁶ A. Nęcka, *Podróżując w głąb człowieczego wnętrza. Na marginesie twórczości Olgi Tokarczuk*, „Postscriptum Polonistyczne” 2020, nr 1, s. 23–24.

³⁷ B. Darska, *Między realnością a mitem...*, s. 515.

³⁸ Lista najważniejszych nagród literackich przyznanych Oldze Tokarczuk znajduje się na stronie culture.pl: <https://culture.pl/pl/tworca/olga-tokarczuk> [23.01.2025].

³⁹ A. Larenta, *Metamorficzność postaci w twórczości Olgi Tokarczuk*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2020, nr 16, s. 83–84.

⁴⁰ K. Dunin, *Pisarka [w:] Moment niedźwiedzia*, Warszawa 2012, s. 7–8.

⁴¹ O. Tokarczuk, *Moment niedźwiedzia*, Warszawa 2012, s. 47.

Twórczość Tokarczuk przedstawia bohaterów nierozzerwalnie związanych z realizacją motywu zwierząt. Jak polska pisarka pisze w *Czułym narratorsze*, człowiek błędnie przyjął, że jest władcą stworzenia, gdy w rzeczywistości sam jest elementem królestwa natury, złożonym z drobnych istot, takich jak bakterie, grzyby czy wirusy. Kieruje to jej myśli ku postrzeganiu człowieka jako istoty współzależnej od świata natury, żyjącej z nim w ścisłej symbiozie⁴². Polska noblistka przywraca zwierzętom dawne znaczenie, utracone na rzecz antropocentryzmu. Zacierza granice między ich światem a światem ludzi, skupiając się na wskazywaniu podobieństw oraz wzajemnych powiązań, co jest charakterystyczne dla myśli posthumanistycznej, a także *animal studies*.

Pisarka reprezentuje również współczesny literacki nurt ekokrytyki, podejmujący kwestię funkcji pełnionej przez człowieka w ekosystemie, jego relacji z nie-ludźmi oraz obaw związanych z dynamicznym postępem technologicznym. Przedstawia przyrodę nie jako tło opisywanych wydarzeń, lecz element współtworzący historię człowieka w celu skłonienia czytelników do pogłębionej refleksji⁴³. W swojej twórczości ukazuje kobiety jako byty najbardziej zbliżone do świata natury. Przykładowo treść powieści *Empuzjon* akcentuje kobiecość tytułowych empuz jako stan splotu z fauną oraz florą, czyli szeroko pojętą naturą⁴⁴. Ze względu na silne oddziaływanie konwencji feministycznej oraz ekokrytycznej w twórczości Tokarczuk wpływ motywu zwierząt na obrazowanie przez nią kobiecości stanowi interesujący obszar, wart przeprowadzenia analizy na wybranych przykładach.

Literackie kreacje kobiecości wobec funkcjonalności motywu zwierząt w twórczości Olgi Tokarczuk

Jedną z powieści Tokarczuk, która przedstawia realizację motywu zwierząt w kontekście kobiecości, jest *E.E.* Treść książki zawiera historię nastoletniej Erny Eltzner, która podczas procesu dojrzewania nabywa nadzwyczajnych zdolności, sprawiających, że staje się medium. Powoduje to, że Erna zaczyna wzbudzać zainteresowanie najbliższych oraz lekarzy, przez co ztraca swój ludzki pierwiastek i jest traktowana w sposób przedmiotowy. Jej zdolności zostają wykorzystane przez innych do zdobycia popularności. Dopiero moment stania się kobietą sprawia, że zdolności medialne dziewczyny zanikają. Wówczas wszyscy, włącznie z najbliższą rodziną, czują się rozczarowani i tracą zainteresowanie jej osobą.

W tej powieści istotny jest motyw skorka. Erna obserwuje, w jaki sposób owad pionowo wspina się po framudze okna, i zastanawia się, jak wygląda świat widziany z jego perspektywy. W moim przekonaniu skorek stanowi metaforę głów-

⁴² O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Kraków 2020, s. 10.

⁴³ A. Nęcka-Czapska, *Półka literacka w duchu ekokrytyki*, „Postscriptum Polonistyczne” 2023, nr 31 (1), s. 2–3.

⁴⁴ D. Tomczyk, *Sposoby postrzegania środowiska w „Empuzjonie” Olgi Tokarczuk*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2023, nr 1 (79), s. 164–165.

nej bohaterki, która jest nieustannie obserwowana przez innych ludzi ze względu na jej nietypowe zachowanie. Posiadane zdolności mediumiczne sprawiają, że główna bohaterka powieści Tokarczuk traci swoją podmiotowość. Zaczyna być postrzegana jedynie w kategoriach medycznego przypadku⁴⁵. Jej człowieczeństwo zanika, a ona sama zaczyna być postrzegana podobnie jak skorek, któremu ze swojej perspektywy przyglądają się inni ludzie, zaś on sam pozostaje bierny w tej sytuacji.

Warto dodać, że wielopłaszczyznowe spojrzenie na bohaterkę można dostrzec także w narracji trzecioosobowej, która sprawia, że czytelnik przygląda się przedstawianym wydarzeniom z boku. Redukcja człowieczeństwa znajduje odzwierciedlenie w określeniu bohaterki za pomocą dwóch liter E.E. przez lekarza Schatzmanna, co jeszcze bardziej oddala ją od świata ludzi. Należy ponadto wspomnieć, że badania nad nastolatką przeprowadzane są w laboratorium służącym do diagnozowania zwierząt. Wówczas dziewczyna zwraca się ku naturze. Zainteresowanie skorkiem ujawnia jej wewnętrzną chęć metamorfozy, która pozwoli jej spojrzeć na świat z perspektywy innej istoty, wolnej od zmian związanych z dojrzewaniem oraz konieczności dostosowania się do wymagań innych ludzi. Chęć przekroczenia granic swojej tożsamości ujawnia się również w snach Erny: „Była okiem, które obserwuje widziany obraz, jego powstawanie, dojrzewanie i zanikanie [...]. I powoli Erna wyzwalala się z siebie”⁴⁶.

Bardzo istotną funkcję pełni również wątek cielesności skorka, ponieważ jego ciało zostało przedstawione jako mechanizm, którego sposób funkcjonowania determinuje perspektywę spojrzenia na otaczający świat. Zabieg ten pozwala na dostrzeżenie, w jaki sposób wkraczanie kobiety w nową życiową rolę powoduje zmianę jej światopoglądu. W momencie dojrzewania Erna staje się medium, lecz ulega to zmianie wraz z wkroczeniem w etap dorosłości. Jak pisze Daria Targosz, cielesna dojrzałość łączy się z uwolnieniem się od oczekiwań otoczenia, a tym samym uzyskaniem tożsamości, czyli istnienia w pełnej niezależności⁴⁷. Wprowadzenie motywu skorka pozwala zobrazować ten proces, zwłaszcza że motyw owada obecny w literaturze często łączy się z ludzką metamorfozą. Można rozumieć to w następujący sposób: Erna, znajdującą się w stanie „larwalnym” (okres dojrzewania), pragnie osiągnięcia stanu dojrzałości, który uwolniłby ją od wyczerpującego procesu pośredniego i pozwolił odnaleźć własne „ja”, a tym samym wyzwolił od roli podmiotu poddanego władzy rodziców.

Inna realizacja motywu zwierząt wpływająca na przedstawienie kobiecości została ukazana w *Prowadź swój pług przez kości umarłych* (2009). Główna bohaterka powieści Janina Duszejko to kobieta w podeszłym wieku, która poświęca swoje życie walce o prawa zwierząt, stale naruszane przez nieustanne polowania.

⁴⁵ M. Skoczyńska, „Świat jest kobietą”. Postulat czułości i uważności w „E.E.” Olgi Tokarczuk [w:] *Ramy odpowiedzialności. Twórczość Olgi Tokarczuk wobec rzeczywistości*, red. A. Chorąży, A. Szymoniak, Kraków 2023, s. 90.

⁴⁶ O. Tokarczuk, *E.E.*, Kraków 1998, s. 107.

⁴⁷ D. Targosz, *Cielesność i ciało w „E.E.” Olgi Tokarczuk*, „Heteroglossia” 2021, nr 11, s. 66.

Duszejko głęboko wierzy w to, że istnieje więź między nią a światem zwierząt, która powoduje, że jest on jej bliższy niż świat ludzi. To kolejna powieść polskiej noblistki, w której kobieta otrzymuje zdolność przekraczania granic oraz zbliżania się ku naturze. Jej poglądy bliskie są myśli posthumanistycznej, ponieważ uważa, że zwierzęta są bytami równymi człowiekowi. Traktuje je z szacunkiem, co pokazuje zwyczaj grzebania ich ciał w przydomowym ogrodzie. Posiada ogromną wiedzę na temat wszystkich zwierząt zamieszkujących miejsce akcji, czyli Płaskowyż w Kotlinie Kłodzkiej. Nieustannie czuwa nad nimi, ratuje ranne zwierzęta z wnyków i czuje się odpowiedzialna za ich bezpieczeństwo. Miejscowa ludność traktuje Duszejko jak wariatkę, która buntuje się przeciwko ustalonej hierarchii wartości, a swoje istnienie umieszcza w świecie międzygatunkowym⁴⁸. To postać nierozumiana przez otoczenie, którą można porównać do samotnej wilczycy, odrzucona przez społeczeństwo oraz wzgardzona.

Zwierzęta w powieści wydają się nawiązywać niezwykłą więź z Duszejko. Lis, którego obserwowała przez lornetkę, zaprowadził ją do ciała martwego dzika zastrzelonego przez myśliwych, oczekując odprawienia nad nim należytej żałoby. To utwierdza ją w przekonaniu, że zwierzęta wybrały ją na pośredniczkę między ich światem a światem ludzi. Kiedy podejmowane przez nią działania, polegające na zgłaszaniu polowań na policję, nie odnoszą oczekiwanych rezultatów, postanawia sama wymierzyć sprawiedliwość. Ze starszej, schorowanej kobiety przeistacza się w Bożygniewę/Nawoję – morderczynię, walczącą z lokalnymi myśliwymi, którzy zagrażają życiu niewinnych zwierząt. Symbolem jej przemiany jest maska wilczycy, którą zakłada na bal maskowy. Janina Duszejko przeistacza się w drapieżnika walczącego w obronie własnego stada, z którym się utożsamia. Tokarczuk sięga zatem do przywołanego uprzednio archetypu dzikiej kobiety, która musi stoczyć walkę w imię tego, co dla niej ważne. Działa z pomocą instynktu, kierowana jedynie rządzą zemsty. Jak zauważa Eliza Szybowicz: „Władają nią ciemne siły, może jakiś zwierzęcy magnetyzm, który każe jej nieść śmierć. Nawiedzają ją dziwne sny o rozgrzanych do czerwoności piecach, odwiedza zmarła matka, rzeczywistość traci ostre granice”⁴⁹.

Prowadź swój pług przez kości umarłych przedstawia kobietę jako istotę gotową do poświęceń w celu obrony słabszych i bezbronnych. Obraz ten przywołuje na myśl matkę kierującą się instynktem macierzyńskim, pragnącą za wszelką cenę ocalić własne dzieci. Dokonując zemsty, mogła również pomścić swoje suki, które były dla niej jak córki, a zostały zastrzelone przez myśliwych. Mimo że kobieta dopuściła się zbrodni, Tokarczuk zrezygnowała z wprowadzenia finału w postaci jej aresztowania, co jest charakterystycznym zakończeniem dla kryminału, ponieważ nie chciała skazać wszystkich podjętych przez nią wysiłków na

⁴⁸ J. Semrau, *Nieludscy aktorzy i szowinizm gatunkowy. Człowiek wobec zwierząt nie-ludzkich w prozie Olgi Tokarczuk, na przykładzie „Prowadź swój pług przez kości umarłych”* [w:] *Ramy odpowiedzialności...*, s. 35.

⁴⁹ E. Szybowicz, *Tokarczuk jak Agatha Christie*, „Dwutygodnik” 2019, nr 9, <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/721-tokarczuk-jak-agatha-christie.html> [23.01.2025].

przegraną. Najważniejszą rolę w powieści nie pełnią zatem morderstwa, jakich dopuściła się główna bohaterka, lecz samo zwrócenie uwagi na problem polowań, a tym samym na cierpienie zwierząt⁵⁰.

Motyw wilka w kontekście kobiecości wielokrotnie pojawia się w twórczości Tokarczuk. Jak zauważa Magdalena Jagodzka, funkcjonuje on na granicy między sferą ludzką a pozaludzką i ma umiejętność swobodnego jej przekraczania⁵¹. Motyw ten pojawia się również w utworze *Transfugium*, jednym z opowiadań ze zbioru *Opowiadania dziwne*. Została w nim przedstawiona historia Renaty, która postanawia odszukać swoją własną drogę do szczęścia. Na pozór jej życie wydaje się idealne – ma dom, rodzinę, karierę zawodową oraz możliwość realizacji różnorodnych pasji. Mimo to klucz do spełnienia stanowi dla niej *Transfugium* – miejsce, w którym człowiek może dobrowolnie porzucić swoją ludzką tożsamość i przemienić się w zwierzę, po czym powrócić do świata natury, określonego mianem Serca. Według Klaudii Sordyl *Transfugium* stanowi miejsce porzucenia swojej dotychczasowej ludzkiej powłoki, która została przypisana człowiekowi w momencie urodzenia, i wejścia w zwierzęce ciało, w którym jednostka poczuje się komfortowo, a także będzie miała poczucie odzyskania utraconego niegdyś własnego „ja”. Po raz kolejny Tokarczuk wprowadza do swojej twórczości archetyp dzikiej kobiety. Z utęsknieniem pragnie wrócić do pierwotnej natury, co może uzyskać poprzez przyjęcie tożsamości wilczycy. Dzięki eskapizmowi poza ludzką świadomość może powrócić do świata natury poprzez przemianę wewnętrzną oraz zewnętrzną i osiągnąć długo oczekiwane spełnienie oraz spokój⁵². W opowiadaniu widoczna jest również perspektywa posthumanistyczna, reprezentowana przez lekarza pracującego w ośrodku, który posługując się odwołaniem do *Metamorfóz* Owidiusza, wskazuje na szczeliny oddzielające od siebie poszczególne byty, niezależnie od tego, czy jest to człowiek czy zwierzę. W *Transfugium* każdy może przekroczyć przypisane mu granice bytu i zaspokoić swoje pragnienia poprzez osiągnięcie jedności z naturą. Należy podkreślić również, że kolejny raz Tokarczuk wprowadza do swojego utworu kobietę, która jest związana z naturą i chce stać się częścią jej świata.

Renata podejmuje decyzję, aby skorzystać z procesu transformacji, zwłaszcza że od dłuższego czasu czuła niezwykłą więź z wilkami. Z fascynacją opowiada siostrze o obrazie przedstawiającym stado tych zwierząt, zwracając uwagę na występującą tam hierarchię, która zakłada, że znajdzie tam miejsce każdy, nawet odmieniec. Cechuje ją również miłość wobec zwierząt oraz wrażliwość na ich krzywdę. Płakała, gdy w pożarze spłonęła jej pasieka z pszczołami. Miała również trzy psy. Podobnie jak Janina Duszejko Renata czuje się wyobcowana w świecie ludzi, dlatego pragnie na zawsze złączyć się ze światem natury pod postacią wil-

⁵⁰ D. Gackowska, *Nauczanie wrażliwości, czyli o ekofeminizmie w „Prowadź swój pług przez kości umarłych” Olgi Tokarczuk* [w:] *Ramy odpowiedzialności...*, s. 48.

⁵¹ M. Jagodzka, *Wilki z Krainy Metaksy*, „Faza” 2021, nr 4 (114), s. 232.

⁵² K. Sordyl, *Ekokrytyka i zookrytyka w „Opowiadaniach dziwnych”* [w:] *Ramy odpowiedzialności...*, s. 79–80.

czycy. Ma wrażenie, że tylko w ten sposób może uzyskać spełnienie, odnaleźć swoje miejsce, zyskać akceptację w grupie, z którą się utożsamia. Jej decyzja jest podyktowana życiową dojrzałością, lecz spotyka się z brakiem wsparcia ze strony najbliższych. W przeciwieństwie do córki, nie zachwyca ich idea przeniesienia się do dzikiej tajemniczej krainy, gdzie ludzie nie mają wstępu, co przedstawia ich antropocentryczną perspektywę postrzegania świata. Dla nich odejście Renaty jest równoznaczne z jej śmiercią, ponieważ porzuca swoje człowieczeństwo. Mimo to kobieta nie rezygnuje ze spełnienia swojego marzenia i przeistacza się w wilczycę, która dołącza do stada w Sercu. Chęć przeistoczenia się w wilka wskazuje na to, że dojrzała kobieta często pozwala sobie na całkowitą przemianę swojego życia, ponieważ dociera do niej, że spełnianie się w rolach, jakie przypisuje jej społeczeństwo, stanowi ograniczenie, któremu może się przeciwstawić, a tym samym zawalczyć o własną drogę do szczęścia.

Ostatnim z analizowanych przykładów jest staruszka Marta – sąsiadka głównej bohaterki powieści *Dom dzienny, dom nocny*. Sposób jej funkcjonowania wyznacza równowagę całego lokalnego ekosystemu. Mieszka w starym zaniedbanym domu, z którego rzadko wychodzi, ponieważ uznaje, że sędziwy wiek pozwolił jej już dostatecznie poznać otaczający świat. Sama nie pamięta nawet swojego roku urodzenia, przez co uchodzi wśród innych mieszkańców osady za intrygującą i tajemniczą. Kobieta nie ma własnych snów, staje się więc strażniczką cudzych. Posiada natomiast umiejętność zapadania w hibernację. Narratorka w powieści wspomina o najbardziej intymnym dla Marty miejscu, jakim była piwnica jej domu. Nie było tam łóżka, lecz legowisko złożone z sienników, baranich skór, koców i narzut. W ten sposób zostaje ukazana zwierzęca natura kobiety, która przesypia całą zimę w swoim legowisku. Wszystkie te nadludzkie elementy, wraz z pomarszczonym żyłastym ciałem, upodabniają ją do błoniastego nietoperza. Podobnie jak wspomniane zwierzę zapada w zimowy sen i spędza większość czasu w samotności, skryta wewnątrz swojego przytulnego domu. Nocą śpi bardzo krótko. Spogląda wówczas przez okno na księżyc lub wychodzi na spacer, aby obserwować ludzkie sny.

Wewnątrz domu Marty czas płynie bardzo wolno. Narratorka odnosi wrażenie, że właściwie jest to jedna chwila, która znacznie się wydłuża. Jej zdaniem zwykły człowiek nie potrafiłby tego wytrzymać, co również wskazuje na pozaludzki charakter staruszki. Marta czuje także wyjątkową więź z sukami należącymi do głównej bohaterki. Okazuje im czułość i mówi do nich tak, jakby potrafiła się z nimi porozumieć. Dla głównej bohaterki Marta stanowi autorytet, ponieważ ma ogromną wiedzę na temat roślin oraz zwierząt, a także ludzi. Przykładowo, pewnego dnia opowiada głównej bohaterce historię o białej jaszczurce, która mieszka w jaskini i nie umiera. Kobieta jest delikatna i krucha, a jednocześnie pracowita, zaradna, a także niezwykle mądra. Porównanie jej do nietoperza jest nietypowym zabiegiem, ponieważ symbol ten występuje w literaturze jako znak mroku, zła, niebezpieczeństwa. W tym przypadku jednak nietoperz odnosi się do tajemniczości niezwyklej staruszki, jej wyjątkowości oraz wrażliwości na otaczający świat.

Podsumowanie

Współczesna literatura feministyczna w centrum stawia kobietę – jej przemysł, emocje i dylematy, dlatego też wyłania się z niej odmienny obraz kobiecości niż te, które najczęściej przypisywano tej płci w pisarstwie męskim. Na podstawie analizowanych przykładów można zauważyć, że motyw zwierząt służy przede wszystkim odkryciu prawdy o tożsamości bohaterki, przemienia jej empatię w gniew, wyzwala odwagę i waleczność. W swojej twórczości Tokarczuk wykorzystuje go, aby ukazać kobiety jako silne oraz podkreślić ich nadnaturalną skłonność do zjednoczenia się z naturą. Bohaterki Tokarczuk nie zamierzają łagodnie podporządkowywać się ustalonemu porządkowi, lecz wyzwala ją w sobie dzikość i długo tłumione instynkty. Spośród omówionych uprzednio obrazów kobiecości w literaturze, postrzeganych w kontekście motywu zwierząt, perspektywa Tokarczuk jest najbliższa koncepcji starożytnych bogiń, które są opiekuńcze, ale jednocześnie potrafią wymierzyć sprawiedliwość.

Analiza przytoczonych przykładów pozwala wskazać trzy odmienne obrazy kobiecości ukazane w twórczości polskiej noblistki poprzez wprowadzone motywy zwierząt. Pierwszym z nich jest obraz zagubionej nastoletniej Erny Eltzner, dążącej do odkrycia swojej tożsamości. Postać skorka, którego obserwuje Erna, stanowi metaforę etapu życia, na jakim się znajduje – jest obiektem obserwacji niemającym możliwości zmiany swojej sytuacji. Proces dojrzewania dziewczyny został przedstawiony jako transformacja podobna do metamorfozy owada. Znajduje się w procesie larwalnym (momentem granicznym między dzieciństwem a dorosłością), podczas którego dorasta, aby przeistoczyć się w dorosłą kobietę, czyli ukształtowanego skorka. W ten sposób może uzyskać niezależność i odnaleźć swoje własne „ja”. Z kolei Janina Duszejko oraz Renata reprezentują archetyp dzikiej kobiety, zbuntowanej wobec świata ludzi, samotnej, niezrozumiałej wilczycy, odczuwającej niezwykłą więź ze światem zwierząt i odnajdującej w nim swoje miejsce, która traktuje wszystkie byty jednakowo i chce walczyć w imię wyznawanych przez siebie wartości. Ostatni spośród wskazanych obrazów kobiecości występujących w twórczości Tokarczuk reprezentuje Marta, kobieta funkcjonująca na granicy świata ludzi i zwierząt. Chociaż na pozór wydaje się tylko osamotnioną dziwną staruszką, posiada niezwykle cechy nietoperza, sugerujące jej głęboki związek ze światem zwierząt. Ogromna wiedza na temat fauny i flory sugeruje, że Marta poświęciła całe swoje życie poznawaniu tajemnic natury, dlatego stały się one jej częścią.

Przedstawione motywy zwierząt zostały wprowadzone przez Tokarczuk do wybranych utworów w celu zobrazowania stanu psychicznego bohaterek literackich. Korespondują one z ich najważniejszymi cechami i nadają im kobiecości nadnaturalny wymiar, wskazując na korelacje między nimi a światem natury. Wykorzystanie motywu zwierząt pozwala również odzwierciedlić określony etap życia bohaterek – począwszy od młodości, poprzez dorosłość, a kończąc na starości. Każdy z tych etapów jest niezwykle istotny, ponieważ dzięki nim mogą one na nowo zdefiniować swoją tożsamość. Celem wprowadzenia motywu

zwierząt jest przede wszystkim przedstawienie, w jaki sposób wyglądają kobiece metamorfozy, polegające na odkrywaniu własnego „ja” oraz życiowej drogi, dzięki czemu potrafią wyswobodzić się od oczekiwań społeczeństwa i osiągnąć upragnione szczęście.

Bibliografia

- Andersen H.Ch., *Baśnie*, tłum. C. Niewiadomska, Warszawa 1931.
- Bachelard G., *Bestiariusz Lautréamonta*, „Pamiętnik Literacki” 1971, nr 62 (2), s. 189–205.
- Chrostowski W., *Status zwierząt w Biblii*, „Forum Teologiczne” 2005, nr 6, s. 7–22.
- Chymkowski R., *Zwierzęta i antropologia kultury*, „Przegląd Humanistyczny” 2014, nr 1 (442), s. 35–44.
- Darska B., *Między realnością a mitem. O twórczości Olgi Tokarczuk* [w:] *Skład osobowy. Szkice o prozaikach współczesnych*, cz. 1, red. A. Nęcka, D. Nowacki, J. Pastarska, Katowice 2014.
- Dulko K., *Kobiety i sztuka w poezji Wisławy Szymborskiej (uwagi wstępne)*, „Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego” 2023, t. 9, s. 95–105.
- Dunin K., *Pisarka* [w:] *Moment niedźwiedzia*, Warszawa 2012.
- Gackowska D., *Nauczanie wrażliwości, czyli o ekofeminizmie w „Prowadź swój pług przez kości umarłych Olgi Tokarczuk”* [w:] *Ramy odpowiedzialności. Twórczość Olgi Tokarczuk wobec rzeczywistości*, red. A. Chorąży, A. Szymoniak, Kraków 2023.
- Gąssowski J., *Prahistoria sztuki*, Warszawa 2008.
- Goldblum S., *The Lilith Challenge*, „The Confluence” 2021, t. 1, nr 1, s. 7–9, <https://digitalcommons.lindenwood.edu/theconfluence/vol1/iss1/7> [23.01.2025].
- Grimm J.L.K., Grimm W.K., *Baśnie*, tłum. C. Niewiadomska, Kraków 1940.
- Helios J., Jedlecka W., Ławniczak A., *Aspekty prawne, filozoficzne oraz religijne ochrony roślin i zwierząt – wybrane zagadnienia*, Wrocław 2016.
- Herbert Z., *Barbarzyńca w ogrodzie*, Warszawa 1962.
- Homer, *Odyseja*, tłum. L. Siemieński, Wrocław 2004.
- Jagodźka M., *Wilki z Krainy Metaksy*, „Fraza” 2021, nr 4 (114), s. 231–241.
- Kleczkowska K., *Zwierzęta domowe w starożytnej Grecji i Rzymie* [w:] *Kulturowe wizerunki przestrzeni domowych*, red. K. Kleczkowska, K. Kuchowicz, A. Kuchta, M. Nawrocki, Kraków 2017.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1990.
- Kućma N., Lipka D.S., *Przemiany przemian – zwierzęce tożsamości człowieka* [w:] *Zezwierzęcenie. O zwierzętach w literaturze i kulturze*, red. M. Pranke, Toruń 2018.
- Kwiatkowska A., *W poszukiwaniu cierpienia zwierząt. O polskiej i rosyjskiej najnowszej poezji kobiet*, „Porównania” 2017, nr 21, s. 127–136.
- Larenta A., *Metamorficzność postaci w twórczości Olgi Tokarczuk*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2020, nr 16, s. 83–113.
- Lemański J., *Wąż i jego symbolika w Biblii*, „Verbum Vitae” 2017, nr 32, s. 13–54.
- Małecka M., *Dzikość. Żywiotowość. Przemiana: antropologiczne wątki kobiecości na podstawie „Biegnącej z wilkami” Clarissy Pinkoli Estés*, „Czasopismo Pedagogiczne” 2015/2016, nr 1–2, s. 238–253.
- Margul T., *Staroegipskie społeczeństwo zoolatryczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F, Nauki Filozoficzne i Humanistyczne” 1966, nr 21, s. 83–108.
- Mik A., *Potworne, zwierzęce, kobiece – syreny. Kobieco-rybie hybrydy w kulturze dla najmłodszych na wybranych przykładach* [w:] *Gdy kobiece w końcu wybrało się na wiece. Obecność kobiet w historii, literaturze i kulturze*, red. R. Sowiński, Świętochłowice 2019.
- Nęcka A., *Podróżując w głąb ludzkiego wnętrza. Na marginesie twórczości Olgi Tokarczuk*, „Postscriptum Polonistyczne” 2020, nr 1, s. 23–33.

- Nęcka-Czapska A., *Półka literacka w duchu ekokrytyki*, „Postscriptum Polonistyczne” 2023, nr 31 (1), s. 1–20.
- Parandowski J., *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Londyn 1992.
- Pawłowska-Jądrzyk B., *Swojskie przestrzenie absurdu*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2020, t. 59, nr 4, s. 29–44.
- Przybyła W., *Kulturowa semantyka motywu zwierząt*, „Teksty Drugie” 2011, nr 3, s. 238–252.
- Rawski J., *Topos wampira w kulturze popularnej a zagrożenia moralne i wychowawcze*, „Paideia” 2021, nr 3, s. 267–284.
- Rolski M., *Wampiry i wilkołaki. Zło zakłète w postaci zwierząt w wierzeniach ludności Polski [w:] Zezwierzczenie. O zwierzętach w literaturze i kulturze*, red. M. Pranke, Toruń 2018.
- Ronowska B., *Zwierzęce wyobrażenia zła. Likantropia osób podejrzanych o czarostwo. Definicje i stan badań [w:] W drodze ku przyszłości. Pamiętnik XXIII Ogólnopolskiego Zjazdu Historyków Studentów Toruń 21–25 IV 2015*, red. M. Zmudziński, Toruń 2016, s. 19–32.
- Semrau J., *Nieludscy aktorzy i szowinizm gatunkowy. Człowiek wobec zwierząt nie-ludzkich w prozie Olgi Tokarczuk, na przykładzie „Prowadź swój pług przez kości umarłych” [w:] Ramy odpowiedzialności. Twórczość Olgi Tokarczuk wobec rzeczywistości*, red. A. Chorąży, A. Szymoniak, Kraków 2023.
- Siewiora J., *Antropocentryzm i personalizm jako kategorie różnicujące w kształceniu*, „Paideia” 2019, nr 1, s. 65–86.
- Skoczyńska M.A., „Świat jest kobietą”. Postulat czułości i uważności w „E.E.” Olgi Tokarczuk [w:] *Ramy odpowiedzialności. Twórczość Olgi Tokarczuk wobec rzeczywistości*, red. A. Chorąży, A. Szymoniak, Kraków 2023.
- Smyrski Ł., *Kangur – totem czy esencja? Dwie koncepcje krajobrazu*, „Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenia” 2021, nr 7, s. 287–295.
- Sordyl K., *Ekokrytyka i zookrytyka w „Opowiadaniach bizarnych” [w:] Ramy odpowiedzialności. Twórczość Olgi Tokarczuk wobec rzeczywistości*, red. A. Chorąży, A. Szymoniak, Kraków 2023.
- Stabryła S., *Wstęp [w:] Owidiusz, Metamorfozy*, tłum. A. Kamieńska, S. Stabryła, Wrocław 1996.
- Starowieyski M., *Zapytaj zwierząt, pouczaj, czyli opowiadania wczesnochrześcijańskich pisarzy o zwierzętach*, Kraków 2014.
- Szumiec A., „Był to jakby dzień widziany przez kir żalobny”. *Opowiadania Brunona Schulza a motywy charakterystyczne dla czarnego romantyzmu [w:] W kręgu czarnego romantyzmu. Inspiracje, motywy, interpretacje*, red. M. Piechota, J. Strzałkowski, A. Szumiec, Katowice 2024.
- Szybowicz E., *Tokarczuk jak Agatha Christie*, „Dwutygodnik” 2019, nr 9, <https://www.dwutygodnik.com/artikul/721-tokarczuk-jak-agatha-christie.html> [23.01.2025].
- Świerkosz M., *Arachne i Atena: w stronę innej poetyki pisarstwa kobiecego*, „Teksty Drugie” 2015, nr 6 (156), s. 70–90.
- Świętosławska T., *Antropologiczny wymiar tradycji i współczesności*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II” 2010, nr 79, s. 221–232.
- Targosz D., *Cielesność i ciało w „E.E.” Olgi Tokarczuk*, „Heteroglossia” 2021, nr 11, s. 57–69.
- Tokarczuk O., *Czuły narrator*, Kraków 2020.
- Tokarczuk O., *Dom dzienny dom nocny*, Kraków 2019.
- Tokarczuk O., *E.E.*, Kraków 1998.
- Tokarczuk O., *Moment niedźwiedzia*, Warszawa 2012.
- Tokarczuk O., *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, Kraków 2019.
- Tokarczuk O., *Transfugium [w:] Opowiadania bizarne*, Kraków 2018.
- Tomczyk D., *Sposoby postrzegania środowiska w „Empuzjonie” Olgi Tokarczuk*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2023, nr 1 (79), s. 156–171.
- Zwierkowska D., Adamczyk K., *Antropomorfizacja zwierząt – dylemat współczesnych relacji człowiek – zwierzę*, „Przegląd Hodowlany” 2021, nr 4, s. 25–29.

The influence of the animal motif on the presentation of various images of femininity in selected Olga Tokarczuk's works

Abstract

The main topic of the article is the literary motif of animals and its role in selected works by Olga Tokarczuk (including "Tales of the Bizarre", "Drive Your Plow over the Bones of the Dead", "E.E", and "Day House, Night House"). The main objective of the article is to indicate the way in which Polish writer uses the animal motif to present various images of femininity, using the example of selected literary heroines. At the beginning, the animal motif is presented as one of the most universal literary motifs. The text also includes the most important functions of this motif in literature from ancient times to the present day. Particular attention is paid to its understanding in the context of femininity. Then Olga Tokarczuk is presented as one of the representatives of the Polish feminist literary movement. Then, using selected examples, it is presented how selected motifs of animals are introduced into Tokarczuk's work and how they correlate with the features of the main characters, illustrating their character, reflecting their psychological state, and also showing the stage of life they are in, ranging from youth through adulthood to senility.

Keywords: Olga Tokarczuk, motif of animals, femininity, modern literature

Kinga Skowron, absolwentka filologii polskiej, ukończona w 2023 roku z Laurem Rektora dla najlepszego absolwenta Uniwersytetu Rzeszowskiego, finalistka XIV edycji Studenckiego Nobla w kategorii Dziennikarstwo i Literatura. Jej praca magisterska pt. *„Peryferia świata naznaczają nas na zawsze tajemniczą niemocą”. Konwencja grozy i tajemnicy w prozie Olgi Tokarczuk i Joanny Bator („Prowadź swój pług przez kości umarłych”, „Opowiadania bizardne”, „Ciemno, prawie noc”)* otrzymała drugie miejsce konkursie na najlepszą pracę magisterską obronioną w Instytucie Polonistyki i Dziennikarstwa Uniwersytetu Rzeszowskiego w roku akademickim 2022/2023. Artykuły naukowe publikowała m.in. we „Frazie”, a także w monografiach, takich jak „Obszary Polonistyki 7”, „Gra i grywalizacja w kulturze XXI wieku” oraz „Adepci dziennikarstwa o dziennikarstwie. Młode dziennikarstwo 5”. Do jej zainteresowań badawczych należą: literatura współczesna, fantastyka, literatura grozy, motywy literackie w muzyce metalowej, cRPG oraz nowe media.

RYSZARD STRZELECKI

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0001-9437-9450 

strzelecki.rj@gmail.com

Godność osoby – między ujęciem substancjalnym a relacyjnym

Streszczenie

Artykuł dotyczy godności osoby ludzkiej. Pojęcie godności zostało przyjęte z filozofii tomistycznej, gdzie osoba ujmowana jest jako substancja, ale jest zarazem traktowana jako podmiot, transcendujący świat poprzez atrybuty świadomości, wolności i miłości oraz transcendujący społeczeństwo poprzez atrybuty zupełności, podmiotowości prawa i godności. Godność jest rozważana zarówno w kontekście tomistycznym, jak i w kontekście antropologii Karola Wojtyły. W artykule dominuje nastawienie społeczno-kulturowe. Atrybuty bytu osobowego są postrzegane jako momenty relacji międzyosobowych z podziałem na rolę dawcy i rolę biorcy działań. W tych relacjach rozważana jest godność osób nieświadomych i bezwolnych. Ważnym współczynnikiem godności jest nieudzielalność. Omówione zostały działania naruszające tę własność osoby. Dla pełniejszego ujęcia godności człowieka wprowadzony został kontekst Trójcy Świętej. Relacje osób w Trójcy stanowią niedosięgnięty wzór osobowych relacji ludzi. W Trójcy jest doskonała harmonia substancjalności i relacyjności, która stanowi też najdoskonalszy wzór godności osobowej. Tworzy właściwy kontekst godnościowego pojmowania wszelkich sytuacji granicznych – samounieczestwienia i ocalenia, utraty życia na rzecz drugiego, heroizmu i ofiary. W trakcie wywodu podejmowano próbę teoretycznego i metodologicznego porządkowania problematyki godności.

Słowa kluczowe: godność, osoba, nieudzielalność, wolność, substancja, relacja, Trójca Święta

Istota godności. Godność to właściwość wyływająca ze struktury bytowo-osobowej, która sprawia, że osoba istnieje sama w sobie i dla siebie jako cel, a nie jako środek dla działań innych¹. Status osoby winien być rozważany w relacjach osobowych, bowiem życie osobowe uzyskuje – jak mówi M.A. Krąpiec – swoje

¹ O. M.A. Krąpiec traktuje godność (wraz z podmiotowością prawa i zupełnością) jako własność polegającą na transcendowaniu przez osobę społeczeństwa (M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1979, s. 380, 387–388). Podstawę godności stanowi odniesienie człowieka (konstytutywne) do Absolutu. Jest to perspektywa metafizyczna (ontologiczna), którą trzeba odróżnić od perspektywy liberalistycznej i etycznej – wedle podziału wskazanego przez Wojciecha Chudego (*Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny”, 1998, t. XXVI, z. 3. s. 73–75).

uzasadnienie w byciu dla drugiego „ty”, finalnie zaś w byciu dla „Ty” Absolutu. Na gruncie metafizyki tomistycznej Absolut wyznacza nie tylko status osoby, ale wskazuje też źródło osobowego zycia².

Rozwinięcie definicji. Wedle przyjętej definicji godność jest zachowana, jeśli podmiot, którego godność rozważamy, nie jest w żadnej sytuacji ani w żadnych okolicznościach środkiem do celu osiąganego przez innych. Tak ogólnie i zarazem konstytutywnie pojmowana godność jest rozważana w płaszczyźnie struktury bytu i znajduje się w domenie, można rzec, „czystej” ontologii osoby. Spełnienie tego konstytutywnego wymogu dotyczy, jak wiadomo, spełnienia dwóch warunków. Pierwszy z nich jest negatywny – wyraża zakaz wykorzystania, posłużenia się pewną osobą jako środkiem do jakiegokolwiek innego celu. Warunek drugi – pozytywny dotyczy tej właśnie osoby jako słusznego celu działania innych osób. O ile warunek pierwszy jest bezwzględny, nie dopuszcza wariantów ani okoliczności, o tyle warunek drugi może być zrealizowany w sposób różny i może przyjmować różne stopnie istotności. Jeśli osoba nie jest traktowana przedmiotowo, wszelkie służące jej działania, wspomagające ją w realizacji dobra osobistego, a zarazem powszechnego można uznać za spełnienie warunku godności tejże osoby. W realizacji okoliczności drugiego warunku ujawnia się zarówno podmiotowość osoby, jak i jej wymiar społeczny.

Godność a inne wyróżniki bytu osobowego. Należyte ujęcie godności osoby wymaga rozważania jej w powiązaniu z innymi wyróżnikami struktury bytu osobowego. Pośród tych wyróżników trzeba wskazać wpierrw właściwości zapewniające transcendowanie osoby wobec natury i wobec społeczeństwa – co wskazał Mieczysław A. Krąpiec³. Osoba ludzka góruje nad naturą oraz góruje nad społeczeństwem. W filozofii tomistycznej został położony nacisk na podmiotową aktywność człowieka, który będąc bytem spotencjalizowanym, aktualizuje się w wyniku podejmowanych przez siebie decyzji. Mowa tu o przekraczaniu w tych aktach świata, w którym człowiek egzystuje, oraz społeczeństwa, w którym żyje. Jest to ciągle podejście ogólne. Wyróżniki wskazane przez metafizyczną teorię bytu osobowego dotyczą osoby jako osoby, jej wymiaru konstytutywnego. I chociaż każda osoba *in potentia* wszystkie te atrybuty posiada, ich zaktualizowana konfiguracja może być różna. Konkretna, jednostkowa osoba cechy te może posiadać w różnym nasileniu

² M.A. Krąpiec, *Godność* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003, s. 15–17.

³ Mówi o tym Imelda Chłodna-Błach. Jej zdaniem „W duchu świętego Tomasza Krąpiec żywi przekonanie, że osoba stanowi coś najdoskonalszego w naturze, szczytową formę bytu. Jest to widoczne w podwójnej transcendencji bytu ludzkiego, która ustala perspektywę osobowego rozwoju człowieka. Z jednej strony dzięki aktom poznania intelektualnego, miłości i wolności, osoba ludzka przekracza świat przyrody. Z drugiej natomiast przez akcje akty związane z podmiotowością prawną, suwerennością, całościowością i godnością religijną koncentruje każdą ludzką społeczność, w której przychodzi jej aktualizować swoje potencje, czyli rozwijać konkretną osobowość” (I. Chłodna-Błach, *Personalizm w ujęciu lubelskiej szkoły filozofii. Personalizm egzystencjalny Mieczysława A. Krąpca* [w:] *Personalizm w nauce i kulturze. Studia i rozprawy*, red. ks. J. Jęczmień, P. Guzdek, A. Petryk, Lublin 2020, s. 62).

– od zniknu aż do pełnej ich obecności. Dlatego zwracamy uwagę, z jednej strony, na ogólną teorię osoby, jej konstytutywne wyróżniki, z drugiej, na ich aktualizację w konkretnej osobie. Zawsze bowiem ogólne atrybuty uzyskują swoją bytową postać dopiero w realnej jednostce ludzkiej, gdzie w różnym stopniu i w różnych powiązaniach się przejawiają. Gdy więc mówimy o człowieku konkretnym, rozważyć przychodzi nie tylko spełnianie i konfiguracje tych atrybutów, ale też skalę i układ ich aktualizacji w tym właśnie konkretnym człowieku i jego relacjach. I to jest pierwszy etap refleksji nad konkretną osobą ludzką (rozważaną wedle filozofii klasycznej). Sama teoria metafizyczna z racji ogólności nie różnicuje atrybutów i nie rozważa ich układu, tu natomiast chodzi o aktualizację atrybutów przez osobę konkretną. Ich analiza jest kluczowa dla identyfikacji godności. I to jest właśnie zadanie personalizmu, respektującego metafizyczną teorię człowieka. Czy i jak konkretna jednostka transcenduje sferę świata i społeczeństwa – ustalenie tego jest właśnie celem analizy personalistycznej. Komplikacje owych „aktualizacji” gwałtownie narastają, zgodnie z oczywistą prawdą, że podobną pozycję ponad światem i społeczeństwem mają też inne osoby. Z powodu zmienności uwarunkowań ich aktualizacje mogą się wzajemnie różnić. Zatem w personalizmie istotne są nie tyle relacje do natury czy do słabego relacyjnego bytu społecznego, ale do innych osób. Relacje między osobami okazują się kluczowe. Wielość tych międzyosobowych relacji wynika z odmiennych sposobów aktualizacji osobowych atrybutów.

Podmiot w metafizyce. Już z samej definicji M.A. Krąpca, poprzez wykazaną zdolność transcendowania natury i społeczeństwa, osoba jawi się jako podmiot. Jest to istotny zwrot od teorii bytu w stronę osobowej aktywności człowieka i uprawnienie do analiz wielorakiej aktywności konkretnych jednostek w granicach nakreślonych w „personalizmie” autora. W recenzji książki *Osoba i czyn* Krąpiec zauważa, że praca Wojtyły jest poświęcona bytowi, który jest podmiotem w akcie podmiotowania, a więc wypromieniowywania z siebie bytowości niesamodzielnych, jakimi są ludzkie czyny. Osoba jest podmiotem zdolnym do sprawowania czynów⁴. Zastrzeżenia Krąpca dotyczą więc jedynie braków analizy treściowej i niespełniania warunków niesprzeczności, nie zaś pojmowania bytu osobowego w kategoriach podmiotowych.

Celowo wkraczamy w szczegółową tematykę konfrontacji między oczekiwaniami M. Krąpca a wykładnią Karola Wojtyły. Napotykamy tu bowiem, również po stronie Wojtyły, ogólną teorię osoby. W przywołanym przez Magdalenę Mruszczyk

⁴ Krąpiec zaznacza: „Ten moment niezwykle cenny i mało dotychczas w literaturze podkreślany. Ale wyakcentowanie strony podmiotowo-osobowej zostało związane ze zrezygnowaniem czy też niedopracowaniem strony drugiej, więcej wiążącej się z analizą samej bytowej struktury a nawet teorią ludzkiej osoby. Podkreślenie bowiem momentu egzystencjalnego stawia mocniej stronę «ja» jako podmiotu, niedopracowana zostaje natomiast strona treściowa. Brak więc analizy, np. tych charakterystycznych cech bytu osobowego, jakie zwykle wymienia się w klasycznym nurcie filozoficznym (poznanie, miłość, wolność, podmiotowość prawa, zupełność)” (M.A. Krąpiec, *Książka Kardynała Karola Wojtyły monografią osoby jako podmiotu moralności*, „Analecta Cracoviensia” 1970, nr 5–6, s. 58).

artykule *Człowiek w antropologii adekwatnej Karola Wojtyły* czytamy: „Byt podmiotowy wraz z właściwym mu istnieniem (*suppositum*) jawi się nam w doświadczeniu właśnie jako przeżywający siebie podmiot. Jeśli zatrzymamy się przy nim, odsłoni przed nami struktury, które stanowią o nim jako o konkretnym «ja» [...]». Chodzi o to, by przyjmując postawę realistyczną w każdym człowieku widzieć nie tylko *suppositum*, ale przede wszystkim konkretne osobowe «ja»⁵. „Nie wolno nam zapominać także o tym – zauważa Jarosław Merecki – że podmiotowość jest czymś, co istnieje obiektywnie, a zatem prawdziwa realistyczna filozofia powinna odsłaniać również «obiektywną strukturę tego, co subiektywne»”⁶.

Ku perspektywie kulturoznawczej. Godność – o której mówimy – to nie tylko status, nie tylko konstytutywny wyróżnik osoby ludzkiej w ogóle, ale także aktywność realizująca się w wielorakich uwarunkowaniach zarówno podmiotu samego, który ma godność w sobie, ale także w uwarunkowaniach samego społeczeństwa. Godność stanowi – jak już powiedziano – jeden z sześciu bądź większej liczby atrybutów. Realizuje się zatem w skomplikowanym układzie dyspozycji samego podmiotu. Gdy więc podążamy w głąb owej obiektywnej, realistycznej, konkretnej i jednostkowej podmiotowości, nie zatrzymujemy się na pożądanym przez antropologię filozoficzną pryncypiach. Dlatego artykuł nie sytuuje się wyłącznie w domenie filozofii, której właściwe jest uniwersalne ujęcie człowieka zarówno w metafizycznej, jak i w antropologicznej koncepcji Karola Wojtyły. Nawet w rozważaniu relacji człowieka do świata oraz relacji człowieka do człowieka badania filozoficzne skupiają uwagę na samej strukturze osoby. Natomiast w obecnym opracowaniu przekraczamy to zawężenie. Wprawdzie podążamy konsekwentnie drogą antropologii filozoficznej, jednak nie poprzestajemy na analizie kategorii godności, obejmującej konstytutywne (zatem też uniwersalne) momenty godności osoby. Kierujemy zaś uwagę na zasygnalizowany już, ważny w wykładni artykułu, problem modyfikacji godności i innych atrybutów osobowych w poszczególnych, konkretnych ludziach ze względu na ich realne relacje z innymi. Relacje te mogą determinować życie osobowe, zagrażać lub nawet degradować osobę. Rozważanie tych różnych wariantów społecznej sytuacji osoby wykracza poza domenę antropologii filozoficznej, wymaga analizy obejmującej usytuowanie człowieka w jego kulturowych realiach. A to leży w zasięgu antropologii kulturoznawczej⁷.

⁵ Magdalena Mruszczuk korzysta z artykułu Karola Wojtyły, *Podmiotowość i „to co nieredukowalne” w człowieku* [w:] „*Osoba i czyn” oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń [i in.], Lublin 1994, s. 433–443. Nawiązanie do tego artykułu zawarła w swojej monografii: *Człowiek w „antropologii adekwatnej” Karola Wojtyły*, Katowice 2010, s. 75.

⁶ J. Merecki, *Osoba i dobro. Szkice z filozofii i teologii osoby Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2019.

⁷ To dodatkowe usytuowanie w domenie antropologii kulturoznawczej jest oczywiście uzasadnione z powodu rozległości przedmiotu refleksji. Zaznaczyć jednak trzeba, że podstawą refleksji nad człowiekiem pozostaje filozofia, i to filozofia o inspiracjach klasycznych, dlatego kontekst badań stanowią studia filozoficzne. Proponowana tu perspektywa badawcza, określona mianem „antropologii kulturoznawczej”, różni się zasadniczo od antropologii kultury. Współczesna antropologia kultury, zapoczątkowana w XIX wieku, ma za przedmiot człowieka rozważanego jako

Patrząc na usytuowanie człowieka wobec różnorodnych struktur społecznych i wobec innych ludzi, dokonujemy konkretyzacji i poszerzenia perspektywy filozoficznej, wychodzimy poza jednostkę w kierunku fundamentalnych relacji z innymi ludźmi, chociaż w analizie tych zjawisk kluczową rolę pełni nadal refleksja filozoficzna, a w końcowej części przyjęta z teologii inspiracja trynitarna.

Osoba wobec osoby – byt wobec bytu. Jak już powiedziano, osoba ludzka odnosi się nie tyle do ontologicznie podrzędnego wobec niej społeczeństwa, ale do osób napotykaných w społeczeństwie, czyli do osób, które również przekraczają tę samą społeczną całość. Społeczeństwo podlega osobie ze względu na jej godność, zupełność bądź status ontyczny, zapewniający podmiotowość wobec tworzonego w tymże społeczeństwie prawa. Ta wieloraka nadrzędność wobec struktur społecznych, a zarazem uwikłanie w te struktury, rzutuje na stosunek do innych osób, które mają właściwe sobie podejście do struktur społecznych, organizacji i instytucji. Oddziaływania między ludźmi polegają przede wszystkim na wzajemnych konfrontacjach ich usytuowania społecznego. Uwikłanie w relacje społeczne i zarazem dysponowanie relacjami społecznymi innych osób ma istotny wpływ na aktualizację posiadanych przez nie atrybutów. Chociaż wymienione wcześniej atrybuty stanowią nieusuwalne uposażenie ontologiczne osób, ich aktualizacja w działaniach, podobnie jak aktualizacja osoby w świecie, przebiega różnymi drogami i ze względu na różne okoliczności i uwikłania prowadzi bądź do swobodnego i korzystnego samospełnienia, bądź do degradacji i niszczącego zakwestionowania posiadanego przez osobę statusu. Osoba sama działa mocą cechujących ją atrybutów (świadomości, woli i zdolności afirmacji) lub jest kształtowana przez innych, co dokonuje się z kolei mocą ich atrybutów.

Osoby traktowane jako indywidualne substancje (bądź subsystencje) mają „bytową dzielność”, czyli podstawę w swojej strukturze bytowej, a nie jedynie w wymienionych wyżej atrybutach. Tak też uważa John F. Crosby, jego zdaniem

twórcę kultury; było to podejmowane w kolejno powstających nurtach tej nauki: ewolucjonizmie, dyfuzjonizmie, funkcjonalizmie, strukturalizmie, semiotyce kultury, interpretacjonizmie i innych. Natomiast proponowana tu refleksja – pod nazwą „antropologia kulturoznawcza” bada zagadnienie człowieka, wykorzystując dokonania wielu nauk, które chociaż zasób kultury współtworzą (podobnie jak wszelkie inne wytwory człowieka), nie ujmują jednak człowieka poprzez tworzoną przez niego kulturę (na sposób etnografii i etnologii), ale przeciwnie – odsłaniają specyfikę kultury poprzez dogłębną refleksję nad człowiekiem. Na tym właśnie polega, projektowana tutaj, antropologia kulturoznawcza, która potencjał badawczy czerpie z najważniejszych nauk o człowieku. Z powodu owego potencjału badawczego zasługuje wręcz na miano „antropologii kulturolologicznej”. Najważniejsze z przywołanych w tym artykule są nauki filozoficzne i teologiczne, dlatego głównie do nich się odwołujemy. Jednak badając człowieka w jego kulturowych powiązaniach i otoczeniu, odchodzimy – jak było powiedziane – od specyficznych, wąsko zakreślonych celów tych nauk i wykorzystujemy ich wielodyscyplinarny potencjał poznawczy do badania człowieka w jego różnorodnych uwikłaniach społecznych i kulturowych, w sferze aktywności, w której na wiele sposobów przejawia się problem godności ludzkiej. Perspektywę kulturoznawczą (kulturolologiczną) współtworzy wiele innych nauk, m.in. nauki medyczne, psychologiczne, społeczne, prawne czy polityczne; w tej refleksji z nich nie korzystamy.

„status osoby powinien przysługiwać wszystkim ludziom bez wyjątku. Zatem tylko personalizm metafizyczny [dotyczący zarówno osób świadomych, jak i aktualnie bądź trwale nieświadomych – uzup. RS] jest w stanie określić kondycję człowieka w skomplikowanej sytuacji kulturowej. Redukcja istoty człowieka do świadomości pomija bowiem te wyróżniki, które «sprawiedliwie» ujmują «całego człowieka», zgodnie z przysługującym mu bytowym uposażeniem”⁸. Fundamentem osoby nie jest więc (samo)świadomość, wolność czy miłość (zdolność afirmacji) ani też łączne ich traktowanie. Łącznego traktowania wymagał Peter Singer, który uważał, że skoro bez świadomości nie ma wolnego wyboru – obydwa atrybuty warunkują się wzajemnie, zarazem decydują o „byciu człowiekiem”, „byciu osobą”; świadczą o istocie człowieka. O kontrowersyjnej próbie „zadekretowania” tezy o uzależnieniu „bycia osobą” od posiadania (samo)świadomości pisze Zbigniew Teinert w monografii *Spór o naturę. Wokół konstytucji osoby w ujęciu Roberta Spaemanna*⁹. W przyjętym w tym artykule stanowisku człowiek nieświadomy, bezwolny i pozbawiony godności, posiada nieusuwalny status osoby. Wszelako wedle niektórych współczesnych ideologii osoby obarczone tymi ułomnościami, pozbawione nadto podmiotowości wobec prawa czy zupełności, tracą miano osoby.

Konfiguracja uposażenia tych osób może być oczywiście różna. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że z takimi osobami wchodzą – jak powiedzieliśmy – w relacje inne osoby, które na przykład w znacznie większym stopniu aktualizują potencjalności konstytutywnie przynależnych im atrybutów. Przechodzimy więc od metafizyki osoby, czyli refleksji ogólnej, do skupienia na osobie konkretnej, która – jak było sygnalizowane – w różnych okolicznościach w różny sposób dysponuje swoimi atrybutami. Dopiero w wyniku analizy aktualnego stanu dyspozycji uczestników międzyosobowych relacji ujawnia się skala możliwych aktualizacji i modyfikacji ich osobowych potencjalności. Rozpatrywanie możliwych wariantów w zupełności przenosi naszą refleksję na grunt personalizmu.

Typologia relacji między konkretnymi osobami. Skoro realizacja godności człowieka może przebiegać wieloma drogami i przybierać różne formy, warto przyjrzeć się tym różnym aktualizacjom. Nie są one dowolne. K. Wojtyła wskazuje podstawową aktualizację, w której pozytywnie współwystępują elementy wykazane wcześniej w analizie struktury bytowej. W tej podstawowej kanonicznej sytuacji godność wyłania się dzięki wolności i miłości.

⁸ R. Strzelecki, *Homo ludens kultury współczesnej*, Bydgoszcz 2019, s. 185–186, jest tam zawarte nawiązanie do myśli Johna F. Crosby’ego (*Zarys filozofii człowieka. Bycie sobą*, tłum. B. Majczyna, Kraków 2007, s. 145–148).

⁹ „W roku 2001 Spaemann ubolewał, że przed kilku laty z deklaracji ONZ oraz Ustawy Zasadniczej RFN próbowano usunąć pojęcie praw człowieka i zastąpić je pojęciem «prawa osoby», tak zacieśniając krąg osób, aby znaczna część rodziny ludzkiej znalazła się poza jego obrębem, na przykład małe dzieci, nienarodzeni, umysłowo upośledzeni oraz zniedołężniali starcy, choć przecież nikt nie ma wątpliwości, że należą oni do rodziny ludzkiej” (Z. Teinert, *Spór o naturę. Wokół konstytucji osoby w ujęciu Roberta Spaemanna*, Poznań 2003, s. 29).

Podmiot rozpoznaje swoją sytuację duchową na podłożu relacji osobowych (wobec innych i siebie). Z tego powodu w uczestnikach aktu godności rozpoznąć można dwie pozycje: dawcy godności (*agensa*) i biorcy godności (*patiensa*). Ostatecznym celem tej relacji jest działanie dla dobra osoby ze strony innej osoby. Jednak akt godności w tej relacji się nie wyczerpuje – zapewnia godność biorcy, ale przyczynia się też do godności (podniesienia godności) dawcy. Relacja nastawiona na dobro drugiego dotyczy więc obu uczestników sytuacji godnościowej. Tym różni się godność od miłości jako afirmacji osoby przez osobę. Miłość przebiega w jednym kierunku – przenosi dobro do osoby afirmowanej, natomiast akt godności ubogaca i podnosi status obu osób, obydwie są słusznym celem działania dawcy: podnosi status biorcy, ale i sam w wyniku własnego słusznego czynu podnosi godność swoją. Nawet jeśli relacja do biorcy nie jest nacechowana intencją afirmowania dawcy i dokonuje się bez pełni jego zaangażowania, to tak czy inaczej działanie to służy godności biorcy. Godność jest zapewniona nawet wówczas, jeśli spełniony jest warunek negatywny – czyli gdy brak wykorzystania osoby dla realizowania innego celu niż ona sama. Wyklucza to uprzedmiotowienie, ale nie świadczy o wadze i doniosłości godności. Godność osiąga właściwy status w wyniku istotnego zaangażowania dawcy – ponoszenie kosztów osobowych dla kogoś zyskuje na znaczeniu dopiero, gdy dawca decyduje się na koszty i ofiary. Na przykład podejmowanie trudów dla ocalenia statusu osobowego biorcy jest aktem miłości. I rzeczywiście w tym wypadku miłość jest niezbywalną podstawą godności. Akt miłości zachodzący w dawcy przynosi efekt godności w biorcy.

Rysuje się tu kolejna asymetria – o ile dawca, na przykład w akcie miłości posiada wolność i (samo)świadomość czynu¹⁰, o tyle biorca aktu nie musi mieć tych atrybutów. Wcześniej już została wyrażona teza, że osoby bezwolne, nieświadome i pozbawione godności w działaniach innych, dzięki swojej strukturze bytowej, nadal zachowują status osoby. Nawet więc utrata godności w reakcji społecznej, uprzedmiotowienie, potraktowanie użytkowe człowieka nie tylko nie narusza osobowego statusu, ale pozwala zachować w postaci imperatywu moralnego wezwania do respektowania godności. Wezwanie to bywa różnie realizowane. Biorca nieświadomy, pozbawiony udziału woli, traktowany jednak jako osoba, zasługiwać musi na akty nadające mu godność ze strony innych (dokonywane na podłożu wielorako rozumianej miłości, a w sensie etyki personalistycznej – afirmacji). To właśnie afirmowanie przez innych stanowi apodyktyczny warunek uznania kogoś za osobę, również w aktach międzyosobowych. Podstawą jest sąd egzystencjalny zawarty w tym akcie. Chociaż uznanie to legitymują osoby indywidualne drogą własnego przeświadczenia, jego treść znajduje potwierdzenie w substancjalnych teoriach osoby. Jednostki ludzkie aktualnie nieświadome i pozbawione wolności woli w decyzjach innych znajdują potwierdzenie swego osobowego statusu i właściwą osobie godność.

¹⁰ Czyn ma charakter moralny, jest stanem moralnym osoby, to działanie pozbawione tych atrybutów jest określone mianem uczynnienia. Uczynnienie obejmuje procesy organiczne, zachowanie nieintencyjne i in. Rozróżnienie stosuje Karol Wojtyła.

Wolność fundamentem bytu osobowego i godności. Przykład odmienny – wcześniej zaznaczono, że osoba działająca na rzecz godności innych sama poprzez ten akt zapewnia godność sobie – w sprawowaniu tego aktu staje się poniekąd jego biorcą (na zasadzie samozwrotnej). Osoba jest świadoma wagi własnych aktów, które – kierowane do innych – owocują również w niej. Warunkiem tak osiąganey i tak uświadamianej godności jest wolność woli. Jednak wolność wyboru (i suwerenność) przede wszystkim trzeba rozumieć jako zdolność wyjścia poza aktualnie rozpoznawaną w sobie lub przez innych tożsamość. W życiu osobowym jest to rodzaj autokreacji; „nikt nie jest po prostu i wyłącznie tym, czym jest”; proces aktywnej samoakceptacji musi zakładać nietożsamość¹¹, aby właśnie w aktach woli osoba mogła ustanawiać się od nowa. Związek między wolnością woli a godnością jest tu ścisły, właśnie dzięki wolności woli człowiek zabezpiecza swoją godność. Wolność woli sięga głęboko, można ustosunkować się nie tylko do rzeczy (świata), ale też do naszych pragnień i samych aktów woli¹².

Podsumujmy – wskazane zostały dotychczas zależności między statusem godności a wolnością, świadomością i miłością osoby. Ważna jest zarówno świadomość wagi czynu, bezinteresowna afirmacja i decyzja podejmowana na poziomie osobowym, czyli suwerenna wobec wszelkich możliwych determinant. W tym miejscu podkreślić wypada wyrażoną już myśl, że wystarczy spełnienie warunku godności wraz z wymienionymi atrybutami, przynajmniej na jednym biegunie relacji godnościowej, na biegunie dawcy, aby godność osobowa pojawiła się na obu biegunach tej relacji (cechowała zarówno dawcę, jak i biorcę).

Nieudzielalność. Relacje międzyosobowe ujawniają jeden jeszcze współczynnik godności – nieudzielalność. Najprostsze ujęcie tego atrybutu wymaga analizy

¹¹ Zob. R. Spaemann, *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, przeł. J. Merecki, Warszawa 2001, s. 18.

¹² Tamże, s. 19. Myśl tę zaczerpnął od H. Frankfurta, z jego artykułu *Wolność woli i pojęcie osoby*, gdzie mowa o „pragnieniach drugiego stopnia”. Polskie wydanie monografii Spaemanna jej tłumacz Jarosław Merecki opatrzył artykułem wprowadzającym, zatytułowanym *Robert Spaemann a współczesny spór o pojęcie osoby*. W artykule tym pisze: „bycie osobą polega na tym, że dany byt ma nie tylko określone pragnienia (jest tak w przypadku ludzi i zwierząt), ale również może chcieć pewnych pragnień lub ich nie chcieć (ten warunek spełniają tylko ludzie). Posiadanie pragnień drugiego rzędu stanowi właśnie o wolności osoby, która rzeczy ocenia nie tylko z punktu widzenia swoich pragnień, lecz jest w stanie swoje pragnienia oceniać” (tamże, s. XIV). Pragnienia związane z wolnością mają za przedmiot pragnienia właściwe dla człowieka, który w pewnym wymiarze jest, podobnie jak zwierzęta, istotą żywą (animalną). Ta niezawisłość i obligatoryjność woli podmiotu stanowi konieczny warunek jego osobowej godności. I jeszcze jedna myśl Spaemanna – dla Sokratesa i Platona człowiek nie chce dobra, to tylko dlatego, że go nie zna, a dlaczego go nie zna – bo go nie zna (błędne koło), w końcu wiedza i rozumienie jest podstawą wolności. Dopiero Ewangelia mówi o tym, że ktoś ukochał ciemność (J. 3, 19). Bo oprócz rozumu jest też serce, człowiek jest sercem, czyli instancją ostateczną i pierwotną – jest, jak mówi autor, sprawą wiary (jako aktu ostatecznego, zatem nieuwarunkowanego niczym poza sobą) – takie jest serce, taka jest też osoba. To coś pierwotnego, czego nie można uwarunkować, co zatem jest tajemnicą – rozumienie bierze się z serca, a nie serce z rozumienia, jak u Platona (zob. tamże, s. 28–29). Zgodnie z Ewangelią również głupota bierze się z serca (Mk 7, 22), mimo dominującego przekonania, że serce jest ośrodkiem uczuć – pogląd m.in. Dietricha von Hildebranda. Do uczuć należą także emocje, o ile są dane w aktach intencjonalnych.

sytuacji obejmującej trzy lub dwa podmioty. Jeden z nich rozpatrujemy właśnie ze względu na przysługującą mu nieudzielalność. Jego nieudzielalność polega na tym, że jakiś drugi podmiot nie może dysponować nim z pominięciem jego woli, tym samym nie może przekazać dysponowania nim (czyli udzielić go) jakiemuś trzeciemu podmiotowi lub samemu sobie. Według Karola Wojtyły nieudzielalność polega na tym, że nie można dysponować czymś „ja” w taki sposób, że pozbawia się je najważniejszego wyróżnika życia osobowego, jakim jest efektywna wolna wola, czyli wolność dysponowania sobą w zakresie życia duchowego. Autor *Miłości i odpowiedzialności* mówi to dla ukazania wagi miłości oblubieńczej, w której człowiek może przekroczyć tę zakazaną granicę. Stwierdza, że „Istotą miłości oblubieńczej jest oddanie siebie, swojego ‘ja’”¹³ drugiej osobie. W innym miejscu wyraża to bardziej jeszcze jednoznacznie: „najpełniejsza, a zarazem jakby najradykałniejsza forma miłości leży też w tym, aby właśnie siebie dać, aby to swoje nieprzekazywalne i niedostępne ‘ja’ uczynić czyjąś własnością”¹⁴. W przeciwieństwie do uprzedmiotowienia człowieka i pozbawienia go wolności woli na rzecz innego człowieka albo na rzecz osoby, która aktu pozbawienia wolności dokonuje, mamy tu sytuację odmienną, odmienną radykalnie. Osoba sama aktem własnej woli oddaje swoje „ja” drugiej osobie, oddaje jej swoją wolność w miłości oblubieńczej. Ta sama sytuacja zachodzi, gdy osoba aktem swojej woli zrzeka się wolności na rzecz osób transcendentnych (Maryja, Jezus).

Badacze zagadnienia dociekają racji, dla których osoba posiada atrybut nieudzielalności. John Crosby uważa, że jednym z argumentów nieudzielalności jest niepowtarzalność każdej osoby. Każda osoba – mówiąc nieco emfaticznie – różni się nieskończenie od wszelkich możliwych innych osób. Postawienie warunku nieskończoności nie jest jednak przesadne. Unikamy tym samym jakiegokolwiek przeliczalności cech, a zatem jakiegokolwiek proporcji, możliwości porównywania. Autor mówi o „absolutności” lub „nieskończoności” osoby ludzkiej. Mówiąc o osobie, stwierdza: „Żadna nie reprezentuje nieznacznej wielkości w sferze osobowego bycia ani też nie jest przez tak wiele innych osób pochłonięta. Jeśli musimy mówić o osobach w kategoriach liczby, to o wiele stosowniejsze zdaje się wprowadzenie liczb nieskończonych i powiedzenie, że każda osoba reprezentuje „nieskończenie wiele”, tak że kiedy doda się jedną osobę do drugiej, to jakby się dodało jedną nieskończoność liczbową do drugiej nieskończoności liczbowej”¹⁵. Crosby wprowadza dwie kategorie nieudzielalności: egzystencjalną i esencjalną. Autor studium opowiada się za koncepcją egzystencjalną, zainicjowaną w myśli europejskiej przez Ryszarda ze Świętego Wiktora, który traktował osobę jako „*rationalis naturae individua existentia*”, która zasługuje też na miano „*incommunicabilis existentia*”, tak że możemy przełożyć to następująco: „osoba jest nieudzielalnym istnieniem natury rozumnej” (w dawnej definicji Boecjusza słowo „*substantia*” zostało zastąpione słowem „*existentia incommunicabilis*”). Miało to dostosować definicję Boecjusza do teorii Trójcy Świętej.

¹³ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, wyd. IV, Lublin 1986, s. 88.

¹⁴ Tamże, s. 89.

¹⁵ J.F. Crosby, dz. cyt., s. 64–65.

Crosby zachęca do dostrzeżenia „subtelnej analogii między osobą ludzką i Bogiem, czy raczej innego aspektu dostrzeżonej wcześniej przez nas analogii między nieudzielalnością osób boskich a jednością (*unicity*) właściwą Bogu”¹⁶. Dla objaśnienia nieudzielalności wskazuje, jak się wydaje, najsilniejszy kontekst tłumaczący – czyli jedność Boga. Osoba ludzka nie może być udzielona bez groźnego, destrukcyjnego naruszenia jej jedności. Bóg jest jeden, ale jest zarazem Trójcą. Gdy mówimy o jedności Boga, musimy zarazem argumentować, że jest to jedność Trójcy. Wedle wcześniej przywołanych słów Jana Pawła II miłość obłubieńcza i zarazem ofiarna wyprowadza osobę poza jej pierwotną tożsamość. Nie polega to jednak na utracie – jaką jest właśnie udzielenie siebie, porzucenie siebie („na rzecz...”), ale raczej na większym jeszcze, niebывалым wzmożeniu bytu – zdolności bycia w drugim, zdolności tworzenia drugiego sobą. Jedność Trójcy polega na tym samym, wtórnie dopiero można borykać się z problemem jedności istoty, skoro jeden akt istnienia musi przecież być konfrontowany z trzema osobami. Tak można by ontologicznie naświetlić ideę Crosby’ego – jedności bytu – oraz sprawę analogii między jednością człowieka i jednością Boga, w czym istotną rolę powierzyć można godności – sprawę tę, w o wiele bardziej radykalnej metafizycznej wykładni, rozwijam dalej. W teorii osoby tradycji klasycznej moment egzystencjalny domaga się właściwego terminu, w miejsce substancji stosuje się termin *subsistentia*. Crosby określa godność jako wartość wymagającą szacunku, unikania przymusu i wykorzystywania. Rozpoznawalne w godności cechy ogólne zachowują ważność, gdyż stosują się właśnie do konkretnych jednostek jako ich konstytutywne wyróżniki. Ustalenie różnicy między godnością a nieudzielalnością nie dotyczy wagi, ale raczej zakresu. Godność chroni przed wszelkimi przejawami sprowadzania osoby do roli środka wykorzystanego przez innych, natomiast nieudzielalność chroni przed wszelkimi formami utraty możliwości rozporządzania sobą.

Inne współczynniki godności. Zarysowane zostały najważniejsze atrybuty warunkujące godność osoby. Można wskazać inne, które przyczyniają się do godności albo okazują się współczynnikami wskazanych dotąd atrybutów. Istotne jest traktowanie osoby jako statusu chroniącego jednostkę w relacjach życia społecznego. Zwracał na to uwagę Mieczysław Gogacz¹⁷. Z kolei Jan Paweł II wiąże kondycję osoby z powinnością sprawowania słusznych czynów wobec innych i wobec siebie – nakazami sumienia, respektowaniem prawdy, samopanowaniem i samoustanawianiem siebie, co właśnie zapewnia osobową godność¹⁸. Warto zaznaczyć, że tak rozumiane walory godności wynikają z odpowiedzialności¹⁹. Bycie

¹⁶ Tamże, s. 76.

¹⁷ Zwracał na to uwagę Mieczysław Gogacz, m.in. we *Wprowadzeniu do etyki chronienia osób*, Warszawa 1998.

¹⁸ Pojmowanie siebie jako osoby przynosi więc zobowiązania i obligacje, zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, rozdz. III i IV.

¹⁹ Rocco Buttiglione uważa, że „nie tyle zagadnienie sprawczości, ile powinności wprowadza bezpośrednio w problematykę odpowiedzialności, gdyż odpowiedzialności nie ponosimy głównie za czyn jako taki, lecz za wierność lub niewierność temu, czego powinniśmy dokonać” (R. Buttiglione,

osobą zobowiązuje. Nie jest to jednak sprawa wyboru, ale raczej umiejętności dostrzegania własnego statusu przez jednostki ludzkie. Można nie mieć umiejętności dostrzegania właściwego osobie ludzkiej statusu, za czym idzie filozoficzne ujmowanie człowieka w kategoriach nieosobowych. Można nie chcieć postrzegać siebie jako osobę z powodu obligujących jednostkę zobowiązań i reguł, porządku życia czy rysującego się trudu afirmacji innych.

Koncepcje niesubstancjalne. Omówione zostały koncepcje, które łączą relacyjność z substancjalnością. Wprawdzie relacyjność jest niezbędnym warunkiem godności, trudno jednak mówić o relacjach, jeśli nie uwzględni się obiektów, które w relacje wchodzi. Tylko to, co bytowo nierelacyjne, tożsame, jak byt sam w sobie, może wchodzić w relacje. W badaniach, przy których na chwilę się zatrzymamy, substancjalność schodzi na dalszy plan i nie ma istotnego udziału w pojęciu osoby. Rdzeniem refleksji zarówno współczesnego personalizmu, egzystencjalizmu, filozofii spotkania, jak i dialogu jest przede wszystkim relacyjność. Te „relacjonistyczne” nurty Wojciech Chudy określa szerszym mianem liberalistycznych. Badacz podkreśla, że głównym wyróżnikiem osoby w tych nurtach okazuje się górująca nad wszystkim wolność. Osoba bardziej się staje niż jest, nie ma stałej natury, jawi się jako nieokreślona i trudna do definiowania, a na skutek tego personalizm liberalistyczny staje się antysystemowy i korzysta z języka literackiego jako ulubionej formy wyrazu²⁰. Cechą zasadniczą jest wskazana już relacyjność, otwarcie na drugich, która obok autokreacji jest najważniejszym wyróżnikiem osoby, pozbawionej w tych nurtach fundamentu substancjalnego. „O bytowej specyfice osoby świadczy jej otwarcie na innych i głębokie związki z innymi osobami. W całym nurcie relacyjność jest tym podstawowym wyróżnikiem osoby, jednak poszczególni myśliciele zgłaszają własne jej rozumienie”²¹, zawsze jednak chodzi o relacje kreowane na poziomie świadomości. Tak jest też u Bubera, który uważa, że dzięki naszej jaźni drugi również staje się jaźnią dla siebie; jest to efekt ontologiczny. Dalej idzie Lévinas – spotkanie z drugim jest asymetryczne – albo drugi jest mistrzem dla „ja”, poprzez apodyktyczny zakaz zawarty w twarzy: „nie możesz mnie zabić”, albo z kolei drugi wymaga wsparcia – jest kimś biednym i potrzebującym. „Dlatego właśnie Lévinas w podstawową relację: ja – Drugi wprowadza czynnik trzeci – enigmę. Jego zdaniem Drugi musi mieć zapewnioną enigmatyczność, stąd relacja: Ja – Drugi jest intrygą trzech, a nie dwóch – obejmuje Ja, Drugiego i Trzeciego”²². Trzeci nakłada na ten porządek transcendencję,

Myśl Karola Wojtyły, przeł. J. Merecki, Lublin 1996, s. 223) i dalej: „Człowiek dlatego bywa odpowiedzialny za swoje czyny, i dlatego przeżywa odpowiedzialność, że ma zdolność odpowiadania wolą na wartości” (K. Wojtyła, *Osoba...* s. 213). Cytaty przywołuje Magdalena Mruszczyk (*Człowiek w „antropologii adekwatnej” Karola Wojtyły*, Katowice 2010, s. 178). Odpowiedzialność agensa – dawcy czynu zmierza do prawdy i godności biorcy czynu i jest zarazem gwarancją godności dawcy, który potwierdza tym samym swoją rolę osobową.

²⁰ Zob. W. Chudy, *Oblicza personalizmu...* s. 73–75.

²¹ R. Strzelecki, *Model badania podmiotowej sfery kultury współczesnej*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, nr 7 (16), s. 11.

²² Tamże, s. 13.

nieskończoność i całkowitą odrębność. Jest gwarancją bezpieczeństwa i godności Drugiego, co świadczy o bardziej pogłębionej ontologii osoby ludzkiej. Przedstawione tu odkrywcze wejrzenie na godność osobową i zarysowaną ontologię jest tylko przejawem osobowej głębi, która pozostała poza zasięgiem refleksji Lévinasa. Podobne zastrzeżenie dotyczy innych przedstawicieli „relacjonistycznej” orientacji: filozofów dialogu, spotkania i dramatu²³. Wróćmy do zagadnienia wolności woli. Atrybut ten wyznacza całość orientacji myślowej Karla Rahnera. „Człowiek jest wolnością». Bycie wolnością wyklucza uprzednie determinacje osoby [...]. Poza wolnością nic jej nie określa, nie określają jej również rezultaty samej wolności, skoro jako jej wynik nie mogą być z góry określone. Oczywiście główny motyw liberalistycznego nurtu wyklucza jakiekolwiek determinanty metafizyczne, a głównie kategorię ludzkiej natury”²⁴. Toteż należy „artykulację” zagadnienia osoby i jej atrybutów – m.in. godności, przynoszą dopiero omawiane tu stanowiska, podejmujące trudny temat substancjalności osoby.

Sytuacje graniczne. Wzajemne odniesienie między substancjalnością a relacyjnością powraca w refleksji nad sytuacjami granicznymi²⁵, ostatecznymi, w których dochodzi do rozstrzygnięć o życiu doczesnym i duchowym. W sytuacjach granicznych, w jakimś sensie nieodwracalnych, relacja między osobami nieuchronnie dąży, z jednej strony, do bezwzględного zachowania, a zarazem, z drugiej, otwiera drogę do poświęcenia życia i jego utraty. Tego typu ofiara z życia jest umieszczana w sferze najwyższych wartości. Tak dzieje się w refleksji egzystencjalnej, w filozofii dialogu czy dramatu, czyli w nurtach ujmujących wartość od strony podmiotowej, poprzez podmiotowe, relatywne ujmowanie rzeczywistości. Jednak akty całkowitego ofiarowania się za kogoś, unicestwiającego, ale też ofiarowania się za siebie – mowa o męczennikach gotowych na śmierć dla ocalenia życia duchowego – są stanem bytu, stanem rzeczywistości osobowej i doświadczaniem duchowej realności. Żadna (aksjologicznie rozumiana) wartość nie może zrównoważyć wagi tego doświadczenia. Byt jest wcześniejszy niż wartość. Dlatego we wskazanych sytuacjach bardziej zasadne jest odwołanie do wykładni tomistycznej (metafizycznej, substancjalnej) niż do koncepcji relacjonistycznych, liberalistycznych), które niedostatecznie ujmują głębię i tajemnicę przeobrażeń osoby we wskazanych granicznych sytuacjach.

²³ Emmanuela Mouniera, Gabriela Marcela, Maurice Nédoncella, Maurice Blondela, Józefa Tischnera oraz innych autorów omówionych m.in. w książce *Twarz innego*, red. B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner, Kraków 1985. Mounier zwraca uwagę na autokreacyjność, a dopiero wchodzenie w relacje nadaje człowiekowi status osoby, jest on sobą w nieustannym przekraczaniu siebie, wyraża się w tym również transcendencja wobec najwyższego Istnienia. Wyraźniej relację wobec Boskiego „Ty” ujmuje G. Marcel – w centrum egzystencjalistycznej refleksji stawia odpowiedź Bogu. Człowiek jako *homo viator* dąży do pełnej partycypacji i komunii z Bogiem. Również M. Blondel formułuje zasadnicze pytanie o głębię tej partycypacji, w czym wyraża się całkowity dar – przeniesienie własnego „ja” w głębie „Ja” Boskiego.

²⁴ R. Strzelecki, *Model...*, s. 17.

²⁵ Termin i pojęcie wprowadzone przez Karla Jaspersa. W obecnym rozważaniu zagadnienia osoby i godności chodzi nie tylko o doświadczenie tych sytuacji w życiu, ale o adekwatną odpowiedź – metafizyczną i moralną – podejmowaną wobec tych sytuacji przez inne osoby.

A właśnie te sytuacje decydują o godności podmiotów-ofiar i podmiotów-ocalonych. Tak rozumiana godność współokreśla ostateczne „modyfikacje” bytu osobowego.

Wyjaśnienie godności podążające za metafizyką człowieka jest adekwatne, ale niedostatecznie głębokie. Stosowne pogłębienie przynieść może bogata refleksja poświęcona Trójcy Świętej. Wokół problematu Trójcy skupiały się najważniejsze badania dotyczące teorii osoby. Mimo całkowitej odmienności przedmiotu badań, mierzonej różnicą między człowiekiem a Bogiem w Trójcy Jedynym, jedna sprawa wydaje się pozbawiona komplikacji – tożsamość kategorii osoby w obu wymiarach. Kategoria ta, wypracowana na gruncie filozofii klasycznej, sformułowana na pograniczu patrystyki i scholastyki, ciągle pełni inspirującą rolę we współczesnej myśli, i odwrotnie – personalizm współczesny pozwala udoskonalić pojęcie osoby ukształtowane w toku przemian myślowych chrześcijaństwa. Chodzi oczywiście o teorię osoby, rozwijaną w refleksji nad Trójcą Świętą. Do tych badań warto się odwołać właśnie dla należytego ujęcia wskazanych wcześniej sytuacji granicznych osoby ludzkiej. Odwołanie do Trójcy jest uzasadnione z kilku powodów. Jeden z nich należy wskazać już w tym miejscu. Refleksja nad Trójcą obejmuje nie tylko kategorię osoby, ale również relacje między osobami. Trudno mówić o osobie, pomijając sprawę jej relacji ze sobą i z innymi. Stąd tyle uwagi poświęcano relacyjności w Trójcy. Refleksja nad Trójcą nie prowadzi jednak do prostego objaśnienia relacji osoby ludzkiej. Osoby w Trójcy stanowią bezwzględnie jedno – zgodnie z nazwą Bóg w Trójcy Jedyny. Jedyność Boga jest zagwarantowana ich wspólną, czyli jedną istotą, która w tradycji badań od Tomasza z Akwinu bywa określana jako istnienie. Bóg jest czystym aktem. Jak to się ma do trzech osób, które są właśnie jednym Bogiem? Paradoks ten rozwiązywano na wiele sposobów. Ich prezentacja wychodziłaby poza ramy obecnego artykułu, a być może w swoich szczegółach byłaby niewiele przydatna. Odpowiemy więc konstatacją najbardziej uproszczoną. Jedność jest nieusuwalna, w przeciwnym bowiem wypadku osoby Trójcy byłyby trzema bogami, a to jest nie do przyjęcia. Rozwiązaniem problemu może być tylko uznanie jedności (jedyności) Boga, przy jednoczesnym obniżeniu statusu bytowego osób Trójcy. Jest to jednak rozwiązanie problematyczne, pozwala wprowadzić uniknąć paradoksu Trójcy i rysującej się sprzeczności, ale trudności trynitologii i metafizycznej personologii pogłębia jeszcze bardziej. Ponieważ obowiązuje definicja Boecjusza, wedle której osoba jest indywidualną substancją natury rozumnej, każda z osób musiałaby mieć własną, odrębną istotę, zatem Trójca musiałaby mieć trzy istoty, a zgodnie z wykładnią św. Tomasza – trzy akty istnienia, zatem powracamy do punktu wyjścia. Nie sposób pogodzić troistości z jednością. Próbowano na wszelkie sposoby przezwyciężyć ten dylemat, uznając aż do czasów dzisiejszych, że osoby Boskie nie mają tak silnego statusu, jak osoba w klasycznej definicji Boecjusza. Traktowane były jako przejawy, hipostazy, nazwy-imiona, itd.; nie ma powodu, aby w się w te sprawy zagłębiać. Pewne objaśnienia zawierają prace m.in. Hansa Ursa von Balthasara, Czesława Bartnika, Jana Daniela Szczurka.

Rozstrzygnięcie paradoksu jest jednak ważne, gdyż umożliwia ujęcie godności człowieka w kontekście trynitarnym, szczególnie w związku z analizą godności

w sytuacjach granicznych. Kontekst Trójcy otwiera szersze pole problemowe, udziela bogatszego instrumentarium personalistycznego. Niesprzeczna koncepcja Trójcy wymaga, aby osoby Boże posiadały zarazem wymiar substancjalny, jak i relacyjny. Zaznaczyć trzeba, że tworzony tu model Trójcy nie przynależy do dyscyplinarnej refleksji filozoficznej i teologicznej. Ma charakter doraźny, roboczy, dotyczy problemu godności osób w sytuacjach granicznych.

Propozycja Ratzingera. Punktem wyjścia do przedstawienia modelu niech będzie, w znacznej mierze relacyjna, koncepcja sformułowana przez Józefa Ratzingera. Podążamy za wykładnią Bogumiła Gacki, zamieszczoną w jego książce *Znaczenie osoby w teologii Josepha Ratzingera – Benedykta XVI*²⁶. Autor pisze: „Objawienie Trójcy Świętej ukazuje, że w Bogu osoby nie stanowią substancji, znajdują się jedna obok drugiej, lecz prawdziwe, rzeczywiste relacje. Według św. Augustyna Osoby Boskie to Relacje Subsystentne (*relationes subsistentes*). Osoba w Bogu zatem, pisze Ratzinger, jest czystą relacyjnością bytu zwróconego wzajemnie ku sobie, nie istnieje na poziomie substancji – substancja jest bowiem sama – lecz na poziomie dialogu, relacji, wzajemnego odniesienia. Trzy osoby boskie i zarazem jedna Natura, czyli Istota. Przy tym, zdaniem ks. prof. Bartnika, w Bogu pierwsza jest Osoba, Natura jest wtórna²⁷. „Ratzinger wierzy, że tutaj w konsekwencji otrzymujemy światło o wielkiej przenikliwości, zarówno jeśli chodzi o Boga, jak i o człowieka, światło rozstrzygające o tym, kogo – w zgodzie z Pismem – należy nazwać osobą: nie wyizolowane substancje, lecz misterium całkowitej relacyjności, które może osiągnąć swą pełnię jedynie w Bogu”²⁸. Natomiast w proponowanym podejściu nie rezygnujemy ze wsparcia „twardej” tradycji metafizycznej z kluczowym pojęciem substancji (czy też subsystencji). To bowiem rozwiązanie wydaje się równie, a może nawet bardziej myślowo dojrzałe, mniej tu czyha niepokojących aporii. Wprowadza ład.

Powrót do substancji. Osoby Boże tak czy inaczej mają charakter substancjalny, Bóg tak czy inaczej jest jednak substancją. Idziemy w tym kierunku, gdyż i człowiek jako osoba jest substancją. Ta analogia dla inspiracji czerpanych z personalizmu trynitarnego okazuje się ważna, skoro w refleksji nad Trójcą relacyjność oznacza wzajemne odniesienie (substancjalnie traktowanych) Osób, a nie stałą (i konstytutywną) własność bytu Bożego. W tym drugim wypadku relacyjność przynależy jedynie konstytucji bytowej Trójcy, a winna w naszym rozumieniu określać sprawę najważniejszą – wzajemne odniesienie Osób Bożych²⁹. To tłuma-

²⁶ Ks. B. Gacka, *Znaczenie osoby w teologii Josepha Ratzingera – Benedykta XVI*, Warszawa 2010, s. 35.

²⁷ Tamże, s. 33.

²⁸ Tamże, s. 32.

²⁹ Relacyjność u Ratzingera nie jest atrybutem Osób w „wewnętrznym” osobowym życiu Trójcy (kategoria personalistyczna), ale atrybutem bytu (byt Boży jest relacyjny – kategoria metafizyczna). Oczywiście relacyjność winna przysługiwać osobie, która dysponuje bytem, a nie bytowi, który, dzięki właściwej mu istotowej relacyjności, zwracając się ku sobie, zyskuje postać i miano osoby, a takie rozumienie osoby jest odnoszone do Osób Bożych. Relacyjność bytu, osobowego bytu Bożego może wprawdzie *in confuse* zawierać wszystko. Wszelako w propozycji teoretycznej danej tu

czy o wiele lepiej specyfikę Osób Bożych, a zatem i specyfikę bytu osobowego człowieka. Sprawa polega na tym, że relacje same siebie nie fundują, człowiek jest i substancją, i relacją. Właśnie dlatego Trójca, która jest relacją międzyosobową, okazuje się znacznie bardziej przydatnym kontekstem objaśniania osobowego życia i osobowej aktywności człowieka. W budowaniu owego hipotetycznego modelu założenie to nie może być lekceważone. Za tą w istocie metodologiczną przesłanką podąża również przesłanka merytoryczna. Życie osobowe obserwowane w człowieku i w świecie ludzkim – nie jest różne od życia osób w Trójcy. Nie może tu być zbyt wyraźnych różnic, nie może być istotnych rozbieżności. Warto zauważyć, że ustalenia dokonywane we współczesnym personalizmie antropologicznym wpłynęły też (poniekąd wtórnie) na pojmowanie życia osobowego Trójcy. W proponowanym modelu dochodzi więc do znanego w tradycji myślowej konceptualnego „zapętlenia” – przemyślenia dokonane na gruncie personalizmu przenikają do koncepcji osobowego Boga (monoteizm trynitarny), a wywiedzione z tych inspiracji rozwiązania, często bardziej dojrzałe, stanowią z kolei istotny współczynnik kształtowania personalizmu antropologicznego.

Jak rozumieć jedność Trójcy? Jedność Trójcy nie polega wyłącznie na wspólnym substancjalnym podłożu. To pierwotne metafizyczne uzasadnienie stanowi przecież źródło nieustannych komplikacji. Jedność polega przede wszystkim na miłości. W uzasadnieniu tego faktu łatwo wejść na drogę uproszczeń. Nieustannie podkreśla się, że „Bóg nie jest sam” (Besançon), „Odnaleźć swoją rodzinę w Kościele i Trójcy Świętej” (Hahn), refleksje o Trójcy jako historii (miłości) (Forte) oraz Trójca jako rodzina (Bolewski)³⁰. Nasuwają się analogie, metafory, skojarzenia. Jaka jest miłość w Bogu? Zapytajmy retorycznie – czy dorównuje potędze, żarliwości i sile niekiedy „desperackiej” miłości ludzkiej? Jan Paweł II podkreśla w swoich pismach, zakorzenionych jeszcze w badaniach krakowskich, że miłość mężczyzny i kobiety jest związkiem ich ciała (jedno ciało), ale jest też pogłębiona wzajemnym oddaniem, jak było już sygnalizowane, wzajemnym oddaniem swojego „ja” (niejako wspólne „ja”) – to jest ideał miłości oblubieńczej. Czy w miłości można iść jeszcze dalej? Oczywiście tak, jeśli jest to miłość ofiarna, gdy ktoś oddaje życie swoje za przyjaciół swoich (J 15, 13), zatem i za najbliższą osobę w związku miłości oblubieńczej. Te dwa typy miłości, które mogą połączyć się w jedno, rozpoznajemy u szczytu relacji międzyludzkich. Czy zatem w tym akcie miłości uczestniczy sama tylko relacja (w której osoby Boże istnieją, czyli która jest samym ich Istnieniem), czy także uczestniczy istnienie tożsame z ich Bożą istotą? (istotą Boga jest istnienie –

nie widać kluczowej roli współtrybutów relacji osobowej, jakimi są wolność, miłość (poświęcenie i ofiarność) czy uchylenie nieudzielalności, nie widać osobowej głębi, nie ma więc należycie zarysowanego osobowego statusu Boga.

³⁰ Bóg jest rodziną; w Nowym Testamencie, gdzie już mowa o Trójcy – na kanwie skojarzenia z Maryją dostrzega się żeński wymiar bóstwa – Obok Ojca i Syna pojawia się trzecia osoba: „Nazywamy ją tradycyjnie Duchem Świętym, ale dla wyrażenia dopełnienia wobec Ojca-Syna lepsza byłaby formuła: Świętość Duchowa, a najlepiej – Matka” (J. Bolewski, *Biała Bogini, Czarna Madonna... Maryjne światło w ezoterycznym odcieniu*, Warszawa 2005, s. 230).

św. Tomasz). Mówimy bowiem o życiu, o oddaniu życia, podobnie jak o wzajemnym oddawaniu własnego „ja”. Czy Bóg w Trójcy osiąga miarę heroizmu człowieka, czy może więc być wzorem dla osobowych relacji ludzkich? Związek osób w Trójcy jest już widoczny w licznych słowach Jezusa – to zastrzeżenie wyrasta z perspektywy historiozbowczej – wszak jest to tematyka teologiczna i nie wspomaga naszej refleksji³¹. Cały czas bowiem mamy na uwadze Tróję metafizyczną, kategorię stosowną dla myślenia personalistycznego.

Ofiara. Skoro człowiek jest w stanie ofiarować dla drugiego i za drugiego własne życie, to poszukujemy odpowiednika tej ofiary w Trójcy. Co jedna osoba Trójcy może ofiarować drugiej? Życie? W wypadku Osób Trójcy rzecz o wiele wyższą – istnienie. Skoro osoba Boża, zgodnie z myśleniem substancjalnym, jest pełnym bytem, a jej istotą jest akt istnienia (subsystuje), to w akcie ofiarnym może drugiej osobie oddać to właśnie „życie”, czyli własne istnienie. Akt ten ma postać daru obejmującego wszystko – zarówno istnienie, jak i ukształtowane w nim bogate życie podmiotowe. Tym samym osoba oddaje wszystko – swoje myśli, wolę, uczucia, niezgłębioną gotowość miłowania i w wyniku tego spełnia ofiarę absolutną. Jest to więc „unicestwienie” siebie, które prowadzi do bycia w drugim, „przepelnienia” sobą drugiego, który przyjmuje ten osobowy dar. Drugi czyni to w stosunku do kolejnej osoby i jej z kolei powierza cały zasób swojego bytu. Takie obdarowanie oraz przywracanie do istnienia trwa w kręgu, wobec kolejnych osób. Każda daruje i jest obdarowana (podobnie jak we wcześniejszym społecznym rozwinięciu metafizyki osoby, gdzie każda osoba w relacji byłaby dawcą i zarazem biorcą). Istnienie posiadają wszystkie z osobna i wszystkie razem. Ten ruch bez początku i bez końca nie polega na następstwie, jest trwaniem. Osoby, oddając siebie pozostałym, mają coraz bardziej siebie. Są „coraz” bardziej w sobie, są w „coraz” większej pełni przez „napelnienie” innymi³².

Tak rozumiany ruch określić można stosowanym dość powszechnie w trynologii (różnie wykładanym) mianem-metaforą perychorezy (co etymologicznie znaczy „taniec w kole”). Osoba, która pozbawiła się samej siebie („unicestwiła” siebie), uzyskuje w sobie w tej relacji od innych zarówno innych, jak i wraz z nimi odzyskuje w całości siebie (w swym pierwotnym stanie). Jest to efektem miłości. Miłość sprawia, że chociaż osoby Trójcy dysponują jedyną Istotą-Istnieniem (Bożym), każda z nich ma to Istnienie dla siebie i zarazem wszystkie wspólnie posiadają je w sobie. Każda osoba istnieje swoim istnieniem, które jest tym samym istnieniem pozostałych osób Trójcy. Najgłębsza bytowa relacja sprawia, że istnienie każdej z osób nie wyodrębnia się z istnienia ich wszystkich (co zrozumiałe),

³¹ Jezus Chrystus – Druga Osoba Trójcy pozostaje w relacji do człowieka i personalistycznie świadczy o heroizmie czynu „na sposób ludzki”; nie odwołujemy się tu do szerszej wykładni teologicznej.

³² Zaznaczyć trzeba, że te osobowe wzajemne odniesienia, choć wyrażane w języku „czasowym”, są całkowicie pozaczasowe; mimo ich dynamiki nie mają następstwa, są trwaniem. W metaforze czasowej można powiedzieć, że są bez początku i bez końca, bez tego, co wcześniej, i tego, co później; dlatego stosowane niekiedy słowo: „przedwieczne” również nie wydaje się trafne). Mówiąc dalej w tekście o perychorezie, posługujemy się wyobrażeniem cyklu; w istocie relacje te są jednoczesne, momentalne.

jednak nie wynika to z substancjalnej jedyności Boga, ale – jak było powiedziane – z miłości, która potwierdza odrębność trojga i zarazem tworzy ich absolutną nierozdzielność. Moment pełni osobowego istnienia polega na tym, że osoba Istnienie jednocześnie darowuje i je otrzymuje. Przez miłość – wzajemne oddanie, darowanie i przyjmowanie aktu istnienia z całym podmiotowym zasobem kolejnych osób Trójcy – opozycja między jednym a trojgiem zanika, zanika też paradoks – Bóg jest „naprawdę” jeden i „naprawdę” w trzech Osobach.

Godność w Trójcy i w ludziach – podsumowanie. Nawiązując do wcześniejszego retorycznego pytania: czy miłość Boga dorównuje potędze, żarliwości i sile niekiedy „desperackiej” miłości ludzkiej, w oparciu o proponowaną tu refleksję trynitarną, stwierdzić możemy – Bóg okazuje się niedościgłym wzorcem ekstremalnych relacji międzyludzkich – bliskości i ofiarowania (cielesnego i duchowego). Graniczne relacje między ludźmi mają, przypomnijmy, charakter definitywny, ostateczny, nieodwracalny, prowadzą do najwyższej ofiary i pewnego typu „samouniعةstwienia”³³. Proponowana w tych rozważaniach koncepcja Trójcy rzuca światło na wszelkie te sprawy i ukazuje wyżyny godności, jakie zapewnić może osoba ludzka innej osobie. Chociaż przyjęty do porządkowania wywodu rygor haseł służy przede wszystkim strukturze informacyjnej tekstu, to w pewnym stopniu odsłania on również logiczną strukturę rozprawy. Oznaczone hasłami części gromadzą argumentację na rzecz odpowiedzi, czym jest godność osobowa i jaki jest jej najwyższy status. W kolejnych częściach przybliżone zostały ważne aspekty i wymiary zjawiska, powiązanie godności z innymi atrybutami osobowymi oraz pogłębienie rozumienia godności w kilku istotnych perspektywach teoretycznych.

Bibliografia

- Bolewski J., *Biała Bogini, Czarna Madonna... Maryjne światło w ezoterycznym odcieniu*, Warszawa 2005.
- Buttiglione R., *Myśl Karola Wojtyły*, przeł. J. Merecki, Lublin 1996.
- Chłodna-Błach I., *Personalizm w ujęciu lubelskiej szkoły filozofii. Personalizm egzystencjalny Mieczysława A. Krąpca* [w:] *Personalizm w nauce i kulturze. Studia i rozprawy*, red. ks. J. Jęczmień, P. Guzdek, A. Petryk, Lublin 2020.
- Crosby J.F., *Zarys filozofii człowieka. Bycie sobą*, tłum. B. Majczyna, Kraków 2007.
- Gacka B., *Znaczenie osoby w teologii Josepha Ratzingera – Benedykta XVI*, Warszawa 2010.
- Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1998.
- Krapiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1979.
- Krapiec M.A., hasło: *Godność* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003, s. 15–17.
- Krapiec M.A., *Książka Kardynała Karola Wojtyły monografią osoby jako podmiotu moralności*, „Analecta Cracoviensia”, 1970, nr 5–6, s. 57–61.
- Merecki J., *Osoba i dobro. Szkice z filozofii i teologii osoby Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2019.
- Mruszczyk M., *Człowiek w „antropologii adekwatnej” Karola Wojtyły*, Katowice 2010.
- Spaemann R., *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, przeł. J. Merecki, Warszawa 2001.

³³ W przeciwieństwie do osób Bożych, człowiek może dla innych oddać życie, nie może jednak oddać istnienia.

- Strzelecki R., *Homo ludens kultury współczesnej*, Bydgoszcz 2019.
- Strzelecki R., *Model badania podmiotowej sfery kultury współczesnej*, „Dydaktyka Polonistyczna”, 2021, nr 7 (16).
- Teinert Z., *Spór o naturę. Wokół konstytucji osoby w ujęciu Roberta Spaemanna*, Poznań 2003.
- Twarz innego*, red. B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner, Kraków 1985.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, wyd. IV, red. T. Styczeń [i in.], Lublin 1986.
- Wojtyła K., „Osoba i czyn” oraz inne studia antropologiczne, red. T. Styczeń [i in.], Lublin 1994.
- Wojtyła K., *Podmiotowość i „to co nieredukowalne” w człowieku [w:] „Osoba i czyn” oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń [i in.], Lublin 1994.

Dignity of a person – between the substantive and relational approach

Abstract

The article touches on the issue of dignity of the human person. The concept of dignity was adopted from Thomistic philosophy, where a person is perceived as a substance, but is also treated as a subject, transcending the world through the attributes of consciousness, freedom and love, and transcending society through the attributes of completeness, subjectivity of law and dignity. Dignity is considered both in the Thomistic context and in the context of Karol Wojtyła's anthropology. The article is dominated by a socio-cultural attitude. The attributes of a personal being are perceived as moments of interpersonal relations divided into the role of the giver and the role of the recipient of actions. In these relations, the dignity of the unconscious and involuntary people is contemplated. An important factor of dignity is incommunicability. Actions violating this property of a person were discussed. For a fuller understanding of human dignity, the context of the Holy Trinity was introduced. The relationships of persons in the Trinity constitute an unsurpassed model of personal human relations. In the Trinity there is a perfect harmony of substantiality and relationality, which is also the most perfect model of personal dignity. This creates the right context for the dignity-based understanding of all boundary situations – self-destruction and salvation, loss of life for the benefit of another, heroism and sacrifice. In the course of the reasoning, an attempt was made to organize the issue of dignity theoretically and methodologically.

Keywords: dignity, person, incommunicability, freedom, substance, relation, Holy Trinity

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 literaturoznawstwa 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 r. pracuje na Wydziale Nauk o Kulturze i pełni funkcję przewodniczącego Radu Naukowej Wydziału. 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.

JOANNA KOGUT

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-3826-0575 

joanna.kosm@op.pl

Idea miłosierdzia w wybranych tekstach siostry Faustyny Kowalskiej, Jana Pawła II i Josepha Ratzingera

Streszczenie

W artykule zaprezentowano współczesne sposoby ujmowania Bożego miłosierdzia, odwołując się zarówno do tradycji chrześcijańskiej i nauki Kościoła, jak i myśli laickiej. Podkreślono, że idea Bożego miłosierdzia stanowi przedmiot zainteresowania nie tylko teologii, lecz także większości nauk humanistycznych. Idea ta, z jednej strony, lokuje się w centrum nauczania Kościoła, dominuje w całym pontyfikacie Jana Pawła II (jest główną myślą encykliki *Dives in misericordia*), znajduje też potwierdzenie w licznych publikacjach, świadectwach czy komentarzach do tekstów mistyków i mistyczek chrześcijańskich. Z drugiej strony natomiast, jest ona obecna w refleksji postsekularnej, nieortodoksyjnej, mniej lub bardziej odległej od oficjalnej wykładni Kościoła katolickiego. Idea miłosierdzia Bożego, przejawiająca się w kulturze współczesnej, w nowym świetle pozwala spojrzeć na człowieka – jego duchową kondycję, priorytety oraz relacje z Bogiem. Miłosierdzie jest w pewnym sensie osobliwym odkryciem chrześcijaństwa, jawiąc się jako zjawisko wielowymiarowe, kształtujące kulturę chrześcijańską.

Słowa kluczowe: miłosierdzie, Bóg, chrześcijaństwo, duchowość, kultura współczesna

Idea Bożego miłosierdzia wpisuje się we współczesną debatę naukową. Stanowi przedmiot zainteresowania nie tylko teologii, lecz także większości nauk humanistycznych. Idea ta pojawia się w centrum nauczania Kościoła. Dominuje w całym pontyfikacie Jana Pawła II (jest główną myślą encykliki *Dives in misericordia*), znajduje również potwierdzenie w licznych publikacjach, świadectwach czy komentarzach do tekstów mistyczek chrześcijańskich. Zwraca na to uwagę Ryszard Strzelecki¹, który podkreśla, że wagę tego paradygmatu ugruntowuje szeroki horyzont myśli egzystencjalnej i personalistycznej (M. Buber, E. Lévinas, G. Marcel,

¹ R. Strzelecki, *Transformacje chrześcijaństwa w kulturze współczesnej. Zarys problematyki* [w:] *Wartość – antropologia – kultura w badaniach humanistycznych*, red. R. Strzelecki, E. Górecka, Bydgoszcz 2017, s. 238–239. Por. J. Życiński, *Bóg postmodernistów. Wielkie pytania filozofii we współczesnej krytyce moderny*, Lublin 2001, s. 168–171.

E. Mounier, J. Maritain, J. Tischner i in.). Miłosierdzie towarzyszy też idei powszechnego usprawiedliwienia i pragnieniu zbiorowej apokatastazy. Bóg jest tu wprawdzie najbardziej miłosierny, unieważnia wszelkie konflikty i nadużycia, wszelkie upadki i zadośćuczynienia, zbrodnie i ekspiacje, grzechy i pokuty, wyklucza nawet wszelkie możliwe próby odejścia od Absolutu. Takie ujęcie wydaje się jednak problematyczne z punktu widzenia nauk teologicznych, ponieważ w miejsce Boga umieścić można jakąś nadrzędną i ostateczną zasadę, niekoniecznie osobową. W niniejszym artykule zaprezentuję współczesne sposoby ujmowania miłosierdzia, odwołując się zarówno do tradycji chrześcijańskiej, jak i myśli laickiej.

W *Dzienniczku* Faustyny Kowalskiej miłosierdzie Boże objawia się na różne sposoby. Jednym z jego wyrazów są refleksje, autorefleksje, próby zrozumienia i zdefiniowania relacji między Bogiem i człowiekiem, obecności Bożej, zobligowanie człowieka do miłosiernego działania. *Dzienniczek* widzimy jako świadectwo miłosierdzia, które nie tylko wynika z refleksji, z próby uchwycenia tej najbardziej wiarygodnej współczesnej formy duchowości, lecz także ze stylu życia autorki, z podejmowanych przez nią decyzji, sytuacji, spotkań, aktów miłosierdzia. Wszystko to świadczy o miłosierdziu Bożym, ale ciągle stanowi też uzasadnienie miłosiernego postępowania – tej najdawniejszej biblijnej wykładni: „Błogosławieni miłosierni, albowiem oni miłosierdzia dostąpią” (Mt 5, 6).

W narracji *Dzienniczka* Faustyna, gdy podarowała zupę ubogiemu, zmarznętemu młodzieńcowi, usłyszała słowa Jezusa: „Córko moja, [...] podobało mi się to miłosierdzie twoje w granicach posłuszeństwa, i dlatego zszedłem z tronu, aby skosztować owocu miłosierdzia twego”². Bóg objawiający się w swoim miłosierdziu wyznacza drogę życia, drogę dojrzewania. W zapiskach Faustyny mowa jest o tworzeniu nowego zgromadzenia, wyjściu poza kanony. Miłosierdzie – w duchowości Faustyny – jest w jakimś sensie drogą w nieznane, nieustanną konfrontacją, niepokojącym poszukiwaniem i stopniowym wyciszeniem. Widać to w chronologii *Dzienniczka*, w dojrzewaniu osobowości mistyczki, ale także w próbie instytucjonalizacji tworzenia podstaw dla intensywnego kształtowania rodzącego się w umysłach i sercach porządku chrześcijaństwa na czas dzisiejszy³.

² F. Kowalska, *Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej*, Warszawa 1996, punkt 1312, s. 356–357.

³ Jak chociażby postawa Heleny Majewskiej, kontynuatorki misji św. Faustyny Kowalskiej, która to, prowadząc dziennik mistyczny, wpisuje się w tradycję promowania Kultu Bożego Miłosierdzia w ówczesnym Kościele. Jest 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. F. Kowalska, *Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej*, s. 14. Zob. H. Majewska, *Ustroję się w miłosierdzie Boże. Życie, pisma, miłosierdzie*, red. M. Damazyn, Częstochowa 2019. Rozważania dotyczące miłosiernego Boga odnajdujemy już we wcześniejszych pismach tego typu. Przykładem może służyć także nasza rodzima siostra zakonna Roberta Babiak, której zapisy dają wyraźne temu świadectwo. Zob. R.Z. Babiak, *W oceanie miłości i miłosierdzia Trójcy Przenajświętszej. Autobiografia i dziennik duchowy*, Kraków 2016.

A jednak trudno jest w dzisiejszej rzeczywistości odnaleźć tak bezgraniczną ufność w Boże miłosierdzie, jak ukazała to Faustyna Kowalska w swym *Dzienniczku*. I choć wielu wybitnych teologów, począwszy od Ojców Kościoła, aż po uznane autorytety współczesne, próbuje tę niezgłębianą tajemnicę miłosierdzia Bożego poznać, to potrzeba dzisiejszych czasów przemawia za tym, aby raz jeszcze pochylić się nad tym aspektem.

Wydaje się, że słowa Pana Jezusa, wyrażone w *Dzienniczku* siostry Faustyny, nabierają coraz bardziej marginalnego znaczenia. Dzisiejsza świadomość ludzka, poddając się często sekularyzacji, traci poczucie sensu wyrażenia „miłosierdzie”, sprzeciwia się Bogu i dąży niejako do odsunięcia tegoż przesłania – o miłosierdziu Bożym – na margines życia ludzkiego; do oderwania tejże idei od serca człowieka. Miłosierdzie jest dziś często postrzegane jako pojęcie abstrakcyjne, wręcz oderwane od współczesnej rzeczywistości. Nie wpisuje się ono w kanon myślowy dzisiejszego świata. Jan Paweł II słusznie zauważa, że samo pojęcie „miłosierdzia” jest dziś często pomijane, a nawet przeszkadza człowiekowi, który poprzez nieznany wcześniej rozwój nauki i techniki bardziej niż kiedykolwiek w dziejach historii uczynił sobie ziemię poddaną i stał się jej panem (zob. Rdz. 1, 28). Owo „panowanie nad ziemią”, rozumiane nieraz jednostronnie i powierzchownie, jakby „nie pozostawiało miejsca dla miłosierdzia”⁴.

Waldemar Chrostowski zdaje się zaznaczać, że ludzie, poszukując „mądrości”, nie opierają się na tradycji, którą przekazuje Kościół, ani na Piśmie Świętym jako źródle wiedzy o Bogu, lecz na własnych wyobrażeniach o Nim. W książce *Kamyk z procy Dawida. Jak czytać Pismo Święte* podkreśla fakt, że Biblia jest dziś często odbierana jako księga religijna, lecz niedokładna, to znaczy niezgodna z najnowszymi teoriami naukowymi i odkryciami astronomicznymi. Pismo Święte jest dziś postrzegane jako zbiór archaicznych mitów o Bogu i o Jego wymaganiach wobec człowieka. Czytane tylko fragmentarycznie, bez wiary w Boga – która to przenika Jego święte księgi – postrzegane jest zazwyczaj przez pryzmat własnej wiedzy przyrodniczej i innych nauk, a także odbierane nie w kontekście historii zbawienia – która jest fundamentem wiary chrześcijańskiej – ale wedle własnej interpretacji, własnego kontekstu⁵. Chrostowski przypomina, że Biblię należy interpretować zgodnie z tradycją Kościoła i w związku z Kościołem, a nie według własnych zapatrywań. Historia zbawienia rozciąga się bowiem od samego stworzenia świata przez Boga, stworzenia przez Niego człowieka, poprzez długie dzieje Izraela – jako ludu przez Boga wybranego – aż po przyjście Jezusa Chrystusa i zawiązanie przez Niego Kościoła. Fakt ten dokonuje się także tu i teraz, i dotyczy każdego człowieka. Podobnego zdania jest Jerzy Gogola, który syntezując teologię duchowości

⁴ Jan Paweł II, *Dives in misericordia* [w:] *Wielka Encyklopedia Jana Pawła II*, t. XXXIX, red. G. Polak, Kraków 2005, s. 13.

⁵ W. Chrostowski, T. Rowiński, *Kamyk z procy Dawida. Jak czytać Pismo Święte*, Kraków 2018, s. 5–15.

chrześcijańskiej, wyjaśnia, że tradycja Kościoła uznaje potrójny sens Pisma Świętego: alegoryczny, tropologiczny (zastosowanie moralne) i anagogiczny, czyli duchowy. Dwa pierwsze znaczenia wiążą się ściśle z życiem sakramentalnym Kościoła, gdyż w sakramentach uobecnia się tajemnica Chrystusa, natomiast sens duchowy – anagogiczny – odsłania całą głębię Pisma Świętego⁶. Tę prawdę odnajdujemy w filozoficznych rozważaniach Gabriela Marcela, który głosił, że człowiek pogrążony jest w tajemnicy bytu i nie może badać bytu, stojąc na zewnątrz niego⁷.

Podobne stanowisko wyraża Ryszard Strzelecki, zwracając uwagę na fakt, że postmodernistyczny sposób interpretacji Biblii – „mimo braku «realizmu» wiary i wyznania, zatem też braku wypełnienia właściwego dla wiernych kerygmatu”⁸ – czerpie z tych samych inspiracji, na jakich opiera się chrześcijańska lektura Pisma Świętego. Pisarze laicki, pomimo nawiązywania do teologicznej i filozoficznej recepcji Pisma Świętego, zmierzają jednak do własnych spostrzeżeń i konkluzji. „Podejmowana jest próba wyjścia z klucza – podkreśla Strzelecki – w którym myśl laicka staje się «rewersem» domniemanego chrześcijańskiego «fundamentalizmu», przez co ulega uproszczeniu i banalizacji”⁹. Myśl ta, w kontekście egzystencjalnych problemów człowieka, oscyluje wokół chrześcijańskiej tradycji i, „pogłębiając” jej treści, dokonuje znacznego jej uproszczenia (interpretacja „redukcyjna”¹⁰).

Strzelecki zauważa, że banalizacji idei teologicznych dokonał między innymi Slavoj Žižek, odwołując się do dramatycznych, a zarazem kluczowych dla chrześcijan słów Chrystusa umierającego na krzyżu: „Boże mój, Boże mój, czemuś mnie opuścił?” (Mt 27, 46). Žižek, na użytek własnych paradoksów, pytań i poznawczych aspiracji lektury Pisma Świętego, przywołuje myśl Gilberta Keitha Chestertona z jego odległego tekstu *Ortodoksja. Romanca o wierze* z 1908 roku, w którym to Chesterton pisze: „w ogrodzie Bóg wodzi na pokuszenie Boga [...]. Gdy ziemia zadrżała, a słońce zgasło na niebie, nie stało się to z powodu ukrzyżowania, ale z powodu wołania z krzyża, wołania, które oznajmiało, że Bóg opuścił Boga”¹¹. Co więcej, w dalszej części *Ortodoksji. Romanca o wierze* czytamy: „Pozwólmmy ateistom wybrać sobie boga. Znają tylko jedno Bóstwo, które kiedykolwiek dało wyraz ich osamotnieniu, i tylko jedną religię, w której Bóg przez chwilę wydawał

⁶ J. Gogola, *Teologia Komunii z Bogiem. Synteza teologii duchowości*, Kraków 2012, s. 251. Szerzej na temat związku chrześcijańskiej mistyki ze Słowem Objawionym zob. G. Baroffio, *La mistica della parolla* [w:] *La mistica, fenomenologia e riflessione teologica*, t. 2, red. E. Ancilli, M. Paparozzi, Roma 1984, s. 31–46.

⁷ G. Marcel, *Być i mieć*, przeł. P. Lubicz, Warszawa 1962; tenże, *Tajemnica bytu*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1995.

⁸ R. Strzelecki, *Transformacje chrześcijaństwa w kulturze współczesnej...*, s. 239.

⁹ Tamże.

¹⁰ Mowa tu o filozoficznej nadbudowie refleksji naukowej. Taki model interpretacji Biblii, ukształtowany w „laboratoriach” naukowców, współgra z krytycznymi bądź quasi-religijnymi aspiracjami kultury współczesnej. Zob. tamże.

¹¹ G.K. Chesterton, *Ortodoksja. Romanca o wierze*, przeł. M. Sobolewska, Warszawa 2004, s. 243.

się ateistą”¹². Žižek podsumowuje tę myśl w ten sposób: „To zupełne opuszczenie przez Boga stanowi punkt, w którym Chrystus staje się w pełni ludzki, a bezdenna przepaść dzieląca Boga od człowieka ulega przeniesieniu w samego Boga”¹³. Taka interpretacja biblijnego tekstu, zdaniem Strzeleckiego, to daleko idące „niedoczytanie” (zignorowanie całokształtu myśli Chestertona), jak i „nad-czytanie”. To „nadinterpretacja, której Jonathan Culler (ignorując ostrzeżenia Umberto Eco) udzielił prawa nieskrępowanej dowolności. Czyni to w służbie «autarkii» – szybkiego wyzbycia się elementów, które dla ponowoczesnego podmiotu wydają się martwe, bezużyteczne i gorszące, które wedle Pawłowego nauczania są głupstwem dla pogan”¹⁴. Žižek swą wypowiedzią kwestionuje pojmowanie Chrystusa jako Boga, przecząc w ten sposób chrześcijańskiemu nauczaniu. Trafia to w sam rdzeń Bożego miłosierdzia, wiąże się z wewnętrznym życiem Trójcy Świętej, które w pełni uzasadnia Boską proveniencję i istotę miłosierdzia skierowanego do człowieka. Miłosierdzie odsłania bowiem najpełniejszą obecność Boga (Bóg jest Miłością – *caritas* i *misericordia*).

Nowotestamentowa scena całkowitego osamotnienia Jezusa na krzyżu, a także postrzeganie Go „jedyńie” jako człowieka, może zyskać aprobatę zarówno wśród tak zwanej „wątpiącej” części chrześcijan, jak i wśród ateistów. Męczeńska śmierć na krzyżu przemawia bowiem w sposób szczególny do każdego człowieka. Krzyż jest znakiem zmartwychwstania, ale także śmierci. Nie należy zapominać, że był on zatrważającym narzędziem tortur¹⁵ prowadzącym do powolnego konania. Celnie oddaje to wizja Katarzyny Emmerich:

Przyprowadzony do krzyża, usiadł Jezus sam na nim; oprawcy pchnęli Go gwałtownie w tył, by się położył, porwali Jego prawą rękę, przymierzyli dłonią do dziury, wywierconej w prawym ramieniu krzyża, i przykrępowali rękę sznurami. Wtedy jeden ukląkł na świętej piersi Jezusa, przytrzymując kurczącą się rękę, drugi zaś przyłożył do dłoni długi, gruby gwóźdź, ostro spiłowany na końcu i zaczął gwałtownie bić z góry w główkę gwoździa żelaznym młotkiem. Słodki, czysty, urywany jęk wydarł się z piersi Pana. Krew tryskała dokoła, obryzgując ręce katów. Ściągną dłoni

¹² Tamże, s. 244.

¹³ S. Žižek, *O wierze*, przeł. B. Baran, Warszawa 2008, s. 247.

¹⁴ R. Strzelecki, *Transformacje chrześcijaństwa w kulturze współczesnej...*, s. 240.

¹⁵ Na dzisiejszym Bliskim Wschodzie (m.in. w Persji, Fenicji, Egipcie) krzyż stał się narzędziem kaźni i śmierci. W tym charakterze jest wymieniony w *Kodeksie Hammurabiego*. Przyjęło go w czasach Cesarstwa Rzymskiego prawodawstwo tego imperium, rezerwując wykonywanie kary ukrzyżowania dla najgorszych występków, jak przestępstwa przeciwko państwu, porządkowi prawnemu i łaadowi społecznemu. Na masową skalę użyto tego narzędzia kary wobec uczestników powstania Spartakusa (73–71 rok przed Chrystusem). Sześć tysięcy niewolników powieszono na sześciu tysiącach krzyży wzdłuż drogi z Kapui do Rzymu. W Chrystusowych czasach kara krzyża była w kodeksach i w praktyce sądowniczej. Obywatele Cesarstwa śmierć na krzyżu uważali za haniebną, upokarzającą, wzgardliwą i gorszącą. Takie jej rozumienie utrzymywało się nawet po zniesieniu tej kary przez Konstantyna Wielkiego w 314 roku naszej ery. Dlatego we wczesnym chrześcijaństwie publiczne prezentowanie sceny ukrzyżowania nie było z tego względu możliwe. Dopiero w V wieku nowej ery (upadek Cesarstwa Rzymskiego) pojawiły się pierwsze wizerunki ukrzyżowania Jezusa Chrystusa i powstała liczna literacka metafora. Zob. *Krzyż*, red. E. Kasjaniuk, Lublin 2011, s. 9–20.

pozrywały się, a trójkątny gwóźdź wciągnął je za sobą w wąską, wywierconą dziurę. Liczyłam uderzenia młota, ale w tym strasznym rozstrojeniu zapomniałam, ile ich było. Najświętsza Panna jęczała cicho; Magdalena odchodziła prawie od zmysłów z bólu¹⁶.

Ukrzyżowanie było bardzo bolesnym i krwawym doświadczeniem skazańca. Śmierć poprzez krzyż była nieunikniona, bo ukrzyżowanemu odbierała jakąkolwiek nadzieję. Stan szoku, poczucie niemocy i ogromny ból fizyczny potęgowały przerażenie. Mękę konania przedłużało *sedile*¹⁷ (łac. *sedile* – krzesło, siedzenie), a gwoździe wbite w dłonie i kości stóp powodowały, że najmniejszy ruch sprawiał niewyobrażalny ból. Brak powietrza i uczucie duszenia się zmuszały jednak konającego do wyprostowania się. Wyczerpanie fizyczne i psychiczne, utrata nadziei, męczące pragnienie, osłabione krążenie w wyniku przerażenia, utraty krwi i ciągły ból w zadanych ranach towarzyszył powolnemu umieraniu. Groza opisu takiej śmierci zdaje się nieomal fizycznie odczuwalna. Jezus wiedział, że umiera, a jednak – jak pisze św. Jan w Ewangelii – ostatnie Jego słowa brzmiały *meszalam*, co po aramejsku, w języku Jezusa znaczy: „Wykonało się!” (J 19, 30).

W tym miejscu warto powołać się na myśl Jana Pawła II, który w encyklice *Dives in misericordia* wskazał, że cierpienie Chrystusa – które jest zdolne usprawiedliwić człowieka z jego ułomności, z jego grzechu – bardzo głęboko oddziałuje na człowieka, i to nie tylko wierzącego: „Również człowiek niewierzący potrafi w Nim odkryć całą wymowę solidarności z ludzkim losem, a także doskonałą pełnię bezinteresownego poświęcenia dla sprawy człowieka: dla prawdy i miłości”¹⁸. Jezus przyszedł dać ostateczne świadectwo prawdziwego przymierza Boga z ludzkością, a więc przymierza z każdym człowiekiem. „Jest to przymierze tak stare jak człowiek, sięgające samej tajemnicy stworzenia – przymierze zawierane potem wielokrotnie z jednym wybranym ludem – jest to równocześnie, tu, na Kalwarii, Przymierze Nowe i ostateczne, nie ograniczone do jednego ludu, do Izraela, otwarte na wszystkich i na każdego”¹⁹. Jan Paweł II podkreśla, że „Krzyż pozostawiony na Kalwarii, krzyż na którym Chrystus toczy ostatni swój dialog z Ojcem, wyłania się z samej głębi tej miłości, jaką człowiek, stworzony na obraz i podobieństwo Boga, został obdarzony w odwiecznym Bożym zamierzeniu”²⁰. Ostatnim słowem mesjańskiego orędzia Jezusa nie był jednak Krzyż, lecz słowo Ojca, Boga Przymierza. To słowo to „zmartwychwstanie”. To wierność odwiecznej miłości Boga do człowieka. W Piśmie Świę-

¹⁶ K. Brentano, *Żywot i bolesna męka Pana naszego Jezusa Chrystusa i Najświętszej Matki Jego Maryi wraz z tajemnicami Starego Przymierza według widzeń świętobliwej Anny Katarzyny Emmerich*, przeł. W. Rakowski, Częstochowa 1998, s. 271.

¹⁷ Podpórka lub palik zamocowany w dolnej konstrukcji krzyża służący do podpierania stóp skazańca. Opis Męki Pańskiej inspirowany książką W. Ziehr, *Krzyż. Symbol i rzeczywistość*, przeł. E. Jeleń, Kraków 1998, s. 45–46.

¹⁸ Jan Paweł II, *Dives in misericordia*, s. 16.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 13.

tym czytamy, że Bóg tak umiłował świat, a także człowieka, że „Syna swojego Jednorodzonego dał, aby każdy kto w Niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne” (J 3, 16). Nie sposób więc nie zauważyć, że rozważania wspomnianego wyżej Żiżka na temat męczeńskiej śmierci Chrystusa nie wpisują się w kategorie myślowe tradycyjnego chrześcijaństwa.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w przypadku badań prowadzonych z perspektywy postsekularnej²¹. Zdaje się ona bowiem pomijać metafizyczne aspekty tradycji chrześcijańskiej, jej eschatologiczną specyfikę oraz tradycję żywej wiary. Strzelecki słusznie konstatuje, że „W perspektywie postsekularnej zakorzeniony w Biblii model Boga Miłości ma jedynie status kulturowy, co umieszcza Go w rejonach nieistotnych, marginalnych, stosownie do określeń: *deus otiosus*, ślad, widmo, kukła, karzeł”²². Wspomnieć należy, że tezy takie jak „przedwczesny mesjanizm” dają dużą dowolność interpretacyjną wiary w Boga. Głosząc Jego „nieistnienie”, ukazują niezależność wobec Boga. Rezultatem takiego rozumowania jest zapewne bezwzględny indywidualizm, według którego „ja” staje się celem samym w sobie, a Bóg coraz częściej traktowany jest przedmiotowo, jako pewne narzędzie do realizacji własnych celów człowieka²³.

Chęć pogodzenia skrajnych stanowisk – poglądów głoszonych przez apologetów wiary w Boga, jak i ateistów – wykazał Mieszko Ciesielski. W swej książce *O Bogu, który był. Nowa interpretacja Jezusa nauki o Bogu* zawarł nową ideę miłosierdzia Bożego²⁴. Już sam jej tytuł sugeruje nową interpretację dotychczasowej nauki głoszonej przez Kościół²⁵. Bóg, według interpretacji Ciesielskiego, w swym miłosierdziu wyzbywa się niejako swego istnienia. Stwarza On człowieka i z miłości do niego przestaje istnieć. Jak czytamy: „Bóg dokonał radykalnej ofiary dla człowieka i oddał swoje boskie, do-wieczne istnienie człowiekowi, przestając tym samym istnieć”²⁶. Samounicestwienie się Boga, zdaniem Ciesielskiego, miałoby nastąpić wraz ze stworzeniem przez Niego świata. Bóg, stwarzając świat, dokonuje miłosiernej ofiary z samego siebie. Teoria ta, powiada autor, jest zgodna z myśleniem teistów i ateistów: „Koncepcja ta oddaje słuszość tak teizmowi: Bóg nie jest bytem wyłącznie wyobrażonym

²¹ Zob. np. A. Bielik-Robson, T. Bartoś, *Kłopot z chrześcijaństwem: wieczne gnicie, apokaliptyczny ogień, praca*, Warszawa 2013.

²² R. Strzelecki, *Transformacje chrześcijaństwa w kulturze współczesnej...*, s. 241. Por. *Deus otiosus. Nowoczesność w perspektywie postsekularnej*, red. A. Bielik-Robson, M. Sosnowski, Warszawa 2013.

²³ Zwraca na to uwagę współczesny teolog Piotr Sikora. Píše: „Jeśli myślę, że moje działanie religijne ma dać jakiś konkretny wynik, to traktuję Boga przedmiotowo”. Zob. P. Sikora, *Debata „Znak”*. *Obrazy Boga*, „Znak” 2014, nr 5 (708), s. 25.

²⁴ M. Błaszczuk, *Mieszko Ciesielskiego filozofia Boga*, „Przegląd Filozoficzny” 2024, nr 1, s. 137–149.

²⁵ J. Kogut, *O książce Mieszka Ciesielskiego „O Bogu, który był. Nowa interpretacja Jezusa nauki o Bogu”* [w:] *Wartość – antropologia – kultura w badaniach humanistycznych*, red. R. Strzelecki, E. Górecka, s. 344–350.

²⁶ M. Ciesielski, *O Bogu, który był. Nowa interpretacja Jezusa nauki o Bogu*, Warszawa 2016, s. 8.

przez umysł ludzki, lecz bytem rzeczywistym, choć wraz z aktem stwórczym przestaje istnieć; jak również ateizmowi: odkąd mamy do czynienia ze światem fizykalnym (Wszechświatem), Bóg nie istnieje”²⁷.

Stanowisko Ciesielskiego zostaje poparte odwołaniem do jednego z atrybutów Boga – miłosierdzia. Badacz wyjaśnia, że miłosierna miłość Boga jest najcenniejszym darem, jaki ofiarował Bóg człowiekowi, a jego najmiłosierniejsza postać to ofiara z samego siebie. Stawia się tu hipotezę, że być może Jezus jako pierwszy w swej nauce ogłosił śmierć Boga. W świetle idei samounicestwiającego się Boga Jezus zostaje przedstawiony jako „zwierciadło”, czyli obraz objawiający prawdę o Bogu. Ciesielski podkreśla, że analizy te nie mieszczą się w ramach tradycyjnej doktryny teologicznej. Poglądy te przeczą więc nauczaniu Kościoła katolickiego o Trójcy Świętej i sprzeciwiają się jego dogmatom. Autor uważa zarazem, że dotychczasowa nauka głoszona przez Kościół katolicki jest niejasna, niepostępowa i osnuta tajemnicą:

Niestety, zamiast wspomnianej modyfikacji – co upodobniłoby pod tym względem teologię do nauki, w nauce bowiem korekty i następowanie po sobie kolejnych teorii jest czymś normalnym – mamy konserwowanie i dalsze dogmatyczne podtrzymywanie odziedziczonej doktryny. A coraz bardziej rażące niespójności teologii katolickiej i szerzej chrześcijańskiej oraz trudności przy interpretacji Pisma św. sprawiają, że coraz częściej teolodzy rozpoczynają i kończą swoje traktaty stwierdzeniem, że Bóg i jego spotkanie z człowiekiem jest „niepojmowalną tajemnicą”²⁸.

Jest to bardzo kontrowersyjne założenie. Podkreślić należy, że Ciesielski w swoich rozważaniach skupia się przede wszystkim na Bożym miłosierdziu, rozumiejąc je jednak w sposób podporządkowany swej koncepcji. Innymi słowy, nie jest to miłosierdzie Boże, które głosi nauka Kościoła. Te rozbieżności między nauką chrześcijańską a koncepcją „teizmu umiarkowanego” wynikają prawdopodobnie z odmiennej interpretacji samych fundamentów wiary chrześcijańskiej, a mianowicie wiary w Tróję Przenajświętszą i jej Osoby.

Mając na uwadze powyższe, warto przywołać spostrzeżenia kardynała Josepha Ratzingera: „Chrześcijanin byłby dłużny swym współbraciom, gdyby nie głosił Chrystusa niosącego przede wszystkim odkupienie z grzechów, jeżeli nie głosiłby realności alienacji (upadku) i jednocześnie realności Łaski, która go uwalnia i zbawia, jeżeli nie głosiłby, że aby przywrócić nam naszą pierwotną naturę, nieodzowna jest pomoc z zewnątrz, jeżeli nie głosiłby, że nacisk położony na samorealizację, samoodkupienie, nie przynosi ocalenia, ale destrukcję. Jeżeli nie głosiłby – w końcu – że aby dostąpić zbawienia, należy powierzyć się tej Miłości”²⁹. Ratzinger ma na myśli Boga żyjącego i istniejącego zawsze, tu i teraz. Swe słowa kieruje do chrześcijanina wierzącego w takiego właśnie Boga. Idea „teizmu umiarkowanego”, jak nietrudno zauważyć, nie wpisuje się więc w kategorie myślowe wiary chrześcijańskiej.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, s. 97.

²⁹ J. Ratzinger, *Raport o stanie wiary. Z Ks. Kardynałem Josephem Ratzingerem rozmawia Vittorio Messori*, przeł. J. Chrapek, Warszawa 1986, s. 70.

Miłość, jak wiemy z nauki chrześcijańskiej, zmierza do jedności głęboko osobowej. Jest to relacja między dwojgiem osób, między „ja” i „ty”, Ojcem i Synem, między Bogiem i człowiekiem³⁰. Największa miłość to miłość Boga Ojca do człowieka jako „dziecka Bożego”. Czy Bóg, unicestwiając się, mógłby pozbawić człowieka tejże relacji? Czy możliwe jest, aby Bóg w swym miłosierdziu przestał istnieć, pozbawiając ludzi swej miłości? Doktryna chrześcijańska wskazuje, że Jezus zmartwychwstał i żyje, otaczając swe dzieci ogromną miłością. Jak pisze Jan Paweł II: „Uwierzyć w Syna ukrzyżowanego, to znaczy «zobaczyć Ojca» (zob. J 14, 9), to znaczy uwierzyć, że w świecie jest obecna miłość i że ta miłość jest potężniejsza od zła jakiegokolwiek, w które uwikłany jest człowiek, ludzkość, świat. Uwierzyć zaś w taką miłość to znaczy uwierzyć w miłosierdzie”³¹. Wynika stąd, że miłosierdzie jest pewnego rodzaju wymiarem miłości, jest jakby jej „drugim imieniem”, a jednocześnie „właściwym sposobem jej objawiania się i realizacji wobec rzeczywistości zła, które jest w świecie, które dotyka i osacza człowieka, które wdziera się również do jego serca i może go «zatrącić w piekło»”³².

W obliczu tak wielkiej miłości i ogromu Jego bezinteresownych darów łaski grzeszny człowiek zyskuje siłę do pokonania własnych słabości i ograniczeń. Wyzwała się w nim chęć do naśladowania Jezusa, który staje się mu coraz bliższy. Bo to On w swej nieograniczonej miłości, wzięwszy na siebie ludzkie grzechy, zaniósł je na krzyż, przyjął je jako swoje i z nimi w cierpieniu umarł. Jan Paweł II wskazuje, że rzeczywistość Odkupienia poprzez swój ludzki wymiar odśłania godność człowieka, lecz to jej Boski wymiar pozwala w sposób doświadczalny odsłonić głębię Bożej miłości. Miłości miłosiernej, która nie cofa się przed męczeńską ofiarą swego Syna³³. Miłość miłosierna przewyższa śmierć, jest potężniejsza od każdego zła i grzechu ludzkiego. Wyzwała człowieka z największych zagrożeń i podnosi z najboleśniejszych upadków.

Podsumowując powyższe rozważania, można by rzec, że idea miłosierdzia Bożego, przejawiająca się w kulturze współczesnej, w nowym świetle pozwala spojrzeć na człowieka – jego duchową kondycję, priorytety oraz relacje z Bogiem. Miłosierdzie jest w pewnym sensie osobliwym odkryciem chrześcijaństwa, jawiąc się jako zjawisko wielowymiarowe, kształtujące kulturę chrześcijańską.

Bibliografia

Babiak R.Z., *W oceanie miłości i miłosierdzia Trójcy Przenajświętszej. Autobiografia i dziennik duchowy*, Kraków 2016.

³⁰ M. Błaszczyk, *O problemie relacji między filozofią a teologią. Preliminaria*, „Idea” 2017, nr 1, s. 83–85.

³¹ Jan Paweł II, *Dives in misericordia*, s. 16.

³² Tamże.

³³ Jan Paweł II zaznacza, że Bóg Ojciec w ten sposób okazuje wierność wobec stworzenia, które uczynił na Swój „obraz i podobieństwo” (Rdz 1, 27). Zob. Jan Paweł II, *Dives in misericordia*, s. 13–17.

- Baroffio G., *La mistica della parola* [w:] *La mistica, fenomenologia e riflessione teologica*, t. 2, red. E. Ancilli, M. Paparozzi, Roma 1984.
- Bielik-Robson A., Bartoś T., *Kłopot z chrześcijaństwem: wieczne gnicie, apokaliptyczny ogień, praca*, Warszawa 2013.
- Błaszczyk M., *Mieszka Ciesielskiego filozofia Boga*, „Przegląd Filozoficzny” 2024, nr 1, s. 137–149.
- Błaszczyk M., *O problemie relacji między filozofią a teologią. Preliminaria*, „Idea” 2017, nr 1, s. 77–96.
- Brentano K., *Żywoł i bolesna męka Pana naszego Jezusa Chrystusa i Najświętszej Matki Jego Maryi wraz z tajemnicami Starego Przymierza według widzeń świętobliwej Anny Katarzyny Emmerich*, przeł. W. Rakowski, Częstochowa 1998.
- Chesterton G.K., *Ortodoksja. Romanca o wierze*, przeł. M. Sobolewska, Warszawa 2004.
- Chrostowski W., Rowiński T., *Kamyk z procy Dawida. Jak czytać Pismo Święte*, Kraków 2018.
- Ciesielski M., *O Bogu, który był. Nowa interpretacja Jezusa nauki o Bogu*, Warszawa 2016.
- Deus otiosus. Nowoczesność w perspektywie postsekularnej*, red. A. Bielik-Robson, M. Sosnowski, Warszawa 2013.
- Gogola J., *Teologia Komunii z Bogiem. Synteza teologii duchowości*, Kraków 2012.
- Jan Paweł II, *Dives in misericordia* [w:] *Wielka Encyklopedia Jana Pawła II*, t. XXXIX, red. G. Polak, Kraków 2005.
- Kogut J., *O książce Mieszka Ciesielskiego „O Bogu, który był. Nowa interpretacja Jezusa nauki o Bogu”* [w:] *Wartość – antropologia – kultura w badaniach humanistycznych*, red. R. Strzelecki, E. Górecka, Bydgoszcz 2017, s. 344–350.
- Kowalska F., *Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej*, Warszawa 1996.
- Krzyż, red. E. Kasjaniuk, Lublin 2011.
- La mistica, fenomenologia e riflessione teologica*, t. 2, red. E. Ancilli, M. Paparozzi, Roma 1984.
- Majewska H., *Ustroję się w miłosierdzie Boże. Życie, pisma, miłosierdzie*, red. M. Damazyn, Częstochowa 2019.
- Marcel G., *Być i mieć*, przeł. P. Lubicz, Warszawa 1962.
- Marcel G., *Tajemnica bytu*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1995.
- Ratzinger J., *Raport o stanie wiary. Z Ks. Kardynałem Josephem Ratzingerem rozmawia Vittorio Messori*, przeł. J. Chrapek, Warszawa 1986.
- Sikora P., *Debata „Znak”*. *Obrazy Boga*, „Znak” 2014, nr 5 (708).
- Strzelecki R., *Transformacje chrześcijaństwa w kulturze współczesnej. Zarys problematyki* [w:] *Wartość – antropologia – kultura w badaniach humanistycznych*, red. R. Strzelecki, E. Górecka, Bydgoszcz 2017.
- Wartość – antropologia – kultura w badaniach humanistycznych*, red. R. Strzelecki, E. Górecka, Bydgoszcz 2017.
- Wielka Encyklopedia Jana Pawła II*, t. XXXIX, red. G. Polak, Kraków 2005.
- Ziehr W., *Krzyż. Symbol i rzeczywistość*, przeł. E. Jeleń, Kraków 1998.
- Żiżek S., *O wierze*, przeł. B. Baran, Warszawa 2008.

The idea of mercy in selected texts by Faustyna Kowalska, John Paul II and Joseph Ratzinger

Abstract

The article presents contemporary ways of understanding God's mercy, referring both to the Christian tradition, as well as to secular thought. It emphasizes that idea of God's mercy is of interest not only to theology, but also to most humanities. This idea, on the one hand, is located at the center of Church's teaching, dominates the entire pontificate of John Paul II (it is the main idea of *Dives*

in misericordia), and is also confirmed in publications and commentaries on the texts of Christian mystic. On the other hand, it is present in post-secular reflection, more or less distant from the official interpretation of the Catholic Church. The idea of God's mercy, manifested in contemporary culture, allows to look at man – his spiritual condition, values and relationship with God – in a new light. Mercy is a unique discovery of Christianity, appearing as a multidimensional phenomenon of Christian culture.

Keywords: mercy, God, Christianity, spirituality, contemporary culture

Joanna Kogut, doktor nauk humanistycznych. Interesuje się antropologią religii, tradycją katolicką, sztuką sakralną, filozofią, a przede wszystkim duchowością człowieka i jego mistycznym aspektem rozumianym przez pryzmat kultury współczesnej.

EWELINA POPIELARZ-ZAJDEL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-2546-2151 

ewelina_900@interia.pl

***Sacrum* we współczesnej refleksji literaturoznawczej
– wybrane zagadnienia****Streszczenie**

Sacrum obejmuje tak różnorodne kategorie i wartości, że nie sposób przypisać mu jednego, wspólnego pojęcia – łączy je jedynie nazwa. W teoriach antropologiczno-kulturowych oraz fenomenologicznych *sacrum* przybiera wielorakie formy, co czyni tę kategorię bardziej pojemną znaczeniowo. *Sacrum* przenika nie tylko sferę religijną, ale także kształtuje ludzkie doświadczenie, nadając mu głębszy wymiar. Może być również rozumiane nominalistycznie, jako czysto nazwowa konstrukcja. Niemniej jednak w swojej uniwersalnej denotacji odnosi się do sensów religijnych, transcendentnych, wykraczających poza codzienność i dążących ku wyższym wartościom.

Słowa kluczowe: świętość, *sacrum*, wartości

Sacrum towarzyszy nam we wszystkich sferach życia – w religii, sztuce, filozofii, psychologii czy też w codziennych rytuałach i zachowaniach. Przez wieki ludzie uważali *sacrum* za coś wyjątkowego i nierozdzielnie związanego z ludzką egzystencją. Dzięki niemu tworzyli swoje tożsamości kulturowe i poszukiwali odpowiedzi na najważniejsze pytania egzystencjalne. *Sacrum* pomagało im także zrozumieć otaczającą rzeczywistość, dawało poczucie przynależności do większej całości oraz umacniało ich w wierze i nadziei. Dzisiaj, w dobie powszechnej laicyzacji, *sacrum* mimo wszystko nie straciło na swojej ważności. Wręcz przeciwnie, często szukamy sposobu na powrót do tajemniczego wymiaru rzeczywistości, który zapewnia *sacrum*. Możemy tego doświadczyć między innymi podczas kontaktu z naturą, dzięki medytacji czy podczas kontemplacji sztuki. Warto pamiętać, że *sacrum* jest dziedziną niezwykle obszerną i wielowymiarową. Wymaga ono od nas otwartości na różnorodność doświadczeń i zjawisk, jakie przynosi ze sobą życie. Tylko w ten sposób będziemy w stanie zrozumieć i docenić bogactwo, jakie niesie *sacrum* dla naszego życia duchowego i kulturowego. Wobec tego *sacrum* jest nie tylko dziedziną fascynującą i wciąż tajemniczą, ale również ważnym źródłem inspiracji dla naszego rozwoju osobistego i duchowego.

Sacrum ujmuje tak rozliczne kategorie i walory, że nie ma dla niego wspólnego pojęcia, ściśle rzecz ujmując, wspólna jest tylko nazwa. *Sacrum* bywa wielorakie w teoriach antropologiczno-kulturowych¹ bądź fenomenologicznych² i wtedy kategoria jest bardziej pojemna pojęciowo. Kategoria ta może być także tylko nazwowa, czyli pojęta nominalistycznie. Jednakże w swojej uniwersalnej denotacji obejmuje sensory religijne, transcendentne, wykraczające poza zwyczajność, aspirujące wyżej. Obejmuje więc nie tylko to, co zauważają teoretycy *sacrum*, ale wszelkie inne sprawy związane z określeniem fundamentu sensu jednostki, ujęte pod innymi nazwami i oczywiście inaczej konceptualizowane. Dlatego w interpretacji tego zjawiska należy dostrzec wartości wskazane przez filozofię dialogu, filozofię spotkania (różnica między nimi jest prawie nieuchwytna, raczej deklaratywna), różne personalizmy, w tym metafizyczny, jak również trynitarny, metafizykę człowieka czy kategorie teologiczne. Należy podkreślić, że *sacrum* obejmuje wszystkie dziedziny życia.

W analizie poezji pod kątem występowania *sacrum* należy posługiwać się spektrum rozwiązań objętych nominalistyczną kategorią *sacrum*. W obrębie tej refleksji w poezji współczesnej jest mowa m.in. o wolności, miłości, afirmacji, wierze, zupełności, integralności podmiotu, mowa o drugim, innym, o ty oraz o Ty boskim, o innych wartościach w domenie podmiotowej, o honorze, godności, pokorze, zadośćuczynieniu, ofierze, zbawieniu, drodze, prawdzie, o opiekunach transcendentnych, świętych obcowaniu, Maryi czy wieczności.

Inny szereg zagadnień dotyczy *sacrum* jako obiektu, czyli przedmiotów utworów – osób Bożych i transcendentnych, Trójcy Świętej – sakralnej przestrzeni, miejsc objawienia *sacrum/sanctum*, hierofanii, Chrystofanii, Mariofanii, krato-fanii, czyli pracy nad przestrzennością w świecie przedstawionym, nad czasem, wreszcie pracy nad językiem, językiem sakralnym, mistycznym, nad trudem dociekania możliwości wyrazu tego, co niepojęte, co jawi i jawiło się jako niewyrażalne, nad twórczością językową, tworzeniem nowego języka, przekraczaniem barier, porozumieniem. Przestrzeń *sacrum* jest zróżnicowana, a sama kategoria *sacrum* ujawnia tę odmienność w poszczególnych utworach. *Sacrum* jest kategorią ujednolicającą wszelkie zjawiska najszerzej rozwinięte, a przeciwstawne jedynie temu, co doraźne, chwilowe, konkretne, przemijające, codzienne, banalne, a przede wszystkim niezwiązane z podstawowymi warunkami usytuowania czło-

¹ Zob. R. Strzelecki, *Transformacje chrześcijaństwa w kulturze współczesnej. Zarys problematyki* [w:] *Wartości – antropologia – kultura w badaniach humanistycznych*, red. R. Strzelecki, E. Górecka, Bydgoszcz 2017, s. 234–235; tenże, *Sacrum w kulturze współczesnej* [w:] *Idee i wartości w języku i kulturze*, red. I. Matusiak-Kempa, A. Naruszewicz-Duchlińska, Olsztyn 2015, s. 96–98; tenże, *Kategorie sakrologiczne w badaniach literackich i teatralnych* [w:] *Dramat i teatr religijny. Wyróżniki i paradygmaty. W stulecie urodzin Profesor Ireny Sławińskiej*, red. W. Kaczmarek, J. Michalczuk, Lublin 2014, s. 44–46.

² Zob. M. Eliade, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, Warszawa 1999, s. 169; E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego*, Warszawa 1990; M. Koza-Granosz, *Analiza pojęcia sacrum w sytuacji współczesnej sekularyzacji*, „Kultura i Historia” 2009, nr 16.

wieka względem siebie. Niezwiązane jest zatem z tym, co leży w zasięgu sfery sakralnej w człowieku i świecie, co dotyczy ludzkiej istności, ludzkiej istoty, która swym konstytutywnym wymiarem przekracza wąskie granice doczesności życia, a co w dowolnie różnym pojmowaniu tego egzystencjalnego uniwersum człowieka może być określone jako sakralne i może być nazwane jako sakralny stan tejże egzystencji.

Kategorie istniejące w obrębie *sacrum* – „sakrologiczne”, jak i „niesakrologiczne” – nie muszą być ograniczone do sfery podmiotowej, ale mogą dotyczyć również obiektów. W pierwszym wypadku będzie to obiektywne *sacrum* (tym razem pojmowane jako „sakralny” w swej istocie byt), a w drugim – byty transcendentne, rozważane już w kategoriach „niesakrologicznych” – przedstawiane w dziele – Boże Osoby, Trójca Święta, Matka Boska, transcendentni opiekunowie, aniołowie i święci patroni (w ramach nauki o świętych obcowaniu). Refleksja uprawiana w obu typach kategorii obejmuje także analizę przestrzenności i czasu (miejsc „świętych” i „świętego” czasu), wreszcie badania nad językiem sakralnym, ale także mistycznym, wymagającym trudnych dociekań nad możliwością wyrazu tego, co niepojęte, co jawi się jako niewyraźne, nadto dotyczy dociekań nad samym procesem tworzenia nowego języka poetyckiego i wypracowywanej w jego ramach mistycznej mowy.

Refleksja sakrologiczna przez wiele lat skupiona była na religijnej tradycji chrześcijańskiej, co wyraźnie widać w dokonaniach szkoły lubelskiej, licznych pracach podejmowanych w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim czy to w zakresie filozofii religii, teologii, czy w zakresie badań humanistycznych i literaturoznawstwa. Ta szczególna symbioza chrześcijaństwa i współczesnej myśli sakrologicznej sprawiała, że użycie nazw wywodzących się od podstawy słowotwórczej „religia” było traktowane niemal synonimicznie z nazwą i z pochodnymi nazwy „chrześcijaństwo”. Działo się tak nawet wówczas, gdy całą refleksję nad religią, głównie właśnie religią chrześcijańską, uprawiano wedle różnych nurtów fenomenologii religii, w której dominującą rolę odgrywało *sacrum*, jako wartość uniwersalna i nadrzędna. Dotyczy to głównie badań literackich. Próbowano wprowadzić podważyć dyktat tej kategorii, wprowadzając opozycje: *sacrum* i *sanctum*³, sakralne i święte. Skupienie uwagi na *sacrum* pojmowanym fenomenologicznie doprowadziło do znacznej redukcji innych ważnych współczynników złożonej i bogatej sfery oraz perspektyw wykraczających poza zwykłe życie ku Tajemnicy i Transcendencji lub przynajmniej w stronę samego przekraczania spraw codziennych, sfery doczesności. Teoria fenomenologiczna skwapliwie stosowana w badaniach literackich była jednak jednowymiarowa. Nieistotna okazywała się dla niej ważna przecież kwestia, czy *sacrum* jest tylko subiektywnym stanem doświadczenia (doświadczenia pod wpływem tekstu) czy bytem, który stanowi podstawę tego doświadczenia – obiektywną i realną. Już ta przypominana tu deklaracja profesora Stefana Sawickiego wskazuje, jak łatwo

³ Zob. R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej* [w:] *Idee i wartości w języku i kulturze*, red. I. Matusiak-Kempa, A. Naruszewicz-Duchlińska, Olsztyn 2015, s. 96–97.

pomijano wszelkie inne treściowe aspekty przynależne wyznaniu i duchowości człowieka, sprowadzając całą problematykę do kategorii jedynie literackiej⁴; pomijano liczne i niezmiennie ważne treści i wartości, egzystencjalnie doniosłe, które stanowią o duchowej pełni człowieka, o jego etycznej dzielności i o tym wszystkim, co nadaje rangę sprawowanym przez niego czynom.

Niezależnie od tych zastrzeżeń przyjmuję powszechnie w badaniach stosowaną kategorię *sacrum*, bowiem jak wspomniałam, ma postać kategorii nominalistycznej. Skoro wielość wariantów *sacrum* nie ma dającej się uchwycić „wspólnoty” pojęciowej, to jedynym wyróżnikiem, który pozwala te wszystkie warianty łącznie ogarnąć, jest ich wspólna nazwa.

Termin *sacrum* obecny już w tytule ma faktycznie ekstensję tak rozległą, że określa ona nie tylko wszelkie zjawiska, ale przede wszystkim stosuje się nominalnie do wszelkich koncepcji i propozycji badawczych. Obejmuje, jak wiadomo, zarówno koncepcje, które „roboczo” określić można jako „sakrologiczne” bądź „niesakrologiczne”, a obydwie nie są ze sobą wzajemnie powiązane.

Większość podejmowanych badań przynależy do tych pierwszych. Gdyby bezkrytycznie przyjąć zwyczaj utrwalony w nauce, dołączymy do chóru informacji nieco redukujących wszelkie aspekty *sacrum* właśnie do kategorii fenomenologicznych. Dodać wypada, że podobnie szeroki zasięg i równie redukcyjne podejście cechuje kategorie *sacrum* oparte na nieco innych założeniach teoretycznych w myśli społecznej i antropologiczno-kulturowej (począwszy od E. Durkheima⁵).

Badając zatem *sacrum*, należy zwrócić uwagę na wielość ujęć, które kryją się pod nazwą *sacrum* i przechodzą od wyróżnika formalnego, wyrazowego do semantyki, od wymiaru nominalistycznego do konceptualnego⁶. Dlatego wbrew zarysowanym tendencjom badawczym warto poza stanowiskami bliskimi fenomenologii *sacrum* objąć także refleksje przekraczające problematykę przeżycia

⁴ Stefan Sawicki: „Nieważne jest, czy *sacrum* istnieje obiektywnie czy jest tylko wytworem przeżycia religijnego lub quasi-religijnego. Ważne, że istnieje w świecie badanego utworu poprzez poetycką hierofanię lub przez konkretne wcielenie” (S. Sawicki, *Metafizyczne – sakralne – religijne w badaniach literackich* [w:] tegoż, *Wartość – Sacrum – Norwid 2. Studia i szkice aksjologiczno-literackie*, Lublin 2007, s. 54). Dodać jednak trzeba, że oprócz wartości sugerowanej przez fenomenologów, czy też np. przez R. Caillois, utwór bywa nośnikiem wszelkich ważnych elementów duchowości, wyznania, wiary, relacji osobowych, świadectw życia wiecznego, przyszłości eschatologicznej i innych.

⁵ E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, Warszawa 1990.

⁶ Jednak, jak wcześniej zaznaczyłam, *sacrum* rozpatrywane semantycznie nie ma zasięgu przypisywanego samej nazwie użytej w tytule pracy. Trzeba więc zastrzec, że sugerowana zazwyczaj kategoria „sensu largo”, formułowana w opozycji do „sensu stricto”, nie może dorównać „denotacji” *sacrum* „nominalistycznego” („denotacji” przez nazwę), nie ma więc charakteru dostatecznie globalnego i nie może być w rozprawie używana dla objęcia całego przedmiotu pracy. Opozycja: „sensu largo” – „sensu stricto”, mająca w obu wypadkach charakter semantyczny, dotyczy jedynie różnicy kategorialnej, a nadto nie zapewnia precyzji w ujęciu skomplikowanych relacji semantycznych między omawianymi w dysertacji koncepcjami *sacrum*. Chociaż konceptualne (pojęciowe) traktowanie *sacrum* nie pełni roli denotatywnej, jest każdorazowo dookreślane dla oddania bogactwa wnoszonego przez koncepcje „niesakrologiczne”.

tej wartości. Są to różne typy związków z rzeczywistością, wszelkie aktywności religijne, wyznaniowe oraz duchowe – osobiste, mistyczne, wspólnotowe; doświadczanie świata powiązane z określoną postawą, teorią bytu, tradycją czy objawieniem, z rozumieniem człowieka, które wymaga bardzo silnych założeń ontologicznych i etycznych. To wszystko nasycia przeżycie sakralne zespołem dodatkowych wartości wynikających z wyznania wiary i koncepcji rzeczywistości, jest też źródłem określonych zachowań i działań.

Wsparcia teoretycznego dla tych licznych wyróżników, licznych wartości i relacji udzielają różne nauki i podejmują sprawę ludzkiego doświadczenia i ludzkiej aktywności, często w sposób odmienny czerpią z innych założeń badawczych, stosują też inne metody i przyjmują własne cele. Trzeba jednak zaznaczyć, że w wielu z nich (trudno orzec, czy we wszystkich możliwych) przeżycie „noematyczne”, właśnie z powodu, że jest sprowadzone do nielicznych wyróżników i – co znamienne dla fenomenologii – traktowanej bezzakończoności, może bezkolizyjnie znaleźć się w różnych polach badań duchowości oraz przeżycia człowieka i tam właśnie zajmować właściwe dla siebie uprzywilejowane miejsce. A to z kolei sprawia, że koncepcja *sacrum* w tych ujęciach nabiera charakteru powszechności. Może tak być, o ile przedmiot doświadczenia sakralnego oprócz wywoływania innych przeżyć obejmuje też przeżycie numiotyczne. Natomiast są duchowe doświadczenia, doświadczenie wiary, czy inne przeżycia, w których noematyczne przeżycie sakralne nie dochodzi do głosu. Doświadczenie *sacrum*, które traktujemy jako noematyczne, we wszystkich jego przejawach dotyczy wartości, ale jest, jak wiadomo, beztreściowe i to decyduje o jego rozległej obecności w doświadczeniu człowieka⁷. To sprawia, że może być respektowane w różnych teoriach i nurtach badań. Nie jest jednak globalne, nie może objąć wszystkiego, dlatego mimo jego powszechności, *sacrum* trzeba ujmować wedle kategorii szerszej, globalnej, czyli nominalistycznej. Zasięg fenomenologii jest również szeroki, może ona właściwymi sobie narzędziami wspomagać różne dyscypliny i kierunki badań humanistycznych, społecznych, kulturowych czy teologicznych.

Swoista „beztreściowość” *sacrum* ma jedną jeszcze płaszczyznę uniwersalności. Tym razem uniwersalności nie tylko dyscyplinarnej czy metodologicznej (wieleś nauk), ale uniwersalności przedmiotowej (wielorakość przedmiotów o specyfice sakralnej), o czym zresztą już wspomniałam. Skoro chodzi tylko o elementy samego przeżycia (zwanego na użytek tej refleksji „noematycznym”), to mogą one być rozpoznane w bardzo różnych przestrzeniach i obiektach świata – przekraczać granice kulturowe, wyznaniowe, granice natury i kultury. W wyniku tego sakralizacji ulegać może wszystko, a religię można uprawiać w dowolnych okolicznościach, wszędzie tam, gdzie jest kult i tajemnica bądź gdzie są zachowania bliskie rytuału.

⁷ Zachodzi tu oczywiste zjawisko proporcjonalności odwróconej. Im więcej odseparowania cech, więcej redukcji, tym jest bardziej uniwersalne, tym łatwiejsze uzgodnienie z różnymi koncepcjami. Jeśli teoria *sacrum* jest bardziej skonkretyzowana, ma charakter treściowy, jej aplikacja do innych koncepcji badawczych okazuje się bardziej ograniczona.

Większość analiz czy prac badawczych skupia się na zjawiskach „sakrologicznych”, jednak nie sposób pominąć tekstów, które ujmowały przesłanie poetyckie w sposób „niesakrologiczny”, np. kerygmaticzna interpretacja literatury Mariana Maciejewskiego⁸.

Im więcej wyróżników i im bardziej zróżnicowane są ich konfiguracje, tym więcej doktryn w refleksji sakrologicznej trzeba brać pod uwagę. Dlatego wydawać się może, że ludzkie doświadczenie owej wartości jest uwikłane w jakąś mało przydatną, niemal fakultatywną otoczkę doktrynalną, a pojmowanie *sacrum* zostaje obciążone wielością teoretycznych koncepcji. Z tego powodu zasadnicza wykładnia *sacrum* wydaje się zdysocjowana, sprawia wrażenie rozmytej i zrelatywizowanej z powodu wielu inspiracji badawczych. Taki pogląd nie jest jednak uprawniony. Doświadczenie *sacrum* dokonuje się zawsze w konkretnym człowieku, w obrębie jego złożonego antropologicznego uposażenia, a to sprawia, że może być przedmiotem uwagi różnych dyscyplin, głównie zaś filozofii i teologii. Dodać trzeba, że tego naturalnego, pierwotnego antropologicznego warunku nie można lekceważyć, gdyż to on właśnie otwiera drogę do wielości ujęć i to on sprawia, że koncepcje, którymi się posługujemy, nie są temu doświadczeniu sztucznie narzucone. Raczej „*sacrum* fenomenologiczne” w perspektywie jego badawczych zastosowań może sprawiać wrażenie pewnej sztuczności, gdyż jest całkowicie „wyseparowane” z owego realnego osobowego bogactwa. Jest wynikiem (fenomenologicznej) „epoche”, czyli redukcji i wyodrębnienia z bogactwa życia. Trzeba wszakże zastrzec, że fenomenologia była i jest cennym przedsięwzięciem metodologicznym, pozwala dotrzeć do istotowego, konstytutywnego wymiaru badanych obiektów. Tak jest też z *sacrum*. Przy całym uznaniu dla fenomenologii, nawiązując do wcześniejszych uwag, trzeba zaznaczyć, że to skuteczne i wartościowe dążenie dokonuje się kosztem aspektów, które w całościowym antropologicznym podejściu do *sacrum*, szczególnie w badaniach literackich, nie powinny być pomijane. Literatura odnosi się do pełni ludzkiego życia, życia duchowego i zbiorowego. Wszystko, co w niej prezentowane: obiekty (przedmioty i osoby), postawy, wartości, doświadczenia, praktyki i formy ekspresji podlegają rozumieniu, wyjaśnianiu, hermeneutyce, egzegezie, analizie, interpretacji i innym procedurom, podejmowanym w świetle różnych refleksji naukowych. W poezji można mówić o nastawieniu kontemplatywnym, medytacyjnym, a zarazem rozumowym i afirmatywnym, zawsze jednak jest ono zanurzone w bogactwie rzeczywistości osobowej. I właśnie z tego powodu w badaniu doświadczenia duchowego i „sakralnego” niezbędny staje się kontekst metafizyczny, antropologiczny czy teistyczny. Zapewnia należytą refleksję nad wartościami oraz nad podmiotem tych wartości. Są one również niezbędne w konfrontacji z „nowym” podejściem do spraw *sacrum* w warunkach postmodernizmu, gdzie badanie ludzkiego doświadczenia nie jest wsparte filozofią realistyczną, metafizyką, nie czerpie też z założeń personalizmów, nie ujmuje

⁸ M. Maciejewski, *Literatura w świetle kerygmatu* [w:] tegoż, „*Ażeby ciało powróciło w słowo*”. *Próba kerygmaticznej interpretacji literatury*, Lublin 1991, s. 5–21.

świętości na sposób ontologiczny i nie korzysta z przesłanek *depositio fidei*. Stąd rodzi się postsekularyzm – przejście symboli i treści chrześcijańskich z kulturowej tradycji dla umieszczenia ich w domenie kultury świeckiej.

Inną matrycę współczesności wyznacza koncept tzw. epoki postchrześcijańskiej (Ch. Taylor⁹), powszechna jest też skłonność do obejmowania refleksją zachowań rytualnych oraz rozważania zjawisk chrześcijańskich na sposób performatywny. We wszystkich tych nastawieniach dominuje redukcyjne podejście do spraw religii (chrześcijaństwa), człowieka i przynależnych mu wartości. Zawęża się więc i słyca kontekst tłumaczący duchową i „sakralną” aktywność człowieka. Te przemiany nie dotyczą, rzecz jasna, przeżycia *sacrum* jako *numinosum* (u R. Otto¹⁰), gdyż należy ono do doświadczenia podmiotowego i jest niezależne od treści wyznawanych przez ten podmiot oraz np. doktrynalnych wykładni tych treści. Podobnie należy rozumieć koncepty *sacrum* stosowane przez innych przedstawicieli fenomenologii religii.

Twórczość współczesna styka się na naszym gruncie z wpływami myśli postmodernistycznej, co jest tym bardziej znaczące, że myśl ta zaczyna kształtować refleksję nad literaturą. Jest to sytuacja nowa, dlatego koneksje między aktualną twórczością (a nawet twórczością dawniejszą) a badaniami o aspiracjach ponowoczesnych warto uczynić przedmiotem ewentualnych przyszłych opracowań. Jednak w podejmowaniu takich opracowań warto byłoby nie tracić z pola widzenia i tych kontekstów, które zostały w niniejszym krótkim opracowaniu przywołane.

Bibliografia

- Durkheim E., *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, tłum. A. Zadrozńska, Warszawa 1990.
- Eliade M., *Sacrum – mit – historia*, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1974.
- Eliade M., *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. R. Reszke, Warszawa 1999.
- Eliade M., *Traktat o historii religii*, tłum. J. Wierusz-Kowalski, Warszawa 2000.
- Koza-Granosz M., *Analiza pojęcia sacrum w sytuacji współczesnej sekularyzacji*, „Kultura i Historia” 2009.
- Maciejewski M., *Literatura w świetle kerygmatu* [w:] tegoż, „Ażeby ciało powróciło w słowo”. *Próba kerygmaticznej interpretacji literatury*, Lublin 1991.
- Otto R., *Świętość: elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*, tłum. B. Kupis, Warszawa 1999.
- Sawicki S., *Metafizyczne – sakralne – religijne w badaniach literackich* [w:] tegoż, *Wartość – Sacrum – Norwid 2. Studia i szkice aksjologiczno-literackie*, Lublin 2007.

⁹ Zob. Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, Warszawa 1996; tenże, *Współczesność a czas świecki* [w:] *Koniec tysiąclecia. O czasie i drogach nowożytności: Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Kraków 1999.

¹⁰ R. Otto, *Świętość: elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*, tłum. B. Kupis, Warszawa 1999, oraz M. Eliade, *Sacrum – mit – historia*, Warszawa 1974; M. Eliade, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, Warszawa 1999; M. Eliade, *Traktat o historii religii*, Warszawa 2000.

- Strzelecki R., *Kategorie sakrologiczne w badaniach literackich i teatralnych* [w:] *Dramat i teatr religijny. Wyróżniki i paradygmaty. W stulecie urodzin Profesor Ireny Sławińskiej*, red. W. Kaczmarek, J. Michalczuk, Lublin 2014.
- Strzelecki R., *Sacrum w kulturze współczesnej* [w:] *Idee i wartości w języku i kulturze*, red. I. Matysiak-Kempa, A. Naruszewicz-Duchlińska, Olsztyn 2015.
- Strzelecki R., *Transformacje chrześcijaństwa w kulturze współczesnej. Zarys problematyki* [w:] *Wartości – antropologia – kultura w badaniach humanistycznych*, red. R. Strzelecki, E. Górecka, Bydgoszcz 2017.
- Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Warszawa 1996.
- Taylor Ch., *Współczesność a czas świecki* [w:] *Koniec tysiąclecia. O czasie i drogach nowożytności. Rozmowy w Castel Gandolfo*, tłum. M. Łukasiewicz, A. Pawelec, red. K. Michalski, Kraków 1999.

The Sacred in Contemporary Literary Reflection – Selected Issues

Abstract

The sacred encompasses such diverse categories and values that it is impossible to assign it a single, unified concept – only the name remains common. In anthropological-cultural and phenomenological theories, the sacred takes on multiple forms, making this category more conceptually expansive. The sacred not only permeates the religious sphere but also shapes human experience, giving it a deeper dimension. It can also be understood nominalistically, as a purely linguistic construct. Nevertheless, in its universal denotation, it refers to religious and transcendent meanings that go beyond everyday existence and aspire to higher values.

Keywords: sacred, theory of the sacred, values

Ewelina Popielarz-Zajdel, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie literaturoznawstwo. Zakres zainteresowań naukowych oscyluje wokół kategorii *sacrum* w literaturze, głównie współczesnej.

MONIKA ZAWISTOWSKA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-0913-6858 

monika.zawistowska@interia.pl

Bydgoska scena teatralna w latach 1945–1949

Streszczenie

Publikacja dotyczy działalności Teatru Polskiego w Bydgoszczy w latach 1945–1949. To charakterystyka lokalnej sceny, a także wyszukanie w niej elementów, które składają się na ideowe zaangażowanie teatru w życie kulturalno-społeczne. Teatr Polski po roku 1945 był termometrem działań społecznych i politycznych. Moim celem jest ukazanie, w jakiej mierze bydgoski teatr był zwierciadłem nadchodzących zmian. Czy istniały warunki swobodnego rozwoju kulturalnego? Czy była to prawdziwa wolność tworzenia? Niestety, nie. W sposób kontrolowany poluzowano więzy, a o obliczu artystycznym teatru decydowały nie tylko bieżące wydarzenia, ale i sami twórcy lokalnej sceny.

Słowa kluczowe: teatr po drugiej wojnie światowej, repertuar, historia teatru bydgoskiego, socrealizm

Publikacja niniejsza, poświęcona działalności Teatru Polskiego w Bydgoszczy w latach 1945–1949, ma charakter szkicu, zarysu. Wynika to z braków w archiwach zniszczonych przez wojnę czy fragmentaryczności zachowanych źródeł. Mimo to postaram się ukazać te elementy, które złożyły się na ideowe, polityczne, społeczne i kulturalne zaangażowanie bydgoskiej sceny w pierwszym powojennym pięcioleciu funkcjonowania miasta.

Powojenna sytuacja teatru wydawać się mogła godna pożalowania. Można by sądzić, że hitlerowskie praktyki osiągnęły cel i scena polska nie da rady się podźwignąć. Nic bardziej mylnego. W dziedzinie kultury to właśnie teatry jako pierwsze podjęły, systematyczną pracę wcześniej niż ośrodki plastyczne czy muzyczne. Dla ludności zmuszonej do budowania swojej powojennej egzystencji od nowa teatr okazał się sprawą bliską, oczekiwaną i potrzebną.

Po tragicznych latach okupacji bydgoszczanie z entuzjazmem przystąpili do odbudowy placówek kulturalnych. Nie było to zadanie łatwe. Niemcy zniszczyli część obiektów kultury, w tym okazały gmach Teatru Miejskiego¹.

¹ Zaprojektowany na 800 miejsc teatr powstał w 1896 roku. Pierwsze przedstawienie obejrzał ówczesny cesarz Niemiec – Wilhelm II. Podczas walk o wyzwolenie miasta gmach został trafiony pociskami, następnie spalony. Ostatecznie budynek rozebrano wiosną 1946 roku.

W dniu 14 lutego otrzymał Aleksander Rodziewicz z Ministerstwa Kultury i Sztuki w Krakowie nominację na dyrektora teatru w Bydgoszczy i przystąpił niezwłocznie do organizowania artystycznego zespołu. Z końcem lutego zorganizował zespół składający się z 21 osób. W dniu 2 marca wyruszone pociągiem z Krakowa do Bydgoszczy. Okropne warunki przejazdu wymagały od poszczególnych członków nadludzkiego wprost wysiłku i ofiarnego poświęcenia. Dnia 6 marca przybył zespół do Bydgoszczy. [...] Sprawa składów, dekoracji, malarni i stolarni przedstawiała się wprost tragicznie. Mimo to przystąpiono do prób w teatrze².

Musieliśmy dźwigać nasz teatr naprawdę od podstaw i dzięki zespołowej pracy dźwignęliśmy go. Pracowaliśmy z zapałem i radością, że wreszcie dla siebie i u siebie³.

Do dyspozycji zespołu oddano drewniany budynek dawnego niemieckiego teatru Elyzjum. 24 marca 1945 roku teatr bydgoski zainaugurował pierwszy powojenny sezon premierą *Zemsty* Aleksandra Fredry. Spektakl spotkał się z dużym zainteresowaniem bydgoszczan i osiągnął ogromną jak na owe czasy liczbę 44 przedstawień⁴. Widowisko wyreżyserował Czesław Strzelecki, scenografię przygotował Antoni Muszyński. Publiczność w znacznej mierze stanowili przybyli wprost ze szpitala w kitlach i szlafrokach żołnierze. Niektórzy z nich to radzieccy frontowcy, którym Rodziewicz streszczał w ich rodzimym języku poszczególne akty.

W tym czasie scena przyjęła nazwę Teatru Małego, którą posługiwała się do czerwca 1945 roku, przekształcając się następnie w Teatr Polski. W pierwszym, niepełnym sezonie dano jeszcze 8 premier, które osiągnęły ogółem 185 przedstawień. Do zasługujących na uwagę spektakli należały: *Panna Maliczewska* Zapolskiej, *Wesele Figara* z ważną rolą Bronisława Kassowskiego, *Walący się dom* stanowiący zarówno sukces artystyczny, jak i kasowy (tu popisową rolę stworzył Jan Guttner jako Hrabia) czy *Ostrożnie, świeżo malowane* Rene Fauchais'a. Po pełnym nadziei i optymizmu starcie sytuacja teatru ulegała stopniowemu pogarszaniu. Skromne subwencje z Ministerstwa Kultury i Sztuki okazały niewystarczające. Sezon zamknięto dużym deficytem wynoszącym 36 000 złotych. Dodatkowo budynek teatru w obliczu nadchodzącej zimy wymagał gruntownego remontu.

Prowizoryczne pomieszczenia dla imprez teatralnych, [...] brak lokali dla warsztatów, malarni, nie pozwalają wymagać od dyrektorów, by kultywowali repertuar o bogatej wystawności, niezbędnej do należytego wystawiania sztuk wysokiej klasy artystycznej⁵.

To wspomnienia Adama Grzymały-Siedleckiego, ówczesnego referenta do spraw teatralnych w Wydziale Kultury i Sztuki Urzędu Wojewódzkiego.

Istotnym problemem powojennej działalności Teatru Polskiego był brak młodych kadr. Zaistniała potrzeba ich uzupełnienia. Wychodząc temu naprzeciw, Aleksander Rodziewicz 9 marca 1945 roku założył Bydgoską Szkołę Drama-

² Sprawozdanie administracyjne Teatru Polskiego za czas od 24.03.1945 do 30.09.1945.

³ Tak o trudnych, pierwszych dniach powojennej rzeczywistości pisał Mieczysław Wielicz w: *Pamiętnik aktora*, „Pomorze” 1955, nr 19, s. 4.

⁴ Za: E. Czerska, *Almanach sceny bydgoskiej 1920–1990*, Bydgoszcz 1990, s. 45.

⁵ J. Konieczny, *Bydgoszcz w latach 1920–1970*, Bydgoszcz 1972, s. 155.

tyczną⁶. Ogłoszona w „Ziemi Pomorskiej” informacja o otwarciu szkoły szybko obiegiła zainteresowane tym faktem środowisko. Zgłosiło się 86 chętnych. Nacisk kładziono nie tyle na wiedzę teoretyczną, ile praktykę⁷. Program oparty został na ramowym układzie zajęć obowiązujących w przedwojennej Warszawskiej Szkole Dramatycznej. Przyszli aktorzy zorganizowali m.in. rewię w Robotniczym Domu Kultury (dziś hotel Pod Orłem), z dowcipną konferansjerką Hieronima Konieczki, występowali z recytacjami i fragmentami sztuk w świetlicach i klubach. Po roku nauki 19 osób przystąpiło do egzaminu⁸. Niestety, placówka szybko zaczęła odczuwać braki finansowe, przyznawane przez ministerstwo subwencje były niewystarczające. W rezultacie w roku 1948 szkołę zamknięto.

Znaczącą datą w teatralnym życiu Bydgoszczy był dzień 12 października 1945 roku, kiedy to doszło do połączenia sceny bydgoskiej i toruńskiej⁹. Mimo połączenia scen teatr nadal borykał się z trudnościami finansowymi. Katastroficznie przedstawiał się stan budynku teatru. Dach przeciekał, podłoga groziła załamaniem, były rażące braki w wyposażeniu, rekwizytach, kostiumach czy oświetleniu. Aktorzy otrzymywali gaże prawie stuprocentowo mniejsze niż ich koledzy z innych teatrów. Udało się jednak zrealizować ambitne przedsięwzięcia, takie jak *Śluby pańskie* Fredry czy *Świętoszka* Moliera¹⁰. Prócz nich ówczesny dyrektor sięgnął po repertuar lżejszy: *Roxy B. Connorsa*, utwór *Moja siostra i ja* G. Berra i L. Verneuil, *Szczęśliwe dni* C. Pugeta, *Płecy* Jurandota i *Szesnaście lat* A. i F. Stuartów. Z okazji 30-lecia pracy artystycznej Aleksandra Rodziewicza przygotowano *Żeglarza* Szaniawskiego.

W sezonie 1945/46 zespół zaprezentował 20 premier, które osiągnęły łącznie 447 przedstawień. W sezonie 1946/47 z pomocą pospieszyło miasto, stosując system ulg podatkowych i częściowych dotacji. Powstało wówczas Towarzystwo Przyjaciół Teatru, odremontowano i doposażono scenę. Sezon zainaugurowały *Damy i huzary* Aleksandra Fredry. Zagrano także dobrze przyjęty przez krytykę *Zamach* Dygata i Brezy.

W dziewięćdziesiątą rocznicę urodzin G.B. Shawa wystawiono jego *Candidę*. Tytułową rolę zagrała Janina Niczewska, nazywana przez lokalnych krytyków „heroiną małej sceny”¹¹. Kolejne udane premiery to *Szczęście* Frania Perzyń-

⁶ Nie było to nowe zamierzenie, bowiem szkoła taka istniała już w 1921 roku. Jej założycielką była ówczesna dyrektorka teatru – Wanda Siemaszkowa.

⁷ Bydgoską Szkołę Dramatyczną ukończyli m.in.: Wanda Rucińska, Hieronim Konieczka, Marianna Szmala.

⁸ Wynik egzaminu nie uprawniał jednak do występowania w charakterze aktora zawodowego. Konieczne było zdanie egzaminu przed Państwową Komisją Egzaminacyjną pod kierunkiem Leona Schillera w Państwowym Instytucie Sztuki Teatralnej w Łodzi.

⁹ W pierwszym sześcioleciu istnienia scena zjednoczonego, bydgosko-toruńskiego teatru zorganizowała ponad 5000 przedstawień dla 2 177 779 widzów.

¹⁰ Premiera tego ostatniego odbyła się na Szwederowie, jednym z robotniczych osiedli Bydgoszczy.

¹¹ Adam Grzymała-Siedlecki z okazji premiery *Candidy* wziął udział w popularyzacji wiedzy o autorze i tekście wystawianym na scenie. Odpowiadał na pytania m.in. o to, jakie miejsce zajmował Shaw w literaturze, na czym polegały jego zasługi, etc.

skiego, *Madame Sans-Gêne* Sardou i Moreau, *Żeglarz Szaniawskiego*, *Wesele Figara*, *Nie zginęła*, *Lekkomyślna siostra* czy *Zemsta* Fredry. 23 października 1946 roku dano premierę *Moralności pani Dulskiej*. Zadowolili ona zarówno krytyków, jak i publiczność. Ci pierwsi chwalili Natalię Morozowiczową za kreację tytułowej bohaterki. Wielkim zainteresowaniem cieszył się *Klub kawalerów* Bałuckiego. Przedstawienie długo utrzymywało się na afiszach, obejrzało je około 21 000 osób. Reżyser spektaklu, Czesław Strzelecki, nadał przedstawieniu charakter rewiowo-operetkowy¹².

Z okazji pięćdziesięciolecia pracy twórczej Adama Grzymały-Siedleckiego, 21 lutego 1946 roku, odbyła się premiera jego sztuki *Ludzie są ludźmi*. Natomiast pierwszą powojenną rocznicę pracy zespołu uczczono 6 marca 1946 roku premierą *Mazepy* Słowackiego¹³.

W sierpniu 1947 roku Aleksander Rodziewicz został mianowany dyrektorem Teatru Skala w Krakowie i wraz z czterdziestoosobowym zespołem opuścił Bydgoszcz. Na lokalnej scenie pozostała kilkunastoosobowa grupa z nowym dyrektorem Wilamem Horzycą. Stan techniczny budynku nadal uniemożliwiał wystawianie pozycji „monumentalnych”. Horzyca uzyskał od miasta zapewnienie o szybkim przeprowadzeniu robót remontowych i przystąpił do pracy, reorganizując w pierwszej kolejności zespół artystyczny. Udało mu się skupić w Bydgoszczy znakomite siły aktorskie¹⁴. Postawił przed bydgoską sceną zadanie – teatr ma uszlachetniać. Próbą realizacji tego założenia było wystawienie przedstawień takich, jak: *Obrona Ksantypy* Morstina, *Świerszcz za kominem* Dickensa, *Pan Jowialski* Fredry, *Szelmostwa Skapena* Moliera, *Żołnierz i bohater* Shawa. To sztuki, które w zamyśle miały jeszcze interesować przeciętnego widza, ale przestawały już tylko i wyłącznie bawić. Przedstawienia miały charakteryzować wysoki poziom wykonawczy. Nie szło to jednak w parze z upodobaniami publiczności. Frekwencja spadała, a do jej zmniejszenia przyczyniły się, obok trudności z percepcją ambitniejszego repertuaru, nieustające trudne warunki lokalowe.

W październiku 1947 roku powstał Społeczny Komitet Budowy Teatru Miejskiego w Bydgoszczy. Liczący ponad 120 członków, miał czuwać nad realizacją budowy nowego gmachu. Przedsięwzięcie sfinansowano ze skromnych funduszy miejskich i subwencji z Ministerstwa Kultury i Sztuki, wspartych powszechną zbiórką pieniędzy, polegającą m.in. na doliczaniu dobrowolnych dopłat do biletów komunikacji miejskiej, rachunków w restauracjach, operacjach bankowych i niektórych czynnościach urzędowych. Dodatkowo prowadzona była sprzedaż cegiełek i pocztówek oraz kwesty uliczne¹⁵.

¹² Za: E. Czerska, dz. cyt., s. 44.

¹³ W 41 przedstawieniach spektakl obejrzało ok. 16 000 osób.

¹⁴ To m.in.: Gustawa Błońska i Józef Kondrat (z teatru lubelskiego), Alicja Barska i Witold Skrzypiński (z Sosnowca), Danuta Bleicherówna (z Krakowskiej Szkoły Dramatycznej), Danuta Wiłowicz i Ryszard Szerzeniewski (z Teatru Wybrzeże).

¹⁵ Budowa Teatru Miejskiego, Sprawozdania z konferencji w sprawie ustalenia planu finansowego [w:] APB, Akta Zarządu Miejskiego w Bydgoszczy.

Z końcem sezonu wygasła umowa z Horzycą; nowym dyrektorem został Aleksander Gąssowski. Miał niezwykle jasne *credo* artystyczno-dyrektorskie:

Zawsze starałem się, aby teatr był możliwie atrakcyjny i wychodził naprzeciw widzowi. Wierzyłem również w osobiste kontakty z publicznością, widziałem w nich postawę wzajemnej sympatii. [...] Starałem się wzbudzać entuzjazm, zarówno w zespole, jak i wśród widzów¹⁶.

To wyznanie nie wzbudziło jednak entuzjazmu wśród krytyków. Widziano w Gąssowskim uosobienie teatralnej sztampy i efekciarstwa. W tym czasie do teatrów wdzierały się sztuki o charakterze czysto politycznym, świadomie agitacyjne, mające za zadanie niedwuznacznie wyrażać treści „zwycięskiej ideologii”. Jednak w czasie, gdy Gąssowski obejmował bydgoską scenę, obowiązywał jeszcze międzywojenny model repertuarowy, choć nowy mecenas „ludowy” zaczął się już domagać ideologicznych akcentów. Między dziesięcioma tytułami premier, jakie Gąssowski zaproponował bydgoskiej publiczności, znalazł się tylko jeden dramat – *Dom kobiet* Zofii Nałkowskiej. Pozostałe były komediami Gogola, Moliera, Uspińskiego, Ruskowskiego. By przedstawienia były interesujące, zaprosił do reżyserowania Władysława Stomę, Adama Grzymałę-Siedleckiego, sam wyreżyserował *Seans* Cowarda. Pozycje ambitniejsze to między innymi: *Kowal Szaniawskiego*, *Rewizor* Gogola czy *Grube ryby* Bałuckiego z Ludwikiem Solskim w roli Ciaputkiewicza¹⁷. Nowy dyrektor zafundował bydgoszczanom *Wielkie dni* – widowisko oparte na tekstach dramatycznych i poetyckich literatury radzieckiej, a dla uatrakcyjnienia sezonu, w noc sylwestrową 31 grudnia 1948 roku zaaranżował wieczór *Melpomena na wesolo*. W sylwestrowej rewii prezentowano, obok tekstów Jurandota i Tuwima, piosenki Aleksandry Obarskiej oraz samego Aleksandra Gąssowskiego.

Pełnym sukcesem okazała się premiera (14 stycznia 1949 roku) *Przyjaciół* Andrzeja Uspińskiego¹⁸, stając się tym samym poważnym wydarzeniem kulturalnym:

Widzowie, wśród których znaleźli się zaproszeni przez dyrekcję przodownicy pracy, śledzili z niesłabnącym zainteresowaniem bieg akcji, podziwiali doskonałą grę aktorów, nagradzając rzetelny wysiłek artystyczny rzeszystymi oklaskami¹⁹.

Gąssowski dążył do pozyskania nowego widza, przedstawienia niejednokrotnie odbywały się w plenerze, na wsiach, poligonach, halach fabrycznych czy kortach tenisowych.

Rok 1949 upłynął w polskiej kulturze pod znakiem mnogości narad i konferencji poświęconych jej sprawom. Obradowali zarówno przedstawiciele środowisk

¹⁶ Cyt. za: *Bydgoski leksykon teatralny*, red. Z. Pruss, Bydgoszcz 2000, s. 137.

¹⁷ Ludwik Solski kilkakrotnie, jako aktor i reżyser, przyjeżdżał do Bydgoszczy. Grał tytułową rolę w *Judaszu z Kariotu* Rostworowskiego, reżyserował i wystąpił we *Fryderyku Wielkim* Nowaczyńskiego.

¹⁸ W imieniu ZASP i dyrekcji w słowie wstępnym zaznaczono, że sztukę tę ze względu na walory dydaktyczne i zdrową tendencję moralną powinny zobaczyć szerokie rzesze mas pracujących Bydgoszczy.

¹⁹ J. Piechocki, „Gazeta Pomorska” 1949, nr 15, s. 2.

twórczych, jak i wysokie gremia partyjne, przy czym faktyczna rola tych pierwszych sprowadzała się do aprobowania ustaleń i decyzji zapadających na forum posiedzeń politycznych. Stał się zatem 1949 rokiem przełomu w walce o „prawdziwe komunistyczno-leninowskie oblicze polskiej kultury”.

W marcu odbyło się Plenum Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, omawiające sprawy kultury. Od 18 do 19 kwietnia 1949 roku w Oborach odbyła się I Krajowa Narada Teatralna, podczas której proklamowano w polskim teatrze realizm socjalistyczny. Szeroko pojęta sztuka miała odtąd odzwierciedlać rzeczywistość ideologiczną, a utwory wzorować się na realistycznych wzorcach literatury XIX wieku, opartych na marksistowskim postrzeganiu rzeczywistości oraz walce klas jako elementu postępu społecznego. „Rewolucja w teatrze to zagadnienie walki o nową treść, a nie o nową inscenizację w oderwaniu od treści. Nowa treść wprowadzi nowe elementy do konwencji teatralnej”²⁰. Wielki repertuar ubiegłych epok został zdegradowany do pomostu łączącego go z repertuarem walki o budowanie socjalizmu. Niemal całkowicie została pominięta klasyka romantyzmu²¹.

Dla bydgoskiej sceny duże znaczenie miało upaństwowienie, co nastąpiło 12 maja 1949 roku, i włączenie jej do Przedsiębiorstwa Państwowych Teatrów Ziemi Pomorskiej Bydgoszcz-Toruń. W praktyce oznaczało to, że bydgoski teatr został objęty ogólnie narzuconym planem usługowym i finansowym, a jego budżet ściśle powiązano z budżetem centralnym. W świetle prawa jedynym, monopolistycznym pracodawcą stało się państwo. Dyrektorem PTZP został znany już bydgoskiej publiczności Aleksander Rodziewicz (funkcję tę pełnił do września 1951 roku)²². Skompletował liczący 62 osoby zespół aktorski. Inauguracyjna premiera *Mazepy* Słowackiego została przychylnie przyjęta przez krytykę.

Teatr, który odtąd stał się przedsiębiorstwem państwowym, został zobligowany do ścisłego realizowania polityki kulturalnej państwa, prowadzenia skrupulatnej sprawozdawczości. Pewien przełom w repertuarze teatru stanowiło wprowadzenie w szerszym niż dotychczas zakresie polskich sztuk o tematyce współczesnej. Były to m.in.: *Dobry człowiek* Gruszyńskiego, *Wczoraj i przedwczoraj* Maliszewskiego czy *Doktor Leśna* Krzywickiej. Pojawiały się także tzw. produkcyjniaki, w których ukazywano trud rewolucyjnej klasy robotniczej i postępowego chłopstwa. Sztuki miały prezentować tematykę fabryczną, socjalistyczny typ konfliktu (pozytywny bohater staczał walkę z wrogiem klasowym) i zawierać słuszny ładunek ideowy (wyraźne zwycięstwo bohatera pozytywnego).

Odpowiedzią na powyższe zalecenia była premiera 29 kwietnia 1949 roku *Brygady szlifierza Kurhana* V. Kani. Rozgrywająca się w fabryce sztuka ukazywała konflikt starego pokolenia z młodą, ideową i postępową generacją, odrzucającą

²⁰ W. Sokorski, *Protokół zjazdu w Oborach*, cyt. za: M. Jarmulowicz, *Sezon błędów i wypaczeń*, Gdańsk 2003, s. 43.

²¹ O klasykę romantyzmu upominał się w Oborach Czesław Miłosz, jego głos nie doczekał się jednak odzewu w dyskusji.

²² Już w 1922 roku, z uwagi na krytyczną sytuację finansową, zrodził się pomysł połączenia sceny bydgoskiej i toruńskiej. Przeciwwstał się temu teatr bydgoski, który chciał zachować samodzielność.

dawny porządek na rzecz kolektywnej współpracy. Aktorzy, przygotowując się do roli, uczęszczali na praktyki do miejscowych fabryk. W sferze inscenizacyjnej powielano radzieckie wzorce. Przedstawienia realizowane były w realistycznej scenografii, a gra aktorska wymagała „realistycznego przeżywania”. Rzadko zdobywano się na odwagę i sięgano do eksperymentów i improwizacji²³. Wprowadzono obowiązek podpisywania list obecności, ustalano normy czasowe przygotowania spektakli oraz wykonania poszczególnych prac technicznych i administracyjnych.

Niejednokrotnie decyzje repertuarowe zapadały na szczęblu rządu i Komitetu Centralnego. Na widowni, na każdym przedstawieniu musiały być zarezerwowane dwa bezpłatne miejsca cenzorskie. Jeśli jakieś kwestie wzbudzały „niewłaściwe” reakcje widowni, nakazywano zmiany, w ostateczności zdejmowano spektakl z afisza²⁴. Propagatorzy realizmu socjalistycznego zastrzegali, że jest on metodą twórczą, a nie systemem etycznym czy sztywnym kanonem zasad. Oficjalnie głoszono, że artystom pozostawia się swobodny wybór środków, żądając jedynie „sztuk socjalistycznych w treści i narodowych w formie”. Z repertuaru przeszłości zalecano wybieranie utworów postępowych, krytycznych wobec dawnych ustrojów.

1 kwietnia 1949 roku Ministerstwo Kultury i Sztuki zarządziło ogólnopolski konkurs na wystawienie sztuk rosyjskich i radzieckich. Konkurs zakończył się festiwalem w Warszawie w dniach 27–22 grudnia. Data ogłoszenia wyniku konkursu nie była przypadkowa – przypadła na hucznie świętowane siedemdziesiąte urodziny Józefa Stalina. Przewidziano cenne nagrody zespołowe i indywidualne, opiewające na sumę 15 milionów złotych. Do konkursu zgłosiło się 57 teatrów zawodowych oraz prawie 2500 robotniczych i miejskich zespołów amatorskich²⁵. Olbrzymie siły zmobilizowano celem przygotowania imprezy i organizacji widowni. Odpowiedni rozgłos zapewniła festiwalowi prasa, publikując ogłoszenia w formie reklam oraz artykuły na temat jego przygotowań. Specjalne ulotki zrzucano z samolotów i rozdawano na ulicach miast. Instytucje i zakłady pracy otrzymały obowiązkowe przydziały biletów. Zorganizowano bezpłatny transport mieszkańców z wsi i okolic podmiejskich²⁶.

Podstawowym celem imprezy było jej oddziaływanie ideologiczne. Szkoły rosyjskiego realizmu krytycznego i radzieckiego realizmu socjalistycznego wychować miały nowego obywatela, edukując w tym zakresie zarówno twórców, reżyserów, aktorów, jak i publiczność. Ta ostatnia poddawała się tej edukacji z nierównym entuzjazmem. O ile robotnicza część widowni reagowała na przedstawienia właściwie, o tyle zdarzało się, że publiczność mieszczańska bojkotowała lub posuwała się do ekscesów²⁷.

²³ Za: M. Toporek, *Teatr krakowski w latach 1945–1956*, Katowice 2016, s. 40.

²⁴ Za: K. Braun, *Kieszonkowa historia teatru polskiego*, Lublin 2003, s. 183.

²⁵ A. Pycka, *Melpomena pod nadzorem, czyli dramat z dramatem w dobie socrealizmu*, „Napis” 2009, nr XV, s. 277.

²⁶ Za: M. Jarmułowicz, dz. cyt., s. 59.

²⁷ W czasie wystawiania dla szkolnej młodzieży sztuki *Zielona ulica* Surowa część uczniów zdemolowała salę poznańskiego Teatru Wielkiego, łamiąc krzesła, wyrывая klamki

Bydgoska scena także wzięła udział w festiwalu i zadeklarowała wystawienie *Grzeszników bez winy* Aleksandra Ostrowskiego oraz *Wyspy pokoju* Eugeniusza Pietrowa. Pierwszą z nich reżyser zmodyfikował. Komedia jest czteroaktowa, Aleksander Rodziewicz skrócił ją do trzech, z wstawką drugoplanową w formie reminiscencji. Sztuka rozpoczynała się nie pierwszym, a drugim aktem. Na scenie zastosowano efekty świetlne, które miały spotęgować zainteresowanie widzów. Spektakl wśród lokalnej prasy zyskał pochlebne recenzje:

Sztuka jest czymś znacznie więcej niż dobrze skonstruowanym utworem literackim – jest to śmiałość, a nawet zuchwałość natarcie na obwarowaną konwenansami twierdzą obskurantyzmu mieszczańskiej, carskiej Rosji. Dekoracje i kostiumy Leonarda Torwida bardzo staranne i odzwierciedlające nastroje epoki. Publiczność ze wzruszeniem śledziła akcję sztuki, nie szczędząc wykonawcom oklasków²⁸.

[...] przede wszystkim Hilda Skrzydłowska, w podwójnej roli. [...] Skrzydłowska pełna umiaru, skupiona na grze, unikająca zbędnego patosu i efektacji. [...] Morozowiczowa dała popis kunsztu najwyższej klasy²⁹.

Nie mniej przychylnie przyjęto *Wyspę pokoju* Pietrowa. Już sam tytuł jak na owe czasy był dość wymowny. Mieszkańcy pewnej wyspy na znak protestu przeciw tendencjom militarystycznym opuszczają ją, osiedlają się na innej, pragnąc zamienić ją w tytułową wyspę pokoju. Paradoksalnie na wyspę tę zabierają skrzyżnię z amunicją, śpiewając przy tym pieśni o aniołach niosących pokój.

Samymi frazesami pacyfistycznymi nie można zażegnać wojen. Nawet odludna wyspa zamieni się w teren walki, jeśli zamieszkiwać ją będą ludzie o instynktach kapitalistycznych. [...] Postacie tej komedii są żywe i jędrne. Ich egzystencja dramatyczna jest w pełni uzasadniona. Nie pretendują oni do godności człowieka ponadczasowego, wiecznego, ale są po prostu ludźmi społecznie i klasowo określonymi i zdeterminowanymi³⁰.

Niezależnie od bogatej treści ideologicznej, spektakl wzbudził duże zainteresowanie publiczności. Salwy śmiechu na widowni były świadectwem szczerzego zadowolenia.

Sam festiwal, jako egzamin gotowości polskiej sceny do pójścia w ślady radzieckich mistrzów, wykazał mankamenty. Zdaniem późniejszego ministra kultury i sztuki, Włodzimierza Sokorskiego, „mieliśmy właściwie tylko jedno dobre, realistyczne przedstawienie z zakresu rosyjskiej klasyki, mianowicie nagrodzone *Trzy siostry* Czechowa z Teatru im. Słowackiego w Krakowie”³¹. Pozostałym próbom ucieczki w klasykę postawiony został zarzut „fałszywego romantyzmu reductowego” i skłonności do formalistycznej groteski.

z drzew. W Radomiu podczas *Burzy* Ostrowskiego publiczność mieszczańska wyrażała swoje niezadowolenie, twierdząc, że naród rosyjski sprzed rewolucji był inny niż ten pokazany w sztuce Ostrowskiego.

²⁸ J. Piechocki, *Grzesznicy bez winy*, „Gazeta Pomorska” 1949, nr 230, s. 2.

²⁹ J. Piechocki, *Grzesznicy bez winy* A. Ostrowskiego, „Ziemia Pomorska” 1949, nr 285, s. 5.

³⁰ J. Piechocki, *Wyspa pokoju*, „Ziemia Pomorska” 1949, nr 159, s. 4.

³¹ Tamże.

Niski poziom wykonawstwa usprawiedliwiać miała zasada: „Jeśli nie możemy od razu zdobyć się na arcydzieła, grajmy sztuki nawet mniej wartościowe, byle aktualne”³². Po zakończeniu festiwalu Sokorski obwieścił, że pokaz dorobku radzieckich dramaturgów

przeorał do dna glebę teatru w Polsce, stał się egzaminem na drodze walki o realistyczny teatr epoki socjalizmu. Dostarczył potężnego ładunku ideologicznego i artystycznego dla kształtowania się teatru epoki stalinizmu w Polsce³³.

Teatr bydgoski w latach 1945–1949 był zjawiskiem złożonym. Jego obraz był inny w czasach przedwojennych, inny po socrealizmie. O jego obliczu artystycznym i ideowym decydowały nie tylko bieżące wydarzenia społeczno-polityczne, ale również sami twórcy. Przy wielu osiągnięciach, jakie miał bydgoski teatr od momentu zakończenia wojny do roku 1949, nie sposób stwierdzić, że operował on retrospektywnym repertuarem, nieśmiało sięgając po sztuki współczesne. Repertuar w tym czasie pełen był wyborów przypadkowych, sztuk nie-trafionych, opierał się na realizowaniu „zleceń”. Łatwiej było się legitymować przed władzą z takiego właśnie wyboru. Wydawać by się mogło, że zwłaszcza w okresie powojennym klasyka zagości na deskach teatru, a nawet zdominuje jej repertuar i stanie się punktem odniesienia dla nowych twórców i wykonawców. Stało się jednak inaczej. Niedociągnięcia ideowo-artystyczne w repertuarze usprawiedliwiała w dużej mierze sytuacja sceny, uzależnionej wówczas od gustów publiczności. Dopiero z chwilą upaństwowienia w 1949 roku bydgoska scena mogła stać się placówką dla nowego, masowego widza. Poza tym przeniesienie przedstawień do nowo wybudowanego gmachu zwiększyło rentowność spektakli³⁴.

Bibliografia

- Braun K., *Kieszonkowa historia teatru polskiego*, Lublin 2003.
Bydgoski leksykon teatralny, red. Z. Pruss, Bydgoszcz 2000.
Czerska E., *Almanach sceny bydgoskiej 1920–1990*, Bydgoszcz 1990.
Grzymała-Siedlecki A., *Świat aktorski moich czasów*, Warszawa 1957.
Janiszewska-Mincer B., *Kultura bydgoska po II wojnie światowej*, „Kronika Bydgoska” 1976–1977, t. VII.
Jarmułowicz M., *Sezon błędów i wypaczeń*, Gdańsk 2003.
Konieczny J., *Bydgoszcz w latach 1920–1970*, Bydgoszcz 1972.
Marczak-Oborski S., *Życie teatralne w latach 1944–1964*, Warszawa 1968.
Michalski S., *Bydgoszcz wczoraj i dziś*, Warszawa 1988.
Niecikowska M., *Bitwa o teatr*, „Teatr” 1997, nr 7–8.

³² A. Pycka, dz. cyt., s. 277. To postulat Ireny Krzywickiej, autorki produkcyjnej sztuki *Doktor Anna Leśna*.

³³ Cyt. za: M. Niecikowska, *Bitwa o teatr*, „Teatr” 1997, nr 7–8, s. 87.

³⁴ J. Piechocki, *Teatr bydgoski z perspektywy pięćdziesięciolecia*, „Kronika Bydgoska” 1968–1970, t. IV, s. 112.

Piechocki J., *Teatr bydgoski z perspektywy pięćdziesięciolecia*, „Kronika Bydgoska” 1968–1970, t. IV.

Pycka A., *Melpomena pod nadzorem, czyli dramat z dramatem w dobie socrealizmu*, „Napis” 2009, t. XV.

Teatr w Bydgoszczy i Toruniu, wydanie specjalne z okazji 100 premier PTZP, Bydgoszcz 1955.

Toporek M., *Teatr krakowski w latach 1945–1956*, Katowice 2016.

Bydgoszcz theatre scene in the years 1945–1949

Abstract

The article is devoted to history and social-political dimension of Bydgoszcz theatre in the years 1945–1949. Theatre interacts with the audience, the surrounding reality and responds quickly to social changes. I want to show, how Bydgoszcz theatre shows the upcoming changes. Were the conditions for the cultural progress? Was there true way of create? Unfortunately no. At the artistic aspect determinated not only the current events, but also by the authors of the local scene.

Keywords: theatre after the second world war, repertoire, history of the Bydgoszcz theatre, socialist realism

Monika Zawistowska, mgr, absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (2006 r.), doktorantka tegoż uniwersytetu. W toku monografia doktorska – *Teatr Polski w Bydgoszczy w latach 1945–2014*. Ważniejsze publikacje: *Aktor w teatrze Juliusza Osterwy* [w:] *Między teatrem a światem*, red. R. Strzelecki, Bydgoszcz 2010; *Działalność Wandy Siemaszkowej w Bydgoszczy w latach 1920–1922* [w:] *Wartości – antropologia – kultura w badaniach humanistycznych*, red. R. Strzelecki, E. Górecka, Bydgoszcz 2017; *Aleksander Fredro na scenie teatru w Bydgoszczy*, „Kronika Bydgoska” 2017, t. XXXVIII; *Teatr czasu wojny 1939–1945 w świetle zadań i wartości*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2020, nr 6 (15). Konferencje naukowe: „Tożsamość – Kultura – Nowoczesność”, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015, referat: *Antropologiczna interpretacja tożsamości scenicznej na przykładach wybranych spektakli Teatru Polskiego w Bydgoszczy*; „Przestrzeń w kulturze współczesnej”, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016, referat: *Antropologiczne aspekty przestrzeni na przykładzie form monodramu w Teatrze Polskim w Bydgoszczy*. Zainteresowania: literatura, historia teatru, antropologia.

PRZEMYSŁAW DOŁĘGA

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-1862-372X 
przemyslaw.m.dolega@gmail.com

Mroczne kreacje władzy w twórczości grupy heavymetalowej Hunter i jej lidera Pawła Grzegorzcyka

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest uporządkowanie i sproblematyzowanie tematu władzy obecnego w twórczości grupy heavymetalowej Hunter i jej lidera Pawła Grzegorzcyka. Szczególnie istotne w zamierzonej koncepcji pracy okaże się dokładne opisanie postaci despoty. Analizom poddane zostaną najbardziej reprezentatywne utwory z albumów: *Requiem*, *Live*, *Medeis*, *T.E.L.I...*, *HellWood*, *Królestwo*, *Imperium*, *Niewolność* oraz *Arachne*. Tekst wywodu zawierać będzie odniesienia do terminologii stosowanej przez metodologów badań kulturowych, a także motywów pojawiających się w tekstach innych zespołów uznawanych za ideowych następców zespołu Black Sabbath¹.

Słowa kluczowe: Hunter, Paweł Grzegorzcyk, *Requiem*, *Live*, *Medeis*, *T.E.L.I...*, *HellWood*, *Królestwo*, *Imperium*, *Niewolność*, *Arachne*, motyw władzy, heavy metal, poezja współczesna

*Panie i Panowie!
Oto odwieczna walka między Dobrem i Złem!
Walka... w której nie ma zwycięzców...
ani pokonanych nie ma!
Oto największy bezsens
istnienia!!²*

Chocholi taniec wyborców. Opętani wodzireje i diabły

Głównymi czarnymi charakterami piosenek zespołu Hunter są reprezentujący władzę despotci. To postacie pozbawione uczuć, które już dawno zatraciły własne

¹ A.L. Cope, *Black Sabbath and the Rise of Heavy Metal Music*, Farnham 2010, s. 90.

² P. Grzegorzcyk, *Łosiem* [w:] Hunter, *T.E.L.I...*, Metal Mind Productions 2005. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty ze strony internetowej zespołu: <https://www.huntersoulmetal.pl/dyskografia/t-e-l-i-2005/losiem> [18.06.2024].

człowieczeństwo. „Królowie świata”³, bądź równie ironicznie określani „bogowie”⁴, swoje stanowiska otrzymują w wyniku wielu irracjonalnych decyzji społeczeństwa. Tendencję tę obrazuje najlepiej żartobliwy utwór *Przy wódce*, pochodzący z albumu *T.E.L.I...*⁵ wydanego w 2005 roku. Zaprezentowany zostaje tam szczególnego rodzaju chocholi taniec, w którym uczestniczą ludzie kierujący się w życiu najprostszymi instynktami, niemysłący racjonalnie o otaczającej ich rzeczywistości:

Tańczymy PrzyWódce
 Popieramy PrzyWódce
 Wybierzemy PrzyWódce
 Ubijemy PrzyWódce
 Świątujemy PrzyWódce
 Pokochamy PrzyWódce
 Zabijemy PrzyWódce
 Negocjacje PrzyWódce
 Wybieramy PrzyWódce
 Pochwalony PrzyWódce
 PochowaMy PrzyWódce
 Negocjacje PrzyWódce
 Wybieramy PrzyWódce
 Pochwalony PrzyWódce
 ZakopanE PrzyWódce⁶

W zacytowanym fragmencie można dość łatwo dostrzec homofoniczną relację między wyrażeniem przyimkowym „przy wódce” a rzeczownikiem „przywódce”. Wykorzystujący grę tych słów poeta przedstawia czytelnikowi własne spojrzenie na społeczną mentalność w obliczu poważnych politycznych przeobrażeń. Sugeruje, że podejmowane przez zwykłych obywateli decyzje są zazwyczaj nieprzemysłane. Warunkują je wewnętrzznarodowe spory i nieumiejętne wyciąganie refleksji na temat rzeczywistości. Istotnym elementem łączącym uczestników chocholego

³ Tenże, *Trumian show* [w:] Hunter, *Królestwo*, Tune Project/Mystic Production 2012.

⁴ Określenie to stosuje Grzegorzczuk w bardzo wielu utworach. Ma wydźwięk patetyczny, ale też nie jest pozbawione ironii.

⁵ Litery zawarte w zagadkowym tytule albumu *T.E.L.I...* są skrótem od biblijnej sentencji – *Terribilis est locus iste*, pojawiającej się w łacińskim przekładzie *Księgi Rodzaju*. Słowa te można przetłumaczyć jako *Przerażające jest owo miejsce*, co najprawdopodobniej staje się odniesieniem do negatywnych aspektów współczesnego świata. Por. <https://www.metalside.pl/bands/band.php?id=74> [18.06.2024].

⁶ P. Grzegorzczuk, *Przy wódce* [w:] Hunter, *T.E.L.I...*, dz. cyt. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty ze strony internetowej zespołu: <https://www.huntersoulmetal.pl/dyskografia/t-e-l-i-2005/przy-wodce> [18.06.2024]. Uważny czytelnik odnajdzie w tym fragmencie nietypowe formy zapisu niektórych wyrazów. To zamierzone „literówki”. Posługujący się nimi poeta wyróżnia w ten sposób konkretne sylaby i litery, którymi poszerza kontekst znaczeniowy tekstu. Zaimek osobowy „my” sugeruje tu, że częścią opisywanego społeczeństwa jest każdy jego obywatel. Wielka litera „E” w Zakopanem wydaje się natomiast sygnałem, by nazwę wypoczynkowej miejscowości odczytywać dosłownie, a zatem poprzez czasownik „zakopać”. Trudno jednoznacznie określić, czy „zakopanie” ma tutaj dotyczyć przywódcy czy rozwiązania przy alkoholu konkretnego sporu. Jedna i druga opcja wydaje się tak samo prawdopodobna.

tańca jest ich skłonność do regularnego spożywania alkoholu. W przytoczonym fragmencie staje się ona symbolem wszelkich, pozbawionych rozsądku, praktyk. Opisywani bohaterowie wydają się bezmyślnym, skłóconym ze sobą tłumem, podatnym na manipulacje ze strony osób sprawujących władzę.

Grzegorzcyk, inspirując się motywami charakterystycznymi dla heavy metalu, często opisuje sprawujących władzę jako osoby opętane – zarówno przez chore idee, jak i przez samego diabła. Przywódca z piosenki *Imperium miłości* kontaktuje się z szatanem, który obiecuje mu realizację jego najszybszych imperialnych pragnień. Antagonista Boga jest gotowy podpalić cały świat i zabić miliony niewinnych istnień, jeżeli tylko otrzyma wystarczającą w swoim mniemaniu zapłatę. Nie zależy mu jednak na konkretnej kwocie pieniężnej ani na innych dobrach materialnych. Interesują go wyłącznie ludzkie dusze, które pragnie upodlić, a potem zatracić na wieczność. Wyszukana metafora wysyłania mężczyzny na front powraca także w napisanej w języku angielskim piosence *Time of hate*. Obecny w utworze władca podpisuje przymierze krwi, które łatwo utożsamiać z cyrografem.

Sytuacja liryczna odwrócona zostaje w piosence *Szata na bal*, nawiązującej bezpośrednio do powieści Michaiła Bułhakowa *Mistrz i Małgorzata*. Opisywany w tekście antagonistą nie musi już pertraktować z siłami piekielnymi. Sam uosabia je wszystkie i jest szatanem. Jego kreacja różni się jednak od tej stworzonej przez rosyjskiego pisarza. Diabeł potrafi być jednocześnie Wolandem, Azazellem i Behe-motem, co wydaje się heretycką reinterpretacją Trójcy Świętej. Przybywającym na uroczystość gościom wyjaśnia, że nie potrzebują żadnej szaty. Zaprasza ich do przerażającego tańca śmierci, z którego nie sposób zrezygnować. Uczestniczą w nim potwory o przeróżnej aparycji, a szczególny nastrój wydarzenia tworzą żywioły ognia, wody, ziemi i powietrza. Wygląd gości wyraźnie kontrastuje z wyglądem szatana. Elegancki gospodarz ceremonii jako jedyny jest ubrany. Wie, że jego zabawa ma charakter cykliczny i za jakiś czas zawitają na nią kolejni przybysze.

Podniebny już czeka bal
Oddajcie czapkę i szal
Nie będzie potrzebne nic
Ubrany jest tylko Widz.

[...]

Wszyscy czekają na Czas
Nie można powiedzieć – pas
Pełne galanto i styl
Dla takich żyjemy chwil

ZIEMIA już czeka.. gaz. Pana i Pani
TLENu?! Tey wody dać.. zaskwierczą podlewani
WODA jak ten czas tu wolno płynie
OGIEŃ zatańczy w nas
I to już tu nie minie..

[...]

SzataNaBal
 SzatanaWalc
 bez końca w każdym z nas
 taniec na szkle
 taniec na dnie
 będzie powtarzał czas

SzataNaBal
 SzatanaWalc
 W płonącej rzece wić
 Taniec na szkle
 Taniec na dnie
 Tak wiecznie nie trwa NIC⁷

Złożoność sytuacji lirycznej sprawia, że można interpretować ją na dwa różne sposoby. Pierwszy wiąże przedstawione wydarzenia z opisem piekielnych mąk, drugi natomiast utożsamia taniec śmierci z wojną i wynikającym z niej oblędem, a diabła z dyktatorem negującym wartości religijne oraz ludzką godność. Tytułowa „szata na bal” staje się w tej perspektywie metaforą dotychczasowego życia jednostek zmuszonych do uczestnictwa w wojnie; historią, którą lepiej zapomnieć w dniu rozpoczęcia apokalipsy spełnionej⁸.

O Władcach Snów i demonicznych Katach

Bardzo interesującą kreacją okazuje się zagadkowy „człowiek bez twarzy”⁹, odwiedzający prosty lud w piosence *Żniwiarze umysłów*. Postać łatwo gromadzi wokół siebie osoby pokrzywdzone przez los, opowiada im o proroczych snach, a także obiecuje nadejście nowego świata. W rzeczywistości jednak jest cynicznym manipulatorem, który sprowadzi na swoich wyznawców wyłącznie śmierć i cierpienie. Uczyni ich bezrefleksyjnymi szaleńcami i sprawi, że upodobnią się do

⁷ P. Grzegorzcyk, *Szata na bal* [w:] Hunter, *Arachne*, Makumba Music/Warner Music Poland 2019. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty z oficjalnego teledysku: <https://www.youtube.com/watch?v=XzweRt-Hf1c> [18.06.2024]. Charakterystyczne dla twórczości zespołu Hunter gry słów dostrzegalne są także w tym liryku. Warto zwrócić również uwagę na trzecią z zacytowanych strof. Obecne są w niej niedokończone wielokropki. Mogą być one oczywiście niezamierzoną pomyłką autora, ale jednocześnie być nią nie muszą. Silnie zmetaforyzowane teksty Grzegorzcyka dość często zawierają w swojej warstwie słownej podpowiedzi umożliwiające odbiorcom odczytywanie ukrytych sensów. Dwie kropki można więc uznać za kolejną z odsłon tego lejtmotywu i utwierdzić się w przekonaniu, że utwór dotyczy zarówno piekielnych mąk grzeszników, jak i cierpienia jednostek w trakcie wojny.

⁸ Utwór skojarzyć można także z innymi tekstami kultury. Uważny czytelnik dostrzeże w jego warstwie słownej nawiązania do baśni Hansa Christiana Andersena *Nowe szaty króla* lub opowiadania Tadeusza Borowskiego *Proszę państwa do gazu*. Wyszczególnione perspektywy interpretacyjne powinny znaleźć się w rozleglejszej pracy poświęconej twórczości zespołu Hunter.

⁹ P. Grzegorzcyk, *Żniwiarze umysłów* [w:] Hunter, *Requiem*, dz. cyt.

niego samego. Również tracą twarze, czyli emocje, uczucia, a przede wszystkim własną tożsamość¹⁰:

Człowiek bez twarzy zszedł wtedy między nas
Budząc nadzieję w tych, którym było źle
Krew z jego ust spijaliśmy
Ogłuchli od braw
BO ON MIAŁ SEN...

Kosiarz bez twarzy wskazał nam nowy plon
Naród wzruszony do łez zbierał żniwo zła
Mówił, że widzi wyraźnie jak bliski jest cel
Bo on miał sen. SEN!

Nie wątpił nikt – w bezmyślny potok słów
Szaleńczy śpiew – wydobył z naszych ust
Miał nadejść dzień,
Wraz z nim nasz nowy świat

Nasz nowy świat,
Gdzie krew i łzy wyblakną jak
wspomnienie...

Nagle ktoś szybko wstał
Chciał odnaleźć w morzu słów
Dziwny sens wiary swej
Dostał lustro. NIE MIAŁ TWARZY!
Przeżony zachwiał się,
NAGLE ODSZEDŁ W MROK...

[...]

Ludzie bez twarzy wciąż schodzą między nas
Budząc nadzieję w tych, którym CIĄGLE ŻŁE
A KREW SPIJAMY WCIĄŻ NOWĄ,
OGŁUCHLI OD BRAW
BO KTOŚ MIAŁ SEN. SEN!!!¹¹

„My” liryczne uzna ludzi bez twarzy za żywiące się krwią byty wampiryczne. Stwierdzi również, że nigdy nie znikną, a świat doświadczy jeszcze terroru wielu z nich. Silnie zmetaforyzowany utwór niesie z sobą dosyć oczywisty przekaz. Wiąże tajemnicze postacie ze znanymi z historii szaleńcami, którzy albo rozpętali wielkie wojny, albo uczestniczyli w nich jako bardzo wpływowi gracze. Obrazuje również oddziaływanie propagandy wojennej na pokrzywdzone jednostki i staje się psychologicznym studium zatracania wartości zgodnych ze społecznymi normami.

¹⁰ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 2007, s. 441.

¹¹ P. Grzegorczyk, *Żniwiarze Umysłów*. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty ze strony internetowej zespołu: <https://www.huntersoulmetal.pl/dyskografia/requiem-1995/niwiarze-umyslow> [18.06.2024].

Dyktatorom poświęcony zostaje także utwór *Kiedy umieram*, stanowiący punkt odniesienia do wielu innych tekstów Pawła Grzegorzcyka. Przedstawiony w nim tyran jest osobą, która świadomie zakłamuje historię. Państwowym skrybom nakazuje tworzyć legendy opiewające zarówno dzień swoich narodzin, jak i okres dzieciństwa. Kreuje się na jednostkę pod każdym względem nieskazitelną, oczekując, że zyska w ten sposób więcej ideowych zwolenników. Polityczną działalność rozpoczyna od przemawiania do prostego ludu. Prędko go „opętuje” i staje się „Władcą jego Snów”¹². Wkrótce każe mu uczestniczyć w krwawych bojach o wyznawane przez siebie antywartości. Pragnie narzucić je innym nacjom i morduje miliony ludzi, którzy decydują się mu przeciwstawić:

Bredząc trzy po trzy powiedziałeś, że Ty
Jesteś Władcą Snów – uwierzyli bez słów
Krok po kroku ich opętałeś...

Kat oszalał brodząc we krwi
Tak twój lud bezmyślnie pograżał swój kraj
Wierząc ślepo w Ciebie szedł dalej próbując
Odnaleźć swój Raj
Bredząc trzy po trzy przypomniałeś, że Ty
Jesteś Władcą Snów – wierzyli bez słów

Poszli w ogień za tobą – zginęli przed!
Powiększając armię cieni
[...]

Chciałeś dać swego Boga innym, choć tego nie chcieli
Żyli w zgodzie, spokoju – swojego Boga już mieli...
Bredząc trzy po trzy oznajmiłeś, że Ty
Dasz im Władcę Snów
Nie pojęli twych słów
Więc zginęły miliony – ich słowa brzmiały dziwnie
Ten sam Bóg nosił inne imię!

[...]

Kiedy umierasz – spokój gasi ich łzy
Lecz z odejściem twoim wkrótce nadchodzą złe sny
Koniec prawie zawsze jest początkiem...
Bredząc trzy po trzy wtedy zjawiasz się ty
Jesteś Władcą Snów – zawsze idą bez słów!
I znów zginą miliony, gdy wraz z dziećmi swymi
Zmienisz inny kraj w krainę cieni¹³

¹² P. Grzegorzcyk, *Kiedy umieram* [w:] Hunter, *Live*, Rubicon 2001. Zespół Hunter dość często nawiązuje w tytułach swoich piosenek do dzieł znanych z kultury popularnej, czego dowodem mogą być takie utwory, jak: *Labirynt Fauna*, *Misery*, *Trumian Show*, *Rzeźnia numer 6* czy właśnie *Kiedy umieram*. Tekst nie odnosi się jednak do świata przedstawionego wykreowanego w powieści Williama Faulknera. Jego tematyka jest inna.

¹³ Tamże. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty ze strony internetowej zespołu: <https://www.huntersoulmetal.pl/dyskografia/medeis-2003/kiedy-umieram> [18.06.2024].

Moment jego śmierci przynosi światu jedynie chwilową ulgę. Prędko rodzą się bowiem kolejni tyrani, których wyśnionym *opus vitae* staje się zamiana rzeczywistości widzialnej w koszmarną „krajną cieni”¹⁴. W opisywanym utworze po raz pierwszy pojawia się kluczowa w twórczości Grzegorzczaka kategoria „Kata”. Określa ona wszelkich znanych z historii „Władców Snów” i utożsamia ich z „brodzącymi w krwi szaleńcami”¹⁵.

Liryczny monolog jednego z nich zawarty zostaje w piosence *Imperium waraciwara*. Despota jest postacią wyjątkowo narcystyczną. Chce być wielbiony i oklaskiwany. Prawdopodobnie sam wierzy w wymyśloną przez siebie propagandę, bo wielokrotnie powtarza słowa: „jestem niezniszczalny”¹⁶. Uważa się jednocześnie za artystę i muzykę rozbrzmiewającą w państwie, którym rządzi. Mężczyzna nie znosi sprzeciwu i gardzi prawami człowieka. Mści się okrutnie na ludziach, którzy go zawiodą, i nie ma litości nawet dla ich dzieci.

Z przesłaniem zawartym w *Imperium waraciwara* koresponduje utwór *Imperium trujki*¹⁷. Podmiot liryczny zwraca się tam bezpośrednio do muzyki. Prosi ją o dalszą grę, czym przypomina odbiorcom o obecności podłych władców w historii świata. Despotów utożsamia tym razem z „aniołami”¹⁸, które w imię niewłaściwie rozumianej miłości zatruwały pokolenia niewinnych istnień. Tacy mieli być zarówno władcy prowadzący religijne wojny, jak i przywódca III Rzeszy – Adolf Hitler:

Tak... chcemy, żeby Czarny Anioł zbawił dla nas świat
Zebrał Armię Wszechpotężną Nasz Niebiański Brat
Nawet jeśli zmieni przy tym w piekło cały kraj
Graj Muzyko Graj!
Obróci niewiernych wiarołomców znowu w proch
Nie pomogą groźby, nie pomoże matek szloch
Chcemy, żeby Czarny Anioł zabrał nas na BÓJ!!!
TRUJ ANIELE TRUJ!!!

[...]

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże. Nagrany do *Kiedy umieram* teledysk koncentrował uwagę odbiorców wokół postaci irackiego dyktatora – Saddama Hussajna. Dwadzieścia jeden lat później utwór zaśpiewano również w języku ukraińskim. Razem z Grzegorzczakiem wykonała go wokalistka The Ukrainian Folk – Natalia Sycz. Przekaz tekstu uaktualniono o wydarzenia z wschodniej granicy. Kolejnym „Władcą Snów”, a zarazem *katem* stał się Władimir Putin, którego zestawiono z takimi personami, jak Adolf Hitler czy Józef Stalin. Por. <https://www.youtube.com/watch?v=Q89myJ7OXbQ> [18.06.2024].

¹⁶ P. Grzegorzczak, *Imperium waraciwara* [w:] Hunter, *Imperium*, Tune Project/Fonografika 2013.

¹⁷ W tekście dostrzec można kolejną zabawę Grzegorzczaka ze słowami. Utwór składa się z trzech części, poświęconych odpowiednio władcom wypowiadającym religijne wojny, nazistom i zarządowi Radia Maryja. Głównych bohaterów tego „tryptyku” łączy zmieniająca się na przestrzeni lat idea wiary, służąca jednostkom do podporządkowywania sobie społeczeństwa. Neologizm *trujka* ma zatem związek także z liczbą trzy, lecz jego podstawami słowotwórczymi są „truć” i „zatruwać”. Te znaczenia wyrazu poeta stawia zdecydowanie wyżej od odniesień do numerologii, co przekłada się na formę zapisu zawartą w tytule piosenki.

¹⁸ P. Grzegorzczak, *Imperium trujki* [w:] Hunter, *Imperium*, dz. cyt.

Kiedys jeden człowiek zmienil w pieklo cały swiat
 Rasa jedna, kolor jeden, w cyklon zmienil wiatr
 ZabiAJWajWaj
 Graj muzyko graj!
 Mowil – BÓG JEST Z NAMI – kazal spalic cały swiat
 Zamordowal kogo zdołal MałoDobryKat
 Wagner, Goethe, Nietzsche mieli upięknicić mu BÓJ
 TRUJ Aniele TRUJ...!¹⁹

Dyktatora III Rzeszy nie nazywa się bezpośrednio po imieniu. Definiują go jego zbrodnicze czyny, którymi na zawsze zapisał się w pamięci ludzkości. Wyszczególniony w tekście Hitler jest nie tylko sprzymierzeńcem piekieł, nazistą i mordercą narodu wybranego. Staje się także „Katem”²⁰, czyli bezdusznym człowiekiem władającym snami. Dotyczące führera określenie „mało dobry”²¹ ma wydźwięk wyraźnie ironiczny i podkreśla okrucieństwo popełnianych przez niego zbrodni.

W tekście opisani zostają także politycy zezwalający na wszelkie praktyki despoty. Są jego ideowymi zwolennikami i obradują w miejscu zwanym „dworem”²², z którego wydobywa się swąd piekielnej spalenizny.

Kłamie KrólKlauniKat
 Cały dwór zza pan brat
 Oto stos..
 Czarci swąd!
 Oto KŁAMCÓWRZĄD!!!²³

Metaforę tę należy powiązać z zagadkowym utworem *Osiem*. Przedstawiony w nim władca zasiada na tronie i otwarcie szydzi z idei przyświecających ludziom walczącym na wojnie. To on ustala, kto odgrywa rolę chrześcijan, a kto pogan, których odpowiednio utożsamia ze swoją armią lub jej wrogami. Wie, że obie strony tragicznie zakończą swój żywot, jednak się tym nie przejmuje.

¹⁹ Tamże. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty ze strony internetowej zespołu: <https://www.huntersoulmetal.pl/dyskografia/imperium-2013/imperium-trujki> [18.06.2024]. W tekście istnieją ewidentne nawiązania do wojennych zbrodni dokonywanych na więźniach niemieckich obozów koncentracyjnych. Podkreślany jest także terror stosowany przeciwko Żydom, o czym świadczy zbitka czasownika „zabijaj” i wyrażenia „aj waj!” charakterystycznego dla kultury semickiej. Podobną grą słów wydaje się zestawienie „Anioła” z kobietą o imieniu „Aniela”. Celem tego zabiegu jest prawdopodobnie przypomnienie odbiorcom o innych ofiarach wojny, które poniosły śmierć w krematoriach.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ Tamże. Połączenie słów „KrólKlauniKat” również wydaje się dość problematyczne, bo odczytać je można zarówno jako „Król, klaun i kat” jak i „Król, klauni kat”. „Klaunem” może być więc zarówno król, jak i zwykła jednostka terroryzowana przez władzę. Trudno nie odnieść wrażenia, że taki zapis jest nieprzypadkowy. Autor tekstu potęguje w ten sposób zamierzony przez siebie efekt niejednoznaczności. To prawdopodobnie kolejna heretycka reinterpretacja Trójcy Świętej, pozwalająca już jednoznacznie utożsamiać „czarnego anioła” z diabłem.

Wojnę – „Krwawy bal”²⁴ obserwuje już nie pierwszy raz i wyraźnie nudzą go wieści o ludzkich dramatach.

Zabijający w jego imię żołnierze kierują się żądzą posiadania większej ilości dóbr materialnych. Tocząc brutalne walki, wierzą, że zostaną za nie sowicie wynagrodzeni. „Kat” jest ich „bogiem”²⁵. Sądzą, że urzęduje w odległym „niebie”²⁶. Do tego miejsca – jako żywi lub umarli – pragną trafić po zakończeniu służby wojskowej. Nie wiedzą jednak, że ich postrzeganie świata zaburza państwowa propaganda. Dla wielkiego wodza są wyłącznie armatnim mięsem, predestynowanym nie do świętości, ale potępienia – zarówno ludzkiego, jak i transcendentnego. Władca nie jest bogiem, lecz przeciwnym mu szatanem. Ma kopyta, a pod tronem, na którym siedzi, znajduje się świat pogrążony w wojennym chaosie:

Mój PAN siedzi na tronie... Kopytem stuka o wieko... Z ironią patrzy na świat...
Lwy pożrą Chrześcijan... a Pogan zadepczą słonie...
... PAN siedzi na tronie... Kopytem stuka o wieko... Znudzonym wzrokiem patrzy na dlonie...
Lwy pożrą Chrześcijan... a Pogan zadepczą słonie...²⁷

Mroczna metafora wojny nie wypełnia jednak całego tekstu. Obecne są w nim odwołania do konkretnych despotów. Sformułowanie *Arbeit macht frei*²⁸ przypomina o działalności nazistowskich Niemców, a figurę piekielnego księcia pozwala odbiorcom powiązać z postacią Hitlera. Nieprzypadkowe okazuje się także włączenie w narrację utworu słów o „starym, podobno śpiącym niedźwiedziu”²⁹, czyli zwierzęciu symbolizującym Rosję i potęgę rządzących nią władców³⁰. Grzegorzczak poszerza w ten sposób grono znanych z historii „Katów”. Piętnuje ich reżim i nawołuje do refleksji na temat ustrojowych przeobrażeń.

„Władców Snów” nie ukazuje jednak wyłącznie z perspektywy polskocentricznej, czego potwierdzenie można odnaleźć w piosence zatytułowanej *Kim*³¹.

²⁴ P. Grzegorzczak, *Osiem* [w:] Hunter, *T.E.L.I...*, dz. cyt. Płytę, do której odnosi się przypis, poprzedza wydany w 2003 roku album *Medeis*. Muzycy zastosowali w jego nazwie tzw. pismo lustrzane, a zabiegiem tym chcieli udowodnić, że cyfra *siedem* nie zawsze musi być semantycznie związana ze szczęściem. Duża część dołączonych do dysku utworów dotyczyła siedmiu grzechów głównych. Motyw ten realizowano w tekstach odnoszących się albo do konkretnego wystąpienia przeciwko duszy, albo zwracających uwagę odbiorców na temat współczesnej kondycji człowieka. Specyfika pisma lustrzanego ułatwia także zrozumienie tytułu piosenki *Osiem*. Zapisanie nazwy od tyłu sprawia, że powstaje wyraz „meiso”, bardzo podobny do słowa „mięso”. W utworze wybrzmiewa w ten sposób ukryte nawiązanie do wiersza *Plonąca żyrafa* Stanisława Grochowiaka. Żołnierzom – „mięsu armatniemu” poświęcony został cały album T.E.L.I... Z ponurym *Osiem* kontrastuje satyryczny utwór *Łosiem*, w którym walczących na wojnie żołnierzy poeta nazywa „łosiami”.

²⁵ Tenże, *Osiem* [w:] Hunter, *T.E.L.I...*, dz. cyt.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty ze strony internetowej zespołu: <https://www.huntersoulmetal.pl/dyskografia/t-e-l-i-2005/osiem> [18.06.2024].

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ W. Kopaliński, dz. cyt., s. 253.

³¹ P. Grzegorzczak, *Kim* [w:] Hunter, *Arachne*, dz. cyt.

Utwór bazuje na kolejnej homonimicznej relacji, dotyczącej tym razem zaimka pytającego „kim?” i nazwiska dynastii rządzącej w Korei Północnej³². W tekście przedstawione zostaje pierwotne zło, zdolne do rywalizacji z samym Bogiem. W kontrze do słów Stwórcy: „Jestem, który jestem”³³, określa siebie demonicznym „Kimkolwiek”³⁴. Jako mroczna, nieokiełznana siła, władza światowymi mocarstwami. Nie obowiązują jej granice terytorialne ani bariery czasowe. Może jednocześnie rządzić Koreą Północną, państwami bogatymi w ropę naftową, jak i nawoływać do ludobójstwa na Wołyniu:

kim to ten państwa tak straszy
wielkim hardkoreaktorem
może jest potwornym kpiarzem
armagedonowonowowodoropotworem

[...]

a kim to ten pan, który tak wyjaśnia miliardom
chwała i cześć
miliardom chwała i cześć
rzeżkanieciarzeńprikrasnarzeńwołynarzeń
woły na rzeź
rzeź
wołynia rzeź

[...]

wywrę zemstę tak okrutną, tak podniebną,
że pobledniesz ty i ty i ty i ty i ty
jakim kompletnym potworem będę nawet sam dla siebie
wzniosę otchłani tak podniebną nawet
w niebie zbledną
rześć rześć rześćrześćrześć

[...]

jakipotwornymupiorem będę dla was gdy
a mogę kimkolwiek
wywrę zemstę tak podniebną, że nawet w zakwitłej raju zbledną
i mam nie tylko jedną
jakim kompletnym potworem będę nawet sam dla siebie
i mogę cokolwiek
moja armia, moje klony, superniscy
zbledną wszyscy
jestem kimkolwiek³⁵

³² Słowo *Kim* jest jednocześnie określeniem przywódcy Korei Północnej, jak i skrótem myślowym zastosowanego później przez autora pojęcia „Kimkolwiek”.

³³ Wj 3,14.

³⁴ P. Grzegorzcyk, *Kim* [w:] Hunter, *Arachne*, dz. cyt.

³⁵ Tamże. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty z oficjalnego teledysku: <https://www.youtube.com/watch?v=n0UVf44GCP4> [18.06.2024]. Album *Arachne* został wręcz zdominowany przez różnego rodzaju gry językowe, co najlepiej potwierdza przytoczony powyżej fragment utworu

Pragnie mordować, a świadczy o tym najlepiej powtarzanie słowa „rzeź”³⁶. Połączone w nim wyrazy „rzeź” i „sześć” kolejny już raz wiązą idee wojny z praktykami istot piekielnych³⁷.

Kimkolwiek potrafi stać się każdym dyktatorem, co zbliża jego kreację do biblijnego Legionu. Jest jednocześnie jednym i wieloma. Opętuje despotów rządzących państwami i wykorzystuje ich do rozpoczynania wielkich wojen. Nie interesuje go los ani wysyłanych do walki żołnierzy, ani nawet jednostek, nad którymi przejmuje kontrolę. Gardzi ludzkością i pragnie jej ostatecznej zagłady. Marzy o tym, aby zapoczątkowane przez niego krwawe spektakle były widowiskowe. Nazywa je „zemstą”³⁸ i chce, by zostały dostrzeżone przez samego Stwórcę.

W stronę NieRaju

Obecna w tekstach zespołu Hunter władza niszczy morale społeczeństwa. Reprezentujący ją politycy są wyrachowani i perfidni. Nie walczą na wojnach, lecz wysyłają na nie podporządkowane sobie grupy. Dobrze odnajdują się w światłach kamer i w luksusowych apartamentach. Wracającym z krwawych bojów żołnierzom przypinają order, jednak nie robią tego z szacunku dla ich osiągnięć. Zależą im na stworzeniu iluzji normalnego, odbieranego w sposób zdroworozsądkowy świata, w który pragnie wierzyć społeczeństwo.

Kim. Grzegorzczak tworzy w nim bardzo długie wyrazy, składające się z konotacyjnych wyliczeń dotyczących omawianych zagadnień. Cytowany tekst zawiera opisy różnych despotów. Pierwszy pochodzi z Korei Północnej. Jest „panem” swoich ziem i człowiekiem niepokojącym świat, „wielkim hardkoreaktorem”. Określenie to zawiera w sobie następujące słowa: „hardcore”, „Korea”, „reaktor”. Sugeruje, że opisywany „Władca Snów” jest tak samo nienawistny, jak nieobliczalny. Grozi politycznym oponentom użyciem broni jądrowej. Znacznie trudniej wyjaśnić specyfikę zachowania „armagedonowonowodoropotwora”. W neologizmie tym odnaleźć można zarówno „armagedon”, „nowo”, „won”, „wodór”, „ropę”, „potwora”, jak i „twór”. Wyszczególnione wyliczenia podważają biologiczne i kulturowe człowieczeństwo tej postaci. Sugerują, że jest nieustępliwa i w walce o wartości materialne może doprowadzić do końca niejednej cywilizacji. Drugi opis wydaje się bardziej zagadkowy. Dotyczy zarówno ekstremisty odpowiadającego za rzeź na Wołyniu, jak i jednego z rosyjskich despotów, którego propaganda kreuje na wielkiego przodownika narodu. Osobnikowi temu zależy przede wszystkim na pomnażaniu własnego majątku (oddaje „część i chwałę miliardom”). To także socjopata, który w wojennej hekatombie dostrzega artystyczne piękno. Swoją „rzeź” uważa nie tylko za „niecną”, ale i uroczą („piękna”).

³⁶ P. Grzegorzczak, *Kim* [w:] Hunter, *Arachne*, dz. cyt. Warstwa słowna twórczości zespołu Hunter zasługuje na szczegółowe opracowanie w pracach językoznawczych. Cel niniejszego artykułu jest inny i konkretne zjawiska mogą być jedynie sygnalizowane.

³⁷ Warto zwrócić uwagę na formułę zapisu słów „rzeź”. Odnaleźć można w niej zarówno heretyckie nawiązanie do Trójcy Świętej, jak i kojarzone z diabłem trzy szóstki. „Rzeź” umożliwiać mają postaci zarówno jej ideowi następcy – „klony”, jak i podlegający państwu wykonawcy wyroków – „superniscy”.

³⁸ Tamże.

Wszelkie kłamstwa, nieprawości i egoistyczne decyzje rządzących zmieniają świat w krainę zwaną „NieRajem”³⁹. Jest ona nie tylko rzeczywistością pogrążoną w wojennym chaosie, lecz także cmentarzyskiem wartości, warunkujących istnienie jakichkolwiek społecznych relacji. Staje się również miejscem opuszczonym przez własnego demiurga, skazanym przez niego na zatracenie.

Grzegorzcyk piętnuje despotów chcących bogacić się na ludzkim cierpieniu, a powagę problemu podkreśla stosowaniem różnorodnych zabiegów stylistycznych. Najbardziej wyraziste można dostrzec w albumach *Medeis* i *T.E.L.I...*, w których litery „s” i „ś” często przyjmują graficzną formę dolara. W ten sposób zapisywany jest obiecany żołnierzom z piosenki *Osiem* „bo\$ki \$zmal”⁴⁰, a także rozbrzmiewający na polu bitew „\$mierci\$miech”⁴¹. Dźwięki te wydobywają się prawdopodobnie z ust Kostuchy, podekscytowanej ogromem żniw, który zapewni jej wojna. Stają się symbolem trwających od wieków zależności dotyczących polityki, pieniędzy i śmierci:

Rozkazali ZA nami...
ZaBićkaRabinaMinamiGranatami
Mordercy – nie kulami...
Nadchodzi dzień, w którym... nagroda nas na minie!
I tylko nastrój nam psuje... cichy...
Śmiech!
\$mierci\$miech\$mierci\$miech...⁴²

Podobny problem podejmuje poeta w piosence zatytułowanej *Fantasmagoria*. Przedstawia w niej tożsamy z NieRajem groteskowy obraz ziemskiego piekła, określanego w utworze „Krajem Umarłych”. Rządzi nim demoniczna siła, przypominająca olbrzymi banknot. Jest bezwzględna i stacza w otchłań zapomnienia wszystkich, którzy zdecydują się jej przeciwstawić:

Witajcie w Kraju Umarłych!
Tutaj śmiech zniewoli Wasze lęki!
A marzenia i sny...
Spełni Wielki Papier!!!

³⁹ P. Grzegorzcyk, *NieRaj* [w:] *T.E.L.I...*, dz. cyt. NieRaj jest zarówno terminem określającym opisywaną przestrzeń, jak i tytułem piosenki zespołu Hunter.

⁴⁰ P. Grzegorzcyk, *Osiem* [w:] Hunter, *T.E.L.I...*, dz. cyt.

⁴¹ P. Grzegorzcyk, *\$mierci\$miech* [w:] Hunter, *HellWood*, Mystic Production 2009.

⁴² Tamże. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty ze strony internetowej zespołu: <https://www.huntersoulmetal.pl/dyskografia/hellwood-2009-2/smiercismiech> [18.06.2024]. Szczególną uwagę czytelnika zwraca tu wyraz „ZaBićkaRabinaMinamiGranatami”. W nim również odnaleźć można przeróżne nawiązania do tematyki wojennej – począwszy od czasowników „bić”, „zabić”, poprzez rzeczowniki „mina”, „kara”, „granat”, „karabin”, a kończąc na zaimku „mi”, podkreślającym tragizm osób wysłanych na front. Ofiarą przemocy jest natomiast „rabin”, co poszerza kontekst znaczeniowy utworu o tematykę eksterminacji Żydów w trakcie II wojny światowej. Decyzje o bestialskich wyrokach mają zapadać wśród jednostek hierarchicznie wyższych od żołnierzy, co sugeruje początek przytoczonego fragmentu. Poborowych kolejny raz utożsamia się z mięsem armatnim, którego nagrodą za fizyczny i psychiczny trud nie są obiecane przez władzę wartości, lecz możliwość wpadnięcia na „minę” – zarówno dosłowna, jak i przenośna, związana z powszechnie używanym związkiem frazeologicznym.

On jest naszym bogiem, który dobrze wie
Jak ukoić...
By nie zwątpił nikt!!!
Żeby nie zwątpił już nikt!!!

[...]

Źle jest tylko gdy ktoś...
Poukłada puzzle i odkryje, że bóstwo...
To tylko Zwykły Papier!!!

Wtedy mrok okryje niewdzięczników tłum
Wszyscy zginą!!!
Żeby nie zwątpił już nikt!!!
Żeby nie zwątpił już nikt!!!⁴³

Silnie zmetaforyzowany obraz urzeczywistnia najszybsze pragnienia władców pojawiających się w twórczości Grzegorzcyka. Tracą oni ludzką postać i stają się wielkimi banknotami. Pomnażanie majątków stawiają wyżej od dobra ogółu. Zawzięcie bronią ustanowionych przez siebie zasad funkcjonowania świata i pozostają bezwzględni wobec osób, które odkrywają ich nieprawości. Przejawy tego zachowania można zaobserwować także w utworze *Imperium zawiści orzeszpospolitej*. Dotyczy on polityków chcących zemścić się na mężczyźnie, który odważył się im przeciwstawić. Reprezentanci władzy wiedzą już wszystko o swoim oponentie. Osiągnięta przewaga bawi ich do tego stopnia, że ironicznie zapraszają go do dalszej rywalizacji. Jest dla nich jednak zabawką, a nie równorzędnym przeciwnikiem. Mogą zarówno zniszczyć mu życie, jak i zlecić jego morderstwo.

Interesujące wydają się także wypracowane przez władzę mechanizmy służące do inwigilacji jednostek. Grzegorzcyk inspirował się, podejmując ten temat, *Rokiem 1984* George'a Orwella, czego dowodem jest utwór *Łosiem*. Poczynania każdej jednostki obserwuje grupa zwana „tłumem”⁴⁴ i z dużym zaangażowaniem reaguje na czynności zabronione przez regulaminy. Osoby niewygodne dla państwa pożera „Wielki Brat”⁴⁵, będący uosobieniem władzy dyktatorskiej. Podobną problematykę zawiera piosenka o tytule *Sauruman*:

Jeden krok...
dzieli go od swoich upragnionych Żniw
Swym Wielkim Okiem jest Cudów Prorokiem i Dziw

Nie ma powieki, więc nie śpi i daleki zasięg ma wzrok gdy swym...
Wielkim okiem już wezwie armię dusz
Skupi wzrok...
I rozniesie w proch i pył oporu mur
Orki zNiewoli i uwolni Trola z gór⁴⁶

⁴³ Tamże. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty ze strony internetowej zespołu: <https://www.huntersoulmetal.pl/dyskografia/medeis-2003/fantasmagoria> [18.06.2024].

⁴⁴ P. Grzegorzcyk, *Łosiem* [w:] Hunter, *T.E.L.I...*, dz. cyt.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ P. Grzegorzcyk, *Sauruman* [w:] Hunter, *Arachne*, dz. cyt. Oryginalny tekst utworu zaczerpnięty z oficjalnego teledysku: <https://www.youtube.com/watch?v=QFuzkj6MAB8>

Utwór w oczywisty sposób odnosi się do trylogii *Władca pierścieni* Johna R. R. Tolkiena⁴⁷, a obecna w nim kreacja despoty łączy w sobie postacie Saurona i Sarumana. Podobnie jak „Wielki Brat”, jest on uważnym obserwatorem i bytem upodabniającym się do idei, przerastającym możliwości poznawcze zwykłych śmiertelników.

Sauruman włada armią mrocznych istot, wśród których uważny czytelnik dostrzeże orki i trolle. Pierwszy gatunek można utożsamić z walczącymi od wielu dni brudnymi żołnierzami⁴⁸. Drugi natomiast z internautami wpływającymi na społeczną narrację w państwach. Przytoczony obraz okazuje się więc metaforą prowadzonych współcześnie wojen, rozgrywających się już nie tylko w rzeczywistości, ale również w świecie wirtualnym i w ludzkich umysłach.

Podsumowanie

Paweł Grzegorzczak, wokalista i autor dużej części tekstów heavymetalowego zespołu Hunter uczynił krytykę władzy jednym z głównych tematów swojej twórczości. Opisuje ją wyłącznie w negatywnym świetle. Kreuje postacie okrutnych i bezwzględnych dyktatorów, mających kontakty ze światem istot piekielnych. Utożsamia je zarówno z osobami opętanymi, diabłami, jak i z „brodzącymi w krwi katami”. Jednoznacznie opowiada się przeciwko wojnie.

Piętnuje społeczny wyzysk i wszelkie formy państwowej propagandy. Jest przeciwnikiem ślepego przywiązania do wartości materialnych. Przestrzega nie tylko przed panoptyzmem i rządomyślnością władzy, ale także innymi technikami służącymi do ograniczania ludzkiej wolności. Tworzone przez niego paranoiczne światy pozbawione są dobrego opiekuna. Wypełnia je poczucie bezsensu egzystencji i nieustającego strachu przed przyszłością.

Ponurą rzeczywistość mogą zmienić wyłącznie ludzie odważni, „wyprostowani wśród tych, klęczących na kolanach”⁴⁹. W nierównej walce z antywartościami niejednokrotnie przychodzi im oddać własne życie. Trudy te jednak nie muszą pójść na marne. Mogą zostać docenione przez kolejnych śmiałków i finalnie przysłużyć się do przetrwania ludzkiej godności.

[18.06.2024]. Zapis „zNiewoli” odwołuje się zapewne do podstaw etymologicznych słowa „niewola”. Jest podkreśleniem tego, że opisywane praktyki odbywają się wbrew woli jednostek walczących na wojnie.

⁴⁷ Zespoły grające heavy metal bardzo często nawiązują do utworów Tolkiena. Por. J. Chaplinsky, *Lord of the Strings: The Influence of Tolkien on Heavy Metal Music*, <https://litreactor.com/columns/lord-of-the-strings-the-influence-of-tolkien-on-heavy-metal-music> [18.06.2024].

⁴⁸ Określenie to stało się popularne za sprawą internautów komentujących na portalach Facebook, X i Wykop poczynania armii Putina w czasie wojny w Ukrainie.

⁴⁹ Z. Herbert, *Przesłanie Pana Cogito* [w:] tegoż, *Wiersze zebrane*, oprac. R. Krynicki, Kraków 2021, s. 439.

Bibliografia

Literatura podmiotu

- Grzegorzczak P., *Fantasmagoria* [w:] Hunter, *Medeis*, Rubicon/Pomaton EMI, Mystic Production 2003.
- Grzegorzczak P., *Imperium miłości* [w:] Hunter, *Imperium*, Tune Project/Fonografika 2013.
- Grzegorzczak P., *Imperium zawiści orzeszpospolitej* [w:] Hunter, *Imperium*, Tune Project/Fonografika 2013.
- Grzegorzczak P., *Imperium trujki* [w:] Hunter, *Imperium*, Tune Project/Fonografika 2013.
- Grzegorzczak P., *Imperium waraciwara* [w:] Hunter, *Imperium*, Tune Project/Fonografika 2013.
- Grzegorzczak P., *Kiedy umieram* [w:] Hunter, *Live*, Rubicon 2001.
- Grzegorzczak P., *Łosiem* [w:] Hunter, *T.E.L.I...*, Metal Mind Productions 2005.
- Grzegorzczak P., *Kim* [w:] Hunter, *Arachne*, Makumba Music/Warner Music Poland 2019.
- Grzegorzczak P., *NieRaj* [w:] Hunter, *T.E.L.I...*, Metal Mind Productions 2005.
- Grzegorzczak P., *Osiem* [w:] Hunter, *T.E.L.I...*, Metal Mind Productions 2005.
- Grzegorzczak P., *Przy wódce* [w:] Hunter, *T.E.L.I...*, Metal Mind Productions 2005.
- Grzegorzczak P., *Sauruman* [w:] Hunter, *Arachne*, Makumba Music/Warner Music Poland 2019.
- Grzegorzczak P., *Szata na bal* [w:] Hunter, *Arachne*, Makumba Music/Warner Music Poland 2019.
- Grzegorzczak P., *Time of hate* [w:] Hunter, *Requiem*, Meridian Publishing 1995.
- Grzegorzczak P., *Trumian show* [w:] Hunter, *Królestwo*, Tune Project/Mystic Production 2012.
- Grzegorzczak P., *Żniwiarze umysłów* [w:] Hunter, *Requiem*, Meridian Publishing 1995.
- Grzegorzczak P., *Śmierci\$miech* [w:] Hunter, *HellWood*, Mystic Production 2009.
- Herbert Z., *Przesłanie Pana Cogito* [w:] tegoż, *Wiersze zebrane*, oprac. R. Krynicki, Kraków 2021.

Literatura przedmiotu

- Artyści i sceny metalowej (kontr)kultury, red. J. Kosek, Kraków 2020.
- Burzyńska A., Markowski M., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Cope A.L., *Black Sabbath and the Rise of Heavy Metal Music*, Farnham 2010.
- Johannesson I., Klingberg J.J., *Krew, ogień, śmierć. Historia szwedzkiego metalu*, tłum. E. Gryglewicz, Poznań 2015.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 2007.
- Lis W., Godlewski T., *Jaskinia hałasu*, Poznań 2012.
- Obrazy władzy w literaturze, teatrze i filmie. Studia*, red. M. Mazur, S. Ligarski, Warszawa 2015.
- Wiederhorn J., Turman K., *Głośno jak diabli. Kompletna historia metalu bez cenzury*, tłum. Ł. Szymański, Poznań 2014.
- Żyła M., *Ucieczka od nieboskłonów. Inspiracje literaturą Młodej Polski w tekstach heavymetalowych (Miciński, Przybyszewski)*, Białystok 2022.
- Żywioły i ideologie w narracjach muzyki metalowej*, red. J. Kosek, Kraków 2022.

Źródła internetowe

- Chaplinsky J., *Lord of the Strings: The Influence of Tolkien on Heavy Metal Music* [w:] <https://litreactor.com/columns/lord-of-the-strings-the-influence-of-tolkien-on-heavy-metal-music> [18.06.2024].
- <https://www.metalside.pl/bands/band.php?id=74> [18.06.2024].

The dark images of power in the creations of heavy metal group Hunter and its leader Paweł Grzegorzczak

Abstract

The aim of this article is to organize and problematize the topic of power present in the work of the heavy metal band Hunter and its leader Paweł Grzegorzczak. A detailed description of the figure

of the despot will be particularly important in the intended concept of the work. The most representative songs from the albums: *Requiem*, *Live*, *Medeis*, *T.E.L.I...*, *HellWood*, *Królestwo*, *Imperium*, *Niewolność* and *Arachne* will be analyzed. The text of the argument will include references to the terminology used by cultural research methodologists, as well as to motifs appearing in the texts of other bands considered to be the ideological successors of Black Sabbath.

Keywords: Hunter, Paweł Grzegorzczak, *Requiem*, *Live*, *Medeis*, *T.E.L.I...*, *HellWood*, *Królestwo*, *Imperium*, *Niewolność*, *Arachne*, power theme, heavy metal, contemporary poetry

Przemysław Dołęga, mgr, absolwent filologii polskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim ze specjalnością nauczycielską. Jego praca magisterska dotyczyła narracji o kresowym świecie mocy tajemnych na przykładzie *Doliny Issy* Czesława Miłosza i filmowej adaptacji powieści zrealizowanej przez Tadeusza Konwickiego. Obecnie doktorant Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego i wiceprezes funkcjonującego tam Koła Doktorantów Językoznawstwa i Literaturoznawstwa. Jego rozprawa doktorska dotyczy polskiej ballady romantycznej z okresu międzypowstaniowego. W kręgu zainteresowań naukowych mgra Przemysława Dołęgi znajdują się zagadnienia związane z szeroko rozumianą literaturą XIX wieku, fantastyką, poezją współczesną, a także integracją internetowych treści w nauczaniu języka polskiego.

