

DYDAKTYKA

POLONISTYCZNA

NR 11 (20)/2025 ISSN 2451-0939

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



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2025

Recenzenci

prof. dr hab. ADAM FAŁOWSKI (Uniwersytet Jagielloński)
prof. JIŘÍ FIALA (Univerzita Palackého v Olomouci, Česká Republika)
dr hab. DANUTA KRZYŻYK (Uniwersytet Śląski)
prof. dr hab. DOROTA KUREK-HECK (Uniwersytet Wrocławski)
dr hab. MAGDALENA MARZEC-JÓZWICKA, 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 BAŃ (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-GLĄB (Uniwersytet Helsiński, Finlandia)
RYSZARD JEDLIŃSKI (Uniwersytet Pedagogiczny Im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
OLENA KOLHAN (Donbaski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Słowańsku, 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 MAZUR, TADEUSZ PÓŁCHŁOPEK

Redaktorzy językowi

WŁADYSŁAW WÓJTOWICZ (artykuły w języku polskim)
MAGDALENA MICHNIEWICZ (teksty w języku angielskim)

Łamanie

WOJCIECH PĄCZEK – GREEN MAMBA DESIGN

Opracowanie graficzne i projekt okładki

GRZEGORZ WOLAŃSKI

Korekta techniczna

JULIA SOŃSKA-LAMPART

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.
Adres strony internetowej <https://journals.ur.edu.pl/dydpol>; e-mail: dydaktykapol@ur.edu.pl
Adres redakcji: Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Polonistyki i Dziennikarstwa,
Al. Rejtana 16C, 35-959 Rzeszów

© Copyright by

Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2025

ISSN 2451-0939

WYDAWNICTWO UNIwersytetu Rzeszowskiego
35-959 Rzeszów, ul. prof. Stanisława Pignonia 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. 24,50; ark. druk. 21,50; zlec. red. 89/2025
Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

Pamięci Urszuli Kopec	7
-----------------------	---

KSZTAŁCENIE LITERACKIE I JĘZYKOWE

MIROSLAW GRZEGÓRZEK	
Kompot Gombrowicza do ryby Wokulskiego – o Formie i autoprezentacji jako jeszcze jednej wersji <i>theatrum mundi</i>	9
WIKTORIA KRAWCZYK	
Wprowadzanie powieści współczesnej do kształcenia polonistycznego w szkole ponadpodstawowej (na przykładzie <i>Gdzie śpiewają raki</i> Deli Owens)	18
MAGDALENA MARZEC-JÓŻWICKA	
Literatura jako narzędzie poznawania i wspierania osób z zespołem Aspergera	33
ADRIANNA URBAN-RAFALEK	
Zaburzenia przetwarzania słuchowego u uczniów ze spektrum autyzmu jako czynnik wpływający na sukcesy szkolne i komunikacyjne	56
ANNA RACHWALSKA	
Lektura szkolna w dobie AI – możliwości i wyzwania w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	69
JOANNA STELMACH	
O współpracy nauczyciela polonisty z nauczycielem wspomagającym w klasach 4–8 szkoły podstawowej	87
MARIUSZ ANTONIAK	
Partnerstwo nauczyciela współorganizującego proces kształcenia z nauczycielami przedmiotu	98
KAMILA SOCHA	
Multisensoryczne metody pracy z tekstem literackim na lekcjach języka polskiego w klasach 4–8 jako wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	115
JAKUB KIPA	
Dźwięki, które dotykają ciszy. Poezja i muzyka jako forma terapii na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej	130
KINGA NIWA	
Muzyka filmowa i jej zastosowanie na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej	144
AGNIESZKA DOLECKA	
Rozrywki umysłowe w edukacji polonistycznej. Prolegomena	159

DAWID BOLKA	
Gra komputerowa <i>Wiedźmin 3: Dziki Gon</i> jako narzędzie motywowania młodzieży do poznawania polskiej literatury i kultury	172
GABRIELA ROKOSZ	
Elementy metody harcerskiej i doświadczenie harcerskie jako wsparcie nauczycieli języka polskiego w szkole podstawowej	185
AGNIESZKA JASIŃSKA	
Działania mediacyjne w środowisku edukacyjnym – ujęcie glottodydaktyczne	197
ZUZANNA SALAWA-SZOKAŁO	
Poloniści w obliczu nauczania języka polskiego jako obcego	208
MONIKA GRYBOŚ	
Wiedza psychologiczna i pedagogiczna na temat ucznia zdolnego w kontekście pracy nauczyciela polonisty	218
ANALIZY I INTERPRETACJE	
ZBIGNIEW TRZASKOWSKI	
<i>Bible Study Strategies in the Humanities Curriculum</i>	231
RYSZARD STRZELECKI	
Psychologiczne i konfesyjne źródła żywotności piety w tradycji kultury. Studium antropologiczno-kulturoznawcze	242
BERENIKA ORAMUS	
Ekogotyki Edgara Allana Poeego w popkulturze XXI wieku: ekokrytyka i korpo-groza w <i>Upadku domu Usherów</i> (2023)	280
PIOTR M. LECHOWSKI	
Między nieobecnością a niemocą. Michał Korybut Wiśniowiecki w <i>Trylogii</i> Henryka Sienkiewicza	291
KAROLINA SZPYTMA	
Kobieca samotność w <i>Pestkach</i> Anny Ciarkowskiej	304
EDYTA OLSZAŃSKA-SMOLAREK	
Ciało i gest w kulturze dawnej Rzeczypospolitej. Komunikacja obyczajowa i jej językowe reprezentacje	316
EWELINA MARIA POPIELARZ-ZAJDEL	
<i>Sacrum</i> w twórczości ks. Janusza Artura Ihnatowicza	325
AGNIESZKA KONDRAK	
The characters of parents facing war trauma according to E. M. Remarque	334

Contens

In Memory of Urszula Kopecé	7
-----------------------------------	---

LITERARY AND LANGUAGE EDUCATION

MIROSLAW GRZEGÓRZEK Gombrowicz's Compote for Wokulski's Fish – On Form and Self-Presentation as Yet Another Version of the <i>Theatrum Mundi</i>	9
WIKTORIA KRAWCZYK Integrating Contemporary Novel into Polish Literary Education in Upper-Secondary Schools (Based on Delia Owens's <i>Where the Crawdads Sing</i>)	18
MAGDALENA MARZEC-JÓŻWICKA Literature as a Tool for Understanding and Supporting Individuals with Asperger's Syndrome	33
ADRIANNA URBAN-RAFALEK Auditory Processing Disorders in Students with Autism Spectrum Disorder as a Factor Influencing School and Communication Success	56
ANNA RACHWALSKA Literary Education in the Age of AI: Possibilities and Challenges in Supporting Learners with Special Educational Needs	69
JOANNA STELMACH About the Cooperation of a Polish Teacher with a Supporting Teacher in Grades 4–8 of Primary School	87
MARIUSZ ANTONIAK A Common Goal: Collaboration between the Co-organizing Teacher and Other Subject Teachers	98
KAMILA SOCHA Multisensory Methods of Working with Literary Texts in Polish Language Lessons in Grades 4–8 as Support for Pupils with Special Educational Needs	115
JAKUB KIPA Sounds that Touch the Silence. Poetry and Music as a Form of Therapy in Polish Language Lessons in Secondary School	130
KINGA NIWA Film Music and Its Use in Polish Language Lessons in Primary School	144
AGNIESZKA DOLECKA Mental Entertainment in Polish Language Education. Prolegomena	159

DAWID BOLKA	
<i>The Witcher 3: Wild Hunt</i> Computer Game as a Tool for Motivating Young People to Learn about Polish Literature and Culture	172
GABRIELA ROKOSZ	
The Elements of the Scouting Method and Scouting Experience as Support for Polish Language Teachers in Primary School	185
AGNIESZKA JASIŃSKA	
Mediation Activities in the Educational Environment – A Glottodidactic Perspective	197
ZUZANNA SALAWA-SZOKAŁO	
Polish Teachers Facing the Challenge of Teaching Polish as a Foreign Language	208
MONIKA GRYBOŚ	
The Psychological and Pedagogical Knowledge on the Subject of the Gifted Student on the Basis of the Polish Teacher’s Work	218
ANALYSES AND INTERPRETATIONS	
ZBIGNIEW TRZASKOWSKI	
<i>Bible</i> Study Strategies in the Humanities Curriculum	231
RYSZARD STRZELECKI	
Psychological and Confessional Sources of the Vitality of the Pietà in Cultural Tradition. An Anthropological and Cultural Study	242
BERENIKA ORAMUS	
Visualizing Poe’s Ecogothic in 21st-century Pop Culture: Ecocriticism and Corporate Horror in Mike Flanagan’s <i>The Fall of the House of Usher</i> (2023)	280
PIOTR M. LECHOWSKI	
Between Absence and Powerlessness: Michał Korybut Wiśniowiecki in Henryk Sienkiewicz’s <i>Trilogy</i>	291
KAROLINA SZPYTMA	
Female Loneliness in <i>Pestki</i> by Anna Ciarkowska	304
EDYTA OLSZAŃSKA-SMOLAREK	
Body and Gesture in the Culture of the Early Polish–Lithuanian Commonwealth. Customary Communication and Linguistic Representations	316
EWELINA MARIA POPIELARZ-ZAJDEL	
<i>The Sacred</i> in the Works of Fr. Janusz Artur Ihnatowicz	325
AGNIESZKA KONDRAK	
The Characters of Parents Facing War Trauma According to E. M. Remarque	334

Wspomnienie

Pamięci Urszuli Kopec¹



W dniu 8 maja 2025 roku społeczność akademicka Instytutu Polonistyki i Dziennikarstwa ze smutkiem przyjęła wiadomość o śmierci dr hab. Urszuli Kopec, profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Prof. Urszula Kopec była absolwentką polonistyki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Rozprawę doktorską *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży* obroniła w 1998 roku na Uniwersytecie Śląskim, stopień naukowy doktora habilitowanego uzyskała również w Katowicach, w roku 2009, na podstawie badań *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń-miłość-nienawiść)*.

W latach 1987–1990 pracowała jako nauczycielka języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Rzeszowie, następnie kolejno asystentka i adiunkt w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego WSP w Rzeszowie (1990–1998). Od roku 2009 – profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego, a później także kierowniczka Zakładu Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego. Członkini komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy oraz Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Ceniona przez studentów, inspirująca wykładowczyni oraz promotorka wielu rozpraw dyplomowych.

Badania naukowe prof. Urszuli Kopec – ogłoszone drukiem na łamach ponad pięćdziesięciu publikacji (w tym dwóch książek autorskich) – koncentrowały się na problemach semantyki, zagadnień aksjologii w komunikacji, języka dzieci i młodzieży oraz integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki.

Pracownicy Instytutu Polonistyki i Dziennikarstwa UR łączą się w żalu z Rodziną i Przyjaciółmi Pani Profesor, zachowując jednocześnie w pamięci Jej osiągnięcia, pracę na rzecz Uniwersytetu Rzeszowskiego, oddanie sprawom akademickim oraz niestrudzone zaangażowanie w rozwój nauki również poza murami macierzystej Uczelni.

Dyrekcja Instytutu Polonistyki i Dziennikarstwa
Pracownicy Zakładu Badań nad Literaturą i Edukacją Polonistyczną

¹ Przedruk z „Gazety Uniwersyteckiej” nr 3 (136) maj–czerwiec 2025, s. 91.

doi: 10.15584/dyd.pol.20.2025.01
Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 8.02.2025 r.
Zaakceptowano do druku: 20.03.2025 r.
Opublikowano: 29.12.2025 r.

MIROŚLAW GRZEGÓRZEK

Zespół Szkół Licealnych i Technicznych w Wojniczu
<https://orcid.org/0000-0002-4857-2548>
mgrzregorzek@polonline.pl

Kompot Gombrowicza do ryby Wokulskiego – o Formie i autoprezentacji jako jeszcze jednej wersji *theatrum mundi*

Metafora Szekspira stała się dziś centralną zasadą
nauki o społeczeństwie.
(R. Dahrendorf, *Homo Sociologicus*)

Streszczenie

Mimo że poza gatunkiem *Lalkę* Prusa i *Ferdydurke* Gombrowicza zdaje się dzielić niemal wszystko, wnikliwy czytelnik nie może oprzeć się wrażeniu istnienia miejsca wspólnego w postaci twórczego wykorzystania w obu utworach starej metafory: świata jako teatru. Komparatystyczna lektura wybranych scen, połączona z analizą zachowań głównych postaci, pozwala postawić tezę, iż zarówno Prus, jak i Gombrowicz antycypowali w swoich najsłynniejszych powieściach teorię autoprezentacji, genetycznie związaną ze starą metaforą Szekspira, jednak zdefiniowaną na pograniczu socjologii i psychologii dopiero w drugiej połowie XX w.

Słowa kluczowe: *theatrum mundi*, Forma, autoprezentacja, Prus, Gombrowicz

„O zachowaniu się przy stole” raz jeszcze

Na początek, na pierwszy rzut oka i pozornie, tylko dwie lekcje (anty)savoir-vivre’u; pierwsza udzielona gospodarzom przez parweniusza Wokulskiego w podupadającym salonie jaśnie wielmożnych państwa Łęckich:

Wokulski bez najmniejszego apetytu zjadł kilka łyżek chłodniku, zapił portweinem, potem próbował połędwicy i zapił ją piwem. Uśmiechnął się, sam nie wiedząc czemu, a w przystępie jakiejś żakowskiej radości postanowił robić błędy przy stole. Na początek, skosztowawszy połędwicy, położył nóż i widelec na podstawce obok talerza. [...] Podano sandacza, którego Wokulski zaatakował nożem i widelcem. „Jacyście wy głupi!” – pomyślał Wokulski, czując, że budzi się w nim coś niby pogarda dla tego towarzystwa¹.

¹ B. Prus, *Lalka*, t. 1, oprac. J. Bachórz, Warszawa–Wrocław 1991, s. 419–420.

Druga w pokoju jadalnym progresywiŝtów – Wiktora, Joanny i Zuty Młodziaków:

Właŝciwie było doŝć przyjemnie. [...] A było mi wlaŝciwie wszystko jedno. I czułem, że odzyskałem moŝność, poniewaŝ jest mi wszystko jedno [...]. Więc aby utwierdzić się w ubóstwie i zaznać, jak bardzo jest mi wszystko jedno, jak niegodny jestem czegoŝkolwiek, zacząłem babrać się w kompocie, wrzucałem okruszyny, śmiecie, gałki z chleba, bełtałem łyżeczką. [...] Jadłem ciagle, bo dla czegoŝ miałbym nie jeŝć? – wszystko zjem, zdechłego szczura, wszystko jedno...².

Pozornie, bo przy ponownej, wnikliwszej lekturze zaczyna dominować wrażenie dziwnej zbieŝności i – paradoksalnie – (a)symetrii: dwa salony pozorów, w których obydwóm, czującym w nasileniu swojå „lalkowatå”, nieautentycznå osobnoŝć i nieprzystawalnoŝć do otoczenia, po gombrowiczowsku „złydczonym”, „upupionym” i „ugębionym” bohaterom, staje się nagle z jakiegoŝ powodu wszystko jedno (to „wszystko jedno” wydaje się szczególnie waŝne!) i z „ŝakowskå” przekorå postanawiajå jeŝć przeciw-komuŝ – a moŝe raczej przeciw-czemuŝ (czym jest to „Coŝ” – jest intrygujåce!); dwie zblazowane panny – zepsuta arystokratka i nie mniej zepsuta postępowa pensjonarka, które ubezwlaŝnowolniajå swym magnetycznym oddziaływaniem dwóch próbujåcych odzyskać siebie (nie)dojrzałych³ męczyŝyn; dwie pary straŝników pewnego obowiåzujåcego porzådku – hierarchii – konfiguracji – systemu relacji: Florentyna i Tomasz Łęcki oraz Joanna i Wiktor Młodziakowie.

Ten system konwencji narzuconych przez oficjalnå sytuacjå konsumpcji poŝilku, a poŝrednio – przez system relacji społecznych, w postaci krzyŝujåcych się spojrzeñ, gestów, gier, póz i masek nakładanych przez szeroko pojętå kulturę⁴, roboczo nazwać moŝna w obu przypadkach konwenansem, etykietå lub po gombrowiczowsku – postawå, stylem, fasonem, tonem, sposobem bycia, gatunkiem człowieczeñstwa – Formå⁵.

Przyjętå hipotezå potwierdzałyby takŝe inne zmienne definiujåce omawiane pojęcie u Gombrowicza: Forma, ta „siła z ludzi”, jest zawsze „formå-ku-czemuŝ”, „formå-wobec-czegoŝ”, zawsze tworzy się w kontakcie międzyludzkiem i warunkuje go, umoŝliwiajåc realizacjå okreŝlonych stereotypów społecznych, pozwala się dostroić do otoczenia⁶. Oczywiŝcie „forma to coŝ o wiele więcej niŝ zwykły konwenans społeczny”, co podkreŝla nie tylko Gombrowicz w *Dzienniku*⁷.

Takŝe krytycy i badacze spuŝcizny autora *Ŝlubu* zauwaŝajå nieredukowalnå pojęcia Formy wyłåcznie do fenomenu socjologicznego, jednakŝe obecnoŝć w próbach (auto)definicji Formy słów-kluczy, takich jak: drugi, inny, maska, człowiek, zwiåzek, grupa społeczna, osoba, autentycznoŝć, międzyludzkoŝć, aktor (naturalny), sztucznoŝć, oficjalnoŝć, prywatnoŝć, niedojrzałoŝć⁸ – oraz wstępnå zesta-

² W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, Kraków 1989, s. 135–136.

³ Oczywiŝcie szczególnie w wypadku Józia chodzi tu o dojrzałoŝć wynikajåcå z metryki.

⁴ Por. B. Schulz, *Proza*, Kraków 1964, s. 486.

⁵ Por. J. Jarzębski, *Pojęcie formy u Gombrowicza* [w:] *Gombrowicz i krytycy*, wybór i oprac. Z. Łapiñski, Kraków 1984, s. 315.

⁶ Por. tamŝe, s. 316.

⁷ W. Gombrowicz, *Dziennik 1953–1969*, Kraków 2007, s. 340.

⁸ Tamŝe, s. 340–342.

wienie z *Ferdydurke* Lalki Prusa, w której pierwiastek socjologiczny stanowi jeden z rudymenarnych komponentów powieści, uzasadnia wyeksponowanie i skupienie szczególnie na tym aspekcie pojęcia Formy.

Zarazem pojawiające się w wypowiedziach literaturoznawców dotyczących *Lalki* Prusa, zbieżnych z powyższymi wstępnymi uwagami i spostrzeżeniami, aspektów czytania świata przedstawionego utworu poprzez pryzmat komplikacji relacji międzyludzkich, rodzących się na przecięciu wzorku, gdzie nie ma ucieczki od „luster”, (nie)odwzajemnionych spojrzeń, podglądań i pozornych „nie(do)widzeń”, pozwala na postawienie pytań, na które odpowiedź powinna pomóc znaleźć dalsza część tekstu: 1) Czy Prus-realista, choć „pisarz nowoczesny”⁹, i Gombrowicz, awangardowy nonkonformista, w obu scenach dotyczą tego samego problemu szeroko pojętego „teatru międzyludzkiego”?; 2) Czy zarówno autor *Emancypantek*, jak i twórca Filidora poprzez koncentrację na kwestii kształtu i mechanizmów interakcji społecznej antycypują problemy współczesnych psychologicznych teorii autoprezentacji i jej mechanizmów?

Maski, miny, pozy, wszelkie gry międzyludzkie to bowiem, jak ustalili badacze autoprezentacji – Erving Goffman, Edward E. Jones, Thane S. Pittman, Barry R. Schlenker, Mark Leary i Robin M. Kowalski¹⁰, nic innego, tylko domena autoprezentacji jako warunku relacji społecznych, gdyż z socjologicznego punktu widzenia autoprezentacja warunkuje prawidłowość mechanizmu interakcji międzyludzkiej¹¹. I mimo że Gombrowicz nie posługuje się w swych refleksach teoretycznych pojęciem „interakcja”, to jednak badacze jego spuścizny nie mają wątpliwości, iż zagadnienie to zajmuje niezwykle ważne miejsce w jego twórczości, bowiem „człowiek jest nieustannie wmotany w grę z innymi, którzy go określają, wywierają na niego wpływ, oddziałują”¹².

Skomplikowany system luster

Człowiek nieustannie podporządkowuje się określonym formom i zarazem permanentnie narzuca je innym. Według autora *Trans-Atlantyku* Forma rodzi się i potęguje w skomplikowanym systemie widzenia siebie w oczach innych. Z takim jej rozumieniem, upostaciowanym na przykład poprzez sztuczne, zwierciadlane sumienie bohatera *Zbrodni i kary*, powstałe z odbicia w lustrzanych oczach otoczenia i wzmagające się między ludźmi – w tym systemie odbić, który narzuca na nas

⁹ Por. *Bolesław Prus: pisarz nowoczesny*, red. J.A. Malik, Lublin 2009.

¹⁰ Ich koncepcje omawia syntetycznie znawca i monografista tematu na gruncie polskiej myśli psychologii społecznej Andrzej Szmałke w monografii *Autoprezentacja: maski, miny, pozy*, Olsztyn 1999, s. 13–61. Krótką historię badań nad autoprezentacją przedstawia również Mark Leary w monografii *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, przeł. A. Kacmąjor, M. Kacmąjor, Gdańsk 2004, s. 18–24.

¹¹ Por. M. Leary, *Wywieranie wrażenia...*, s. 60.

¹² Zob. M. Głowiński, *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza, Warszawa 1991, s. 9.

przyjęcie określonej Formy, polemizuje w *Dwugłosie o sumieniu Raskolnikowa* Gustaw Herling-Grudziński¹³.

Różne, w tym „lustrzane”, sposoby patrzenia na siebie¹⁴ są także przedmiotem badań skoncentrowanych na najważniejszej polskiej powieści¹⁵: nawyk Rzeckiego, intensywnego obserwowania w lustrze własnej kondycji ulegającej degradacji, czy nieustanne kontrolowanie bezbłędności własnego oblicza jako potwierdzenie materialnego i społecznego statusu przez Tomasza Łęckiego; Rzecki obserwowany martwymi oczami lalek z wystawy sklepu, ale także zwracający uwagę „oka tłumy” swoim ekscentrycznym, archaicznym ubiorem i niepewnością; Helena Stawska udowadniająca „ublicznieniem” podglądającemu otoczeniu własnego życia domowego swoje moralne prowadzenie; „Oko” mędrca (Szuman, Geist) i „oko” handlowca (Mraczewski, pani Meliton, mecenas) – taksujące otoczenie.

Nie innym, merkantylnym, spojrzeniem mierzy Izabelę Wokulski w dalszej części przytaczanej sceny obiadu u Łęckich. Przede wszystkim jednak to metaspojrzenie na siebie i nieustanne konfrontowanie z innymi jest, jak zauważa Wiesław Ratajczak, rutynowym zachowaniem głównego bohatera powieści¹⁶. Wokulski porównuje się z innymi i ma świadomość tego, że jest obserwowany, jak podczas wspomnianego obiadu u Łęckich, i na tej podstawie modyfikuje swoje zachowania, chcąc osiągnąć określone cele – wyrzucić zamierzone wrażenie na otoczeniu.

Sam zresztą wielokrotnie jest również podglądaczem-observatorem¹⁷. Jak Józio, który zauważa, przyklejony do dziurki od klucza: „sam fakt podglądania już ponieważ kaził i nadziewał, gdy szpetnie podglądamy piękność, coś z naszego wzroku osiada jednak na piękności”¹⁸. W przypadku Wokulskiego byłyby to pewnie wszelkie „wątpiące przejrzenia” cynicznej gry i manipulacji, którym podlega ze strony Łęckiej. Jednocześnie obdarzony (albo przeklęty) tym nad-widzeniem Wokulski, jako rosnący w siłę warszawski potentat finansowy i bohater kronik towarzyskich, w stolicy nieustannie ogniskuje (lub ostentacyjnie – nie!) cudze spojrzenia – na salonach, na wyścigach, w teatrze, co wywołuje w nim dyskomfort i tęsknotę za paryską niewidzialnością. Również bohater *Ferdydurke*, dosłownie i w przenośni, chce uciec z sieci krzyżujących się spojrzeń, interakcji i oddziaływań otoczenia – wśród których emblematyczne stają się upupiania Pimki czy „brutalna, dziewczęca ostrość pensjonarki”¹⁹; jednak, jak wiadomo, przed Formą ucieczki nie ma.

¹³ Zob. W. Gombrowicz, *Dziennik...*, s. 559–560; G. Herling-Grudziński, *Godzina cieni. Eseje*, Kraków 1991, s. 88–92.

¹⁴ I wpisane w nie literackie motywy lustra i teatru świata.

¹⁵ Zob. W. Ratajczak, *Jak w świecie „Lalki” ludzie patrzą na siebie?* [w:] *Bolesław Prus: pisarz nowoczesny*, red. J.A. Malik, Lublin 2009, s. 23–52.

¹⁶ Tamże, s. 26.

¹⁷ Wokulski patrzy na Łęcką w teatrze, spogląda kątem oka na Mraczewskiego i Łęcką w sklepie, obserwuje ludzi w konfesjonale i patrzy z ulicy w okna podczas balu u księcia; widzi w lustrze szyby obraz Łęckiej i Starskiego – to przykłady pierwsze z brzegu.

¹⁸ W. Gombrowicz, *Ferdydurke...*, s. 139.

¹⁹ Zob. tamże, s. 141.

Dokładnie tak samo nie ma interakcji społecznych bez autoprezentacji, w której jesteśmy zanurzeni, gdyż przekazywany przez jednostkę i adekwatny do sytuacji publiczny wizerunek ma zawsze charakter „spektaklu”²⁰, co ważne – nie zawsze świadomego i wyrozumowanego, jednak obliczonego na sprawienie określonego wrażenia na widzach, którzy wymuszają na podmiocie również *de facto* przyjęcie takiej a nie innej roli.

Osobną i ważną kwestią, w kontekście podjętych w niniejszym tekście dociekań zorientowanych na związki między Formą i zagadnieniem autoprezentacji, jest, wyodrębniające „siebie”, swoje-ja spośród innych ról odgrywanych wokół, nad-wzroczne „spojrzenie teatralne”, nazwijmy je roboczo *aspectus scenicus*, które reprezentuje zarówno Józio – „kukła świadoma”, obserwująca na sobie działanie automatyzmów sytuacyjnych²¹, jak i główny bohater arcypowieści Prusa²² – „Wokulski, który innych oglądał jako postaci dramatu, w pewnym momencie także swoje osobiste doświadczenie ujął w kategoriach roli, dogranej na scenie życia do finału”²³. W tym znaczeniu są oni obaj „lalkami”, które mają świadomość bezradności wobec teatralnych mechanizmów rządzących światem człowieczym. Czują swoją „zewnątrzsterowność”, lecz nie potrafią przestać być tylko tym, czym są i chcą być w oczach swoich widzów²⁴.

Warto w tym miejscu po raz kolejny podkreślić, iż spojrzenie na rzeczywistość jako „teatr świata” to pojęcie analogia – metafora ściśle związane z dwudziestowieczną psychologią społeczną oraz antropologią i wspomnianą już wcześniej teorią autoprezentacji, a nie wyłącznie domena dyskursu filozoficznego czy literaturoznawczego i toposu *theatrum mundi*.

Maski, miny i pozy – Prus i Gombrowicz między starą metaforą a antycypacją nowej teorii

Sam motyw świata-teatru jest stary jak znany nam świat. Mimo że ma proveniencję platońską²⁵, kojarzony jest głównie z Williamem Szekspirem²⁶. W alego-

²⁰ Pamiętać trzeba jednak, iż „podejście dramaturgiczne” Goffmana to tylko metafora – analogia, a samo jego podejście bliższe jest antropologii społecznej. Por. M. Leary, *Wywieranie wrażenia...*, s. 20.

²¹ Por. J. Jarzębski, *Gra w Gombrowicza*, Warszawa 1982, s. 246–247.

²² Rzecki to osobne spojrzenie i historia.

²³ W. Ratajczak, *Jak w świecie „Lalki”...*, s. 37.

²⁴ Por. J. Szacki, *Słowo wstępne* [w:] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2000, s. 6.

²⁵ Zob. Platon, *Prawa*, przeł. M. Maykowska, Warszawa 1960, s. 475.

²⁶ W *Jak wam się podoba* postawił tezę, iż „świat jest teatrem, aktorami ludzie”. Cytat za: W. Szekspir, *Jak wam się podoba*, przeł. L. Urlich [w:] tegoż, *Dzieła dramatyczne*, t. 2: *Komedie*, Warszawa 1958, s. 223; natomiast w słynniejszym jeszcze monologu Makbeta pisał: „życie jest jedynie przelotnym cieniem; żalosnym aktorem, co przez godzinę puszy się i miota na scenie, po czym znika”. Cytat za: W. Shakespeare, *Makbet* [w:] tegoż, *Tragedie i kroniki*, przeł. S. Barańczak, Kraków 2013, s. 784.

rycznej formie metaforą „wielkiego teatru świata” posługiwał się również w swoich dramatach dydaktyczno-religijnych, zwanych *autos sacramentales*, inny wielki dramatopisarz XVII-wieczny – Pedro Calderón de la Barca²⁷. Echo omawianej alegorii pobrzmiewa również w *Umowie społecznej* Rousseau²⁸.

W klasycznym ujęciu w kontekście *Lalki*, jak i w odniesieniu do najsłynniejszej powieści Gombrowicza, mówienie o nim staje się truizmem, gdyż jego obecność jest akcentowana i analizowana przez większość egzegetów obydwu utworów²⁹. W związku z podjętymi tutaj rozważaniami dotyczącymi *Ferdydurke* Jerzy Jarzębski pisze, że „idealny teatr marionetek naśladuje życie, udaje naturalność, ukrywa sposób poruszania postaciami”³⁰, lecz nie mniej intrygujące jest jednak to, co zauważa Jakub A. Malik: iż można „grać nie tylko w Gombrowicza, ale i w *Lalkę*”:

Zachodzi zatem podejrzenie, iż w *Lalce* możemy mieć do czynienia właśnie z takim rozumieniem rzeczywistości, że bohaterowie nie tyle są, ile odgrywają pewne role w stworzonym sztucznie przez siebie świecie. [...] [Chodzi] o wpisana przez autora w strukturę postaci zdolność do odgrywania ról w narzuconym przez bliżej nieokreślonego „mistrza gry” świecie³¹.

Ten teatralny punkt widzenia, łączący obie powieści, ewoluując, jest stale obecny w refleksji humanistycznej i języku³², natomiast literaturoznawstwo, filozofia i religia nie mają nań monopolu. Szczególnie widoczne jest to w wieku XX, kiedy intensywnie ogniskuje on zainteresowanie myślicieli reprezentujących nauki społeczne. Syntetyczny przegląd spojrzeń na tę jedną z najpopularniejszych metafor, z jakich zwykła korzystać socjologia, autorstwa Jerzego Szackiego, odnaleźć można we wstępie do klasycznej już pozycji – *Człowiek w teatrze życia codziennego*³³.

Mimo że jej autor – Erving Goffman, pionier zagadnienia autoprezentacji na gruncie socjologii, w żadnym miejscu nie twierdzi, że życie to scena, a ludzie to aktorzy, to właśnie on, socjolog, jako ojciec systematycznych badań nad autoprezentacją, kojarzony jest z „podejściem dramaturgicznym” do opisu relacji międzyludzkich, a więc kolejną wersją *theatrum mundi*. Według niego jednostka, wkraczając w krąg bezpośredniej obecności innych jednostek, ma mnóstwo powodów, by próbować kontrolować wrażenie wywierane na innych. Autor *Człowieka w teatrze życia codziennego* pisze:

²⁷ Zob. P. Calderón de la Barca, *Wielki teatr świata* [w:] tegoż, *Autos sacramentales: Wielki teatr świata, Magia grzechu, Życie jest snem*, tłum. L. Biały, Wrocław–Kraków 1997, s. 7–8.

²⁸ Zob. J.J. Rousseau, *List o widowiskach* [w:] tegoż, *Umowa społeczna*, Warszawa 1966, s. 425.

²⁹ Zob. A. Zalewska, *Theatrum mundi czy Theatre of absurd* [w:] *Świat „Lalki”*, red. J.A. Malik, Lublin 2005, s. 107–125; M. Głowiński, *Ferdydurke...*, s. 10.

³⁰ J. Jarzębski, *Gra...*, s. 248.

³¹ J.A. Malik, *Wstęp. Uniwersum „Lalki” albo szyfry i klucze do powieści* [w:] *„Lalka”: historie z różnych światów*, Lublin 2005, s. 14–15.

³² Za Jerzym Szackim przytoczyć można tylko te najczęstsze: „Dobrze grać swoją rolę”, „wypaść z roli”, „zgrzywać się”, „zajrzeć za kulisy”, „działalność zakulisowa”, „tragedia”, „dramat”, „farsa”. Cytat za: J. Szacki, *Słowo wstępne* [w:] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2000, s. 6.

³³ Zob. J. Szacki, *Słowo wstępne...*, s. 5–24.

Jeśli przyjmujemy, że jednostka znajdując się w obecności innych dokonuje projekcji własnej definicji sytuacji, to musimy także uznać, że również oni, niezależnie od tego, jak pasywnie wydaje się nam ich zachowanie, będą skutecznie projektować jakąś własną definicję sytuacji przez reagowanie na działania owej jednostki i podejmowanie określonych działań wobec niej³⁴.

Czyż przytoczonej protodefinicji autoprezentacji nie da się odnieść do pojęcia Formy? Przecież „ta świadomość, która narzuca nam swe każdorazowe przemiany, czymże jest, jeśli nie funkcją społeczną, czułkami, którymi dotykamy naszego otoczenia?”³⁵ Czyż tak rozumiana forma oddziaływania społecznego nie osacza również Wokulskiego i Józia, którzy doświadczają dramaturgicznych problemów, jakie napotyka każdy uczestnik interakcji, kiedy przedstawia swoją działalność innym? Przecież „kiedy jednostka gra jakąś rolę, oczekuje od obserwatorów, że wrażenie, jakie pragnie w nich wywołać, odbiorą zgodnie z jej zamysłem”³⁶.

Jednocześnie Goffman, przyjmując kryterium metaświadomości odgrywanej roli, wyróżnia wstępnie dwa typy „wykonawców roli”: pierwszy reprezentuje wykonawca, „którego całkowicie wciąga akcja sceniczna i który może być szczerze przekonany, że zainscenizowana iluzja rzeczywistości jest samą rzeczywistością”; drugi to wykonawca, „który wobec swej gry zachowuje dystans” – ta sytuacja, utożsamiana z postawą cynika, wynika z dogodnego stanowiska autora do obserwacji własnej inscenizacji i może dawać autorowi przedstawienia-maskarady poczucie złośliwej satysfakcji, iż potrafi się bawić czymś, co jest jego kreacją, a co publiczność musi traktować na serio³⁷ – czyż to nie postawa omawianych bohaterów? Samoświadome „spojrzenie teatralne” – *aspectus scenicus*³⁸?

Przecież, jak zauważa Zbigniew Przybyła³⁹, Wokulski „wszędzie widział się trochę lepszym od innych”⁴⁰. Potrafił nie tylko jak „władca marionetek” przypatrywać się „bezświadomej szarmanterii mężczyzn, automatycznej kokieterii kobiet”⁴¹ i krytycznie spojrzeć na siebie jako błazna w orszaku adoratorów Izabeli⁴², ale i widział siebie jako aktora, który zakończył rolę na scenie⁴³. I paradoksalnie, jak pisze Jerzy Jarzębski, „jedynie Józio spośród wszystkich bohaterów *Ferdydurke* ma poczucie «bycia kukielką», męczą go automatyzmy, w które chcąc nie chcąc popada”⁴⁴. Naprzeciw niego sytuują się postacie powieści, które czują się naturalnie w swej skórze albo są przekonane, że grają rolę świadomie wybraną⁴⁵. Jak

³⁴ E. Goffman, *Człowiek w teatrze...*, s. 38.

³⁵ A. Sandauer, *Ferdydurke [w:] Gombrowicz i krytycy...*, s. 72.

³⁶ Por. E. Goffman, *Człowiek w teatrze...*, s. 45 i 47.

³⁷ Por. tamże, s. 47–48.

³⁸ Por. M. Leary, *Wywieranie wrażenia...*, s. 29.

³⁹ Por. Z. Przybyła, *Lalka Bolesława Prusa. Semantyka – kompozycja – konteksty*, Rzeszów 1995, s. 124.

⁴⁰ B. Prus, *Lalka*, oprac. J. Bachórz, t. 1, Warszawa 1991, s. 310.

⁴¹ Tamże, s. 413.

⁴² Tamże, s. 559.

⁴³ Tamże, s. 513.

⁴⁴ J. Jarzębski, *Gra...*, s. 247.

⁴⁵ Tamże, s. 247–248.

zauważa w swej monografii dotyczącej powieści Gombrowicza Michał Głowiński, od teatralizacji nie można się wyzwoić, ale uświadamiając ją sobie, można stać się jej panem⁴⁶.

Zarazem jeśli przyjąć za Markiem Learym, że „autoprezentacja (manipulowane wywieraniem wrażeniem) to proces kontrolowania przez jednostkę sposobu, w jaki jest postrzegana przez otoczenie”⁴⁷, bez wątpienia zarówno najsłynniejszy bohater Prusa jak i niedojrzały średniolatek Gombrowicza autoprezentują się. W obu przypadkach przy pomocy taktów repudiacyjnych⁴⁸, a więc zaprzeczających, iż są tacy, jakimi postrzega ich otoczenie, przy czym cała ich uwaga i myśli skoncentrowane są na wywieranym wrażeniu i jego konsekwencjach. Plasowałyby to obu na najwyższym poziomie kontrolowania przekazywanego wizerunku – skali obserwacyjnej samokontroli; obaj próbują zaprzeczyć taktę autoprezentacyjnej polegającej na byciu uległym konformistą⁴⁹. Takie autoprezentacje, niezgodne z oczekiwaniami widowni, są niekiedy wynikiem dążenia podmiotu-wykonawcy do izolowania się, unikania kontaktu, a przede wszystkim – służą zaakcentowaniu własnej niezależności i autonomii⁵⁰.

Otwarte w tym kontekście pozostaje pytanie o niezależność i autonomię Wokulskiego – jakby nie było, jednej z możliwych marionetek uważającej siebie za aktora w komedii życia, a przez badaczy uważanego za „lalkę społeczną”. W przypadku bowiem Wokulskiego przyjęta, na razie chwilowo, postawa nonkonformisty może być efektem uległości postępującemu odczarowywaniu albo stopniowej utraty magicznej mocy samozaczarowywania się⁵¹; *casus* Józia to przede wszystkim deklaracja niepodległości Formie – deklaracja, jak pokazuje rozwój wydarzeń i niedomknięte zakończenie – typowa obietnica bez pokrycia w „świecie międzyludzkim”, w którym „tylko nieudatne udawanie jest [...] udawaniem; udatne nazywa się szczerością, [...] a my sami jesteśmy warstwami kolejnych udawań”⁵².

Bibliografia

- Bolesław Prus: *pisarz nowoczesny*, red. J.A. Malik, Lublin 2009.
 Calderón de la Barca P., *Wielki teatr świata* [w:] tegoż, *Autos sacramentales: Wielki teatr świata, Magia grzechu, Życie jest snem*, tłum. L. Biały, Wrocław–Kraków 1997.
 Głowiński M., „*Ferdydurke*” Witolda Gombrowicza, Warszawa 1991.
 Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, wstęp i oprac. J. Szacki, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2000.
 Gombrowicz W., *Dziennik 1953–1969*, Kraków 2007.

⁴⁶ Zob. M. Głowiński, *Ferdydurke*..., s. 10.

⁴⁷ M. Leary, *Wywieranie wrażenia*..., s. 27.

⁴⁸ Por. tamże, s. 29.

⁴⁹ O taktach i poziomach kontroli autoprezentacji por. tamże, s. 51 i 62; 76–79.

⁵⁰ Por. A. Szmajke, *Autoprezentacja*..., s. 57.

⁵¹ Por. Z. Przybyła, *Lalka Bolesława Prusa*..., s. 138, 142, 144–145.

⁵² A. Sandauer, *Ferdydurke* [w:] *Gombrowicz i krytycy*..., s. 71–72.

- Gombrowicz W., *Dziennik 1953–1969*, Kraków 2023.
- Gombrowicz W., *Ferdydurke*, Kraków 1989.
- Herling-Grudziński G., *Godzina cieni. Eseje*, Kraków 1991.
- Jarzębski J., *Gra w Gombrowicza*, Warszawa 1982.
- Jarzębski J., *Pojęcie formy u Gombrowicza* [w:] *Gombrowicz i krytycy*, wybór i oprac. Z. Łapiński, Kraków 1984.
- Leary M., *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, przeł. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Gdańsk 2004.
- Malik J.A., *Wstęp. Uniwersum „Lalki” albo szyfry i klucze do powieści* [w:] „Lalka”: *historie z różnych światów*, Lublin 2005, s. 14–15.
- Platon, *Prawa*, przeł. M. Maykowska, Warszawa 1960.
- Prus B., *Lalka*, oprac. J. Bachórz, t. 1, Warszawa 1991.
- Prus B., *Lalka*, oprac. J. Bachórz, t. 2, Warszawa 1991.
- Przybyła Z., „Lalka” *Bolesława Prusa. Semantyka – kompozycja – konteksty*, Rzeszów 1995.
- Ratajczak W., *Jak w świecie „Lalki” ludzie patrzą na siebie?* [w:] *Bolesław Prus: pisarz nowoczesny*, red. J.A. Malik, Lublin 2009.
- Rousseau J.J., *List o widowiskach* [w:] tegoż, *Umowa społeczna*, Warszawa 1966.
- Sandauer A., *Ferdydurke* [w:] *Gombrowicz i krytycy*, wybór i oprac. Z. Łapiński, Kraków 1984.
- Schulz B., *Proza*, Kraków 1964.
- Shakespeare W., *Makbet* [w:] tegoż, *Tragedie i kroniki*, przeł. S. Barańczak, Kraków 2013.
- Szacki J., *Słowo wstępne* [w:] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.
- Szekspir W., *Jak wam się podoba*, przeł. L. Urlich [w:] tegoż, *Dzieła dramatyczne*, t. 2: *Komedie*, Warszawa 1958.
- Szmajke A., *Autoprezentacja: maski, miny, pozy*, Olsztyn 1999.
- Zalewska A., *Theatrum mundi czy Theatre of absurd* [w:] *Świat „Lalki”*, red. J.A. Malik, Lublin 2005.

Gombrowicz's Compote for Wokulski's Fish – On Form and Self-Presentation as Yet Another Version of the *Theatrum Mundi*

Abstract

Although *The Doll* by Prus and Gombrowicz's *Ferdydurke* seem to differ in almost every respect apart from their genre, an attentive reader cannot help noticing a shared element: the creative use, in both works, of the old metaphor of the world as a theatre. A comparative reading of selected scenes, combined with an analysis of the main characters' behaviour, makes it possible to propose the thesis that both Prus and Gombrowicz, in their most famous novels, anticipated the theory of self-presentation—genetically linked to Shakespeare's old metaphor, yet defined at the intersection of sociology and psychology only in the second half of the twentieth century.

Keywords: *Theatrum mundi*, Form, self-presentation, Prus, Gombrowicz

Mirosław Grzegórzek, dr nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa (specjalność: dydaktyka literatury i języka polskiego) – 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.

doi: 10.15584/dyd.pol.20.2025.02
Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 4.01.2025 r.
Zaakceptowano do druku: 23.02.2025 r.
Opublikowano: 29.12.2025 r.

WIKTORIA KRAWCZYK

Uniwersytet Jagielloński
ORCID: 0009-0003-4361-7617
wiktoria.krawczyk@doctoral.uj.edu.pl

Wprowadzanie powieści współczesnej do kształcenia polonistycznego w szkole ponadpodstawowej (na przykładzie *Gdzie śpiewają raki* Deli Owens)

Streszczenie

Nowelizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego i technikum z dnia 1 września 2024 roku zintensyfikowała inkluzję współczesnych utworów literackich przy jednoczesnym wykluczeniu niektórych dotychczasowych lektur, m.in. opowiadania *Katedra* z tomu *W kraju niewiernych* Jacka Dukaja. W odpowiedzi na te zmiany zaprezentowano w artykule sposób wprowadzania do edukacji literackiej najnowszej powieści na przykładzie pozycji książkowej spoza kanonu – *Gdzie śpiewają raki* Deli Owens. Odzwierciedla on twórcze podejście polonistyczne, z jednej strony odnoszące się do „myślenia projektami”, z drugiej zaś wspierające ideę sprawstwa. Opisowi autorskiej koncepcji cyklu spotkań z tekstem patronuje przede wszystkim osoba Stanisława Bortnowskiego, który od lat niezmiennie zwracał uwagę na potrzebę czynienia ucznia podmiotem lekcji.

Słowa kluczowe: Delia Owens, edukacja zaangażowana, lektura uzupełniająca, powieść współczesna

Powieść współczesna na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej

W 2017 roku Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego opublikowało dwa tomy pod tytułem *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*¹, czym zwróciło uwagę na rosnącą potrzebę włączania tego typu tekstów do programów nauczania w liceum ogólnokształcącym i technikum. Takie podejście do kształcenia literackiego nie było wtenczas całkowicie obce twórcom podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych z języka polskiego. Świadczą o tym słowa preambuły:

¹ Zob. *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, t. 1: *Analizy i (re)interpretacje*, red. E. Mazur, Rzeszów 2017; *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, t. 2: *Interpretacje, wartości, konteksty*, red. U. Kopeć, Rzeszów 2017.

Język polski realizowany jako przedmiot kluczowy w szkole ponadpodstawowej pozwala uczniowi na poznawanie zarówno dzieł literackich wchodzących w skład polskiego, europejskiego i światowego dziedzictwa, jak i utworów literatury współczesnej, których autorzy zdobyli uznanie².

W dalszej jednak części dokumentu, dotyczącej już konkretnych lektur obowiązkowych dla poziomu podstawowego, wśród dłuższych pozycji poznawanych w całości i wydanych po 1989 roku wskazano jedynie pisaną po polsku *Madame Antoniego Libery*. Wprawdzie pojawiły się wiersze Marcina Świetlickiego, Jana Polkowskiego i Wojciecha Wencła, takie opowiadania, jak: *Góra „Edek”* z tomu *Prawo prerii* Marka Nowakowskiego, *Katedra* z tomu *W kraju niewiernych* Jacka Dukaja, *Miejsce* z tomu *Opowieści galicyjskie* Andrzeja Stasiuka, *Profesor Andrews w Warszawie* z tomu *Gra na wielu bębenkach* Olgi Tokarczuk, fragmenty reportaży *Podróże z Herodotem* Ryszarda Kapuścińskiego, a także niektóre teksty Kabaretu Starszych Panów. Dla poziomu rozszerzonego były to natomiast: sztuka teatralna *Antyгона w Nowym Jorku* Janusza Głowackiego, teksty z aktualnych numerów miesięczników, kwartalników literackich i kulturalnych, jak również poszczególne eseje autorstwa np. Zbigniewa Herberta, Zygmunta Kubiaka i Jarosława Marka Rymkiewicza. Mimo to kompletnie pominięto tu, podobnie jak w przypadku książek uzupełniających dla zakresu podstawowego, powieść jako gatunek. Braki w tym obszarze uzupełniono dopiero zaleceniem lektury *Imienia róży* Umberto Eco, *Widnokrzęgu* Wiesława Myśliwskiego czy wybranego w tej kategorii utworu polskiego i obcego z XX lub XXI wieku, co zmieniono z dniem 1 września 2024 roku. Zaczęło wówczas obowiązywać rozporządzenie Minister Edukacji Barbary Nowackiej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego i technikum³. Z listy lektur obowiązkowych dla zakresu podstawowego i rozszerzonego usunięto poezję najnowszą, *Katedrę* Dukaja, teksty z aktualnych numerów miesięczników, kwartalników literackich i kulturalnych, teksty Kabaretu Starszych Panów oraz eseje Kubiaka i Rymkiewicza.

W zamian stworzono ponownie spis przykładowych lektur fakultatywnych dla obu tych poziomów z dopiskiem o obowiązku poznania co najmniej jednej pozycji książkowej z kanonu lub spoza niego, wybranej przez nauczyciela bądź zaproponowanej przez uczniów. W wykazie lektur uzupełniających wymieniono zbiór wierszy *Dwanaście stacji* Tomasza Różyckiego, zbiór esejów *Rzeczy, których nie wyrzuciłem* Marcina Wichy, a także kilkanaście powieści krajowych i zagranicznych autorów współczesnych: *Widnokrzęgu* i *Traktat o łuskaniu fasoli* Myśliwskiego, *Imię róży* Eco, *Bieguni* oraz *Prawiek i inne czasy* Tokarczuk, *Madame Libery*, *Wrony* Petry Dvořákovéj, *Wyspę* Sigríður Hagalín Björnsdóttir, *Castorp*

² Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 23.03.2018, <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23135> [10.11.2025], s. 12.

³ Zob. Załącznik 1 do rozporządzenia Minister Edukacji w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego i technikum, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 28.06.2024, <https://www.gov.pl/attachment/069c097b-8307-46c6-833d-b29276651b25> [10.11.2025], s. 38–41.

i *Śpiewaj ogrody* Pawła Huellego, tom I *Problemu trzech ciał* z serii *Wspomnienie o przeszłości Ziemi* Cixin Liu, *Jadąc do Babadag* Stasiuka, *Pusty las* Moniki Sznajderman, *Poczwarkę* Doroty Terakowskiej.

Przywołanie szerszego katalogu konkretnych tytułów zamiast powtórzenia wyłącznie *Imienia róży* Eco, *Widnokregu* Myśliwskiego i zapisu o możliwości wybrania w ramach lektury dodatkowej utworu polskiego i obcego, jednocześnie pisanego mową niewiązaną i pochodzącego z XX lub XXI wieku, może nie stawia od razu literatury współczesnej w centrum procesu edukacji polonistycznej, ale z całą pewnością czyni ją dzięki tej zmianie jednym z ważniejszych jego ogniw. Dotąd zdawano się go nie eksponować, a nawet zwykło się z nim obchodzić po macoszemu.

Sama jednak obecność utworów współczesnych w kanonie nie gwarantuje jeszcze, że staną się przestrzenią dialogu ucznia z aktualnym światem wartości, języków i doświadczeń. O tym decyduje sposób ich wprowadzania do szkolnego obiegu, a więc pytania, jakie nauczyciel stawia uczniom i rodzaj inicjowanej przez niego aktywności interpretacyjnej. Wymaga to przesunięcia akcentu z odtwarzania wiedzy literaturoznawczej na rozwijanie kompetencji hermeneutycznych, empatycznych i komunikacyjnych, które prowadzą do myślenia krytycznego, analiz intertekstualnych i refleksji nad współczesnymi formami narracji (zarówno werbalnymi, jak i multimodalnymi). Tak ujęta w niniejszym artykule poprzez cykl zajęć oparty na powieści *Gdzie śpiewają raki* Deli Owens metodyka odpowiada na postulaty humanistycznej edukacji zaangażowanej i równocześnie przywraca powieści najnowszej należne jej miejsce w polonistycznym procesie kształcenia.

Cykl spotkań z *Gdzie śpiewają raki* Deli Owens

Zaproponowana poniżej koncepcja cyklu lekcji wyrosła z idei sprawstwa⁴, czyli aranżowania takich sytuacji dydaktycznych, które – zdaniem Stanisława Bortnowskiego –

dowartościuj[ą] ucznia, czyni[ą] go podmiotem lekcji, spełnia[ją] jego ambicje, wyzwała[ją] go, udoświadcz[ają], daj[ą] mu patent na oryginalność. [...] [P]rzeciwwstawia[ją] się rutynie i powtarzalności, ucieka[ją] od przyzwyczajzeń, niszcza[ą] stereotypy, [są] też reklamą literatury, ciekawiej ją tłumacz[ą] i popularyzuj[ą]. [...] To doskonałe otwarcie na samodzielność i wyobraźnię!⁵

Potraktowanie procesu edukacyjnego szerzej niż tylko od strony wymagań programowych owocuje jego usprawnieniem i „radością uczenia/się” osób biorących w nim udział⁶, zwiększa ich twórczą aktywność do rozwoju zdolności

⁴ Zob. W. Bobiński, *Kultura edukacji czy kultura w edukacji? Uczeń jako sprawca* [w:] *Współczesny museion. Edukacja kulturowa z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2019, s. 33–46.

⁵ S. Bortnowski, *Lekcje poezji jako lekcje twórczości* [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2011, s. 129.

⁶ Zob. A. Kania, *Ponad i poza lekcjami. Myślenie projektami w edukacji polonistycznej*, red. A. Kania, Kraków 2023, s. 11.

i zainteresowań⁷. W przypadku poznawania lektur oznacza to, że uczeń, będąc zachęconym za pośrednictwem nauczyciela do pracy z utworem, sam w sposób niewymuszony sięga po niego, by zaspokoić obudzone w sobie pragnienie przeczytania go „we własnym imieniu”, odkrycia go dla siebie. Staje się to na skutek zderzenia z percypowaną rzeczywistością, co kształtuje całą osobowość, sfery: poznawczą, emocjonalno-mobilizacyjną i działaniową.

Nauczanie literatury nie musi odbywać się jedynie drogą typowych i schematycznych ćwiczeń, lecz opartych na wyniesionych z kontaktu ze sztuką ekspresji przeżyć. Może się to przejawiać w niestandardowych realizacjach inspirowanych językiem innych form artystycznych⁸, od pisania opowiadań, felietonów, parodii, scenariuszy i scenopisów filmowych, poezjowania czy konstruowania dialogów poczynając, a na tworzeniu plakatów, teledysków, dram, inscenizacji, stylizacji i trawestacji kończąc⁹. W połączeniu tych działań w zaplanowany ciąg interdyscyplinarny uwidacznia się „myślenie projektami”, które znacząco wykracza poza ramy godziny lekcyjnej, przedmiotów szkolnych, a także rejestry kultury z powodu wyznaczonego harmonogramu, skomponowanego kompletu rozmaitych tekstów kultury i innych pomocy naukowych. Z tego też względu służy budowie holistycznej wizji wiedzy i, co więcej, pozostawia uczniom pewne pole manewru w zakresie doboru konkretnych zadań. Źródła, tak jak cele tego typu pracy dydaktycznej, znajdują omówienie m.in. w monografii Eweliny Strawy-Kęsek *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*¹⁰. Agnieszka Kania krótko scharakteryzowała szczegółowo opisane i przedstawione tam instrumentarium jako niezwykle cenne,

gdyż pozwala kształcić wiele ważnych umiejętności, niemniej – jak każde działanie dydaktyczne – nie może być nadużywany[e]. Wewnętrzna struktura metody projektu, związana z ciekawie postawioną kwestią do rozwiązania, planowaniem i podziałem pracy, obserwacją, ewaluacją i samooceną, wymaga sporo wysiłku od uczestników i czasu od opiekuna, zatem skuteczność tego narzędzia widać najlepiej, gdy jest ono stosowane rzadziej, ale rzetelnie¹¹.

Egzemplifikacją takiej twórczej praktyki polonistycznej jest m.in. tytuł i zawartość tomu zbierającego materiały i doświadczenia z poprowadzonych przez uczestników projektu „Akademickie Centrum Kreatywności” zajęć moty-

⁷ Nie byłoby w ogóle mowy o wydobywaniu potencjału twórczego ucznia bez twórczego nauczyciela, zob. P. Huget, *Rola szkoły i nauczyciela w kształtowaniu postawy twórczej uczniów* [w:] *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 17–38.

⁸ Zob. D. Karkut, *O aktywności twórczej nauczyciela i uczniów w nowej „Podstawie programowej”*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2018, t. 9, nr 259, s. 100–107.

⁹ Zob. np.: S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991; tenże, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997; tenże, *Warsztaty dziennikarskie*, Warszawa 1999; R. Koziołek, *Piszę, więc czytam* [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009, s. 36–47.

¹⁰ Zob. E. Strawa-Kęsek, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015.

¹¹ A. Kania, dz. cyt., s. 9.

wujących do czytania oraz interpretacji lektur uzupełniających z uczniami na trzech etapach edukacyjnych¹². W niniejszej propozycji technika ta znalazła się w wersji okrojonej i przeinaczonej nieco, tak właśnie, by wyzyskać jej maksymalną wartość przy minimalnym obciążeniu czasowym osób po nią sięgających i zademonstrowaniu różnorodności wchodzących w nią formuł. Obliguje to przede wszystkim do spotkań z tekstem, warsztatów z tekstu, a dopiero w dalszej kolejności lekcji o tekście¹³. Pomysł polega na postawieniu młodych ludzi w rolach głównie adwokatów lub prokuratorów, którzy – najczęściej podzieleni na zespoły w zależności od zajmowanego stanowiska – w trakcie trwania cyklu zbierają informacje rozrzucone po powieści *Gdzie śpiewają raki*, badając sprawę Kyi Clark, znanej jako Dziewczyna z Bagien, z różnych perspektyw: ofiary, inności, relacji międzyludzkich, więzi z naturą, etc. Za zrealizowaniem scenariusza zajęć z wykorzystaniem przywołanego z tytułu debiutu literackiego amerykańskiej zoologiki Deli Owens przemawia z jednej strony silnie rezonująca z doświadczeniami współczesnej młodzieży problematyka psychologiczna i ekologiczna. Jej oś stanowi historia młodej kobiety, która po tym, jak zostaje opuszczona przez rodzinę, dorasta w osamotnieniu na mokradłach Karoliny Północnej, ucząc się życia w kontakcie z przyrodą, a następnie zostaje oskarżona o zabójstwo miejscowego chłopaka. Z drugiej – popularność książki, potwierdzająca jej potencjał oddziaływania; w dwa lata po publikacji znalazła się ona na szczycie list bestsellerów The New York Times Fiction Best Sellers of 2020¹⁴. Dobór tej lektury jako uzupełnienia nauczania języka polskiego nie jest zatem przypadkowy, ponieważ pozwala młodzieży na osobiste zaangażowanie w interpretację tekstu poprzez ćwiczenie empatii, krytycznego myślenia i zdolności do pracy zespołowej. Sam zaś zamysł miniprojektu czytelniczego nie umniejsza w niczym funkcji nauczyciela i nie unieważnia jego dotychczasowych obowiązków, wręcz przeciwnie, nadaje mu większą rangę, nakładając na niego powinność zorganizowania warunków do uczenia się¹⁵. Autorzy książki *Budząca się szkoła* tak jeszcze uzasadniają to przypuszczenie:

[Nauczyciel – przyp. W.K.] [j]ako osoba prowadząca i partner w relacjach jest dla ucznia drogowskazem, zachęca i wspomaga, stawia wyzwania i wymaga, jest wsparciem i wyznacza granice. [...] Nauczyciel XX wieku był przede wszystkim głównym źródłem wiedzy i jego najważniejszym

¹² Zob. *Twórcze praktyki polonistyczne*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.

¹³ Spojrzenie to znalazło trwałe odzwierciedlenie w przedsięwzięciach realizowanych w latach 2019–2023 w ramach PO WER (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój) we współpracy z Narodowym Centrum Badań i Rozwoju na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w grupowym projekcie studenckim „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”, w którym uczestniczyłam. Zob. np.: M. Rusek, *Narzędzie nr 3: Cykl spotkań z lekturą obowiązkową – „Wesele” Stanisława Wyspiańskiego (7 lekcji). Kl. III.*, Profesjonalny Polonista, <https://profesjonalnypolonista.uj.edu.pl/documents/142168783/146505708/Wesele+cykl+lekcji.pdf/54f42ac8-d9e-8-4fa9-a100-278ca27ebe87> [10.11.2025].

¹⁴ Zob. *Combined Print & E-Book Fiction*, The New York Times, 5.01.2020, <https://www.nytimes.com/books/best-sellers/2020/01/05/combined-print-and-e-book-fiction/> [10.11.2025].

¹⁵ Zob. A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Łódź 2019, s. 44.

zadaniem było jej przekazanie, natomiast nauczyciele w szkole XXI wieku są jednocześnie opiekunami procesu nauczania, coachami, partnerami w dialogu, mentorami, projektantami przestrzeni do nauki, autorami materiałów nauczania i projektów¹⁶.

Celem jest jak najlepsze pokierowanie pracą indywidualną i zespołową uczniów z dziełem Owens, tak aby mogli podejść do historii Kyi w sposób osobisty, poznać ją „na swój własny sposób”, zrozumieć motywy jej postępowania, ale nie próbować ich usprawiedliwiać, gdyż mogłoby to prowadzić do akceptacji działań moralnie niewłaściwych i niezgodnych z prawem. Równocześnie istotne jest, by każdy uczestnik potrafił zachować otwartość na interpretacje innych i traktował je z pełną wyrozumiałością jako równie ważne, wymagające dokładnego rozważenia. Współpraca w grupach ma wspierać rozwój umiejętności analizowania złożonych sytuacji problemowych oraz rozpoznawania zależności między czynnikami, które je kształtują. Uczniowie uczą się także stawiania trafnych pytań i samodzielnego docierania do odpowiedzi. Współdziałanie sprzyja ujawnianiu prywatnych zainteresowań i doświadczeń młodzieży oraz budowaniu tolerancji wobec odmiennych punktów widzenia koleżanek i kolegów.

Cykl można przeprowadzić w dowolnym momencie kształcenia ogólnego w szkole ponadpodstawowej, dzięki jego otwartemu charakterowi. Obejmuje siedem lekcji, z których pierwsza – wprowadzająca uczniów w tematykę wskazanej książki – jest realizowana w jednej z trzech zaproponowanych wersji, w zależności od preferencji nauczyciela. Kolejne dwie godziny zajęciowe koncentrują się na postaci Kyi i śledztwie prowadzonym przeciwko niej. Ostatnia lekcja służy podsumowaniu – uczniowie prezentują efekty pracy grupowej i uczestniczą w „cichej dyskusji”¹⁷, która odsłania różnorodne sposoby interpretacji.

Spotkanie 1. Wariant 1: Pióro jako znak inności Kyi

Wprowadzenie wspólnego namysłu nad książką Owens należy zacząć od próby zbliżenia się ku naturze, by schwytać ją w „nagiej” postaci, uchwycić jej niezwykłość, a przez to dotrzeć do samej Kyi. Szczególnie istotne jest, by popatrzeć na nią jako na pierwiastek tej inności wpisanej w świat mokradeł i zastanowić się, jak oddziałują na siebie wzajemnie, determinując swoją odrębność.

Przed pierwszą wersją lekcji wprowadzającej nauczyciel prosi z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym uczniów, by przynieśli ptasie pióra. Wśród nich znajdzie się zapewne chociaż jedno, które skupi na sobie wzrok całej klasy, bo wyraźnie będzie różniło się czymś od pozostałych (kolorem, kształtem, wielkością). W razie braku takiego okazu nauczyciel powinien dysponować własnym.

¹⁶ M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Słupsk 2015, s. 135.

¹⁷ Metoda *silent conversation*, czyli „rozmowa w milczeniu” jest zaczerpnięta od Karen Shawn z opracowania Agnieszki Kani z tomu *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017, s. 115–131.

Dobrze, by po dokonanych przez uczniów obserwacjach nastąpiło uformowanie zespołów, co może przebiegać w różny sposób: młodzież samodzielnie tworzy grupy albo nauczyciel wręcza im nominacje do określonego zespołu, wreszcie możliwa jest także droga losowa. By uczniowie mieli szansę efektywnie współpracować do zakończenia cyklu przygotowującego do omówienia lektury, zespoły powinny liczyć 4–5 osób, a ich skład nie musi podlegać zmianom wraz z upływem godziny lekcyjnej. Zadaniem pierwszej grupy jest wynotowanie z tekstu informacji o piórze, drugiej o Kyi, a trzeciej o otoczeniu, w jakim znaleźli się Kya i pióro. Następnie każdy indywidualnie przystępuje do czytania fragmentu rozdziału *Pióra* z książki *Gdzie śpiewają raki*.

Pośrodku polany stał przegniły pień obrośnięty mchem, który przypominał starca okrytego peleryną. Kya podeszła do niego. Z pnia wystawało cienkie, czarne, kilkunastocentymetrowe pióro. Większość uznałaby je za zwyczajne, może wronie, lecz Kya wiedziała, że jest wyjątkowe, bo pochodziło z „brwi” czapli modrej, wyrastającej nad jej okiem i tworzącej wdzięczną ozdobę z tyłu głowy. Jedną z najbardziej niezwykłych rzeczy, jaką można znaleźć na przybrzeżnych mokradłach, właśnie tutaj! Kya nigdy wcześniej nie natrafiła na takie pióro, ale przez całe życie stawiała oko w oko z czaplami, od razu wiedziała, z czym ma do czynienia. [...]

– Jak mogło utknąć w tym pniu? – szepnęła Kya i rozejrzała się wokół. [...]

Wróciwszy do chaty, znalazła dla niego specjalne miejsce pośrodku swej ściennej kolekcji – wśród małych piórek kolibrów i tych wielkich, z ogona orłów. [...]

Następnego ranka zapragnęła znów pobiec do pnia [...]. W końcu poszła tam przed południem, [...] zbliżyła się [...] i jej twarz na moment rozjaśnił uśmiech, gdy spostrzegła wetknięte w pień cienkie białe pióro. Było długie, sięgało od koniuszków jej palców do łokcia i lekko, z wdziękiem zakrzywiało się i zwężało ku górze. Chwycała je i głośno się roześmiała. Wspaniałe pióro z ogona faetona żółtodziobego. Kya nigdy nie widziała tych ptaków, bo zwykle nie występowały w tym rejonie, a tylko z rzadka trafiały tu podczas huraganu. [...]

Przez ponad tydzień na pniu nie pojawiło się nowe pióro. Kya zachodziła tam parę razy dziennie, lypała ostrożnie spod paproci, ale niczego nie wypatrzyła. [...]

Przed rokiem podczas spaceru przez sosnowy zagajnik Kya usłyszała głośny krzyk. Liczące piętnaście sztuk stado ptaków – w przewadze indyczek, ale było tam też kilka indorów i kurcząt – pośpiesznie dziobało coś, co przypominało utyłaną w ziemi, zatłuszczoną szmatę. [...] Kiedy Kya podeszła bliżej, zobaczyła, że na ziemi leży indyczka i że reszta ptaków dziobie i drapie jej szyję i lepek. [...]

Duża samica drapała ubłoconą indyczkę zrogowaciałymi pazurami i dociskała ją do ziemi, a inna dziobała leżącą po głowie i szyi. Ranna piszczała, wpatrując się oszalałym wzrokiem we własne stado, które ją zaatakowało.

Kya wbiegła na polanę i zaczęła wymachiwać rękami.

– Hej, co wy robicie?! Wynocha! Przestańcie! [...]

Wieczorem po tym zdarzeniu zjadła na kolację resztkę kukurydzianego chleba z grochem i położyła się na ganku. Patrzyła, jak księżyc osuwa się do wód laguny. Nagle usłyszała dobiegającą z lasu głosy, podenerwowane i piskliwe. Chłopcy, nie mężczyźni. Usiadła na sienniku. Chata miała tylko jedno wejście – albo ucieknie natychmiast, albo będzie tu siedzieć, kiedy nadejdą. Niczym myszka doskoczyła do drzwi, lecz wokół już rozbrzyskło rozedrgane światło świec. Za późno na ucieczkę.

Głosy stały się wyraźniejsze.

– Nadchodzimy, Dziewczyno z Bagien!

– Hej! Jesteś tam? Panno Brakujące Ogniu!

– Pokaż zęby! Oprowadź nas po bagnach!

Salwy śmiechu.

Przykucnęła niżej pod oknami ganku, słysząc, jak się zbliżają. Płomienie świec błyskały zło-wieszczo i nagle zgasły, gdy pięciu chłopców, trzynasto-, może czternastolatków, puściło się biegiem przez podwórko. Zaczepki ustały, kiedy przemknęli do drzwi ganku i zaczęli nimi szarpać.

A każde szarpnięcie było jak dziobnięcie w indyjskie serce. [...]

Zawsze wspominała to zdarzenie, gdy zobaczyła dzikie indyki, lecz teraz ucieszyła się na widok wetkniętego w pień pióra, bo wiedziała, że ta gra wciąż trwa¹⁸.

Kiedy dany zespół przedstawia na forum efekty swoich działań, członkowie innych grup spisują na karteczkach punkty wspólne między analizowanymi elementami i umieszczają je w wyznaczonym miejscu. Nauczyciel odczytuje te zapiski i wysuwa ogólny wniosek na podstawie przeanalizowanego w nich cytatu: pióro – umieszczone w centrum kolekcji *Kyi* – staje się znakiem zarówno jej inności, jak i narastającego wokół niej jako innej napięcia, co uwidacznia się w scenie przemocy w stadzie indyczek i napaści chłopców na dziewczynę. Porównanie szarpania drzwi do „dziobnięcia w indyjskie serce” scala warstwę symboliczną z doświadczeniem bohaterki, tworząc silną metaforę społecznego odrzucenia. Tym samym lekcja wprowadza w sposób nienazwany, ale wyczuwalny, mechanizm wykluczenia, który zostanie w pełni omówiony podczas spotkania czwartego w kontekście artykułu Dariusza Rozmusa.

Spotkanie 1. Wariant 2: Znaczenie i symbolika tytułu

W trakcie drugiej wersji lekcji wprowadzającej nauczyciel zabiera uczniów na dwór. Prosi ich, by zamknęli oczy, wsłuchali się w „głos natury” i pomyśleli o tym, co słyszą, co czują. Po chwili refleksji wypisują na karteczkach 3 słowa, 2 pytania, 1 metaforę lub porównanie do sformułowania „gdzie śpiewają raki”, a potem przyklejają je do pierwszego z dwóch powieszonych przez nauczyciela brystoli. Podobnie postępują, pracując w 3 grupach z 3 różnymi wcześniej wybranymi przez nauczyciela fragmentami z *Gdzie śpiewają raki*, w których zostaje przywołany tytuł książki, z tą jednak różnicą, że kolejne notatki przyczepiane są już przez nich do drugiego z przygotowanych plakatów.

– Skoczek doniósł, że interesuje się mną opieka społeczna. Boję się, że wyciągną mnie jak leszcza i oddadzą do jakiejś rodziny zastępczej.

– No, to lepiej poszukajmy kryjówki tam, gdzie śpiewają raki, bo nie chciałbym być w skórze ludzi, którzy cię do siebie przyjmą. – Tate uśmiechnął się promiennie.

– Gdzie śpiewają raki? Tak mówiła moja mama: „Zapuszczaj się jak najdalej. Tam, gdzie śpiewają raki”.

– Czyli w głąb lasu, tam, gdzie żyją dzikie zwierzęta. Masz jakiś pomysł?

– Kiedyś trafiłam w takie miejsce. Stoi tam rozpadająca się chata. Jeśli znasz drogę, możesz dotrzeć tam łódką. Ja wiem, jak dojść na piechotę.

– Dobra, wskakuj. Poprowadzisz mnie [...].

¹⁸ D. Owens, *Gdzie śpiewają raki*, przeł. B. Maliborski, Warszawa 2022, s. 104–109.

Popłynęli nieśpiesznie przez mokradła, potem, już na pełnym morzu, skręcili na południe, oddalając się od Barkley Cove. [...] Kilka razy zdawało się, że to ślepy zaułek, ale wówczas dziewczyna uspokajała swego towarzysza gestem ręki i dalej przedzierali się przez jeżyny.

W końcu ich oczom ukazała się rozległa łąka, gdzie strumień mijał starą, jednoizbową, zawaloną z jednego końca chatę z bali. Niektóre nie wytrzymały próby czasu i teraz walały się wokół niczym bierki, a podtrzymywany tylko z jednej strony dach opadał jak przekrzywiony kapelusz. Tate wepchnął łódź w błotnistą ziemię. W milczeniu podeszli do drzwi.

Wewnątrz panował mrok i cuchnęło szczurzą uryną¹⁹.

– Mama czuła się tu kompletnie samotna, a w takich warunkach ludzie różnie reagują – powiedział Jodie.

Kya wydała z siebie cichy jęk.

– Błagam, nie mów mi o samotności. Nikt mi nie musi tłumaczyć, jak bardzo zmienia człowieka. Sama tego doświadczyłam. Samotność to ja – wyszeptała z lekką urazą w głosie. – Wybaczyłam mamie, że odeszła, ale nie rozumiem, dlaczego nie wróciła i mnie porzuciła. Pewnie tego nie pamiętasz, ale kiedy nas zostawiła, powiedziałeś mi, że lisica czasami porzuca młode, jeśli głoduje bądź przeżywa jakiś wielki stres. Młode padają, chociaż prawdopodobnie i tak by padły, a ich matka, gdy warunki są bardziej sprzyjające, znów się szczeni i odchowuje nowy miot.

– Potem sporo o tym czytałem. W przyrodzie, „tam, gdzie śpiwają raki”, takie pozornie okrutne zachowania zwiększają liczbę poczętych później młodych, a tym samym liczbę jej genów w następnych pokoleniach. Z ludźmi jest podobnie. Niektóre pozornie nieludzkie reakcje umożliwiły przetrwanie naszego gatunku we wczesnych stadiach rozwoju człowieka. Bez tego nie byłoby nas tutaj. Te instynktowne zachowania są obecne w naszych genach i w pewnych okolicznościach biorą górę. Gdzieś w głębi pozostajemy tacy, jacy byliśmy dawno, dawno temu, dzięki czemu gatunek przetrwał.

– Może jakiś pierwotny odruch, pradawny gen, kazał mamie odejść z powodu ogromu stresu czy realnego zagrożenia ze strony ojca. To jej nie usprawiedliwia, powinna była zostać, ale skoro znamy te biologiczne wzorce zachowań, to może łatwiej nam wybaczyć nawet matce, która zawiodła. To tłumaczy, dlaczego odeszła, choć nie to, dlaczego nie wróciła²⁰.

Rozłupawszy szczapę na drzazgi, Tate rozniecił ogień w piecu i spalił jej wiersze, koperta po kopercie. Może nie musiał palić wszystkich, może wystarczyło zniszczyć ten jeden, ale nie mógł zebrać myśli. Stary, pożółkły papier buchał pięknym, wysokim płomieniem, a potem już tylko się ćmił. Tate ściągnął muszlę z rzemyka, wrzucił go do ognia i zakrył schowek deskami.

Później, tuż przed zmierzchem, poszedł na plażę i stanął na kostropatym, pełnym fragmentów muszli i krabów białym piasku. Przez chwilę przyglądał się muszli Chase’a, trzymając ją w rozwartej dłoni, i upuścił ją na piach. Wyglądała jak inne i wkrótce zniknęła. Zbliżał się przypływ. Tate poczuł na stopach falę, która zabierze setki muszli z powrotem do oceanu. Kyę zrodził ten ląd i ta woda; teraz znów ją do siebie przyjmą, głęboko skrywając jej sekrety.

Nadleciały mewy. Gdy spostrzegły Tate’a, krążyły nad jego głową. Nawołując i nawołując...

Gdy zapadła noc, Tate ruszył do chaty. Dotarłszy nad lagunę, przystanął pod ciemnym baldachimem nieba i patrzył, jak setki świetlików nęcą inne swoim światłem w mrokach mokradeł. Gdzieś tam, gdzie śpiwają raki²¹.

Na zakończenie zajęć nauczyciel zestawia oba arkusze z doklejonymi do nich dopiskami, zbierając wyniki wspólnej pracy nad wyjaśnieniem znaczenia tytułu dzieła Owens cytowaną wypowiedzią Jodiego o lisicy porzucającej młode, reflek-

¹⁹ Tamże, s. 130–131.

²⁰ Tamże, s. 266–267.

²¹ Tamże, s. 409.

szą o instynktownych zachowaniach obecnych w ludzkich genach, a także czynnością spalania wierszy i muszli przez Tate'a. Wprowadzone urywki z książki wskazują, że tytułowe miejsce, „gdzie śpiewają raki”, stanowi klucz do zrozumienia losu Innej, będąc dla niej jedyną możliwą przestrzenią istnienia, w której nie dosięga jej wzrok cywilizacji, uniemożliwiający konfrontację z tym, co w niej najgłębsze, najtrudniejsze i najbardziej nieoswojone.

Spotkanie 1. Wariant 3: Ślady fabuły w obrazie graficznym i filmowym

Na początku trzeciej wersji lekcji wprowadzającej uczniowie każdej grupy dostają z osobna jedną z czterech różnych okładek *Gdzie śpiewają raki* (zob. ilustracje 1–4) i samodzielnie opisują ją według paradygmatu myślenia krytycznego „widzę, myślę, zastanawiam się”, czyli co na niej widzą, jakie myśli w nich wywołuje i nad czym w związku z tym się zastanawiają. Przemyślenia te wykorzystują w późniejszym etapie zajęć, w którym tworzą wraz z zespołem na podstawie przypisanej im okładki mapę myśli, próbując w ten sposób odtworzyć fabułę książki bez jej uprzedniej znajomości. Rezultat tych poczynań eksponują wspólnie całej klasie za pomocą dwóch paradygmatów jednocześnie – „kawusi” oraz „windy”²². Polega to na tym, że poza jednym członkiem cała reszta grupy przechodzi do następnej, gdzie wysłuchuje od osoby pozostawej na swoim dotychczasowym miejscu streszczenia wykreowanej przy danym stoliku historii. Po upływie tego czasu opowiadający odstępuje swoją rolę komuś dowolnie przy nim siedzącemu. Roszady trwają, dopóki uczniowie nie zapoznają się z ustaleniami wszystkich zespołów. Po zakończeniu tej części zajęć uczniowie oglądają zwiastun filmu *Gdzie śpiewają raki* w reżyserii Olivii Newman²³, zaznajamiają się z odczytanym głośno przez nauczyciela blurbem, zawierającym m.in. informację o pogłoskach krążących wokół Dziewczyny z Bagien, o śmierci Chase'a Andrewsa i o samotnym życiu Kyi wśród mew i mokradel. Na podstawie zastosowanego opisu weryfikują elementy zgodne z tym, co udało im się przewidzieć odnośnie do fabuły książki, zakreślając je na mapie myśli swojej grupy.

Pogłoski o Dziewczynie z Bagien latami krążyły po Barkley Cove, sennym miasteczku u wybrzeży Karoliny Północnej. Dlatego pod koniec 1969 roku, gdy na mokradłach znaleziono ciało przystojnego Chase'a Andrewsa, miejscowi zwrócili się przeciwko Kyi Clark, zwanej Dziewczyną z Bagien.

²² Wykorzystanie wszelkich paradygmatów myślowych w niniejszej pracy stało się możliwe dzięki szkoleniu zorganizowanemu przez Instytut Myślenia Krytycznego w Gdańsku w czerwcu 2022 roku w ramach realizacji projektu „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”. Nabyty przy tej okazji aparat krytyczny z powodzeniem można zastosować gdziekolwiek indziej, choćby nawet przy wprowadzaniu literatury o Zagładzie, o czym pisałam w kontekście książek dla dzieci, zob. W. Krawczyk, *Edukacja polonistyczna o Holokauście – wokół „Listów w butelce” Anny Czerwińskiej-Rydel*, „Paidia i Literatura” 2023, nr 5, s. 1–9.

²³ Zob. „*Gdzie śpiewają raki*” – nowy zwiastun, YouTube, 17.05.2022, <https://www.youtube.com/watch?v=l6hVZ2YH-a8> [10.11.2025].

Lecz Kya nie jest taka, jak o niej szepczą. Wrażliwa i inteligentna, zdołała sama przetrwać wiele lat na bagnach, które nazywa domem, choć jej ciało tęskniło za dotykiem i miłością. Przyjaźni szukała u mew, a wiedzę czerpała z natury. Kiedy dzikie piękno dziewczyny intryguje dwóch młodych mężczyzn z miasteczka, Kya otwiera się na nowe doznania – i dzieją się rzeczy niewyobrażalne²⁴.

Od umiejętnie wykreowanej przez nauczyciela sytuacji, umożliwiającej rejestrację w przytoczonym tekście Owens funkcjonowania bohaterki na granicy dwóch porządków: biologicznego i kulturowego, zależy powodzenie odkrycia w nim, że inność Kyi wyraża się poprzez wycofanie z relacji międzyludzkich i zakorzenienie w świecie natury.

Na dwa tygodnie przed spotkaniem z książką *Gdzie śpiewają raki*, czyli na koniec ostatniej lekcji wprowadzającej w jej tematykę, zaleca się przygotowanie uczniów do czytania. Wówczas nauczyciel znów dzieli uczniów, tym razem tylko na dwie grupy: pierwsza, czytając, poszukuje dowodów obarczających Kyę winą za zabójstwo Chase'a Andrews'a; druga – dowodów uniewinniających ją jako oskarżoną.

Omówienie lektury ma przyjąć formę procesu karnego. Dobrze zatem, by zgłębić zarazem fakty i stany emocjonalne, które decydowały o jego wszczęciu. Pozwoli to zarówno uwzględnić wszystkie czynniki mogące, choćby potencjalnie, wpłynąć na orzeczenie w sprawie niewyjaśnionych okoliczności, w jakich doszło do śmierci Chase'a, jak również zainicjować uważną pracę z tekstem kultury.

Spotkanie 2: Sąd nad Dziewczyną z Bagien

Na pierwszej lekcji omawiającej uczniowie przeprowadzają sąd nad Dziewczyną z Bagien. Ścierają się ze sobą dwie grupy: jedna przedstawia dowody obciążające Kyę winą za zabójstwo Chase'a, druga – dowody uniewinniające ją jako oskarżoną. Wyrok w tym postępowaniu wydaje nauczyciel: włącza fragment filmu *Gdzie śpiewają raki*²⁵, będący mową adwokata Kyi (1:47:30–1:50:50).

Spotkanie 3: Portret relacji Kyi

Podczas drugiej lekcji omawiającej uczniowie konfrontują swoje wcześniejsze opinie o Kyi z wnioskami wysuniętymi na podstawie analizy jej relacji z matką, ojcem, rodzeństwem, Chasem, Tatem, Skoczkiem, jego żoną i innymi. W tym celu oglądają przygotowany przez nauczyciela fragment filmu *Gdzie śpiewają raki*, przedstawiający dzieciństwo Dziewczyny z Bagien (11:42–29:03). Rozmawiają między sobą w milczeniu, zapisując na odpowiednich plakatach swoje spostrze-

²⁴ D. Owens, dz. cyt.

²⁵ Zob. O. Newman, *Gdzie śpiewają raki*, USA 2022.

zenia na temat wskazanych relacji. W ramach podsumowania zajęć konfrontują indywidualnie wyniki własnego „śledztwa” z mową adwokata, którą usłyszeli ostatnio, i zapisują 12 pytań, jakie chcieliby zadać Kyi, gdyby tylko mieli do tego sposobność.

Spotkanie 4: Kozioł ofiarny z mokradeł

Ostatnie zajęcia z serii omawiającej utwór mogą być wstępem do innej lektury spoza kanonu – noweli *Kozioł ofiarny* Gabrieli Zapolskiej²⁶, ale także pretekstem do weryfikacji treści powieści Owens. Nauczyciel zaczyna lekcję od objaśnienia mechanizmu kozła ofiarnego na podstawie artykułu Dariusza Rozmusa *Kozioł ofiarny – Kozioł wypędzony*²⁷. Uczniowie ponownie uczestniczą w „rozmowie w milczeniu”, tym razem ukierunkowanej na identyfikację tego mechanizmu w powieści Owens. Następnie przystępują do pracy projektowej: podzieleni na zespoły, opracowują wspólną koncepcję tytułu, blurba i/lub okładki do książki.

Koncepcja podziału klasy na zespoły zakłada możliwość wyboru przez uczniów, czy chcą pracować nad wszystkimi elementami budowy dzieła w jednej grupie, czy podzielić się zadaniami tematycznie, tworząc trzy zespoły zajmujące się każdym elementem z osobna. Wielopłaszczyznowość formy realizacji tego zadania sprzyja współpracy, stwarza młodzieży okazję do wzajemnego uczenia się, poszerzania swoich horyzontów i wykorzystywania zdolności.

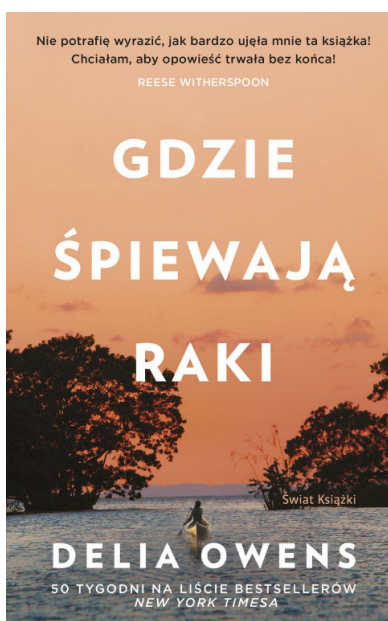
Prezentacja efektów na forum klasy zamyka cykl spotkań z powieścią Owens, jednocześnie otwierając przestrzeń do dalszych analogii literackich.

Refleksja podsumowująca próbę wprowadzania powieści najnowszej do edukacji literackiej na przykładzie *Gdzie śpiewają raki* Deli Owens

Implementacja przedłożonego cyklu spotkań z *Gdzie śpiewają raki* w praktyce dydaktycznej dowodzi, że edukacja literacka może i powinna opierać się nie tyle na przekazywaniu wiedzy, ile na twórczym i inspirującym doświadczeniu. Gdy nauczyciel dysponuje konkretną koncepcją dydaktyczną, scenariuszem i jasnymi kryteriami oceniania, powieść współczesna staje się nie tylko źródłem zainteresowania uczniów, lecz także narzędziem kształtowania ich kulturowej sprawczości.

²⁶ Zob. G. Zapolska, *Kozioł ofiarny* [w:] tejsze, *Menażerja ludzka*, Warszawa–Lwów–Poznań–Kraków–Lublin 1922, s. 44–74.

²⁷ Zob. D. Rozmus, *Kozioł ofiarny – Kozioł wypędzony*, „Roczniki Administracji i Prawa” 2016, nr 16, s. 103–119.



Ilustracje 1–4. Okładki książki *Gdzie śpiewają raki* Deli Owens (pierwsza z lewej od góry pochodzi z serwisu lubimyczytac.pl, <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/5019183/gdzie-spiewaja-raki> [10.11.2025], trzy pozostałe z internetowych ofert handlowych, dwie u dołu dla sieci sklepów Empik, <https://www.empik.com/gdzie-spiewaja-raki-owens-delia.p1231855896.ksiazka-p>, <https://www.empik.com/gdzie-spiewaja-raki-owens-delia.p1328758606.ksiazka-p> [10.11.2025], ostatnia dla przedsiębiorstwa Amazon Polska, [10.11.2025]

Bibliografia

- Bobiński W., *Kultura edukacji czy kultura w edukacji? Uczeń jako sprawca* [w:] *Współczesny museion. Edukacja kulturowa z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2019, s. 33–46.
- Bortnowski S., *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991.
- Bortnowski S., *Lekcje poezji jako lekcje twórczości* [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2011, s. 121–132.
- Bortnowski S., *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997.
- Bortnowski S., *Warsztaty dziennikarskie*, Warszawa 1999.
- Huget P., *Rola szkoły i nauczyciela w kształtowaniu postawy twórczej uczniów* [w:] *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 17–38.
- Kania A., *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017, s. 115–131.
- Kania A., *Ponad i poza lekcjami. Myślenie projektami w edukacji polonistycznej*, red. A. Kania, Kraków 2023, s. 7–14.
- Karkut D., *O aktywności twórczej nauczyciela i uczniów w nowej „Podstawie programowej”*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2018, t. 9, nr 259, s. 100–107.
- Koziół R., *Piszę, więc czytam* [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009, s. 36–47.
- Krawczyk W., *Edukacja polonistyczna o Holokauście – wokół „Listów w butelce” Anny Czerwińskiej-Rydel*, „Paidia i Literatura” 2023, nr 5, s. 1–9.
- Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, t. 1: *Analizy i (re)interpretacje*, red. E. Mazur, Rzeszów 2017.
- Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, t. 2: *Interpretacje, wartości, konteksty*, red. U. Kopeć, Rzeszów 2017.
- Owens D., *Gdzie śpiewają raki*, przeł. B. Maliborski, Warszawa 2022.
- Rasfeld M., Breidenbach S., *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Słupsk 2015.
- Rozmus D., *Kozioł ofiarny – Kozioł wypędzony*, „Roczniki Administracji i Prawa” 2016, nr 16, s. 103–119.
- Strawa-Kęsek E., *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015.
- Szulc A., *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Łódź 2019.
- Twórcze praktyki polonistyczne*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.
- Zapolska G., *Kozioł ofiarny* [w:] *tejsze, Menażerja ludzka*, Warszawa–Lwów–Poznań–Kraków–Lublin 1922, s. 44–74.

Filmografia

- Newman O., *Gdzie śpiewają raki*, USA 2022.

Netografia

- „*Gdzie śpiewają raki*” – *Delia Owens*, Lubimyczytać, [10.11.2025].
- „*Gdzie śpiewają raki*” – *nowy zwiastun*, YouTube 17.05.2022, <https://www.youtube.com/watch?v=l-6hVZ2YH-a8> [10.11.2025].

- „Gdzie śpiewają raki” – Owens Delia, Empik, <https://www.empik.com/gdzie-spiewaja-raki-owens-delia.p1231855896,ksiazka-p>, [10.11.2025].
- „Where the Crawdads Sing”: Owens, Delia, Amazon, <https://www.amazon.pl/Where-Crawdads-Sing-Delia-Owens/dp/1472157362> [10.11.2025].
- Combined Print & E-Book Fiction, The New York Times, 5.01.2020, <https://www.nytimes.com/books/best-sellers/2020/01/05/combined-print-and-e-book-fiction/> [10.11.2025].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 23.03.2018, <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23135> [10.11.2025].
- Rusek M., Narzędzie nr 3: Cykl spotkań z lekturą obowiązkową – „Wesele” Stanisława Wyspiańskiego (7 lekcji). Kl. III., Profesjonalny Polonista, <https://profesjonalnypolonista.uj.edu.pl/documents/142168783/146505708/Wesele+cykl1+lekcji.pdf/54f42ac8-d9e8-4fa9-a100-278ca-27e8e87> [10.11.2025].
- Załącznik 1 do rozporządzenia Minister Edukacji w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego i technikum, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 28.06.2024, <https://www.gov.pl/attachment/069c097b-8307-46c6-833d-b29276651b25> [10.11.2025].

Integrating Contemporary Novel into Polish Literary Education in Upper-Secondary Schools (Based on Delia Owens’s *Where the Crawdads Sing*)

Abstract

The amendment to the core curriculum of general education for general secondary schools and technical schools of September 1, 2024, intensified the inclusion of contemporary literary works while excluding some existing readings, including the story *The Cathedral* from the volume *In the Country of the Unfaithful* by Jacek Dukaj. In response to these changes, the article presents a method of introducing the latest novel into literary education using a book from outside the canon as an example – *Where the Crawdads Sing* by Delia Owens. It reflects a creative approach to Polish language teaching, on the one hand referring to „project thinking” and on the other supporting the idea of agency. The description of the author’s concept of the series of meetings with the text is primarily patronized by Stanisław Bortnowski, who for years has consistently drawn attention to the need to make the student the subject of the lesson.

Keywords: contemporary novel, Delia Owens, engaged education, supplementary reading

Wiktoria Krawczyk, doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w ramach programu literaturoznawstwo. Autorka książki *Odmieniona. Wizerunek Marii Komornickiej z perspektywy (auto)biograficznej* i artykułów publikowanych na łamach takich czasopism, jak: „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, „Paidia i Literatura”. Tłumaczka z łacińskiego na polski m.in. poezji Katullusa, wydanej w „Nowym Filomacie” i „Meandrze”. Jej zainteresowania naukowe obejmują historię literatury polskiej XIX i XX wieku oraz feministyczną krytykę literacką.

doi: 10.15584/dyd.pol.20.2025.03
Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 12.07.2026 r.
Zaakceptowano do druku: 28.09.2025 r.
Opublikowano: 29.12.2025 r.

MAGDALENA MARZEC-JÓŻWICKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID: 0000-0002-1316-0498

e-mail: magmar@kul.pl

Literatura jako narzędzie poznawania i wspierania osób z zespołem Aspergera

Wszystko zależy od tego, jak widzisz rzeczywistość. [...] Kiedy zrozumiesz, w jaki sposób myślą i jak pojmują świat, to, co wydaje się skazą, pewnego dnia może okazać się talentem lub szczególnym darem¹.
Peter Szatmari

Streszczenie

W artykule zostały omówione trzy współczesne teksty, reprezentujące różne gatunki: opowieść dla dzieci (*Kosmita* Rokksany Jędrzejewskiej-Wróbel), powieść autobiograficzną (*Cukry* Doroty Kotas) oraz *picturebook* (*Mam zespół Aspergera. Podręcznik dla uczniów i nauczycieli* Karoliny Dyrdy i Jolki Rosińskiej). Wszystkie podejmują problematykę zespołu Aspergera, czyli zaburzenia neurologicznego mieszczącego się w spektrum autyzmu, realizując ważny cel społeczny i wychowawczy: służą promowaniu większej świadomości i wiedzy na temat autyzmu w celu umożliwienia lepszego zrozumienia, wsparcia i integracji osób neuroatypowych w różnych środowiskach, również szkolnym. Każdy z zaprezentowanych w artykule utworów może zostać z powodzeniem wykorzystany w edukacji na różnych jej poziomach jako lektura uzupełniająca zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i godzinach wychowawczych. W artykule zaproponowano przykładowe działania polonisty, który zdecyduje się znaleźć miejsce dla tekstów Jędrzejewskiej-Wróbel, Kotas oraz Dyrdy i Rosińskiej we współczesnej szkole.

Słowa kluczowe: zespół Aspergera, zaburzenie neurologiczne, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, *Kosmita*, *Cukry*

Wprowadzenie

Zespół Aspergera (ZA) od 2022 roku opisywany jest w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-11 jako zaburzenie ze spektrum autyzmu². Nazwa, zaczerpnięta

¹ P. Szatmari, *Uwięziony umysł. Opowieści o ludziach z autyzmem*, tłum. M. Sekerdej, Kraków 2007, s. 9.

² Zob. K. Chodzicka, *ICD-11: najważniejsze zmiany w klasyfikacji chorób*, <https://psychomedic.pl/icd-11-najwazniejsze-zmiany-w-klasyfikacji-chorob> [10.11.2025]; K. Lizak, *Zespół Aspergera*

od nazwiska austriackiego pediatry i psychiatry, przestaje funkcjonować w najnowszej diagnostyce. Nadal jednak używana jest w kontekście historycznym i potocznym jako bardziej precyzyjna i zrozumiała. Stosowana jest też w pozycjach dostępnych na rynku wydawniczym, w tym w utworach omawianych w dalszej części artykułu. Jej obecność w niniejszym tekście jest w związku z tym uzasadniona i potrzebna.

Liczba uczniów, u których rozpoznawane są cechy autyzmu, stale wzrasta, co wiąże się głównie z poszerzaniem jego definicji, stopniową poprawą dostępu do narzędzi diagnostycznych oraz wyższym poziomem świadomości nie tylko specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej, psychologii, logopedii i psychiatrii, ale też nauczycieli i terapeutów, a nawet rodziców³. W ciągu ostatnich trzynastu lat w placówkach edukacyjnych niemal dwukrotnie zwiększyła się liczba podopiecznych z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W przypadku autyzmu, w tym zespołu Aspergera, „wzrost liczby uczniów z takim orzeczeniem jest ponad siedemnastokrotny – z 5951 w roku szkolnym 2010/2011 do 101 999 w roku 2023/2024”⁴. Około 90% młodych ludzi z zaburzeniami neurozwojowymi, zgodnie z decyzją rodziców, uczęszcza do szkół ogólnodostępnych⁵. Jak pokazują badania, co dziesiąta osoba ze spektrum jest sawantem (z franc. *savant* – człowiek uczony, mądry, biegły), co oznacza z jednej strony posiadanie przez nią w co najmniej jednej dziedzinie wybitnego talentu⁶, który powinien być w szkole dostrzeżony i rozwijany. Z drugiej strony nie należy zapominać o tym, że dzieci i młodzież z zespołem Aspergera ulegają trauma-

(ICD-10: F84.5) – objawy u dzieci i dorosłych, <https://diag.pl/pacjent/artykuly/zespol-aspergera-objawy-u-dzieci-i-doroslych> [12.11.2025]; E. Karpuszenko, *Spektrum autyzmu. Spojrzenia* [w:] *Wprowadzenie do tematu i podstaw teoretycznych autystycznego spektrum zaburzeń*, red. I. Bołtuć, M. Dworżańska, Częstochowa 2022, s. 7–25.

³ Zob. więcej na ten temat: W. Otrębski, K. Mariańczyk, A. Amilkiewicz-Marek, K. Bieńkowska, E. Domagała-Zyśk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, B. Papuda-Dolińska, E. Pisula, *Podręcznik metodyczny. Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w przypadku występowania następujących trudności: uszkodzenie słuchu, dysfunkcja wzroku, specyficzne zaburzenia uczenia się, zaburzenia rozwoju mowy i języka, zaburzenia rozwoju intelektualnego, zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD), zaburzenia zachowania i emocji*, Lublin 2022.

⁴ G. Całek, *Uczeń ze spektrum autyzmu – refleksje okołostatystyczne* [w:] *Dziecko ze spektrum autyzmu. Aktualne badania i refleksje naukowe*, red. G. Całek, Kraków 2024, s. 16.

⁵ *Coraz więcej dzieci ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu. Polskie szkoły na to gotowe?*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/coraz-wiecej-dzieci-ze-zdiagnozowanym-spektrum-autyzmu-polskie-szkoly-na-to-gotowe,439055.html> [16.06.2025]. Zob. też: M. Banasiak, *Funkcjonowanie dziecka z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej – studium przypadku*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 257–270.

⁶ K. Torchała, *Spektrum autyzmu: diagnozy na wyrost czy faktyczny wzrost przypadków?*, <https://zdrowie.pap.pl/rodzice/spektrum-autyzmu-diagnozy-na-wyrost-czy-faktyczny-wzrost-przypadkow> [16.06.2025]. Zob. też: A. Grzywa, *Kaprys natury, czyli o zespole sawanta*, „Neurologia Praktyczna” 2012, t. 12, nr 6, s. 43-48; E. Junger, *Dziecko sawant – jak je wspierać?*, <https://hellomama.pl/starsze-dziecko/dziecko-sawant-jak-je-wspierac/> [16.06.2025]; M. Michalewska, *O fenomenie zaklętym w niepełnosprawności, a może o fenomenalnej niepełnosprawności. Rzecz o osobach z zespołem sawanta*, <https://terapiaspecjalna.pl/artikul/o-fenomenie-zaklętym-w-niepełnosprawności-a-może-o-fenomenalnej-niepełnosprawności> [16.06.2025].

tyzacji dużo szybciej niż ich koledzy o typowym rozwoju neuronalnym, mając „do dyspozycji ograniczone zdolności adaptacyjne, znacznie mniej strategii przetrwania oraz słabszą zdolność do korzystania ze wsparcia społecznego”⁷. Szacuje się, że ok. 65% ludzi z zespołem Aspergera nie radzi sobie ze swoimi emocjami, prawie połowa spełnia kryteria zaburzeń depresyjnych i lękowych, a 29% prezentuje objawy fobii społecznej⁸. Populacja młodych z zespołem Aspergera jest bardzo narażona na myśli i tendencje suicydalne. Szacuje się, że prawdopodobieństwo skutecznej próby samobójczej u osób w spektrum autyzmu jest ponad 20-krotnie wyższe niż w grupie równolatków o typowym modelu rozwoju⁹.

Wszystkie powyższe dane mają na celu uświadomienie nauczycielom, z czym mają do czynienia. Każdy z nich spotka na swojej dydaktycznej drodze autystycznych podopiecznych, w związku z czym niezbędne są mu wiedza oraz kompetencje edukacyjno-wychowawcze, by łatwiej się z nimi komunikował i lepiej rozumiał ich potrzeby. Uczniowie tacy, podobnie jak inni podopieczni ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, stanowią wyzwanie pedagogiczne. Wykazują niezwykle umiejętności umysłowe, które nie zawsze idą w parze z zaradnością życiową, dlatego tak bardzo potrzebują wsparcia. Są bardzo wrażliwi i delikatni, chimeryczni, skłonni do nastrojów depresyjnych, strachliwi, niepewni siebie, a u dorosłych szukają potwierdzenia tego, że potrafią, umieją, dadzą sobie radę. Cenną pomocą w poznaniu, zrozumieniu i wspomaganium osób neuroatypowych okazuje się literatura: opowieści dla dzieci i młodzieży¹⁰, świadectwa osób zmagających się z trudnościami neuronalnymi i ich bliskich¹¹ oraz poradniki i pod-

⁷ E. Dobiąła, *Traumy szkolne u dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera. Przyczyny i konsekwencje*, <https://terapiaspecjalna.pl/artykul/traumy-szkolne-u-dzieci-i-młodzieży-z-zespołem-aspergera-przyczyny-i-konsekwencje> [16.06.2025].

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Zob. np. Ch. Amenta, *Krzyś jest wyjątkowy*, przekł. E. Wojtych, Gdańsk 2010; A. Steinhöfel, *Rico, Oskar i Głębocenie*, przekł. E. Jeleń, Kraków 2011; J.M. Chmielewska, *Hubek, kubek, wstążka*, Szklarska Poręba 2015; K. Głuszko, *Podaj lapkę misiu*, Warszawa 2015; A. Kossowska, *Duże sprawy w małych głowach*, Opole 2015; P. Nilsson, *Inny niż wszyscy. Opowiadanie o chłopcu, który chciał wiedzieć, czy jest normalny*, przekł. M. Rey-Radlińska, Poznań 2017; I. Březinowa, *Krzyż po cichu braciszku*, przekł. M. Śmigielski, Wołów 2018; E. Jodko-Kula, *Jak zrozumieć Chrumaka i wejść do świata tych, którzy myślą inaczej*, Kraków 2019; J. Pstrągowska, *Noro I. Przygody niezziemskiego przyjaciela*, Gdańsk 2020; K. Ryrych, *Lato na Rodos*, Warszawa 2020.

¹¹ Zob. np. *Zespół Aspergera w okresie dojrzewania. Wzloty, upadki i cała reszta*, red. W.L. Holliday, przedm. L. Jackson, tłum. M. Umińska, K. Umiński, Warszawa 2006; L. Jackson, *Świry, dziwadła i Zespół Aspergera. Przewodnik użytkownika dorastania*, Otwock 2010; Ch. Preissmann, *Asperger. Życie w dwóch światach*, tłum. J. Arentewicz, Gdańsk 2017; W.L. Holliday, *Udawanie normalnej. Życie z zespołem Aspergera*, tłum. P. Dobrowolski, Kraków 2018; C. Kim, *Nieśmiali, skryci i społecznie niedopasowani. Przewodnik po życiu z zespołem Aspergera*, przekł. J. Gilewicz, Kraków 2018; L. Oblój, *Zespół Aspergera od środka*, Warszawa 2019; J.E. Robinson, *Jestem inny*, tłum. A. Homańczyk, Kraków 2019; J. Nerenberg, *Neuroróżnorodne. Jak żyć w świecie skrojonym nie na naszą miarę*, tłum. K. Byłów, Warszawa 2022; D. Tammet, *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia. Pamiętniki nadzwyczajnego umysłu z zespołem Aspergera*, tłum. M. Mysiorska, Gorlice 2022;

ręczniki przeznaczone dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów¹². W artykule zostaną omówione trzy różne utwory – każdy z nich pod kątem możliwości wykorzystania go w pracy edukacyjno-wychowawczej nauczyciela polonisty.

Kosmita Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel z ilustracjami Jony Jung

W 2008 roku ukazała się książka *Kosmita* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, wydana przez Fundację ING Dzieciom, a napisana z myślą o rodzinach dzieci ze spektrum autyzmu. W 2009 roku została umieszczona na Złotej liście Fundacji ABC XXI. Była też nominowana do nagrody w konkursie Polskiej Sekcji IBBY „Książka Roku 2009”. W 2012 roku znalazła się na liście „10 najważniejszych książek dekady” z okazji 10-lecia kampanii „Cała Polska czyta dzieciom”. Doczekała się nawet adaptacji teatralnej: spektakl *Kosmita*, w reżyserii Dariusza Wiktorowicza i z muzyką Mateusza Pospieszalskiego, wystawiany był na deskach Teatru Dzieci Zagłębia im. Jana Dormana w Będzinie¹³.

Książka Jędrzejewskiej-Wróbel jest przeznaczona dla młodszych czytelników. Krystyna Zabawa zaproponowała ją do omówienia już w klasie II¹⁴, jednak można ją czytać również ze starszymi uczniami (IV, a nawet V klasy), pod warunkiem wyboru odpowiednich tematów do refleksji oraz zadań do wykonania przez uczestników zajęć. Historia przedstawiona jest z perspektywy 8-letniej Oli, siostry tytułowego bohatera, a rozpoczyna się w momencie jego pojawienia się w rodzinie państwa Jelonków. Kacper, upragniony młodszy brat, miał być podobny do innych niemowlaków: radosny, energiczny i garnący się do ludzi. Chłopiec jednak od początku taki nie był: unikał kontaktu wzrokowego z kimkolwiek, nie lubił dotyku i przytulania, interesował się za to przedmiotami wokół: franką albo karuzelą nad

K. Michalczak, *Synu, jesteś kotem*, Warszawa 2023; O. Ptak, *Guzikożerca na tropie słów*, Poznań 2024; R. Simone, *Aspergirls. Siła kobiet z zespołem Aspergera*, tłum. J. Okuniewski, Gdańsk 2024.

¹² Zob. np. M. Winter, *Zespół Aspergera. Co nauczyciel powinien wiedzieć*, tłum. E. Niezgoda, Warszawa 2006; G. Jagielska, *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu*, Warszawa 2010; T. Atwood, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, tłum. M. Śmiechowska, Kraków 2011; J. Chromik-Kovačs, I. Banaszczyk, *Kim jest ryś? Opowieść o chłopcu z zespołem Aspergera*, Warszawa 2016; J. Cook O’Toole, *(Sekretna) księga asperdzieciaka. Poradnik dla dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera*, tłum. A. Weksej, Kraków 2018; J. Hołub, *Niegrzeczne. Historie dzieci z ADHD, autyzmem i zespołem Aspergera*, Gorlice 2020; A. Kozdroń, *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby uzdrowić*, Lublin 2021; J. Święcicka, *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Kraków 2022; J. Stalka-Jarska, *Geniusz czy dziwak? O chłopcu z zespołem Aspergera*, Kraków 2024.

¹³ J. Jurasz, „*Kosmita*” – *Roksana Jędrzejewska-Wróbel*, <https://pedagogiczna.pl/kosmita-roksana-jedrzejewska-wrobel/> [18.06.2025]. Zob. też: M. Wójcik-Dudek, „*Kosmita*” *Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel jako projekt literacki i teatralny* [w:] *Noosfera literacka: problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, Rzeszów 2012, s. 343–349.

¹⁴ K. Zabawa, *Pozycje współczesnej polskiej literatury dziecięcej polecane dla poszczególnych grup wiekowych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 24, s. 113.

łóžeczkiem. Obserwując malucha, koleżanka Oli wprost stwierdziła: „Twój brat jest chyba popsuty” (s. 7)¹⁵. Dziewczynce zrobiło się przykro, ale zaczęła jeszcze uważniej przyglądać się Kacprowi: „Jakby mieszkał w szklanej kuli” – pomyślała sobie kiedyś, patrząc, jak jej mały brat siedzi na kocyku na środku pokoju i cały dzień puka czerwonym klokiem w podłogę. I niczego nie chce. Ani mamy, ani taty, ani jej – Oli” (s. 8). Na kolejnych stronach opowieści znajdują się opisy zachowań chłopca (samouszkodzenie, agresja skierowana na innych, rzucanie przedmiotami, wrzaski, uporczywe powtarzanie czynności, unikanie kontaktu fizycznego, impulsywność, niezdolność akceptacji zmian), uznawanych za trudne¹⁶.

Kiedy okazało się, że Kacper jest autystykiem, Ola bardzo to przeżyła, krzycząc, że chce mieć normalnego brata, a nie takiego dziwaka, z którym wstyd się gdziekolwiek pokazać. Denerwowała się na rodziców, że skupili swoją uwagę na chłopcu, a nie na niej, przez co czuła się gorsza, samotna i zaniedbana. By zwrócić na siebie uwagę, symulowała autyzm. Często płakała, nie mogąc poradzić sobie z obciążeniem, jakie, jej zdaniem, Kacper stanowił dla rodziny. Nie mogła przy tym zrozumieć, na czym polegają problemy jej brata. Podejrzewała, że po prostu jest chory psychicznie. Członkowie rodziny musieli nauczyć się żyć pod jednym dachem z chłopcem, który był dziwaczny, ale ich potrzebował, choć nie potrafił tego okazać. Pomocą okazały się wizyty terapeuty, który pracował z Kacprem, a przy okazji wspierał jego bliskich w procesie wychowywania chłopca. Dzięki panu Markowi rodzina stopniowo zaczęła funkcjonować lepiej: rodzeństwo komunikowało się ze sobą werbalnie (początkowo Kacper zapisywał swoje wypowiedzi na monitorze komputera), Ola przestała wstydić się brata, akceptując jego zachowania, Jelonkowie wyjeżdżali na wakacje, oswajając Kacpra z nowymi miejscami¹⁷.

Warto zaproponować uczniom przyjrzenie się relacjom w rodzinie Jelonków, porównując sytuacje z początku oraz końca książki. Uczniowie bez trudu powinni zauważyć zmiany, jakie zaszły w członkach rodziny. Warto najpierw nazwać i omówić uczucia towarzyszące Jelonkom w związku z nietypowym rozwojem Kacpra (np. Ola: rozczarowanie innością brata, złość spowodowana niemożnością porozumienia się z nim, wstyd przed koleżankami, wybuchy gniewu i wykrzykiwanie pragnienia posiadania normalnego brata; rodzice: strach przed tym, co nowe, nieznanne, nieprzygotowanie do wychowywania dziecka nieneurotypowego, poczucie bezradności i lęku, nieumiejętność rozumienia własnego dziecka, konieczność uczenia się go), a potem przyjrzeć się ich metamorfozie i czynnikom, które na nią wpłynęły (np. tolerowanie zachowań Kacpra, niezwracanie na nie przesadnej uwagi, akceptacja jego inności, przełamanie wstydu przed znajomymi, traktowanie chłopca jako pełnoprawnego członka rodziny, otwieranie go na świat poprzez wyjazdy).

¹⁵ Wszystkie cytaty pochodzą z wydania: R. Jędrzejewska-Wróbel, *Kosmita*, Bielsko-Biała 2008.

¹⁶ A. Koziara, O. Mendyka, M. Błażej, *Zachowania trudne osób z ASD w percepcji terapeutów*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej” 2025, nr 18, s. 152–166.

¹⁷ Zob. *Autyzm i rodzina*, red. A. Prokopiak, Z. Palak, Lublin 2023; E. Notbohm, V. Zysk, *1001 porad dla rodziców i terapeutów dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera*, tłum. A. Haduła, Kraków 2023.

W książce Jędrzejewskiej-Wróbel pojawiają się liczne opisy zespołu Aspergera jako zaburzenia. Można wykorzystać je na zajęciach do tworzenia definicji, np. „Jakby mieszkał w szklanej kuli” (s. 8); „Co to za tajemnicza choroba, której nie można wyleczyć? I o której prawie nic nie wiadomo. Ani skąd się bierze, ani dlaczego nie ma na nią tabletek? A do tego jest taka rzadka, że właściwie nie wiadomo, jaka jest. Wiadomo tylko, że przez nią Kacper nie będzie taki, jak inne dzieci” (s. 12); „Mózg Kacpra jest zdrowy, ale jego części nie mogą się ze sobą dogadać” (s. 29); „Kacpra ciągle atakują pszczoły. [...] Bo dla niego cały świat jest jak wielka brzęcząca pszczoła – wszystkie dźwięki, słowa, obrazy, zapachy, każdy niespotykany dotyk... I on ciągle się przed nimi broni” (s. 52); „Tak to już jest z kosmitami. Trzeba nauczyć się z nimi żyć, chociaż to czasem bardzo trudne [...]. – Ale za to nie każdy może mieć swojego własnego kosmitę” (s. 35–36). Definicje te warto skonfrontować z wiedzą na temat zespołu Aspergera, którą uczniowie znajdą w internecie lub dostępnych opracowaniach, zwracając uwagę na ich język, metaforyczność, obrazowość. Takie działanie pozwoli im zrozumieć różnice pomiędzy stylem literackim a stylem naukowym.

Można też uczynić przedmiotem refleksji listy Kacpra do Anioła Stróża, który stał się jego powiernikiem. Okazuje się, że chłopcu łatwiej jest pisać o tym, co przeżywa, czego doświadcza, niż o tym mówić. Dzięki listom, zapisanym w książce inną czcionką, czytelnik zyskuje nową perspektywę spojrzenia na dziecko z ZA: wchodzi niejako w jego głowę, mogąc lepiej go poznać i zrozumieć jego obawy, lęki, trudności, ale też pragnienia i marzenia. Tych pierwszych Kacper wymienia zdecydowanie więcej, ale budujące jest to, że chłopiec zaczyna dostrzegać też swoje małe sukcesy, takie jak pomoc rodzicom w odnalezieniu miejsca zaparkowania samochodu podczas wyjazdu wakacyjnego. Kacper, co warto podkreślić, ma świadomość swojej odmienności, tego, że nie jest taki, jaki inne dzieci, jak siostra. Określa siebie niewystarczającym, niedziałającym tak, jak powinien, nieodpowiednim. Uważa, że stanowi dla rodziny problem, na co wskazują wypowiedzi: „jestem niedobry. [...] To musi być okropne dla mamy i taty. [...] Dlaczego musiał im się trafić taki syn?” (s. 21); „Ktoś oszukał moich rodziców i dał im popsute dziecko” (s. 25). Zdaje sobie sprawę, że swoim zachowaniem sprawia przykrość najbliższym, którzy często się za niego wstydzą, a jednocześnie, choć próbuje, nie potrafi być inny. Docenia pomoc pana Marka, który jako jedyny zdaje się go rozumieć, ale też rodziców i siostry, z którymi nawiązuje coraz lepsze relacje. Po zapoznaniu się z jego zwierzeniami, adresowanymi do Anioła Stróża, warto zaproponować uczniom napisanie listu do Kacpra, w którym okażą mu swoje zrozumienie.

Książkę Jędrzejewskiej-Wróbel kończy list Oli, który jest rodzajem podsumowania historii i jednocześnie apelem do czytelników. Dziewczynka pisze w nim o swoim „zwyczajnym” marzeniu, jakim jest utrzymywanie dobrej relacji z bratem. Chciałaby, żeby czasem się do niej uśmiechnął albo spojrzął jej w oczy. Jednocześnie zwraca się do odbiorców historii z prośbą o tolerancję i wyrozumiałość dla ludzi zmagających się z zaburzeniami i ich bliskich, bo kosmita, taki jak jej brat, „może wylądować wszędzie. A wtedy to trzeba mu pomóc, a nie gapić się” (s. 54).

Marzenie Oli stanowi interesujący punkt wyjścia do klasowej dyskusji na temat społecznych stereotypów dotyczących ludzi chorych, niepełnosprawnych, dysfunkcyjnych. Można też poprosić uczniów o dokończenie zdań, np. *Gdybym był kolegą Kacpra...*, *Gdybym chciała wesprzeć jego siostrę i rodziców...*, *Cieszę się, że przeczytałem książkę „Kosmita”, ponieważ...*, by skłonić ich do refleksji nad postępowaniem wobec ludzi zmagających się z trudnościami i ich bliskich, zastanowienia się, jak można im pomóc i jak rozwijać społeczną świadomość na temat ZA. Ciekawym pomysłem byłoby też wykonanie przez podopiecznych grafiki/plakatu (w wersji tradycyjnej albo cyfrowej) pod hasłem „Zrozumieć osoby z zespołem Aspergera”, uzupełnionego własnymi rysunkami albo gotowymi, stylizowanymi na dziecięce obrazki ilustracjami z omawianej książki, które wykonała Jona Jung.



Źródło: R. Jędrzejewska-Wróbel, *Kosmita*, Bielsko-Biała 2008, s. 15.

Analizując opowiadanie Jędrzejewskiej-Wróbel, nie można zresztą pominąć refleksji na temat ilustracji. Utwór stanowi całość tekstowo-graficzną¹⁸. Oba zastosowane w książce kody: słowny i obrazkowy tworzą nierozzerwalną, spójną i przemyślaną całość. Odpowiednio dobrane obrazy powodują „przyrost sensu”¹⁹, nadają tekstowi nowej wartości. Należy podkreślić, że Jędrzejewska-Wróbel jest

¹⁸ Zob. A. Ungeheuer-Gołąb, *Roksana Jędrzejewska-Wróbel w trzech odsłonach. O kreowaniu światów poprzez słowo i obraz*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica” 2017, red. M. Roszczyńska, nr 5, s. 166–181.

¹⁹ Zob. więcej na ten temat: J. Łotman, *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, przeł. B. Żyłko, Gdańsk 2008, s. 72–75.

pisarką, której książki są zazwyczaj ciekawie ilustrowane. Każdy tekst jest wręcz „wynikiem specjalnego typu związku między autorką a ilustratorką”²⁰. Jak tłumaczyła Alicja Ungeheuer-Gołąb, „Relacja ta zbudowana jest na współrozumieniu z autorką złożonej do graficznego opracowania historii, ale też na wyjątkowej więzi wynikającej z podobnego odczuwania, przeżywania, odbierania rzeczywistości”²¹. Ilustracje, które wykonała Jung, są uproszczone, szkicowe, jakby na przekór trudnemu tematowi opowieści. Pokazane są na nich sytuacje z życia rodziny Jelonków, przedstawione tak, jakby były wykonane ręką Kacpra. Stanowią coś w rodzaju rodzinnej kroniki wydarzeń. Bardzo czytelna jest mimika twarzy bohaterów, ukazujących całą gamę uczuć: od gniewu i rozczarowania, poprzez zakłopotanie, wstyd, niechęć, aż po zrozumienie, akceptację, a nawet radość.

Ilustracje Jung nie odwracają uwagi od tekstu, ale wręcz akcentują to, co w nim ważne, towarzysząc każdemu znaczącemu wydarzeniu. Na ich podstawie młodzi czytelnicy mogą opowiedzieć historię opisaną w *Kosmicie*. Wystarczy dopisać swoje teksty w chmurkach i uczniowie stworzą na podstawie utworu Jędrzejewskiej-Wróbel komiks. Prace Jung służą ponadto wyeksponowaniu dziecięcej emocjonalności związanej z odbiorem literatury. Młody czytelnik, co warto podkreślić, czyta strony całościowo, zagłębiając się w tekst oraz przyglądając się obrazkom, które są dla niego dużo ważniejsze niż dla czytelnika dorosłego. Ungeheuer-Gołąb zwróciła uwagę, że

wie współczesnych książkach ilustrowanych dla dzieci niejednokrotnie włącza się do jednego obiektu kultury różne znaki ikoniczne. Pojawia się więc zastosowanie rozmaitych czcionek, barw, które „znaczą”, kształtów i specyficznej „kreski”, typowej dla danego artysty. Książka dla dzieci staje się więc czymś w rodzaju swoistego *unitas multiplex*, bo budujące ją składniki tworzą razem nową całość, nośnik nowego sensu²².

Analizując z uczniami tekst opowiadania, warto wreszcie przyjrzeć się zdaniom zapisanym kolorem pomarańczowym i większą czcionką, np. „A Oli było przykro” (s. 6), „I to było bardzo niesprawiedliwe” (s. 6), „Mój brat ma AUTYZM. Nie będzie taki, jak inne dzieci” (s. 12), „Ja chcę mieć normalnego brata!” (s. 13), „Dlaczego on tak się zachowuje?” (s. 32), „I nie musisz być dzielna” (s. 35), „Jesteśmy tylko inni” (s. 35). Warto wypisać z tekstu przykłady oraz omówić powody takiego ich wyeksponowania, biorąc pod uwagę również to, kto i w jakich okolicznościach te wyróżnione słowa wypowiada. Okazuje się, że informują one głównie o emocjach bohaterów opowiadania, którzy muszą się przystosować do nowej sytuacji, jaką jest pojawienie się w rodzinie Kacpra. W książce Jędrzejewskiej-Wróbel zastosowano kilka rodzajów czcionek, co zapewne pomoże uczniom dostrzec, że w publikacjach bywają stosowane różne strategie edytorskie, służące akcentowaniu istotnych treści, których czytelnik nie powinien przeoczyć, zatrzymywaniu jego wzroku przez dłuższy czas na konkretnych wypowiedziach,

²⁰ A. Ungeheuer-Gołąb, art. cyt., s. 167.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 180.

zachęceniu do refleksji nad nimi. Dają też możliwość czytania lektury na różne sposoby: w przypadku omawianej książki np. poprzez listy, które Kacper pisał na komputerze do Anioła Stróża (wtedy obiektem zainteresowania odbiorcy staje się chłopiec: jego emocje i przeżycia, co pomaga w sporządzeniu jego pogłębionej charakterystyki), albo poruszając się pomiędzy pomarańczowymi wyróżnieniami (wtedy odbiorcy zwracają uwagę na trudności, przez które przechodziła rodzina na różnych etapach uczenia się życia z Kacprem).

Cukry Doroty Kotas

Dorota Kotas to współczesna polska pisarka, która w wieku 26 lat została zdiagnozowana jako osoba wykazująca cechy zespołu Aspergera. Jest członkinią rady Fundacji Dziewczyny w Spektrum oraz autorką książki *Cukry*, wydanej w 2021 roku, w której pisze o swoim życiu z ZA. Utwór ma charakter autobiograficzny. Kotas przyznaje: „Jeśli ktoś chce mnie zobaczyć, jeśli ktoś chce sprawdzić, jak teraz wyglądam – proszę bardzo, jestem taka jak mój tekst. [...] Nigdy nie poznasz mnie lepiej niż teraz” (s. 157). Książka zawiera, jak konstatowała Agata Wójtowicz-Zajac, „osobisty ładunek”²³, który czyni ją prawdziwą i bliższą czytelnikom. Mają oni szansę przyjrzeć się egzystencji głównej bohaterki, poczynwszy od wczesnego dzieciństwa, i razem z nią przeżyć drogę poprzez trudności, jakich doświadczyła na różnych etapach życia: w domu rodzinnym i po wyprowadzce z niego, podczas poszukiwania kolejnych mieszkań i układania sobie życia osobistego. Jest to książka przeznaczona dla dojrzszych czytelników, w szkole na pewno dla starszej młodzieży, która razem z główną bohaterką, a jednocześnie narratorką i autorką *Cukrów*, podróżuje „tropem miejsc, w których próbowała stworzyć dla siebie dom”²⁴. Zapoznanie się z utworem, co warto podkreślić, stwarza młodym szansę zrozumienia, z czym na co dzień borykają się osoby z ZA: jak odbierają świat, co je interesuje i przyciąga, a co odpycha, z czym sobie radzą, a czego nie potrafią przezwyciężyć, co zapewnia im poczucie szczęścia, a co sprawia ból. Posłuży temu sporządzenie z uczniami charakterystyki bohaterki na podstawie szczegółowo opisanych w książce cech wpływających na jej codzienne funkcjonowanie. Można je podzielić na trzy grupy: 1) związane z powszechnym brakiem wiedzy na temat zespołu Aspergera (np. niezrozumienie ze strony ludzi, określających zespół Aspergera „modną przypadłością”, s. 13, którą każdy może sobie wymyślić, a zwalczyć chociażby z pomocą czekolady i aktywności fizycznej); 2) związane ze społecznym odbiorem takich osób jako niemiłych, niewychowanych, skupionych wyłącznie na sobie, niepotrafiących nawiązywać i podtrzymywać relacji, upartych, trwających przy własnym zdaniu, niechętnie przyjmujących

²³ A. Wójtowicz-Zajac, *Dziewczyna z Garwolina* („Cukry” Doroty Kotas), <https://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=423&artykul=8590> [17.06.2025].

²⁴ *Wszyscy jesteśmy z Garwolina. Recenzja „Cukrów” Doroty Kotas*, <https://kulturaliberalna.pl/2021/05/18/sylwia-gora-recenzja-dorota-kotas-cukry/> [17.06.2025].

argumenty innych, a ponadto 3) wpływające na życie Aspich: ich zachowania, rytuały, podejmowane czynności, np.

- konieczność uczenia się zachowań i wcześniejszego przygotowywania się na różne sytuacje komunikacyjne („Włożyłam już dużo pracy w nauczenie się, jak należy postępować i co mówić [...], a to i tak nie do końca działa”, s. 12);
- problemy z właściwą interpretacją czynności innych ludzi, ich słów: „Dopóki ktoś mi tego nie wyjaśni, jestem zagubiona i nie wiem, co się właściwie dzieje” (s. 137), potrzeba parafrazowania, tłumaczenia, trudność z rozumieniem komunikatów wypowiedzianych nie wprost oraz właściwym odczytywaniem intencji i podtekstów, brak umiejętności posługiwania się ironią i rozumienia jej;
- postrzeganie rzeczywistości poprzez szczegóły i koncentracja na nich, przesadne zwracanie uwagi na rzeczy dziwaczne, niezwykłe, nietypowe, niepasujące;
- spożywanie tych samych produktów o określonej konsystencji (słodkie – chrupiące – niezdrowe), niechęć do próbowania nowych potraw;
- przesiadywanie przez długi czas w jednej pozycji, wykonywanie w kółko tych samych czynności, skłonność do zastygania w bezruchu „bez względu na to, co działa się obok” (s. 107), wyłączanie się, zawieszanie się, unikanie kontaktu wzrokowego, patrzenie przed siebie, sprawianie wrażenia niesłuchania, nieuczestniczenia, nieobecności w wydarzeniach;
- częsty brak ochoty robienia czegokolwiek, zaprzestawanie wszelkiej aktywności, minimalizowanie liczby „ruchów i słów” (s. 107);
- układanie przedmiotów w określonych miejscach, w określonym porządku, trudności z tolerowaniem zmian, reagowanie strachem albo histerią w sytuacjach, „kiedy dzieje się coś nowego” (s. 19), na co nie jest się przygotowanym;
- potrzeba ustalonego rytmu dnia, porządku, który daje poczucie bezpieczeństwa, przywraca spokój i poczucie panowania nad sytuacją;
- niechęć do pracy zespołowej, traktowanie innych osób jako przeszkadzających, zabierających czas i przestrzeń, utrudniających wykonanie zadania;
- chroniczny brak wiary we własne możliwości („w życiu zwykle czuję się strasznym przegrywem”, s. 81), odwagi, strach przed wykonywaniem czynności obarczonych ryzykiem;
- nieumiejętność dyskusowania, problemy z publicznym zabieraniem głosu;
- słaby rozwój tzw. kompetencji miękkich, np. elastyczności decyzji i działań, radzenia sobie ze stresem, empatii, umiejętności rozwiązywania konfliktów;
- posiadanie uzdolnień pisarskich; potrzeba pisania, które staje się pasją, zawodem albo po prostu potrzebą chwili, rodzajem terapii („w pisaniu jest dla mnie pewna wolność”²⁵, s. 39; „Pisząc, dają też znać sama sobie, że moje doświadczenie jest ważne”, s. 39; „Dla mnie pisanie to najwyższa konieczność. Jedyne w pełni skuteczny sposób na to, żeby zrozumieć, co się dzieje wokół mnie”, s. 34);
- zainteresowanie literaturą, posługiwanie się w mowie cytatami z książek, co jest odbierane przez innych jako rodzaj dziwactwa („uznają czytanie za najlepszy rodzaj spotkania towarzyskiego”, s. 39; „Prawie wszystkiego nauczyłam

²⁵ Wszystkie cytaty z książki na podstawie wydania: D. Kotas, *Cukry*, Warszawa 2021.

się z książek, łącznie z wiedzą tajemną o tym, jak żyją ludzie, co mnie zawsze niezmiernie interesowało. Spędziłam wielką część życia, czytając, rysując i pisząc”, s. 34).

Należy założyć, że nietypowa bohaterka, ze względu na trudne relacje z toksycznymi najbliższymi, którzy nie akceptują jej odmienności, miłość do zwierząt, wegetarianizm, życie w światach wyobrażonych, pęd do nauki czy perypetie z wynajmowaniem kolejnych mieszkań – najpierw w starej willi z dziewięćdziesięcioletnią hrabiną Ireną, potem na zapleczu zakładu pogrzebowego, następnie w domu zamieszkanym przez duchy i rusalki niedaleko stacji kolejowej, aż po mieszkanie na terenie dawnego getta – zainteresuje uczniów. Uwagę czytelników może przyciągnąć też jej przywiązanie do przedmiotów, które budują przestrzeń, mając „swoją fakturę, zapach, dźwięk, a nawet smak”²⁶, „dar do przyciągania wydarzeń paranormalnych”²⁷, dziwne sposoby percepcji rzeczywistości.

Kotas, o czym warto poinformować uczniów, nazywana jest „przedstawicielką osób wykluczonych, nieheteronormatywnych i nieneurotypowych”²⁸, a jej powieść określana mianem „autystycznego *coming outu*”²⁹. Autorka niekoniecznie dobrze czuje się w swojej skórze, bo jak podkreśla, inność sprawia jednak problemy³⁰. Na jej przykładzie młodzi czytelnicy mają jednak szansę zrozumieć, że nie zawsze możliwe jest dopasowanie się do świata i obowiązujących w nim zasad. Poczucie szczęścia i spełnienia można odnaleźć, kreując sobie przestrzeń, w której „będziemy się czuć dobrze i bezpiecznie na własnych warunkach”³¹.

Warto przyjrzeć się też tytułowemu cukrom, czyli radościom bohaterki, przedmiotom, sytuacjom i działaniom osładzającym jej trudną egzystencję. Są wśród nich: pisanie, literatura, zwierzęta, własny kąk, poczucie bezpieczeństwa, życiowe plany i marzenia, tolerancyjna partnerka. Ze względu na to, że historia bohaterki jest przedstawiona nielinearnie (częste powroty do przeszłości pomieszone z terażniejszością), utwór Kotas można omawiać w całości albo we fragmentach, traktując go jako opowieść o szukaniu własnego miejsca w sensie dosłownym i metaforycznym³². Można go też czytać jako powieść o samopoznaniu, o potrzebie bycia podmiotem, co Paweł Prüfer wyjaśniał następująco:

Pragnienie poznawania i rozumienia świata, innych, a przede wszystkim samego siebie, stanowią nieodłączny element konstytuujący tożsamość jednostki, jej dynamiczną strukturę egzystencji, zwłaszcza w społecznym i relacyjnym wymiarze. Człowiek chce wiedzieć i chce poznawać. Nie ważne, kim jest, jaką kondycją psychofizyczną dysponuje w danym momencie, niezależnie, czy ma w pełni świadomość własnej przynależności do określonej zbiorowości, czy identyfikuje się z taką

²⁶ *Wszyscy jesteśmy z Garwolina...*

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ „*Jakby z księżycy spadli*”, czyli „*Cukry*” Doroty Kotas, <https://naregale.com.pl/jakby-z-ksiezycy-spadli-czyli-cukry-doroty-kotas/> [17.06.2025].

³⁰ P. Mitzner, „*Cukry*” i *ślōń Bombi* (Dorota Kotas, „*Cukry*”), <https://magazynwizje.pl/aktualnik/cukry-i-slown-bombi-dorota-kotas-cukry/> [17.06.2025].

³¹ *Wszyscy jesteśmy z Garwolina...*

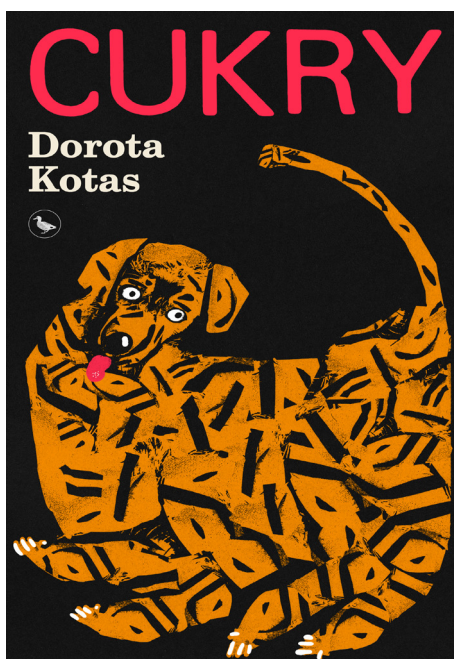
³² A. Wójtowicz-Zajac, art. cyt.

czy inną grupą, z takimi czy innymi podmiotami. Jednostka w życiu zbiorowym nie jest tylko jednym z elementów całości, jakimś komponentem struktury, która go przekracza i nadaje mu określone znaczenie i sens trwania tylko dlatego, że jest do niej przypisany. Człowiek – mniej lub bardziej świadomie – chce czuć się podmiotem i wiele robi dla realizowania się tej potrzeby³³.

Potrzeba sprawstwa i podmiotowości, jak podkreślał cytowany wyżej badacz, nie opuszcza również osób zmagających się z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, w tym będących w spektrum³⁴.

Cukry bywają nazywane wykładem o Aspergerze, skierowanym do nieaspergerowców, „który mógłby rozpoczynać się od słów: *Sluchajcie, więc to jest tak...*”³⁵. Jedna z recenzentek napisała: „Gdy patrzę na tę książkę jako nauczycielka mająca za sobą kilka teoretycznych lektur o zespole Aspergera, myślę, że ta absolutnie powinna się znaleźć wśród nich. Powinna być lekturą obowiązkową”³⁶.

Można wreszcie wziąć pod uwagę ciekawą okładkę książki, na której umieszczony został nieco dziwny pies. Jego sylwetka jest niby typowa, a jednak zniekształcona, jakby poskładana z niezbyt proporcjonalnych elementów, sierść pokryta tygrysyimi paskami, a ogon długi i wąski jak u kota. Zwierzę przyjęło pozę zwracającą uwagę ze względu na ułożone w nienaturalny sposób kończyny, zakończone białymi, przykuwającymi uwagę pazurami, jakby paznokciami.



Źródło: okładka książki Doroty Kotas *Cukry*, Warszawa 2021.

³³ P. Prüfer, *W spektrum autyzmu neuro różnorodność odslania podmiotowość*, „Nowa Polityka Wschodnia” 2024, nr 2, s. 245.

³⁴ Tamże.

³⁵ *Dorota z Krainy Aspergera*, <https://nakanapie.pl/recenzje/dorota-z-krainy-aspergera-cukry> [17.06.2025].

³⁶ Tamże.

Postać z okładki projektu Jakuba Zasady przypomina w pewnym sensie bohaterkę książki Kotas. Ona też jest równie podobna do innych ludzi, jak i od nich różna, odmienna, a jednocześnie próbująca dostosować się do otaczającego świata i wpisać w jego kanony. Warto dodać, że cechy te są charakterystyczne dla dziewcząt i kobiet z ZA. Potrafią one maskować objawy świadczące o spektrum. Badania potwierdzają, że lepiej od chłopców odczytują kody i konwencje oraz szybciej i skuteczniej uczą się społecznych umiejętności. Rozwijają silniejsze mechanizmy radzenia sobie w celu dopasowania się do zewnętrznych oczekiwań³⁷. Wiedzą, jak zachowywać się w sposób akceptowalny społecznie. Obserwują i naśladowują wybrane osoby: ich mimikę, gesty, mowę ciała, a nawet imitują kontakt wzrokowy. Są przy tym niezwykle wrażliwe i empatyczne. Literatura jest dla nich materiałem i do analizy, i do wykorzystania w sytuacjach życiowych. Okładka książki *Cukry* może inspirować uczniów do pokazania siebie, swojej historii i osobowości za pomocą obrazu, będącego kolażem wybranych postaci ze świata sztuki, literatury (nie tylko tej omawianej na lekcjach). Ważne, by młodzi ludzie potrafili uzasadnić swoje wybory, tworząc o sobie nową opowieść. W ten sposób polonista ma szansę nie tylko dowiedzieć się o nich czegoś nowego, ale też poznać ich humanistyczne zainteresowania.

Mam zespół Aspergera. Podręcznik dla uczniów i nauczycieli Karoliny Dyrdy i Jolki Rosińskiej z ilustracjami Edyty Ołdak

Mam zespół Aspergera to niewielka, bo licząca zaledwie osiemdziesiąt stron, książeczka przeznaczona dla nauczycieli oraz uczniów w różnym wieku, składająca się ze zbioru ponad czterdziestu obrazów uzupełnionych krótkimi tekstami informacyjnymi na temat omawianego zaburzenia. Jak napisały we wstępie jej autorki, zadaniem podręcznika jest pomoc z jednej strony uczennicom i uczniom w zrozumieniu sposobu odbierania świata przez ich rówieśników zmagających się z trudnościami neurologicznymi, z drugiej zaś nauczycielom w doskonaleniu umiejętności społecznych takich podopiecznych, rozwijaniu ich zainteresowań i efektywniejszemu komunikowaniu się z nimi. Publikację rozpoczyna wyjaśnienie, czym jest zespół Aspergera, następnie szczegółowo opisane zostały problemy osób w spektrum (np. „Nigdy nie kłamię. Wszystkim mówię to, co naprawdę myślę”, s. 15³⁸; „Nie przepadam za eksperymentami kulinarnymi. Jadam tylko wybrane posiłki”, s. 21), a dalej, co warte podkreślenia, wymienione ich atuty (np. „Mam genialną pamięć. Mój mózg działa jak nagrywarka. Potrafię bezbłędnie odtworzyć dźwięki czy obrazy. Można nawet powiedzieć, że w mojej głowie znajduje się mini wyszukiwarka Google”, s. 25).

³⁷ Materiały ze szkolenia: *Dziewczęta ze spektrum autyzmu – wszystko, co jako nauczyciel musisz wiedzieć*, ODN Edumaster, 26.03.2025, prowadzenie: J. Nienałtowska-Padło. Zob. więcej na ten temat: M. Szubrycht, *Za dobrze się maskowałam. Rozmowy o doświadczeniach kobiet w spektrum*, Toruń 2025.

³⁸ Wszystkie cytaty z książki pochodzą z wydania: K. Dyrda, J. Rosińska, *Mam zespół Aspergera. Podręcznik dla uczniów i nauczycieli*, ilustr. E. Ołdak, Warszawa 2016.

W dalszej części zeszytu autorki zwracają się do uczniów z ZA, tłumacząc im, co mogą zrobić dla siebie i dla innych, żeby poczuć się lepiej ze sobą oraz w relacjach społecznych. Udzielają przydatnych wskazówek, pokazują, co zmienić i jak się zachowywać, żeby ułatwić sobie funkcjonowanie w świecie pełnym zasad i konwenansów, np. „Nie traktuj «zespołu Aspergera» jako wymówki – odważnie przezwyciężaj swoje trudności” (s. 35); „Czerp życiodajną siłę ze swoich jasnych, mocnych stron. Naucz się uśmiechać. Nawet sztuczny uśmiech może poprawić nastrój” (s. 36); „Naucz się patrzeć na innych. Jeśli kontakt wzrokowy sprawia ci trudność, patrz na czoło lub brodę. Nikt nie zauważy, że nie patrzysz bezpośrednio w oczy” (s. 39).


Kolejna część publikacji dedykowana jest koleżankom i kolegom nieneurotycznych dzieci, którzy otrzymują rady, jak mogą im pomagać na co dzień, w szkole i poza nią. Autorki zwracają uwagę na to, że na nich w dużym stopniu spoczywa odpowiedzialność za samopoczucie mierzących się z trudnościami rówieśników: „To, jak poradzi sobie osoba z zespołem Aspergera w szkole, w dużej mierze zależy od ludzi na jakich trafi, od nauczycieli, wychowawców, koleżanek i kolegów” (s. 42). Warto zauważyć, że wskazówki Karoliny Dyrdy i Jolki Rosińskiej są konkretne i praktyczne, możliwe do realizacji, np. „Porozmawiaj ze mną, kiedy stoję sam na przerwie. Bardzo chcę włączyć się w życie klasy, ale nie wiem jak to zrobić” (s. 45); „Nie wyśmiewaj się ze mnie, nawet jeśli zachowuję się dziwnie. Czasami chodzę w kółko, godzinami bujam się na huśtawce lub trzepoczę rękami. Zdarza się, że tylko w taki sposób mogę odciąć się od świata i odpocząć” (s. 47); „Nie traktuj mnie w wyjątkowy sposób, traktuj mnie jak innych kolegów. Traktuj mnie tak, jak sam chciałbyś być traktowany” (s. 49). Zachęcają młodych czytelników do podjęcia wyzwania niesienia pomocy Aspiim, dostrzegania ich wyjątkowości, ale też zapewniania im normalnych warunków funkcjonowania w przestrzeni szkolnej.

Ostatnia część podręcznika zawiera scenariusze warsztatów, w których wykorzystany został system Andruino. Mają one na celu rozwijanie różnego rodzaju kompetencji (informatycznych, medialnych, społecznych, komunikacyjnych, technicznych) uczestników procesu edukacyjno-wychowawczego w trakcie realizacji zadań projektowych o tematyce animacji poklatkowej albo narzędzi *open source*. Nauczyciel polonista może wykorzystać w swojej pracy zawarte w scenariuszach pomysły w zakresie metod pracy czy form ewaluacji, treści i zagadnienia dobierając jednak stosownie do przedmiotu, którego uczy.

Omawiany podręcznik nie będzie stanowił dla polonisty podstawowego źródła wiedzy na temat ZA, niemniej jest opracowaniem, które może polecić uczniom jako lekturę do samodzielnego zapoznania się albo też uczynić przedmiotem refleksji na lekcjach wychowawczych. Atrakcyjna dla młodych odbiorców będzie zapewne jego forma – *picturebook*, definiowany jako „tekst kultury złożony z dwu współistniejących i współzależnych od siebie modalności: ikonicznej i werbalnej, stanowiących spójny przekaz”³⁹. Choć nie jest to gatunek najnowszy (jego nazwa pojawiła się

³⁹ M. Wójcicka, *Picturebook w świetle teorii aktów mowy i obrazu (na podstawie „Mama zawsze wraca” Agaty Tuszyńskiej i Iwony Chmielewskiej)*, „Prace Językoznawcze” 2022, nr XXIV/1, s. 254.

już w latach siedemdziesiątych XX wieku i została wprowadzona przez amerykańską badaczkę Barbarę Bader), niewątpliwie nadal zaciekawia odbiorców dwiema formami komunikacji, oddziaływaniem na różne zmysły oraz ukazywaniem różnych aspektów przedstawianej historii⁴⁰. Jak wyjaśniała Justyna Stefańczyk, „obraz pokazuje to, czego nie można oddać słowem, a tekst wyjaśnia zawilości ilustracji oraz sposób jej odczytywania”⁴¹. Biorąc pod uwagę wyróżnione przez Małgorzatę Cackowską typy książek obrazkowych, *Mam zespół Aspergera* jest nienarracyjnym *picturebookiem* z obrazem i słowem⁴², opowieścią o człowieku innym niż wszyscy dookoła, choć nienazwanym kosmitą, jak w omawianej wcześniej książce Jędrzejewskiej-Wróbel. Niewiele jest w tym niepozornym zeszytiku do czytania, ale sporo do przemyślenia. Na poszczególnych jego kartach zostały zebrane informacje, z którymi powinien zapoznać się każdy człowiek odczuwający potrzebę lepszego komunikowania się z osobami ze spektrum. Dla nauczycieli książka Dyrdy i Rosińskiej stanowi pomoc w planowaniu i realizacji procesu edukacyjno-wychowawczego, uwzględniającego zarówno potrzeby, jak i ograniczenia Aspich. Na podstawie obrazów i podpisów do nich⁴³ można wywnioskować, jakie działania nauczyciel języka polskiego powinien podjąć w różnych fazach lekcji, by wspomagać uczniów z ZA, wzmacniając ich umiejętności i talenty albo ucząc przezwyciężania trudności. Przykładowe zostały zaprezentowane w poniższej tabeli:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczenie rozumienia i akceptowania własnych ograniczeń. Uświadamianie, że każdy człowiek mierzy się w swoim życiu z trudnościami („Będzie trudno i spotka cię wiele porażek. Nie ma człowieka, który z czymś się nie zmagą”, s. 35). 2. Analizowanie utworów ukazujących ludzkie odmienności: uczenie tolerancji, empatii, nieosądzania i niekrytykowania ludzi, o których niewiele wiadomo, akceptowania tego, co niezrozumiałe, inne. 3. Przelamywanie szkodliwych stereotypów, ukazujących Aspiego jako „dziecko popsute”, niewychowane, dziwaka, dziwoląga, kosmitę, nudziarza czy histeryka.
--	---

Zob. też: B. Śniecikowska, *Książka obrazkowa: próba porządkowania doświadczeń (czyli o genologii, słowografii i intymistyce logowizualnej)*, „Teksty Drugie” 2022, nr 1, s. 47–67.

⁴⁰ Zob. więcej na ten temat: J. Stefańczyk, *Opowieści na 32 stronach – fenomen książki obrazkowej*, Cieszyn 2018.



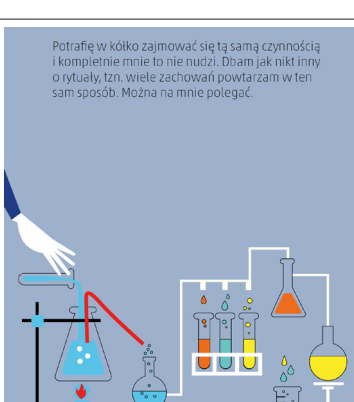
⁴¹ Tamże, s. 15.

⁴² Zob. M. Cackowska, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Poznań 2017, s. 11–48.

⁴³ Wszystkie ilustracje umieszczone w poniższej tabeli pochodzą z omawianej książki Dyrdy i Rosińskiej.

<p>Chciałem powiedzieć koleżance coś miłego, a ona się obraziła.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozmowy o zachowaniach i postawach bohaterów literackich, analiza podejmowanych przez nich decyzji i ich następstw. 2. Poruszanie tematów egzystencjalnych, życiowych, filozoficznych, dających możliwość wyrażania własnego zdania, skłaniających do refleksji nad życiem i relacjami międzyludzkimi. 3. Uczenie słuchania innych, zachęcanie do uczestniczenia w konwersacjach, zabierania głosu, stosowanie na lekcjach różnego rodzaju dyskusji, polemik, debat. Zwracanie uwagi na „podteksty” wypowiedzi, komunikaty wyrażone nie wprost, ukryte. 4. Zachęcanie do pracy w grupach, włączanie do rywalizacji tam, gdzie uczeń może się wykazać wiedzą, umiejętnościami, pomysłowością. 5. Angażowanie uczniów do pomocy rówieśnikom, nieustanne zwracanie uwagi na potrzebę nawiązywania relacji z drugim człowiekiem.
<p>Nie jestem sam. Do mojej drużyny należą między innymi:</p>  <p>Bill Gates Lionel Messi Andy Warhol</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pokazywanie przykładów ludzi, którzy poradzili sobie ze swoimi ograniczeniami i osiągnęli życiowe sukcesy (autyzm jako „choroba geniuszy”⁴⁴). 2. Wzmacnianie pozytywnych stron uczniów, pomoc w znalezieniu własnej ścieżki sukcesu i konsekwentnym podążaniu nią. 3. Zachęcanie do wyznaczania sobie realnych celów i stopniowej ich realizacji. 4. Przekazywanie na bieżąco <i>feedbacków</i>, uwzględniających włożony wysiłek i nakłady pracy. Chwalenie nawet za drobne sukcesy.
<p>Moje atuty</p> <p>Z drugiej strony potrafię patrzeć na świat z zupełnie innej perspektywy, stąd moje oryginalne pomysły.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wykorzystywanie uczniowskich zainteresowań wieloma rodzajami literatury w celu dzielenia się ciekawostkami, wnioskami, obserwacjami. 2. Zachęcanie do pisania własnych historii (uczniowie z ZA chętniej piszą niż mówią), tworzenia swoich utworów, co powoduje porządkowanie w umysłach tego, o czym czytają, dowiadują się, co przeżywają. 3. Motywowanie do tworzenia własnych materiałów dydaktycznych, np. <i>lapbooków</i> czy „pudełek pierwszej pomocy” dotyczących lektur. 4. Nakłanianie do dzielenia się pomysłami interpretacyjnymi, co służy doskonaleniu zdolności analitycznych takich uczniów.

⁴⁴ *Asperger w szkole w Kopienicy*, <https://www.lubie.pl/asperger-w-szkole-w-kopienicy/> [26.06.2025].

 <p>Nie za bardzo patrzę na miny innych dzieci i one często robią mnie w konia.</p> <p>Nie wiem jednak, co to znaczy „zrobić kogoś w konia”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proponowanie gier dydaktycznych opartych na frazeologizmach. Rozróżnianie sensów dosłownych i metaforycznych wyrazów. 2. Wprowadzanie zadań z wykorzystaniem obrazów, kart wizualnych, np. dialogowych⁴⁵, rozwijających myślenie abstrakcyjne. 3. Zachęcanie do tworzenia własnych definicji i porównywania ich z ogólnie przyjętymi, poszukiwania niestandardowych i nowych rozwiązań (ćwiczenia typu: <i>Co by było, gdyby...</i>, różne zastosowania codziennych przedmiotów⁴⁶). 4. Zachęcanie uczniów do wypowiadania się własnymi słowami, nie sloganami, praca nad celowym wypowiedzianiem się, stylem wypowiedzi.
 <p>Fascynują mnie szczegóły, dostrzegam detale, których inni nie są w stanie zauważyć.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wprowadzanie na lekcjach licznych powtórek ze względu na genialną, ale jednak wybiórczą pamięć Aspich. 2. Odwoływanie się w trakcie realizacji zagadnień programowych do ogólnej wiedzy humanistycznej uczniów (fakty, daty, tytuły, nazwiska). 3. Proponowanie czytania na głos, doskonalącego rozumienie emocji, wymagającego modulacji głosem. 4. Wprowadzanie ćwiczeń doskonalących umiejętność czytania ze zrozumieniem, zwłaszcza takich, w których należy dokonywać uogólnień, podsumowań, całościowo spojrzeć na opisany problem. 5. Omawianie utworów literackich ze zwracaniem uwagi na szczegóły, które następnie powinny być składane w całość – doskonalenie umiejętności syntezy treści literackich i wyciągania wniosków.
 <p>Potrafię w kółko zajmować się tą samą czynnością i kompletnie mnie to nie nudzi. Dbam jak nikt inny o rytuały, tzn. wiele zachowań powtarzam w ten sam sposób. Można na mnie polegać.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizowanie lekcji w taki sposób, by uczniowie rozumieli, jakie czynności następują kolejno. Płynne przechodzenie pomiędzy ogniwami lekcji i uprzedzanie o tym. 2. Wcześniejsze komunikowanie zmian w planie zajęć z poszanowaniem potrzeby przewidywalności i wiążącego się z nią poczucia bezpieczeństwa. 3. Zapewnienie uczniom możliwości poproszenia nauczyciela o pomoc w każdym momencie lekcji. 4. Przygotowywanie jasnych, zrozumiałych, czytelnych instrukcji do zadań. Prośby o powtarzanie poleceń własnymi słowami. 5. Tworzenie środowiska edukacyjnego wolnego od rozpraszających uwagę bodźców.

Źródło: K. Dyrda, J. Rosińska, *Mam zespół Aspergera. Podręcznik dla uczniów i nauczycieli*, ilustracje E. Ołdak, Warszawa 2016.

⁴⁵ Zob. więcej na ten temat: *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, red. R. Domań, Lublin 2010.

⁴⁶ Zob. więcej na ten temat: S. Bowkett, *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 2000; E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańsk 2005.

Podsumowanie

Publikacji poświęconych osobom z zespołem Aspergera pojawia się w ostatnich latach coraz więcej. Jak wskazano we wstępie artykułu, są wśród nich beletryzowane opowieści dla dzieci i młodzieży, mogące stanowić lektury uzupełniające, świadectwa osób z ZA i ich bliskich oraz poradniki i podręczniki wspierające nauczycieli i wychowawców w ich codziennej pracy dydaktycznej, wychowawczej i terapeutycznej. Pisząc o cechach zespołu Aspergera, badacze wskazują tzw. triadę zaburzeń autystycznych, która obejmuje takie obszary, jak: komunikacja społeczna, rozwój mowy oraz sztywne wzorce zachowań⁴⁷. W związku z tym uczniowie w spektrum mają trudności z nawiązywaniem relacji i pracą w grupach, słabo odczytują gesty, mimikę i intonację głosu, nie rozumieją metafor i ironii, nie potrafią adekwatnie reagować ani inicjować rozmów, nawet z rówieśnikami, a ich wypowiedzi bywają kalkami cytatów z filmów lub książek⁴⁸. Wskazane trudności mogą mieć oczywiście różne natężenie i częstotliwość, bo przecież każdy uczeń z ZA jest inny.

W artykule przyjrano się trzem różnym utworom współczesnym: opowiadaniu, powieści autobiograficznej oraz *picturebookowi*. Każdy z nich inaczej prezentuje omawiane w artykule zagadnienie. Należy jednak podkreślić, że wszystkie realizują ważny cel społeczny: oswajają inność, z jaką nadal kojarzony jest ZA. Uświadamiają, że ktoś, kto się z nim zmagają, potrzebuje przede wszystkim zrozumienia i akceptacji. Opowieść Jędrzejewskiej-Wróbel można zaliczyć do książek terapeutycznych. *Kosmita* przybliży świat chłopca z zespołem Aspergera i zapozna czytelników z tą dysfunkcją⁴⁹. Pokazuje, z jakimi trudnościami każdego dnia zmagają się Kacper i jego najbliżsi. Uświadamia, jak szkodliwe i krzywdzące bywają stereotypy. Książka Kotas jest zapisem procesu „dorastania, odkrywania świata i własnej tożsamości przez osobę nieneurotypową, nieheteronormatywną, ale przede wszystkim obdarzoną niezwykłą wrażliwością i talentem do opisywania świata”⁵⁰. Poszczególne rozdziały *Cukrów*, związane z danym miejscem albo etapem życia autorki-bohaterki, tworzą kolejne elementy emocjonalnej układanki, dając nastoletnim czytelnikom wiele tematów do klasowych dyskusji. To nie wydarzenia są w tej książce najważniejsze, ale wrażenia, emocje, obserwacje.

⁴⁷ A. Kostecka, *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu dawniej i dziś a możliwości wczesnego wspomagania rozwoju dzieci*, „Studia Edukacyjne” 2024, nr 73, s. 150.

⁴⁸ Zob. więcej na ten temat: A. Maciarz, D. Drała, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera: studium przypadku*, Kraków 2012; E. Pudłowska, *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, „Journal of Modern Science” 2021, nr 1, s. 143-158; M. Tuchowska, *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/uczen-z-zespolem-aspergera-w-szkole> [24.06.2025].

⁴⁹ I. Czesiul-Budkowska, *Kosmita*, <https://biblioteczka-apteczka.pl/2016/08/21/kosmita/> [18.06.2025].

⁵⁰ M. Różański, *Autyzm jako inna, niezwykła wrażliwość*, https://archiwum.niepelnospawni.pl/ledge/x/203984?print_doc_id=1793916&site_id=702 [18.06.2025].

Bohaterka nie tylko opisuje świat wokół siebie, ale skupia się na swoim w nim funkcjonowaniu, co stanowi jej największą potrzebę i jednocześnie jest charakterystyczne dla autystyków⁵¹. *Mam zespół Aspergera. Podręcznik dla uczniów i nauczycieli* natomiast to *picturebook*, stanowiący ilustrowane minikompendium wiedzy o spektrum. Spełnia przypisywane temu gatunkowi funkcje, rozwijając wrażliwość estetyczną młodych czytelników, rozbudzając ich wyobraźnię, ilustrując stosunki międzyludzkie, wprowadzając potrzebne pojęcia związane z ZA, służąc po prostu edukacji na jego temat⁵². Grono odbiorców podręcznika Dyrdy i Rosińskiej jest dość szerokie. Są nimi nieneurotypowi uczniowie, ich koleżanki i koledzy oraz nauczyciele i wychowawcy. Wartość tej książeczki polega też na tym, że dając nauczycielom informacje na temat Aspich, jednocześnie inspiruje ich do podejmowania działań służących ich rozwojowi w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Jak napisała Agnieszka Borkowska, matka chłopca z zespołem Aspergera oraz terapeutka dzieci z zaburzeniami rozwoju,

istotą życia z młodym człowiekiem z zespołem Aspergera jest zdolność zajrzenia w jego wewnętrzny świat umysłu. Umiejętność ta w połączeniu z wiedzą o zaburzeniach spektrum autyzmu pomaga rodzicom, nauczycielom i samemu dziecku. Jest to niezbędne do podjęcia konkretnych strategii terapeutycznych, które doprowadzą do prawdziwych, długotrwałych zmian. W przeciwnym wypadku zarówno dorośli, jak i dzieci zaczynają odczuwać lęk przed nieznanym i brakiem akceptacji⁵³.

W przypadku autyzmu, tak jak i wszelkich dysfunkcji uczniowskich, podstawę skutecznych działań nauczycielskich stanowią zrozumienie i wsparcie. One z kolei rodzą się na bazie wiedzy, której dostarczają omówione w artykule utwory. Nie powinno dla nich zabraknąć czasu w szkole, bądź to na lekcjach języka polskiego, bądź na godzinach wychowawczych albo dodatkowych zajęciach, które prowadzi polonista. My, dorośli, jak podkreślała Borkowska za cytowanym na początku artykułu Szatmarim, „musimy nauczyć się w inny sposób widzieć te dzieci. Wiedza wyjaśni nam nieporozumienia, przywróci nadzieję, pozwoli właściwie postępować z dziećmi z tą dysfunkcją i prawidłowo je wspomagać oraz da nam poczucie kontroli nad tym, co robimy”⁵⁴.

Bibliografia

- Amenta Ch., *Krzyś jest wyjątkowy*, przekł. E. Wojtych, Gdańsk 2010.
Asperger w szkole w Kopienicy, <https://www.lubie.pl/asperger-w-szkole-w-kopienicy/> [26.06.2025].
Atwood T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, tłum. M. Śmiechowska, Kraków 2011.
Autyzm i rodzina, red. A. Prokopiak, Z. Palak, Lublin 2023.

⁵¹ Zob. więcej na ten temat: J. Bąbka, M. Kanar, *O samowiedzy osób dorosłych w spektrum autyzmu – jej źródłach, znaczeniu diagnozy oraz psychoedukacji*, Toruń 2024.

⁵² J. Stefańczyk, dz. cyt., s. 17.

⁵³ A. Borkowska, *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Gdańsk 2010, s. 10.

⁵⁴ Tamże.

- Banasiak M., *Funkcjonowanie dziecka z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej – studium przypadku*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 257–270.
- Bąbka J., Kanar M., *O samowiedzy osób dorosłych w spektrum autyzmu – jej źródłach, znaczeniu diagnozy oraz psychoedukacji*, Toruń 2024.
- Borkowska A., *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Gdańsk 2010.
- Bowkett S., *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, tłum. K. Krużewski, Warszawa 2000.
- Březinowa I., *Krzyż po cichu braciśku*, przekł. M. Śmigieński, Wołów 2018.
- Cackowska M., *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Poznań 2017, s. 11–48.
- Całek G., *Uczeń ze spektrum autyzmu – refleksje okołostatystyczne* [w:] *Dziecko ze spektrum autyzmu. Aktualne badania i refleksje naukowe*, red. G. Całek, Kraków 2024, s. 17–24.
- Chmielewska J.M., *Hubek, kubek, wstążka*, Szklarska Poręba 2015.
- Chodzicka K., *ICD-11: najważniejsze zmiany w klasyfikacji chorób*, <https://psychomedic.pl/icd-11-najwazniejsze-zmiany-w-klasyfikacji-chorob> [10.11.2025].
- Chromik-Kovačs J., Banaszczyk I., *Kim jest ryś? Opowieść o chłopcu z zespołem Aspergera*, Warszawa 2016.
- Cook O’Toole J., *(Sekretna) księga asperdzieciaka. Poradnik dla dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera*, tłum. A. Weksej, Kraków 2018.
- Coraz więcej dzieci ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu. *Polskie szkoły na to gotowe?*, <https://www.portalsamorządowy.pl/edukacja/coraz-wiecej-dzieci-ze-zdiagnozowanym-spektrum-autyzmu-polskie-szkoly-na-to-gotowe,439055.html> [16.06.2025].
- Czesiul-Budkowska I., *Kosmita*, <https://biblioteczka-apteczka.pl/2016/08/21/kosmita/> [18.06.2025].
- Dobiąła E., *Traumy szkolne u dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera. Przyczyny i konsekwencje*, <https://terapiaspecjalna.pl/arttykul/traumy-szkolne-u-dzieci-i-mlodziezy-z-zespolem-aspergera-przyczyny-i-konsekwencje> [16.06.2025].
- Dorota z Krainy Aspergera, <https://nakanapie.pl/recenzje/dorota-z-krainy-aspergera-cukry> [17.06.2025].
- Dyrda K., Rosińska J., *Mam zespół Aspergera. Podręcznik dla uczniów i nauczycieli*, ilustr. E. Ołdak, Warszawa 2016.
- Głuszko K., *Podaj łapkę misiui*, Warszawa 2015.
- Grzywa A., *Kaprys natury, czyli o zespole sawanta*, „Neurologia Praktyczna” 2012, t. 12, nr 6, s. 43–48.
- Holliday W.L., *Udawanie normalnej. Życie z zespołem Aspergera*, tłum. P. Dobrowolski, Kraków 2018.
- Hołub J., *Niegrzeczne. Historie dzieci z ADHD, autyzmem i zespołem Aspergera*, Gorlice 2020.
- Jackson L., *Świry, dziwadła i Zespół Aspergera. Przewodnik użytkownika dorastania*, Otwock 2010.
- „Jakby z księżycy spadli” czyli, „Cukry” Doroty Kotas, <https://naregale.com.pl/jakby-z-ksiezycyca-spadli-czyli-cukry-doroty-kotas/> [17.06.2025].
- Jagielska G., *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu*, Warszawa 2010.
- Jędrzejewska-Wróbel R., *Kosmita*, Bielsko-Biała 2008.
- Jodko-Kula E., *Jak zrozumieć Chrumaka i wejść do świata tych, którzy myślą inaczej*, Kraków 2019.
- Junger E., *Dziecko sawant – jak je wspierać?*, <https://hellomama.pl/starsze-dziecko/dziecko-sawant-jak-je-wspierac/> [16.06.2025].
- Jurasz J., „Kosmita” – Roksana Jędrzejewska-Wróbel, <https://pedagogiczna.pl/kosmita-roksana-jedrzejewska-wrobel/> [18.06.2025].
- Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, red. R. Domań, Lublin 2010.
- Kim C., *Nieśmiały, skryci i społecznie niedopasowani. Przewodnik po życiu z zespołem Aspergera*, przekł. J. Gilewicz, Kraków 2018.

- Kossowska A., *Duże sprawy w małych głowach*, Opole 2015.
- Kostecka A., *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu dawniej i dziś a możliwości wczesnego wspomagania rozwoju dzieci*, „Studia Edukacyjne” 2024, nr 73, s. 149–167.
- Kostrubiec-Wojtachnio B., Papuda-Dolińska B., Pisula E., *Podręcznik metodyczny. Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w przypadku występowania następujących trudności: uszkodzenie słuchu, dysfunkcja wzroku, specyficzne zaburzenia uczenia się, zaburzenia rozwoju mowy i języka, zaburzenia rozwoju intelektualnego, zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD), zaburzenia zachowania i emocji*, Lublin 2022.
- Kotas D., *Cukry*, Warszawa 2021.
- Kozdroń A., *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby uzdrowić*, Lublin 2021.
- Koziara A., Mendyka O., Błażej M., *Zachowania trudne osób z ASD w percepcji terapeutów*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej” 2025, nr 18, s. 152–166.
- Lizak K., *Zespół Aspergera (ICD-10: F84.5) – objawy u dzieci i dorosłych*, <https://diag.pl/pacjent/artykuly/zespól-aspergera-objawy-u-dzieci-i-dorosłych> [12.11.2025].
- Łotman J., *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, przeł. B. Żyłko, Gdańsk 2008, s. 72–75.
- Maciarz A., Drała D., *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera: studium przypadku*, Kraków 2012.
- Michalczak K., *Synu, jesteś kotem*, Warszawa 2023.
- Michalewska M., *O fenomenie zaklętym w niepełnosprawności, a może o fenomenalnej niepełnosprawności. Rzecz o osobach z zespołem sawanta*, <https://terapiaspecjalna.pl/artikul/o-fenomenie-zaklętym-w-niepełnosprawności-a-może-o-fenomenalnej-niepełnosprawności> [16.06.2025].
- Mitzner P., „Cukry” i słon Bombi (Dorota Kotas, „Cukry”), <https://magazynwizje.pl/aktualnik/cukry-i-slon-bombi-dorota-kotas-cukry/> [17.06.2025].
- Nerenberg J., *Neuroróżnorodne. Jak żyć w świecie skrojonym nie na naszą miarę*, tłum. K. Byłów, Warszawa 2022.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Gdańsk 2005.
- Nilsson P., *Inny niż wszyscy. Opowiadanie o chłopcu, który chciał wiedzieć, czy jest normalny*, przekł. M. Rey-Radlińska, Poznań 2017.
- Notbohm E., Zysk V., *1001 porad dla rodziców i terapeutów dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera*, tłum. A. Haduła, Kraków 2023.
- Oblój L., *Zespół Aspergera od środka*, Warszawa 2019.
- Otrębski W., Mariańczyk K., Amilkiewicz-Marek A., Bieńkowska K., Domagała-Zyśk E., Karpuszenko E., *Spektrum autyzmu. Spojrzenia [w:] Wprowadzenie do tematu i podstaw teoretycznych autystycznego spektrum zaburzeń*, red. I. Bołtuć, M. Dworzańska, Częstochowa 2022, s. 7–25.
- Preissmann Ch., *Asperger. Życie w dwóch światach*, tłum. J. Arentewicz, Gdańsk 2017.
- Prüfer P., *W spektrum autyzmu neuroróżnorodność odsłania podmiotowość*, „Nowa Polityka Wschodnia” 2024, nr 2, s. 245–249.
- Pstrągowska J., *Noro I. Przygody nieziemskiego przyjaciela*, Gdańsk 2020.
- Ptak O., *Guzikożerca na tropie słów*, Poznań 2024.
- Pudłowska E., *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, „Journal of Modern Science” 2021, nr 1, s. 143–158.
- Robinson J.E., *Jestem inny*, tłum. A. Homańczyk, Kraków 2019.
- Różański M., *Autyzm jako inna, niezwykła wrażliwość*, https://archiwum.niepełnosprawni.pl/ledge/x/203984?print_doc_id=1793916&site_id=702 [18.06.2025].
- Ryrych K., *Lato na Rodos*, Warszawa 2020.
- Simone R., *Aspergirls. Siła kobiet z zespołem Aspergera*, tłum. J. Okuniewski, Gdańsk 2024.
- Stalka-Jarska J., *Geniusz czy dziwak? O chłopcu z zespołem Aspergera*, Kraków 2024.
- Stefańczyk J., *Opowieści na 32 stronach – fenomen książki obrazkowej*, Cieszyn 2018.
- Steinhöfel A., *Rico, Oskar i Głębowienie*, przekł. E. Jeleń, Kraków 2011.
- Szatmari P., *Uwięziony umysł. Opowieści o ludziach z autyzmem*, tłum. M. Sekerdej, Kraków 2007.
- Subrycht M., *Za dobrze się maskowałam. Rozmowy o doświadczeniach kobiet w spektrum*, Toruń 2025.

- Śniecikowska B., *Książka obrazkowa: próba porządkowania doświadczeń (czyli o genologii, słowografii i intymistyce logowizualnej)*, „Teksty Drugie” 2022, nr 1, s. 47–67.
- Świącicka J., *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Kraków 2022.
- Tammet D., *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia. Pamiętniki nadzwyczajnego umysłu z zespołem Aspergera*, tłum. M. Mysiorska, Gorlice 2022.
- Torchała K., *Spektrum autyzmu: diagnozy na wyrost czy faktyczny wzrost przypadków?*, <https://zdrowie.pap.pl/rodzice/spektrum-autyzmu-diagnozy-na-wyrost-czy-faktyczny-wzrost-przypadkow> [16.06.2025].
- Tuchowska M., *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/uczen-z-zespolem-aspergera-w-szkole> [24.06.2025].
- Ungeheuer-Gołąb A., *Roksana Jędrzejewska-Wróbel w trzech odsłonach. O kreowaniu światów poprzez słowo i obraz*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica” 2017, red. M. Roszczyńska, nr 5, s. 166–181.
- Winter M., *Zespół Aspergera. Co nauczyciel powinien wiedzieć*, tłum. E. Niezgodna, Warszawa 2006.
- Wójcicka M., *Picturebook w świetle teorii aktów mowy i obrazu (na podstawie „Mama zawsze wraca” Agaty Tuszyńskiej i Iwony Chmielewskiej)*, „Prace Językoznawcze” 2022, nr XXIV/1, s. 253–268.
- Wójcik-Dudek M., „Kosmita” *Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel jako projekt literacki i teatralny* [w:] *Noosfera literacka: problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, Rzeszów 2012, s. 343–349.
- Wójtowicz-Zajac A., *Dziewczyna z Garwolina („Cukry” Doroty Kotas)*, <https://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=423&artykul=8590> [17.06.2025].
- Wszyscy jesteśmy z Garwolina. Recenzja „Cukrów” Doroty Kotas*, <https://kulturaliberalna.pl/2021/05/18/sylwia-gora-recenzja-dorota-kotas-cukry/> [17.06.2025].
- Zabawa K., *Pozycje współczesnej polskiej literatury dziecięcej polecane dla poszczególnych grup wiekowych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 24, s. 111–114.
- Zespół Aspergera w okresie dojrzewania. Wzloty, upadki i cała reszta*, red. W.L. Holliday, przedm. L. Jackson, tłum. M. Umińska, K. Umiński, Warszawa 2006.

Literature as a Tool for Understanding and Supporting Individuals with Asperger’s Syndrome

Abstract

The article discusses three contemporary texts representing different genres: a children’s story (*Alien* by Roksana Jędrzejewska-Wróbel), an autobiographical novel (*Sugars* by Dorota Kotas), and a picture book (*I Have Asperger’s Syndrome. A Handbook for Students and Teachers* by Karolina Dyrda and Jolka Rosińska). All of them address the issue of Asperger’s syndrome, a neurological disorder within the autism spectrum, fulfilling an important social and educational goal: promoting greater awareness and knowledge about autism to enable better understanding, support, and integration of neurodiverse individuals in various environments, including schools. Each of the works presented in the article can be successfully used in education at different levels as supplementary reading, both in Polish language classes and homeroom lessons. The article also proposes sample activities for Polish teachers who decide to incorporate the texts by Jędrzejewska-Wróbel, Kotas, Dyrda, and Rosińska into contemporary school curricula.

Keywords: Asperger’s syndrome, neurological disorder, students with special educational needs, *Alien*, *Sugars*

Magdalena Marzec-Jóźwicka, dr hab. literaturoznawstwa, prof. KUL, specjalność: dydaktyka literatury, kierownik Katedry Edukacji Polonistycznej i Medialnej Katolickiego Uniwersytetu Lubel-

skiego Jana Pawła II. Od ponad 20 lat przygotowuje do zawodu przyszłych nauczycieli polonistów. Jest autorką sześciu 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, *Nauczyciel polonista wobec wyzwań współczesności*, 2025) oraz prawie stu artykułów poświęconych teorii i praktyce kształcenia polonistycznego. Badawczo interesuje się pracą nauczyciela polonisty oraz współczesną literaturą dla dzieci i młodzieży.

ADRIANNA URBAN-RAFAŁEK

Uniwersytet w Siedlcach
ORCID: 0000-0002-1715-0262
adrianna.urban-rafalek@uws.edu.pl

Zaburzenia przetwarzania słuchowego u uczniów ze spektrum autyzmu jako czynnik wpływający na sukcesy szkolne i komunikacyjne

Streszczenie

Uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) często zmagają się z trudnościami w zakresie komunikacji, interakcji społecznych oraz funkcjonowania w środowisku szkolnym. Jednym z mniej oczywistych, ale bardzo istotnych czynników wpływających na ich funkcjonowanie są zaburzenia przetwarzania słuchowego (Auditory Processing Disorder – APD/CAPD). Choć nie są one wpisane w kryteria diagnostyczne ASD, często współwystępują i mogą znacząco pogłębiać problemy edukacyjne i komunikacyjne. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie trudności w zakresie przetwarzania dźwięków, w tym dźwięków mowy na poziomie centralnym, u uczniów z autyzmem, mechanizmów komunikacyjnych osób z ASD, w tym ukazanie zjawiska przetwarzania słuchowego na podstawie doświadczeń autorki w pracy z taką grupą uczniów, oraz wskazanie, jak te procesy wpływają na rozwój językowy i komunikacyjny omawianej grupy uczniów. Tekst ma także na celu przedstawienie istotnego związku między przetwarzaniem słuchowym a nabywaniem kompetencji językowych u osób z ASD. Zaburzenia w tym zakresie mogą wpływać na całość zachowań językowych przejawianych przez osoby z autyzmem w różnych sytuacjach życia codziennego oraz determinować ich sukcesy szkolne. Autorka podkreśla, że usprawnianie percepcji słuchowej i doskonalenie przetwarzania słuchowego są istotne w kontekście pracy z uczniami z autyzmem, zaś poprawa tych umiejętności może przyczynić się do lepszego rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych tychże osób. Sposób, w jaki uczniowie z ASD przetwarzają bodźce słuchowe, wpływa na ich zdolność rozumienia i używania języka. Problemy w tym zakresie mogą prowadzić do trudności w spójności wypowiedzi i pojmowaniu pytań, co jest podstawowym elementem umiejętności interakcyjnych oraz nabywania umiejętności szkolnych.

Słowa kluczowe: CAPD, przetwarzanie słuchowe, spektrum autyzmu, edukacja, komunikacja

Wstęp

Zaburzenia przetwarzania słuchowego (CAPD) stanowią przedmiot rosnącego zainteresowania badaczy zajmujących się edukacją i rozwojem dzieci ze spektrum autyzmu (ASD). Badania autorki prowadzone w latach 2019–2025 nad percepcją

słuchową uczniów z ASD wskazują, że trudności w zakresie analizy bodźców akustycznych są częste i mają wyraźny wpływ na proces uczenia się, rozumienia mowy oraz rozwój społeczno-komunikacyjny¹. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że CAPD, mimo braku formalnego ujęcia w klasyfikacjach psychiatrycznych, jest zjawiskiem o dużym znaczeniu funkcjonalnym².

W kontekście szkolnym deficyty te mogą powodować błędne interpretowanie wypowiedzi, problemy z koncentracją, a także wtórne trudności emocjonalne wynikające z niepowodzeń edukacyjnych. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie, w jaki sposób CAPD wpływa na funkcjonowanie uczniów ze spektrum autyzmu w środowisku szkolnym i społecznym oraz jakie strategie wsparcia można uznać za efektywne.

Zaburzenia przetwarzania słuchowego – ujęcie teoretyczne

Neurobiologia wprowadziła do refleksji nad człowiekiem pojęcie przetwarzania słuchowego. Opisuje ono ścieżki i sposoby reagowania organizmu ludzkiego na dźwięk. Wiemy, że przetwarzanie słuchowe ma zasadniczy wpływ na interioryzację języka. Szczególnie interesująca jest odpowiedź na pytania: jak procesy przetwarzania słuchowego kształtują się u osób z diagnozowanym autyzmem; czy ewentualne niedostatki tego przetwarzania pozwalają wyjaśnić trudności komunikacyjne w autyzmie. Klamrą łączącą obydwie problemy jest przekonanie, że proces i stan przetwarzania słuchowego wyznaczają system językowy, oraz to, że zaburzenia ze spektrum autyzmu upośledzają proces opanowania języka i wpływają na rozumienie wypowiedzi, bowiem problemy ze spójnością warunkują rozumienie tekstu.

Zdaniem Z.M. Kurkowskiego percepcja mowy to nie tylko identyfikacja zjawisk dźwiękowych. Jej celem jest także ustalenie, jakie obiekty są dookoła, gdzie są i jak się poruszają. Odbiór mowy to proces bardzo złożony, który jest możliwy dzięki percepcji słuchowej³. Zaburzenia przetwarzania słuchowego stanowią niemożność pełnego wykorzystania słyszanego sygnału akustycznego przy prawidłowym jego odbiorze w strukturach obwodowych⁴.

Zgodnie z definicją Amerykańskiego Towarzystwa Mowy, Języka i Słuchu (ASHA)⁵, zaburzenia przetwarzania słuchowego odnoszą się do trudności w efektywnym wykorzystywaniu informacji słuchowych przy prawidłowej czułości słuchu. CAPD dotyczy nie tyle samego odbioru dźwięku, ile procesów jego analizy,

¹ A. Urban-Rafałek, *Zachowania językowe a percepcja słuchowa u osób z autyzmem*, Siedlce 2025.

² *Handbook of Clinical Audiology*, red. J. Katz, Baltimore 1994; G.D. Chermak, F.E. Musiek, *Central Auditory Processing Disorders: New Perspectives*, San Diego 1997.

³ Z.M. Kurkowski, *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin 2013, s. 18.

⁴ *Handbook of Clinical Audiology...*, s. 74.

⁵ American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), *Guidelines for Identification, Assessment, and Management of Central Auditory Processing Disorders*, 2005.

różnicowania i interpretacji na poziomie ośrodkowym⁶. Do najczęściej obserwowanych objawów CAPD zalicza się: trudności w rozumieniu mowy w hałasie, problemy z lokalizacją źródła dźwięku, trudności w różnicowaniu podobnych fonemów, ograniczoną pamięć sekwencyjną oraz nadwrażliwość na bodźce akustyczne⁷. W przypadku dzieci w wieku szkolnym deficyty te często są mylone z zaburzeniami uwagi, dysleksją lub brakiem motywacji do nauki.

CAPD w kontekście spektrum autyzmu

U osób ze spektrum autyzmu częstym zjawiskiem jest nietypowa modulacja reakcji na bodźce dźwiękowe. Może ona przyjmować formę zarówno nadwrażliwości (*hyperacusis*), jak i obniżonej reaktywności (*hyporesponsiveness*)⁸. Badania neurofizjologiczne wskazują, że u dzieci z ASD występują zaburzenia w zakresie przetwarzania czasowego i segregacji sceny słuchowej⁹. Oznacza to trudności w odróżnianiu dźwięków istotnych od szumu tła, co w warunkach klasy szkolnej znacząco utrudnia rozumienie poleceń i wypowiedzi nauczyciela. Badania autorki¹⁰ potwierdzają, że uczniowie z ASD częściej niż ich neurotypowi rówieśnicy wykazują deficyty w zakresie analizy sekwencji dźwiękowych oraz rozumienia mowy w hałasie, co koreluje z niższymi wynikami w nauce czytania i pisania.

Zaburzenia przetwarzania słuchowego (Central Auditory Processing Disorder – CAPD) stanowią jeden z kluczowych czynników wpływających na efektywność uczenia się i jakość komunikacji uczniów ze spektrum autyzmu (ASD). Choć nie są one bezpośrednio ujęte w kryteriach diagnostycznych autyzmu, ich współwystępowanie znacząco modyfikuje sposób, w jaki dziecko odbiera, interpretuje i reaguje na bodźce akustyczne w środowisku szkolnym. Wyniki badań autorki¹¹ potwierdzają, że uczniowie z ASD i współwystępującymi trudnościami przetwarzania słuchowego wymagają nie tylko dostosowań edukacyjnych, ale też kompleksowego wsparcia w zakresie rozwijania umiejętności komunikacyjnych i społecznych.

⁶ T.J. Bellis, *Assessment and Management of Central Auditory Processing Disorders in the Educational Setting*, wyd. 2, San Diego 2003, s. 45.

⁷ R.W. Keith, *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego – postępy w rozumieniu istoty choroby*, „Otolaryngologia” 2008, nr 3, s. 7–8.

⁸ J.I. Alcántara, B.C.J. Moore, *The identification of vowel-like harmonic complexes: Effects of component phase, level, and fundamental frequency*, „Journal of the Acoustical Society of America” 1995, nr 97, s. 3813–3824.

⁹ B.W. Roberts, K. Walton, W. Viechtbauer, *Personality changes in adulthood: Reply to Costa & McCrae*, „Psychological Bulletin” 2006, nr 132, s. 29–32.

¹⁰ Zob. A. Urban-Rafałek, *Zachowania językowe...*, 2025.

¹¹ Badania własne prowadzone były w latach 2019–2025 i obejmowały diagnostykę oraz ocenę zaburzeń przetwarzania słuchowego (CAPD), a także analizę centralnych mechanizmów słuchowych (ASA). Były realizowane w warunkach klinicznych i szkolnych u osób z ASD z zastosowaniem standaryzowanych narzędzi audiologicznych i testów percepcji słuchowej.

Trudności obserwowane u dzieci i uczniów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (CAPD)

U dzieci i uczniów z CAPD obserwuje się szereg trudności, które w znacznym stopniu wpływają na funkcjonowanie edukacyjne, komunikacyjne oraz emocjonalne. Trudności te wynikają z nieprawidłowego przetwarzania bodźców akustycznych w ośrodkowym układzie nerwowym mimo prawidłowej percepcji dźwięków na poziomie obwodowym. Do najczęściej występujących objawów należą:

- **Problemy z lokalizacją źródła dźwięku** – dzieci z CAPD mają trudności z określeniem kierunku i odległości, z jakiej dobiega dźwięk, oraz z różnicowaniem dźwięków cichych i głośniejszych. W sytuacji ekspozycji na hałas reagują często lękiem lub irytacją, zakrywając uszy w celu ograniczenia bodźców akustycznych.
- **Ograniczona pamięć słuchowa** – dzieciom trudno jest zapamiętywać informacje przekazane ustnie zarówno w zakresie pamięci świeżej, jak i trwałej. Ogranicza to przyswajanie sekwencji werbalnych, takich jak liczby, alfabet, dni tygodnia, miesiące, adresy czy numery telefonów.
- **Spowolnione reakcje na bodźce słuchowe** – obserwuje się opóźnienie w reagowaniu na polecenia lub pytania, co wskazuje na konieczność dłuższego czasu przetwarzania informacji akustycznej¹². Ponadto dzieci z CAPD mogą wykazywać nieprawidłowości w zakresie:
 - rozumienia mowy w hałaśliwym środowisku, np. podczas rozmowy w klasie czy przez telefon,
 - nadwrażliwości na hałas i bodźce dźwiękowe,
 - określania kierunku, z którego dobiega dźwięk,
 - utrzymania koncentracji na wybranych bodźcach akustycznych, szczególnie w obecności rozpraszających dźwięków,
 - utrzymywania uwagi na osobie mówiącej i śledzenia toku wypowiedzi,
 - rozumienia znaczenia wypowiedzi oraz interpretowania poleceń,
 - wykonywania kilkietapowych instrukcji słownych, zwłaszcza przekazywanych w jednym zdaniu,
 - różnicowania i rozpoznawania podobnie brzmiących słów lub głosek,
 - odbioru mowy w kontekście komunikacji codziennej (błędne rozumienie pytań, poleceń),
 - przyswajania treści dłuższych wypowiedzi ustnych lub czytanych (np. opowiadań, opisów, instrukcji),
 - umiejętności czytania i pisanie (u dzieci w wieku szkolnym),
 - utrzymania uwagi słuchowej, szczególnie przy dłuższych zadaniach wymagających koncentracji na materiale dźwiękowym,

¹² R.W. Keith, *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego...*, s. 7–14.

- pamięci sekwencyjnej – trudności z zapamiętywaniem kolejności elementów, takich jak dni tygodnia, miesiące czy tabliczka mnożenia,
- nauki języków obcych, w których konieczne jest różnicowanie subtelnych kontrastów fonetycznych,
- organizacji przestrzennej i orientacji w otoczeniu.

Opisane trudności mają charakter złożony i często współwystępują, tworząc obraz specyficznego profilu funkcjonowania słuchowego dziecka. Mogą one skutkować obniżoną motywacją do nauki, frustracją, a także problemami w relacjach społecznych i komunikacji werbalnej. Dlatego też ich trafne rozpoznanie oraz włączenie odpowiednich strategii wsparcia stanowi kluczowy element skutecznej terapii i edukacji uczniów z CAPD.

Wpływ CAPD na funkcjonowanie szkolne

Zaburzenia przetwarzania słuchowego mają bezpośredni wpływ na sukces edukacyjny. Dzieci z CAPD często potrzebują więcej czasu na zrozumienie poleceń, popełniają błędy przy pisaniu ze słuchu, mają trudności z uczeniem się języków obcych i rozumieniem dłuższych wypowiedzi¹³. W warunkach hałaśliwego środowiska szkolnego, w którym równocześnie pojawia się wiele bodźców akustycznych, uczeń z ASD i CAPD jest szczególnie narażony na przeciążenie sensoryczne. W konsekwencji obserwuje się u niego objawy dekoncentracji, frustracji oraz unikania aktywności werbalnych. Nauczyciele często interpretują te zachowania jako brak zaangażowania, co prowadzi do błędnych strategii wychowawczych. Uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) nierzadko zmagają się z trudnościami w zakresie komunikacji, interakcji społecznych oraz funkcjonowania w środowisku szkolnym. Jednym z mniej oczywistych, ale bardzo istotnych, czynników wpływających na ich funkcjonowanie są zaburzenia przetwarzania słuchowego (Auditory Processing Disorder – APD). Choć nie są one wpisane w kryteria diagnostyczne ASD, często współwystępują i mogą znacząco pogłębiać problemy komunikacyjne i edukacyjne.

Uczniowie z ASD i współwystępującym CAPD mogą doświadczać trudności w wielu kluczowych obszarach edukacyjnych:

- **Rozumienie poleceń nauczyciela** – uczniowie często nie przetwarzają w pełni informacji przekazywanych ustnie, zwłaszcza jeśli są one złożone lub wypowiedziane w hałaśliwym otoczeniu (np. w klasie).
- **Pamięć i uwaga słuchowa** – ograniczona zdolność do utrzymania koncentracji na dźwiękach mowy skutkuje gorszym zapamiętywaniem treści lekcji, co przekłada się na słabsze wyniki w nauce¹⁴.

¹³ F. Musiek, *Pathways: auditory duration discrimination: Time to take a close look?*, "Hearing Journal" 2013, nr 66(5), s. 19–20.

¹⁴ R.W. Keith, *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego...*, s. 13.

- **Czytanie i pisanie** – deficyty przetwarzania fonemowego i rytmicznego wpływają na tempo i dokładność czytania, a także na opanowanie ortografii i poprawność zapisu¹⁵.
- **Nauka języków obcych** – trudności z rozróżnianiem subtelnych różnic fonetycznych oraz odbiorem mowy w szumie skutkują wolniejszym tempem nauki języków¹⁶.
- **Zadania wymagające słuchowego przetwarzania informacji** – CAPD utrudnia realizację poleceń wieloetapowych oraz rozumienie pojęć abstrakcyjnych, co szczególnie uwidacznia się na lekcjach matematyki, przyrody czy historii.
- **Wpływ hałasu klasowego** – środowisko szkolne jest akustycznie wymagające, a nadmiar bodźców dźwiękowych obniża zdolność skupienia i zwiększa poziom frustracji. Może to prowadzić do zachowań trudnych, unikania zadań i obniżenia motywacji.
- **Niespójność między potencjałem intelektualnym a wynikami szkolnymi** – uczniowie z CAPD mogą mieć wysokie zdolności poznawcze, ale osiągać niższe wyniki z powodu trudności w odbiorze i przetwarzaniu informacji werbalnej.

Autyzm a przetwarzanie słuchowe – mechanizmy neurokognitywne

Badania neurofizjologiczne i psychofizyczne¹⁷ wskazują na kilka mechanizmów potencjalnie osłabionych u części uczniów z ASD:

1. **Przetwarzanie czasowe** – obniżona precyzja rozróżniania interwałów czasowych i wzorców częstotliwości wpływa na dekodowanie cech suprasegmentalnych (akcent, intonacja) oraz na segmentację mowy.
2. **Segregacja sceny słuchowej** – trudność w wyodrębnianiu sygnału mowy z tła (niesprzyjający stosunek sygnału do szumu) oraz w przełączaniu uwagi między źródłami dźwięku.
3. **Różnicowanie fonemowe** – mniej stabilne reprezentacje kategorii fonemicznych oraz większa wrażliwość na zmienność mówców i tempa mowy.
4. **Uwaga i hamowanie słuchowe** – deficyty w filtrowaniu bodźców nieistotnych (*sensory gating*), co zwiększa podatność na przeciążenie informacyjne.
5. **Integracja słuchowo-wzrokowa** – osłabione czerpanie korzyści z narzędzi audiowizualnych (np. odczytywania mowy z ust) w warunkach hałasu.

¹⁵ J.C. Ziegler, U. Goswami, *Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory*, „Psychological Bulletin” 2005, nr 131(1), s. 3–29.

¹⁶ P. Dawes, D. Bishop, *Psychometric profile of children with auditory processing disorder (APD) and children with dyslexia*, „Arch Dis Child” 2010, nr 95 (6), s. 432–436.

¹⁷ Z.J. Williams, A.V. Kirby, *Sensory processing abnormalities in autism: A meta-analysis*, „Neuroscience & Biobehavioral Reviews” 2020, nr 112, s. 1–15.

CAPD może współwystępować z deficytami świadomości fonologicznej, co przekłada się na tempo i dokładność czytania oraz rozumienia tekstu. Opisywane trudności mają wpływ na naukę języków obcych, co objawia się w problemach w rozróżnianiu kontrastów fonetycznych, percepcji intonacji i rozumieniu mowy w szumie i co ogranicza możliwość efektywnego uczenia się. W zakresie nauki przedmiotów ścisłych i przyrodniczych złożone, wieloetapowe instrukcje ustne i abstrakcyjna terminologia wymagają wysokiej precyzji przetwarzania słuchowego, a to może powodować trudności. Standardowe formy sprawdzania wiedzy w szkole mogą faworyzować uczniów o dobrym przetwarzaniu słuchowym, zaś bez adaptacji środowiska i odpowiednich narzędzi mogą zaniżać rzeczywiste kompetencje ucznia z ASD i CAPD.

Wpływ CAPD na komunikację

Trudności w zakresie przetwarzania słuchowego znacząco utrudniają uczestnictwo w interakcjach społecznych. Dzieci z ASD i CAPD mogą mieć problem z rozpoznawaniem intonacji emocjonalnej, interpretowaniem żartów czy ironii, a także z utrzymaniem płynności rozmowy¹⁸. Ograniczona zdolność do różnicowania niuansów dźwiękowych może skutkować dosłownym odbieraniem komunikatów i nieadekwatnymi reakcjami emocjonalnymi. W efekcie dziecko bywa postrzegane jako niechętnie do kontaktu, podczas gdy przyczyną jest deficyt przetwarzania słuchowego, a nie brak motywacji społecznej. Zaburzenia przetwarzania słuchowego wpływają również na kompetencje komunikacyjne, które są już i tak „wrażliwym” obszarem w ASD:

- **Rozumienie mowy w szumie** – dzieci z CAPD mają trudności z wychyceniem głosu rozmówcy w obecności innych dźwięków, co utrudnia rozmowy grupowe i spontaniczne interakcje.
- **Różnicowanie fonemów** – trudności w rozpoznawaniu i odróżnianiu podobnie brzmiących głosek prowadzą do błędów artykulacyjnych i problemów w zrozumieniu sensu wypowiedzi.
- **Pragmatyka języka** – zaburzenia percepcji prozodycznej (intonacja, akcent, rytm) powodują trudności w interpretacji emocji i intencji rozmówcy, co utrudnia budowanie relacji społecznych.
- **Tempo i płynność mowy** – przeciążenie słuchowe może skutkować opóźnionymi reakcjami, echałalią lub wycofaniem z rozmowy.
- **Nadwrażliwość na bodźce dźwiękowe** – silna reakcja na hałas (zakrywanie uszu, unikanie sytuacji społecznych) ogranicza możliwość uczestniczenia w dialogach, zabawach grupowych czy zajęciach edukacyjnych.

¹⁸ A. Klin, W. Jones, *Attributing social and physical meaning to ambiguous visual displays in individuals with higher functioning autism spectrum disorders*, „Brain and Cognition” 2006, nr 61, s. 58–71.

- **Trudności w interpretacji komunikatów emocjonalnych** – CAPD może zaburzać odbiór subtelnych zmian tonu głosu, przez co dziecko ma trudność w rozpoznawaniu emocji i ironii¹⁹.

Opisane trudności w zakresie funkcjonowania społecznego i adaptacyjnego w dłuższej perspektywie prowadzą w konsekwencji do:

- wycofania z interakcji rówieśniczych,
- obniżonego poczucia kompetencji,
- zwiększonego ryzyka zachowań trudnych,
- a także niższego poziomu motywacji i samooceny.

W obrębie komunikowania się zaburzenia przetwarzania słuchowego oraz spektrum autyzmu mogą objawiać się trudnościami w „wyłapywaniu” zmieniających się wątków i mówców, zwiększonym ryzykiem nadinterpretacji lub utraty kluczowych informacji. W zakresie pragmatyki języka obserwuje się ograniczone wykorzystanie sygnałów prozodycznych i niepewność co do intencji komunikacyjnej rozmówcy. Przeciężenie słuchowe może manifestować się wycofaniem, irytacją lub zachowaniami trudnymi, niekiedy błędnie interpretowanymi jako „nieposłuszeństwo”.

Diagnoza i wsparcie uczniów z CAPD i ASD

Diagnoza CAPD wymaga interdyscyplinarnego podejścia. W procesie oceny wykorzystuje się testy behawioralne (np. Dichotic Digits Test, Gap-in-Noise Test) oraz kwestionariusze obserwacyjne (m.in. CHAPS, Fisher’s Auditory Problems Checklist). Kluczowe znaczenie ma także współpraca z logopedą i psychologiem w celu oceny wpływu CAPD na komunikację i zachowanie ucznia. W terapii rekomenduje się stosowanie treningów słuchowych (np. metod Johansena lub Tomatisa), ćwiczeń uwagi i pamięci słuchowej oraz modyfikację środowiska klasy – redukcję hałasu, stosowanie systemów FM/DM, powtarzanie poleceń i wsparcie wizualne. Warto zaznaczyć, że diagnoza wymaga wielospecjalistycznego podejścia z użyciem specjalistycznych testów oraz rzetelnej oceny audiologicznej. Do oceny audiologicznej i psychometrycznej wykorzystuje się testy audiologiczne (np. test różnicowania dźwięków, test sekwencji dźwiękowej). Wykonywanie badań słuchu obwodowego (m.in. audiogram, tympanometria, otoemisje) stanowi warunek konieczny, by wykluczyć ubytek słuchu, zaś bateria testów CAPD to zbiór narzędzi, których dobór jest indywidualny, lecz musi uwzględniać wiek i trudności językowe uczniów). Wykorzystywane testy to np.:

- Dichotic Digits Test,
- Frequency Pattern Test i Duration Pattern Test,
- Gap-in-Noise (przetwarzanie czasowe),
- Testy mowy w szumie (np. HINT, QuickSIN).

¹⁹ T. O’Connor, *Investability, Corporate Governance and Firm Value*, “Research in International Business and Finance” 2012, nr 26, s. 120–136.

Implikacje praktyczne i edukacyjne

Uwzględnienie problematyki CAPD w pracy z uczniami ze spektrum autyzmu ma kluczowe znaczenie dla efektywności procesu nauczania. Nauczyciele powinni być świadomi, że trudności w koncentracji czy reakcjach na bodźce słuchowe mogą wynikać z neurofizjologicznych deficytów, a nie z braku chęci współpracy. Edukacja w zakresie przetwarzania słuchowego powinna stać się elementem przygotowania pedagogicznego, a diagnoza CAPD – standardowym komponentem oceny funkcjonowania dziecka z ASD. Istotnym elementem takiej diagnozy jest obserwacja zachowań w różnych środowiskach (dom, klasa) oraz wywiad z rodzicami i nauczycielami. W tym celu można wykorzystać kwestionariusze dla nauczycieli i rodziców²⁰. Istotnym elementem oceny jest także analiza zadań szkolnych pod kątem wymagań słuchowych (ilość instrukcji ustnych, tempo pracy, wsparcie wizualne).

W celu diagnozy różnicowej konieczne jest zespołowe podejście i triangulacja danych z wielu źródeł, co wymaga ostrożnej interpretacji i holistycznej diagnozy. Warto bowiem pamiętać, iż dysleksja, DLD, ADHD, zaburzenia lękowe i nadwrażliwość sensoryczna mogą podobnie się przejawiać. Interwencje terapeutyczne wykorzystywane w terapii opisywanych trudności to m.in.:

- terapia integracji sensorycznej,
- specjalistyczne ćwiczenia słuchowe (np. ćwiczenia z różnicowaniem dźwięków mowy),
- terapia logopedyczna skupiająca się na poprawie percepcji słuchowej i komunikacji oraz wzmacnianiu pamięci słuchowej i fonematycznej,
- terapia słuchowa (np. metoda Tomatisa, Johansena),
- trening uwagi słuchowej,
- stosowanie wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC),
- indywidualizacja nauczania i środowiska klasowego,
- system FM – poprawa jakości odbioru mowy w hałaśliwym otoczeniu.

Dylematy

Zaburzenia przetwarzania słuchowego są jednym z kluczowych, choć często pomijanych aspektów funkcjonowania uczniów ze spektrum autyzmu. Ich wpływ na rozwój językowy, emocjonalny i edukacyjny jest znaczący i wymaga interdyscyplinarnego podejścia diagnostycznego i terapeutycznego. Wczesne rozpoznanie CAPD oraz wprowadzenie odpowiednich adaptacji środowiskowych może znacząco poprawić komfort nauki, komunikację i jakość życia uczniów z ASD. Jest istotne, by w przyszłości włączyć przesiew ryzyka występowania CAPD w standardową ścieżkę dla uczniów z ASD oraz budowania sieci współpracy z audiologami. Warto ponadto uwzględniać zapisy w IPET dotyczące akustyki, tempa mowy, wsparcia wizualnego,

²⁰ Zob. np. Fisher's Auditory Problems Checklist (CHAPS), Skala zachowań słuchowych – SAB.

technologii FM/DM, form sprawdzania wiedzy (m.in. więcej zadań pisemnych, dodatkowy czas, ciche pomieszczenie). Istotnym elementem jest także edukacja rodziców i nauczycieli z zakresu zaburzeń CAPD poprzez krótkie szkolenia z „higieny akustycznej” klasy oraz strategii komunikacyjnych. Symptomy CAPD i ASD w dużym stopniu się nakładają, bowiem trudności z rozumieniem mowy, nieuwaga, opóźnienia językowe czy nadwrażliwość na określone dźwięki mogą występować w obu prezentowanych zaburzeniach. Kluczowe znaczenie ma zatem dokładna diagnostyka różnicowa z udziałem audiologa, neurologa, logopedy i psychologa. CAPD może występować jako współistniejące zaburzenie u dziecka z ASD, ale również niezależnie. Niektórzy badacze zwracają uwagę na ryzyko nadinterpretacji wyników testów CAPD u dzieci z trudnościami językowymi i komunikacyjnymi²¹.

Podsumowanie

Diagnoza i terapia CAPD u uczniów z ASD stanowi istotne wyzwanie kliniczne. Kluczowe jest podejście interdyscyplinarne oraz uwzględnianie profilu sensorycznego i językowego dziecka. Potrzebne są dalsze badania, które pozwolą lepiej zrozumieć relacje pomiędzy przetwarzaniem słuchowym a funkcjonowaniem komunikacyjnym w spektrum autyzmu. Obecność CAPD może pogłębiać trudności komunikacyjne, społeczne i poznawcze charakterystyczne dla ASD. Współwystępowanie CAPD u uczniów z ASD przekłada się na trudności w środowisku szkolnym. Dzieci z CAPD mają problemy z rozróżnianiem dźwięków mowy, szczególnie w hałaśliwym otoczeniu. W przypadku ASD, gdzie i tak występują deficyty językowe, obecność CAPD może dodatkowo utrudniać rozwój mowy, rozumienie języka i komunikację społeczną.

Obszar	Wpływ APD u uczniów z ASD
Szkola i osiągnięcia	Hałas, trudności programu, spadek koncentracji, gorsze rezultaty, wzrost zachowań trudnych.
Komunikacja	Problemy z rozumieniem mowy, interakcją społeczną, integracją audio-wizualną.
Rozwój adaptacyjny	APD we wczesnym wieku prognozuje trudności adaptacji i wzrost zachowań disruptywnych.
Wsparcie i interwencja	Trening słuchowy, technologie wspomagające, adaptacje środowiskowe, wizualne ułatwienia.

Źródło: opracowanie własne.

Zrozumienie wpływu CAPD na funkcjonowanie szkolne i komunikacyjne ma bezpośrednie znaczenie praktyczne. Wskazuje na potrzebę:

- dostosowania środowiska akustycznego (np. systemy FM, ograniczenie hałasu),

²¹ G.D. Chermak, F.E. Musiek, *Central Auditory...*

- indywidualizacji tempa przekazywania informacji,
- stosowania wsparcia wizualnego,
- rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie „higieny akustycznej” klasy,
- włączenia treningów słuchowych i terapii percepcyjnych do indywidualnego programu edukacyjnego ucznia.

Zakończenie

Usprawnianie funkcji słuchowych powinno stanowić jeden z pierwszych i kluczowych etapów terapii logopedycznej ukierunkowanej na rozwijanie sprawności systemowych, a także kompetencji językowych i komunikacyjnych. Trudności słuchowe u osób z różnorodnymi zaburzeniami mowy i komunikacji wymagają wczesnego rozpoznania – nie tylko w zakresie barier fonologicznych, lecz również trudności o charakterze przedfonologicznym²². Jeżeli jednostka ma problemy z różnicowaniem częstotliwości dźwięków fizycznych, wówczas może także doświadczać trudności w percepcji fonetycznej, w tym w odróżnianiu dźwięków mowy. Zaburzenia przetwarzania słuchowego (CAPD) są częstym zjawiskiem w populacji osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD), choć nie są one specyficzne wyłącznie dla autyzmu. Dotyczą sposobu, w jaki mózg interpretuje i organizuje bodźce dźwiękowe mimo prawidłowego funkcjonowania obwodowego narządu słuchu. CAPD stanowią istotny czynnik utrudniający funkcjonowanie edukacyjne i komunikacyjne uczniów z ASD. Ich trafne rozpoznanie oraz odpowiednie uwzględnienie w procesie terapeutycznym i dydaktycznym może w znacznym stopniu poprawić jakość życia oraz efektywność uczenia się tych uczniów. Kluczowe znaczenie ma podejście holistyczne i interdyscyplinarne, obejmujące zarówno potrzeby sensoryczne, jak i poznawcze dziecka. Artykuł ten ma na celu pogłębienie zrozumienia złożonych procesów przetwarzania słuchowego oraz ich wpływu na rozwój mowy i komunikacji. Zaburzenia w tym zakresie w istotny sposób utrudniają proces uczenia się, rozumienia i nadawania komunikatów językowych, jednak właściwie dobrane formy wsparcia mogą znacząco poprawić funkcjonowanie osób z autyzmem w środowisku szkolnym i społecznym. Zwiększenie świadomości problemu wśród nauczycieli i rodziców stanowi warunek opracowania skutecznych strategii oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych. Podjęta problematyka otwiera perspektywę dalszych badań nad słuchowymi uwarunkowaniami zachowań językowych i kompetencji szkolnych w spektrum autyzmu. Może także przyczynić się do rozwoju efektywnych, holistycznych metod terapii, opartych na współpracy specjalistów z różnych dziedzin. W szerszym kontekście badania te sprzyjają lepszemu rozumieniu neuroróżnorodności oraz uczą dostrzegania wartości, jaka tkwi w indywidualnym sposobie postrzegania i przeżywania świata przez osoby ze spektrum autyzmu.

²² D. Kądziaława, *Czynność rozumienia mowy. Analiza neuropsychologiczna*, Wrocław 1983.

Bibliografia

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), 2005, (Central) Auditory Processing Disorders [Technical report].
- Dajos-Krawczyńska K., Piłka A., Jędrzejczak W.W., Skarżyński H., *Diagnoza zaburzeń przetwarzania słuchowego – przegląd literatury*, „Nowa Audiofonologia” 2020, nr 2(5), s. 9–14.
- Kurkowski Z.M., *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin 2013.
- Kurkowski Z.M., *Trudności słuchowe a ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego z perspektywy logopedii*, „Logopedia” 2017, nr 46, s. 105–111.
- Miron O., Beam A.L., Kohane I.S., *Auditory brainstem response in ASD: A meta-analysis*, “Pediatrics” 2017, nr 139(3).
- Musiek F.E., Chermak G.D., *Handbook of Central Auditory Processing Disorder*, Plural Publishing 2014.
- Pisula E.A., *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, wyd. IV, zmienione i rozszerzone, Gdańsk 2021.
- Russo N. [i in.], *Brainstem encoding of pitch in children with ASD*, “Clinical Neurophysiology” 2009, nr 120(4), s. 585–591.
- 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. 51–55.
- Urban-Rafałek A., *Sposoby przetwarzania słuchowego i lateralizacja słuchowa osób ze spektrum zaburzeń autystycznych*, „Logopedia” 2022, nr 51(2), s. 293–306.
- Urban-Rafałek A., *Zachowania językowe a percepcja słuchowa osób z autyzmem*, Siedlce 2025.
- Urban-Rafałek A., *Zachowania językowe a przetwarzanie słuchowe osób z autyzmem*, „Logopedia” 2024, nr 53.
- Williams Z.J., Kirby A.V., *Sensory processing abnormalities in autism: A meta-analysis*, “Neuroscience & Biobehavioral Reviews” 2020, nr 112, s. 1–15.
- Yu L., Krogh L., *Abnormal Mismatch Negativity in Children with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis*, “Autism Research” 2014, nr 7(2), s. 205–217.

Auditory Processing Disorders in Students with Autism Spectrum Disorder as a Factor Influencing School and Communication Success

Abstract

Central Auditory Processing Disorder (CAPD) refers to difficulties in effectively processing auditory information in the central nervous system despite normal peripheral hearing. In students with Autism Spectrum Disorder (ASD), abnormalities in auditory processing are frequently observed, including deficits in dichotic listening, temporal processing, auditory scene analysis, speech-in-noise perception, and auditory attention (Kujala, Lepistö, & Näätänen, 2013; O'Connor, 2012). The aim of this article is to synthesize current knowledge on the nature and determinants of auditory processing disorders in ASD and their impact on academic achievement and communication outcomes. The paper outlines the functional profile of difficulties, educational consequences (especially in reading, writing, language learning, and comprehension), implications for social communication, and provides recommendations for functional assessment and intervention in school and counseling settings. Terminological and methodological controversies surrounding CAPD diagnosis are also discussed, along with directions for future research. The article is a review enriched with practical recommendations tailored to the Polish educational and psychological-pedagogical counseling context.

Keywords: CAPD, auditory processing, autism spectrum disorder, education, communication

Adrianna Urban-Rafałek, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa i Literaturoznawstwa Uniwersytetu w Siedlcach, logopeda, neurologopeda, surdologopeda. Zawodowo i naukowo związana z tematyką przetwarzania słuchowego i jego wpływu na kompetencje komunikacyjne osób z różnymi zaburzeniami mowy i komunikacji, komunikacją osób ze spektrum autyzmu, teorią zaburzeń mowy i teorią interakcji.

ANNA RACHWALSKA

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0009-0002-0026-6821

anna.siemenska@student.up.krakow.pl

Lektura szkolna w dobie AI – możliwości i wyzwania w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest możliwościom zastosowania narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w dydaktyce języka polskiego, szczególnie w kontekście pracy z uczniami ze SPE. W dobie dynamicznego rozwoju technologii edukacyjnych oraz konieczności indywidualizacji nauczania AI staje się potencjalnie skutecznym narzędziem wspierającym zarówno nauczyciela, jak i ucznia w procesie nauczania i uczenia się. Autorka skupia się na praktycznych rozwiązaniach dotyczących pracy z lekturą szkolną w zróżnicowanej klasie, obejmującej uczniów m.in. z dysleksją, ADHD, spektrum autyzmu, niepełnosprawnością intelektualną. W centrum uwagi znajduje się podział metod pracy z AI w zależności od rodzaju zaburzeń rozwojowych. Dla każdej grupy SPE zaproponowano inne strategie, dostosowane do jej specyficznych potrzeb poznawczych i komunikacyjnych. Artykuł nie tylko prezentuje szanse płynące z wykorzystania AI, ale także przedstawia potencjalne zagrożenia. Zwrócono również uwagę na konieczność świadomego i etycznego podejścia do nowych technologii, które mogą pełnić funkcję wspierającą, ale nigdy nie powinny zastępować relacji pedagogicznej.

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, lektura szkolna, specjalne potrzeby edukacyjne, dydaktyka języka polskiego

Wprowadzenie

W niniejszym artykule omawiam problematykę wykorzystania sztucznej inteligencji w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), bazując na modelu ChatGPT. Zaproponowane rozwiązania można również zaadaptować do innych narzędzi opartych na sztucznej inteligencji. Analiza ta powstała z myślą o pracy z lekturą szkolną na lekcjach języka polskiego, zaprezentowane strategie mogą jednak znaleźć zastosowanie także w innych obszarach dydaktycznych. Wybór takiej tematyki wynika z faktu, że to właśnie praca z tym elemen-

tem edukacji polonistycznej niezwykle często wiąże się z „gestem odrzucenia”¹ dokonywanym przez uczniów. Wskazane rozwiązania mogą okazać się użyteczne zarówno w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami, jak i z uczniami neurotypowymi.

Skierowanie się ku pracy z tekstem literackim wiąże się z ideą inkluzji edukacyjnej – jeśli określony zestaw pozycji czytelniczych stanowi pewnego rodzaju kod kulturowy², w jaki sposób można budować poczucie przynależności społecznej u uczniów doświadczających trudności w obcowaniu z literaturą? Problem ze zrozumieniem treści coraz liczniejszych utworów literackich staje się powszechny, nie dotyczy wyłącznie uczniów neuroatypowych. Jak zachęcić do kontaktu z literaturą, gdy okazuje się ona mało przystępna lub wręcz zupełnie nieczytelna? W jaki sposób wspierać ucznia, który nie potrafi pracować z tekstem ze względu na trudności w planowaniu własnych działań oraz porządkowaniu informacji? Jednym z możliwych, choć nieidealnych rozwiązań, jest wykorzystanie narzędzi sztucznej inteligencji, która może towarzyszyć nauczycielowi w indywidualizacji procesu kształcenia, personalizacji materiałów dydaktycznych, monitorowaniu postępów, a przede wszystkim – w pewnym zakresie – kompensować obecne i pojawiające się deficyty.

¹ Zob. M. Rusek, „Archiwum” i „repertuar”. *Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Partinentia” 2019, nr 10.

² W niniejszym artykule nie poświęcam się refleksji nad kanonem literackim – powstało już wiele opracowań na ten temat. Zob. S. Bortnowski, *Kanon – między potrzebą a buntem* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007; J.Z. Lichański, *Kanon literacki: czy to zwierzę metafizyczne czy autentyczny problem?*, „Studia Edukacyjne” 2025, nr 76; E. Zielińska, *Klucz do kanonu*, „Znak” 2022, nr 808; J. Kaniewski, *Kanon lekturowy a model wspólnotowości. O szkolnych kreacjach świadomości zbiorowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Partinentia” 2023, nr 14; P. Sporek, *By myśleć, przeżywać, doświadczać... Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych*, „Konteksty Kultury” 2019, z. 4; Z. Zasacka, *Antynomie szkolnych i pozaszkolnych lektur*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2; E. Mazur, *Lektury licealistów. Kanon – badania – wnioski*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Dydaktyka” 2012, z. 7; E. Nowak, *Klasyka w szkole – o modelach pracy z utworami z kanonu literackiego* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007. Warto jednak w tym miejscu przywołać refleksję Marty Rusek, która w swoim myśleniu o kanonie literackim wykorzystuje pojęcia archiwum oraz repertuaru (jest to nawiązanie do książki Diany Tylor *The Archive and the Repertoire. Performing Cultural Memory in the Americas*): „Ważne natomiast wydaje mi się myślenie o archiwum jako zbiorze istniejących – także materialnie – tekstów, a o repertuarze jako wyborze utworów i praktyce działania. Archiwum służy przechowywaniu, ma gromadzić wiedzę, być świadectwem przeszłości, ma na celu jej rekonstrukcję, zakłada potencjalność wykorzystania zgromadzonych materiałów [...]. Repertuar z kolei niesie wykonanie, urzeczywistnienie związane z ludzkim działaniem, które sprawia, że każda prezentacja utworu jest inna, repertuar kojarzy się przecież z teatralnym przedstawieniem, z ciągle ponawianą interakcją z dziełem i umieszczaniem go w bieżącym kulturowym kontekście [...]. Jeśli odniesiemy te określenia do sytuacji szkolnej, to repertuar może oznaczać zestaw tekstów omawianych w klasie, które mają budować lekturowe doświadczenie uczniów poprzez uruchamianie procesów intelektualnych i emocjonalnych, rozbudzanie wyobraźni w akcie indywidualnego poznawania i zbiorowej interpretacji” – M. Rusek, dz. cyt., s. 136.

W pierwszej części artykułu omawiam ogólne techniki pracy z wykorzystaniem sztucznej inteligencji, a następnie rozwiązania te przyporządkowuję do wybranych zaburzeń, z którymi nauczyciele najczęściej spotykają się w praktyce szkolnej. Należy podkreślić, że jest to jedynie propozycja wybranych strategii, która może (a nawet powinna) być w dalszym ciągu rozwijana i poszerzana. W zakończeniu przedstawiam potencjalne korzyści oraz zagrożenia wynikające z wykorzystania sztucznej inteligencji w procesie dydaktycznym³.

Przegląd wybranych działań dydaktycznych

Dydaktyka polonistyczna mierzy się dziś z wieloma wyzwaniami wynikającymi nie tylko ze zmian zachodzących we współczesnym świecie, lecz także z konieczności podążania za potrzebami uczniów. W literaturze przedmiotu obszernie opisano już metody dydaktyczne stosowane na lekcjach języka polskiego⁴. W niniejszym artykule skupię się jednak przede wszystkim na różnych technikach pracy z tekstem oraz strategiach dydaktycznych, które oczywiście są elementami dobrze znanych i powszechnie akceptowanych metod. Strategie dydaktyczne ujmuję w szerszym znaczeniu jako zbiór obejmujący zarówno cele kształcenia, jak i dobór technik oraz działań metodycznych podejmowanych przez nauczyciela. Ujęcie to zakłada, że strategie obejmują zarówno planowane efekty edukacyjne, jak i konkretne sposoby organizowania pracy uczniów, odwołujące się do powszechnie stosowanych w dydaktyce metod – zwłaszcza aktywizujących, problemowych oraz metody ćwiczeń.

Pierwszą z omawianych przeze mnie strategii jest dostosowanie treści lektury szkolnej do możliwości oraz poziomu percepcyjnego ucznia. Celem tej metody jest ułatwienie osobom z trudnościami w rozumieniu i analizie tekstów literackich przyswajania treści poprzez dostosowanie języka w odpowiedni sposób. W tym zakresie może być użyteczna sztuczna inteligencja, w szczególności modele językowe, dzięki którym możliwe jest dokonanie parafrazy fragmentów tekstów. Narzędzia oparte na AI, takie jak ChatGPT, mogą być wykorzystane do tworzenia uproszczonych streszczeń bądź przekształcania długich, złożonych zdań w prostsze struktury. Uczeń, porównując oryginalny fragment z wersją parafrazowaną, ma możliwość wskaza-

³ O szansach i zagrożeniach związanych z wdrażaniem sztucznej inteligencji do procesu edukacyjnego pisali m.in. Więckiewicz-Modrzewska, Tahiru czy Saputra ze współpracownikami. Por. J. Więckiewicz-Modrzewska, *Sztuczna inteligencja w edukacji – szanse i zagrożenia*, „Szkola Specjalna” 2024, nr 85(2); F. Tahiru, *AI in Education: Systematic Literature Review*, „Journal of Cases on Information Technology” 2021, nr 23(1); I. Saputra, M. Astuti, M. Sayuti, D. Kusumastuti, *Integration of Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Challenges, Threats and Obstacles. A Literature Review*, „Indonesian Journal of Computer Science” 2023, nr 12(4).

⁴ Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2016; C. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik częściowo programowany*, Warszawa 2013; S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2010.

nia elementów zrozumiałych oraz tych, które sprawiły mu trudność. Może także samodzielnie dokonać parafrazy tekstu, a następnie porównać ją z wersją wygenerowaną przez sztuczną inteligencję. Ponadto narzędzia AI mogą służyć do wyjaśniania trudnych pojęć, wprowadzania kontekstu historycznego czy kulturowego, a także prezentowania etymologii wybranych słów, ich funkcji w danej epoce oraz uwarunkowań społeczno-kulturowych, które zdeterminowały ich użycie. Strategia ta wpisuje się w zasadę indywidualizacji nauczania oraz wspiera realizację metody pracy z tekstem, umożliwiając dostosowanie jej do możliwości ucznia.

Kolejną techniką, szeroko rozpowszechnioną w dydaktyce, jest wykorzystanie map myśli i schematów. Ich celem jest ułatwienie organizacji i zapamiętywania kluczowych informacji dotyczących omawianej lektury oraz aktywizacja uczniów do pracy. Zastosowanie sztucznej inteligencji pozwala na usprawnienie procesu konstruowania mapy myśli, np. poprzez automatyczne generowanie schematów postaci, wydarzeń, motywów czy problemów literackich lub realizację już gotowych pomysłów. Uczeń może następnie rozwijać strukturę stworzoną przez AI, dopisując szczegóły lub wybierając elementy istotne ze swojego punktu widzenia. Możliwe jest również opracowanie mapy myśli przez ucznia, a następnie poddanie jej weryfikacji przez narzędzie oparte na sztucznej inteligencji. Taka dwustronna interakcja pozwala na usprawnienie procesu tworzenia materiałów i pomocy dydaktycznych, jednocześnie niejako zmuszając ucznia do planowania swojej pracy i weryfikacji jej efektów.

Istotne znaczenie w procesie dydaktycznym ma również rozwijanie umiejętności interpretacyjnych. Sztuczna inteligencja może wspierać uczniów w tworzeniu własnych interpretacji, proponując różnorodne perspektywy i rozwiązania, które następnie mogą być rozwijane przez uczniów. Ta forma pracy powinna zakładać także możliwą polemikę z wytworem narzędzia lub wręcz odrzucenie przez ucznia nietrafnej (w jego opinii) propozycji. Wchodzenie w dyskusję z narzędziami sztucznej inteligencji może sprzyjać rozwojowi krytycznego myślenia, wprowadza także inną perspektywę, niekiedy wykraczającą poza własne rozumienie i odbiór rzeczywistości⁵. Inną możliwością jest wykorzystanie pytań i sugestii czy konspektów wypowiedzi wygenerowanych przez AI jako punktu wyjścia do samodzielnej pracy. Technika ta może stanowić cyfrową realizację metody problemowej, powstającą w wyniku dyskusji ucznia z narzędziem sztucznej inteligencji.

Kolejna strategia dydaktyczna to wykorzystanie gier edukacyjnych, których celem jest zwiększenie zaangażowania uczniów poprzez elementy interaktywne

⁵ Warto w tym miejscu wspomnieć o możliwym obniżeniu efektywności tego zadania, wynikającym często z niedostatecznej umiejętności formułowania pytań przez uczniów – B. Prościak, M. Prościak, R. Suszyło-Martula, M. Sroka, *O niedoskonałościach ChatGPT i wątpliwym wykorzystaniu go w obecnym kształcie technologicznym w nauczaniu języka polskiego oraz w badaniach naukowych*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 18. W tym wypadku rola nauczyciela wiązałaby się z nauką poprawnego formułowania pytań oraz poleceń odpowiednio dopasowanych do kontekstu, czyli tzw. promptowania.

oraz utrwalenie materiału. Sztuczna inteligencja może wspierać nauczycieli w przygotowywaniu narzędzi dydaktycznych, takich jak krzyżówki, quizy czy gry w formie popularnych programów telewizyjnych (np. *Milionerów*). Istotną zaletę stanowi możliwość dostosowania poziomu trudności do indywidualnych potrzeb ucznia⁶ – inne zadania mogą zostać przygotowane dla osób z trudnościami edukacyjnymi, a inne dla uczniów szczególnie uzdolnionych. Technika ta usprawnia proces tworzenia zadań dostosowanych do specyfiki danej społeczności uczniowskiej, na przykład odrębnych dla klasy sportowej czy profilu matematycznego.

Szczególnie istotnym obszarem pracy polonistów jest kształtowanie poprawności językowej i stylistycznej. W tym zakresie sztuczna inteligencja może pełnić rolę korektora, wskazując błędy gramatyczne i stylistyczne oraz proponując ich poprawę⁷. Z tej funkcjonalności mogą korzystać zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Uczeń może wykorzystywać sztuczną inteligencję do sprawdzenia poprawności własnych tekstów, prosząc o wskazanie błędów wraz z ich omówieniem, co sprzyja zrozumieniu zasad i umożliwia uniknięcie podobnych pomyłek w przyszłości. Narzędzie może ponadto zaproponować kilka alternatywnych wersji poprawy, co nie tylko wzbogaca słownictwo ucznia, lecz także wspiera rozwój jego warsztatu pisarskiego i ukazuje różnorodność rozwiązań konkretnego problemu. Z kolei nauczyciel, analizując prace uczniów, może wykorzystać sztuczną inteligencję do wygenerowania zestawienia najczęściej popełnianych błędów. Koncentrując się natomiast na rozwoju indywidualnego ucznia, narzędzia te pozwalają na analizę wypracowań oraz innych prac w określonym przedziale czasowym, wskazując obszary, w których można zaobserwować poprawę, oraz ewentualne błędy, które wciąż mogą być powielane⁸. Nauczyciel może również wspomóc się sztuczną inteligencją podczas analizy ocenionych już prac, wykorzystując ją do wygenerowania spersonalizowanych komentarzy dla każdego ucznia⁹. Komentarze te mogą wskazywać zarówno

⁶ O tym aspekcie wykorzystania sztucznej inteligencji pisał S. Koziej. Zob. tegoż, *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2023, nr 23(16). Różne aspekty procesu indywidualizacji w odniesieniu do AI omawiają także J. Więckiewicz-Modrzewska (taż, *Sztuczna inteligencja w edukacji...*) oraz S. Kuruliszwili – zob. tegoż, *Sztuczna inteligencja – wyzwanie edukacyjne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, nr 10.

⁷ Oczywiście trzeba pamiętać o tym, że ChatGPT wciąż popełnia liczne błędy językowe, o których pisali m.in. R. Mazur, *O poprawności językowej tekstów generowanych przez SI na przykładzie ChatuGP*, „LingVaria” 2024, z. 1 oraz P. Gajosowa, *Bot byłby tańszy od polonisty*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 17. W propozycji tej chodzi o wykorzystanie narzędzi sztucznej inteligencji pod okiem czuwającego nad tym procesem nauczyciela, świadomego ich niedoskonałości.

⁸ Moja propozycja odnosi się do analizy prac pierwotnie już ocenionych przez nauczyciela. Więckiewicz-Modrzewska wspomina jednak w swoim artykule o systemie e-Rater, wykorzystywanym do automatycznego oceniania prac. Poza weryfikacją poprawności językowej i gramatycznej przyznaje on także punkty i generuje finalny raport z wynikami – taż, *Sztuczna inteligencja w edukacji...*, s. 131.

⁹ Pamiętać przy tym jednak należy o istotnym dla procesu edukacji budowaniu relacji – Gajosowa krytycznie odnosi się do pomysłu sporządzania informacji zwrotnej przez narzędzia sztucznej inteligencji, a konkretnie ChatGPT, dzieląc się następującymi refleksjami: „czy byłoby to satysfakcjonujące dla ucznia lub uczennicy? Czy miałyby dla niego znaczenie, co bot myśli o efektach jego pracy? Co bota w tej pracy zachwyca? O czym chciałby przeczytać więcej?” – P. Gajosowa, dz., cyt., s. 146.

mocne strony, jak i obszary wymagające poprawy, a także zawierać propozycje ćwiczeń i materiałów umożliwiających utrwalenie i doskonalenie wybranych umiejętności. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że analiza wszelkiego rodzaju prac może zostać przeprowadzona z wykorzystaniem różnych narzędzi sztucznej inteligencji, co umożliwia porównanie wyników oceny. Takie zestawienie stanowi istotny element kształcenia krytycznego myślenia, gdyż pokazuje uczniom, że systemy AI nie są nieomyłne i mogą ten sam tekst ocenić w różny sposób, pomijając niektóre błędy. W tym kontekście szczególnie wartościowe jest również zestawienie kilku analiz wygenerowanych przez jedno narzędzie, które mogą różnić się między sobą, co stanowi przekonujący dowód na ograniczenia technologii i konieczność jej świadomego wykorzystywania w procesie dydaktycznym. Warto zwrócić uwagę na dodatkowy aspekt tej metody – zastosowanie arkuszy egzaminacyjnych. Uczeń może poprosić sztuczną inteligencję o wygenerowanie przykładowego wypracowania egzaminacyjnego, a następnie samodzielnie dokonać jego oceny na podstawie kryteriów egzaminacyjnych. Tego rodzaju ćwiczenie pozwala na praktyczne zapoznanie się z kryteriami oceny, rozwija umiejętność krytycznej analizy, a zarazem uświadamia ograniczenia narzędzi AI, które nie zawsze generują teksty wolne od błędów. Ponadto okazja do poddania sztucznej inteligencji ocenie może stanowić zachętę do pracy i rzetelnego wykonania zadania.

Warto także zwrócić uwagę na zastosowanie sztucznej inteligencji w doskonaleniu wypowiedzi ustnych. W tym przypadku narzędzia te mogą pełnić rolę rozmówcy bądź korektora. Uczeń, wypowiadając się na zadany temat, może skorzystać z funkcji rozpoznawania mowy, która przekształca wypowiedź ustną w tekst pisany. Następnie może dokonać analizy uzyskanego tekstu pod względem poprawności językowej, spójności oraz stylistyki. Tego rodzaju ćwiczenie umożliwia rozwijanie kompetencji komunikacyjnych bez dodatkowej presji związanej z obecnością osób trzecich, a jednocześnie pozwala na refleksję nad jakością własnych wystąpień i umożliwia ich poprawę na przyszłość. Oczywiście tego typu zadania nie mogą zastąpić właściwych przemówień, wygłaszanych na żywo, które są niezbędne do trenowania nie tylko kompetencji komunikacyjnych – pozwalają także na ćwiczenie charakteru, umożliwiają osvajanie się ze stresem i wypróbowanie rozmaitych technik jego redukcji. Praca z narzędziem wykorzystującym funkcję rozpoznawania mowy może być jednak przyczynkiem do refleksji nad kształtem i logiką własnej wypowiedzi, unaoczniając jej rzeczowy charakter i wydzięk.

Przegląd wybranych zaburzeń

W kolejnej części artykułu dokonuję próby przyporządkowania przedstawionych propozycji do pracy z lekturą szkolną z uwzględnieniem specyficznych potrzeb edukacyjnych poszczególnych grup uczniów. Koncentruję się wyłącznie na umiejętnościach oraz trudnościach, które mają szczególne znaczenie z perspektywy dydaktyki polonistycznej.

Dysleksja rozwojowa

W ujęciu Marty Bogdanowicz dysleksja¹⁰ to

syndrom zaburzeń wyższych czynności psychicznych, które przejawiają się w postaci specyficznych trudności uczenia się czytania i pisania. Są one uwarunkowane parcjalnymi zaburzeniami rozwoju psychomotorycznego funkcji uczestniczących w czynności czytania i pisania oraz ich integracji. Wśród deficytów rozwojowych funkcji poznawczych najistotniejsze są zaburzenia funkcji językowych, w tym aspektu fonologicznego języka, decydujących o możliwościach porozumiewania się językowego¹¹.

Bogdanowicz wskazuje, że trudności tego rodzaju występują pomimo prawidłowego poziomu funkcjonowania intelektualnego, a niekiedy nawet przy ponadprzeciętnej inteligencji oraz ogólnej dojrzałości rozwojowej. Pojawiają się one również u dzieci wychowujących się w odpowiednim środowisku kulturowym, zapewniającym właściwe warunki dydaktyczne do przyswajania wiedzy i umiejętności szkolnych. Z tego powodu określa się je mianem specyficznych trudności w uczeniu się¹².

Charakterystyczne trudności obejmują ograniczenia w pamięci operacyjnej, spowolnione przetwarzanie fonologiczne, problemy z dekodowaniem tekstu pisanego, wolne tempo czytania, błędy ortograficzne oraz trudności w organizacji wypowiedzi. W tym kontekście sztuczna inteligencja może pełnić funkcję narzędzia wspierającego, m.in. poprzez parafrazowanie i skracanie tekstów literackich, generowanie streszczeń dostosowanych językowo, a także korygowanie błędów ortograficznych i interpunkcyjnych¹³. Dodatkowo narzędzia typu *text-to-speech* pozwalają na przekształcenie tekstu na mowę, co wspiera ucznia doświadczającego trudności z czytaniem, który może odczuwać zniechęcenie w obliczu wielu bezowocnych prób zmierzenia się samodzielnie z tekstem. W odwrotnym kierunku mogą być stosowane rozwiązania typu *speech-to-text*, umożliwiające przekształcenie wypowiedzi ustnej w tekst pisany¹⁴. Szczególnie

¹⁰ W ICD-10 występuje ona pod nazwą „specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych”, natomiast w DSM-5 jako „specyficzne zaburzenie uczenia się” – M. Bogdanowicz, *Specyficzne zaburzenia uczenia się czytania i pisania – dysleksja rozwojowa* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. nauk. I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska, Warszawa 2020, s. 367. W niniejszym artykule powołuję się na ICD-10, gdyż w Polsce wciąż trwają prace nad wdrożeniem i dostosowaniem klasyfikacji ICD-11 – <https://www.gov.pl/web/zdrowie/pytania-i-odpowiedzi-icd-11> [29.08.2025].

¹¹ <https://ptd.edu.pl/proftest/2000.html> [29.08.2025].

¹² M. Bogdanowicz, *Specyficzne zaburzenia uczenia się czytania i pisania...*, s. 366.

¹³ Więckiewicz-Modrzewska wymienia szereg aplikacji mobilnych, które mają wspierać ucznia z dysleksją. Badaczka przytacza następujące doniesienia: „Badania przeprowadzone w 2021 r. przez Ahmeda Aldousariego wykazały, że wprowadzenie aplikacji mobilnych wykorzystujących sztuczną inteligencję może skutecznie usprawnić proces uczenia się, w szczególności w odniesieniu do uczniów z dysleksją” – też, *Sztuczna inteligencja w edukacji...*, s. 131.

¹⁴ Wyżej cytowana badaczka wspomina o tym rozwiązaniu w kontekście uczniów z niepełnosprawnością słuchu – tamże, s. 130.

wartościowe wydaje się wykorzystanie tzw. czytania wspomaganego, polegającego na jednoczesnym słuchaniu i śledzeniu tekstu wzrokiem. Metoda ta wpisuje się w podejście multisensoryczne, łącząc tekst, obraz i dźwięk, co może nie tylko wzbudzać ciekawość i motywację, ale także zwiększyć efektywność nauki dzięki wielokrotnemu kodowaniu tych samych treści. Sztuczna inteligencja może również wspierać planowanie wypowiedzi, np. poprzez pomoc w tworzeniu konspektu, który uczeń następnie samodzielnie rozwija we własny tekst. W takim ujęciu AI może wspierać funkcje deficytowe (czytanie, ortografia), jednocześnie umożliwiając uczniowi wykorzystanie zasobów poznawczych w innych obszarach.

ADHD

Małgorzata Lipowska, podejmując tematykę zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, zwraca uwagę na problemy terminologiczne związane z tym zaburzeniem. Warto podkreślić jednak, że akronim ADHD tłumaczy się jako zespół zaburzeń uwagi z nadaktywnością – co jest więc istotne, podkreśla się przede wszystkim element dotyczący uwagi¹⁵. Wskazuje się trzy główne objawy tego zespołu¹⁶: nieuwagę¹⁷ (czyli trudności z selektywnością, inaczej wybiórczością, trwałością, przerzutnością, podzielnością i rozpiętością), nadruchliwość (także jako aktywność niekontrolowaną, nieadekwatną) i impulsywność (związaną zarówno z zachowaniem, czyli hamowaniem reakcji, jak i z aspektami poznawczymi). Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi wiąże się z dysfunkcjami w zakresie funkcji wykonawczych obejmujących planowanie, kontrolę hamowania oraz utrzymanie celów. Do typowych trudności należą: łatwa rozpraszalność, ograniczenia w pamięci roboczej oraz problemy z organizacją pracy i logicznym porządkowaniem wypowiedzi.

W pracy z uczniami z ADHD szczególnie użyteczne są strategie wykorzystujące krótkie, dynamiczne formy aktywności. Sztuczna inteligencja może wspierać ucznia w tworzeniu map myśli, generując przejrzyste schematy treści lektury, a także w organizacji pracy – poprzez dzielenie zadań na mniejsze etapy i zadawanie pytań prowadzących ucznia krok po kroku w procesie pisania. Warto w tym kontekście przypomnieć o wspomnianych już grach edukacyjnych i quizach, które

¹⁵ Takie podejście jest obecne w klasyfikacji DSM-5, preferowanej przez naukowców i specjalistów. W Polsce jednak wciąż dominuje terminologia obecna w ICD-10, koncentrująca się na aspekcie nadaktywności. W ICD-11 zmierza się jednak w stronę ujednoczenia tego terminu według wzoru obecnego w DSM-5 – M. Lipowska, *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)* [w:] *Psychologia kliniczna...*, s. 333, 338.

¹⁶ Tamże, s. 333–334.

¹⁷ Koncentrując się na problematyce pracy z osobami z ADHD, często w nieprawidłowy sposób stosuje się termin „koncentracja uwagi”. Jak wskazuje jednak Lipowska, powinniśmy raczej mówić o trudnościach w aspekcie jej trwałości – tamże, s. 333.

mogą zwiększyć poziom zaangażowania i pomóc w utrzymaniu koncentracji. AI może również wspierać planowanie pracy np. poprzez generowanie konspektów wypracowań, które następnie uczeń rozwija samodzielnie. Warto pamiętać także o poświęceniu czasu na pracę metodą projektu z uwzględnieniem zainteresowań ucznia, co może zwiększyć jego wewnętrzną motywację. Grywalizacja i interaktywność oferowane przez AI sprzyjają podtrzymywaniu uwagi, a szybki *feedback* dostarczany przez narzędzia zaspokaja potrzebę natychmiastowej gratyfikacji, co jest istotne w przypadku osób z deficytem uwagi.

Spektrum autyzmu

W 1980 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wprowadziło do klasyfikacji kategorię „całościowych zaburzeń rozwojowych” (ICD-10). W obrębie tej kategorii wyróżniono kilka zaburzeń, które łączyła tzw. triada autystyczna, obejmująca: zaburzenia w interakcjach społecznych, zaburzenia komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz ograniczone, powtarzalne wzorce zachowań, aktywności i zainteresowań¹⁸. Z kolei w klasyfikacjach DSM-5 i ICD-11 wprowadzono termin „zaburzenia ze spektrum autyzmu”. W nowym ujęciu zamiast triady autystycznej stosuje się tzw. diadę autystyczną, obejmującą dwie grupy objawów – trudności w zakresie komunikacji społecznej oraz ograniczone, powtarzalne i stereotypowe wzorce zachowań oraz zainteresowań¹⁹.

W obszarze deficytów w zakresie komunikacji społecznej oraz interakcji społecznych u osób ze spektrum autyzmu wyróżnia się kilka charakterystycznych trudności²⁰: 1) ograniczenia w sferze odwzajemniania społeczno-emocjonalnego²¹; 2) deficyty w zakresie komunikacji niewerbalnej istotnej dla kontaktów społecznych²²; 3) deficyty w zakresie budowania, podtrzymywania i rozumienia relacji społecznych adekwatnych do poziomu rozwoju jednostki²³.

¹⁸ E. Pisula, I. Omelańczuk, *Zaburzenia ze spektrum autyzmu jako całościowe zaburzenia rozwoju* [w:] *Psychologia kliniczna...*, s. 294.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Poniższe omówienie charakterystyki funkcjonowania osób z ASD opiera się na propozycji Ewy Pisuli – tamże, s. 296.

²¹ Deficyty te mogą przejawiać się w nietypowym zaangażowaniu w sytuacje społeczne, trudnościach w prowadzeniu dialogu o charakterze naprzemiennym, ograniczonej zdolności do dzielenia się zainteresowaniami, emocjami i doświadczeniami z innymi, a także w braku inicjowania bądź niewłaściwym reagowaniu na inicjowane przez otoczenie interakcje – tamże.

²² Obejmują one m.in. osłabioną integrację komunikatów werbalnych i niewerbalnych, nietypowy kontakt wzrokowy, nieadekwatną mowę ciała, trudności w rozumieniu i stosowaniu gestów oraz ograniczoną ekspresję mimiczną – tamże.

²³ Manifestują się one m.in. w trudnościach z dostosowaniem zachowania do różnych kontekstów społecznych, ograniczonej zdolności do uczestnictwa we wspólnej zabawie symbolicznej, problemach w nawiązywaniu i utrzymywaniu przyjaźni, a także w braku zainteresowania kontaktami z rówieśnikami – tamże.

W obszarze ograniczonych i powtarzalnych wzorców zachowania, zainteresowań bądź aktywności wyróżnia się: 1) występowanie stereotypowych lub powtarzalnych zachowań motorycznych, a także specyficznych sposobów wykorzystywania przedmiotów czy mowy, w tym szczególnie echolalii; 2) silne przywiązanie do rutyn i rytuałów zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych²⁴; 3) ograniczone i wysoce specyficzne zainteresowania, często o nietypowej intensywności bądź ukierunkowane na wąski obszar tematyczny, a także przywiązanie do określonych przedmiotów; 4) trudności związane z przetwarzaniem bodźców sensorycznych, które mogą przejawiać się w postaci nadwrażliwości lub obniżonej wrażliwości na stymulację bądź w nietypowym zainteresowaniu właściwościami sensorycznymi otoczenia²⁵. Przedstawione powyżej trudności wskazują na szerokie spektrum funkcjonowania osób z autyzmem oraz potencjalne różnice indywidualne w zakresie ich nasilenia i przejawów.

Uczniowie z ASD często wykazują trudności w zakresie teorii umysłu (rozumienia emocji i intencji innych osób), przetwarzania społecznego, myślenia abstrakcyjnego, a także elastyczności poznawczej. Ich styl poznawczy bywa zorientowany na szczegół, a myślenie konkretne i rutynowe. Typowe trudności obejmują problemy w rozumieniu metafor, ironii i emocji, jak również sztywność językową i ograniczenia w interakcjach społecznych. W tym kontekście sztuczna inteligencja może pełnić funkcję narzędzia wyjaśniającego, np. poprzez tłumaczenie metafor czy interpretację emocji, których doświadczają bohaterowie literaccy. Ponadto AI może stworzyć bezpieczne środowisko interakcji, w którym uczeń podejmuje rozmowę bez obawy przed oceną społeczną. Narzędzia oparte na sztucznej inteligencji sprzyjają także strukturyzacji procesu edukacyjnego (model TEACCH²⁶) poprzez jasne komunikaty, powtarzalność i przewidywalność interakcji, co może okazać się pomocne w obniżeniu poziomu lęku. Istotne wskazówki do pracy z lekturą szkolną z uczniem ze zdiagnozowanym ASD można odnaleźć w artykule Heleny Balcerek²⁷.

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim

W ujęciu Ewy Zasepy „niepełnosprawność intelektualna (*intellectual disability*) to polietiologiczny stan funkcjonowania, stanowiący zespół objawów z różnych sfer. Główne objawy to ograniczenia w funkcjonowaniu intelektualnym

²⁴ Przejawia się ono w potrzebie niezmienności, nadmiernej sztywności poznawczej oraz znacznym dyskomforcie wywołanym nawet drobnymi zmianami w otoczeniu czy przebiegu aktywności – tamże.

²⁵ W praktyce oznacza to m.in. awersyjne reakcje na określone dźwięki czy faktury, nadmierne wachanie lub dotykanie przedmiotów, a także fascynację światłem lub obiektami w ruchu – tamże.

²⁶ Tj. *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*. Zob. E. Pisula, I. Omelańczuk, *Zaburzenia ze spektrum autyzmu...*, s. 309; <https://teacch.com/> [27.08.2025].

²⁷ H. Balcerek, *Lektura szkolna ucznia z ASD. Na przykładzie „W 80 dni dookoła świata” Jules’a Verne’a*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2020, t. 29.

oraz w zachowaniu adaptacyjnym²⁸. Niepełnosprawność intelektualna rozpoznawana jest na podstawie trzech kryteriów diagnostycznych. Pierwsze z nich dotyczy funkcjonowania intelektualnego – ogólny poziom zdolności intelektualnych jest wyraźnie niższy niż przeciętny, co znajduje odzwierciedlenie w ilorazie inteligencji, a poszczególne zdolności rozwijają się w sposób nierównomierny. Drugie kryterium obejmuje zachowanie przystosowawcze, czyli zdolność do odpowiedzialnego, samodzielnego i adekwatnego do wieku oraz warunków środowiskowych funkcjonowania w codziennym życiu. Trzecie kryterium związane jest z wiekiem rozwojowym i wskazuje, że objawy niepełnosprawności intelektualnej muszą ujawnić się przed ukończeniem 18. roku życia²⁹. Analizie poddają wyłącznie funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, gdyż to właśnie ta grupa uczniów jest obecna w szkołach ogólnodostępnych.

Uczniowie ci wykazują obniżony poziom rozwoju intelektualnego, który zwykle odpowiada możliwościom poznawczym dziecka w wieku około 12 lat. Procesy poznawcze przebiegają u nich wolniej i charakteryzują się mniejszą precyzją, a sposób myślenia przybiera raczej formę konkretno-obrazową niż pojęciowo-abstrakcyjną. Wypowiedzi osób z tej grupy są zazwyczaj uproszczone i oparte na ograniczonym zasobie słownictwa (głównie na rzeczownikach i czasownikach), co stanowi barierę w formułowaniu bardziej złożonych sądów i wniosków. Mimo to uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim opanowują umiejętność czytania, pisania, choć ich tempo pracy jest spowolnione i wymaga systematycznego wsparcia nauczyciela. W warunkach szkolnych szczególnie trudne okazuje się dla nich przyswajanie treści o charakterze abstrakcyjnym, natomiast sprawniej funkcjonują w obszarze zadań praktycznych, powiązanych z codziennymi doświadczeniami³⁰. W tym przypadku sztuczna inteligencja może stanowić wsparcie w tworzeniu uproszczonych streszczeń i wersji lektur, ograniczonych do kluczowych informacji. W procesie przygotowywania kartkówki czy testów AI może pomóc w generowaniu pytań o jednoznaczny charakter, dostosowanych do poziomu poznawczego ucznia. Ponadto narzędzia AI mogą wspierać proces wizualizacji, np. poprzez tworzenie ikonografii, schematów oraz prostych ćwiczeń interaktywnych. W pracy nad wypowiedziami ustnymi i pisemnymi sztuczna inteligencja może pełnić rolę wirtualnego nauczyciela, funkcjonując jako „strefa najbliższego rozwoju”³¹.

²⁸ E. Zasępa, *Niepełnosprawność intelektualna* [w:] *Psychologia kliniczna...*, s. 283. Warto w tym miejscu podkreślić, że w klasyfikacji ICD-10 posłużono się terminem „upośledzenie umysłowe”, dopiero w kolejnej wersji, nieobowiązującej jeszcze w Polsce, zaproponowano termin „zaburzenia rozwoju intelektualnego” – E. Zasępa, *Niepełnosprawność intelektualna...*, s. 283–284.

²⁹ Tamże, s. 283.

³⁰ Tamże, s. 288–289.

³¹ L.S. Wygotski, *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym* [w:] tegoż, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

Korzyści dla nauczyciela i ucznia wynikające z wykorzystania sztucznej inteligencji³²

Kolejnym aspektem, który omawiam w niniejszym artykule, są korzyści płynące z zastosowania sztucznej inteligencji w dydaktyce języka polskiego.

Z perspektywy nauczyciela sztuczna inteligencja umożliwia znaczną oszczędność czasu, generując w krótkim czasie materiały dydaktyczne, takie jak quizy, testy, ćwiczenia językowe, karty pracy czy konspekty lekcji. Istotną zaletą jest możliwość różnicowania poziomu trudności zadań – w ciągu kilku minut można przygotować wersję ćwiczenia przeznaczoną dla ucznia z trudnościami oraz wersję rozszerzoną dla ucznia szczególnie uzdolnionego. Oznacza to, że AI może być pomocne w procesie indywidualizacji nauczania, umożliwiając dostosowanie treści lektur, ćwiczeń i zadań do możliwości konkretnego ucznia. Działania te nie dotyczą wyłącznie strony merytorycznej przygotowywanych materiałów, lecz także ich formy, np. układu graficznego czy stopnia szczegółowości informacji.

Sztuczna inteligencja pozwala również na szybką analizę postępów ucznia poprzez identyfikację najczęściej popełnianych błędów oraz wskazanie obszarów wymagających powtórzenia. Sprzyja to tworzeniu spersonalizowanych wskazówek dotyczących stylu i poprawności językowej, a nawet konstruowaniu indywidualnych zestawów ćwiczeń utrwalających wybrane zagadnienia. AI może być także pomocne w sporządzeniu rzetelnej i szczegółowej informacji zwrotnej dotyczącej postępów i trudności ucznia w dłuższej perspektywie czasowej, np. poprzez analizę serii wypracowań z kilku miesięcy. Dodatkowo narzędzia te mogą wspierać nauczyciela w przygotowywaniu do prac komentarzy wskazujących mocne i słabe strony ucznia, a także proponujących adekwatne strategie dalszego działania. Oczywiście mam tutaj na myśli sprawne zredagowanie przez sztuczną inteligencję już gotowych, wypunktowanych przez nauczyciela uwag i propozycji dostosowanych do potrzeb konkretnego ucznia.

Kolejną korzyścią dla nauczyciela jest możliwość poszerzenia warsztatu dydaktycznego. Sztuczna inteligencja oferuje nowe formy aktywności oraz umożliwia korzystanie ze znanych już metod dydaktycznych w sprawniejszy sposób, niejako automatyzując niektóre czynności. Umożliwia również tworzenie alternatywnych konspektów jednej lekcji, dopasowanych do profilu i zainteresowań konkretnej klasy czy nawet indywidualnego ucznia.

Z perspektywy ucznia korzyści wynikające z wykorzystania AI obejmują przede wszystkim lepsze zrozumienie treści. Sztuczna inteligencja może upraszczać trudne fragmenty lektur, tłumaczyć je na prostszy język, tworzyć streszczenia

³² O licznych możliwościach wynikających ze stosowania sztucznej inteligencji w edukacji pisał już L. Kowalczyk, *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w działalności dydaktycznej i naukowej*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości: Pedagogika, zarządzanie, psychologia i inżynieria zarządzania wobec wyzwań współczesności” 2023, nr 53(1).

czy mapy myśli, a także wyjaśniać kontekst historyczny i kulturowy. Warto w tym miejscu podkreślić również aspekt samodzielności – uczniowie mogą korzystać z narzędzi AI poza lekcjami, co wzmacnia ich poczucie sprawczości i pewności siebie³³. Możliwość pracy we własnym tempie oraz wielokrotnego powracania do treści, bez poczucia presji i oceny, stanowi szczególnie istotne wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. AI umożliwia bowiem powtarzanie i wyjaśnianie materiału, wykorzystując różnorodne metody, aż do jego pełnego zrozumienia. Współpraca z AI sprzyja również kształtowaniu umiejętności formułowania opinii i analizowania postaci literackich w bezpiecznym środowisku, pozbawionym krytyki i presji rówieśniczej. Dla wielu uczniów interakcja ze sztuczną inteligencją stanowi mniej stresującą formę nauki, co może być szczególnie istotne w przypadku osób doświadczających lęku przed ocenianiem czy zmagających się z obniżoną samooceną.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że wykorzystanie nowoczesnych technologii może przynosić obopólne korzyści, widoczne nie tylko w odległej perspektywie czasowej, lecz już w jednorazowych próbach. Nauczyciel, korzystając ze sztucznej inteligencji, zyskuje nowe narzędzia do motywowania uczniów i dostosowywania procesu dydaktycznego, natomiast uczniowie mają szansę na uczestnictwo w zajęciach ciekawszych, bardziej interaktywnych i dopasowanych do ich potrzeb. W rezultacie obie strony mają możliwość rozwijania kompetencji cyfrowych i pedagogicznych, ucząc się jednocześnie etycznego korzystania z nowoczesnych technologii³⁴.

Zagrożenia i wyzwania związane z wykorzystaniem sztucznej inteligencji w dydaktyce języka polskiego

Choć sztuczna inteligencja oferuje wiele korzyści, istotne jest korzystanie z niej w sposób świadomy i odpowiedzialny. W praktyce szkolnej należy zwrócić uwagę na potencjalne zagrożenia oraz wyzwania, jakie niesie ze sobą włączenie tych narzędzi do procesu dydaktycznego.

Jednym z podstawowych zagrożeń jest powierzchowność wiedzy. Modele językowe często generują treści ogólnikowe lub uproszczone, co może prowadzić

³³ Warto w tym kontekście pamiętać jednak o wciąż obecnym, także w Polsce, wykluczeniu technologicznym, uniemożliwiającym pewnym grupom uczniów pracę z wykorzystaniem metod opartych na AI. Konieczna jest zatem refleksja nad możliwymi sposobami przezwyciężenia tej niedogodności.

³⁴ Istotne, choć niepodejmowane w niniejszym artykule, obawy związane z etyczną stroną korzystania ze sztucznej inteligencji to m.in. kwestie bezpieczeństwa danych uczestników procesu edukacyjnego oraz możliwe wykorzystywanie przez algorytmy uprzedzeń i stereotypów – J. Więckiewicz-Modrzewska, *Sztuczna inteligencja w edukacji...*, s. 132. Por. P.M. Regan, J. Jesse, *Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning: twenty-first century student sorting and tracking*, „Ethics and Information Technology” 2019, nr 21.

do sytuacji, w której uczeń będzie się ograniczał do gotowych odpowiedzi, rezygnując z głębszej refleksji nad analizowanym zagadnieniem. Istnieje także ryzyko, że uczniowie przestaną samodzielnie interpretować teksty literackie, polegając wyłącznie na gotowych analizach wygenerowanych przez AI. Z tego względu niezwykle istotne jest ukazywanie wytworów sztucznej inteligencji wyłącznie jako inspiracji, a nie jako ostatecznych rozwiązań.

Kolejnym wyzwaniem jest osłabienie krytycznego myślenia. Możliwość szybkiego uzyskania odpowiedzi sprzyja postawie bezrefleksyjnego kopiowania treści (według zasady kopiuj-wklej), a także może zniechęcać uczniów do samodzielnych poszukiwań, lektury czy interpretacji tekstów. Z tego względu nauczyciel powinien kształtować u uczniów umiejętność krytycznej analizy: zadawania pogłębionych pytań, porównywania źródeł, weryfikowania wiarygodności informacji oraz formułowania własnych opinii.

Istotnym zagrożeniem są również błędy i nieścisłości generowane przez sztuczną inteligencję. Modele językowe potrafią formułować wypowiedzi w sposób bardzo przekonujący, nawet wówczas, gdy zawierają one fałszywe informacje, błędne interpretacje, nieprawidłowe cytaty czy nieistniejące źródła. Z tego względu rola nauczyciela polega nie tylko na weryfikowaniu wygenerowanych treści, lecz także na wspólnej analizie popełnianych przez AI błędów, która może zostać potraktowana jako niezwykle pouczające ćwiczenie.

Nie bez znaczenia pozostaje również problem uzależnienia od narzędzi AI. Nadmierne poleganie na sztucznej inteligencji przy redagowaniu tekstów, formułowaniu opinii czy interpretacji literackiej może prowadzić do trudności z indywidualną pracą i hamować rozwój umiejętności językowych oraz kreatywności uczniów. Konieczne jest zatem wyraźne oddzielanie momentów wyłącznie samodzielnej pracy od momentów, w których konsultacja z AI jest dozwolona. Wprowadzanie ćwiczeń wymagających odwołania się do własnych doświadczeń, refleksji osobistych czy emocjonalnych może stanowić zachętę do samodzielnej i twórczej pracy.

Kolejną kwestią jest ryzyko plagiatu i nieuczciwości akademickiej. Uczniowie mogą wykorzystywać sztuczną inteligencję do generowania gotowych prac, co skutkuje brakiem własnego wkładu intelektualnego, a często także całkowitą niezajomością pracy podpisanej własnym nazwiskiem. Z tego powodu niezbędne staje się systematyczne kształcenie w zakresie etycznego i odpowiedzialnego korzystania z nowych technologii³⁵, a także rozwijanie kompetencji w zakresie samodzielnego pisanie i twórczej pracy z tekstem.

³⁵ Zagadnienie to podjęła na gruncie polskim I. Lipińska: „Konieczne jest stworzenie regulacji, etycznych wytycznych oraz mechanizmów nadzoru nad sztuczną inteligencją, takich jak: wprowadzenie kodeksu etycznego dla twórców systemów AI, ustanowienie niezależnych organów nadzorczych, które monitorowałyby zastosowania AI w edukacji, a także prowadzenie kampanii edukacyjnych, aby wykorzystać potencjał AI, jednocześnie minimalizując potencjalne ryzyko i zapewniając korzyści społeczności szkolnej” – I. Lipińska, *Etyka sztucznej inteligencji w dokumentach Unii Europejskiej w latach 2017–2020*, „Edukacja Filozoficzna” 2022, nr 73. Inni badacze także zwracali uwagę na tę kwestię, podkreślając jednak, że, ze względu na dynamiczny rozwój technologii, owe regulacje

Ponadto Więckiewicz-Modrzewska wspomina o aspekcie relacyjnym – zmodyfikowaniu interakcji między uczestnikami procesu edukacyjnego oraz negatywnym wpływie na relację między uczniem a nauczycielem³⁶. Aspekt ten powinien zostać rozwinięty w kolejnych badaniach.

Zakończenie

Warto podkreślić, że niektóre z proponowanych metod (np. konsultacje z AI dotyczące prac pisemnych czy wykorzystanie narzędzi do tworzenia planów wypowiedzi) mogą budzić kontrowersje. Należy jednak zauważyć, że są one adresowane przede wszystkim do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla których proces kształcenia bywa szczególnie wymagający. Celem zaproponowanych rozwiązań jest przede wszystkim zwiększenie dostępności i atrakcyjności procesu dydaktycznego. Szczególną rolę odgrywa tutaj aspekt motywacyjny – wzbudzanie i podtrzymywanie motywacji do nauki stanowi bowiem element równie istotny, a nierzadko równie trudny do osiągnięcia, jak samo opanowanie materiału. Mądre korzystanie z AI w pracy z lekturą polega nie na zastępowaniu czytania, lecz na wspomaganiu procesów poznawczych ucznia: porządkowaniu treści, wyjaśnianiu trudnych zagadnień, poszerzaniu interpretacji oraz rozwijaniu myślenia krytycznego. Uczeń powinien najpierw samodzielnie wejść w kontakt z tekstem – przeczytać go, zaznaczyć fragmenty niezrozumiałe, zanotować pytania i pierwsze interpretacyjne intuicje. Dopiero na tej podstawie możliwe jest sensowne wykorzystanie AI jako narzędzia wspierającego, a nie zastępującego proces interpretacji. Sztuczna inteligencja ma wzmacniać kontakt z tekstem literackim, a nie eliminować go. Lektura szkolna wciąż pozostaje istotnym obszarem dla „dwupodmiotowego spotkania”, podczas którego szczególnie wybrzmiewa „czynnik ludzki”, związany z pogłębioną postawą interpretacyjną³⁷. Gotowość do doświadczenia, otwartość na dialog, zadawanie pytań i poszukiwanie sensów pozostają ważnymi obszarami współczesnej dydaktyki, chroniącymi ją przed zwykłym reprodukowaniem wiedzy. Jednak bez odpowiedniego dostosowania pracy z tekstem do potrzeb uczniów ze SPE istnieje ryzyko, że zostaną oni pozbawieni zarówno możliwości udziału w procesie edukacyjnym, jak i w twórczej wymianie myśli. Konieczna personalizacja metod kształcenia może być czynnikiem wzbo-

powinny być elastyczne i wciąż na nowo aktualizowane – por. B. Klimova, M. Pikhart, J. Kaceti, *Ethical issues of the use of AI-driven mobile apps for education*, „Frontiers in Public Health” 2023, nr 10; S. Akgun, C. Greenhow, *Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings*, „AI and Ethics” 2022, nr 2(3).

³⁶ J. Więckiewicz-Modrzewska, *Sztuczna inteligencja w edukacji...*, s. 128. O aspekcie tym wspomina także P. Gajosowa, dz., cyt., s. 146.

³⁷ M. Pieniżek, *Instytucjonalne obszary wolności vs. zniewolenia polonisty w dobie chatbotów GPT*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2024, nr 15, s. 78 i 86.

gacającym całą społeczność uczniowską – ukazuje bowiem, że różnorodność sposobów interpretacji oraz odbioru (nie tylko tekstu literackiego) nie jest przeszkodą, lecz realną wartością. Istotną rolą nauczyciela jest wzbudzenie chęci do zdobywania wiedzy oraz rozwijania kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w świecie – a ten jest i będzie pełen sztucznej inteligencji, o czym wspomina Tomasz Gajderowicz, którego chciałabym przywołać na zakończenie powyższych rozważań:

Postęp technologiczny nie może być wrogiem edukacji [...]. Nowoczesne narzędzia sztucznej inteligencji powinny być wykorzystywane przez nauczycieli i wkomponowane szeroko w program nauczania. ChatGPT (a za chwilę wiele innych tego typu narzędzi) stanie się rzeczywistością nas wszystkich, trzeba uczniów do tego przygotować, aby umieli korzystać z tych narzędzi mądrze³⁸.

Bibliografia

- Akgun S., Greenhow C., *Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings*, „AI and Ethics” 2022, nr 2(3).
- Bogdanowicz M., *Specyficzne zaburzenia uczenia się czytania i pisanie – dysleksja rozwojowa* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. nauk. I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska, Warszawa 2020.
- Bortnowski S., *Kanon – między potrzebą a buntem* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2010.
- Gajosowa P., *Bot byłby tańszy od polonisty*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 17. <https://ptd.edu.pl/proftest/2000.html> [29.08.2025].
- <https://teacch.com/> [27.08.2025].
- <https://www.gov.pl/web/zdrowie/pytania-i-odpowiedzi-icd-11> [29.08.2025].
- Kaniewski J., *Kanon lekturowy a model wspólnotowości. O szkolnych kreacjach świadomości zbiorowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2023, nr 14.
- Klimova B., Pikhart M., Kacetl J., *Ethical issues of the use of AI-driven mobile apps for education*, „Frontiers in Public Health” 2023, nr 10.
- Kowalczyk L., *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w działalności dydaktycznej i naukowej*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości: Pedagogika, zarządzanie, psychologia i inżynieria zarządzania wobec wyzwań współczesności” 2023, nr 53(1).
- Koziej S., *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2023, nr 23(16).
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka. Podręcznik częściowo programowany*, Warszawa 2013.
- Kuruliszwili S., *Sztuczna inteligencja – wyzwanie edukacyjne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, nr 10.
- Lichański J.Z., *Kanon literacki: czy to zwierzę metafizyczne czy autentyczny problem?*, „Studia Edukacyjne” 2025, nr 76.
- Lipińska I., *Etyka sztucznej inteligencji w dokumentach Unii Europejskiej w latach 2017–2020*, „Edukacja Filozoficzna” 2022, nr 73.

³⁸ M. Konczal, *ChatGPT pisze wypracowania za uczniów. Są narzędzia, które to uniemożliwią. Sztuczna inteligencja to szansa czy zagrożenie dla edukacji?*, „Strefa Edukacji”, 3 II 2023, cyt. za: M. Pieniążek, dz. cyt., s. 80.

- Lipowska M., *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. nauk. I. Grzegorzewska, L. Cierpiąłkowska, A.R. Borkowska, Warszawa 2020.
- Mazur E., *Lektury licealistów. Kanon – badania – wnioski*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Dydaktyka” 2012, z. 7.
- Mazur R., *O poprawności językowej tekstów generowanych przez SI na przykładzie ChatuGP*, „LingVaria” 2024, z. 1.
- Nowak E., *Klasyka w szkole – o modelach pracy z utworami z kanonu literackiego* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2016.
- Pieniążek M., *Instytucjonalne obszary wolności vs. zniewolenia polonisty w dobie chatbotów GPT*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2024, nr 15.
- Pisula E., Omelańczuk I., *Zaburzenia ze spektrum autyzmu jako całościowe zaburzenia rozwoju* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. nauk. I. Grzegorzewska, L. Cierpiąłkowska, A.R. Borkowska, Warszawa 2020.
- Prościak B., Prościak M., Suszyło-Martula R., Sroka M., *O niedoskonałościach ChatGPT i wątpliwym wykorzystaniu go w obecnym kształcie technologicznym w nauczaniu języka polskiego oraz w badaniach naukowych*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 18.
- Regan P.M., Jesse J., *Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning: twenty-first century student sorting and tracking*, „Ethics and Information Technology” 2019, nr 21.
- Rusek M., „Archiwum” i „repertuar”. *Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, nr 10.
- Saputra I., Astuti M., Sayuti M., Kusumastuti D., *Integration of Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Challenges, Threats and Obstacles. A Literature Review*, „Indonesian Journal of Computer Science” 2023, nr 12(4).
- Sporek P., *By myśleć, przeżywać, doświadczać... Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych*, „Konteksty Kultury” 2019, z. 4.
- Tahiru F., *AI in Education: Systematic Literature Review*, „Journal of Cases on Information Technology” 2021, nr 23(1).
- Więckiewicz-Modrzewska J., *Sztuczna inteligencja w edukacji – szanse i zagrożenia*, „Szkoła Specjalna” 2024, nr 85(2).
- Wygotski L.S., *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym* [w:] tegoż, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Zasacka Z., *Antynomie szkolnych i pozaszkolnych lektur*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2.
- Zasępa E., *Niepelnosprawność intelektualna* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. nauk. I. Grzegorzewska, L. Cierpiąłkowska, A.R. Borkowska, Warszawa 2020.
- Zielińska E., *Klucz do kanonu*, „Znak” 2022, nr 808.

Literary Education in the Age of AI: Possibilities and Challenges in Supporting Learners with Special Educational Needs

Abstract

The article explores the potential applications of artificial intelligence (AI) tools in teaching Polish, with particular focus on working with students with special educational needs (SEN). In the context of rapidly developing educational technologies and the growing demand for individualized instruction, AI is presented as a potentially effective means of supporting both teachers and learners in the educational process. The author emphasizes practical strategies for engaging students in

required reading in diverse classrooms, including students with dyslexia, ADHD, autism spectrum disorder, and intellectual disabilities. Central attention is given to tailoring AI-supported methods to specific developmental profiles, with differentiated approaches proposed for each SEN group according to their cognitive and communicative needs. The article not only highlights the opportunities offered by AI but also critically examines potential risks. It stresses the necessity of a conscious and ethical use of new technologies, which may serve as valuable support but should never replace the pedagogical relationship.

Keywords: artificial intelligence, school reading, special educational needs, Polish language didactics

Anna Rachwalska, mgr, absolwentka filologii polskiej nauczycielskiej (Uniwersytet Jagielloński, 2023), w trakcie jednolitych magisterskich studiów psychologicznych (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie). Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół literatury autobiograficznej, konstruowania tożsamości za pomocą praktyk narracyjnych oraz związków literatury z psychologią.

JOANNA STELMACH

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
ORCID: 0000-0002-5878-2207
joannazytek@gmail.com

O współpracy nauczyciela polonisty z nauczycielem wspomagającym w klasach 4–8 szkoły podstawowej

Streszczenie

Aby edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ogólnodostępnej szkole podstawowej przynosiła jak najlepsze efekty, konieczna jest dobra współpraca pomiędzy nauczycielem przedmiotu a nauczycielem współorganizującym zajęcia. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań zebranych w formie ankiet przeprowadzonych oddzielnie wśród nauczycieli języka polskiego oraz nauczycieli wspomagających. Zaprezentowano także wnioski na temat pozytywnego wpływu działań podjętych przez każdą ze stron dla dobra uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nauczyciele języka polskiego, nauczyciele wspomagający, współpraca

Wzrastająca liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) wiąże się z powszechnym zatrudnianiem w polskich szkołach nauczycieli współorganizujących proces kształcenia specjalnego, zwanych potocznie nauczycielami wspomagającymi. Na co dzień towarzyszą oni wychowankom dotkniętym różnego rodzaju niepełnosprawnościami: niesłyszącym, słabosłyszącym, niewidomym, słabowidzącym, z niepełnosprawnością ruchową, z niepełnosprawnością intelektualną, ze spektrum autyzmu oraz uczniom z niepełnosprawnościami sprzężonymi, niedostosowanym społecznie czy zagrożonym niedostosowaniem społecznym¹. Szeroki zakres wymienionych problemów, z jakimi można się spotkać w placówkach oświatowych, wymaga od grona specjalistów zarówno wszechstronnej wiedzy, jak i dużej otwartości na współdziałanie z nauczycielami wiodącymi oraz rodzicami tych uczniów².

¹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z dnia 28 lipca 2020 r., poz. 1309.

² Zob. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, *Praca wychowawcza w grupie zróżnicowanej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej* [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, Łódź 2015.

Nauczycielem współorganizującym kształcenie specjalne może być osoba posiadająca wykształcenie wyższe w zakresie pedagogiki specjalnej, o specjalności odpowiadającej potrzebom uczniów, z którymi ma pracować. Może to być więc oligofrenopedagog, pracujący z dziećmi z upośledzeniem umysłowym lub autyzmem, tyflop pedagog, który zajmuje się edukacją uczniów niewidomych i słabowidzących, surdopedagog – przygotowany do pracy z uczniami niesłyszącymi i słabosłyszącymi, terapeuta pedagogiczny, logopeda lub socjoterapeuta³.

Do głównych obowiązków nauczyciela wspomagającego, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku, należy przede wszystkim prowadzenie – wspólnie z innymi nauczycielami i specjalistami – zajęć edukacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Nauczyciel wspomagający powinien uczestniczyć także, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz pomagać nauczycielom wiodącym w doborze form i metod pracy adekwatnych dla uczniów ze SPE. Dodatkowo rolą nauczycieli tych jest opracowywanie, modyfikowanie oraz ewaluacja wraz z pozostałymi nauczycielami indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawności, jak również prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, mających często na celu rozwój kompetencji społecznych⁴.

Badania fokusowe na temat współpracy nauczycieli wiodących i nauczycieli wspomagających prowadziła w 2018 roku Monika Skura⁵. Zbierała ona odpowiedzi w czterech grupach badawczych: nauczycieli wiodących, nauczycieli wspomagających, słuchaczek studiów podyplomowych oraz studentek ostatniego roku studiów magisterskich. Wśród najważniejszych wniosków, które wybrzmiały we wszystkich pytanych grupach, należy podkreślić konieczność ustalenia i wprowadzenia w życie zasad współpracy, a także praw i obowiązków pedagogów pracujących w klasie integracyjnej. Zdaniem badanych, współdziałanie dla dobra uczniów ze SPE powinno opierać się przede wszystkim na partnerstwie, wzajemnej otwartości na opinie, doświadczenie oraz kompetencje drugiej strony⁶.

³ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z dnia 14 września 2023 r., poz. 2102.

⁴ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z dnia 28 lipca 2020 r., poz. 1578. Zob. także M. Włodarczyk-Dudka, *Pedagog specjalny w zespole specjalistów* [w:] *Pedagog specjalny – dylematy roli*, red. U. Bartnikowska, C. Kosakowski, Olsztyn 2016, s. 159–161; A. Bobińska-Domżał, *Współpraca pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w procesie terapii i edukacji uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kształceniu integracyjnym* [w:] *Osoba ze stanami ze spektrum autyzmu. Możliwości aktywnego życia*, red. J. Kossewska, Poznań 2014.

⁵ Por. M. Skura, *Relacje nauczyciela wspomagającego i nauczyciela wiodącego – temat wciąż otwarty*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2018, nr 29, s. 66–86.

⁶ Por. tamże, s. 82–83.

O współpracy pomiędzy nauczycielem wiodącym a współorganizującym kształcenie pisała w 2021 roku także Kamila Soszyńska⁷. Swoje obserwacje oparła na wywiadach przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących z uczniami ze SPE, porównując odpowiedzi nauczycieli wiodących i wspomagających kształcenie. Autorka wskazywała na cechy osobowościowe pracowników pedagogicznych, które są podstawą owocnej współpracy dla dobra uczniów ze SPE. Wszyscy specjaliści pracujący z uczniami z niepełnosprawnością powinni cechować się dużą otwartością i zaangażowaniem, tolerancją, cierpliwością, umiejętnością współpracy, podtrzymywania kontaktów interpersonalnych oraz komunikacji. Nie mniej ważne powinny być odpowiednie wykształcenie, posiadane kwalifikacje i doświadczenie⁸. Zdaniem Soszyńskiej, nauczyciel wspomagający może służyć nauczycielowi wiodącemu przede wszystkim zrozumieniem potrzeb uczniów ze SPE – staje się on bowiem ekspertem dotyczącym ich funkcjonowania. Dzięki temu, że zwykle występuje w roli obserwatora zajęć dydaktycznych, może postrzegać klasę jako całość, w której istotne miejsce powinno zajmować dziecko niepełnosprawne. Z kolei nauczyciel przedmiotowy, mający doświadczenie w prowadzeniu zajęć i znający wymagania edukacyjne, może dostosować program i oceny do potrzeb uczniów ze SPE. Podczas swoich lekcji winien on angażować wszystkich uczniów, również tych niepełnosprawnych⁹. Trafnym podsumowaniem przeprowadzonych przez autorkę badań są słowa:

Jednym z głównych celów współpracy obydwu nauczycieli powinno być stworzenie przez nich optymalnych warunków – zarówno uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i pozostałym uczniom w klasie – dla realizacji przyjętych celów dydaktycznych i wychowawczych¹⁰.

W podobny sposób na temat efektywnej współpracy pomiędzy nauczycielami wiodącymi i nauczycielami-specjalistami jako jednego z najważniejszych czynników decydujących o jakości edukacji włączającej uczniów ze SPE w ogólnodostępnej szkole¹¹ pisała Marzenna Zaorska. W 2022 roku przeprowadziła własne badania wśród pracowników dydaktycznych w Szkole Podstawowej nr 2 im. Jarosława Dąbrowskiego w Olsztynie. Ich wyniki oraz płynące stąd wnioski przedstawiła w artykule *Współpraca nauczycieli oraz nauczycieli specjalistów w kontekście efektywności edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*¹². Autorka rekomenduje w nim przede wszystkim potrzebę

⁷ Por. K. Soszyńska, *Rola i znaczenie nauczyciela wspomagającego w procesie terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2021, nr 21, s. 39–65.

⁸ Por. tamże, s. 54. Na temat wzorca osobowego pedagoga specjalnego pisała Izabela Glac, zob. też, *Wzorzec osobowy pedagoga specjalnego w edukacji i terapii dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – studium przypadku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, nr 16, s. 123–135.

⁹ Por. tamże, s. 56.

¹⁰ Tamże, s. 59.

¹¹ Por. M. Zaorska, *Współpraca nauczycieli oraz nauczycieli specjalistów w kontekście efektywności edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2022, nr 5, s. 68.

¹² Tamże.

poszerzania wiedzy wszystkich pracowników szkoły na temat zadań i ważności roli nauczycieli współorganizujących kształcenie. Jej zdaniem edukacją tą powinni być objęci nie tylko uczniowie ze SPE, ale również ich rodzice, ponieważ świadomi wsparcia, jakie mogą otrzymać, będą mogli w jeszcze większym stopniu skorzystać z zapewnianej im przez szkołę pomocy¹³.

Badania Skury, Soszyńskiej i Zaorskiej koncentrowały się na ukazaniu współdziałania pomiędzy nauczycielami wspomagającymi oraz nauczycielami wiodącymi, bez różnicowania na prowadzone przez nich przedmioty. W mojej pracy chciałabym zawęzić nieco krąg badawczy i skupić się przede wszystkim na czynnikach, które kształtują jakość współpracy nauczycieli polonistów oraz nauczycieli wspomagających, pracujących na co dzień z uczniami ze SPE w ogólnodostępnej szkole podstawowej. Wydaje się bowiem, że specyfika konkretnego przedmiotu może determinować zarówno sposób organizacji pracy z uczniami niepełnosprawnymi, jak również wpływać na pojawiające się na tych zajęciach trudności. Język polski, ze względu na stosunkowo dużą częstotliwość występowania tego przedmiotu w tygodniowym planie zajęć, a także złożoność kształtowanych na tych zajęciach kompetencji, takich jak czytanie, rozumienie tekstu czy formułowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych, może stanowić dla uczniów ze SPE duże wyzwanie, wymagające większego wsparcia nauczyciela wspomagającego niż jest to potrzebne na zajęciach z przedmiotów nieegzaminacyjnych.

Chcąc zebrać dane dotyczące postrzegania tej współpracy w gronie nauczycieli języka polskiego oraz nauczycieli wspomagających, przygotowałam i przeprowadziłam dwie ankiety, odrębne dla każdej z grup. Badania adresowane były do chętnych pracowników dydaktycznych 22 szkół podstawowych w Lublinie. Problemem okazało się pozyskanie grupy badawczej, zwłaszcza wśród nauczycieli języka polskiego, którzy – jak wiadomo – obciążeni są licznymi obowiązkami związanymi m.in. z korektą prac pisemnych swoich uczniów. Na prośbę o wypełnienie ankiety odpowiedziało w sumie 12 nauczycieli – 4 polonistów i 8 nauczycieli wspomagających z Niepublicznej Szkoły Podstawowej „Skrzydła” w Lublinie, Szkoły Podstawowej nr 57 im. Jana Kochanowskiego w Lublinie oraz Szkoły Podstawowej nr 51 im. Jana Pawła II w Lublinie. Wszystkie te placówki są szkołami ogólnodostępnymi, w których uczą się uczniowie ze SPE z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym. Ze względu na ograniczoną liczbę pozyskanych odpowiedzi można by je potraktować jako studium wybranych przypadków. Przedstawione przez uczestników ankiet informacje pozwoliły jednakże na zarysowanie obrazu najistotniejszych kwestii we współpracy polonisty z wspomagającym.

W obydwu ankietach pytania koncentrowały się wokół podobnych kwestii. Badani, oprócz pytań wstępnych, takich jak miejsce zatrudnienia, staż pracy oraz nauczane klasy, pytani byli o kompetencje polonistyczne, które ich zdaniem są najtrudniejsze dla uczniów ze SPE na lekcjach języka polskiego, oraz o metody

¹³ Tamże, s. 73–74.

najlepiej sprawdzające się w ich ocenie w takich przypadkach. W skali od 1 do 10 oceniali oni wpływ obecności nauczyciela wspomagającego na efektywność nauki uczniów ze SPE na lekcjach języka polskiego oraz jakość swojej współpracy z nauczycielem wspomagającym bądź polonistą. Proszeni byli również o określenie, co ich zdaniem pomaga, a co utrudnia porozumienie wychowawcze oraz co wymagałoby zmiany, aby współpraca specjalistów na lekcjach języka polskiego była jeszcze bardziej efektywna. Ankiety składały się z 11 pytań, zarówno otwartych, jak i zamkniętych wielokrotnej odpowiedzi.

Nauczyciele poloniści o współpracy z nauczycielami wspomagającymi

W zaproponowanych przez mnie pytaniach wypowiedziało się 4 nauczycieli języka polskiego. Staż pracy badanych jest różnorodny – jedna z osób pracuje w szkole powyżej 15 lat, jedna mieści się w przedziale między 5 a 10 lat, zaś dwie osoby pracują w zawodzie krócej niż 5 lat. Ankietowani mają okazję współpracować z nauczycielami wspomagającymi w klasach od 4 do 8 szkoły podstawowej.

Wśród kompetencji polonistycznych, jakie zdaniem respondentów są najbardziej wymagające dla uczniów ze SPE, nauczyciele języka polskiego wymieniali: rozumienie poleceń ustnych i pisemnych; głośną lekturę tekstu na lekcji; samodzielne, uważne przeczytanie dłuższego tekstu literackiego, np. lektury; rozumienie przeczytanego tekstu, w tym umiejętność wskazania przesłania, które z niego płynie; redagowanie samodzielnych wypowiedzi pisemnych, np. wypracowań; interpretację wiersza oraz sporządzanie samodzielnych notatek w zeszycie. Pozytywnej odpowiedzi na każde z tych stwierdzeń udzieliło 75% nauczycieli spośród badanej grupy. Pojawiły się także pojedyncze wskazania takich obszarów, jak: streszczenie poznanego tekstu, parafrazowanie wypowiedzi innych, objaśnianie sformułowań przenośnych, związków frazeologicznych, czy odwzorowywanie notatek z tablicy i z podręcznika. Co istotne, poloniści uznali za trudne dla uczniów ze SPE nieco inne obszary niż nauczyciele wspomagający, np. zwrócili uwagę na głośną lekturę tekstu na lekcji, czego nie wskazał żaden z pytanym nauczycieli wspomagających.

Jeśli zaś chodzi o obszary wymagające największego wsparcia na lekcjach języka polskiego, to zdaniem nauczycieli polonistów są to przede wszystkim: dodatkowe objaśnianie uczniowi poleceń oraz przywoływanie uwagi ucznia. 100% respondentów wskazało właśnie taką odpowiedź. Po jednym głosie otrzymały też takie obszary, jak: odczytywanie uczniowi dłuższego tekstu, pomoc uczniowi w zrozumieniu treści omawianego tekstu, pomoc uczniowi w zrozumieniu metafor, związków frazeologicznych, wsparcie organizacyjne pracy ucznia na lekcji i wsparcie emocjonalne ucznia podczas lekcji.

Poloniści za najbardziej skuteczne metody pracy z uczniami ze SPE uznali tradycyjne metody podające wsparte obszerną częścią ćwiczeniową, która umożliwia uczniowi zrozumienie i utrwalenie omawianego zagadnienia. Jako istotne

wymienili również nawiązywanie kontaktu wzrokowego z uczniem, zachęcanie go do działania, umożliwienie wolniejszego tempa pracy oraz usadzenie bliżej tablicy i nauczyciela. Zwrócili uwagę na konieczność poznania każdego ucznia ze SPE oraz dostosowania metod do jego indywidualnych potrzeb.

W swoich ocenach wpływu obecności nauczyciela wspomagającego na efektywność nauki uczniów ze SPE zdania polonistów były znacząco rozbieżne: dwie osoby oceniły go na 4 w 10-stopniowej skali, jeden z ankietowanych przyznał 7 na 10 punktów, pojawiła się również jedna maksymalna ocena, wynosząca 10 punktów. Rozbieżności te mogą wynikać z odmienności doświadczeń nauczycieli polonistów we współpracy z nauczycielami wspomagającymi, a także z różnorodności samych uczniów, którzy wymagają indywidualnego podejścia do ich trudności. Badani w zasadzie byli zgodni co do oceny współpracy z nauczycielem wspomagającym na lekcjach języka polskiego, przyznając dwie maksymalne oceny, a pozostałe z nich mieściły się w przedziale 7–8 punktów.

Za najcenniejsze we współpracy z nauczycielem wspomagającym poloniści uznali pomoc organizacyjną w czasie lekcji, motywowanie ucznia ze SPE do pracy, zwłaszcza w sytuacji, gdy wycofuje się on z wykonania danego zadania lub załamuje się emocjonalnie, możliwość przekazania materiałów dla ucznia do dalszej, ukierunkowanej pracy na zajęciach indywidualnych z nauczycielem wspomagającym. Poloniści doceniają także przekazywanie niezbędnych informacji o uczniu w trudnych dla niego sytuacjach, które mogą pomóc we właściwym zorganizowaniu procesu dydaktycznego. Jedna z nauczycielek napisała:

Dla mnie najcenniejsza jest obecność nauczyciela wspomagającego oraz wspieranie ucznia z SPE i ofiarowanie mu potrzebnej pomocy, której ja nie byłabym w stanie zapewnić mu w 100%, ponieważ muszę skupiać się na całej klasie.

Biorący udział w badaniu nauczyciele poloniści wskazali również szereg obszarów problematycznych, które ich zdaniem utrudniają współpracę z nauczycielem wspomagającym. Część z nich dotyczy sfery organizacyjnej pracy szkoły i nie zawsze wynika z działań samych nauczycieli. Są to na przykład sytuacje, kiedy nauczyciel wspomagający spóźnia się na lekcję lub dostaje nagle zastępstwo i nie pojawia się na zajęciach, w których powinien wspomagać ucznia ze SPE. Do obszarów utrudniających współpracę nauczyciele języka polskiego zaliczyli również brak zaangażowania nauczyciela wspomagającego w wypełnianie swoich zadań lub ograniczanie aktywności w czasie lekcji do minimum. Niekiedy również brak chęci współpracy leży po stronie nauczyciela przedmiotu, o czym pisali sami przedstawiciele tej grupy. Trudności może rodzić także słabe porozumienie między uczniem a nauczycielem wspomagającym.

Nauczyciele poloniści zarysowali kilka obszarów wymagających zmiany, aby współpraca z nauczycielem wspomagającym na lekcjach języka polskiego była jeszcze bardziej efektywna. Przede wszystkim, co należy mocno zaakcentować, docenili rolę nauczyciela wspomagającego w pracy z uczniami ze SPE. Często to właśnie dzięki nauczycielom współorganizującym kształcenie, najlepiej zorientowanym w problemach ucznia ze SPE, może on poprawnie funkcjonować w grupie klasowej

i realizować stawiane przed nim wymagania edukacyjne. Poloniści postulują potrzebę zauważenia pracy swoich kolegów w środowisku szkolnym, artykułują konieczność nietraktowania ich roli jako nauczycieli drugiej kategorii oraz godne wynagrodzenie za wykonywaną pracę. W omawianej ankiecie pojawiły się również propozycje dotyczące pewnych usprawnień na linii polonista – wspomagający. Dla przykładu przywołajmy postulat innej organizacji pracy w sali lekcyjnej z możliwością wyznaczenia miejsca dla nauczyciela wspomagającego obok ucznia ze SPE na końcu lub z boku pracowni. Warto usprawnić także wcześniejsze przekazywanie nauczycielowi wspomagającemu informacji na temat zadań planowanych przez polonistę w czasie lekcji, co mogłoby pozytywnie wpłynąć na efektywność współpracy.

Nauczyciele wspomagający o współpracy z nauczycielami języka polskiego

W drugiej, przygotowanej przeze mnie ankiecie, udział wzięło 8 nauczycieli wspomagających: 4 z publicznych oraz 4 z niepublicznych szkół podstawowych. Podobnie jak było to w przypadku nauczycieli języka polskiego, pracują oni z uczniami ze SPE od klasy 4 do 8. Czterech badanych zalicza się do najmłodszej grupy, o stażu pracy do 5 lat, trzech pracuje na tym stanowisku powyżej 5 lat, zaś jeden pracuje w zawodzie powyżej 15 lat.

W obszarze kompetencji sprawiających szczególną trudność uczniom ze SPE wszyscy ankietowani wskazali zgodnie trzy obszary: rozumienie przeczytanego tekstu, w tym umiejętność wskazania przesłania, które z niego płynie, redagowanie samodzielnych wypowiedzi pisemnych, np. wypracowań, oraz objaśnianie sformułowań przerośniętych i związków frazeologicznych. Są to nieco inne kompetencje niż wymieniali nauczyciele poloniści, gdyż wspomagający dostrzegli trudności uczniów w rozumieniu wyrażen niedosłownych, na co nie zwrócili uwagi nauczyciele przedmiotu. Wysoko w skali trudności wspomagający ocenili interpretację wiersza, tworzenie samodzielnych notatek oraz streszczanie poznanego tekstu i parafrazowanie wypowiedzi innych. Połowa respondentów wskazała jako trudne opanowanie przez uczniów zagadnień gramatycznych, takich jak części mowy, części zdania czy słowotwórstwo, o czym nie wspominali nauczyciele poloniści. Żaden z badanych nie zaznaczył odpowiedzi dotyczącej głośnej lektury tekstu na lekcji, co połowa uczestniczących w ankiecie nauczycieli języka polskiego określiła jako trudne dla uczniów ze SPE. Pokazuje to, że specjaliści ci w nieco odmienny sposób postrzegają funkcjonowanie swoich podopiecznych, stąd tym bardziej zasadna jest bliska współpraca między nimi.

Wśród obszarów, które zdaniem nauczycieli wspomagających wymagają szczególnego wsparcia, jednogłośnie wymienili oni pomoc uczniowi w zrozumieniu treści omawianego tekstu oraz wsparcie w zrozumieniu metafor i związków frazeologicznych. Niemalże wszyscy badani wskazują na potrzebę wsparcia w zakresie przywoływania uwagi ucznia i wsparcia organizacyjnego jego pracy na

lekcji. Jedynie trzech na ośmiu ankietowanych zaznaczyło jako obszar do wspomagania odczytywanie uczniowi dłuższego tekstu, co może oznaczać, że z tą kompetencją uczniowie ze SPE radzą sobie dość dobrze.

Nauczyciele wspomagający sformułowali bardzo obszerną listę metod, które ich zdaniem są pomocne w pracy z uczniami ze SPE na lekcjach języka polskiego. 50% badanych zwróciło uwagę na zastosowanie metod wizualnych, takich jak mapy myśli, karty pracy i notatki graficzne, zadania interaktywne, filmy i prezentacje, przydatnych zwłaszcza do objaśniania zagadnień gramatycznych, jak również pomocnych w opanowaniu przez ucznia treści poznanych lektur. Nauczyciele jako szczególnie ważne uwzględnili stosowanie schematów pomagających uczniom ze SPE np. w interpretacji wiersza. Z kolei sprawdzoną pomocą w nauce redagowania dłuższych prac pisemnych mogą być ich zdaniem metody storytellingu, polegające m.in. na wykorzystaniu kostek Story Cubes lub kart z gry Dixit. Przy pracy z lekturą pomocne może być dzielenie tekstu na mniejsze fragmenty oraz zaznaczanie w nim najważniejszych elementów, aby uczeń wizualnie dostrzegał, które informacje należy uznać za najistotniejsze. Dobrze sprawdza się również parafrazowanie polecenia czy krótkiego tekstu przez ucznia, aby upewnić się, że w poprawny sposób zrozumiał on zapisany fragment. W przypadku dużych trudności z pisaniem ankietowani podpowiadają możliwość przygotowywania dla uczniów ze SPE skrótych notatek objaśniających najważniejsze zagadnienia omawiane na lekcji. Wśród preferowanych form pracy według większości badanych lepiej sprawdza się forma indywidualna lub związana z pracą w małych grupach. Wówczas nauczyciel może dostosować tempo pracy do potrzeb uczestników zajęć oraz zindywidualizować stawiane przed nimi wymagania i sposób oceniania. Badani wskazują na potrzebę zmiany aktywności w czasie zajęć języka polskiego, co korzystnie wpływa na przywoływanie uwagi uczniów. Nie bez znaczenia jest także docenianie nawet niewielkich postępów uczniów ze SPE, zarówno przez ich nauczycieli wspomagających, jak i nauczycieli przedmiotu, co pozytywnie motywuje wychowanków do dalszej pracy.

Niemalże wszyscy biorący udział w ankiecie wysoko oceniają wpływ obecności nauczyciela wspomagającego na efektywność kształcenia uczniów ze SPE. 7 na 8 ankietowanych przyznało w tej kategorii oceny w zakresie 8–10 punktów w 10-stopniowej skali. Oznacza to, że badani widzą sens i zasadność swojej pracy w codziennym funkcjonowaniu uczniów ze SPE. Równie wysoko ocenili oni swoją współpracę z nauczycielami języka polskiego, w 6 przypadkach przyznając maksymalne oceny.

Za najcenniejsze we współpracy z polonistami wspomagający uznali przede wszystkim otwartość nauczycieli przedmiotu na potrzeby podopiecznych ze SPE, chęć do rozmowy oraz zrozumienie trudności wychowanków, wyrażające się m.in. w klarownym przedstawieniu im zasad dotyczących oceniania i pracy na lekcji, a także indywidualnym podejściu do każdego z uczniów. Dla wspomagających bardzo ważne jest także poszukiwanie wspólnego punktu widzenia oraz porozumienia wychowawczego w rozmowie z nauczycielami języka polskiego. Badani chcieliby, aby ich głos był traktowany przez polonistów jako istotny, a zaproponowane przez nich rozwiązania wynikające z potrzeb danego ucznia zostały uwzględnione w indywidualnym planie pracy z dzieckiem (indywidualny plan edukacyjno-terapeutyczny, IPET).

Wśród trudności dotyczących współpracy nauczyciela wspomagającego z nauczycielem języka polskiego ci pierwsi wymieniają grupę sytuacji związanych z osobą samego nauczyciela współorganizującego zajęcia, takich jak: ignorowanie obecności nauczyciela wspomagającego przez polonistę, wyraźną niechęć do współpracy czy brak czasu na merytoryczną rozmowę o sprawach danego ucznia. Współpracę nauczycieli mogą utrudniać również różnice w poglądach pomiędzy nauczycielem polonistą a nauczycielem wspomagającym, np. odmienny system wartości, różny stopień tolerancji na przestrzeganie zasad przez ucznia. Szczególnie destrukcyjne wydaje się wzajemne podważanie autorytetu przez nauczycieli. Trudności w osiągnięciu porozumienia wychowawczego mogą być również spowodowane presją związaną z realizacją odmiennych celów, bowiem nauczyciel przedmiotu jako nadrzędny cel często obiera zdobycie przez dziecko wiedzy i umiejętności, nauczyciel wspomagający natomiast wielokrotnie stawia na pierwszym miejscu komfort psychiczny wychowanka.

Druga grupa trudności dotyczy samego ucznia ze SPE. Nauczyciele języka polskiego według ankietowanych często nie rozumieją indywidualnych potrzeb tych dzieci, nie mają wystarczających chęci i umiejętności do nawiązania współpracy z takim uczniem oraz nie zawsze są elastyczni w ich ocenianiu. Dwóch badanych wskazało, że niekiedy poloniści (jak i inni nauczyciele przedmiotowi) nie uwzględniają dostosowań opracowanych na podstawie orzeczenia z PPP. Pewną trudność natury organizacyjnej rodzi fakt, że nierzadko w szkołach jeden nauczyciel wspomagający jest przypisany do kilku uczniów ze SPE, co sprawia, że nie są oni otoczeni opieką w wystarczający sposób. Jeden z respondentów nie zgłosił jakichkolwiek trudności we współpracy z nauczycielem języka polskiego.

W odpowiedzi na pytanie: „Co Pana/Pani zdaniem wymagałoby zmiany, aby współpraca z nauczycielem polonistą była jeszcze bardziej efektywna?”, badani wskazywali m.in. na potrzebę poprawy komunikacji pomiędzy nauczycielami, większą otwartość na współpracę i doświadczenie nauczycieli wspomagających oraz większe zaangażowanie polonistów w tworzenie IPET czy w spotkania zespołu nauczycieli specjalistów. Aby praca była bardziej efektywna, nauczyciele przedmiotu powinni stale poszerzać swój zakres wiedzy na temat uczniów ze SPE i metod pracy dostosowanych do ich potrzeb. Pomocna mogłaby okazać się większa dostępność do specjalistycznych materiałów, a także gotowość polonistów do tworzenia indywidualnych kart pracy czy sprawdzianów dostosowanych do potrzeb uczniów ze SPE.

Co zatem oznacza współpraca?

Zebrane w ankietach obserwacje nauczycieli obrazują szeroki wachlarz możliwości wspólnego oddziaływania na uczniów ze SPE, jak również zarysowują wyzwania, które mogą okazać się trudne we wzajemnym współdziałaniu. Co jednak uznać za kryteria wyjściowe, niezbędne – w mojej ocenie – do zbudowania efektywnej współpracy pomiędzy polonistą i nauczycielem wspomagającym na lekcjach języka polskiego? Wyodrębniłam trzy takie czynniki.

Po pierwsze, to indywidualne podejście do każdego ucznia i bliższe poznanie charakterystyki jego trudności. To miejsce, gdzie nauczyciel języka polskiego może skorzystać z doświadczenia specjalisty, który bliżej zna przypadek konkretnego ucznia, a także miejsce na wnikliwą lekturę zapisów, jakie znalazły się w orzeczeniu wydanym przez PPP. Dzięki temu można dobrać metody dostosowane do każdego z wychowanków.

Drugim ważnym czynnikiem wydaje się otwartość na wzajemną rozmowę o uczeniu i wspólne poszukiwanie jego dobra. Bardzo istotne jest tutaj postulowane przez uczestników ankiet wzajemne uznanie przez nauczycieli kompetencji w swoich dziedzinach i niepodważanie ich przy uczniach. W tej przestrzeni warto dopuszczać do głosu także rodziców, którzy mogą stać się partnerami do rozmowy z nauczycielami i specjalistami w szkole. Hubert Kaszyński w broszurze *Współpraca jako sztuka rozmowy*¹⁴ trafnie definiował współpracę jako „sztukę rozmowy o dobru wspólnym”¹⁵.

Za domykający tę triadę komponent, warunkujący udaną współpracę polonisty i nauczyciela wspomagającego, uznałabym wspólne i cierpliwe oczekiwanie na efekty naszych działań wychowawczych. Praca z każdym uczniem, a szczególnie tym ze SPE, wiąże się z przyzwoleniem wychowankom na popełnianie błędów i rozpoczynanie od nowa w przypadku niepowodzeń, w tempie rozwoju indywidualnym dla każdego dziecka¹⁶. Choć niekiedy nauczyciele chcieliby ten proces nieco przyspieszyć, wielokrotnie wymaga on po prostu odpowiedniego czasu danego uczniowi. Warto i w tym aspekcie zgodzić się na wspólne tempo, narzucone nam przez samego ucznia¹⁷.

Bibliografia

- Bobińska-Domżał A., *Współpraca pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w procesie terapii i edukacji uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kształceniu integracyjnym* [w:] *Osoba ze stanami ze spektrum autyzmu. Możliwości aktywnego życia*, red. J. Kossewska, Poznań 2014.
- Bogusławska M., *Błąd jako pierwszy krok w drodze do sukcesu edukacyjnego. Jak wykorzystać jego potencjał do rozwoju kreatywności ucznia?*, <https://www.glospedagogiczny.pl/arttykul/blad-jako-pierwszy-krok-w-drodze-do-sukcesu-edukacyjnego-jak-wykorzystac-jego-potencjal-do-rozwoju-kreatywnosci-ucznia> [15.11.2025].

¹⁴ H. Kaszyński, *Współpraca jako sztuka rozmowy*, b.m.w. 2021, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mik.krakow.pl/wpcontent/uploads/Wspolpraca_jako_sztuka_rozmowy_Hubert_Kaszyński.pdf [30.05.2025].

¹⁵ Tamże, s. 32.

¹⁶ Zob. N. Boszczyk, *Jak wyjść ze szkolnej „kultury błędu”?*, <https://szkoladobrejrelacji.pl/jak-wyjsc-ze-szkolnej-kultury-bledu/> [15.11.2025]; D. Kujawa-Weinke, *O roli błędu w uczeniu i relacjach*, <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/6007-o-rol-i-bledu-w-uczeniu-i-relacjach> [15.11.2025]; M. Bogusławska, *Błąd jako pierwszy krok w drodze do sukcesu edukacyjnego. Jak wykorzystać jego potencjał do rozwoju kreatywności ucznia?*, <https://www.glospedagogiczny.pl/arttykul/blad-jako-pierwszy-krok-w-drodze-do-sukcesu-edukacyjnego-jak-wykorzystac-jego-potencjal-do-rozwoju-kreatywnosci-ucznia> [15.11.2025]. Warta zauważenia jest prowadzona w 2024 roku w wielu polskich szkołach kampania edukacyjna „Błędy kształcą”, zob. https://spokopolski.pl/dla-nauczycieli/kampania-edukacyjna-bledy-ksztalca/?srsltid=AfmBOoq8gVLNe-nOgLQtP5pc-SaLdGfLZrG_ibP8nR8y4A-IrxSkpQcO6 [15.11.2025].

¹⁷ Zob. M. Michalski, *Polonistyka końca świata*, Gdańsk 2022.

- Boszczyk N., *Jak wyjść ze szkolnej „kultury błędu”?*, <https://szkoladobrejrelacji.pl/jak-wyjsc-ze-szkolnej-kultury-bledu/> [15.11.2025].
- Chrzanowska I., Jachimczak B., *Praca wychowawcza w grupie zróżnicowanej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej* [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, Łódź 2015.
- Glac I., *Wzorzec osobowy pedagoga specjalnego w edukacji i terapii dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – studium przypadku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, nr 16, s. 123–135.
- https://spokopolski.pl/dla-nauczycieli/kampania-edukacyjna-bledy-ksztalca/?srsId=AfmBOoq-8gVLNe-nOgLQtP5pcSaLdGfLZrG_ibP8nR8y4A-IrxSkpQcO6 [15.11.2025].
- Kaszyński H., *Współpraca jako sztuka rozmowy*, b.m.w. 2021, chrome-extension://efaidnbmnnnibpccajpcgclefindmkaj/https://mik.krakow.pl/wp-content/uploads/Wspolpraca_jako_sztuka_rozmowy_Hubert_Kaszynski.pdf [30.05.2025].
- Kujawa-Weinke D., *O roli błędu w uczeniu i relacjach*, <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/6007-o-rol-i-bledu-w-uczeniu-i-relacjach> [15.11.2025].
- Michalski M., *Polonistyka końca świata*, Gdańsk 2022.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z dnia 28 lipca 2020 r., poz. 1309, 1578.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U z dnia 14 września 2023 r., poz. 2102.
- Skura M., *Relacje nauczyciela wspomagającego i nauczyciela wiodącego – temat wciąż otwarty*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2018, nr 29, s. 66–86.
- Soszyńska K., *Rola i znaczenie nauczyciela wspomagającego w procesie terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2021, nr 21, s. 39–65.
- Włodarczyk-Dudka M., *Pedagog specjalny w zespole specjalistów* [w:] *Pedagog specjalny – dylematy roli*, red. U. Bartnikowska, C. Kosakowski, Olsztyn 2016, s. 159–161.
- Zaorska M., *Współpraca nauczycieli oraz nauczycieli specjalistów w kontekście efektywności edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2022, nr 5, s. 68.

About the Cooperation of a Polish Teacher with a Supporting Teacher in Grades 4–8 of Primary School

Abstract

For students to receive the best possible education within mainstream primary schools, effective collaboration between the subject teacher and the teacher co-organizing the classes is essential. The aim of this article is to present the results of research collected through a survey conducted separately among Polish language teachers and supporting teachers. Conclusions are also presented regarding the positive impact of actions taken by each party for the benefit of students with special educational needs.

Keywords: student with special educational needs, Polish language teachers, supporting teachers, cooperation

Joanna Stelmach, doktor nauk humanistycznych, asystent w Katedrze Literatury Oświecenia, Romanizmu i Krytyki Artystycznej KUL, nauczyciel języka polskiego w Niepublicznej Szkole Podstawowej „Skrzydła” w Lublinie, egzaminator OKE. Autorka artykułu „*Myż to Polacy, owych mężów plemię...*” – *miejsce liryki patriotycznej w twórczości Franciszka Dionizego Kniaźnina*.

MARIUSZ ANTONIAK

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
ORCID: 0009-0000-0029-9231
germmar21@gmail.com

Partnerstwo nauczyciela współorganizującego proces kształcenia z nauczycielami przedmiotu

Streszczenie

Niniejszy artykuł obejmuje analizę znaczenia współpracy między nauczycielem współorganizującym proces kształcenia a nauczycielami przedmiotowymi w kontekście edukacji inkluzyjnej, będącej odpowiedzią na rosnące potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE). Opierając się na teoretycznych podstawach, jak teoria strefy najbliższego rozwoju Vygotsky'ego (1978) oraz modele współnauczania Friend i Cook (1995), podkreślono, że kooperacja pedagogiczna jest kluczowa dla zapewnienia efektywnego nauczania i holistycznego rozwoju uczniów. Omówiono praktyczne formy współpracy, wspólne prowadzenie lekcji czy dostosowywanie metod nauczania, które umożliwiają lepsze wsparcie uczniów z SPE i zwiększają zaangażowanie całej klasy. Analiza barier w postaci braku czasu, różnic w podejściach pedagogicznych czy ograniczeń systemowych wskazuje na potrzebę stosowania takich strategii, jak regularne planowanie lekcji, szkolenia zawodowe i wsparcie instytucjonalne. Artykuł ilustruje te zagadnienia hipotetycznymi przykładami z polskiego kontekstu edukacyjnego, pokazując, jak współpraca może poprawić jakość nauczania i budować inkluzyjne środowisko szkolne. Wnioski akcentują konieczność dalszych badań nad efektywnością współpracy w polskim systemie oświaty oraz wdrażania systemowych rozwiązań, finansowanie szkoleń i zasobów dydaktycznych. Celem artykułu jest inspiracja nauczycieli, decydentów i badaczy do promowania kultury współpracy, która wspiera równość szans w edukacji.

Słowa kluczowe: współpraca nauczycielska, edukacja inkluzyjna, nauczyciel współorganizujący, współnauczanie, specjalne potrzeby edukacyjne, kooperacja pedagogiczna

Wprowadzenie

Współczesny system edukacji stoi przed wyzwaniami wynikającymi z rosnącej różnorodności uczniów, zarówno pod względem ich potrzeb edukacyjnych, jak i społeczno-kulturowych¹. W kontekście edukacji inkluzyjnej, która dąży do zapewnienia równych szans w nauce wszystkim uczniom niezależnie od ich indywidualnych warunkowań, kluczową rolę odgrywa współpraca między nauczycielami. Szczególną

¹ K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 259–301.

uwagę zwraca się na nauczyciela współorganizującego proces kształcenia, zwanego także nauczycielem wspomagającym, którego zadaniem jest wspieranie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) w środowisku klasy integracyjnej lub ogólnodostępnej. Współpraca tego pedagoga z nauczycielami przedmiotowymi nie jest jedynie dodatkowym elementem procesu edukacyjnego, lecz fundamentem osiągnięcia wspólnego celu, jakim jest holistyczny rozwój ucznia, obejmujący zarówno aspekty poznawcze, jak i społeczno-emocjonalne². W dobie reform edukacyjnych, promujących model inkluzyjny, współpraca pedagogiczna staje się jednym z najważniejszych narzędzi podnoszenia jakości nauczania. Polski system oświaty, regulowany m.in. przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nakłada na szkoły obowiązek tworzenia warunków sprzyjających edukacji uczniów z SPE³. Nauczyciel współorganizujący, jako specjalista wspierający proces nauczania, pełni w tym systemie rolę łącznika między indywidualnymi potrzebami uczniów a wymogami programu nauczania realizowanego przez nauczycieli przedmiotowych. Jednak skuteczność tej roli zależy od jakości współpracy między tymi podmiotami, co wymaga nie tylko wzajemnego zrozumienia, ale także wspólnego planowania, wymiany doświadczeń i koordynacji działań.

Teza niniejszego artykułu zakłada, że efektywna kooperacja między nauczycielem współorganizującym a nauczycielami przedmiotowymi prowadzi do synergii efektów edukacyjnych, gdzie suma działań zespołowych przewyższa indywidualne wysiłki. Współpraca ta umożliwi nie tylko lepsze dostosowanie metod nauczania do potrzeb uczniów z SPE, ale także wspiera rozwój kompetencji zawodowych wszystkich zaangażowanych nauczycieli, przyczyniając się do budowania bardziej inkluzyjnego środowiska szkolnego⁴. W literaturze przedmiotu, takiej jak prace Friend i Cook (1995), podkreśla się, że sukces współnauczania (ang. *co-teaching*) opiera się na wzajemnym szacunku, jasno określonych rolach i elastyczności w dostosowywaniu strategii pedagogicznych. Artykuł podejmuje próbę analizy tej współpracy w trzech głównych wymiarach: teoretycznym, praktycznym i strategicznym. W pierwszej części omówione zostaną podstawy teoretyczne kooperacji pedagogicznej, z odniesieniem do klasycznych teorii, strefa najbliższego rozwoju Vygotsky'ego (1978), oraz współczesnych modeli współnauczania. Następna część zawiera praktyczne formy współpracy, nauczanie równoległe czy alternatywne, wraz z ich zaletami i ograniczeniami⁵. W trzeciej części poddano analizie bariery współpracy, takie jak brak czasu czy różnice w podejściach pedagogicznych, oraz strategie ich pokonywania, oparte na przykładach hipotetycznych studiów przy-

² B. Marcinkowska, *Effectiveness of individual educational and therapeutic programs in Poland*, „Pedagogika Specjalna” 2012, t. 1, nr 2, s. 45–60.

³ M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3, s. 216–222.

⁴ P. Mazur, B. Solecka, *Koncepcja nakładek uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) w programach nauczania i scenariuszach zajęć/lekcji*, Warszawa 2019, s. 12–39.

⁵ Tamże.

Według Vygotsky'ego, rozwój poznawczy i społeczny ucznia następuje w wyniku interakcji z bardziej kompetentnymi osobami, takimi jak nauczyciele, w środowisku zapewniającym odpowiednie wsparcie. W kontekście edukacji inkluzyjnej, nauczyciel współorganizujący pełni rolę mediatora, który pomaga uczniom z SPE w pokonywaniu barier w nauce poprzez dostosowanie metod, materiałów i strategii dydaktycznych. Współpraca z nauczycielem przedmiotowym pozwala na stworzenie środowiska, gdzie uczeń może osiągać cele edukacyjne, które samodzielnie byłyby dla niego niedostępne⁹. Na przykład nauczyciel współorganizujący może modyfikować zadania z matematyki, podczas gdy nauczyciel przedmiotowy dostarcza treści programowych, tworząc synergię działań. Vygotsky podkreślał również znaczenie interakcji społecznych w procesie uczenia się, co ma szczególne zastosowanie w klasach inkluzyjnych. Współpraca nauczycieli umożliwia modelowanie pozytywnych interakcji społecznych, które wspierają nie tylko uczniów z SPE, ale także ich rówieśników, budując atmosferę akceptacji i wzajemnego wsparcia¹⁰. W ten sposób teoria Vygotsky'ego stanowi teoretyczną podstawę dla praktyk kooperacyjnych, które łączą wiedzę specjalistyczną nauczyciela przedmiotowego z umiejętnościami pedagogicznymi nauczyciela współorganizującego.

Modele współnauczania (*co-teaching*)

Ważnym wkładem w teorię współpracy pedagogicznej jest model współnauczania (*co-teaching*) zaproponowany przez Friend i Cook (1995)¹¹. Autorzy ci zdefiniowali współnauczanie jako sytuację, w której dwóch lub więcej nauczycieli wspólnie planuje, prowadzi i ocenia proces nauczania w klasie, gdzie znajdują się uczniowie o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Model ten obejmuje kilka form współpracy, które można dostosować do specyfiki danej lekcji i potrzeb uczniów¹²:

1. Nauczanie równoległe (*parallel teaching*): Klasa jest podzielona na dwie grupy, z których każda jest prowadzona przez jednego nauczyciela, co pozwala na bardziej zindywidualizowane podejście.
2. Nauczanie alternatywne (*alternative teaching*): Jeden nauczyciel prowadzi główną lekcję, podczas gdy drugi wspiera mniejszą grupę uczniów wymagających dodatkowego wyjaśnienia lub ćwiczeń.

⁹ A. Brzezińska, S. Jabłoński, B. Ziółkowska, *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” 2014, nr 2(127), s. 37–52.

¹⁰ M. Mouchritsa, S. Kazanopoulos, A. Romero, U. Garay, *Collaboration between general and special education teachers in inclusive classrooms: A review of the literature*, „Journal of Education and Practice” 2021, t. 12, nr 6, s. 23–31.

¹¹ K.M. Ober, A. Twardowski, M.R. Pierson, *Inclusive education in Poland: Policies, practices, and perspectives [w:] Including Learners with Low-Incidence Disabilities (International Perspectives on Inclusive Education, t. 5)*, Leeds 2015, s. 315–339.

¹² Tamże.

3. Nauczanie zespołowe (*team teaching*): Obaj nauczyciele prowadzą lekcję wspólnie, dzieląc się rolami w sposób dynamiczny.
4. Nauczanie stacyjne (*station teaching*): Uczniowie pracują w małych grupach, przechodząc między stacjami dydaktycznymi prowadzonych przez różnych nauczycieli.
5. Jeden uczy, drugi wspiera (*one teach, one assist*): Jeden nauczyciel prowadzi lekcję, a drugi monitoruje uczniów, udzielając indywidualnego wsparcia.

Te modele, choć opracowane w kontekście amerykańskim, znajdują zastosowanie w polskim systemie edukacji, szczególnie w klasach integracyjnych. Nauczyciel współorganizujący, dzięki swojej wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, może efektywnie wspierać nauczyciela przedmiotowego, dostosowując treści i metody do potrzeb uczniów z SPE, co zwiększa dostępność edukacji¹³.

Kontekst prawny w polskim systemie oświaty

W Polsce rola nauczyciela współorganizującego proces kształcenia została formalnie zdefiniowana w przepisach prawa oświatowego, w tym w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹⁴. Zgodnie z tym dokumentem, nauczyciel współorganizujący wspiera uczniów z SPE w klasach ogólnodostępnych lub integracyjnych, współpracując z nauczycielami przedmiotowymi w celu dostosowania wymagań edukacyjnych, metod nauczania i form pracy do indywidualnych potrzeb uczniów. Przepisy te podkreślają konieczność współdziałania, ale nie precyzują szczegółowych form współpracy, co pozostawia nauczycielom pewną swobodę, ale także rodzi wyzwania organizacyjne¹⁵. Polski system oświaty, choć promuje edukację inkluzywną, napotyka trudności związane z niewystarczającym przygotowaniem nauczycieli do współpracy oraz ograniczonymi zasobami, takimi jak czas na wspólne planowanie. Dlatego teoretyczne podstawy współpracy muszą być uzupełnione praktycznymi strategiami, które omówione zostaną w kolejnych sekcjach artykułu.

Perspektywa międzynarodowa

Międzynarodowe doświadczenia w zakresie współpracy pedagogicznej dostarczają cennych wskazówek dla polskiego systemu edukacji. W Finlandii, uznawanej za jeden z najbardziej zaawansowanych systemów edukacyjnych, współpraca między

¹³ L. Cook, M. Friend, *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, "Focus on Exceptional Children" 1995, t. 28, nr 3, s. 1–16.

¹⁴ B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach planu jenańskiego – doświadczenia holenderskie* [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012, s. 427–439.

¹⁵ Tamże.

nauczycielami jest integralną częścią kultury szkolnej¹⁶. Jak wskazuje Sahlberg (2011), fińscy nauczyciele regularnie uczestniczą we wspólnych sesjach planowania i szkoleniach, co pozwala na efektywne wdrażanie modeli współnauczania. W Wielkiej Brytanii z kolei asystenci nauczyciela (*teaching assistants*) pełnią funkcję podobną do polskiego nauczyciela współorganizującego, choć ich przygotowanie pedagogiczne jest często mniej formalne. Analiza tych przykładów pokazuje, że skuteczna współpraca wymaga nie tylko wsparcia instytucjonalnego, ale także zmiany kultury organizacyjnej szkoły, co jest zgodne z teoriami Fullana (2007) dotyczącymi zarządzania zmianą w edukacji. Fullan podkreśla, że sukces reform edukacyjnych, w tym tych promujących inkluzję, zależy od budowania zaufania i wspólnej wizji wśród nauczycieli¹⁷. W kontekście współpracy nauczyciela współorganizującego z nauczycielami przedmiotowymi kluczowe jest ustalenie jasnych ról i odpowiedzialności. Na przykład nauczyciel przedmiotowy odpowiada za realizację treści programowych, podczas gdy nauczyciel współorganizujący koncentruje się na dostosowaniu materiałów i strategii do potrzeb uczniów z SPE. Taka dystrybucja ról wymaga wzajemnego szacunku i otwartej komunikacji, co jest zgodne z zasadami pedagogiki społecznej.

Kompetencje nauczycieli w procesie współpracy

Teoretyczne podstawy współpracy pedagogicznej obejmują również kwestię kompetencji zawodowych nauczycieli. Darling-Hammond (2010) wskazuje, że skuteczna kooperacja wymaga od nauczycieli nie tylko wiedzy merytorycznej, ale także umiejętności interpersonalnych, empatia, elastyczność i zdolność do refleksji nad własną praktyką¹⁸. Nauczyciel współorganizujący powinien posiadać zaawansowane kompetencje w zakresie pedagogiki specjalnej, które umożliwiają identyfikację potrzeb uczniów i dostosowanie strategii nauczania. Z kolei nauczyciel przedmiotowy wnosi do współpracy wiedzę specjalistyczną z danej dziedziny, co pozwala na tworzenie zintegrowanego podejścia do nauczania¹⁹. Współpraca wymaga także umiejętności zarządzania konfliktami i negocjacji, ponieważ różnice w podejściach pedagogicznych mogą prowadzić do napięć. Na przykład nauczyciel przedmiotowy może preferować tradycyjne metody nauczania, podczas gdy nauczyciel współorganizujący może proponować bardziej zindywidualizowane podejście. Rozwiązanie takich różnic wymaga wspólnego dialogu i refleksji, co jest zgodne z modelem refleksyjnego praktyka Schöna (1983)²⁰.

¹⁶ L. Darling-Hammond, *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*, Nowy Jork 2010, s. 123–156.

¹⁷ D. Paulsrud, C. Nilholm, *Teaching for inclusion: A review of research on the cooperation between regular teachers and special educators*, "International Journal of Inclusive Education" 2023, t. 27, nr 4, s. 541–555.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ M. Fullan, *The new meaning of educational change*, wyd. 4, New York 2007, s. 89–124.

²⁰ Tamże.

Podsumowując, teoretyczne podstawy współpracy pedagogicznej wskazują na jej wielowymiarowy charakter, obejmujący aspekty psychologiczne, organizacyjne i społeczne. Teorie Vygotsky'ego, modele wspólnauczania Friend i Cook oraz prace Fullana i Darling-Hammond dostarczają ram dla zrozumienia dynamiki współpracy w edukacji inkluzyjnej. Polski system oświaty, choć oparty na solidnych podstawach prawnych, wymaga dalszego rozwoju w zakresie promowania kultury współpracy, co stanowi punkt wyjścia dla analizy praktycznych form kooperacji w kolejnych częściach artykułu²¹.

Modele i formy współpracy w praktyce

Efektywna współpraca między nauczycielem współorganizującym proces kształcenia a nauczycielami przedmiotowymi w edukacji inkluzyjnej wymaga zastosowania praktycznych form kooperacji, które umożliwiają realizację celów edukacyjnych w sposób zintegrowany i dostosowany do zróżnicowanych potrzeb uczniów²². Współpraca ta, oparta na modelach wspólnauczania (*co-teaching*), pozwala na optymalizację procesu nauczania, wspieranie uczniów z SPE oraz rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli. Niniejsza sekcja obejmuje praktyczne aspekty tej kooperacji, zilustrowane hipotetycznymi przykładami zastosowań w polskim kontekście edukacyjnym, z naciskiem na płynność i spójność działań pedagogicznych²³. Wspólnauczanie, jako podstawowy model współpracy, zakłada ścisłą kooperację dwóch nauczycieli, którzy wspólnie planują, prowadzą i oceniają lekcje w klasie inkluzyjnej. Kluczowym elementem jest elastyczne dostosowanie ról obu nauczycieli do specyfiki danej lekcji i potrzeb uczniów. Na przykład w jednej z form wspólnauczania nauczyciel przedmiotowy może prowadzić główną część lekcji, prezentując nowy materiał, podczas gdy nauczyciel współorganizujący wspiera uczniów z SPE, dostosowując zadania do ich możliwości, na przykład poprzez uproszczenie poleceń lub użycie pomocy wizualnych²⁴. Tego typu podejście pozwala na zachowanie spójności nauczania, jednocześnie zapewniając indywidualne wsparcie. W praktyce, na lekcji matematyki w klasie integracyjnej, nauczyciel przedmiotowy może omawiać ułamki dla całej klasy, podczas gdy nauczyciel współorganizujący pracuje z uczniem z zaburzeniem ze spektrum autyzmu, wykorzystując diagramy i manipulacyjne pomoce dydaktyczne, aby ułatwić

²¹ P. Sahlberg, *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*, New York 2011, s. 88–123.

²² Tamże.

²³ D.A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York 1983, s. 49–78.

²⁴ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2010, s. 1–58.

zrozumienie materiału²⁵. Po zakończeniu lekcji nauczyciele wspólnie analizują postępy uczniów, dostosowując dalsze strategie nauczania.

Innym sposobem realizacji współpracy jest podział klasy na mniejsze grupy, w których każdy nauczyciel prowadzi zajęcia z tą samą treścią, ale w sposób dostosowany do poziomu uczniów. Tego rodzaju podejście sprawdza się szczególnie w przypadku dużych klas, ponieważ uczniowie o zróżnicowanych potrzebach wymagają bardziej zindywidualizowanego wsparcia²⁶. Na przykład podczas lekcji języka polskiego w klasie szóstej nauczyciel przedmiotowy może prowadzić analizę lektury dla większości uczniów, podczas gdy nauczyciel współorganizujący pracuje z grupą uczniów z dysleksją, wykorzystując techniki multisensoryczne, słuchanie fragmentów tekstu w formie nagrania lub podkreślanie kluczowych słów. Tego typu działania umożliwiają wszystkim uczniom dostęp do materiału, jednocześnie integrując ich w procesie edukacyjnym poprzez późniejsze wspólne omówienie wyników pracy. Współpraca nauczycieli przynosi liczne korzyści, które wykraczają poza bezpośrednie wsparcie uczniów. Jednym z najważniejszych efektów jest poprawa jakości nauczania dzięki wzajemnej wymianie doświadczeń. Nauczyciel przedmiotowy, specjalizujący się w danej dziedzinie, wnosi do współpracy wiedzę merytoryczną, podczas gdy nauczyciel współorganizujący dostarcza kompetencji z zakresu pedagogiki specjalnej, strategii różnicowania zadań czy zarządzania zachowaniem uczniów²⁷. Przykładem może być lekcja historii, podczas której nauczyciel przedmiotowy omawia wydarzenia związane z odzyskaniem niepodległości, a nauczyciel współorganizujący przygotowuje dla ucznia z trudnościami w koncentracji uproszczoną oś czasu, która ułatwia zrozumienie sekwencji wydarzeń²⁸. Tego typu współdziałanie nie tylko wspiera uczniów, ale także pozwala nauczycielom na refleksję nad własnymi metodami i doskonalenie praktyki zawodowej. Ważnym aspektem współpracy jest także jej rola w budowaniu inkluzyjnego środowiska szkolnego. Poprzez wspólne prowadzenie lekcji nauczyciele modelują dla uczniów postawy oparte na szacunku, współpracy i akceptacji różnorodności²⁹. Na przykład podczas lekcji biologii, gdy nauczyciel przedmiotowy prowadzi eksperyment, a nauczyciel współorganizujący wspiera uczniów w organizacji pracy, uczniowie obserwują, jak dorośli współpracują, dzieląc się zadaniami w sposób harmonijny. Tego typu działania sprzyjają rozwijaniu umiejętności społecznych uczniów, takich jak komunikacja i praca zespołowa, co jest szczególnie istotne w klasach inkluzyjnych, gdzie różnorodność jest codziennością³⁰. Pomimo licznych zalet współpraca w praktyce napotyka także wyzwania,

²⁵ Tamże.

²⁶ K. Sochacka, *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności [w:] Z problematyki kształcenia językowego*, t. 4, red. E. Awramiuk, Białystok 2012, s. 179–194.

²⁷ Tamże.

²⁸ J. Głodkowska, *Inclusive education in Poland: Patterns of special didactics [w:] Inclusive Pedagogical Practices Amidst a Global Pandemic*, red. J. Głodkowska, B. Marcinkowska, E. Wojdyla, Cham 2020, s. 7–31.

²⁹ Tamże.

³⁰ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013, s. 56–89.

które wymagają starannego planowania i zaangażowania obu nauczycieli. Jednym z najczęstszych problemów jest brak czasu na wspólne przygotowanie lekcji, co może prowadzić do braku synchronizacji działań. Na przykład, jeśli nauczyciele nie uzgodnią wcześniej podziału ról, może dojść do sytuacji, w której nauczyciel współorganizujący ogranicza się do roli obserwatora, zamiast aktywnie wspierać uczniów. Rozwiązaniem tego problemu jest regularne planowanie lekcji, które obejmuje ustalenie celów, metod i podziału obowiązków. Innym wyzwaniem jest różnica w podejściach pedagogicznych – nauczyciel przedmiotowy może preferować tradycyjne metody nauczania, podczas gdy nauczyciel współorganizujący może proponować bardziej zindywidualizowane strategie³¹. W takich przypadkach kluczowa jest otwarta komunikacja i gotowość do kompromisu, co pozwala na wypracowanie spójnego podejścia. Praktyczne zastosowanie współpracy wymaga także odpowiedniego przygotowania organizacyjnego ze strony szkoły. Dyrektorzy i koordynatorzy ds. edukacji inkluzyjnej odgrywają istotną rolę w zapewnieniu nauczycielom czasu i zasobów na wspólną pracę. Na przykład organizacja regularnych spotkań zespołowych, podczas których nauczyciele mogą omawiać potrzeby uczniów i planować lekcje, znacząco ułatwia wdrażanie modeli współnauczania³². Ponadto szkolenia z zakresu współpracy pedagogicznej, warsztaty dotyczące strategii współnauczania, mogą pomóc nauczycielom w lepszym zrozumieniu swoich ról i budowaniu zaufania.

Podsumowując, praktyczne formy współpracy między nauczycielem współorganizującym a nauczycielami przedmiotowymi opierają się na elastycznym dostosowaniu ról i metod do potrzeb uczniów oraz specyfiki danej lekcji³³. Przykłady zastosowań w polskim kontekście edukacyjnym pokazują, że współnauczanie umożliwia nie tylko lepsze wsparcie uczniów z SPE, ale także rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli i budowanie inkluzyjnego środowiska szkolnego. Jednak skuteczność tych działań zależy od starannego planowania, otwartej komunikacji i wsparcia instytucjonalnego. W kolejnych częściach artykułu zostaną omówione bariery współpracy oraz strategie ich pokonywania, aby dostarczyć praktycznych wskazówek dla nauczycieli i decydentów edukacyjnych.

Bariery współpracy i strategie ich pokonywania

Współpraca między nauczycielem współorganizującym proces kształcenia a nauczycielami przedmiotowymi w edukacji inkluzyjnej, choć kluczowa dla skuteczności nauczania, napotyka liczne wyzwania, które mogą ograniczać jej efektywność³⁴. Bariery te mają charakter organizacyjny, interpersonalny i systemowy,

³¹ Tamże.

³² K. Szczepkowska, *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa 2019, s. 15–42.

³³ A.B. Jardzioch, *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2017, nr 3, s. 193–205.

³⁴ Tamże.

wynikając zarówno z ograniczeń strukturalnych systemu edukacji, jak i dynamiki relacji między nauczycielami. Pokonanie tych przeszkód wymaga zastosowania konkretnych strategii, opartych na wzajemnej komunikacji, planowaniu i wsparciu instytucjonalnym. W niniejszej sekcji dokonano analizy najczęstszych barier współpracy w polskim kontekście edukacyjnym i zaproponowano praktyczne rozwiązania ilustrowane hipotetycznymi przykładami, aby podkreślić możliwości wdrażania skutecznych działań w praktyce³⁵.

Jednym z głównych wyzwań organizacyjnych jest brak czasu na wspólne planowanie lekcji. Nauczyciele w polskich szkołach często borykają się z napiętymi harmonogramami, które ograniczają możliwość regularnych spotkań i przygotowania zintegrowanych działań. Na przykład nauczyciel przedmiotowy, mający wiele klas i obowiązków administracyjnych, może nie mieć wystarczająco czasu na szczegółowe omówienie strategii z nauczycielem współorganizującym, co prowadzi do braku synchronizacji podczas lekcji³⁶. W rezultacie współpraca może ograniczać się do doraźnych działań, takich jak jednorazowe wsparcie ucznia z SPE, zamiast kompleksowego dostosowania procesu nauczania. Aby przezwyciężyć tę barierę, szkoły mogą wprowadzić regularne spotkania zespołowe, zaplanowane w harmonogramie pracy, podczas których nauczyciele wspólnie ustalają cele lekcji, role i metody pracy³⁷. Przykładem może być organizacja cotygodniowych 30-minutowych sesji, podczas których nauczyciel przedmiotowy i współorganizujący omawiają potrzeby uczniów z SPE, dostosowanie materiałów na lekcję matematyki dla ucznia z trudnościami w liczeniu. Takie podejście pozwala na lepsze przygotowanie i zwiększa spójność działań³⁸.

Innym istotnym wyzwaniem jest różnica w podejściach pedagogicznych między nauczycielami. Nauczyciel przedmiotowy, skoncentrowany na realizacji programu nauczania, może preferować tradycyjne metody, wykład czy pracę z podręcznikiem, podczas gdy nauczyciel współorganizujący, zorientowany na pedagogikę specjalną, może proponować bardziej zindywidualizowane strategie, techniki multisensoryczne albo różnicowanie zadań³⁹. Te różnice mogą prowadzić do nieporozumień, zwłaszcza jeśli nauczyciele nie mają wspólnej wizji celów edukacyjnych. Na przykład na lekcji języka polskiego nauczyciel przedmiotowy może oczekiwać, że wszyscy uczniowie wykonają to samo zadanie pisemne, podczas gdy nauczyciel współorganizujący sugeruje uproszczenie polecenia dla ucznia z dysleksją. Rozwiązaniem tego problemu jest otwarta komunikacja i wspólna refleksja nad praktyką. Regularne rozmowy, w których nauczyciele dzielą się swoimi doświadczeniami i perspektywami, mogą prowadzić do wypracowania kompromisowych strategii, które łączą cele programu nauczania z indywidualnymi potrzebami uczniów. Szkolenia z zakresu współ-

³⁵ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013, s. 101–134.

³⁶ Tamże.

³⁷ M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010, s. 45–78.

³⁸ B. Trochimiak, U. Gosk, *Evaluating the effectiveness of special needs education in Poland*, „Edukacja Specjalna” 2012, nr 3(1), s. 22–35.

³⁹ Tamże.

nauczania, prowadzone przez specjalistów w dziedzinie edukacji inkluzyjnej, mogą dodatkowo pomóc w budowaniu wspólnego języka i zrozumienia⁴⁰. Bariery interpersonalne, brak zaufania lub różnice w stylach pracy, również wpływają na jakość współpracy. W niektórych przypadkach nauczyciel przedmiotowy może postrzegać nauczyciela współorganizującego jako mniej istotnego partnera, co prowadzi do nierównowagi ról w klasie. Na przykład nauczyciel współorganizujący może zostać zredukowany do roli obserwatora lub asystenta, zamiast aktywnie uczestniczyć w prowadzeniu lekcji. Tego typu dynamika może wynikać z braku jasno określonych oczekiwań lub niewystarczającego przygotowania do współpracy⁴¹. Aby przeciwdziałać temu problemowi, kluczowe jest ustalenie ról i odpowiedzialności przed rozpoczęciem lekcji. Na przykład przed lekcją historii nauczyciele mogą uzgodnić, że nauczyciel przedmiotowy omówi główne wydarzenia, podczas gdy nauczyciel współorganizujący przygotowuje dla uczniów z SPE wizualną oś czasu, która ułatwi zrozumienie materiału. Takie podejście nie tylko zapewnia równowagę ról, ale także wzmacnia poczucie partnerstwa. Na poziomie systemowym, jednym z największych wyzwań jest niewystarczające wsparcie instytucjonalne, w tym brak szkoleń z zakresu współpracy pedagogicznej oraz ograniczone zasoby materialne⁴². W wielu polskich szkołach nauczyciele nie mają dostępu do regularnych warsztatów dotyczących modeli współnauczania, co utrudnia im wdrażanie skutecznych strategii. Ponadto, brak odpowiednich pomocy dydaktycznych, takich jak tablety, programy edukacyjne czy materiały multisensoryczne, może ograniczać możliwości dostosowania nauczania do potrzeb uczniów z SPE. Rozwiązaniem jest zwiększenie finansowania na szkolenia zawodowe oraz wyposażenie szkół w odpowiednie zasoby⁴³. Przykładem może być wprowadzenie programu szkoleniowego, w ramach którego nauczyciele przedmiotowi i współorganizujący uczestniczą w warsztatach dotyczących strategii różnicowania zadań, prowadzonych przez ekspertów z zakresu pedagogiki specjalnej. Dodatkowo, szkoły mogą korzystać z funduszy unijnych na zakup pomocy dydaktycznych, takich jak interaktywne tablice czy oprogramowanie wspierające naukę uczniów z trudnościami. Praktyczne zastosowanie strategii pokonywania barier można zilustrować hipotetycznym przykładem. W szkole podstawowej, w której uczeń z zaburzeniem ze spektrum autyzmu ma trudności z uczestnictwem w lekcjach chemii, nauczyciel przedmiotowy i współorganizujący napotykają problem braku czasu na wspólne planowanie. Aby rozwiązać ten problem, dyrekcja szkoły wprowadza 20-minutowe spotkania przed każdą jednostką tematyczną, podczas których nauczyciele ustalają, jak dostosować eksperymenty chemiczne do potrzeb ucznia, np. poprzez użycie prostszych instrukcji i wizualnych schematów⁴⁴.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ UNESCO, *Edukacja dla wszystkich*, 1990, www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich [20.07.2020], s. 1–20.

⁴² T. Knopik, *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Warszawa 2018, s. 23–56.

⁴³ UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris 2005, s. 13–45.

⁴⁴ UNESCO, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, 2014, www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [20.07.2020], s. 1–24.

Dodatkowo, nauczyciele uczestniczą w szkoleniu z zakresu współnauczania, co pozwala im lepiej zrozumieć swoje role i wypracować wspólne strategie⁴⁵. W efekcie uczeń z SPE aktywnie uczestniczy w lekcji, a pozostali uczniowie korzystają z bardziej zróżnicowanych metod nauczania, co zwiększa ich zaangażowanie. Innym przykładem jest sytuacja, w której nauczyciel przedmiotowy i współorganizujący różnią się w podejściu do nauczania literatury w klasie integracyjnej⁴⁶. Nauczyciel przedmiotowy preferuje dyskusję klasową, podczas gdy nauczyciel współorganizujący proponuje pracę w małych grupach dla uczniów z trudnościami w wypowiedaniu się. Po otwartym omówieniu swoich perspektyw nauczyciele decydują się na połączenie obu podejść: lekcja rozpoczyna się od krótkiej dyskusji ogólnej, po której uczniowie pracują w grupach, a nauczyciel współorganizujący wspiera uczniów z SPE w analizie tekstu przy użyciu uproszczonych pytań. Tego typu kompromis pozwala na realizację celów programowych przy jednoczesnym uwzględnieniu indywidualnych potrzeb uczniów⁴⁷.

Podsumowując, bariery współpracy między nauczycielem współorganizującym a nauczycielami przedmiotowymi, brak czasu, różnice w podejściach pedagogicznych, nierównowaga ról czy ograniczenia systemowe, mogą być skutecznie pokonywane poprzez strategiczne podejście oparte na komunikacji, planowaniu i wsparciu instytucjonalnym⁴⁸. Przykłady praktyczne pokazują, że wspólne działania nauczycieli, wsparte odpowiednimi zasobami i szkoleniami, prowadzą do poprawy jakości nauczania i lepszego wsparcia uczniów w edukacji inkluzyjnej. Kolejna część artykułu przedstawi wnioski i rekomendacje, które pozwolą na dalsze doskonalenie współpracy w polskim systemie oświaty⁴⁹.

Podsumowanie Wnioski i rekomendacje

Współpraca między nauczycielem współorganizującym proces kształcenia a nauczycielami przedmiotowymi stanowi fundament skutecznej edukacji inkluzyjnej, umożliwiając realizację wspólnego celu, jakim jest holistyczny rozwój uczniów, w tym szczególnie tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)⁵⁰.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge 1978, s. 84–91.

⁴⁷ I. Kołodziejek, *Indywidualizacja nauczania jako odpowiedź na zróżnicowane potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów* [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017, s. 179–199.

⁴⁸ D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, nr 3(4), s. 1–86.

⁴⁹ T. Zacharuk, *Włączająca edukacja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. J. Pilch, Warszawa 2008, t. 7, s. 167–172.

⁵⁰ Tamże.

Analiza teoretycznych podstaw, praktycznych form współpracy oraz barier i strategii ich pokonywania pozwala na sformułowanie kluczowych wniosków, które podkreślają znaczenie tej kooperacji w podnoszeniu jakości nauczania⁵¹. Niniejsza sekcja podsumowuje główne ustalenia artykułu, proponując praktyczne rekomendacje dla nauczycieli, decydentów edukacyjnych oraz badaczy, aby wspierać dalszy rozwój współpracy pedagogicznej w polskim systemie oświaty. Analiza teoretyczna wskazuje, że współpraca opiera się na solidnych podstawach, takich jak teoria strefy najbliższego rozwoju Vygotsky'ego (1978) czy modele współnauczania Friend i Cook (1995)⁵². Te koncepcje podkreślają, że sukces edukacyjny uczniów, zwłaszcza tych z SPE, zależy od zintegrowanych działań nauczycieli, którzy łączą wiedzę merytoryczną z umiejętnościami pedagogiki specjalnej. Praktyczne formy współpracy, takie jak wspólne prowadzenie lekcji czy dostosowywanie metod nauczania, pozwalają na lepsze zaspokajanie indywidualnych potrzeb uczniów, jednocześnie wspierając rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych całej klasy⁵³. Przykłady hipotetyczne, takie jak dostosowanie lekcji matematyki dla ucznia z zaburzeniem ze spektrum autyzmu czy pracy z uczniami z dysleksją na lekcji języka polskiego, pokazują, że elastyczne podejście do ról nauczycieli przekłada się na większe zaangażowanie uczniów i lepsze wyniki edukacyjne. Bariery współpracy, takie jak brak czasu, różnice w podejściach pedagogicznych czy ograniczenia systemowe, choć stanowią wyzwanie, mogą być skutecznie pokonywane poprzez strategie oparte na komunikacji, wspólnym planowaniu i wsparciu instytucjonalnym⁵⁴. Kluczowe jest stworzenie kultury współpracy w szkołach, w której nauczyciele postrzegają siebie jako równorzędnych partnerów, dzielących odpowiedzialność za sukces uczniów. Przykłady praktyczne, takie jak regularne spotkania zespołowe czy szkolenia z zakresu współnauczania, pokazują, że inwestycja w zasoby ludzkie i organizacyjne przynosi wymierne korzyści, zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Współpraca nie tylko poprawia jakość nauczania, ale także przyczynia się do rozwoju zawodowego pedagogów, umożliwiając im wymianę doświadczeń i refleksję nad praktyką. Na podstawie tych ustaleń można sformułować kilka rekomendacji dla różnych grup zaangażowanych w proces edukacyjny. Dla nauczycieli kluczowe jest zaangażowanie w regularne wspólne planowanie lekcji, które pozwala na precyzyjne określenie ról i strategii. Na przykład przed rozpoczęciem nowej jednostki tematycznej nauczyciel przedmiotowy i współorganizujący powinni wspólnie ustalić, jak dostosować materiały i metody do potrzeb uczniów z SPE, aby zapewnić spójność nauczania⁵⁵. Ważne jest również uczestnictwo w szkoleniach z zakresu współnauczania, które wyposażają nauczycieli w praktyczne narzędzia, strategie różnicowania zadań czy techniki multisensoryczne. Otwarta komunikacja, oparta na wzajemnym szacunku

⁵¹ Tamże.

⁵² T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001, s. 67–94.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008, s. 29–54.

i gotowości do kompromisu, jest niezbędna do budowania efektywnego partnerstwa⁵⁶. Dla decydentów edukacyjnych, jak dyrektorzy szkół czy przedstawiciele organów prowadzących, rekomenduje się wprowadzenie systemowych rozwiązań wspierających współpracę. Obejmuje to zapewnienie czasu na wspólne planowanie w harmonogramach nauczycieli, na przykład poprzez organizację cotygodniowych spotkań zespołowych⁵⁷. Inwestycja w szkolenia zawodowe, zarówno dla nauczycieli przedmiotowych, jak i współorganizujących, powinna być priorytetem, aby wyposażyć ich w umiejętności niezbędne do wdrażania modeli współnauczania⁵⁸. Dodatkowo szkoły powinny mieć dostęp do odpowiednich zasobów materialnych, jak pomoce dydaktyczne czy technologie wspomagające, które ułatwiają dostosowanie nauczania do potrzeb uczniów z SPE. Finansowanie inicjatyw może być wspierane przez fundusze unijne lub krajowe programy edukacyjne, co pozwoli na szersze wdrażanie edukacji inkluzyjnej. Dla badaczy rekomenduje się przeprowadzenie dalszych analiz nad efektywnością współpracy pedagogicznej w polskim kontekście⁵⁹. Choć modele współnauczania, takie jak te zaproponowane przez Friend i Cook, są dobrze opisane w literaturze międzynarodowej, w Polsce brakuje wystarczających badań empirycznych analizujących ich skuteczność w realiach krajowego systemu oświaty. Przyszłe badania mogłyby skupić się na analizie wpływu współpracy na wyniki edukacyjne uczniów z SPE, a także na satysfakcję zawodową nauczycieli. Ważnym obszarem jest również badanie roli kultury organizacyjnej szkoły w promowaniu współpracy, co mogłoby dostarczyć wskazówek dla decydentów w zakresie reform systemowych⁶⁰. Perspektywy dalszego rozwoju współpracy pedagogicznej w Polsce są obiecujące, ale wymagają większego zaangażowania na poziomie systemowym. Edukacja inkluzyjna, jako jeden z priorytetów współczesnego systemu oświaty, zależy od zdolności nauczycieli do wspólnego działania na rzecz uczniów⁶¹. Wzrost liczby uczniów z SPE w klasach ogólnodostępnych oraz rosnące oczekiwania społeczne wobec inkluzyjności podkreślają potrzebę kontynuacji wysiłków na rzecz budowania efektywnej współpracy. W dłuższej perspektywie promowanie kultury współpracy w szkołach może przyczynić się do stworzenia bardziej sprawiedliwego i dostępnego systemu edukacji, w którym każdy uczeń ma szansę na rozwój zgodny ze swoimi możliwościami.

Podsumowując, współpraca między nauczycielem współorganizującym a nauczycielami przedmiotowymi jest nie tylko narzędziem wspierającym edu-

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna* [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 321–335.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ D. Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, Kraków 2016, s. 15–89.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2011, nr 1(20), s. 2–7.

kację inkluzyjną, ale także katalizatorem zmiany w kulturze szkolnej⁶². Poprzez wspólne planowanie, otwartą komunikację i wsparcie instytucjonalne nauczyciele mogą osiągać wspólny cel edukacyjny, jakim jest zapewnienie wszystkim uczniom równych szans na sukces. Rekomendacje przedstawione w tej sekcji mają na celu inspirowanie praktyków i decydentów do dalszego doskonalenia współpracy, aby edukacja inkluzyjna stała się rzeczywistością w każdej polskiej szkole.

Bibliografia

- Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, Kraków 2016.
- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005.
- Bogdanowicz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1992, nr 3.
- Booth T., Ainscow M., *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simplepage/attachments/2012edukacjaawlaczajaca.pdf [20.07.2020].
- Brzezińska A., Jabłoński S., Ziółkowska B., *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” 2014, nr 2(127).
- Cook L., Friend M., *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, “Focus on Exceptional Children” 1995, t. 28, nr 3.
- Darling-Hammond L., *The flat world and education: How America’s commitment to equity will determine our future*, New York 2010.
- Fullan M., *The new meaning of educational change*, wyd. 4, New York 2007.
- Głodkowska J., *Inclusive education in Poland: Patterns of special didactics* [w:] *Inclusive Pedagogical Practices Amidst a Global Pandemic*, red. J. Głodkowska, B. Marcinkowska, E. Wojdyła, Cham 2020.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2010.
- Jardzioch A.B., *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2017, nr 3.
- Jas M., Jarosińska M., *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010.
- Knopik T., *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Warszawa 2018.
- Kołodziejek I., *Indywidualizacja nauczania jako odpowiedź na zróżnicowane potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów* [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.
- Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001.
- Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna* [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010.
- Marcinkowska B., *Effectiveness of individual educational and therapeutic programs in Poland*, „Pedagogika Specjalna” 2012, t. 1, nr 2.
- Mazur P., Solecka B., *Koncepcja nakładek uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) w programach nauczania i scenariuszach zajęć/lekcji*, Warszawa 2019.

⁶² Tamże.

- Mittler P., *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, London 2000.
- Mouchritsa M., Kazanopoulos S., Romero A., Garay U., *Collaboration between general and special education teachers in inclusive classrooms: A review of the literature*, "Journal of Education and Practice" 2021, t. 12, nr 6.
- Ober K.M., Twardowski A., Pierson M.R., *Inclusive education in Poland: Policies, practices, and perspectives [w:] Including Learners with Low-Incidence Disabilities (International Perspectives on Inclusive Education, t. 5)*, Leeds 2015.
- Papuda-Dolińska B., *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach planu jenajskiego – doświadczenia holenderskie [w:] Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012.
- Paulsrud D., Nilholm C., *Teaching for inclusion: A review of research on the cooperation between regular teachers and special educators*, "International Journal of Inclusive Education" 2023, t. 27, nr 4.
- Sahlberg P., *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*, New York 2011.
- Schön D.A., *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York 1983.
- Sochacka K., *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności [w:] Z problematyki kształcenia językowego (t. 4)*, red. E. Awramiuk, Białystok 2012.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013.
- Szczepkowska K., *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa 2019.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013.
- Trochimiak B., Gosk U., *Evaluating the effectiveness of special needs education in Poland*, „Edukacja Specjalna” 2012, t. 3, nr 1.
- UNESCO, *Edukacja dla wszystkich*, www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich [20.07.2020].
- UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris 2005.
- UNESCO, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [20.07.2020].
- Vygotsky L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1978.
- Wiszejko-Wierzbicka D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, nr 3(4).
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2011, nr 1(20).
- Zacharuk T., *Włączająca edukacja [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (t. 7)*, red. J. Pilch, Warszawa 2008.
- Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008.

A Common Goal: Collaboration Between the Co-organizing Teacher and Other Subject Teachers

Abstract

This article examines the importance of collaboration between the co-organizing teacher and subject teachers in the context of inclusive education, which responds to the growing needs of students with special educational needs (SEN). Drawing on theoretical foundations such as Vygotsky's (1978) zone of proximal development theory and Friend and Cook's (1995) co-teaching models, it highlights the crucial importance of collaborative pedagogy for ensuring effective teaching and holistic student development. Practical forms of collaboration, such as co-teaching and adapting

teaching methods, are discussed, which enable better support for students with SEN and increase whole-class engagement. An analysis of barriers such as lack of time, differences in pedagogical approaches, and systemic constraints indicates the need for strategies such as regular lesson planning, professional training, and institutional support. The article illustrates these issues with hypothetical examples from the Polish educational context, showing how collaboration can improve teaching quality and build an inclusive school environment. The conclusions emphasize the need for further research on the effectiveness of collaboration in the Polish education system and the implementation of systemic solutions, such as financing training and teaching resources. The aim of the article is to inspire teachers, policymakers, and researchers to promote a culture of collaboration that supports equal opportunities in education.

Keywords: teacher collaboration, inclusive education, co-teaching teacher, co-teaching, special educational needs, pedagogical collaboration

Mariusz Antoniak, mgr, nauczyciel mianowany, nauczyciel języka niemieckiego, nauczyciel współ-organizujący proces kształcenia oraz wicedyrektor szkoły policealnej w Łodzi.

doi: 10.15584/dyd.pol.20.2025.08
Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 31.08.2025 r.
Zaakceptowano do druku: 1.10.2025 r.
Opublikowano: 29.12.2025 r.

KAMILA SOCHA

Uniwersytet Łódzki
ORCID: 0009-0000-8481-9651
socha.kamila@op.pl

Multisensoryczne metody pracy z tekstem literackim na lekcjach języka polskiego w klasach 4–8 jako wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Streszczenie

Artykuł pokazuje, jak proste, wielozmysłowe działania potrafią zmienić zwykłą lekcję polskiego w doświadczenie, w którym każdy uczeń ma szansę brać aktywny udział. Punktem wyjścia jest codzienność nauczycieli: w jednej klasie siedzą obok siebie dzieci o bardzo różnym tempie i stylach uczenia się, w tym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Artykuł uwidatnia różne sposoby pracy: mapy dotykowe świata przedstawionego, mikroinscenizacje, teatr cieni, lapbooki, „dyktando biegane”, „klockową” ortografię i ścieżki decyzyjne. Oparciem teoretycznym są neurodydaktyka, podwójne kodowanie (Paivio) i zasady uczenia multimedialnego (Mayer): słowo, obraz, ruch i emocje pracują razem. Poruszam temat higieny bodźców: nie chodzi o fajerwerki co pięć minut, tylko o mądrą dawkę aktywności i spokojne tempo. Efekt w klasie jest odczuwalny: mniej zniechęcenia, więcej zrozumienia, poczucie sprawstwa i realna inkluzja bez etykietowania. To lekcja, na której tekst się „przeżywa”, a nie tylko „zalicza”.

Słowa kluczowe: multisensoryczność, neurodydaktyka, uczniowie ze SPE, performatyka, edukacja włączająca

We współczesnej szkole obserwujemy stały wzrost liczby uczniów, u których diagnozowane są zaburzenia neurorozwojowe, takie jak: spektrum autyzmu (ASD), ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder), niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim czy specyficzne trudności w uczeniu się. Dane Ministerstwa Edukacji i Nauki są jednoznaczne: podczas gdy w 2010 roku orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego miało 158 179 dzieci, w 2023 roku liczba ta wynosiła 312 079 uczniów¹. Nowa rzeczywistość sprawia, że tradycyjne,

¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Edukacji Włączającej, *Koncepcja wdrażania w systemie oświaty modelu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny* (Załącznik nr 10), 2.09.2024, s. 16, dane SIO 2023, <https://efs.men.gov.pl/wp-content/uploads/2024/09/Zalacznik-nr-10-Koncepcja.pdf> [18.08.2025].

transmisyjne modele nauczania stają się niewystarczające. Nauczyciele w wielu klasach mają 1/3 uczniów z orzeczeniami, opiniami, dla których należy zindywidualizować metody pracy na lekcjach oraz metody sprawdzania zdobytej przez nich wiedzy.

Odpowiedzią na te wyzwania może być stosowanie metod multisensorycznych podczas zajęć lekcyjnych. To dzięki nim można wprowadzić pedagogikę włączającą, której fundamentem jest szacunek dla różnorodności i tworzenie warunków edukacyjnych, aby każde dziecko, niezależnie od swoich predyspozycji i ograniczeń, mogło odnaleźć się w klasie i w pełni rozwijać swój potencjał². Jak pisze Beata Jachimczak, jest to niezwykle ważny aspekt edukacji szkolnej. Badaczka podkreśla:

Celem edukacji włączającej powinno być wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do budowania włączającego społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od indywidualnych różnic są pełnoprawnymi członkami społeczności, a różnorodność z nich wynikająca postrzegana jest w kategoriach zasobów, nie zaś ograniczeń³.

W ramach takiego podejścia dydaktycznego metody multisensoryczne, angażujące wiele zmysłów, są uniwersalną strategią wspierającą proces dydaktyczny.

Wprowadzanie wspomnianych aktywności na lekcjach języka polskiego w trakcie omawiania tekstów literackich bądź zagadnień gramatycznych może ułatwić zrozumienie abstrakcyjnych treści dzięki przełożeniu ich na grunt doznań sensorycznych. Takie działania mają też na celu scalić zespoły klasowe, co pozwoli w przyszłości ukształtować społeczeństwo, które jest empatyczne i umie współdziałać. Poniżej przedstawię główne wyzwania, jakie stawiane są przed nauczycielem języka polskiego pracującego z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁴.

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, w jaki sposób multisensoryczne metody, techniki i gry dydaktyczne mogą realnie wspierać uczniów ze SPE w klasach 4–8 szkoły podstawowej w pracy z tekstem literackim i zagadnieniami językowymi oraz jak wprowadzić inkluzywność na lekcjach.

Uczeń ze SPE w kontekście lekcji języka polskiego

Praca z tekstem literackim wymaga złożonych kompetencji językowych, poznawczych i emocjonalnych, które dla uczniów ze SPE bywają szczególnie trudne do osiągnięcia. Zgodnie z ujęciem Krystyny Sochackiej, „specjalne potrzeby edukacyjne mają te dzieci, które potrzebują w okresie uczenia się szczególnych warunków odpowiadających ich indywidualnym możliwościom oraz ogranicze-

² B. Jachimczak, *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 36.

³ Tamże.

⁴ W dalszej części artykułu będę używać skrótu SPE.

niom⁵, a więc takie, dla których standardowe wymagania programowe okazują się zbyt obciążające. W literaturze polskiej problem ten był wielokrotnie opisywany m.in. przez Sochacką, Martę Pomirską, Martę Bogdanowicz, Annę Adryjanek, które pokazują, że specyficzne trudności w uczeniu się najczęściej dotyczą właśnie działań językowych: czytania, pisania, mówienia oraz rozumowania, a bez dodatkowego wsparcia prowadzą do trwałych niepowodzeń szkolnych⁶. Pomirska podkreśla, że niepowodzenia w tym obszarze ograniczają kontakt ucznia z kulturą piśmienniczą i sytuują go na pozycji kulturowego wykluczenia⁷, co wprost przekłada się na sposób uczestnictwa w lekcji języka polskiego. Zrozumienie perspektywy uczniów ze SPE jest zatem kluczowe dla trafnego doboru metod pracy z tekstem.

Najczęstszymi problemami, z którymi muszą zmierzyć się uczniowie ze SPE, są m.in.⁸:

- **trudności z koncentracją** – podstawowym problemem jest utrzymanie uwagi i skupienia na zadaniu, zwłaszcza gdy tekst literacki jest obszerny, skomplikowany lub wymaga wieloetapowego przetwarzania informacji. Badania nad specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykazują, że w sytuacji zmęczenia i kłopotów ze skupieniem uwagi uczniowie mają trudności z planowaniem, działaniem sekwencyjnym oraz organizacją zadań, co w praktyce przekłada się na problem z powiązaniem zdarzeń czy znalezieniem głównej myśli tekstu;
- **planowanie i organizacja pracy** – trudnością jest rozpoczęcie działań i zaplanowanie kolejnych, które należy wykonać. Sochacka zwraca uwagę, że uczniowie z trudnościami dyslektycznymi „mogą mieć trudności z planowaniem, działaniem sekwencyjnym, organizacją i zarządzaniem czasem, materiałami oraz zadaniami”⁹, co skutkuje wykonywaniem jedynie części zadań;
- **abstrakcja i metafora** – problem z rozumieniem symboli, przenośni i uogólnianiem wniosków z tekstu wiąże się z faktem, że – jak podkreśla Sochacka – czynności językowe są złożonymi procesami psycholingwistycznymi, zależnymi m.in. od pamięci, sprawności słuchowych i wzrokowych oraz poziomu rozwoju myślenia, co w przypadku uczniów ze SPE bywa obszarem osłabionym;
- **wnioskowanie** – kłopot z przeniesieniem wiedzy na nowe zadanie i skłonność do literalnego odczytania treści to typowy obraz trudności w czytaniu

⁵ K. Sochacka, *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności w uczeniu się* [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole*, t. IV, red. E. Awramiuk, Białystok 2012, s. 179–194, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/1093/1/specjalne_potrzeby_sochacka.pdf [18.11.2025].

⁶ Zob. tamże; por. M. Pomirska, *Polski bez barier. Potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania w perspektywie inkluzji*, Gdańsk 2022; M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdańsk 2005.

⁷ M. Pomirska, *Polski bez barier...*, s. 10–12.

⁸ Przedstawiona typologia trudności funkcjonowania ucznia ze SPE w kontakcie z tekstem literackim stanowi syntezę ustaleń badaczek zajmujących się specyficznymi trudnościami w uczeniu się i edukacją polonistyczną: K. Sochackiej, *Specjalne potrzeby...*; M. Pomirskiej, *Polski bez barier...*; M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją...*

⁹ K. Sochacka, *Specjalne potrzeby...* [w:] *Z problematyki kształcenia...*, t. IV, s. 9.

- u uczniów z dysleksją rozwojową, ponieważ bariery czytelnicze dotyczą nie tylko techniki, lecz także rozumienia tekstu i korzystania z jego znaczeń;
- **czytanie ze zrozumieniem** – trudność z uchwyceniem sensu głównego, wnioskowaniem i zrozumieniem intencji bohaterów wiąże się z zaburzeniami procesów językowych. Sochacka wskazuje, że specyficzne trudności w uczeniu się najczęściej kojarzone są z czynnościami językowymi, przede wszystkim czytaniem i pisanem, które wymagają dobrze rozwiniętej świadomości językowej i fonologicznej;
 - **ekspresja pisemna (grafomotoryka, dysgrafia)** – nieczytelne pismo, męczliwość ręki, skracanie wypowiedzi i trudności w tworzeniu tekstu mieszczą się w opisywanej przez Sochacką kategorii specyficznych trudności w pisaniu, obejmującej zarówno zaburzenia ekspresji pisma (tworzenia tekstu), jak i poprawności zapisu (dysortografia).

Opisane wyżej bariery pokazują wyraźnie, że dla wielu uczniów ze SPE tradycyjna, silnie werbalna praca z tekstem jest zadaniem ponad siły. Zamiast redukować wymagania programowe, warto więc zmienić sposób organizacji uczenia się: odejść od jednostronnego modelu „czytanie – odpowiadanie” na rzecz rozwiązań, które angażują różne kanały przetwarzania informacji, wspierają regulację emocji i ułatwiają koncentrację. W tym kontekście szczególnie przydatne okazują się ustalenia neurodydaktyki oraz koncepcje multisensorycznego uczenia się, stanowiące punkt wyjścia do dalszych rozważań. Lista trudności pozostaje jednak tylko szkicem, dopóki nie zobaczymy jej w realnej klasie: z konkretnymi osobami, emocjami i ograniczeniami organizacyjnymi. Dlatego poniżej przedstawiam studium przypadku czterech uczniów jednej klasy czwartej szkoły podstawowej, w której obok siebie uczą się uczniowie o bardzo różnych potrzebach. To właśnie ich funkcjonowanie stało się dla mnie impulsem do poszukiwania multisensorycznych metod pracy z tekstem literackim.

Studium przypadku

Dla zachowania anonimowości i przejrzystości opisu poszczególne sylwetki zostały oznaczone numerami: 1, 2, 3, 4; dzieci uczą się w klasie 24-osobowej.

Osoba oznaczona numerem 1 ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na całościowe zaburzenia rozwojowe pod postacią zespołu Aspergera. Charakterystyczne są: prawidłowy rozwój intelektualny, silne i wąskie zainteresowania, wyraźna potrzeba kontaktu z rówieśnikami, a równocześnie trudności w rozumieniu reguł społecznych i światopoglądu innych osób. Relacje są inicjowane chętnie, lecz często w sposób jednostronny; brak odczytania sygnałów znużenia czy odmowy prowadzi do zachowań skupiających uwagę i napięcie w grupie. Na lekcjach języka polskiego szczególnie widoczne są: trudności z utrzymaniem koncentracji przy dłuższym tekście, kłopot z udziałem w uporządkowanej dyskusji oraz silne napięcie w sytuacjach ekspozycji na forum.

Osoba oznaczona numerem 2 funkcjonuje w tej samej klasie, ale jej profil jest odmienny. Badania psychologiczne wskazują na ogólną sprawność intelektualną powyżej przeciętnej oraz bardzo dobre umiejętności logiczne i matematyczne, przy jednoczesnym ryzyku specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. W praktyce szkolnej pojawiają się: mylenie par ortogramów (rz–ż, ó–u, ch–h), przestawianie liter, opuszczanie końcówek wyrazów, obniżona sprawność fonologiczna i słabsze funkcje wzrokowo-przestrzenne. Tempo czytania jest wolne, a czytanie ze zrozumieniem kształtuje się poniżej oczekiwanego poziomu. Osoba nr 2 jest aktywna, lubiana, często podejmuje role przywódcze, ale w kontakcie z tekstem pisanym doświadcza napięcia i poczucia niesprawiedliwości – wysiłek nie zawsze przekłada się na efekt widoczny w pisemnych pracach.

Trzecia osoba ma duży potencjał intelektualny, jest bardzo sprawna matematycznie i logicznie, jednocześnie doświadcza specyficznych trudności w pisaniu: często przestawia i opuszcza litery, popełnia liczne błędy ortograficzne, ma obniżoną czytelność pisma oraz problemy z uporządkowaniem wypowiedzi.

Czwarta osoba doświadcza ciężkiej choroby genetycznej z poważnymi konsekwencjami zdrowotnymi, w tym znacznymi ograniczeniami wzrokowymi oraz obniżonym tempem pracy umysłowej. Trudności z oceną odległości, światłowstręt, konieczność unikania powierzchni błyszczących oraz osłabione funkcje poznawcze sprawiają, że typowe środowisko lekcyjne (błyszczący papier, mała czcionka, gęsto zapisane karty pracy, szybkie tempo zmiany zadań) w praktyce zawęża możliwość udziału w zajęciach.

Przedstawione opisy pokazują cztery różne sposoby funkcjonowania w jednej klasie: różne tempo pracy, różnorodne sposoby przetwarzania bodźców, inne trudności i zasoby. W każdym z tych przypadków punktem wspólnym okazuje się odejście od jednokanałowej, wyłącznie werbalnej pracy z tekstem na rzecz rozwiązań, które łączą słowo z obrazem, ruchem, dotykiem, rytmem i relacją. Dzięki temu lekcja literatury staje się przestrzenią, w której osoby o bardzo odmiennych potrzebach mogą współtworzyć sensy tekstu i doświadczać sukcesu, a także integrować się z zespołem klasowym, nie będąc wykluczeni przez inne zadania do wykonania niż klasa.

Multisensoryka w perspektywie neurodydaktycznej

Skuteczność metod multisensorycznych wynika bezpośrednio z pracy mózgu i funkcji poszczególnych jego obszarów. Na efektywność nauki wpływa to, jakie strefy pobudzimy do kodowania nowych informacji. Marzena Żylińska w swoich badaniach podkreśla, że nasz mózg korzysta z szlaków neuronowych, które są już utarte¹⁰. Kluczem do wsparcia jest wiedza, jak uczy się mózg, które sieci

¹⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

odpowiadają za uwagę i pamięć roboczą, a które regulują emocje i motywację do czytania.

Małgorzata Chojak, odwołując się do ustaleń neurodydaktyki, podkreśla, że przy czytaniu, mówieniu, orientacji w przestrzeni i podejmowaniu decyzji współpracują różne obszary mózgu: płaty czołowe, ciemieniowe, skroniowe i potyliczne. Odpowiadają one m.in. za planowanie i kontrolę działania, regulację emocji, integrowanie bodźców ruchowych i wzrokowych, przetwarzanie dźwięków oraz analizę bodźców wzrokowych. Z perspektywy nauczyciela oznacza to, że praca wyłącznie z tekstem uruchamia tylko część tego potencjału mózgu, podczas gdy łączenie słowa z obrazem, ruchem i dźwiękiem angażuje znacznie szersze sieci neuronalne¹¹.

Chojak oraz Żylińska zauważają, że jakość procesu uczenia się jest uzależniona od stanu oraz gęstości sieci neuronowej. Rozwój i rozgałęzienie dendrytów prowadzą do zwiększenia liczby potencjalnych połączeń synaptycznych, natomiast osłonki mielinowe aksonów przyspieszają przewodzenie impulsów oraz stabilizują często używane szlaki komunikacyjne. Ludzki mózg wykazuje zdolność do plastyczności przez całe życie, jednak najszybsze tempo oraz zdolność do kształtowania połączeń zauważa się w okresie dzieciństwa i młodości. Proces dojrzewania szlaków czołowo-ciemieniowych oraz przedczołowych trwa aż do około trzydziestego roku życia. W praktyce oznacza to, że wielozmysłowe powtarzanie – łączące słowo, obraz, ruch i uczucia – wspiera rozwój dendrytów oraz „utrwała” w mózgu użyteczne trasy mieliny, co prowadzi do trwalszego kodowania i łatwiejszego przypominania sobie informacji¹².

Zestawienie, którego dokonała Chojak, ukazuje, że proces uczenia się angażuje wiele obszarów mózgu. Dla nauczycieli, także języka polskiego, jest to cenna informacja, która wskazuje, że praca z tekstem literackim nie powinna opierać się tylko na kanale werbalnym, ale również wzrokowym, słuchowym, emocjonalnym, tak aby uczeń miał większą szansę na trwałe zapamiętanie treści. Wieloaspektowość przetwarzania informacji wyjaśniają współczesne koncepcje dydaktyczne, m.in. teoria podwójnego kodowania Allana Paivio¹³ czy polonistyka performatywna Marka Pieniążka¹⁴, które podkreślają, że dziecko uczy się skuteczniej, gdy łączy słowo z obrazem, ruchem i ekspresją.

Teoria podwójnego kodowania angielskiego uczonego pokazuje, że uczeń lepiej przyswaja treści, jeżeli uruchamia jednocześnie dwa systemy – słowny i obrazowy, ponieważ one wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają przekaz. Kiedy

¹¹ M. Chojak, *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka: fakty i mity*, Warszawa 2019, s. 29.

¹² M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, s. 26–37.

¹³ S. Kawiorski, *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2013, nr 2, s. 33–39.

¹⁴ M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 66–72.

czytelnik spotyka się z tekstem, nie tylko odczytuje litery, ale od razu tworzy też w wyobraźni pewne obrazy, które pomagają mu lepiej zrozumieć i zapamiętać treść. Dlatego w praktyce szkolnej tak ważne staje się łączenie czytania z wizualizacją: mapą myśli, rysunkiem, tabelą czy infografiką. Dostrzegalne jest, że analiza słów bywa dla wielu uczniów niewystarczająca, a dopiero wtedy, gdy tekst „zobaczą” w innej formie – schematu, ilustracji czy symbolu, łatwiej im uchwycić jego sens i powiązania między elementami. Paivio pragnie zainspirować nauczycieli, by nie ograniczali się wyłącznie do przekazu werbalnego, ale uzupełniali go różnymi formami obrazu, które pobudzają oba kanały poznawcze jednocześnie¹⁵. Richard E. Mayer w swojej koncepcji multimedialnego uczenia się dowodzi, że materiały edukacyjne są najbardziej efektywne wtedy, gdy aktywizują równocześnie kanał werbalny i wizualny¹⁶. Zasady sformułowane przez Pavio, choćby np. podwójne kodowanie czy unikanie nadmiaru treści, stały się podstawą do projektowania map myśli, infografik czy prostych prezentacji, które ułatwiają uczniom zrozumienie i zapamiętanie tekstu. Podobne obserwacje pojawiają się w polskiej refleksji neurodydaktycznej. Marek Kaczmarczyk w wykładzie *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, wygłoszonym podczas Letniej Akademii SORE w 2014 roku na Uniwersytecie Śląskim, zwraca uwagę, że skuteczna lekcja powinna angażować wiele zmysłów naraz: słowo, obraz, ruch i emocje. To właśnie taka różnorodność sprawia, że uczeń buduje bogatsze sieci neuronalne, a wiedza staje się trwalsza i bliższa jego doświadczeniu¹⁷.

Polonistyka performatywna jako przestrzeń multisensorycznego doświadczenia tekstu

Opisane wyżej mechanizmy uczenia się znajdują konkretną realizację w koncepcjach polonistyki performatywnej, które akcentują cielesny, emocjonalny i wspólnotowy wymiar pracy z tekstem. W podobnym obszarze tematycznym oscylują rozważania Marka Pieniążka, który proponuje odejście od polonistyki skupionej jedynie na analizie i reprodukcji znaczeń w stronę działań performatywnych. W jego ujęciu uczeń staje się „aktorem kulturowym”¹⁸ – osobą, która nie tylko odczytuje cudze interpretacje, ale sama je współtworzy, inscenizuje i łączy z własnym doświadczeniem. Lekcja literatury ma więc przypominać wydarzenie, w którym uczniowie wchodzi w rolę, improwizują, dyskutują i poszukują sensu w dialogu z tekstem i sobą nawzajem. Ważną rolę odgrywa

¹⁵ S. Kawiorski, *Koncepcja...*, s. 33–39.

¹⁶ R.E. Mayer, *Multimedia Learning*, Cambridge 2009.

¹⁷ M. Kaczmarczyk, *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, „Letnia Akademia SORE” 2014, s. 1–7, https://www.youtube.com/watch?v=yGLnXh_5VZg [7.07.2025].

¹⁸ M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 168–176.

nauczyciel, ponieważ jest moderatorem działań uczniowskich. Pieniążek definiuje określone role uczestników lekcji:

Nauczyciel organizuje formy aktywności ucznia, lecz nie jest to klasyczna praca pod kierunkiem, gdyż materia, którą się opracowuje i w której się poruszamy, jest zarówno tekst, jak i sama podmiotowość ucznia. [...] Jest natomiast otwarty na przyjmowanie odbiorczych postaw empatycznych (co nie znaczy, że empatia ma wypierać fachowość i racjonalność), buduje i stosuje w relacjach z uczniem dialogiczny sposób bycia, uczy akceptacji rozbieżnych punktów dojścia w dyskusjach i stosowania rozmaitych słowno-ekspresywnych sposobów ich wyrazu¹⁹.

Podczas tego typu aktywności angażowane są różne obszary mózgu: płat czołowy – odpowiedzialny za planowanie, podejmowanie decyzji i kontrolę zachowania; płat skroniowy – uczestniczący w przetwarzaniu języka i rozumieniu znaczeń; płat ciemieniowy – koordynujący integrację bodźców wzrokowych, słuchowych i ruchowych; a także układ limbiczny – regulujący emocje i motywację. Performatyka nie tylko rozwija kompetencje kulturowe, ale też budzi wiele sieci neuronalnych jednocześnie, wzmacniając proces uczenia się. Taka wizja edukacji odpowiada na wyzwania współczesności: zamiast biernego przyswajania treści stwarza przestrzeń dla aktywności, relacji i budowania tożsamości kulturowej²⁰. Stanisław Bortnowski w swoich badaniach również podkreślał, że uczniowie mogą wchodzić w role reżysera, scenografa, aktora i operatora, dbając o inscenizację utworów literackich. Uczniowie, interpretując tekst, decydowali o ustawieniu sceny czy elementach znajdujących się w jej przestrzeni, co odpowiadało praktycznej realizacji ingardenowskiej koncepcji „miejsc niedopowiedzianych”. W wyniku tego tworzył się obszar pozwalający na rozwój pogłębionej, osobistej i indywidualnej interpretacji. Swoje stanowisko Bortnowski zilustrował przykładową realizacją *Kordiana* Juliusza Słowackiego (szkoła średnia); metodę tę można zastosować także podczas omawiania w szkole podstawowej lektur, np. powieści Roalda Dahla *Charlie i fabryka czekolady*²¹. Zachęcając uczniów do aktywnego „domykania” sensów – na przykład podczas pracy z fragmentem tekstu – pozwalamy im współdecydować o takich elementach, jak ton wypowiedzi Willy’ego Wonki (czy mówi radośnie, tajemniczo, a może ironicznie). Podobnie mogą doprecyzować składniki sceny fabularnej, których tekst nie precyzuje, na przykład kolor i intensywność światła oraz wysokość i charakter dźwięku.

W ten sposób uczniowie nie tylko angażują się bardziej twórczo i osobiście w interpretację, ale też uczą się, że literatura oferuje przestrzeń do współtworzenia znaczeń. To z kolei rozwija ich wyobraźnię, umiejętności interpretacyjne i pozwala dostrzec, że każda inscenizacja czy sceniczna aranżacja tekstu to w gruncie rzeczy akt twórczego „dopowiadania”.

¹⁹ Tamże, s. 168.

²⁰ Tamże, s. 168–176.

²¹ R. Dahl, *Charlie i fabryka czekolady*, Gdynia 2023.

Propozycje realizacji: metody – techniki – gry dydaktyczne

Wyżej wymienione zasady można wdrożyć na lekcjach języka polskiego, omawiając *Akademii pana Kleksa*. Oto kilka możliwości realizacji pracy z tekstem:

Wizualny plan lekcji	Na początku uczniowie otrzymują graficzny plan zajęć, co pomaga im lepiej zrozumieć strukturę lekcji i pobudza obszary mózgu odpowiedzialne za przetwarzanie wizualne.
Tworzenie „magicznych map szkoły” ²²	Wychowankowie na dużych arkuszach papieru tworzą własne mapy Akademii. Mogą używać farb, kredek, ale też materiałów o różnej fakturze (wata na chmury, pogniczony papier na mury). To zadanie angażuje wzrok, dotyk, wyobraźnię i motorykę małą. Po wykonaniu swoich map prezentują je przed zespołem klasowym.
Performatywne wejście w świat lektury	Praca w grupach nad miniscenkami: np. „lekcja geografii u pana Kleksa”, „kuchnia z rekwizytami” (mapa, fartuch, kolorowe słoiki). Uczniowie nie tylko opowiadają o tekście, oni go doświadczają. Ćwiczenie podnosi komfort występowania, uczy współpracy i planowania działania.
Lapbook ²³ jako interaktywna notatka	Zamiast tradycyjnej notatki w zeszytcie uczniowie tworzą lapbooki. To składana teczka, w której umieszczają kieszonki z cytatami, rysunkami postaci, minikomiksy streszczające rozdziały czy małe książeczki z opisami wynalazków pana Kleksa. Jest to forma, która pozwala wyrazić się uczniom mającym trudności z wypowiedzią pisemną.
Teatr cieni ²⁴	Odgrywanie kluczowych scen (np. ratowania ryb) za pomocą teatru cieni to doskonały sposób na zaangażowanie uczniów nieśmiałych. Pozwala na ekspresję bez konieczności występowania na forum klasy „twarzą w twarz”.
Escaperoom ²⁵ jako powtórzenie	Wersja 1: nauczyciel przygotowuje zestaw zadań do wykonania w grupach. Wersja 2: grupy tworzą dla siebie nawzajem miniescaperoomy (np. zadania o „psim raju” Adasia). Uczniowie muszą tak skomponować łamigłówki, by prowadziły do hasła-klucza. Ćwiczenie rozwija planowanie, myślenie przyczynowo-skutkowe, porządkowanie treści i współodpowiedzialność za doświadczenie klasy.

Lekcje języka polskiego dotyczą nie tylko literatury, a multisensoryczność można wykorzystać podczas zajęć, na których uczymy gramatyki czy ortografii. Poniżej podaję kilka propozycji ćwiczeń związanych z zagadnieniami gramatycznymi.

²² Graficzne przedstawienie planu Akademii, które realizują m.in: Sylwia Oszczyk oraz BlueNika.

²³ O wprowadzeniu lapbooków pisze Małgorzata Sulewska, autorka bloga „Na polskim z OK”, <https://napolskim.wordpress.com/2016/06/01/lapbooki> [18.05.2025].

²⁴ Autorka-nauczycielka opisuje krótko historię teatru cieni i podsuwa pomysły na wykorzystanie go w pracy z dziećmi, zob. <https://swietlikowoblog.wixsite.com/swietlikowoinietylko/single-post/2018/05/19/teatr-cieni> [18.08.2025].

²⁵ Ciekawe rozwiązania dydaktyczne dotyczące escaperoomów zob. K. Jeznach, A. Kowalikiewicz-Kulesza, *Zagadkowy język polski. Escape roomy w kształceniu polonistycznym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego w szkole podstawowej*, Siedlce 2024.

Wizualny plan lekcji	Wizualny plan lekcji przebiega analogicznie jak w lekcji dotyczącej literatury, dlatego nie opisuję go tutaj ponownie.
Dyktando biegane ²⁶	Uczniowie w parach biegają do fragmentów tekstu z lukami, zapamiętują je i dyktują partnerowi, co rozwija pamięć, koordynację i ruch.
Puzzle ortograficzne z filcu	Uczniowie układają wyrazy z kolorowych puzzli, co rozwija wyobraźnię przestrzenną i motorykę małą.
Magnetyczne litery na tablicy	Uczniowie mogą układać słowa z liter na magnesach. Jeśli nie mamy magnetycznych liter, można użyć karteczek i magnesów – pobudza to również dobrze motorykę małą.
Klocki LEGO do nauki ortografii	Budowanie wyrazów z klocków w różnych kolorach wspiera multisensoryczne uczenie się i kreatywność.
Gra w ortograficzne memory	Parowanie kart z wyrazami rozwija pamięć wzrokową i aktywuje płyty skroniowe odpowiedzialne za pamięć.
Ścieżka decyzyjna (rz/ż/ó/u/h/ch)	Uczniowie mają przed sobą „ścieżkę” ułożoną z taśmy malarskiej na podłodze, przypominającą drzewko decyzyjne. Każdy węzeł to wybór ortograficzny – np. czy po danej głosce powinno być „rz” czy „ż”. Uczniowie chodzą po ścieżce, dokonując wyborów i rozwiązując ortograficzne zagadki. To ćwiczenie angażuje płat czołowy (planowanie i podejmowanie decyzji), płat ciemieniowy (orientacja przestrzenna i ruch), a także płat skroniowy (przetwarzanie wzorców językowych).

W powyższych tabelach pokazałam tylko część metod, technik i gier dydaktycznych, z których korzystam w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach. To nie jest zamknięty katalog – raczej skrzynka z narzędziami, do której można wciąż coś dorzucać. Część z tych pomysłów wypróbowałam z uczniami opisanymi w studium przypadku, ale równie dobrze sprawdzą się w pracy z innymi dziećmi.

Z doświadczenia wiem, że każdy uczeń jest inny. Dla jednego dziecka z zespołem Aspergera świetnym wsparciem będzie spokojne układanie puzzli – jako sposób na wyciszenie i uporządkowanie sobie świata. Dla innego ważniejsze będzie uczenie się mówienia o emocjach i znajdowanie własnego sposobu wyrażania siebie. Dlatego traktuję opisane metody jako elastyczne techniki, które dobieram indywidualnie, patrząc na konkretne potrzeby i mocne strony uczniów, a nie na samą etykietę diagnozy.

Te strategie dobrze widać na przykładzie lekcji poświęconej rozdziałowi o „psim raj” z *Akademii pana Kleksa*²⁷. W klasie, którą szerzej opisuję w części „Studium przypadku”, osoby 1–4 funkcjonują na różne sposoby, ale wszyscy biorą udział w tej samej pracy z tekstem – każdy „na swoich warunkach”.

Plan lekcji do rozdziału o „psim raj” rozpisuję wizualnie w czterech krokach:

1. słuchanie fragmentu,
2. tworzenie mapy psiej krainy,

²⁶ Joanna Krzezińska – Zakrecony Belfer zainspirowała mnie do wykorzystania „dyktanda bieganego”, które opisuje szerzej na swoim blogu, <https://zakreconybelfer.pl/2017/03/sciana-imieslowow.html> [18.08.2025].

²⁷ J. Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa*, Kraków 2024.

3. teatr cieni,
4. miniescaperoom.

Osobie 1. taki plan daje poczucie bezpieczeństwa, wie z wyprzedzeniem, kiedy przyjdzie moment jej wystąpienia, więc mniej się denerwuje. Może też wcześniej umówić się ze mną na bezpieczną dla siebie rolę, np. lektora zza parawanu. Ten sam plan, wydrukowany dużą czcionką na matowym papierze, pomaga osobie 4. zaplanować wysiłek wzrokowy i momenty, w których będzie bardziej reagowała słuchowo.

Podczas tworzenia „magicznych map psiego raj” osoba 2. porządkuje treść: wymyśla nazwy miejsc i decyduje, co koniecznie musi się znaleźć na mapie. Nie wymagam od niej długich zdań, wystarczą krótkie etykiety. Osoba 3. może wykorzystać swoją potrzebę ruchu: przestawia elementy, tworzy „ścieżki” taśmą malarzką, pilnuje czytelności układu. Osoba 4. dokleja pojedyncze, wyraźne symbole (np. duże koło jako psia przestrzeń zabawy), dzięki czemu bierze udział w zadaniu bez przeciążenia wzroku.

W teatrze cieni do sceny spotkania Adasia z psami rozdzielam role tak, by każdy uczeń mógł zadziałać w swojej strefie komfortu. Osoba 1. czyta kwestie narratora zza parawanu, co pozwala jej „wystąpić”, ale bez kontaktu twarzą w twarz z całą klasą. Osoba 2. zapisuje na paskach papieru krótkie wypowiedzi psów (z moją pomocą, jeśli chodzi o trudniejsze formy ortograficzne). Osoba 3. odpowiada za ruch sylwetek na ekranie – jej energia ruchowa przekłada się na porządkowanie sceny. Osoba 4. tworzy dźwięki tła (szczekanie, szum wiatru), angażując słuch i wyobraźnię przy minimalnym obciążeniu wzrokowym.

W pracy nad lapbookiem o psim raj” również różnicuję zadania. Osoba 2. przygotowuje minikomiks z jednym zdaniem w dymku, co pozwala jej wyrazić treść mimo trudności z dłuższą formą pisemną. Osoba 3. projektuje kieszeń „Mapa uczuć Adasia”, w której łączy sytuacje z rozdziału z prostymi nazwami emocji. Kolor i ruch ręki pomagają jej później w układaniu wypowiedzi ustnej. Osoba 4. korzysta z powiększonych etykiet z nazwami emocji, które przykleja plasteliną – dotyk i ruch dłoni częściowo kompensują ograniczenia wzrokowe.

Na koniec proponuję miniescaperoom. Uczniowie pracują w małych grupach i otrzymują zestaw krótkich zadań prowadzących ich „śladami” Adasia: ułożenie w kolejności najważniejszych scen, dopasowanie wypowiedzi psów do sytuacji, zaznaczenie na schematycznej mapie miejsc kluczowych dla bohatera. Każde poprawnie wykonane zadanie odsłania kolejną wskazówkę (hasło, fragment ilustracji, symbol), aż do finałowego pytania: „Co Adaś mógł wynieść z pobytu w psim raj”?

W tak zaprojektowanej grze dobrze widać, jak różne profile funkcjonowania uczniów – opisane wcześniej w studium przypadku – mogą stać się zasobem. Osoba 1. może odpowiadać za odczytywanie i doprecyzowywanie poleceń w małej grupie, co zmniejsza lęk przed wystąpieniem na forum. Osoba 2. wykorzystuje swoje mocne strony logiczne podczas porządkowania scen i szukania związków przyczynowo-skutkowych, nie będzie obciążona długim pisaniem. Osoba 3. zaj-

muje się układaniem elementów na planszy, zaznaczaniem strzałek i połączeń, a ruch ręki i manipulacja materiałem pomagają jej skupić uwagę. Osoba 4. otrzymuje materiały w powiększonej formie (duża czcionka, mocny kontrast) i może pełnić funkcję „strażnika”, sprawdzając poprawność wykonanych zadań. Tekst literacki pozostaje punktem odniesienia dla całej grupy, ale droga sprawdzenia jego znajomości jest zróżnicowana i dostosowana do indywidualnych możliwości.

Higiena bodźców – o balansie między aktywnością a uważnością

Wprowadzając multisensoryczne metody, łatwo dać się ponieść różnorodności form, ale równie istotne jest zachowanie równowagi. Jedna bogata w bodźce aktywność na lekcji w zupełności wystarczy, a resztę zajęć warto prowadzić w spokojniejszym rytmie. Dobrze jest również ustalić to z innymi nauczycielami, aby w ciągu jednego dnia nie kumulować zbyt wielu intensywnych multisensorycznych działań na zajęciach z różnych przedmiotów, a innego dnia nie pozostawiać uczniów zupełnie bez takich bodźców. W ten sposób znajdziemy złoty środek i zapewnimy wychowankom harmonijny rozwój. Jak zauważa w swoim artykule Dorota Wiszejko-Wierzbicka:

Uznanie potrzeb ucznia, zwłaszcza tych „nowych”, z którymi nie zetknęła się dotąd społeczność szkolna, i chęć wyjścia im naprzeciw pozwala dostrzec niewidoczne dotąd bariery tkwiące przykładowo w organizacji pracy szkoły, negatywnych postawach nauczycieli i dzieci²⁸.

Badaczka przesuwa punkt ciężkości z „deficytów” ucznia na ograniczenia samego systemu szkolnego. Autorka pokazuje, że dopiero uważne rozpoznanie zróżnicowanych, często „nowych” potrzeb młodych ludzi obnaża bariery ukryte w organizacji pracy szkoły w rytmie, sposobie prowadzenia lekcji, a także w postawach dorosłych i rówieśników. W tym sensie edukacja włączająca nie polega na „naprawianiu” ucznia, lecz na takim przekształcaniu środowiska, żeby stawało się ono realnie dostępne i przyjazne dla różnych sposobów funkcjonowania.

Z moich obserwacji uczniów ze SPE wynika, że momentem, w którym najlepiej widać ukryte bariery, są zwykle sytuacje szkolne: dzień, w którym po głośnej lekcji wychowania fizycznego i muzyki uczniowie mają jeszcze dynamiczne zajęcia polonistyczne, często kończy się przeciążeniem bodźcowym, rozdrażnieniem i spadkiem efektywności pracy całej klasy. Dopiero spojrzenie na plan lekcji, tempo przechodzenia między salami oraz liczbę „atrakcyjnych” aktywności w ciągu dnia uświadamia, że trudności wielu uczniów nie wynikają z braku motywacji, lecz z przestymulowania. Wprowadzenie myślenia inkluzyjnego oznacza więc także gotowość nauczycieli do wspólnego planowania „oddechów” w planie dnia i takiej organizacji zajęć, która chroni wrażliwszych uczniów przed nadmiarem bodźców.

²⁸ D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, nr III(4), s. 72.

Podsumowanie

Uczeń ze SPE w klasie to wyzwanie, ale też szansa. Neurodydaktyka, teoria podwójnego kodowania, multimedialne uczenie się i polonistyka performatywna wskazują jednoznacznie: im więcej kanałów angażujemy, tym większa szansa, że wiedza zostanie przyswojona, a umiejętności ugruntowane. Jednak kluczem jest znalezienie złotego środka: nie każda lekcja musi być multisensoryczna, aby nie prowadzić do przebodźcowania. Ważne, by w odpowiednich momentach pokazać uczniowi, iż można uczyć się inaczej: że literatura może być przygodą, a nauka nie musi być nudna. Jedna zmiana, jedna inspirująca lekcja może zmienić uczniowskie postrzeganie „godzin polskiego”²⁹ i zachęcić do samodzielnego eksplorowania w domu.

W ten sposób pokazujemy, że każdy uczeń jest ważny w procesie nauki. Nie wykluczamy nikogo, gdyż nie dajemy mu innych zadań niż reszcie klasy w taki sposób, który mógłby prowadzić do społecznego wykluczenia. Zamiast tego tworzymy inkluzywne środowisko, w którym różnorodność metod dydaktycznych wspiera wszystkich uczniów, niezależnie od ich potrzeb. Tym samym lekcja staje się nie tylko miejscem zdobywania wiedzy, ale także przestrzenią wspólnego doświadczenia i budowania relacji. W mojej praktyce zawodowej zauważam, że dzieci ze SPE nie chcą odstawać od swoich kolegów i koleżanek z klasy, co dzieje się podczas „tradycyjnego” dostosowywania wymagań edukacyjnych. Natomiast, gdy wprowadziłam dla całej klasy nowy sposób pracy, uczniowie ze SPE zaczęli częściej wypowiadać się na forum. Zmniejszyła się u nich obawa przed wyśmianiem przez rówieśników.

Wprowadzenie modelu edukacji włączającej nie tylko poprawia sytuację pojedynczego ucznia ze SPE, lecz wpływa na zespół klasowy: sprzyja budowaniu bezpiecznego klimatu, opartego na współpracy i wzajemnym wsparciu. Jak pokazuje Ewa Jówko, klimat społeczny klasy inkluzyjnej ma szczególne znaczenie właśnie dla uczniów zagrożonych wykluczeniem i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a więc tych, którzy najbardziej korzystają z dobrze funkcjonującej wspólnoty klasowej³⁰.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2011.
Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2005.
Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 325–330.
Brzechwa J., *Akademia Pana Kleksa*, Kraków 2024.

²⁹ Nawiązuję do tytułu pracy Z. Urygi, *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996.

³⁰ E. Jówko, *Klimat społeczny w szkole inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2013, z. 13(6), s. 43–59.

- Chojak M., *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka: fakty i mity*, Warszawa 2019.
- Dahl R., *Charlie i fabryka czekolady*, Gdynia 2021.
- Gosk U., *Zasady pracy z dzieckiem z ADHD* [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, red. M. Nowak, Warszawa 2011, s. 276–299.
- Jachimczak B., *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 36.
- Jeznach K., Kowalkiewicz-Kulesza A., *Zagadkowy język polski. Escape roomy w kształceniu polonistycznym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego w szkole podstawowej*, Siedlce 2024.
- Jówko E., *Klimat społeczny w szkole inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2013, z. 13(6), s. 43–59.
- Kaczmarczyk M., *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, „Letnia Akademia SORE” 2014, s. 1–7, https://www.youtube.com/watch?v=yGLnXh_5VZg [7.07.2025].
- Kawiorski S., *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2013, nr 2, s. 33–39.
- Mayer R.E., *Multimedia Learning*, Cambridge 2009.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 66–72.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 168–176.
- Pomirska M., *Polski bez barier. Potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania w perspektywie inkluzji*, Gdańsk 2022, s. 10–12.
- Rola B., *Działania wspierające rozwój dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2011, s. 217–231.
- Sochacka K., *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności w uczeniu się* [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole*, t. IV, red. E. Awramiuk, Białystok 2012, s. 179–194, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/1093/1/specjalne_potrzeby_sochacka.pdf [18.11.2025].
- Uryga Z., *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Wiszejko-Wierzbicka D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, nr III (4), s. 72.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Inne źródła

- Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Edukacji Włączającej, *Koncepcja wdrażania w systemie oświaty modelu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny* (Załącznik nr 10), 2.09.2024, s. 16, dane SIO 2023, <https://efs.men.gov.pl/wp-content/uploads/2024/09/Zalacznik-nr-10-Koncepcja.pdf> [18.08.2025].
- Krzemińska J. – Zakręcony Belfer, <https://zakreconybelfer.pl/2017/03/sciana-imieslowow.html> [18.08.2025].
- Sulewska M., [autorka bloga] „Na polskim z OK”, <https://napolskim.wordpress.com/2016/06/01/lapbooki> [18.08.2025].
- ŚwietlikowotoinietylkoBlog, <https://swietlikowoblog.wixsite.com/swietlikowotoinietylko/single-post/2018/05/19/teatr-cieni> [18.08.2025].

Multisensory Methods of Working with Literary Texts in Polish Language Lessons in Grades 4–8 as Support for Pupils with Special Educational Needs

Abstract

The article shows how simple, multisensory activities can turn an ordinary Polish lesson into an experience where every student has a chance to shine. The starting point is teachers' everyday reality: in one classroom sit children with very different paces and learning styles, including students with special educational needs (SEN). The article highlights various methods: tactile maps of the story world, mini-performances, shadow theatre, lapbooks, running dictation, block-based spelling, and decision paths. The theoretical backbone is neuro-didactics, dual coding (Paivio), and the principles of multimedia learning (Mayer): word, image, movement, and emotion work together. I raise the issue of stimulus hygiene: it's not about fireworks every five minutes, but a thoughtful dose of activity at a calm pace. The effect in class is tangible: less discouragement, more understanding, a sense of agency, and genuine inclusion without labels. It's a lesson where the text is *lived through*, not merely *checked off*.

Keywords: multisensory learning; neurodidactics; students with SEN; performance studies; inclusive education

Kamila Socha, absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Łódzkim oraz nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej w Wiśniowej Górze. Jej zainteresowania badawcze obejmują literaturę dla dzieci i młodzieży, dydaktykę polonistyczną oraz twórczość kobiet XX i XXI wieku. Członkini Koła Sympatyków Dydaktyki Polonistycznej UŁ.

JAKUB KIPA

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0009-0007-9819-7743
jakubkipa1@gmail.com

Dźwięki, które dotykają ciszy. Poezja i muzyka jako forma terapii na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę arteterapii oraz jej zastosowania w nauczaniu języka polskiego w szkole ponadpodstawowej. Punktem wyjścia pozostaje wyjaśnienie pojęcia arteterapii i omówienie jej podstawowych założeń, a następnie pokazanie możliwości wykorzystania muzykoterapii w pracy z uczniami – zarówno z grupy ogólnej, jak i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczególna uwaga została poświęcona uczniom w spektrum autyzmu, u których muzyka – dzięki rytmowi, powtarzalności i ładunkowi emocjonalnemu – może pełnić funkcję porządkującą, wyciszającą oraz otwierającą na odbiór poezji i komunikację. Część analityczno-interpretacyjna przedstawia implikacje metodycznej pracy z tekstem poetyckim wspomaganej muzyką. *Stepy akermańskie* Adama Mickiewicza zestawione zostały z utworem *Spiegel im Spiegel* Arvo Pärta jako propozycja budowania nastroju kontemplacji i wyciszenia. Drugi przykład dotyczy *Fortepianu Szopena* Cypriana Kamila Norwida w powiązaniu z *Sonatą b-moll op. 35* Fryderyka Chopina – jako propozycji wspierającej pogłębioną interpretację, przeżycia estetyczne oraz emocjonalny odbiór tekstów kultury, a także wprowadzenie w kontekst historycznokulturowy. W artykule podkreślono skuteczność integracji kształcenia polonistycznego i ideę korespondencji sztuk oraz zaakcentowano znaczenie arteterapii w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zwłaszcza w odbiorze poezji.

Słowa kluczowe: arteterapia, muzyka klasyczna, poezja romantyczna, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Wprowadzenie

Muzyka towarzyszyła człowiekowi od niepamiętnych czasów. Najpierw były to najróżniejsze dźwięki związane z odgłosami przyrody, następnie człowiek pierwotny zaczął wytwarzać przeróżne rytmy oraz dźwięki, komponując z nich muzykę. Wówczas dostrzeżono załączek jej terapeutycznych zdolności. Już w plemionach pierwotnych obrzędy związane z dźwiękiem odgrywały kluczową rolę w życiu grupy. To za ich pomocą szamani przepędzali złe duchy, które (jak wów-

czas wierzono) były odpowiedzialne za stany chorobowe. Nie inaczej było w starożytnym Egipcie czy Grecji, wszak Arystoteles próbował w swoich pracach opisać związki muzyki z różnymi reakcjami organizmu. Co więcej, jedną z pierwszych „muzykoterapii” dostrzec możemy już w Starym Testamencie, gdzie Dawid grą na cytrze wyleczył króla Saula. Powyższe przykłady potwierdzają, że zjawisko arteterapii, a dokładniej muzykoterapii, pomimo iż długo nie było definiowane, funkcjonowało w najróżniejszych formach¹.

1. Arteterapia – muzykoterapia – integracja. Ustalenia terminologiczne

Terminu arteterapia po raz pierwszy użył w roku 1942 brytyjski nauczyciel sztuki i badacz Adrien Hill, autor pracy zatytułowanej *Sztuka wobec choroby*, w której podejmował kwestie wykorzystywania sztuki w pracy z osobami z zaburzeniami psychicznymi². Następnie zaczęto używać arteterapii w psychologii oraz pedagogice. Obecnie zjawisko definiowane jest na wiele sposobów. Najprostsza, zarazem najbardziej adekwatna jest definicja etymologiczna. Aby zrozumieć, czym jest arteterapia, należy rozłożyć ten wyraz na dwa komponenty: *arte* i *terapia*. *Arte* pochodzi od łac. *ars* – „sztuka”, zaś *terapia* w szerokim pojęciu oznaczać może opiekę bądź leczenie. Z połączenia obydwu elementów powstaje definicja najczęściej podawana w opracowaniach naukowych. Mianowicie arteterapia to terapia z wykorzystaniem sztuki³. Zjawisko jest bardzo szerokie, obejmuje wiele dziedzin sztuki: od filmoterapii do biblioterapii. Najważniejsza jednak w kontekście niniejszego szkicu jest muzykoterapia, której założenia i wynikające z jej stosowania korzyści zostaną przedstawione.

Pojęcie muzykoterapia jest różnie definiowane przez badaczy. Elżbieta Galińska określa muzykoterapię jako „formę psychoterapii, która wykorzystuje muzykę i jej elementy jako środki stymulacji, strukturalizacji oraz ekspresji emocjonalnej i komunikacji niewerbalnej w procesie diagnozy, leczenia i rozwoju osobowości człowieka”⁴. Natomiast Krzysztof Stachura w monografii *Podstawy muzykoterapii* ujmuje zjawisko następująco:

Muzykoterapia jest procesem, w którym wykwalifikowany muzykoterapeuta posługuje się muzyką lub jej elementami w celu przywracania zdrowia, poprawy funkcjonowania, lub wspierania rozwoju osób z różnorodnymi potrzebami natury emocjonalnej, fizycznej, umysłowej, społecznej czy duchowej⁵.

¹ K. Stachura, *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012, s. 14–23.

² Zob. R. Bartel, *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę*, Poznań 2016, s. 13.

³ E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2022, s. 14.

⁴ E. Galińska, *Muzykoterapia schizofrenii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 48, s. 76–77.

⁵ K. Stachura, *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012, s. 27.

Przed przedstawieniem korzyści płynących z wykorzystania muzykoterapii w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych warto zwrócić uwagę, że w świetle przytoczonych definicji muzykoterapia powinna być prowadzona przez wykwalifikowanego muzykoterapeutę. Może być jednakże używana jako metoda wspierająca warsztat polonisty na lekcjach języka polskiego. Dzieła muzyczne mogą pomóc uczniom m.in. w lepszym zrozumieniu utworów poetyckich.

Nauczyciele języka polskiego w XXI w. mierzą się z wieloma wyzwaniami. W zmieniającym się świecie, wciąż zmagając się z negatywnymi skutkami pandemii oraz zdalnego nauczania, poloniści muszą nieustannie poszerzać swoje kompetencje. Współczesny nauczyciel nie może zamykać się na różne dyscypliny naukowe. Powinien czerpać z interdyscyplinarności, aby jak najlepiej pomagać uczniom, nie tylko tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale wszystkim. Podstawa programowa przedmiotu język polski obligeuje, aby w procesie edukacyjnym łączyć kształcenie literackie z kształceniem kulturowym. We fragmencie dokumentu, odnoszącym się do zadań nauczyciela języka polskiego na III etapie edukacji, sformułowano następującą uwagę:

Wychowanie młodzieży na lekcjach języka polskiego odbywa się poprzez refleksję, w wymiarze aksjologicznym, egzystencjalnym nad językiem i literaturą oraz kulturą. Obowiązkiem nauczyciela jest organizowanie integracji wewnątrzprzedmiotowej, czyli łączenie kształcenia literackiego i kulturowego, językowego, tworzenia wypowiedzi oraz samokształcenia⁶.

Powyższe zadania wpisują się w koncepcję integracji kształcenia polonistycznego (również tę dotyczącą związków między literaturą a muzyką) jako jedną z możliwości łączenia i porównywania literatury pięknej z innymi tekstami kultury. Integrację polonistyczną zapoczątkował Henryk Kurczab rozprawą *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*⁷. Następnie kontynuował i rozwijał koncepcję integracji, dowodząc istnienia związków nauk humanistycznych i przekonując do wykorzystania różnych dziedzin sztuki na lekcjach języka polskiego oraz w dydaktyce⁸. Głównym założeniem integracji jest zdobywanie wiedzy i nabywanie umiejętności z uwzględnieniem związków wewnątrzprzedmiotowych oraz tych zauważalnych pomiędzy dyscyplinami. Za stosowaniem nauczania integrującego przemawiają dwie kluczowe przesłanki – merytoryczna i psychologiczna. Pierwsza z nich odnosi się do charakterystyki przedmiotu, jakim jest język polski. Na lekcjach języka polskiego wykorzystuje się (a przynajmniej powinno) wiedzę z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa oraz wiedzy o kulturze. Natomiast druga przesłanka dotyczy

⁶ <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> [24.05.2025].

⁷ H. Kurczab, *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979. W latach późniejszych ukazało się wiele opracowań naukowych dotyczących integrowania treści nauczania, jednak niniejszy artykuł opiera się na założeniach Henryka Kurczaba.

⁸ Np. H. Kurczab, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993; tenże, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.

mechanizmów zapamiętywania i uczenia się. Bazuje ona również na fakcie, że człowiek lepiej zapamiętuje oraz dłużej pamięta treści odpowiednio ze sobą powiązane. Badacz wyróżnił dwa kierunki integracji: wewnątrzprzedmiotową i międzyprzedmiotową.

Wykorzystanie muzyki na lekcjach języka polskiego może być doskonałym przykładem integracji w obszarze korespondencji i syntezy sztuk. Może mieć ona charakter zarówno wewnątrzprzedmiotowy, jak i międzyprzedmiotowy⁹. Nauczanie integrujące na lekcjach języka polskiego jest czymś więcej niż przekazywaniem wiedzy. Dzięki temu narzędziu nauczyciel ma możliwość poszerzania horyzontów odbiorczych swoich uczniów. Praca z wykorzystaniem koncepcji integracji daje nauczycielowi języka polskiego szczególną szansę uwrażliwienia uczniów na różne dziedziny sztuki.

Omawiając związki: literatura – muzyka, należy podkreślić, że utwory poetyckie mają wiele wspólnego z muzyką. Organizacja brzmieniowa utworu literackiego, zwana eufonią, upodabnia literaturę do muzyki. „Śpiewność” tekstu literackiego wynika z celowych zabiegów artystycznych. Należą do nich: komponowanie grup spółgłoskowych i samogłoskowych, uwydatnianie akcentu oraz podkreślanie intonacji zdaniowej. Rytm w dziele muzycznym porządkuje czas trwania dźwięków i decyduje o charakterze utworu muzycznego. Regularne powtarzanie się akcentów metrycznych grupuje wartości rytmiczne w takty. Tempo (*agogika*), które określa szybkość wykonania utworu, np. wolne (*lento*), umiarkowane (*andante*), szybkie (*presto*), może zmieniać się w trakcie (*accelerando*, *ritardando*). Uczucia i wzruszenia wyrażane są w melodii, harmonii, barwie dźwięku. Wszystkie te elementy powodują, że odpowiednio dobrane dzieło muzyczne, poprzez swoje podobieństwo do utworu poetyckiego, może wspomagać pracę z liryką na lekcjach języka polskiego¹⁰.

W kontekście arteterapii, obok muzykoterapii, ważne miejsce zajmuje również poezjoterapia. Jest ona jedną z metod biblioterapii. Jej podstawy teoretyczne wynikają ze specyfiki tekstu poetyckiego oraz właściwości procesu odbioru literatury. Opiera się ona na założeniu, że kontakt z utworem poetyckim uruchamia u czytelnika złożone mechanizmy emocjonalne i poznawcze, prowadzące do wewnętrznej harmonizacji oraz lepszego rozumienia własnych przeżyć. Istotną rolę odgrywają także przeżycia estetyczne, wynikające z kontaktu z dziełem poetyckim. Prowadzą one do pogłębionej refleksji nad światem i sobą samym, co stanowi ważny element kształtowania wrażliwości moralnej i emocjonalnej. W edukacji polonistycznej poezjoterapia jest wartościowym elementem wspierającym kształcenie literackie, kulturowe i emocjonalne. Zastosowanie tej formy

⁹ D. Hejda, E. Mazur, *Z teorii i praktyki nauczania integrującego* [w:] *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejda, Rzeszów 2012, s. 14–28.

¹⁰ A. Kucharska-Babula, *Dzieło literackie a utwór muzyczny – wspólne cechy tworzywa kształtującego obie sztuki* [w:] *Problemy integracji...*, s. 127–147.

arteterapii może być szczególnie korzystne w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy mają trudności z werbalizacją emocji oraz nawiązywaniem relacji społecznych¹¹.

2. Rola muzykoterapii i poezjoterapii w edukacji

Muzykoterapię można podzielić ze względu na dwa zasadnicze sposoby obcowania z muzyką: na aktywną (śpiew, gra na instrumencie, ruch przy muzyce, improwizacje) oraz receptywną (słuchanie muzyki, relaksacja i wizualizacja). Recepta będzie tutaj kluczowa. Beata Bonna w publikacji zatytułowanej *Muzyka w procesie wielostronnego rozwoju dzieci i młodzieży* dowodzi, że muzyka pozwala młodzieży na przeżywanie i wyrażanie emocji, a także rozwija wrażliwość emocjonalną. Kontakt z muzyką inspiruje twórcze myślenie, działania artystyczne, a także rozwój wyobraźni. Muzyka może również działać kojąco, pomagać osiągnąć wewnętrzną harmonię i zredukować stres. Pomaga ona również młodym ludziom wyrażać siebie i identyfikować się z określonymi wartościami i grupami oraz (co w kontekście tego szkicu najważniejsze) muzyka wspiera leczenie zaburzeń emocjonalnych i psychomotorycznych¹².

Prezentując korzyści muzykoterapii dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi, warto wykorzystać tabelę celów autorstwa Ludwiki Koniecznej-Nowak. Autorka *Wprowadzenia do muzykoterapii* zwróciła uwagę na poprawę u badanych osób: kontroli impulsów, koncentracji uwagi, tolerancji na stres i frustrację, komunikacji werbalnej i niewerbalnej, zachowań społecznych oraz integracji z grupą. Dzięki muzykoterapii młodzież wykształciła strategie relaksacyjne oraz rozładowywania napięć w sposób akceptowany społecznie, umiejętności rozpoznawania emocji i zachowań emocjonalnych, poczucie kontroli, wpływu i odpowiedzialności oraz umiejętności przestrzegania reguł¹³.

Chcąc zwrócić uwagę na rolę muzykoterapii w pracy z uczniami w spektrum autyzmu, warto przedstawić definicję pojęcia. Autyzm to całościowe zaburzenie neurorozwojowe, charakteryzujące się trudnościami w interakcjach społecznych i komunikacji, a także ograniczonymi i powtarzającymi się wzorcami zachowań, które nie jest w pełni rozpoznane. Kryteria diagnostyczne opracowane przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne zawarte zostały w podręczniku DSM. W DSM-IV wyróżniono trzy główne objawy: trudności w regulacji emocji i lęku, zaburzenia społeczne oraz problemy z przetwarzaniem informacji. W DSM-5 uproszczono je do dwóch obszarów: deficytów w komunikacji i interakcjach społecznych oraz powtarzalnych, ograniczonych zachowań i zainteresowań. Leczenie autyzmu wymaga współpracy wielu specjalistów i indywidualnego podejścia. Jedną z metod wspierających roz-

¹¹ H. Czernianin, W. Czernianin, *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii* [w:] *Przegląd biblioterapeutyczny*, Wrocław 2011, s. 31–76.

¹² B. Bonna, *Muzyka w procesie wielostronnego rozwoju dzieci i młodzieży* [w:] *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. I, red. M. Plopa, Elbląg 2005, s. 341–349.

¹³ L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Kraków 2013, s. 110–115.

wój dziecka może być muzykoterapia, stosowana we wczesnej interwencji¹⁴. Sara Knapik-Szweda wymienia wiele korzyści płynących ze stosowania muzyki w pracy z dziećmi i młodzieżą w spektrum autyzmu. Jedną z podstawowych zalet jest fakt, że muzyka, dzięki możliwości odczuwania dźwięków, ich słuchania oraz porównywania siły ich natężenia, wspomaga osoby z autyzmem w rozwijaniu doświadczeń związanych ze zmysłami – dotykem, słuchem i percepcją sensoryczną. Elementy muzyczne, takie jak: rytm, melodia, harmonia, dynamika, tempo, wysokość dźwięku i barwa, zapewniają różnorodną stymulację wspierającą naukę i rozwój osób z autyzmem. Zastosowanie muzyki pomaga również w redukcji zachowań zakłócających i funkcjonowania w rutynie, służy wzmocnieniu relacji interpersonalnych i więzi rodzinnych, ułatwia naukę zachowań społecznych oraz stymulację poznawczą – wpływającą na rozwój uwagi, pamięci i rozpoznawania emocji¹⁵. Poezjoterapia, podobnie jak muzykoterapia, jest formą arteterapii, która może wspierać rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy uczniów w spektrum autyzmu. Polega na aktywnym i refleksyjnym kontakcie z poezją zarówno poprzez czytanie, interpretację, jak i tworzenie wierszy. W warsztacie polonistycznym pozwala uczniom wyrażać emocje, wzmacnia poczucie własnej wartości, uczy rozpoznawania stanów emocjonalnych i rozwija wrażliwość językową. Reasumując, wykorzystywanie muzyki i poezji w pracy z uczniami w spektrum autyzmu może przynieść wiele korzyści, począwszy od walorów behawioralnych oraz rozwojowych, skończywszy na wspomaganiu uczniów w spektrum autyzmu w pracy z poezją na lekcjach języka polskiego¹⁶.

3. Utwór muzyczny w pracy z uczniem w spektrum autyzmu w edukacji polonistycznej

Implikacje dydaktyczne zostaną omówione na przykładzie pracy w szkole średniej z tekstem poetyckim, wspomaganym muzyką. Przedmiotem uwagi będą *Stepy akermiańskie* Adama Mickiewicza oraz *Fortepian Szopena* Cypriana Kamila Norwida, a także korespondujące z wierszami kompozycje muzyczne¹⁷. Sonet *Stepy akermiańskie* Mickiewicza można porównać z utworem estońskiego kompozytora Arvo Pärta *Spiegel im Spiegel*¹⁸.

¹⁴ S. Knapik-Szweda, *Muzykoterapia i jej właściwości w usprawnianiu dziecka z autyzmem*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014, nr 6, s. 81–83.

¹⁵ Taż, *Zastosowanie muzyki w terapii dzieci i młodzieży z autyzmem – przegląd badań*, „Psychiatria i Psychoterapia” 2017, t. 13, nr 2, s. 20–34.

¹⁶ H. Czernianin, W. Czernianin, *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii* [w:] *Przegląd biblioterapeutyczny*, Wrocław 2011, s. 31–76.

¹⁷ Przedstawione propozycje mają formę szkiców analityczno-interpretacyjnych. Scenariusze lekcji języka polskiego poświęcone omówieniu utworów Mickiewicza i Norwida znajdują się m.in. w publikacji: B. Stworowa, M. Orlicka, *Scenariusze lekcji języka polskiego. Klasa II szkoły średniej*, Bielsko-Biała 1997, s. 112–114, 237–241.

¹⁸ https://www.youtube.com/watch?v=TJ6Mzvh3XCc&list=RDTJ6Mzvh3XCc&start_radio=1 [3.06.2025].

3.1. Poetycko-muzyczna przestrzeń wyciszenia: **Stepy akermzańskie Adama Mickiewicza i *Spiegel im Spiegel* Arvo Pärta w pracy z uczniem w spektrum autyzmu**

Pierwszą kompozycję muzyczną można wykorzystać jako propozycję o charakterze terapeutycznym, opartą na budowaniu nastroju kontemplacji i wewnętrznego wyciszenia. Tytuł kompozycji muzycznej *Spiegel im Spiegel* w wolnym tłumaczeniu oznacza lustro w lustrze. Dzieło jest przykładem stylu „tintinnabuli”. Charakteryzuje się minimalizmem, prostotą, harmonią i powtarzalnością dźwięków, co nadaje kompozycji Pärta niemal medytacyjny charakter. Rytm utworu jest powolny, regularny. Fortepian powtarza spokojnie trójdźwięki w jednostajnym tempie, a melodia prowadzona przez skrzypce rozwija się powoli i przewidywalnie. Taka budowa uspokaja i pomaga w regulacji emocji, koncentracji uwagi oraz tworzy bezpieczną przestrzeń dźwiękową sprzyjającą wyciszeniu. Pärt stosuje klasyczną tonację (F-dur) i konsonansową harmonię. Nie ma tu dysonansów czy dramatycznych rozwiązań – wszystko zmierza ku harmonii i równowadze. Sam wybór tonacji jest także istotny. Tonacja F-dur najczęściej kojarzy się z pogodnym i spokojnym brzmieniem. Przez wielu badaczy była ona określana jako „pastoralna i rustykalna”¹⁹, co odnosi się do jej łagodnej, niemal sielankowej barwy oraz do tradycji wykorzystywania jej w muzyce ilustrującej naturę i życie wiejskie (przykładem jest VI symfonia F-dur op. 68 „Pastoralna” Ludwiga van Beethovena, która opowiada o uczuciach związanych z pobytem na wsi). Określenia te znakomicie wpisują się w atmosferę oddaną w *Stepach akermzańskich*. Tonacja jest również często używana do przekazywania takich emocji, jak optymizm i uczucie ciepła. Była wykorzystywana przez wielu kompozytorów, dość wspomnieć Schuberta czy Chopina. Natomiast w *Stepach akermzańskich*, współtworzących cykl *Sonetów krymskich*, Mickiewicz oddaje nastrój oparty na bezpośredniej lirycy wyznania. Świadczy o tym występowanie podmiotu lirycznego w pierwszej osobie („wplynąłem”, „patrzę”, „słyszę”)²⁰, co wzmacnia intymność przekazu i pozwala czytelnikowi wejść w przeżycia osoby mówiącej:

Wplynąłem na suchego przestwór oceanu,
 Wóz nurza się w zieloność i jak łódka brodzi,
 Śród fali łąk szumiących, śród kwiatów powodzi,
 Omijam koralowe ostrowy burzanu²¹.

Kompozycyjnie i brzmieniowo utwór przypomina partyturę muzyczną, w której dominującym środkiem wyrazu są cisza i subtelność – Mickiewicz niejako gra ciszą, wykorzystując naturę jako źródło dźwięków i emocji („Wóz nurza się

¹⁹ Nie mając dostępu do oryginalnego opracowania Alberta Lavignaca *La Musique et les Musiciens*, w artykule odwołano się do charakterystyki tonacji zamieszczonej w publikacji Jonathana D. Bellmana, *Dziewiętnastowieczne stroje instrumentalne a muzyka Chopina*, „Studia Chopinowskie” 2021, t. 8, nr 2, s. 111–115, <https://doi.org/10.56693/sch.2021.02.04> [3.06.2025].

²⁰ A. Mickiewicz, *Stepy akermzańskie* [w:] tegoż, *Wybór poezyj*, t. 2, oprac. C. Zgorzelski, Wrocław 1986, s. 80–81.

²¹ Tamże, s. 80.

w zieloność i jak łódka brodzi,/ Śród fali łąk szumiących, śród kwiatów powodzi”). Pierwsza strofa utworu zbudowana jest z sześciu jednostek wypowiedzi, z czego dwie to równoważniki zdań. Rytm tej strofy jest spokojny i płynny – jak łódź sunąca po wodzie. To nie przypadek, że obraz podróży przez stepy zostaje przedstawiony w sposób morski („Wpłynąłem na suchego przestwór oceanu/ Wóz nurza się w zieloność i jak łódka brodzi”). Jest to analogia do wyprawy morskiej, gdzie jednostajne tempo ruchu kojarzy się z kołysanką. Kolejne strofy przynoszą zmianę nastroju – zapada zmrok, a spokój ustępuje niepokojowi:

Już mrok zapada, nigdzie drogi ni kurhanu;
Patrzę w niebo, gwiazd szukam, przewodniczek łodzi;
[...]
Stójmy! – Jak cicho! – słyszę ciągnące żurawie;
Których by nie dościgły żrenice sokoła;
Słyszę, kędy się motyl kołysa na trawie,
Kędy wąż śliską piersią dotyka się ziola²².

Przemieszanie pełnych zdań z równoważnikami (np. „Stójmy! – Jak cicho!”) działa jak muzyczna pauza, zatrzymując rytm. Podmiot liryczny nasłuchuje najdrobniejszych dźwięków natury. Cisza w tym utworze staje się pełnoprawnym bohaterem. Mickiewicz nie opisuje muzyki – on pisze muzyką. Zwroty, takie jak „szumiące łąki”, „ciągnące żurawie”, „kołyszący się motyl”, obrazują słuchowe, subtelne, delikatne, niemal szeptane dźwięki natury. Istotna jest również cisza. Staje się ona swoistym dźwiękiem, poeta gra ciszą, nadając jej wymiar emocjonalny i estetyczny. *Stepy akermzańskie* to nastrojowy sonet, w którym podróż przez step staje się metaforą duchowego przeżycia („W takiej ciszy! – tak ucho natężam ciekawie,/ Że słyszałbym głos z Litwy. – Jedźmy, nikt nie woła”)²³. Poeta łączy zmysłowy zachwyt nad przyrodą z głębokim uczuciem tęsknoty za ojczyzną²⁴.

Zestawienie utworu *Spiegel im Spiegel* Pärta z sonetem *Stepy akermzańskie* Mickiewicza ukazuje niezwykle podobieństwo środków wyrazu w dwóch różnych formach – muzycznej i literackiej. Obydwa dzieła posługują się ciszą, rytmem, spokojem i subtelnością, a ich wspólną funkcją jest ukojenie emocjonalne, skupienie uwagi oraz stworzenie bezpiecznej przestrzeni sprzyjającej refleksji. Wykorzystanie kompozycji w „pastoralnej i rustykalnej” tonacji F-dur pełni funkcję nie tylko estetyczną, lecz także emocjonalno-symboliczną. Charakterystyczna dla tonacji F-dur łagodność i naturalność pozwalają odczuć bezpośredni związek z naturą stepowego krajobrazu, który stanowi tło poetyckiej wizji Adama Mickiewicza. Jednocześnie tonacja F-dur, dzięki swoim konotacjom z naturą oraz krajobrazami wiejskimi, potęguje uczucia tęsknoty za piękną, malowniczą i pełną natury ojczyzną poety. W ten oto sposób kompozycja *Spiegel im Spiegel* kore-

²² Tamże, s. 80–81.

²³ Tamże, s. 81.

²⁴ S. Żak, *Analiza – interpretacja czyli co i jak robić z tekstem?* [w:] *Lekcje poezji w szkole średniej. Propozycje analiz i interpretacji wybranych utworów*, cz. I, red. A. Krawczyk, Kielce 1992, s. 8–13.

sponduje z literackim przesłaniem utworu, w którym natura jest nośnikiem emocji związanych z tęsknotą. Wykorzystanie dzieła Pärta umożliwi wielowymiarową interpretację utworu Mickiewicza, w którym obraz stepów nie jest jedynie zwykłym krajobrazem, ale staje się nośnikiem emocji poety. Zarówno kompozycja Pärta, jak i sonet Mickiewicza mogą być odpowiedzią na wyzwania stojące przed nauczycielami języka polskiego podczas pracy z młodzieżą w spektrum autyzmu. Jednostajny, przewidywalny rytm utworu *Spiegel im Spiegel* pozwala się wyciszyć, obniża poziom stresu i pomaga w samoregulacji. Podobną rolę pełni sonet Mickiewicza, który poprzez obrazy przyrody działa jak literacka medytacja. Powtarzalność muzyczna u Pärta i szczegółowość dźwiękowych opisów przyrody w sonecie ułatwiają skupienie się na bodźcach bez ich nadmiaru, a jednocześnie budują bezpieczne środowisko – wolne od nagłych zmian, dysonansów i napięć. Regularny rytm i powtarzalność motywów w sonecie i kompozycji muzycznej może pomagać uczniom w spektrum autyzmu w nauce utrzymywania koncentracji, regulowania emocji oraz wzmacniania poczucia bezpieczeństwa. Dodatkowo refleksyjne czytanie i analizowanie poezji wspierają rozwój poznawczy oraz umiejętność wyrażania uczuć w bezpieczny i akceptowany społecznie sposób. Połączenie muzyki i poezji może więc pełnić funkcję terapeutyczną, za ich pomocą uczeń może redukować napięcie stresowe, stymulować pamięć oraz rozwijać kreatywność.

3.2. Sztuka wobec cierpienia: *Fortepian Szopena* Cypriana Kamila Norwida i fragment *Sonaty b-moll op. 35* Fryderyka Chopina jako narzędzie przepracowywania emocji trudnych

Kolejną propozycją terapeutyczną jest zestawienie fragmentu *Sonaty b-moll op. 35* Fryderyka Chopina²⁵ z poematem *Fortepian Szopena* Norwida, pomyślane jako projekt mający służyć pogłębionej interpretacji sensów utworu, przeżyciom estetycznym oraz emocjonalnemu odbiorowi tekstów kultury, a także wprowadzeniu w kontekst historycznokulturowy (w interpretacji utworu zaakcentowany zostanie kontekst historycznoliteracki). Takie zestawienie pozwala również uczniom w spektrum autyzmu w kontrolowany sposób doświadczać trudnych emocji, co sprzyja ich stopniowemu oswajaniu.

Kluczowa będzie trzecia część sonaty Chopina, nosząca tytuł *Marche funèbre: Lento*. Marsz żałobny ma najczęściej wolne tempo oraz punktowany rytm. Wyobraźnia podpowiada odbiorcy od razu kondukt pogrzebowy. Sam początek utworu jest już znaczący, gdyż kompozytor w pierwszym akordzie rezygnuje z dźwięku trzeciego stopnia. Słyszymy tylko dźwięki pierwszego i piątego stopnia²⁶. Zabieg ten od samego początku wywołuje w nas uczucie ogromnej pustki. Trzecią część *Sonaty b-moll op. 35* Chopina można interpretować jako muzyczne

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=9kMDPG-FXc8> [3.06.2025].

²⁶ Akord zbudowany jest ze współbrzmienia trzech dźwięków w różnych kombinacjach. Najczęściej jest to drugi dźwięk, np. 1, 3 i 5 lub 2, 4 i 6, albo 3, 5 i 7.

przedstawienie upadku, żałoby i narodowego smutku. Tonacja b-moll, nazywana tonacją żałobną i tajemniczą, tradycyjnie kojarzona z ciemnością, bólem i melancholią, od samego początku wprowadza w świat powagi i wewnętrznego cierpienia. Marsz żałobny oddany jest przez masywne, ciężkie akordy, które budują wrażenie pogrzebowej uroczystości. W tej części słyszymy nawet miejscami dźwięki podobne do dzwonów kościelnych, a punktowany rytm marsza przywołuje skojarzenia z biciem serca. W środkowej części kompozycji następuje zmiana tonacji z molowej na durową. Sam zabieg zmiany tonacji również jest istotny, gdyż w utworze Chopina symbolizuje on jakby wspomnienie czegoś czystego i utraconego. Fragment ten ma charakter wręcz kołysankowy, liryczny, delikatny. Może to senny obraz dawnej ojczyzny lub po prostu chwilowego ukojenia w cierpieniu. Istotny również jest fakt, iż Chopin pisał ten utwór, będąc poważnie chorym. Ta część marsza wzmacnia kontrast, a powrót do pierwotnego tematu utworu czyni go jeszcze bardziej przejmującym. Finał trzeciej części sonaty to muzyka śmierci, żałoby, ale i pamięci, która nie milknie²⁷.

Fortepian Szopena Norwida to niezwykle poruszający poemat liryczny, który łączy wspomnienia poety z głęboką refleksją nad losem sztuki i artysty w świecie naznaczonym przemocą i niezrozumieniem:

Byłem u Ciebie w te dni, Fryderyku!
Którego ręka – dla swojej białości
Alabastrowej... i wzięcia, i szyku,
I chwiejnych dotknięć – jak strusiove pióro –
Mięszala mi się w oczach z klawiaturą
Z słoniowej kości...
[...]
A w tém... coś grał – i co? zmówił ton – i co? powieć –
Choć inaczej się echa ustroją,
Niż gdy błogosławiłeś sam ręką Swoją
Wszelkiemu akordowi –²⁸

Norwid, inspirowany zarówno zniszczeniem fortepianu Szopena przez rosyjskich żołnierzy w 1863 roku, jak i spotkaniem z kompozytorem w Paryżu, tworzy utwór pełen emocji, znaczeń i wielopoziomowej symboliki. Sięga po środki typowe dla poezji nowoczesnej – stosuje elipsy, przerzutnie, wielokropki i druk rozstrzelony. Te zabiegi nie są przypadkowe, tworzą znaczenia, oddają rozbicie, dramat, emocjonalny wstrząs. Kulminacją utworu jest scena wyrzucenia fortepianu na bruk, akt barbarzyństwa, który staje się symbolem zderzenia kultury z przemocą. Fortepian – trumna, dom duszy artysty, nośnik geniuszu – zostaje zniszczony, ale niezapomniany:

²⁷ Analiza kompozycji muzycznych – Jakub Kipa, konsultacja muzyczna – Michał Kipa, z wykorzystaniem charakterystyk tonacji zamieszczonych w publikacji Jonathana D. Bellmana, *Dziewiętnastowieczne stroje instrumentalne a muzyka Chopina*, „Studia Chopinowskie” 2021, t. 8, nr 2, <https://doi.org/10.56693/sch.2021.02.04> [3.06.2025].

²⁸ C.K. Norwid, *Fortepian Szopena* [w:] tegoż, *Vade-mecum*, oprac. J. Fert, Wrocław 1990, s. 179.

Ten!... co Polskę głosił – od zenitu
 Wszechdoskonałości dziejów
 Wziętą hymnem zachwytu –
 Polskę – przemienionych kołodziejów:
 Ten sam – runął – na bruki – z granitu!²⁹

Poeta mówi, że prawdziwa sztuka nie ginie, trwa w pamięci, inspiruje kolejne pokolenia i przekracza śmierć. „Ciesz się późny wnuku!...”³⁰ – owo przesłanie czyni z *Fortepianu Szopena* utwór nie tylko o jednostkowej tragedii, ale o nieśmiertelności piękna i duchowej sile kultury³¹.

Zestawienie kompozycji Chopina z poematem Norwida pozwala lepiej zrozumieć obydwa dzieła w kontekście historycznoliterackim i duchowym. Marsz żałobny, utrzymany w ciemnej tonacji b-moll, tworzy nastrój narodowego smutku i żałoby. Pojawiający się w środku kompozycji liryczny, kołysankowy fragment można odczytać jako wspomnienie dawnego piękna. Ta zmiana tonacji symbolizować może swoiste przejście z ciemności do światła. Z dołu do góry, z nocy do dnia, z ziemi do nieba, a wreszcie z *profanum* do *sacrum*³². Metaforyczna podróż znajduje również odzwierciedlenie w poemacie Norwida, występuje w nim fragment, w którym podmiot liryczny wspomina grę naszego mistrza na fortepianie. Wspomnienie, zestawione ze środkową częścią marsza Chopina, przywołuje wiele metafizycznych przeżyć. Swoista podróż poety w krainę wyobrażeń nie jest jedynie chwilową ucieczką przed „molowym” mrokiem codziennego świata. Jest czymś o wiele istotniejszym. Wspomnienie gry naszego mistrza przenosi Norwida do „strefy *sacrum*” polskości, gdzie nasz kraj jest wciąż wielki i tworzony przez ludzi ceniących sztukę³³:

I była w tem Polska, od zenitu
 Wszechdoskonałości dziejów
 Wzięta, tęczę zachwytu –
 Polska przemienionych kołodziejów!³⁴

Powrót do tematu marsza przypomina brutalny obraz z wiersza: upadek fortepianu na bruk, czyli zderzenie sztuki z przemocą historii. Zakończenie poematu można interpretować dwojako:

Lecz Ty lecz ja? Uderzmy w sądne pienie,
 Nawołując: „Ciesz się, późny wnuku!
 Jękły – głuche kamienie:
 Ideał sięgnął bruku”³⁵

²⁹ Tamże, s. 183–184.

³⁰ Tamże, s. 184.

³¹ A. Witkowska, *Literatura romantyzmu*, Warszawa 1986, s. 430–431.

³² I. Iwańska, *Jasność i ciemność, czyli tonacje krzyżkowe i bemolowe*, „Teoria Muzyki” 2018, nr 12, s. 121.

³³ W. Stróżewski, *Doskonale – wypełnienie. O „Fortepianie Szopena” Cypriana Norwida*, „Pamiętnik Literacki” 1979, z. 4, s. 49–52.

³⁴ C.K. Norwid, *Fortepian Szopena* [w:] tegoż, *Vade-mecum...*, s. 179.

³⁵ Tamże, s. 184.

Z jednej strony dominuje nastrój przerażenia, cierpienia i brutalności, obraz pożaru, dymu, zniszczenia fortepianu. Wszystko to symbolizować może rozpad wartości oraz brak szacunku dla kultury i piękna. Z drugiej strony jednak, pojawia się świadomość głębszego sensu. Sztuka, choć unicestwiona fizycznie, zostaje ocalona w przestrzeni duchowej. To pozornie zamknięte dzieło pozostaje także dziełem otwartym. Pozostawia odbiorcę z powracającą refleksją dotyczącą sztuki³⁶. Wykorzystanie trzeciej części sonaty Chopina w interpretacji utworu Norwida znacząco pomaga w lepszym odczytaniu głównego przesłania poematu. Za jej pomocą polonista jest w stanie wzmocnić emocje występujące w *Fortepianie Chopina* oraz lepiej przedstawić tęsknotę poety. Kontakt z kompozycją naszego mistrza umożliwia uczniom w spektrum autyzmu doświadczenie i nazwanie emocji związanych z cierpieniem, stratą i smutkiem. Poprzez refleksję nad poematem Norwida odbiorca oswaja się z trudnymi uczuciami, rozwija wrażliwość emocjonalną oraz umiejętność empatycznego odbioru innych ludzi i ich doświadczeń. Muzyka Szopena staje się więc nie tylko tłem, ale kluczem do głębszego odczytania poematu Norwida, a razem tworzą uniwersalny obraz siły sztuki w obliczu cierpienia i przemijania. W ten sposób zestawienie muzyki i poezji może pełnić funkcję terapeutyczną, nie poprzez redukcję napięcia, lecz przez umożliwienie bezpiecznego obcowania z trudnymi emocjami oraz smutną refleksję nad losem człowieka i sztuki.

Zakończenie

Celem szkicu było podkreślenie, jak ważne i skuteczne jest wykorzystywanie muzykoterapii w pracy z uczniami ze spektrum autyzmu, zwłaszcza podczas lekcji języka polskiego. Zastosowanie muzyki w pracy z poezją pomaga uczniom lepiej rozumieć emocjonalny wymiar utworów, ułatwia im wyrażanie przeżyć oraz wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnych i społecznych. Nawiązanie do sformułowania: „dźwięki, które dotykają ciszy”, użytego w tytule artykułu, pozwala na wniosek, że integracja elementów muzykoterapii z treściami literackimi sprzyja większemu zaangażowaniu uczniów i pozwala na indywidualne podejście do ich potrzeb edukacyjnych. Warto również dodać, że przedstawione obserwacje mogą stać się podstawą do bardziej świadomego i systematycznego wykorzystywania muzykoterapii w pracy z uczniami w spektrum autyzmu podczas lekcji języka polskiego. W praktyce może to oznaczać wprowadzanie krótkich fragmentów muzycznych towarzyszących interpretacji utworu poetyckiego, tworzenie prostych muzyczno-literackich improwizacji oraz korzystanie z muzyki wspierającej regulację emocjonalną uczniów. Rekomendowane jest również rozwijanie kompetencji nauczycieli w tym zakresie oraz tworzenie scenariuszy lekcji uwzględniających elementy muzyki i literatury w sposób dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

³⁶ W. Stróżewski, *Doskonale – wypełnienie...*, s. 49–52.

Bibliografia

- Bartel R., *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę*, Poznań 2016.
- Bellman J., *Dziewiętnastowieczne stroje instrumentalne a muzyka Chopina*, „Studia Chopinowskie” 2021, t. 8, nr 2.
- Bonna B., *Muzyka w procesie wielostronnego rozwoju dzieci i młodzieży* [w:] *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. I, red. M. Płopa, Elbląg 2005.
- Czernianin H., Czernianin W., *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii* [w:] *Przegląd biblioterapeutyczny*, Wrocław 2011.
- Galińska E., *Muzykoterapia schizofrenii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 48.
- Hejda D., Mazur E., *Z teorii i praktyki nauczania integrującego* [w:] *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejda, Rzeszów 2012.
- Iwańska I., *Jasność i ciemność, czyli tonacje krzyżkowe i bemolowe*, „Teoria Muzyki” 2018, nr 12.
- Knapik-Szweda S., *Muzykoterapia i jej właściwości w usprawnianiu dziecka z autyzmem*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014, nr 6.
- Knapik-Szweda S., *Zastosowanie muzyki w terapii dzieci i młodzieży z autyzmem – przegląd badań*, „Psychiatria i Psychoterapia” 2017, t. 13, nr 2.
- Koniczna E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2022.
- Koniczna-Nowak L., *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Kraków 2013.
- Kucharska-Babula A., *Dzieło literackie a utwór muzyczny – wspólne cechy tworzywa kształtującego obie sztuki* [w:] *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejda, Rzeszów 2012.
- Kurczab H., *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979.
- Kurczab H., *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.
- Kurczab H., *Scalenie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993.
- Mickiewicz A., *Wybór poezyj*, t. 2, oprac. C. Zgorzelski, Wrocław 1986.
- Norwid C.K., *Vade-mecum*, oprac. J. Fert, Wrocław 1990.
- Stachura K., *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012.
- Stróżewski W., *Doskonałe – wypełnienie. O „Fortepianie Szopena” Cypriana Norwida*, „Pamiętnik Literacki” 1979, t. 70, z. 4.
- Stworowa B., Orlicka M., *Scenariusze lekcji języka polskiego. Klasa II szkoły średniej*, Bielsko-Biała 1997.
- Witkowska A., *Literatura romantyzmu*, Warszawa 1986.
- Żak S., *Analiza – interpretacja czyli co i jak robić z tekstem?* [w:] *Lekcje poezji w szkole średniej. Propozycje analiz i interpretacji wybranych utworów*, cz. I, red. A. Krawczyk, Kielce 1992.

Netografia

- Chopin F., *Sonata b-moll op. 35* <https://www.youtube.com/watch?v=9kMDPG-FXc8> [3.06.2025].
- Pärt A., *Spiegel im Spiegel*, https://www.youtube.com/watch?v=TJ6Mzvh3XCc&list=RDTJ-6Mzvh3XCc&start_radio=1 [3.06.2025].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. (Dz. U. poz. 1019). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Język polski. Zakres podstawowy i rozszerzony, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> [24.05.2025].

Sounds that Touch the Silence. Poetry and Music as a Form of Therapy in Polish Language Lessons in Secondary School

Abstract

The article examines art therapy and its application in teaching Polish at the upper-secondary level. It begins by defining art therapy and outlining its main assumptions, followed by a presentation of how music therapy can be used with students both in general groups and with special educational needs. Particular attention is given to students on the autism spectrum, for whom music – through rhythm, repetition, and emotional impact – can organize, calm, and facilitate engagement with poetry and communication. The analytical-interpretative section discusses methodological implications for working with poetry supported by music. Adam Mickiewicz's *Stepy akerskie* are paired with Arvo Pärt's *Spiegel im Spiegel* as a proposal for creating a contemplative and calming atmosphere. The second example links Cyprian Kamil Norwid's *Fortepian Szopena* with Fryderyk Chopin's *Piano Sonata in B-flat minor, Op. 35*, supporting deeper interpretation, aesthetic experience, emotional reception, and understanding of the historical-cultural context. The article emphasizes the effectiveness of integrating Polish language education with the idea of the correspondence of the arts and highlights the role of art therapy in supporting students with special educational needs, especially in the reception of poetry.

Keywords: art therapy, classical music, Romantic poetry, students with special educational needs (SEN)

Jakub Kipa, lic. filologii polskiej. Obecnie kontynuuję studia magisterskie o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim. Moje zainteresowania naukowe koncentrują się wokół związków muzyki z literaturą w procesach nauczania języka polskiego. Prywatnie gitarzysta, pasjonuję się grami komputerowymi – zwłaszcza serią Counter-Strike.

KINGA NIWA

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0009-0000-2291-3482
kinganiwa57@gmail.com

Muzyka filmowa i jej zastosowanie na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej

Streszczenie

Celem artykułu jest wykazanie, że muzyka filmowa znajduje zastosowanie w edukacji polonistycznej w ramach kształcenia literacko-kulturowego. Pierwsza część została poświęcona wybranym aspektom historycznym tego gatunku oraz funkcjom, jakie pełni on w dziele audiowizualnym. Druga jest analizą ścieżek dźwiękowych wybranych adaptacji lektur w szkole podstawowej stworzonych przez polskich kompozytorów: Wojciecha Kilara, Zbigniewa Preisnera i Krzesimira Dębskiego. Trzecia część ukazuje obecność muzyki filmowej na zajęciach języka polskiego w szkole podstawowej i przedstawia pomysły na jej wykorzystanie.

Słowa kluczowe: muzyka filmowa, adaptacje filmowe, szkoła podstawowa, nauczanie języka polskiego, metodyka nauczania

Wprowadzenie

Od XX wieku można zaobserwować ekspansję kultury masowej. Jest ona oparta przede wszystkim na przekazach audiowizualnych, które są dla człowieka bardziej atrakcyjne i łatwiejsze w odbiorze. Można to zaobserwować w realiach szkolnych – uczniowie bardzo często wybierają opracowania, streszczenia i ekranizacje filmowe zamiast czytania lektury. Szkoła to jednak miejsce, w którym nadal na pierwszym miejscu umiejscowiona jest literatura, a przekazy audiowizualne i audialne nie są wykorzystywane w znaczącym stopniu¹.

Kształcenie literacko-kulturowe pokazuje, że elementy wiedzy o kulturze są ważną częścią nauczania języka polskiego. Ich obecność sprawia, że młody człowiek lepiej zrozumie otaczającą go rzeczywistość kulturową oraz zacznie świadomie i czynnie ją odbierać i uczestniczyć w niej. Już w latach trzydziestych

¹ E. Nurczyńska-Fidelska, *Film w kręgu kultury literackiej. Z teorii i praktyki pedagogicznej* [w:] E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska, *Film w szkolnej edukacji polonistycznej*, Warszawa–Łódź 1993, s. 14.

XX wieku postulowano wykorzystywanie malarstwa, architektury, muzyki i filmu jako pomocniczych środków dydaktycznych².

Film to gatunek audiowizualny szczególnie przyjazny człowiekowi. Każdy z nas chociaż raz w życiu był w kinie i widział jakąś produkcję, a dzięki dostępowi do platform streamingowych z tym elementem kultury można obcować na co dzień. W rzeczywistości szkolnej film pojawia się zazwyczaj w dwóch sytuacjach. Pierwszą z nich jest zaprezentowanie go w klasie w ramach lekcji. Uczniowie oglądają biernie, przez co często ta czynność utożsamiana jest z tzw. wolną lekcją. Druga ma miejsce z okazji różnych świąt – są wtedy organizowane wycieczki do kina. Można wówczas zaobserwować zainteresowanie produkcją – młodzież po seansie wymienia się swoimi odczuciami, dyskutuje na temat fabuły.

W podstawie programowej dla drugiego etapu edukacyjnego, która obowiązuje od roku szkolnego 2024/25, są zapisy odnoszące się do poznawania różnych tekstów kultury, w tym filmów:

2) Odbiór tekstów kultury. Uczeń:

[...]

8) rozumie swoistość tekstów kultury przynależnych do: literatury, teatru, filmu, muzyki, sztuk plastycznych i audiowizualnych;

9) wyodrębnia elementy składające się na spektakl teatralny i film (reżyseria, gra aktorska, dekoracja, charakteryzacja, kostiumy, rekwizyty, muzyka); wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu, programu informacyjnego, programu rozrywkowego);

10) rozumie, czym jest adaptacja utworu literackiego oraz wskazuje różnice między tekstem literackim a jego adaptacją

[...]

13) świadomie i z uwagą odbiera filmy oraz spektakle, zwłaszcza adresowane do dzieci i młodzieży³.

Pomimo tych zapisów rola filmu w szkole sprowadza się najczęściej do rozmowy o fabule oraz o wartościach. Pomijana jest całkowicie kwestia tworzywa filmowego. Motywowane jest to najczęściej tym, że poloniści nie uważają się za specjalistów w tej dziedzinie. Wojciech Strokowski zauważył, że współczesny polonista powinien być polimedialny, czyli otwarty na nowe media, rozumiejący potrzeby uczniów i wychodzący naprzeciw ich potrzebom, gdyż młodym ludziom imponuje to, co audiowizualne. Wyzwaniem dla współczesnego polonisty jest więc zdobycie kompetencji w zakresie kultury masowej⁴.

Tworzywem filmu jest między innymi muzyka. Współcześnie nie możemy sobie wyobrazić produkcji bez ścieżki dźwiękowej. Badania Narodowego Centrum Kultury z 2020 roku pokazują, że 21% młodzieży wybiera ten gatunek do słucha-

² W. Bobiński, *Film fabularny w dydaktyce literatury – spojrzenie w podwójnej perspektywie* [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 151–153.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w poszczególnych typach szkół.

⁴ W. Strokowski, *Polonista polimedialny* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 304–305.

nia na co dzień⁵. Celem niniejszego artykułu jest wykazanie, że muzyka filmowa znajduje zastosowanie na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Na potwierdzenie tej tezy zostaną zaprezentowane przykłady ścieżek dźwiękowych wybranych adaptacji filmowych lektur dla klas IV–VI oraz VII–VIII.

Wybrane aspekty historii muzyki filmowej i jej rola w dziele audiowizualnym

Gatunek muzyki filmowej powstał dzięki technicznym osiągnięciom filmu dźwiękowego. W 1894 roku William K.L. Dickson, inżynier pracujący w laboratoriach Thomasa Edisona, nakręcił krótki obraz z dźwiękiem. Przedstawia on mężczyznę, który – nachylony w stronę tuby gramofonowej – gra na skrzypcach, a obok dwóch innych tańczy walca. Eksperyment jest obecnie znany pod tytułem *The Dickson Experimental Sound Film* i przeszedł do historii jako pierwsza próba połączenia obrazu i dźwięku w dziele filmowym⁶.

W 1895 roku bracia Lumière skonstruowali kinematograf. Urządzenie nie potrafiło nagrywać dźwięku, więc seansowi towarzyszyły improwizowane utwory, wygrywane przez taperów. Miało to funkcję użytkową – muzyka zagłuszała dźwięki wydawane przez aparat projekcyjny⁷. Z czasem zaczęto publikować poradniki dla akompaniatorów, które zawierały kompozycje mające odzwierciedlać nastrój lub rodzaj akcji (*Kinothek*). W 1922 roku wynaleziono technikę *sound-on-film*, która pozwalała na zapisywanie obrazu i dźwięku na jednej taśmie filmowej. Rok 1927 był najbardziej przełomowy – premierę miała wtedy produkcja Alana Croslanda *Śpiewak jazzbandu*. Film był utrzymany w konwencji kina niemego, ale akcji towarzyszyła muzyka. Przez wielu premiera tego dzieła została uznana za początek ery kina dźwiękowego⁸.

Lata trzydzieste i czterdzieste są nazywane „złotą erą” muzyki filmowej. Tworzono wtedy zgodnie z ideą Richarda Wagnera – *Gesamtkunstwerk*, która postulowała przypisanie muzyki poszczególnym conceptom akcji, co zostało nazwane leitmotywem⁹. Komponowane w tym czasie utwory były przede wszystkim symfoniczne, obecne były motywy tematyczne, które ulegały transformacjom. Szczególnie znanym twórcą był Max Steiner, uważany za ojca muzyki filmowej. Skomponował on ścieżkę dźwiękową do takich filmów, jak *King Kong* (1933) czy też *Przemienię z wiatrem* (1939)¹⁰.

⁵ *Muzyczne wybory młodzieży. Komunikat z badań Narodowego Centrum Kultury*, Warszawa 2021, s. 1–2.

⁶ *Historia kina*, t. 2: *Kino klasyczne*, red. T. Lubelski, I. Sowińska, R. Syska, Kraków 2011, s. 20.

⁷ M. Przedpeńska-Bieniek, *Dźwięk w filmie*, Warszawa 2009, s. 171.

⁸ R. Birkholc, *Stare i nowe – „Śpiewak Jazzbandu” Alana Croslanda*, <https://edukacjafilmowa.pl/spiewak-jazzbandu-1927/> [23.11.2024].

⁹ A.G. Piotrowska, *O muzyce i filmie. Wprowadzenie do muzyki filmowej*, Kraków 2014, s. 152–153.

¹⁰ R. Hickman, *Reel music: exploring 100 years of film music*, Nowy Jork 2017, s. 124.

II wojna światowa sprawiła, że produkcja filmowa została uszczuplona lub dostosowana do celów propagandowych. Niemcy najczęściej utrzymywali kina dla zysku i dla wyświetlania treści kształtujących określone poglądy. W latach pięćdziesiątych zrezygnowano z symfonicznych ścieżek dźwiękowych. W kinie królował jazz, struktury atonalne i polifoniczne, a w drugiej połowie dekady – rock’n’roll i muzyka popularna. Wiele piosenek, takich jak *Que Sera, Sera (Whatever Will Be, Will Be)*, *Rock Around The Clock*, *Jailhouse Rock*, miało swoje korzenie w filmach¹¹.

Lata sześćdziesiąte to większa obecność minimalizmu w muzyce. Z jednej strony ograniczono materiał muzyczny, powtarzano figury melodyczne, a rytm utworów był prosty. Z drugiej – występował eksperymentalizm, czego przykładem może być ścieżka dźwiękowa do filmu *Rękopis znaleziony w Saragossie* (1964), skomponowana przez Krzysztofa Pendereckiego. Połączył on utwory późnobarokowe i klasycystyczne z dźwiękami naturalnymi¹².

W latach siedemdziesiątych nastąpił powrót do muzyki symfonicznej, twórczej w duchu wagneryzmu. Najpopularniejszym kompozytorem był wtedy John Williams, autor ścieżki dźwiękowej do serii filmów *Gwiezdne wojny* (1977–2005). Muzyka opierała się szczególnie na brzmieniu instrumentów dętych blaszanych i perkusyjnych, była spójna tematycznie i pełna lejtmotywów, przypisanych zarówno bohaterom, jak i uczuciom¹³. Lata osiemdziesiąte to mieszanka tradycji z nowoczesnością. Dało się zaobserwować wpływy muzyki elektronicznej, co można usłyszeć w kompozycji Vangelisa do filmu *Rydwán ognia* (1981), szczególnie w utworze *Titles (Chariots of Fire)*, gdzie dźwięki syntezatorowe współbrzmiały z pianinem¹⁴.

Współcześnie muzyka filmowa jest bardzo różnorodna. Niektóre ścieżki dźwiękowe są inspirowane wagneryzmem i twórczością kompozytorów „złotej ery”. W oscarowej produkcji *Titanic* (1997) można usłyszeć muzykę pełną lejtmotywów, odwołującą się do przekazów historycznych. Inne natomiast są utrzymane w duchu minimalizmu, jak na przykład kompozycje Wojciecha Kilara, stworzone na potrzeby filmu *Dracula* (1992), złożone z czterech charakterystycznych motywów tematycznych¹⁵.

Historia gatunku pokazuje, że bez dźwięku i muzyki film nie może istnieć. Z tego faktu zdano sobie sprawę bardzo wcześnie. Kurt London podkreślił, że publiczność może słuchać w ciszy, ale nie patrzeć¹⁶. Według badaczy, ten gatunek

¹¹ A.G. Piotrowska, dz. cyt., s. 170.

¹² I. Grodź, *Zasztyfowane w dźwiękach... Muzyka w filmach Wojciecha Hasa*, „Res Facta Nova. Teksty o muzyce współczesnej” 2014, nr 15, s. 193.

¹³ A. G. Piotrowska, dz. cyt., s. 173–179.

¹⁴ *Mistrzowie muzyki filmowej, odc. 9, Lata 80. Część 1*, <https://vod.tvp.pl/programy,88/mistrzowie-muzyki-filmowej-odcinki,1150195/odcinek-9,S01E09,1272695> [11.01.2025].

¹⁵ A.G. Piotrowska, dz. cyt., s. 172–184.

¹⁶ M. Wilczek-Krupa, *Funkcje muzyki w filmie. Teorie praktyków*, „Res Facta Nova. Teksty o muzyce współczesnej” 2014, nr 15, s. 102.

można podzielić dwojako. Muzyka może być diegetyczna (jej źródło występuje na ekranie) lub niediegetyczna (nie da się zaobserwować jej pochodzenia)¹⁷.

W erze kina niemego muzyka pełniła funkcje przede wszystkim użytkowe – zagłuszała dźwięk projektora, niwelowała ciszę. Już wtedy można było jednak zaobserwować jej zwrot w stronę ilustracyjności. Maria Wilczek-Krupa podkreśla, że kompozycje zawarte w *Kinothekach* były ściśle podzielone na grupy odnoszące się do nastroju filmu oraz typu akcji. Miały one pomóc widzowi w lepszy sposób odebrać to, co się dzieje na ekranie¹⁸.

Zofia Lissa, wybitna muzykolożka, powiązała ilustracyjność z dwiema innymi funkcjami – naśladowaniem odgłosów realnych oraz podkreśleniem ruchów za pomocą instrumentów. Udawanie dźwięków znanych widzowi z codziennego otoczenia dodawało muzyce wysublimowania. Tak zaznaczony ton sprawiał, że odbiorca odczuwał więcej emocji. Ilustrowanie ruchu sprawiało, że można było się na nim bardziej skupić. Te funkcje sprawiają, że muzyka jest najmniej autonomiczna, gdyż jest ściśle powiązana z danymi elementami. Rozwój warstwy audialnej sprawił, że te role straciły na znaczeniu i nie są już tak często wykorzystywane w filmie¹⁹.

Siegfried Kracauer zwrócił uwagę na funkcję komentującą muzyki w filmie. Jej relacja z obrazem opiera się na trzech rodzajach zależności – równoległości (potwierdzeniu nastrojów i znaczenia obrazów), kontrapunktu (symbolizowaniu idei i pojęć), stosunku do narracji (synchronizacja dźwięku z obrazem i fabułą)²⁰.

Jerzy Płażewski zauważył dysharmonię pomiędzy sferą wizualną a audialną w filmie, gdyż obraz to możliwe najwierniejsze odzwierciedlenie rzeczywistości, a muzyka jest od niej najdalsza. Badacz podkreślił, że ścieżka dźwiękowa ma za zadanie przygotować widza do emocjonalnego odbioru dzieła. Brzmienie niediegetyczne może być imitatorskie, ilustratorskie lub samoistne, natomiast diegetyczne pozwala na ukazanie jakiejś idei, elementu akcji czy też żartu. Ma to wywołać u widza określone emocje²¹.

Muzyka ma również funkcję ujawniania przeżyć psychicznych – dźwięki potrafią pokazać pełen wachlarz emocji, które odczuwają zarówno bohaterowie danego filmu, jak i jego odbiorcy. Brzmienie opiera się na wypracowanych konwencjach łączących pojęcia muzyczne z uczuciami, dzięki temu jest jednoznaczne i uogólnia obraz. Przez to widz ma możliwość adekwatnie zareagować na dany moment w filmie. Według Z. Lissy, rola podkreślenia emocji może opierać się na zasadzie synchroniczności, paralelizmu lub ujawniania – obraz nie potrafi pokazać każdego z przeżyć psychicznych, ale muzyka może pomóc widzowi się ich domyślić²². Brzmienie narzuca wręcz pozytywne lub negatywne nastawienie do danej sceny. Przykładowo, widok płaczącej kobiety ze smutną muzyką w tle może wzbudzać taką samą emocję u odbiorcy. Czasami dźwięk niejako „wyprzedza”

¹⁷ A.G. Piotrowska, dz. cyt., s. 70–71.

¹⁸ M. Wilczek-Krupa, dz. cyt., s. 103.

¹⁹ Z. Lissa, *Estetyka muzyki filmowej*, Kraków 1964, s. 138–148.

²⁰ S. Kracauer, *Theory of Film. The Redemption of Physical Reality*, Nowy Jork 1960, s. 139–144.

²¹ J. Płażewski, *Język filmu*, Warszawa 1961, s. 340–350.

²² Z. Lissa, dz. cyt., s. 200–203.

akcję, przewiduje, co się zaraz stanie. Obraz jeszcze nie pokazuje tego zdarzenia, a dźwięk już wprowadza publiczność w odpowiedni nastrój²³.

Również ważną częścią filmu jest cisza. Uznano ją za środek wyrazu o znaczeniu akustycznym, którego dramaturgiczna rola ukazuje się w momencie zestawienia z dźwiękiem. Może również trzymać widza w napięciu, a także pełnić funkcję ilustracyjną lub konstrukcyjną²⁴.

Choć gatunek muzyki filmowej nie ma długiej historii, to jednak droga jego rozwoju utwierdza w przekonaniu, że nie da się wyobrazić sobie produkcji filmowych bez dźwięku. Muzyka filmowa nadal się rozwija, przez co zyskuje nowe role, które mają jednak wspólny mianownik – zawsze oddziałują na widza i sprawiają, że oglądanie zostaje pogłębione o refleksję nad warstwą słuchową.

Ścieżki dźwiękowe wybranych adaptacji filmowych lektur dla szkoły podstawowej

W praktyce szkolnej często wykorzystywane są adaptacje filmowe lektur – zarówno przez nauczycieli prezentujących kontekst do książkowej wersji, jak również przez uczniów – najczęściej w warunkach domowych. Warto zaznaczyć, że również tworzywo, w tym muzyka, może być ciekawym materiałem, któremu warto się przyjrzeć.

W XX wieku powstały dwie ekranizacje epepei narodowej *Pan Tadeusz*. Pierwsza miała premierę w 1928 roku. Druga, bardziej znana, powstała dzięki reżyserowi Andrzejowi Wajdzie pod koniec lat dziewięćdziesiątych. Ścieżkę dźwiękową stworzył do niej wybitny polski kompozytor Wojciech Kilar, który niektóre jej utwory skomponował już wcześniej²⁵. Muzyka w tym dziele pełni funkcję przede wszystkim ilustracyjną.

W literackim pierwowzorze występują trzy wielkie sceny muzyczne – koncert Wojskiego, koncert Jankiela oraz polonez. Dwie pierwsze w filmie zostały skrócone – podczas polowania słychać tylko dwukrotnie powtórzony sygnał wygrywany przez dwie waltornie, który później zostaje przejęty przez kwintet smyczkowy. *Koncert Jankiela* został ograniczony tylko do początkowych dźwięków poloneza, gdyż realizatorzy uznali go za „niefilmowy”. Scena tańca jest w filmie ukazana w pełnej krasie, a w tle brzmi znany każdemu z balów studniówkowych utwór²⁶.

Izabela Żukowska wymienia tematy, które występują w ścieżce dźwiękowej. Pierwszym z nich jest motyw sielankowy – delikatny, umiarkowany, impresjonistyczny, podawany głównie przez instrumenty smyczkowe²⁷. Ilustruje litewskie

²³ Tamże, s. 226–233.

²⁴ M. Wilczek-Krupa, *Poetyka muzyki filmowej Wojciecha Kilara*, Kraków 2021, s. 161–163.

²⁵ *Wajda: Robiliśmy filmy do muzyki Kilara*, https://www.rmfm24.pl/sport/news-wajda-robilismy-filmy-do-muzykikilara,nId,1081549#crp_state=1 [6.03.2025].

²⁶ I. Żukowska, *Muzyka Wojciecha Kilara w filmach Andrzeja Wajdy*, Opole 2013, s. 95–96.

²⁷ P. Stroiński, *Wojciech Kilar. Pan Tadeusz*, <https://filmmusic.pl/recenzje/pan-tadeusz/> [6.03.2025].

krajobrazy, brzmi podczas ukazywania przygotowań do tradycyjnej uczyty czy też grzybobrania. Powiązано go ze scenami miłosnymi oraz momentami zawierania pokoju. W opozycji stoi temat Horeszków, ilustrujący szlachecką samowolę, skłonność do kłótni. Ma on charakter ostateczny, sekundy powtarzają się w obrębie kwarty. Słysząc go podczas opowieści Gerwazego o śmierci Stolnika Horeszki, brzmi podczas przygotowań do zajazdu, ale również podczas spowiedzi Jacka Soplicy. Ton ten pokazuje więc też pokutę, prośbę o przebaczenie w obliczu śmierci²⁸.

Motyw Moskali jest związany przede wszystkim z ich najazdem na Soplicowo. Opiera się również na ostateczności, ale w tym przypadku powtarza się pryma. Jest podawany przez różne instrumenty, a także w różnych wariacjach. Przedstawienie Napoleona i jego żołnierzy powiązано z innym tematem, w którym słysząc cytaty z *Marsylianki*. Motyw utrzymano w konwencji marsza. Brzmi jak melodia wojskowa, podawana głównie przez instrumenty dęte i perkusyjne.

Sceny polowania mają osobny temat, podany przez waltornie i kotły, a także trąbki i flety. Towarzyszy on przedstawieniu lasu. Muzyka ciągle trzyma w napięciu, które jest przez cały czas budowane i kończy się wraz z wystrzałem zabijającym niedźwiedzia²⁹.

Ścieżka dźwiękowa zawiera również leitmotywy związane bezpośrednio z postaciami. Temat Telimeny opiera się na gawocie. Słysząc melodię podaną przez flet, obój, klarnet oraz kwintet smyczkowy, co podkreśla kokieterijny charakter postaci. Szczególnie brzmi w scenie, w której bohaterkę atakują mrówki. Zosia również otrzymuje swój motyw muzyczny, delikatny, spokojny, wygrywany przez smyczki. Słysząc go w scenach, w których bohaterka zaznacza swoją obecność – podczas pierwszego spotkania z Tadeuszem, kiedy pracuje w warzywniku, a także podczas pierwszego pokazania się gościom w Soplicowie³⁰.

W. Kilar jest znany ze współpracy z A. Wajdą również przy filmie *Zemsta* z 2002 roku. Ścieżka dźwiękowa do tego filmu obfituje w leitmotywy, gdyż taką wizję na to dzieło miał reżyser – chciał ukazać przede wszystkim cechy bohaterów i podkreślić wady narodowe Polaków³¹.

Głównym tematem muzycznym w *Zemście* jest mazur w tonacji E-dur, będący kłopotliwym kompozycyjnym filmu. W trakcie trwania ekranizacji brzmi w kilku instrumentacyjnych wersjach: w kwintecie smyczkowym, w wysokich rejestrach blachy, w kontrafagocie z akompaniamentem smyczkowym lub fortepianowym. Ścisłe wiąże się z Cześnikiem Raptusiewiczem i Rejentem Milczkiem – pokazuje ich kłótniowość, porywczosć oraz dążenie do własnych celów za wszelką cenę³².

²⁸ L. Polony, *Poloneza czas zacząć. O muzyce Wojciecha Kilara do Pana Tadeusza w filmowej adaptacji Andrzeja Wajdy* [w:] *Amoenitates Vel Lepores Philologiae*, red. R. Laskowski i R. Mazurkiewicz, Kraków 2007, s. 601–602.

²⁹ I. Żukowska, dz. cyt., Opole 2013, s. 98–99.

³⁰ Tamże, s. 99.

³¹ *Zemsta*, reż. Andrzej Wajda, <https://culture.pl/pl/dzielo/zemsta-rez-andrzej-wajda> [10.03.2025].

³² M. Wilczek-Krupa, *Poetyka muzyki...*, s. 447.

Lejtmotyw Papkina to wyżej wymieniony mazur w zmodyfikowanej formie – dwukrotnie powtarza się jego pierwszy temat, najpierw w tonacji durowej z towarzyszeniem werbla i blachy, później w tonacji molowej. Ukazuje to dwoistą naturę bohatera – z jednej strony jego zuchwałość i domniemaną rycerskość, z drugiej – tchórzliwość i melancholię³³. Melodia powtarza się za każdym razem, kiedy bohater pojawi się w scenie. Papkin wykonuje też piosenkę *Oj kot!*, którą wygrywa na angielskiej gitarze i śpiewa, fałszując. Jest to jeden z niewielu momentów, kiedy muzyka występuje w kadrze³⁴.

Osobny motyw przeznaczono dla scen, w których wspólnie występują Waclaw i Papkin, intrygujący na rzecz obecności młodzieńca w części zamku należącej do Raptusiewicza. Jest to niespokojny temat smyczkowy *alla breve*, który brzmi cicho, stanowiąc tło akcji i nadając jej odpowiedni nastrój³⁵.

Lejtmotyw Klary i Waclawa również oparto na mazurze, ale tym razem na jego drugim temacie, utrzymanym w stylistyce rokokowego gawota, podawanego przez flet lub skrzypce. Muzyka symbolizuje szczere i niewinne uczucie kochanków oraz ich otwartość i nowoczesność. Występuje w scenach, kiedy bohaterów można zobaczyć wspólnie, a także w momencie upadku muru granicznego podczas ich pocałunku³⁶.

Ostatni z motywów jest przypisany do Podstoliny. To menuet klawesynowy A-dur, utrzymany w fakturze *nota contra notam*³⁷. Utwór cechuje się lekkością i oddaje ducha epoki. Ukazuje charakter wdowy figlarnej, „chyżej w dziele”. Również można go usłyszeć w momentach pojawiania się bohaterki, a także podczas mowy i pokłonów bohaterów wychodzących zza kurtyny.

Polscy twórcy muzyki filmowej są również znani ze współpracy z wytwórniami hollywoodzkimi. Jej przykładem jest Zbigniew Preisner, który współpracował wraz z Agnieszką Holland przy produkcji ekranizacji *Tajemniczego ogrodu* z 1993 roku. Reżyserka, opisując kompozycję, powiedziała: „Mam wrażenie, że jest taka po prostu «Zbyszkowa», a z drugiej strony – jednak bardzo amerykańska i ma w sobie tę energię, którą mieć powinna według zamawiających, czyli ludzi z wielkiego świata Hollywood”³⁸.

Ścieżka dźwiękowa charakteryzuje się jednolitością. Większość utworów utrzymano w spokojnym, powolnym tempie. Dominują instrumenty, takie jak: fortepian, gitara akustyczna, dzwonki, instrumenty smyczkowe i instrumenty dęte drewniane. Jedynym utworem odbiegającym stylistyką od pozostałych jest *Main Title* – melodia wprowadzająca, stylizowana na etniczną lub folkową, która ilustruje życie Mary w Indiach³⁹.

³³ Tamże.

³⁴ I. Żukowska, dz. cyt., s. 101.

³⁵ M. Wilczek-Krupa, *Poetyka muzyki...*, s. 443–444.

³⁶ Tamże, s. 449.

³⁷ Tamże.

³⁸ K. Gulbicka, *Agnieszka Holland i Zbigniew Preisner: O mały włos byliby wyrzuceni z Hollywoodzkiej produkcji*, <https://gwiadzy.wp.pl/agnieszka-holland-i-zbigniew-preisner-o-maly-wlos-byliby-wyrzuceni-z-hollywoodzkiejprodukcji-6415917477410945a> [27.03.2025].

³⁹ Ł. Remiś, *Tajemniczy ogród (The Secret Garden)*, <https://www.soundtracks.pl/reviews.php?op=show&ID=66> [27.03.2025].

Przy ukazywaniu ogrodu, przyrody, zwierząt zazwyczaj można usłyszeć muzykę wręcz podniosłą, z wykorzystaniem chóru dziecięcego, a także smyczków i fortepianu. Jednocześnie spokój tego tonu przywodzi na myśl budzącą się do życia wiosnę. Motyw wykorzystano w wielu utworach, zarówno tych związanych bezpośrednio z ogrodem (*Awakening The Spring*), jak również z pierwszym obcowaniem Colina z przyrodą (*Taking Colin To The Garden, Colin Opens His Eyes*) i zachwytem otaczającym go światem. Muzyka podkreśla ważność ogrodu, jego istotę oraz dobroczynny wpływ na dzieci.

Jednocześnie w ścieżce dźwiękowej występują utwory, które w swojej stylistyce są bardziej mroczne, przejmujące. Przykładem może być moment, w którym Mary decyduje się zwiedzić Misselthwaite Manor. Jej wędrownikom towarzyszą niepokojące skrzypce, oddające emocje, jakie odczuwa dziewczynka, a także ilustrujące miejsce – ogromną, gotycką posiadłość, pełną tajemnic.

Osobny motyw dotyczy Archibalda Cravena, którego obecność jest zaznaczona przez wiolonczelę. Charakteryzuje to właściciela posiadłości – człowieka, który wydaje się mroczny, gburowaty, ale jednocześnie niemogący uwolnić się od wspomnień. Jego smutek podkreślają instrumenty smyczkowe, kiedy udaje się do pokoju Colina, aby go zobaczyć. Powrót Cravena odzwierciedla fortepianowe *glissando* w utworze *Craven Returns*, co ilustruje jego pośpiech, chęć naprawy swojego życia. Utwór *Craven To The Garden* brzmi niepokojąco, widzowi wydaje się, że kiedy bohater wejdzie do ogrodu, stanie się coś złego. Dzieje się jednak inaczej. Mężczyzna wyraża wdzięczność wobec Mary za zaopiekowanie się ogrodem i jednocześnie przywrócenie harmonii w jego życiu, co ilustruje melancholijny utwór końcowy *Happily Ever After*.

Ciekawą ścieżkę dźwiękową stworzył Krzesimir Dębski na potrzeby filmu *W pustyni i w puszczy* z 2001 roku w reżyserii Gavina Hooda. Akcja dzieje się w Afryce, więc kompozytor zadbał, aby były w niej obecne motywy muzyczne charakterystyczne dla tego kontynentu. Współpracował z muzykami afrykańskimi, którzy swoją spontanicznością w tworzeniu ubarwili utwory filmowe. W ścieżce wykorzystano takie instrumenty, jak: klarnet arabski, harfa afrykańska, kalimba, instrumenty perkusyjne⁴⁰.

Muzyka w filmie Hooda jest najczęściej dynamiczna, niepokojąca, sensacyjna, podawana głównie przez instrumenty dęte. Współgra to z przygodami, które napotkali na swojej drodze Staś i Nel. Słychać ją podczas ich podróży i burzy piaskowej, co ilustruje przerażenie dzieci, niepewnych swojego losu. Podkreśla powagę sytuacji, kiedy brzmi w momentach próby zabicia oprawców oraz walki z lwem. Ton staje się przejmujący, kiedy Nel choruje, a Staś rozpaczliwie pragnie jej pomóc, pomimo uszczuplających się zapasów chininy. Podobnie stylistycznie dźwięki można usłyszeć podczas prób odnalezienia ukochanych pociech przez ich ojców, jednakże są one smutniejsze, ilustrujące rozpacz Rawlisona.

⁴⁰ Muzyka z filmu „*W pustyni i w puszczy*” nagrodzona, <https://kultura.onet.pl/film/wiadomosci/muzyka-z-filmow-pustyni-i-w-puszczy-nagrodzona/77yhmlz> [29.03.2025].

Ukazywaniu krajobrazów towarzyszy muzyka afrykańska, co sprawia, że sceneria wydaje się jeszcze bardziej realistyczna. Kali i Mea wykorzystują pieśń zuluską, która miała pomóc Nel powrócić do zdrowia⁴¹. Również w przedstawieniu plemienia, chcącego zabić Kalego, słychać bębny i śpiewy. W ścieżce dźwiękowej można też usłyszeć muzykę arabską symbolizującą zwolenników Mahdiego, wybrzmiewającą podczas ich ukazywania.

K. Dębski skomponował też utwory, które można uznać za sielankowe, spokojne, o brzmieniu radosnym. Występują w momentach, kiedy rodzice i dzieci są razem i cieszą się swoją obecnością. Symbolizują bez troskę i szczęście rodzinne. Wesoła muzyka brzmi również wtedy, kiedy Nel odnajduje rannego słonia i postanawia mu pomóc. Pokazuje to rodzącą się przyjaźń między dzikim zwierzęciem a małą dziewczynką, co może być niezrozumiałe dla starszych. King staje się później towarzyszem ich podróży i wielkim pomocnikiem w okiełznaniu afrykańskiego plemienia.

Muzyka filmowa a kształcenie literacko-kulturowe w szkole podstawowej

Witold Bobiński zwrócił uwagę na dwie strategie edukacji filmowej, które można wykorzystać w szkole. Pierwszą z nich jest edukacja dla literatury, polegająca na zależnościach literacko-filmowych w zakresie konstrukcji świata przedstawionego i typu oddziaływania na odbiorcę. Druga to edukacja dla filmu, która polega na przekazywaniu niezbędnej wiedzy o tej dziedzinie sztuki po to, aby nauczyć jej świadomego odbioru i wyrażania opinii. Wykorzystanie adaptacji filmowej łączy obie te strategie, ponieważ jest ona przekładem intersemiotycznym literackiego pierwowzoru, ale też pozwala na analizowanie jej kształtu, budulca i stwarza możliwości do wyrażania opinii⁴².

Obcowanie z utworami muzycznymi wpisuje się w ideę integracji międzyprzedmiotowej. Poloniści, którzy wykorzystują tę sztukę na swoich zajęciach, podkreślają, że lekcje są bardziej kreatywne. Muzyka to również forma motywacji dla uczniów, ponieważ wspiera ich przeżywanie i pomaga w werbalizowaniu odczuć. Dźwięki u wielu młodych ludzi wywołują większe skupienie⁴³. Pomimo tych korzyści nadal rzadko są wykorzystywane jako środek dydaktyczny, głównie z tego powodu, że nauczyciele nie są wystarczająco wykształceni artystycznie. Anna Podemska-Kałuza wspomina również, że program jest przeciążony, a szkoła skupia się bardziej na treściach egzaminacyjnych, w których dominuje wizualność kosztem audialności⁴⁴.

Muzyka filmowa jest ciekawym materiałem dydaktycznym ze względu na swoją różnorodność. Towarzyszy obrazowi, więc jednocześnie zaangażowane jest ludzkie oko i ucho. Janusz Plisiecki podkreślił, że właśnie w wieku dojrzewania

⁴¹ K. Dębski, *Afrykańskie barwy dźwięku*, rozmowę przeprowadził J. Cieślak, „Rzeczpospolita” 2001, nr 70.

⁴² W. Bobiński, dz. cyt., s. 154–156.

⁴³ A. Podemska-Kałuza, *Muzyka na lekcjach języka polskiego – coraz większa nieobecność?*, „Polonistyka” 2019, nr 2, s. 11.

⁴⁴ A. Podemska-Kałuza, dz. cyt., s. 11–12.

doskonalsze są słuch i wzrok, a przeżycia uczuciowe mocniejsze⁴⁵. Sprzyja to wprowadzaniu na lekcje filmów ze zwróceniem uwagi na ich elementy muzyczne.

Przygodę z tym gatunkiem warto rozpocząć od przedstawienia uczniom jego historii – od kina niemego i melodii granych przez taperów, poprzez komponowanie utworów specjalnie do danego dzieła i nagrywanie ich na płytę gramofonową, aż do zapisywania jednocześnie obrazu i dźwięku na jednej taśmie⁴⁶. Pozwoli to młodym ludziom zrozumieć wagę warstwy audialnej i konieczność jej analizy.

Najważniejszym celem jest wskazanie roli muzyki w filmie. To zagadnienie można wprowadzić za pomocą zaprezentowania fragmentu filmu najpierw z dźwiękiem oryginalnym, a później ze zmienionym. Przykładowo, na platformie YouTube udostępniono film ukazujący scenę z *Piratów z Karaibów* najpierw z muzyką oryginalną, a później straszną i złowieszczą, komiczną oraz smutną⁴⁷. Uczniowie uświadomią sobie fakt, że obecność tonów jest niezbędna dla odczuwania emocji przez odbiorcę. Również dzięki temu można pokazać, jaki wpływ na nastrojowość sceny mają instrumentacja, tempo, dynamika i rytm.

Materiał 1

Dopasuj wydarzenie do numeru utworu. Nazwij emocje, które mogły towarzyszyć bohaterom. Zwróć uwagę na to, jak odzwierciedla je muzyka.

Mary po raz pierwszy wchodzi do ogrodu, Mary pokazuje ogród Dickonowi, Pojednanie Colina i Archibalda Cravena, Mary przybywa do Anglii, Wiosna w ogrodzie, Colin po raz pierwszy widzi ogród, Colin próbuje wstać

Numer utworu	Wydarzenie	Emocje	Muzyka
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Źródło: opracowanie własne.

Funkcję emocjonalną muzyki filmowej można ukazać na przykładzie ścieżki dźwiękowej Z. Preisnera do filmu *Tajemniczy ogród*. Nauczyciel powinien kolejno prezentować utwory z tej produkcji. Uczniowie, którzy uprzednio otrzymali kartę pracy (materiał 1), mają za zadanie dopasować wydarzenie do danego utworu, scharakteryzować emocje, które mogły towarzyszyć bohaterom, oraz opisać, w jaki sposób zostało to odzwierciedlone za pomocą muzyki. Jest to też okazja do wykorzystania techniki dramowej. Uczniowie, podzieleni na grupy, mają za zadanie wylosować daną

⁴⁵ J. Plisiecki, *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993, s. 49–52.

⁴⁶ A. Kucharska-Babula, *Muzyka w filmie – uczniowskie odczytania ścieżki dźwiękowej oraz twórcze działania uczniów* [w:] *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, red. A. Ungeheuer-Gołąb i U. Kopeć, Rzeszów 2016.

⁴⁷ S. Craig, *How Music can Change a Film*, 13 kwietnia 2012, YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=rn9V0cN4NWs&ab_channel=shelleycraig [17.04.2025].

scenę i spróbować ją odtworzyć, wykorzystując rekwizyty dostępne w klasie. Odgrywanym przez młodych aktorów scenom powinna towarzyszyć muzyka filmowa. Dzięki takim ćwiczeniom uczniowie będą mogli lepiej zrozumieć emocje bohaterów, a także uzewnętrznić swoje przeżycia, dzięki odegraniu ich przed klasą.

Material 2

Bohaterowie	Motyw muzyczny	Cechy charakteru
<p>Cześnik Maciej Raptusiewicz</p> 		
<p>Rejent Milczek</p> 		
<p>Józef Papkin</p> 		
<p>Klara Raptusiewiczówna</p> 		
<p>Wacław Milczek</p> 		
<p>Podstolina Hanna Czepierska</p> 		

Źródło: opracowanie własne.

W wielu filmach występują lejtmotywy, które można wykorzystać na zajęciach, szczególnie przy charakterystyce bohaterów. Przykładem tego może być ścieżka dźwiękowa do filmu *Zemsta*, która jest szczególnie oparta na lejtmotywach. Warto ją wykorzystać podczas poznawania oraz charakteryzowania bohaterów tego dramatu. Do tego celu została przygotowana karta pracy (material 2).

Nauczyciel kolejno prezentuje utwory z filmu: mazur, motyw Papkina, motyw Klary i Waława oraz motyw Podstoliny. Uczniowie mają za zadanie scharakteryzować motywy muzyczne pod względem tempa, dynamiki i grup instrumentów w nich występujących, a także zapisać, jakie cechy postaci podkreśla dźwięk. Ćwiczenie powinno być powiązane z dyskusją na temat tego, w jaki sposób dany utwór odzwierciedla charakter postaci. Dzięki niemu uczniowie mogą stworzyć profile postaci za pomocą warstwy audialnej, co jest kreatywnym i mniej spotykanym sposobem na zapamiętanie bohaterów dramatu.

Muzykę filmową można również wykorzystać do tworzenia przekładu intersemiotycznego. Przykładem do takiego ćwiczenia może być wykorzystanie ścieżki dźwiękowej W. Kilara do filmu *Pan Tadeusz*. Na platformie YouTube dostępna jest *Suita z Pana Tadeusza*. Uczniowie, słuchając muzyki, mają za zadanie napisać na kartce luźną wypowiedź pisemną, w której opiszą, jakie sceny mogą ilustrować utwory, jaki nastrój oraz emocje wzbudzają. Mają również wyobrazić sobie krajobrazy Soplicowa za pomocą dźwięku. Po wykonaniu zadania powinna nastąpić dyskusja. Ważne jest to, aby każdy uczeń mógł swobodnie wyrazić swoje odczucia. Na koniec nauczyciel może zaprezentować kilka scen z filmu, aby można było ocenić to, jak muzyka łączy się z obrazem. To ćwiczenie oddziałuje przede wszystkim na wyobraźnię uczniów. Forma luźnej wypowiedzi pisemnej stwarza możliwość swobodnego wyrażania swoich przeżyć związanych z muzyką, co jest bardzo ważne dla kształtowania wrażeń u młodych ludzi.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było potwierdzenie tezy, że muzyka filmowa może być wykorzystywana na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Gatunek ten ma ciekawą historię i wiele funkcji, które przemawiają za jego wprowadzeniem do kształcenia literacko-kulturowego. Praca pokazuje, że wykorzystywanie muzyki w połączeniu z filmem przynosi wiele korzyści młodemu człowiekowi, a jej różnorodność sprawia, że można ją zastosować w różnych wariantach lekcji. Dzięki skorzystaniu z tego niecodziennego narzędzia dydaktycznego uczniowie uzyskują większą motywację do poznawania lektur, które mogą później interpretować w pogłębionym zakresie, świadomie odwołując się do swoich odczuć i emocji.

Bibliografia

- Bobiński W., *Film fabularny w dydaktyce literatury – spojrzenie w podwójnej perspektywie* [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Dębski K., *Afrykańskie barwy dźwięku*, rozmowę przeprowadził J. Cieślak, „Rzeczpospolita” 2001, nr 70.
- Fidelska-Nurczyńska E., *Film w kręgu kultury literackiej. Z teorii i praktyki pedagogicznej* [w:] E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska, *Film w szkolnej edukacji polonistycznej*, Warszawa–Łódź 1993.

- Gródz I., *Zaszyfrowane w dźwiękach... Muzyka w filmach Wojciecha Hasa*, „Res Facta Nova. Teksty o muzyce współczesnej” 2014, nr 15.
- Hickman R., *Reel music: exploring 100 years of film music*, Nowy Jork 2017.
- Historia kina*, t. 2: *Kino klasyczne*, red. T. Lubelski, I. Sowińska, R. Syska, Kraków 2011.
- Kracauer S., *Theory of Film. The Redemption of Physical Reality*, Nowy Jork 1960.
- Kucharska-Babula A., *Muzyka w filmie – uczniowskie odczytania ścieżki dźwiękowej oraz twórcze działania uczniów* [w:] *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, red. A. Ungeheuer-Gołąb i U. Kopeć, Rzeszów 2016.
- Lissa Z., *Estetyka muzyki filmowej*, Kraków 1964.
- Muzyczne wybory młodzieży. Komunikat z badań Narodowego Centrum Kultury*, Warszawa 2021.
- Piotrowska A.G., *O muzyce i filmie. Wprowadzenie do muzyki filmowej*, Kraków 2014.
- Plisiecki J., *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993.
- Plaźewski J., *Język filmu*, Warszawa 1961.
- Podemska-Kałuża A., *Muzyka na lekcjach języka polskiego – coraz większa nieobecność?*, „Polonistyka” 2019, nr 2.
- Polony L., *Poloneza czas zacząć. O muzyce Wojciecha Kilara do Pana Tadeusza w filmowej adaptacji Andrzeja Wajdy* [w:] *Amoenitates Vel Lepores Philologiae*, red. R. Laskowski i R. Mazurkiewicz, Kraków 2007.
- Przedpeńska-Bieniek M., *Dźwięk w filmie*, Warszawa 2009.
- Strokowski W., *Polonista polimedialny* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Wilczek-Krupa M., *Funkcje muzyki w filmie. Teorie praktyków*, „Res Facta Nova. Teksty o muzyce współczesnej” 2014.
- Wilczek-Krupa M., *Poetyka muzyki filmowej Wojciecha Kilara*, Kraków 2021.
- Żukowska I., *Muzyka Wojciecha Kilara w filmach Andrzeja Wajdy*, Opole 2013.

Netografia

- Birkholz R., *Stare i nowe – „Śpiewak Jazzbandu” Alana Croslanda*, <https://edukacjafilmowa.pl/spiewak-jazzbandu-1927/> [23.11.2024].
- Craig S., *How Music can Change a Film*, 13 kwietnia 2012, YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=rn9V0cN4NWs&ab_channel=shelleycraig [17.04.2025].
- Gulbicka K., *Agnieszka Holland i Zbigniew Preisner: O mały włos byliby wyrzuceni z Hollywoodzkiej produkcji*, <https://gwiazdy.wp.pl/agnieszka-holland-i-zbigniew-preisner-o-maly-wlos-byliby-wyrzuceni-z-hollywoodzkiejprodukcji-6415917477410945a> [27.03.2025].
- Mistrzowie muzyki filmowej, odc. 9, Lata 80. Część 1*, <https://vod.tvp.pl/programy/88/mistrzowie-muzyki-filmowej-odcinki,1150195/odcinek-9,S01E09,1272695> [11.01.2025].
- Muzyka z filmu „W pustyni i w puszczy” nagrodzona*, <https://kultura.onet.pl/film/wiadomosci/muzyka-z-filmuw-pustyni-i-w-puszczy-nagrodzona/77yhmlz> [29.03.2025].
- Remiś Ł., *Tajemniczy ogród (The Secret Garden)*, <https://www.soundtracks.pl/reviews.php?op=show&ID=66> [27.03.2025].
- Stroiński P., *Wojciech Kilar. Pan Tadeusz*, <https://filmmusic.pl/recenzje/pan-tadeusz/> [6.03.2025].
- Wajda: *Robiliśmy filmy do muzyki Kilara*, https://www.rmfm24.pl/sport/news-wajda-robilismy-filmy-do-muzykikilara.nId,1081549#crp_state=1 [6.03.2025].
- Zemsta*, reż. Andrzej Wajda, <https://culture.pl/pl/dzielo/zemsta-rez-andrzej-wajda> [10.03.2025].

Film Music and Its Use in Polish Language Lessons in Primary School

Abstract

The aim of this article is to demonstrate that film music has its use in Polish language education within the framework of literary and cultural education. The first part is devoted to selected historical aspects of this genre and the functions it serves in audiovisual works. The second part analyzes the soundtracks of selected adaptations of primary school readings composed by Polish composers such as Wojciech Kilar, Zbigniew Preisner, and Krzesimir Dębski. The third part considers the presence of film music in primary school Polish language classes and presents ideas for its use.

Keywords: film music, film adaptations, primary school, Polish language teaching, teaching methodology.

Kinga Urszula Niwa, lic. filologii polskiej. Obecnie kontynuuje studia magisterskie o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim. Zainteresowania naukowe autorki artykułu koncentrują się wokół dydaktyki literatury i języka polskiego, zagadnień związanych z obecnością muzyki w literaturze polskiej oraz epistolografii epoki romantyzmu.

AGNIESZKA DOLECKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0003-0069-6493
agnieszka.dolecka@ujk.edu.pl

Rozrywki umysłowe w edukacji polonistycznej. Prolegomena

Streszczenie

Rozrywki umysłowe towarzyszą ludzkości od zarania dziejów, stanowią fundamentalny zbiór intelektualnych impulsów w procesie uczenia się. Artykuł zawiera – na podstawie reprezentatywnych przykładów – analizę korzyści edukacyjnych i kognitywnych płynących z rozwiązywania zagadek (rozwój słownictwa, kreatywności, zdolności kojarzenia; wzmocnienie spostrzegawczości, pamięci, myślenia dedukcyjnego). Na kanwie rozważań o inteligencji emocjonalnej, myśleniu lateralnym i hipotetyczno-dedukcyjnym, kompetencjach metodologicznych przedstawiono pozytywne oddziaływanie rozrywek umysłowych w dydaktyce polonistycznej.

Słowa kluczowe: rozrywki umysłowe, myślenie, zagadka, edukacja, inteligencja

Inteligencję elementarną definiuje się utożsamiając z zdolnościami przyswajania i praktycznego wykorzystywania nabytej wiedzy, rozumienia, adaptacji do zmiennych warunków otoczenia¹. Paradoksalnie postęp cywilizacyjny pogłębia ignorancję wielu ludzi. Wąska specjalizacja wytwarza u nich nawyk działania rutynowego, a ideałem automatyzacji jest sprowadzenie funkcji człowieka do naciśnięcia odpowiedniego guzika po zapaleniu się określonej lampki. Przeciwdziałanie rutynie to nie tylko wynik przesytu technologicznego, ale w istocie indywidualne potwierdzanie statusu *homo sapiens*, naturalny bodziec przewycięzania oporu materii, ludzkiej nieudolności. To afirmacja siebie, własnej wartości, własnych umiejętności, mocy woli i inteligencji.

Robert J. Sternberg, wyróżniając trzy rodzaje inteligencji – analityczną, twórczą, praktyczną – zwraca uwagę na istotne jej komponenty: zdolność odbierania i płynność interpretowania komunikatów werbalnych (doświadczenie, analizowanie, interpretowanie); umiejętność przewidywania późniejszych wyników

¹ Łaciński rzeczownik *intelligentia* (pojętność, poznanie umysłowe; rozum; znanstwo, roztropność; wyobrażenie) pochodzi od czasownika *intelligo*: pojmować, rozróżniać; wytwarzać sobie pojęcie; wziąć do serca (*sic!*), zważać.

i wnioskowania (dokonywanie wyborów, strukturalizacja, ocena); wizualizację przestrzenną (myślenie abstrakcyjne, kontrastowanie); uważną pamięć (aktywne słuchanie, selektywne kodowanie, porównywanie, synergia); rozumowanie oparte na kreatywności (wymyślanie, przełamywanie schematów); szybkość percepcyjną (odkrywanie, kontekstualność, wybieranie spośród, pomysłowość)². Triarchiczna teoria inteligencji na pierwszy plan wysuwa kreatywność, kształtowaną przez współdziałające ze sobą sześć czynników: cechy osobowości, style myślenia, specjalistyczną wiedzę, motywację wewnętrzną, zdolności intelektualne, pobudzające do aktywności środowisko³.

Trudno zaprzeczyć stwierdzeniu o przydatności rozrywek umysłowych do pomnażania potencjału intelektualnego. Łamigłówniki kształtują *expressis verbis* archetypy i derywaty kultury, pełne zapożyczeń, przeobrażeń semantycznych i funkcji poznawczych. W skarbcu środków służących do ich tworzenia znajdziemy depersonalizację i personifikację, opis i narrację, monolog i dialog, metafory, dwuznaczność (np. użycie pikantnych słów w przypadku nieszkodliwego rozwiązania), wykorzystanie słów o kilku znaczeniach, a takim samym brzmieniu (homonimia), albo tożsamym brzmieniu, ale innym znaczeniu (homofonia). Rozwiązujący zagadki zwalczą monotonię, determinizm, uczy się postępować w myśl określonej taktyki, aby przez sensowne działanie krok po kroku zmierzać do zwieńczonego powodzeniem wykonania ustalonego z góry zadania.

Przez długi czas w ścisłym nauczaniu frontalnym zadania szaradziarskie były postrzegane negatywnie. Dopiero od ostatniej dekady XX wieku zajęły należne im miejsce w procesie kształcenia. Chlubny wyjątek znajdziemy w międzywojniu. Tadeusz Tyszka, autor monografii *Zagadki w nauce szkolnej* (1934), podkreśla znaczącą rolę w utrwalaniu materiału programowego dzięki rozwiązywaniu i samodzielnemu układaniu zgadywanek przez uczniów na wszystkich poziomach szkoły, podstawowej czy ponadpodstawowej. Enigmaty, podsycając ciekawość i wyrabiając „żywość umysłu”, pobudzają do logicznego myślenia, ułatwiają proces twórczej analizy i samodzielnego wnioskowania⁴. Zagadki funkcjonują w swoim paradoksie dydaktycznym. Z jednej strony zapewniają bowiem oryginalną możliwość zdobywania i przetwarzania wiedzy, z drugiej zaś służą zazwyczaj do sprawdzania zdobytej wiedzy. Poczesne miejsce w dydaktyce zajmuje takie kształtowanie paradoksu między „powinieniem” a „chcę”, aby nauka stawała się zarówno bardziej przyjemna, jak i wystarczająco skuteczna.

Rodzaje rozrywek umysłowych. Historia literatury nierozzerwalnie wiąże się z zagadką. Autor *Iliady* i *Odysei* nie ujawnił nazwiska, jakie nosił. Ukrył się pod literackim pseudonimem. Słowo *hómēros* oznacza bowiem „zakładnika, towarzy-

² R.J. Sternberg, *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge [i in.] 1985, s. 5 i n. Tekst książki dostępny również online.

³ Tamże, *passim*.

⁴ T. Tyszka, *Zagadki w nauce szkolnej*, Częstochowa 1934, s. 12. W książce znajduje się rozdział zawierający dwanaście szarad i prawie dwieście zagadek-rymowanek o zróżnicowanej tematyce.

sza”, a w niektórych dialektach starogreckich „ślepcą”⁵. Łamigłówką mogą być: krótki tekst w postaci podchwytliwego pytania (np. zagadka Sfinksa), rymowana szarada czy rozbudowany quiz. Wskazówki i utrudnienia lub wprowadzające w błąd informacje są tak dobrze wyważone, że prawie każdy może znaleźć rozwiązanie. Autorzy zagadek często wykorzystują metonimię i peryfrazę. Rozrywki umysłowe obejmują zagadki słowne i językowe (szarada, anagram, palindrom, kalambur, homonim, słowociąg, dopełnianka, ananim, metagram), zagadki diagramowe (krzyżówki w wielu odmianach, diakrostych, szyfrogram, logogryf, skrzyżowania), łamigłówki obrazkowe (rebus, kompagram, znajdź różnice, nonogram), zagadki logiczne (sudoku, kombinagram, deduktogram, labirynt słów), interaktywne quizy, gry planszowe i komputerowe, niewiadome z kodami QR lub wiele kombinacji wymienionych rodzajów.

Dzięki rozwojowi technologii zagadki stały się powszechnie dostępne w formatach cyfrowych. Interaktywne aplikacje i platformy edukacyjne online oferują adaptacyjne doświadczenia dydaktyczne, przystosowane do różnych poziomów umiejętności, natychmiastową informację zwrotną i śledzenie postępów, wykorzystanie elementów i mechanizmów znanych z gier – wyzwania, awanse, punkty, odznaki, nagrody, rankingi – aby przez zwiększanie motywacji, zaangażowania, budowanie pozytywnych nawyków osiągnąć pożądane efekty edukacji (gamifikacja).

W internecie pod ogólnymi hasłami „zagadki”, „łamigłówki”, „quizy” można znaleźć wiele stron, które często zawierają inspiracje przydatne w edukacji polonistycznej. Dodatkowe słowa kluczowe (np. zagadki polonistyczne, językowe) pozwalają zawęzić zakres poszukiwań⁶. Bardzo skuteczna okazuje się również strategia poszukiwania, w której zagadkę lub quiz bezpośrednio połączymy albo z pojęciem „lekcja”, albo z treścią dydaktyczną języka polskiego. Wśród zadań logicznych z określeniami język polski / literatura polska znajdzie się wiele trafnych wyników. Pomocą w przygotowaniu zagadek, szczególnie quizów, testów służą książki Wydawnictwa „Wiedza Powszechna”: *500 zagadek literackich*, *500 zagadek o języku polskim*, *500 zagadek dla miłośników książek*, *500 zagadek antycznych*⁷.

⁵ Zdzisław Nowak przybliży w układzie diachronicznym dzieje zagadki, poczynwszy od starożytności po czasy współczesne (Z. Nowak, *Rozrywki umysłowe*, Warszawa 1961, s. 5–53).

⁶ Dla przykładu wymieńmy kilka: Szkolne zagadki – Materiały dydaktyczne; Kl 1 zagadki – Materiały dydaktyczne; Strona Szkoły Podstawowej im. Powstańców 1863 Roku w Nagoszewie – Zagadki logiczne dla uczniów klas 4–8; J. polski – Zagadki polonistyczne (i nie tylko) | Szkoła Podstawowa nr 217 z Oddziałami Integracyjnymi w Warszawie; Zagadki językowe – Quizy; Jakie zagadki kryje w sobie język? – zpe.gov.pl.; Trudne zagadki logiczne z odpowiedziami dla starszych dzieci. Łamigłówki na MiastoDzieci.pl; Zagadki logiczne.pdf i wiele, wiele innych.

⁷ W serii wydawniczej, zatytułowanej *500 zagadek...*, opublikowano od lat pięćdziesiątych XX w. prawie 60 pozycji z różnych dziedzin wiedzy; niektóre doczekały się kilku edycji. Interesujące propozycje różnorodnych zagadek znajdziemy w książkach: J. Owidzki, R. Serafinowicz, *Gry, zabawy, quizy*, Warszawa 1966; Z. Nowak, *Mądra głowa*, Warszawa 1962; H. Dąbrowski, *Szarady. Krzyżówki. Quizy*, Warszawa 1961. Pomocą służą również czasopisma szaradziarskie: „Rozrywka”, „Rewia Rozrywki”, „Szaradzysta”, „Diagram Jolki”, „Krzyżówki z przymrużeniem oka”, „Czas na Jolki”, „Czas na Krzyżówki”.

Rozrywki umysłowe a inteligencja emocjonalna. Rozwikłanie trudnej zagadki daje poczucie spełnienia i podnosi samoocenę ucznia. Ten, napotykać początkowo trudności, dalej próbuje ją rozwiązać, a co za tym idzie – rozwija odporność psychiczną i pewność siebie. Niezależnie od tego, czy rozszyfrowuje, czy rozwiązuje, przyswaja arkana krytycznego myślenia i metodycznego podejścia do problemów, identyfikuje wzorce i zależności, stosuje rozumowanie dedukcyjne w celu znalezienia właściwej odpowiedzi. Łamigłówki, dobrane do różnych stylów uczenia się, pozwalają nauczycielowi dostosować lekcje do uczniów, którzy najlepiej zdobywają wiedzę poprzez zaangażowanie słuchowe, wizualne bądź praktyczne. Elastyczność, jaką zapewnia spersonalizowana metoda nauczania, pobudza kreatywne myślenie, poprawia percepcję, ogólne rozumienie i zapamiętywanie, a co najbardziej istotne – umożliwi znalezienie wielu rozwiązań dla jednego problemu. Wzrost zaufania w indywidualne, jak najbardziej własne możliwości pociąga za sobą rozwój uzdolnień, gotowość do rozwiązywania problemów, uczy cierpliwości, co w ostatecznym rozrachunku zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu. Obawa wobec nieznanego zmniejsza się proporcjonalnie do mocnego pragnienia osiągnięcia zamierzonego celu.

Nauczyciel przed włączeniem zagadek do programu lekcji powinien rozważyć kluczowe dla procesu dydaktycznego kwestie: Czy z wykorzystaniem łamigłówek nauka w większym stopniu zaabsorbuje uczniów? Czy powtarzanie tego, co naprawdę ważne, wystarczy? Czy zagadki ułatwią uczniom odniesienie sukcesu, odnowią chęci do dalszych ćwiczeń? Czy poszerzą wiedzę kontekstową? Czy będą promować zespołowe uczenie się? Czy uczniowie przejawiają wystarczającą aktywność w poszukiwaniu rozwiązań? Czy materiał dydaktyczny zostanie wykorzystany w zmieniających się sytuacjach i formatach, uwzględniających nowe perspektywy?

Myślenie w bok (*lateral thinking*) to kreatywne potraktowanie sytuacji, wykorzystanie nowych możliwości i idei, przeformułowanie zaistniałego problemu w taki sposób, aby rozwiązać go za pomocą oryginalnej metody. Szczególnie do uczniów zdobywających praktyczne umiejętności w szkole odnosi się sentencja Edwarda de Bono: „Myślenie wertykalne polega na kopaniu tej samej dziury, tylko coraz głębiej. Myślenie lateralne to próbowanie za każdym razem gdzie indziej”⁸.

Zabawne określenia, oparte na humorystycznej i wieloznacznej grze odgadnianych słów, w krzyżówkach z przymrużeniem oka⁹ zachęcają uczniów do nieszablonowego myślenia: „ryba na sza” (**ps**trąg – wykrzyknik w formie onomatopei to część odgadniętego wyrazu); „w literaturze stąd dokąd?” (wieczność – odniesienie do powieści *Stąd do wieczności* Jamesa Jonesa); „sami tak się obrócą” (aksamit – anagram słów **sami tak**); „robić z igły widły” (presada – frazeologizm

⁸ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Poznań 2000, s. 188.

⁹ Z. Trzaskowski, *Rozrywki umysłowe a lingwistyka kognitywna*, „Slavica Litteraria” 2012, nr 2, s. 255.

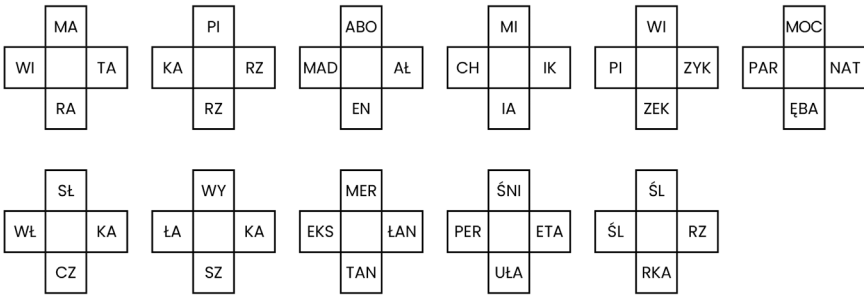
wskazuje na swój synonim); „bezokolicznik dobry na mrozy” (piec – czasownik w formie bezosobowej jest równocześnie rzeczownikiem); „w połowie niedrogie, a skutecznie pobudzi do śmiechu” (łaskotanie – synonim słowa niedrogie zawiera się w odgadywanym hasle); „znajdziesz w korcu maku” (cuma – dwie końcowe i dwie początkowe litery sąsiadujących ze sobą słów określenia, fragmentu znanego wyrażenia frazeologicznego, tworzą odgadywane hasło); „tylko kita... wypita” (sam / ogon = samogon – przykład zgrabnego homonimu); „zaliczyło bolesny upadek z pieca” (abecadło – nawiązanie do wiersza Juliana Tuwima); „monologista w pinakotece” (dziad – nawiązanie do przysłowia „Mówił dziad do obrazu, a obraz do niego ani razu”); „lulkołokal poety” (gdzie „lulki palą”, karczma Rzym z ballady *Pani Twardowska* Adama Mickiewicza).

Wszechstronnym testem na myślenie lateralne okazuje się krzyżówka hetmańska. Określenia odgadywanych haseł dzieli się w niej na dwie części. Pierwsza zawiera objaśnienie słowa wpisywanego w kratki jak w klasycznej krzyżówce. W drugiej dla utrudnienia rozwiązania, stosując przemyślnie interpunkcję, wykorzystuje się purnonsens, homonimy, anagramowanie, kalambury, metagramy, palindromy, antonimy, akronimy, przedstawianie lub wyrzucanie niektórych liter: „wycofanie się w kierunku bramy” (odwrót); „moja aktówka zawiera wyroby ze słomy z cyrklem” (matematyczka); „język perski szczególnie wyróżnia się staranną wymową” (**perski** – spiker); „blok nie zatańczy na nosie” (**blok nie** – binokle); „bez głowy nacinał poplątany język” (**nacinał** – łacina); „trzy czwarte doby wśród chwatów do żywienia” (obawa); „Dante i Umberto Eco w allegro na smyczki” (włosie); „powód do pochwał, rola w «Tyłem»” (**rola w** – walor); „w końcu uruchomił blisko serca to, co warto mieć w sercu” (uruchomił + osierdzie – miłosierdzie); „gałganie bez głowy, za to powinni karać” (łganie); „część twarzy, część twarzy, akt” (ustawa); „jak wielu skonsumuje to, czego nie ma” (iluzje); „na południu Szwejk to ziomek” (S + wojak = swojak); „raz prawie cały puder sprzeniewierzył – przepadły dwie trzecie” (uderzenie); „ty i ja w mieszkaniu przy komputerze” (myszka).

Rozwiązywanie zagadek w formie rywalizacji między uczniami może okazać się czynnikiem motywującym do nauki. Po pierwsze, wynika z niepewności, czy zadanie zostanie rozwiązane. Po drugie, z porównywania wyników między uczniami lub grupami uczniów. Otwartość wyniku, zarówno w odniesieniu do wyznaczonego czasu na rozwiązywanie, jak i do porównywania wyników z konkurentami, tworzy napięcie pozytywnie stymulujące uczniów. Ten rodzaj gry nie tylko motywuje do współzawodnictwa, ale stanowi zachętę do podejmowania prac przygotowawczych. Uczniowie odczuwają presję jedynie wtedy, gdy mają szansę na wygraną. Łamigłówka nie może być ani za trudna, ani za łatwa, a zawodnicy powinni reprezentować mniej więcej równy poziom wiedzy i umiejętności. Trudne zadania demobilizują uczniów tak samo mocno, jak zbyt łatwe. W zagadkach, które pozostają poniżej poziomu ich umiejętności, uczniowie nie ćwiczą tego, czego się już nauczyli, ani nie zdobywają nowej wiedzy. Tworzenie sytuacji rywalizacji poprzez konkursy w klasie może również prowadzić do problemów. Słabsi

uczniowie mają mniejsze szanse na osiągnięcie sukcesu. Zachowania rywalizacyjne mogą również być świadomie lub nieświadomie promowane. Nauczyciel powinien uwzględniać wspomniane okoliczności, zapewniając większą równość szans poprzez losowe lub celowe tworzenie grup i przypomnienie uczniom, że element rywalizacji to tylko jeden z wielu aspektów gry „o coś”. Do zmagania ze słowotwórstwem i fleksją mogą posłużyć zagadki zwane skrzyżowaniami, słowociągami, dopełnianką.

Skrzyżowania. Po uzupełnieniu pustego pola trójką liter powstaną dwa krzyżujące się wyrazy. Dopisane litery, czytane rzędami, utworzą rozwiązanie: tytuł utworu Edmunda Niziurskiego.



Rozwiązanie: *Niewiarygodne przygody Marka Piegusa* (winieta / maniera, kawiarz / piwiarz, madrygał / aborygen, chodnik / miodnia, pieprzyk / wieprzek, parzygnat / moczygęba, włodyka / słodycz, łamarka / wymarsz, ekskapłan / merkaptan, periegeta / śnieguła, ślusarz / ślusarka)¹⁰.

Słowociąg. Po wpisaniu liter w miejsce kresek powstaną wyrazy, rzeczowniki pisane małą literą. Dopisane litery utworzą fragment wiersza Zbigniewa Herberta. [...] o __ cze __ / __ yło __ ść / sk __ ydł __ / a _ t _ k / __ _ t _ / __ es __ / z __ _ /ńca / k __ _ ga / _ o __ _ ka _ ło / ze __ _ / __ _ a / n _ ed __ ó / m __ _ r.

Rozwiązanie: „[...] to niestworzony świat / tłoczy się przed bramami obrazu”¹¹ (otoczenie, stylowość, skrzydło, antyk, świta, test, złoczyńca, księga, porzekadło, zebra, mama, niedobór, mazur).

Dopełnianka. Po uzupełnieniu, uwzględniając deklinację, miejsc zaznaczonych liczbami dziesięcioma rzeczownikami z czternastu podanych – A) zużywanie, B) szukanie, C) współdziałanie, D) równowaga, E) przedłużanie, F) złożoność,

¹⁰ A. Dolecka, *Tydzień z zagadkami*, [https://ilij.ujk.edu.pl/niziurski2025/index.php/konkursy/\[21.10.2025\]](https://ilij.ujk.edu.pl/niziurski2025/index.php/konkursy/[21.10.2025]).

¹¹ Z. Herbert, *Studium przedmiotu [w:] tegoż, Wiersze zebrane*, Kraków 2008, s. 283.

G) blokowanie, H) zachowanie, I) zdolność, J) marnotrawienie, K) poszanowanie, L) odtwarzanie, Ł) potencjał, M) ograniczanie – powstanie sensowny tekst.

„Troskę o przyrodę rozumie się zazwyczaj jako (1) życia jej bogactwom przez (2) ich zużycia lub przez ich (3), połączone z trudem jednoczesnego (4). Ta idea nie jest nowa, ale dziś nie wystarcza wobec zagrożenia, jakie niesie współczesna cywilizacja, powodując utratę (5) ludzi do (6) z naturą, do (7) praw innych gatunków, do (8) równowagi w świecie organizmów żywych na Ziemi. W znacznym stopniu wzrosły zasięg i (9) zadań zdolnych do przywracania i ochrony życiodajnej (10)”.

Rozwiązanie: 1E, 2M, 3A, 4Ł, 5I, 6C, 7K; 8H; 9F, 10D.

Rebussy, zagadki w obrazkach, pomagają skojarzyć przedmioty z ich nazwami, rozwijając słownictwo, wyobraźnię plastyczną, w końcu – rozumienie ikonografii.

Rebus anagramowy. Po odpowiednim przestawieniu liter odgadniętych haseł powstanie tytuł utworu Edmunda Niziurskiego.



Rozwiązanie: *Awantura w Niektaju* (nawa, ruta, wełna, juki)¹².

Rebus metagramowy. Po zmianie w każdym z odgadniętych wyrazów jednej litery powstanie rozwiązanie – dokończenie frazy: Twórczość Edmunda Niziurskiego..., o początkowych literach: P. D. N. Z.



Rozwiązanie: Prymat dobra nad złem (prymas, kobra, Pad, złom)¹³.

Myślenie hipotetyczno-dedukcyjne. We współczesnej edukacji polonistycznej, uwzględniającej interdyscyplinarność, myślenie kombinatoryczne ułatwia łączenie faktów, wiedzy z różnych dziedzin i rozwiązywanie problemów; umożliwia tak ważne w nauce trafne odróżnianie przyczyny od skutku i pozwala unikać błędnych decyzji, co sprzyja zaplanowaniu i osiągnięciu wyznaczonych sobie celów, nawet tych odległych. Logiczne myślenie sprzyja kontrolowaniu własnych emocji podczas podejmowania ważnych decyzji; pobudza zaufanie do samego

¹² A. Dolecka, *Tydzień z zagadkami...*

¹³ Tamże.

siebie, niezależnie od zaistniałych trudności; uwalnia od lęku przed odpowiedzialnością za indywidualne działanie i samodzielnie podjęty wybór, przyczynia się do rozważnego reagowania na sytuacje kryzysowe. Zagadki wykorzystujące inferencję ułatwiają w znacznej mierze rozumowanie, analizę i interpretację logiczną, szczególnie w sytuacji nagłych decyzji bądź niewystarczających danych, aby je racjonalnie rozważyć. Indywidualna zdolność kojarzenia i łączenia w spójny system myślowy szczegółów dowodzi, jak istotne znaczenie ma siła przeczucia. Ona bowiem buduje świadomość adaptacyjną ucznia, odtwarzanie ciągłości procesu zdobywania wiedzy i wykorzystywania go do zaplanowania kolejnych przedsięwzięć w celu poszerzenia umiejętności postrzegania, kojarzenia i myślenia ze zrozumieniem. Angażowanie się w rozwiązywanie łamigłówek uczy utrzymywania uwagi przez dłuższy czas, poprawia zdolność koncentracji. Do zagadek ćwiczących zmysł kombinatoryczny można zaliczyć sudoku literowe (deduktogram)¹⁴, labirynt słowny.

Deduktogram. Wszystkie pola diagramu 9 x 9 wypełniamy literami słowa **absolwent** tak, aby każda z nich pojawiła się tylko raz w rzędzie, kolumnie i kwadracie 3 x 3 oznaczonym grubą linią. Dla ułatwienia ujawniono krótkie wyrazy – czytane wprost/wspak rzędami, kolumnami i ukośnie, naprowadzą na właściwy trop rozmieszczenia wszystkich liter słowa **absolwent**¹⁵.

	S	T	E	W	A			
		B						
	A		L			S	E	T
L	O	S		A				
	B		S		T	O	L	
		E		L				A
	T		A	O	B		W	L
							A	O
			N	E	L		T	S

N	S	T	E	W	A	L	O	B
E	L	B	O	T	S	A	N	W
O	A	W	L	B	N	S	E	T
L	O	S	W	A	E	T	B	N
W	B	A	S	N	T	O	L	E
T	N	E	B	L	O	W	S	A
S	T	N	A	O	B	E	W	L
B	E	L	T	S	W	N	A	O
A	W	O	N	E	L	B	T	S

Labirynt słów. W diagramie 6 x 6 zostały ukryte trzy słowa ośmioliterowe. Odczytamy je, przechodząc z jednego pola na pole sąsiednie w dół, w górę, w prawo, w lewo. Pola początkowe oraz droga odczytania – do odgadnięcia.

¹⁴ Sudoku literowe jest odmianą deduktogramu (łac. *deductio* – rozumowanie, wyprowadzenie, wnioskowanie w oparciu o cząstkowe przesłanki; gr. *grámma* – litera, znak, pismo).

¹⁵ A. Dolecka, Z. Trzaskowski, *Magia liter. W sieci szyfrodeduktogramów*, Kielce 2016, s. 13, 333.

K	O	M	P	U	L
T	E	U	S	N	A
A	I	K	Z	A	R
K	O	R	A	P	A
P	I	O	S	Z	N
Ś	M	S	C	I	C

Idąc z góry na dół diagramu można znaleźć ukryte słowa: muszkiet, lunapark, ośmiokąt.

Pozytywne oddziaływanie zagadek na edukację. Charakter zabawy i elementy gamifikacji zwiększają chęć do nauki. Ćwiczenie logicznego myślenia, usprawnienie identyfikacji wzorców, znajomość strategii rozwiązywania problemów i myślenia abstrakcyjnego pobudzają rozwój poznawczy. Holistyczne uczenie się w znacznej mierze ułatwia zrozumienie bardziej złożonych zagadnień, uczeń szybciej przyswaja interdyscyplinarne treści programowe. Myślenie, wyobraźnia i działanie tworzą układ synergiczny, aktywowane jednocześnie pomagają znaleźć właściwą odpowiedź. Trafne pomysły na rozwiązanie zagadki zazwyczaj wymagają pogłębionej refleksji nad problemem. Wcześniejsze doświadczenia uczniów determinują wybór łamigłówek, np. krzyżówka-quiz, rebus, krzyżówka obrazkowa mogą zawierać pomoce wizualne ułatwiające odtworzenie wcześniej zdobytej wiedzy i rozwiązanie aktualnego problemu. Materiał pamięciowy najlepiej utrwala się po zintegrowaniu go w poznawczo zróżnicowany system obejmujący własne działania. Dzięki łamigłówkom powtarzanie, często dla uczniów męczące, może przynajmniej etapami stać się satysfakcjonującą aktywnością, przeciwdziałaniem nudzie, wypróbowaniem różnych podejść do rozwiązywania zaistniałych problemów, co przekłada się na konsekwentnie zróżnicowane i angażujące całą klasę lekcje.

Łamigłówka staje się grą dydaktyczną, gdy zawarte w niej zasady określają również sposób jej rozwiązywania. Priorytetem pozostanie zawsze identyfikacja, rozwiązywanie pytań i problemów bez podpowiedzi, co świadczy o inteligencji ucznia. Zagadki, zaprojektowane w formie gier istotnych dla nauczania i uczenia się, oferują nauczycielowi możliwość ćwiczenia niezbędnych wiedzy i technik w niekonwencjonalny sposób. Quizy pozwalają ustalić powiązania między obrazami i tekstami, nazwami i datami. Szybkość i dokładność w tworzeniu skojarzeń stają się kluczowym celem. Zagadki wykorzystywane w celach edukacyjnych – często w procesie prób i błędów – stymulują radość z nauki i zachęcają uczniów do jej kontynuowania, przynoszą efekt kompensacyjny. Przy odpowiednim ich doborze mogą służyć zilustrowaniu sytuacji i promować zaangażowanie uczniów w dany temat, bazując na ich wiedzy i umiejętnościach.

Łamigłówki służą przekazywaniu uczniom ważnych, podstawowych informacji na dany temat i pobudzają do dalszej dyskusji. Predefiniowane pomoce i wskazówki kontrolne zapewniają poprawne wyniki i rzetelną samoocenę uczniów. W ten sposób informacje poddaje się intensywnej analizie i przyswaja w sposób powiązany z kontekstem. Samą zagadkę można również postrzegać jako formę aktywności zdolną uzupełnić zwykłe zapamiętywanie.

Zagadki literackie uczą rozpoznawania zależności pomiędzy słowami mniej lub bardziej rozbudowanego tekstu i rozumienia ogólnego sensu wypowiedzi. Celowo pomija się pewne ogniwa w łańcuchu dociekania, kierując myślenie ucznia w określonym kierunku i umożliwiając mu samodzielne znalezienie brakujących wyrazów. Egzemplifikacją takiej strategii są anagram jedenastokrotny oraz imionnik na wspak.

_ _ _ _ _ w nawozach plony nam przynosi,
 _ / _ _ _ _ bez niego roślina źle znosi,
 _ _ _ / _ _ _ najczęściej munduru dodatek,
 _ _ _ _ _ wysoka, oznacza dostatek,
 _ _ _ _ _ to imię naszych wschodnich braci,
 _ _ _ cztery od _ _ _ bank za wkłady płaci,
 _ _ _ _ _ słów wzniosłych wyzwala potrzebę,
 _ _ / _ _ _ – rzekł rolnik widząc mokrą glebę,
 _ _ _ _ _ lub psikus – młodzieńcze „kawały”
 _ _ _ / _ _ _ najlepiej uczyć, kiedy mały,
 A ząb, gdy stracił swą koronę całą
 Zawołał „_ _ _ _ _ ! – znałem cię tak mało”¹⁶.

Rozwiązanie: potas, a post, pas to, stopa, Ostap, po sta, patos, to sap, psota, psa to, pasto).

Imionnik na wspak. Niektóre litery rzeczowników pospolitych – atrament, bananowiec, cyganeria, deratyzacja, falochron, galopowanie, klimakterium, magłownica, wielorakość, parasolka, pragnienie, sonatina – czytane wspak utworzą imiona, np. w słowie **opow**iaстка kryje się imię Iwo.

Rozwiązanie: Marta, Iwona, Irena, Zyta, Olaf, Pola, Kamil, Olga, Karol, Sara, Inga, Anita.

Kompetencje metodologiczne. Zagadki nie stanowią samodzielnej metodologii nauczania, jednak współcześnie coraz bardziej znajdują miejsce w prawie wszystkich metodach zorientowanych na działanie, wspierają bowiem ucznia w poszukiwaniu rozwiązania bez pomocy z zewnątrz. Zagadką może stać się dlań wszystko, czego nie zrozumie od razu. W pragmatyce szkolnej łamigłówki służą do spraw-

¹⁶ B. i A. Podgórcy, *Vademecum szaradzisty*, Poznań 1998, s. 22.

dzania postępów ucznia w formie samokontroli lub kontroli zewnętrznej, innowacyjnie urozmaicają lekcję, np. wprowadzenie do zajęć. Z perspektywy dydaktyki konstruktywistycznej należy unikać zwykłej repetycji znanych już treści programowych. Zadania powinny umożliwiać powtórzenie materiału edukacyjnego w nowym kontekście działania, budzić nowe skojarzenia lub adaptować wiedzę do nowych sytuacji problemowych. Stąd biorą się wymogi zwrócenia baczonej uwagi na stopień trudności łamigłówek, unikanie schematyzmu. Różnorodność jest bardzo zalecana, ponieważ szablonowość szybko prowadzi do nudy. Jeśli uczniowie napotykną trudności i ulegają zniechęceniu, zaleca się pracę w parach/grupie jako „zasadę pomocniczą”, aby temu skutecznie przeciwdziałać. Dzięki dołączonym arkuszom ćwiczeń i listom kontrolnym uczniowie mogą skutecznie pomagać sobie nawzajem i poprawiać błędy. Praca zespołowa szczególnie się sprawdza w sytuacji, gdy łamigłówka ma być bardziej konkurencyjna i wzmacniać uczenie się w grupie.

Zawsze trzeba pamiętać o charakterze ludycznym zagadek, w przeciwnym razie motywacja uczniów do ich rozwiązywania szybko osłabnie. Nauczyciel powinien zawsze omawiać te kwestie z podopiecznymi, gdyż nie wszystko, co sprawia przyjemność prowadzącemu lekcję, akceptują druga strona. Nie zawsze musi to być gotowa łamigłówka, przygotowana przez nauczyciela. Warto aktywować również uczniów, albowiem samodzielne układanie zagadek pozwoli im spojrzeć na agendę nauczania w sposób bardziej złożony, wskaże kilka sposobów rozwiązania i stanie się wyzwaniem do zdobywania nowych umiejętności. Można to osiągnąć przede wszystkim podczas opracowywania zakresu tematycznego, gdy uczniowie przedstawiają coś jako zagadkę dla innych lub gdy zagadka powstaje w trakcie pracy zespołowej. Arkusze z rozwiązanymi zagadkami można wymienić między dwoma lub trzema uczniami siedzącymi obok siebie i ponownie je przejrzeć, aby wyjaśnić ewentualne wątpliwości. W razie potrzeby nauczyciel może pełnić rolę eksperta, ale powinien pozwolić podopiecznym na samodzielne rozwiązanie problemu. Na koniec uczniowie mają możliwość sformułowania „zapadającego w pamięć zwrotu” na podstawie zebranych informacji. Zwrot ten będzie służył jako przypomnienie, jeśli problem pojawi się ponownie, ułatwiając tym samym poradzenie sobie z nim. Konstruktywną metodą wykorzystania zagadek jest sytuacja, w której po zakończeniu lekcji uczniowie tworzą zadanie dla innej grupy. Dzięki temu zazwyczaj uczą się więcej niż podczas rozwiązywania zadania. Jeśli dodatkowo mogą sprawdzić rozwiązania innych, sprawia im to satysfakcję.

Konkluzje. Szkoła niejednokrotnie utwierdza dziś ucznia w przekonaniu, że nie musi samodzielnie rozwiązywać trudnego problemu, ponieważ wszystko już lepiej i dokładniej opracowali specjaliści. Pierwszy przykład z brzegu: sztamkowa analiza utworu poetyckiego według narzuconego klucza interpretacyjnego. Inteligencję osobniczą czasami sprowadza się do praktycznych sposobów korzystania z gotowych, dostępnych na wyciągnięcie ręki materiałów z internetu, podręczników, encyklopedii, słowników, monografii, telefonu komórkowego, audycji radiowych, programów TV, rozwiązywania schematycznych testów. Oczywiście,

są to umiejętności niebagatelne i nader pożyteczne, ale – czy na tym poprzestać? Proces asymilacji wiedzy i umiejętności przebiega pomyślnie wtedy, gdy umysł ucznia wychwytyje w ciągu logicznym przesłanką większa – przesłanką mniejsza związki zachodzące pomiędzy poszczególnymi czynnikami poznawanej rzeczywistości. Wiedza o posiadanych zdolnościach nigdy nie będzie pełna i skończona. „Być kimś – jak zauważył Witold Gombrowicz – to dowiadywać się nieustannie, kim się jest, a nie wiedzieć z góry”¹⁷.

Edukacja szkolna wysuwa na pierwszy plan „wysiłek myślowy”, trud zgłębiania klasycznej relacji przyczyna – skutek, czytanie z kluczem, rolę pamiętania utożsamianego z myśleniem, zazwyczaj pracę umysłową. Myślenie-pracę przeciwstawia się rozrywce, zabawie, inteligencji emocjonalnej. Zagadki motywują do innego trybu myślenia, który przesłanki wyrozumowane i zinterioryzowane, jak również zrodzone w podświadomości, traktuje nadrzędnie. Taka strategia poznawcza stymuluje ciekawość, skłania do pokonywania trudności i przewycięzania samego siebie.

Rozrywki umysłowe w edukacji polonistycznej pobudzają motywację, koncentrację i cierpliwość; ćwiczą umiejętności poznawcze (logiczne rozumowanie, rozwiązywanie problemów), a także przekazują materiał dydaktyczny w niekonwencjonalny sposób – od kilkuset odmian krzyżówek, logogryfów, rebusów, szarad, kalamburów, anagramów, quizów, sudoku literowego po nowoczesne formaty cyfrowe gier *stricte* edukacyjnych – czyniąc złożone tematy bardziej przystępnymi. Wyzwania w *escape room* 'ie wymagają od zespołów współpracy w celu rozwiązania powiązanych ze sobą zagadek pod presją czasu, co wzmacnia interakcje osobowe, strategiczne planowanie, umiejętności przywódcze i rodzi doświadczenia pomocne w zdobywaniu praktycznych umiejętności życiowych: rozpoznawania wzorców, myślenia dedukcyjnego, efektywnej pracy zespołowej. Krzyżówki ułatwiają naukę słownictwa, ortografii, gramatyki, wiedzy ogólnej, wzmacniają krótko- i długoterminowe zapamiętywanie poprzez dopasowywanie informacji i praktyczną interakcję. Zagadki, stanowiąc uzupełnienie tradycyjnego nauczania, zwiększają zaangażowanie, inteligencję emocjonalną, wspierają realizację programu dydaktycznego. Nauka staje się intelektualną przygodą, przekształcając wyzwania w aktywne, praktyczne działania, które budują pewność siebie i kształtują kreatywne na wskroś myślenie.

Bibliografia

- Dąbrowski H., *Szarady. Krzyżówki. Quizy*, Warszawa 1961.
 Dolecka A., Trzaskowski Z., *Magia liter. W sieci szyfrodedyktogramów*, Kielce 2016.
 Dolecka A., *Tydzień z zagadkami*, <https://ilij.ujk.edu.pl/niziurski2025/index.php/konkursy/> [21.10.2025].
 Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Poznań 2000.

¹⁷ W. Gombrowicz, *Dziennik (1957–1961)*, Paryż 1971, s. 157.

- Gombrowicz W., *Dziennik (1957–1961)*, Paryż 1971.
Herbert Z., *Wiersze zebrane*, Kraków 2008.
Kopczewski S.J., *500 zagadek dla miłośników książek*, Warszawa 1969.
Łanowski J., *500 zagadek antycznych*, Warszawa 1978.
Markowski A., *500 zagadek o języku polskim*, Warszawa 1986.
Nowak Z., *Mądra głowa*, Warszawa 1962.
Nowak Z., *Rozrywki umysłowe*, Warszawa 1961.
Owidzki J., Serafinowicz R., *Gry, zabawy, quizy*, Warszawa 1966.
Podgórcy B. i A., *Vademecum szaradzysty*, Poznań 1998.
Sternberg R.J., *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge 1985.
Trzaskowski Z., *Rozrywki umysłowe a lingwistyka kognitywna*, „Slavica Litteraria” 2012, nr 2, s. 251–260.
Tyszka T., *Zagadki w nauce szkolnej*, Częstochowa 1934.
Wasilewski A., *500 zagadek literackich*, Warszawa 1970.

Mental Entertainment in Polish Language Education. Prolegomena

Abstract

Mental entertainment has been a part of human life since the beginning of time and is an essential part of the learning process. This article analyses the educational and cognitive benefits of solving puzzles based on representative examples, such as the development of vocabulary, creativity and associative abilities, and the strengthening of perceptiveness, memory and deductive thinking. Drawing on considerations of emotional intelligence, lateral and hypothetical-deductive thinking, and methodological competence, it presents the positive impact of mental entertainment on Polish language teaching.

Keywords: mental entertainment, thinking, riddle, education, intelligence

Agnieszka Dolecka, mgr, Zakład Badań Kulturowych, Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, specjalizacja: literaturoznawstwo, religioznawstwo; zainteresowania naukowe: zagadka literacka, bibliologia, metodologia badań tekstów kultury, teologia literatury, szaradziarstwo. Wybrane publikacje: 1. A. Dolecka, *Paradigms of literary analysis of the Book of Books*, „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego” 2024, nr 37, s. 37–50. DOI: 10.25951/13374. 2. A. Dolecka, *Sfumature contemporanee della sciarada*, „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego” 2015, nr 28, s. 51–66. 3. A. Dolecka, *O sztuce anagramowania*, „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego” 2021, nr 34, s. 691–702. 4. A. Dolecka, Z. Trzaskowski, *Magia liter. W sieci szyfrodedyktogramów*, Kielce 2016. 5. A. Dolecka, *W kręgu enigmatologii*, „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego” 2024, nr 37, s. 239–248.

DAWID BOLKA

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0009-0008-2229-1917
dawid_bolka@o2.pl

Gra komputerowa *Wiedźmin 3: Dziki Gon* jako narzędzie motywowania młodzieży do poznawania polskiej literatury i kultury

Streszczenie

Współcześni uczniowie coraz częściej napotykają trudności w odbiorze klasycznych lektur. Archaiczny język oraz odmienne realia kulturowe dawnych epok stanowią dla nich istotną barierę interpretacyjną. Dodatkowo presja egzaminacyjna sprawia, że czytanie bywa postrzegane przede wszystkim jako narzucony im obowiązek i nic poza tym. Tempo życia oraz przyzwyczajenie do skrótowych form komunikacji osłabiają zdolność koncentracji młodych odbiorców. System edukacji nierzadko nie zapewnia wystarczającej przestrzeni na pogłębione obcowanie z literaturą. W konsekwencji wielu uczniów zastępuje pełne dzieła ich streszczeniami. Jedną z możliwych strategii motywowania młodzieży jest włączenie do edukacji popularnych tekstów kultury, takich jak gry komputerowe. Nauczyciele powinni uwzględnić zainteresowania uczniów i dobrać materiały, które mogą stać się dla nich atrakcyjnym punktem odniesienia. Szczególnie przydatna w tym kontekście okazuje się gra *Wiedźmin 3: Dziki Gon*, inspirowana twórczością Andrzeja Sapkowskiego oraz polską kulturą. Zawarte w niej liczne nawiązania do tradycji literackiej i mitologii słowiańskiej mogą ułatwić uczniom zrozumienie dawnych obyczajów. Przykładami takich odwołań są m.in.: motywy rytuału oraz magii, archetypy szlachcica, rycerza i kochanka czy parodie postaci znanych z literatury. Proponowane zajęcia dydaktyczne mogą polegać na porównaniu obrzędów z *Dziadów* Mickiewicza z ich interpretacją w grze oraz dyskusji o funkcji adaptacji. Takie działania pozwalają skutecznie łączyć klasyczne dziedzictwo literackie z nowoczesnymi formami kultury, wzmacniając zaangażowanie i kompetencje interpretacyjne uczniów.

Słowa kluczowe: *Wiedźmin*, gra komputerowa, motyw, nawiązanie, parodia, lektura, mitologia słowiańska

Wstęp

Tematem niniejszej pracy jest wykorzystanie gry komputerowej *Wiedźmin 3: Dziki Gon* na lekcjach języka polskiego w celu sprawniejszego poznawania tekstów kultury przez uczniów. W związku z coraz szybciej rozwijającą się i wszechobecną technologią wśród młodzieży zanika zamiłowanie do czytania. Gra firmy CD Projekt Red zawiera wiele nawiązań do polskiej twórczości literackiej i nie

tylko, co może zachęcić uczniów do sięgania po teksty oryginalne i zgłębianie ich. *Wiedźmin* w porównaniu z innymi grami, skupiającymi się na dynamicznej i nieprzerwanej akcji, a co za tym idzie, dostarczaniu graczowi dopaminy, jest powolniejszy i wymaga skupienia, zapamiętywania wątków oraz postaci i podejmowania wyborów wynikających z własnych analiz czy osądów.

Celem prezentowanej pracy jest ukazanie roli nowszej twórczości na lekcjach języka polskiego oraz udowodnienie, że wykorzystanie jej ma pozytywne skutki. Motywacją do podjęcia tematu jest uznanie dla sagi wiedźmińskiej oraz gier komputerowych, a także przekonanie, że te drugie już od dłuższego czasu stały się pełnoprawnymi tekstami kultury na równi z książkami czy filmami.

Trudności uczniów ze zrozumieniem lektur szkolnych

Obecnie uczniowie mogą mieć problemy z percepcją starszych tekstów oraz ze zrozumieniem dawnego języka polskiego. Jako przyczynę najczęściej podają nieatrakcyjny i niezrozumiały styl, w jakim lektura została napisana. Właśnie przez różnicę w budowaniu zdań, archaizmy i przenośnie, które zdążyły już zaniknąć nie rozumieją zamysłu autora. Niestety z tych powodów nauczyciel po zapytaniu o refleksje najczęściej usłyszy opinie negatywne. Problem mogą sprawiać również konwenanse społeczne, zachowania i kultura minionych wieków, np. zaloty i obietnica Zbyszka z Bogdańca wobec Danusi czy grzybobranie w *Panu Tadeuszu*. Młodzi ludzie często patrzą na postępowanie naszych przodków jak na coś nielogicznego, zabawnego, a czasem nawet niemądrego.

Obserwacje polonistów i metodyków nauczania pokazały kilka zasadniczych powodów, dla których tak bywa¹. Najważniejszym z nich jest to, że chodzi o zupełnie nowe pokolenie, które dorastało w okresie dynamicznego rozwoju technologicznego. Dzięki łatwemu dostępowi do Internetu i urządzeń elektronicznych generacja ta może w nieograniczony sposób sprawdzać wszelkie wiadomości i informacje. Młodzi ludzie nie muszą wychodzić z domu, aby poszukać informacji przy pomocy tradycyjnych źródeł wiedzy. Współcześnie wszystko jest skracane tak, aby można było to przekazać w jak najkrótszy sposób. Dotyczy to nawet interakcji międzyludzkich – rozmowy twarzą w twarz są wypierane przez wszelkiego rodzaju komunikatory, a pełne zdania przemieniają się w wymiany emotikonów czy memów. Taki stan rzeczy sprawia, że uczniowie coraz rzadziej obcują z literaturą. Zostali przyzwyczajeni do tego, że wszystko w ich życiu dzieje się szybko i trwa krótko, przez co mają problemy ze skupieniem się na kilkudziesięciminutowym czytaniu dzieła pisanego, które niestety najczęściej ich nie interesuje. Ponadto do obcowania z lekturą nie zachęca niewspółmierny do ich wysiłku sposób omawiania książek. Należy przyznać im rację, ponieważ szkolna presja czasu faktycznie nie pozwala na powolne delektowanie się słowem oraz dokładne analizowanie tekstu.

¹ A. Kucharska-Babula, „*Grające*” lektury dla młodych muzyków. *O oczekiwaniach czytelnicych w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia*, Rzeszów 2019, s. 53.

Kolejną przeszkodą z pewnością jest to, że szkolne czytanie kojarzy się z przymusem. Niechęć do lektur może zatem być rodzajem buntu wobec systemu szkolnego, zasad i dorosłych wydających polecenia. Przez pytania egzaminacyjne wymagające jedynie lakonicznych odpowiedzi oraz krótkiego wypracowania na podstawie podanego wcześniej tekstu uczniowie doszli do wniosku, że lektura całej książki jest nieopłacalna. Twierdzą, że do osiągnięcia dobrego wyniku wystarczy wiedza zaczerpnięta z krótkich opracowań. Wiąże się to jednak z kilkoma problemami. Anna Janus-Sitarz zauważyła, że osoby, które nie czytają, najczęściej wyrażają się na temat lektur w negatywny sposób, ponieważ powtarzają informacje i opinie zaczerpnięte z opracowań. Natomiast młodzi ludzie znający lektury w całości stwierdzają, że traktują o problemach im bliskich, a co za tym idzie, pomagają im przemyśleć nurtujące ich kwestie². Obecny system edukacji stawia nauczycieli w trudnej sytuacji, gdyż muszą nadążać za narzuconymi im oraz wciąż zmieniającymi się wytycznymi, nieuwzględniającymi preferencji młodzieży i pracowników szkół. Zamiast przeżywać i delektować się dziełem literackim, trzeba spieszyć się z tematami i poświęcać czas na lekcji tylko tym zagadnieniom, które mogą pojawić się na egzaminie. Skutkuje to patrzaniem przez uczniów na lektury jak na listę faktów do zapamiętania, np. „(przebieg wydarzeń, charakterystykę postaci, związki z epoką, czyli wszystko to, co mogą znaleźć w bryku)”³. Omawianie tekstów odbywa się w sposób schematyczny, bardzo często bez udziału uczniów, zamiast tego nauczyciel wygłasza wykład i opisuje książkę. Skutkuje to niechęcią do literatury, jak również znudzeniem i brakiem koncentracji na lekcji. Wiadomości monotonna podawane w punktach nie zostaną zapamiętane przez uczniów, ponieważ potrzebują oni bodźców, które przykują ich uwagę. Poza tym sami preferują lekcje wymagające od nich zaangażowania i własnej inwencji twórczej.

W jaki sposób pomóc uczniom?

Wspomniane wyżej trudności można niwelować np. za pomocą zastosowania bliższego uczniowi środka przekazu. Jednym z narzędzi zachęcania uczniów do czytania lektur szkolnych jest kultura popularna. Edukacja „nie może pomijać lekceważącym milczeniem wytworów kultury masowej, a raczej je oswajać”⁴. Innymi słowy, nauczyciele w celu nakłonienia swoich podopiecznych do obco-

² A. Janus-Sitarz, *Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe* [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015, s. 215–218.

³ Taż, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Kraków 2012, s. 81.

⁴ M. Latoch-Zielińska, *Doświadczenie buntu młodzieżowego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury (opracowanie uczniowskich ankiet i interpretacji)* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzennosci. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016, s. 152.

wania z dziełem literackim mogą sięgać po współczesną prozę i inne teksty kultury. Niestety, często nie są one przez nich wybierane ze względu na dodatkowy nakład pracy wymagany do zapoznania się z nimi. Poloniści o wiele chętniej sięgają po teksty, które znają i wiedzą, że mogą pojawić się na egzaminie. Nie zmienia to jednak faktu, że nauczyciel mógłby zapoznać się z czytelnictwymi preferencjami swoich uczniów i włączyć do listy lektur interesujące ich teksty. Młodzież otrzyma wtedy możliwość zagłosowania, które utwory chciałaby dodać do kanonu. Sławomir Jacek Żurek stwierdza, że nauczyciele rzadko korzystają z przywileju uzupełniania listy lektur własnymi propozycjami, a zamiast tego omawiają z uczniami utwory, które sami doskonale znają od lat⁵. Często nie orientują się w literaturze najnowszej i preferowanej przez swoich uczniów. Jest to błędne podejście, które trzeba za wszelką cenę zmienić i w miarę możliwości zacząć modyfikować obowiązujący kanon. To powinność przekazującego wiedzę, ponieważ „polonista, jeśli chce mieć rację bytu jako nauczyciel literatury, musi umieć do tej literatury przekonać swoją pasją, fascynacją, emocjonalnym zaangażowaniem”⁶. Mieczysław Inglot postuluje, aby w szkole istniał kanon lektur składający się z klasyków literatury polskiej i światowej⁷. Utwory te mają być łącznikiem między pokoleniami przez swój wpływ na naszą tradycję i kulturę. Obecnie młodzież jest na co dzień bombardowana antywzorcami etycznymi, moralnymi i estetycznymi przez media społecznościowe. Literatura powinna pokazywać im, jak odróżniać dobro od zła.

Pomocą w zmniejszaniu tych problemów może być gra komputerowa *Wiedźmin 3: Dziki Gon*⁸. Wydana w 2015 roku, stanowiła zakończenie historii Geralt z Rivii, bohatera prozy Andrzeja Sapkowskiego. Twórczość firmy CD Projekt Red była kontynuacją historii napisanej przez tego autora. W trzeciej części trylogii gier postawiono na zaprezentowanie rodzimej, polskiej kultury. Często słychać w niej archaizmy czy mowę stylizowaną na minione wieki; w tym wypadku nadają one głębi światu, w którym porusza się gracz, a w przypadku lektur oddają realia czasów życia autora lub okresu opisanego w utworze. Jeżeli młody odbiorca zauważy, że bliżsi mu twórcy gier sięgają po takie rozwiązania, skutkuje to zmianą jego spojrzenia na artystów obecnych w kanonie lektur szkolnych i nie tylko. Kolejnym atutem gry komputerowej firmy CD Projekt Red może być pomoc w zrozumieniu przez uczniów dawnych konwenansów społecznych. Dla przykładu, na początku historii Geralt z Rivii trafia do Wyzimy, stolicy Temerii okupowanej przez Cesarstwo Nilfgaardu. W owym czasie w tym mieście przebywał cesarz Nilfgaardu Emhyr var Emreis, który wezwał wiedźmina na audiencję. Zanim gracz będzie

⁵ S.J. Żurek, *Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013, s. 11–21.

⁶ A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli...*, s. 83.

⁷ M. Inglot, *Kanon i jego szkolne oblicza* [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 91–105.

⁸ *Wiedźmin 3: Dziki Gon*, CD Projekt RED, 2015.

mógł stanąć przed koronowaną głową i wysłuchać jego żądań, zostanie najpierw umyty przez cesarskie służki oraz ogolony przez balwierza. Będzie również zmuszony do przebrania się w elegancki strój obowiązujący na dworze nilfgaardzkim. Na końcu szambelan nauczy gracza poprawnego ukłonu. Dopiero po tych wszystkich zabiegach stanie się możliwe wejście do komnaty zajmowanej przez cesarza. Doświadczenie to przedstawi i objaśni graczowi w interaktywny sposób ceremoniał dworski, który może pojawić się w lekturach szkolnych, np. w *Baladynie* Juliusza Słowackiego w scenie sądu wydawanego przez siedzącą już na tronie główną bohaterkę.

Inspiracje kulturą polską w grze

W trzeciej części *Wiedźmina* pojawia się wiele nawiązań do polskiej literatury i kultury, które mogą okazać się przydatne podczas zajęć szkolnych. Pierwsze na myśl przychodzi zadanie o nazwie „Dziady”. Jako Geralt zostajemy poproszeni przez Guślarza o pomoc przy rytuale, który ma się odbyć na wyspie Kłomnicy. W grze, tak samo jak w utworze Adama Mickiewicza, obserwujemy starca wymawiającego zaklęcia i kierującego całym przedsięwzięciem oraz tłum ludzi. Pojawia się też duch, ale tylko jeden zamiast trzech. Treść przywołania została oczywiście zmieniona ze względu na brak występowania w uniwersum *Wiedźmina* prawdziwych religii. Brzmi ona tak:

Guślarz: Czym jest życie? Sami wiecie.

Tłum: Krótką męką na tym świecie.

Guślarz: To, co po nim następuje.

Tłum: Każdy z nas sam decyduje.

Guślarz: Zaraz zjawią się przodkowie.

Tłum: Co ich dręczy, każdy powie.

Guślarz: Czy gotowiście na zwady?

Tłum: Przybywajcie! Już czekamy!

Guślarz: Zaczynamy tedy Dziady!

Guślarz: Kto z was wietrznym błądzi szlakiem,

nie opuścił tego świata. Tego lekkim, jasnym znakiem, przyzywamy, zaklinamy.

Tłum: Przyzywamy! Zaklinamy!

Guślarz: Czy się mylę? Dobrze słyszę?

Tłum: Duch przerywa nocy ciszę!

Guślarz: Niechaj kądziel płonie w żarze!

Tłum: Niechaj duch się nam pokaże!

Guślarz: Przyzywamy, zaklinamy. Każdą duszę przebadamy.

Tłum: Ciemno wszędzie, głucho wszędzie. Co to będzie, co to będzie?

Guślarz: Cosik szemrze, cosik piska. Ktoś się zbliża do ogniska.

Tłum: Ciemno wszędzie, głucho wszędzie. Co to będzie, co to będzie?

Powyższy tekst przedstawi uczniom problematykę lektury: motyw życia i śmierci, rytuał nocą, pomoc zbłąkanym duszom. Następnie, po obronieniu uczestników rytuału przed potworami, padają takie słowa:

Guślarz: Czy się mylę? Dobrze słyszę?

Duch przerywa nocy ciszę!

Tłum: Niechaj kądziel płonie w żarze!

Niechaj duch się nam ukáže!

Guślarz: Niechaj duch zabierze głos.

Wnet poznamy ducha los!

Geralt: Kim jesteś?

Duch: On wie.

Geralt: Mam go przegnać?

Guślarz: Nie.

Duch: Przyszedłem po ciebie, ojcobójco.

Ten fragment rozgrywki może posłużyć za wprowadzenie do omawiania drugiej części *Dziadów* oraz jako zachęta do sięgania po inne lektury. Kiedy udowodnimy uczniom, że teksty te nadal są żywe w kulturze i popkulturze, będą bardziej chętni do ich zgłębiania.



Ilustr. 1. Guślarz odprawiający rytuał *Dziadów*

Źródło: Wiedźmin Wiki – Fandom.

Kolejnymi dwoma utworami, z których czerpali twórcy trzeciej części *Wiedźmina*, są *Pani Twardowska* Adama Mickiewicza i *Potop* Henryka Sienkiewicza. Wykorzystano je jako podstawę do napisania fabuły dodatku do gry *Wiedźmin 3: Dziki Gon – Serca z Kamienia*⁹. Poznajemy tam Olgierda von Everec, który jest połączeniem postaci Pana Twardowskiego i Andrzeja Kmicica. Szlachcicowi z podupadłego rodu nie było dane poślubić jego ukochanej Iris Billewitz, której rodzice znaleźli jej innego narzeczonego, księcia z Ofiru. Zrozpaczony Olgierd upił się w karczmie i poznał tam wędrownego sprzedawcę luster imieniem Gaunter o’Dim, przeżywanego Pan Lusterko. Handlarz zgodził się mu pomóc i spełnić jego życzenia. W ten oto sposób książę został zamieniony w ropuchę, szlachcic stał się nieśmiertelny i odzyskał Iris, ale ich życie przepełnione było nieszczęściem. Nieśmiertelność Olgierda zamieniła jego serce w kamień – nie czuł już niczego, nawet miłości do

⁹ *Wiedźmin 3: Dziki Gon – Serca z Kamienia*, CD Projekt Red, 2015.

swojej żony. Porzucił ją w swoim dawnym domu, pozostawiając jej przerażające demoniczne sługi. Kobieta zmarła przez to z tęsknoty i samotności. Gaunter okazał się pradawną istotą przewijającą się w kulturach wszystkich cywilizacji, personifikacją zła, ewidentnie wzorowaną na Mefistofelesie z *Pana Twardowskiego*. W zamian za pomoc zawsze życzył sobie duszy osoby proszącej go o przysługę. Pan Lusterko mógł jednak odebrać zapłatę tylko po spełnieniu trzech kolejnych życzeń Olgierda. Gracz zostaje zmuszony przez o'Dima do pomocy w doprowadzeniu szlachcica do spłacenia długu. Na końcu wszyscy trzej spotykają się w ruinach świątyni Lilwani, a kiedy Pan Lusterko żąda duszy Olgierda, ten protestuje i przypomina, że wedle umowy mieli spotkać się na księżycu. Gaunter zdmuchuje wtedy kurz z posadzki i ukazuje pod ich stopami mozaikę z półksiężycem.



Ilustr. 2. Olgierd cytujący pułkownika Jerzego Michała Wołodyjowskiego

Źródło: YouTube.



Ilustr. 3. Geralt cytujący Andrzeja Kmicica

Źródło: YouTube.

W rozszerzeniu fabularnym *Serca z Kamienia* pojawia się również nawiązanie do ekranizacji filmowej *Potopu* Jerzego Hoffmana. Geralt i Olgierd mają

stoczyć pojedynkę w deszczu przed posiadłością Garim. Wypowiadają wtedy kwestie filmowe pułkownika Jerzego Michała Wołodyjowskiego – „Może waść chcesz poczekać, aż siąpić przestanie?” i Andrzeja Kmicica – „Mnie wszystko jedno”.

Dzięki tym przykładom uczniowie w szybszy i sprawniejszy sposób zapamiętują archetypy wojownika, szlachcica, kochanka, diabła oraz motywy niespełnionej miłości, życzenia czy kłamstwa.



Ilustr. 4. Geralt, Olgierd i Gaunter na księżycu

Źródło: Wiedźmin Wiki – Fandom.

Inspiracje polską literaturą przejawiają się w grze również pod postacią parodii postaci z *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza i *Zemsty* Aleksandra Fredry. Ronvid z Małego Łęgu, którego możemy spotkać trzy razy w podstawowej wersji gry, to parodia Zbyszka z Bogdańca. Wyzywa on gracza na pojedynek, ponieważ obiecał swojej ukochanej pannie Jagódce stoczyć sto rycerskich potyczek z każdym, kto nie nazwie jej najpiękniejszą kobietą na świecie. Jest to oczywiście nawiązanie do bardzo podobnej obietnicy Zbyszka wobec Danusi Jurandówny.

W dodatku do gry *Wiedźmin 3: Dziki Gon – Krew i Wino* znajdujemy następną inspirację literaturą polską. Po spotkaniu dziewczyny imieniem Jacqueline prosi nas ona o odnalezienie jej narzeczonego, François¹⁰. Gra rozpocznie wtedy zadanie o nazwie „Jeśli nie chcesz mojej zguby”, które jest ewidentną aluzją do wymagań Klary wobec Papkina próbującego namówić ją do małżeństwa. Dziewczyna starała się go zbyć, każąc milczeć przez sześć miesięcy, pościć o chlebie i wodzie przez rok i sześć dni oraz przynieść jej żywego krokodyla. Po odnalezieniu François, który wcześniej nalegał, że przed ślubem musi zabić dla swej ukochanej potwora (sytuacja odwrotna w porównaniu do oryginalnego tekstu), okazuje się, że zwlekał z wyruszeniem do boju przez dwa tygodnie. Możemy mu pomóc w polowaniu na Grotnika, a kiedy wyjaśnimy sposób wywabienia bestii, niechętny do ożenku rycerz powie: „Niech się dzieje wola nieba”.

¹⁰ *Wiedźmin 3: Dziki Gon – Krew i Wino*, CD Projekt Red, 2016.

Oba te nawiązania można wykorzystać na lekcji języka polskiego jako pomoc naukową we wprowadzeniu i wytłumaczeniu pojęcia parodii czy karykatury. Może to również pomóc uczniom w utrwaleniu informacji na temat wspomnianych wyżej bohaterów literackich.



Ilustr. 5. Ronvid rzucający Geraltowi wyzwanie

Źródło: Wiedźmin Wiki – Fandom.



Ilustr. 6. Francois po obudzeniu przez Geralta

Źródło: The Witcher 3 Guide.

CD Projekt Red czerpał nie tylko z polskich tekstów literackich, ale także z legend, jak na przykład o księciu Popielu w zadaniu „Mysia wieża”. W grze możnowładca Wszerad gościł na wyspie Kłomnicy czarnoksiężnika Aleksandra, który badał zarazę Catriony, roznoszoną przez szczury. Czarodziej, Wszerad i cała jego rodzina zostali zamordowani przez chłopów, którzy byli przekonani, że opływają oni w luksusy, podczas gdy sami muszą cierpieć biedę. Mordercy następnie umarli na zarazę, a gawiedź stwierdziła, że pan ich otruił. Geralt musiał zdjąć

kłatwę z wyspy, na której doszło do tragedii i w której straszyla córka szlachcica imieniem Anabelle, teraz zamieniona w morową dziewczycę.



Ilustr. 7. Wieża na Kłomnicy

Źródło: Wiedźmin Wiki – Fandom.

W trzeciej części *Wiedźmina* wykorzystano również mitologię słowiańską, a zwłaszcza występujące w niej demony. Gracz może się zmierzyć z utopcami, południcami, gryfami, bazyliškami i wieloma innymi poczwarami.



Ilustr. 8. Geralt walczący z gryfem

Źródło: PPE.pl

Godne podziwu jest też odwzorowanie w *Sercach z Kamienia* prawie w skali jeden do jednego Rydlówki, w której działa się akcja *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego. W grze budynek, gdzie również odbywa się wesele inteligenta z chłopką, znajduje się w wiosce Bronovitz – oczywistym nawiązaniu do literackich Bronowic.



Ilustr. 9. Porównanie Rydlówki z budynkiem w grze

Źródło: Wiedźmin Wiki – Fandom.

Propozycja wykorzystania gry komputerowej *Wiedźmin 3: Dzikie Gon* na lekcjach języka polskiego

Podczas zajęć poświęconych drugiej części *Dziadów* Adama Mickiewicza nauczyciel może przeprowadzić ćwiczenie z pomocą produkcji firmy CD Projekt Red. Najpierw wyświetli fragment z gry przedstawiający interpretację rytuału Dziadów, a następnie rozda karty pracy lub poprosi uczniów o rozrysowanie tabeli w zeszytach. Ich zadaniem będzie zanotowanie oraz zaprezentowanie podobieństw i różnic między obrzędami w obu tekstach kultury. Szczególną uwagę należy zwrócić na miejsce akcji, przebieg rytuału, charakterystykę duchów, powód ich przybycia oraz sposoby radzenia sobie z nimi. W ramach zakończenia warto również przeprowadzić krótką dyskusję na temat roli adaptacji w kulturze. Kwestie warte poruszenia to podtrzymywanie pamięci o utworach literackich, przekazywanie młodszemu pokoleniu motywów i morałów oraz uaktualnianie spisanych historii do realiów czasów współczesnych.

Podsumowanie

Niniejsza praca miała na celu przybliżenie znaczenia i zastosowania gry komputerowej *Wiedźmin 3: Dziki Gon* na lekcjach języka polskiego. Wybrano i zaprezentowano kilka najistotniejszych nawiązań do polskiej literatury i kultury, które najbardziej pomogłyby uczniom w zrozumieniu treści lektur i zachęciłyby ich do samodzielnego obcowania z dziełami pisanymi. Poruszono wątki problemów młodego pokolenia związanych z czytaniem i zaangażowaniem na lekcji. Zaproponowane ćwiczenie ma na celu w jak najlepszy sposób łączyć temat zajęć, a także wzorowany na nim wątek z gry, aby stworzyć bogate w treści merytoryczne, a zarazem angażujące i pobudzające do działania lekcje języka polskiego. Wykorzystanie dzieła firmy CD Projekt RED w trakcie nauczania w polskiej szkole rozwinie horyzonty uczniów, zachęci ich do dokładnego obcowania z lekturami szkolnymi i innymi tekstami kultury w celu poznania występujących w nich motywów. Wiedza ta będzie przydatna w zrozumieniu kolejnych lektur. Znajomość klasyki pomoże im w docenieniu występowania jej elementów w twórczości, z którą obcują w wolnym czasie, a także nakłoni do samodzielnego poszukiwania i wywiązywania nawiązań.

Bibliografia

Gry komputerowe

Wiedźmin 3: Dziki Gon, CD Projekt RED 2015.

Wiedźmin 3: Dziki Gon – Krew i Wino, CD Projekt Red, 2016.

Wiedźmin 3: Dziki Gon – Serca z Kamienia, CD Projekt Red, 2015.

Opracowania

Inglot M., *Kanon i jego szkolne oblicza* [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.

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

Janus-Sitarz A., *Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe* [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015.

Kucharska-Babula A., „*Grające*” lektury dla młodych muzyków. *O oczekiwaniach czytelniczych w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia*, Rzeszów 2019.

Latoch-Zielińska M., *Doświadczenie buntu młodzieżowego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury (opracowanie uczniowskich ankiet i interpretacji)* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywistości i wyobrażenia. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016.

Żurek S.J., *Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013.

***The Witcher 3: Wild Hunt* Computer Game as a Tool for Motivating Young People to Learn about Polish Literature and Culture**

Abstract

Modern students increasingly struggle to engage with classic literary works. The archaic language and the different cultural realities of past eras constitute a significant interpretive barrier for them. Additional exam pressure makes reading perceived primarily as an imposed obligation and nothing more. The fast pace of life and the habit of relying on concise forms of communication weaken young readers' ability to concentrate. The education system often fails to provide enough room for in-depth encounters with literature. As a result, many students replace complete works with summaries. One possible strategy for motivating young people is to incorporate popular cultural texts—such as computer games—into education. Teachers should take students' interests into account and select materials that may become an appealing point of reference for them. Particularly useful in this context is the game *The Witcher 3: Wild Hunt*, inspired by the works of Andrzej Sapkowski and Polish culture. Its numerous references to literary tradition and Slavic mythology can help students understand the customs of earlier times. Examples of such references include motifs of ritual and magic, the archetypes of the nobleman, the knight, and the lover, as well as parodies of characters known from literature. The proposed didactic activities may involve comparing the rituals in Mickiewicz's *Dziady* with their interpretation in the game and discussing the function of adaptation. Such activities effectively combine classical literary heritage with modern forms of culture, strengthening students' engagement and interpretive skills.

Keywords: The Witcher, video game, motif, reference, parody, reading, Slavic mythology

Dawid Bolka, lic. filologii polskiej. Obecnie kontynuuje studia magisterskie o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim. Zainteresowania naukowe autora artykułu koncentrują się wokół dydaktyki literatury i języka polskiego oraz problematyki gier wideo jako pełnoprawnych tekstów kultury.

doi: 10.15584/dyd.pol.20.2025.13
Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 30.08.2025 r.
Zaakceptowano do druku: 1.10.2025 r.
Opublikowano: 29.12.2025 r.

GABRIELA ROKOSZ

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0009-0003-5127-9267
gabriela.rokosz@o2.pl

Elementy metody harcerskiej i doświadczenie harcerskie jako wsparcie nauczycieli języka polskiego w szkole podstawowej

Streszczenie

Niniejszy artykuł przedstawia potencjał edukacyjny metody harcerskiej oraz wybranych form i technik stosowanych w środowisku harcerskim. Punktem wyjścia jest analiza dialogu między potrzebami współczesnych placówek oświatowych a rozwiązaniami, jakie może zaoferować harcerstwo. Zagadnienie to ukazano na podstawie dwóch propozycji metodycznych: „ręki metody” stworzonej przez Jana Rossmana oraz cech „metody harcerskiej” opracowanych przez Ewę Grodecką. Skupiono się na możliwościach zastosowania ich komponentów w czasie planowania i prowadzenia lekcji języka polskiego w szkole podstawowej. Ważnym elementem artykułu jest również synteza wyników badania empirycznego przeprowadzonego wśród nauczycieli tego przedmiotu, które dowodzi, że doświadczenie zdobyte w harcerstwie sprzyja bardziej efektywnemu wykonywaniu obowiązków zawodowych. Uzupełnieniem pracy są propozycje wykorzystania harcerskich form i technik w roli metod aktywizujących, starannie dostosowanych do współczesnych potrzeb edukacyjnych.

Słowa kluczowe: metoda harcerska, nauczanie języka polskiego, metody aktywizujące, szkoła podstawowa, formy pracy, techniki harcerskie

Wprowadzenie

Harcerstwo od lat inspirowane heterogenicznością działań służących nauce i wychowaniu młodych ludzi. Co istotne, realizowane przedsięwzięcia przewyższają zakres ugruntowanych społecznie w jego obrębie dziedzin, jak praktyczne umiejętności wynikające ze stosowanych technik czy służba obejmująca charytatywną pracę dla dobra społeczeństwa i otoczenia. Wytworzony na przestrzeni lat system prowadzenia zajęć zyskał w refleksji naukowej nazwę „metody harcerskiej”. Formy i metody pracy w tym środowisku na rzecz kształcenia dzieci i młodzieży uzyskały uznanie za swoją edukacyjną skuteczność, przez co zaskarbiają sobie szerokie grono zwolenników wśród innych organizacji dążących do wychowania młodego pokolenia. W związku z tym metoda harcerska wymaga naukowej refleksji mającej na celu

określenie tych jej elementów, które mogą zostać wykorzystane w procesie organizacji warsztatu pracy nauczyciela polonisty. Celem niniejszych rozważań są więc analiza i rekonstrukcja tych czynników omawianej metody, które mogą poszerzyć wachlarz strategii dydaktycznych i metod pracy stosowanych w polskiej szkole.

Wypracowana na przestrzeni lat metoda harcerska to

zespół działań, oddziaływań i środków służących realizacji stojących przed harcerstwem celów wychowawczych, społecznych i podmiotowych, ukształtowany w toku rozwoju organizacji harcerskiej i stale doskonalony, świadomie stosowany przez jej członków¹.

Jej elementy składowe różnią się w zależności od środowiska oraz od metodologii przyjętej przez różnych badaczy. Próby sumowania tego dorobku prowadzą do częstych zmian terminologii, a także jej głównych członów. Analizy i przedstawienia metody harcerskiej podjęli się m.in. doświadczeni instruktorzy harcerscy: Jan Rossman, Ewa Grodecka, Aleksander Kamiński, Marek Kamecki oraz Marek Gajdziński². Warto poddać naukowemu oglądowi dwie koncepcje – tzw. rękę metody J. Rossmana oraz cechy metody harcerskiej E. Grodeckiej.

Cel i istota metody harcerskiej jako formy kształcenia

Ważna jest refleksja nad samą definicją metody pracy stanowiącej obok celów i treści kształcenia podstawowy element szkolnego procesu dydaktycznego. Termin ten należy rozumieć jako sposób kierowania pracą uczniów obejmujący zarówno czynności wychowanków, jak i nauczycieli. Proces ten powinien być intencjonalny, wykorzystywany z pełną świadomością, a także cechować się możliwością wielorazowego, systematycznego zastosowania³. Zmierza on do ustalenia sposobu i celu działań, co determinuje wybór określonej strategii dydaktycznej w procesie edukacyjnym⁴. Priorytetem jest opanowanie wiedzy i umiejętności określonych w podstawie nauczania i związanym z nią programie nauczania⁵. Podobnie funkcjonuje harcerski paradygmat działań dydaktycznych – proces kształcenia zmierza do realizacji założonych celów na poziomie wiadomości, umiejętności i postaw. W obu wypadkach wychowawcom zależy na skutecznym przekazaniu wiedzy i kluczowych umiejętności oraz zrealizowaniu określonych założeń edukacji.

Specyfika niektórych komponentów koncepcji J. Rossmana i E. Grodeckiej pozwala na zestawienie ich z warunkami przebiegu lekcji w szkole i ustalenie wspólnych czynników mogących się wzajemnie uzupełniać.

¹ *Metoda harcerska* [hasło w:] *Leksykon harcerstwa*, red. O. Fietkiewicz, Warszawa 1988, s. 257.

² Zob. E. Palamer-Kabacińska, *Pedagogika przygody a harcerstwo. Studium teoretyczne*, Warszawa 2021, s. 203–220.

³ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody* [w:] *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 354.

⁴ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wstęp* [w:] *Innowacje i metody...*, t. 1, s. 7.

⁵ K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1966, s. 47, cyt. za: S. Nałaskowski, *Metody nauczania*, Toruń 2000, s. 7.

Należy podkreślić, że działanie organizacji harcerskiej nie może być utożsamiane ze szkołą. Rozbieżności w sposobie pracy wymagają wyraźnego zasygnalizowania. Niewątpliwie ważnym elementem różniącym placówkę szkolną i organizację harcerską jest odmienna rola nauczyciela i instruktora harcerskiego. Niejednokrotnie zwracano również uwagę na zasadniczą różnicę między celami, metodami, treściami szkolnej placówki edukacyjnej i działaniami drużyny harcerskiej. Jak zauważył M. Gajdziński, istnieją uniwersalne wartości możliwe do poznania i interioryzacji tylko dzięki szkole, ale jest również cały zestaw postaw niemożliwych do przekazania i opanowania w warunkach szkolnych – tę możliwość oferuje właśnie harcerstwo⁶.

A. Kamiński uważał, że omawiana metoda wymaga nie tylko ostrożności, ale także stałej uwagi nauczyciela. Jej elementy powinny być wykorzystywane jedynie w uzasadnionych wypadkach. Współczesna koncepcja kształcenia wielostronnego przewiduje wzajemne oddziaływanie – nauczyciel jest zobowiązany do stałego dostosowywania form i metod pracy do poziomu, struktury i systemu postaw epistemologicznych wychowanków⁷.

W celu osiągnięcia bardziej precyzyjnego przedstawienia korelacji metody harcerskiej z pracą na lekcjach języka polskiego należy dokładniej przeanalizować poszczególne elementy wskazanych wcześniej interpretacji.

J. Rossman stworzył system dla celów praktycznych i poglądowych zwizualizowany wokół pola semantycznego – ręka. Składał się on z następujących czynników:

- dłoni – symbolizującej dobrowolność,
- dużego palca – system zastępowy,
- palca wskazującego – współzawodnictwo i współdziałanie,
- palca środkowego – wzajemność oddziaływania,
- palca serdecznego – oddziaływanie pośrednie,
- małego palca – stopniowanie trudności,
- ramienia – świeże powietrze⁸ (inne określenie: ruch⁹).

O ile w powyższym studium autor ujął praktyczne zastosowanie metody, o tyle E. Grodecka skupiła się na cechach pracy charakterystycznych dla postaw młodych ludzi. Podaje ona następujące, zasadnicze elementy częściowo pokrywające się z propozycją J. Rossmana:

- oddziaływanie od wewnątrz,
- świadomy stosunek do harcerstwa i jego poczynań,

⁶ M. Gajdziński, *Harcerski system wychowania*, Warszawa 2022, s. 74–75.

⁷ Zob. A. Kamiński, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa 2001, s. 53–54.

⁸ Zob. J. Rossman, „*Szkoła za lasem*”. *Program kształcenia starszyny harcerstwa podziemnego*, Kraków 2014, s. 39–40.

⁹ Ruch jest nazwą częściej spotykaną w nowszych opracowaniach „ręki metody” J. Rossmana. Terminem tym posługuje się m.in. Ruch Programowo-Metodyczny „Ręka Metody”, dlatego też zostaje on przyjęty w niniejszej pracy. Zob. Ruch Programowo-Metodyczny „Ręka Metody”, *ściąga z ręki*, <https://www.rekametody.pl/sciaga-w-rece> [27.10.2025].

- oddziaływanie wzajemne,
- oddziaływanie naturalne,
- oddziaływanie pozytywne,
- oddziaływanie pośrednie¹⁰.

Wskazana przez J. Rossmana zasada dobrowolności jest tylko cechą konstytuującą funkcjonowanie organizacji harcerskiej. Współczesny polski system edukacyjny opiera się na zasadzie szkoły obowiązkowej do osiągnięcia pełnoletności i potrzebie realizacji ministerialnej podstawy programowej kształcenia ogólnego takiej samej na poszczególnych etapach kształcenia w całym kraju¹¹. Nie jest to bynajmniej perspektywa motywująca młodzież do samokształcenia czy frekwencji na lekcjach. M. Kamecki, poddając „rękę metody” analizie, zwrócił uwagę na kluczową charakterystykę tego elementu – „oddziaływanie od wewnątrz, a nie nakaz”¹². Harcerstwo – podobnie jak współczesne podstawy programowe czy klasyczne zasady nauczania Tadeusza Nowackiego bądź Wincentego Okonia – wymaga łączenia teorii z praktyką. Omawiana zasada dobrowolności łączy się z systemem postaw aksjologicznych, w warunkach szkolnych oznaczając aktywne uczestnictwo w zajęciach.

Podobne znaczenie mają cechy wymienione przez E. Grodecką – oddziaływanie od wewnątrz, świadomy stosunek do harcerstwa i jego poczynań. Oba te elementy podkreślają pozytywny wpływ, jaki na pracę i rozwój dziecka ma intencjonalne, dobrowolne uczestniczenie w procesie kształcenia. Wyeliminowanie nakazów w celu wytworzenia motywacji wewnętrznej sprzyja efektywności podejmowanych działań. Ponadto badaczka zwraca uwagę na kolejny ważny aspekt tego oddziaływania: pierwszoplanowość podejścia indywidualnego w pracy wychowawczej, oraz uwzględnia wykluczenie spojrzenia na grupę ludzi w kontekście masy na rzecz zespołu złożonego z jednostek¹³. Zadaniem wychowawcy jest pomoc w osobistym rozwoju młodego człowieka, dostrzeżenie jego mocnych i słabych stron, wdrożenie odpowiednich środków, które – dodatkowo – będą wspierały jego rozwój. M. Gajdziński sądził, że „harcerstwo nie wychowuje mas ani grup ludzkich – harcerstwo zawsze wychowuje jednostkę – konkretnego chłopca”¹⁴. Porównywalne wartości reprezentuje szkoła, dokładając wszelkich starań, aby zjawisko to mogło w sposób operatywny dążyć do dalszego rozwoju i usprawnienia¹⁵.

System zastępowy, tożsamy z pracą w grupach, cechuje szereg zalet. Harcerstwo opiera się na naturalnym dążeniu dzieci do chęci łączenia się w zespoły¹⁶. Ich skład

¹⁰ Zob. E. Grodecka, *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu*, Warszawa 2020, s. 12–23.

¹¹ Zob. J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 2002, s. 24.

¹² M. Kamecki, *Stosowanie metody harcerskiej w drużynie harcerzy*, Warszawa 2020, s. 45.

¹³ E. Grodecka, dz. cyt., s. 12.

¹⁴ M. Gajdziński, dz. cyt., s. 151.

¹⁵ Zob. *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017; M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa 1995, s. 51–52.

¹⁶ M. Gajdziński, dz. cyt., s. 170.

jest z reguły trwałą, przydział do danego zastępu wiąże się z pracą w określonym gronie przez dłuższy czas¹⁷, w przeciwieństwie do kolektywów ćwiczeniowych na lekcjach, które tworzone są najczęściej na potrzeby wykonania danego zadania i równie szybko się rozwiązują. Zastęp powoływany jest przede wszystkim po to, aby zlikwidować poczucie anonimowości wśród młodych ludzi, a tym samym obarczyć odpowiedzialnością jak najwięcej osób¹⁸. Taka forma pracy doprowadza do integracji klasy, umożliwiając uczniom podjęcie współpracy z rówieśnikami, z którymi do tej pory nie nawiązali żadnej relacji albo stosunki między nimi sprawiały wrażenie niekorzystnych. Prócz tego – za sprawą podziału na grupy przez nauczyciela – tworzy odpowiednie uwarunkowania dla osiągnięcia celów kształcenia. Co istotne, praca w systemie zastępowym stwarza dziecku warunki do zaspokojenia potrzeby przynależności, odnalezienia miejsca w hierarchii klasy, nawiązania znajomości z rówieśnikami i uzyskania ich aprobaty¹⁹. Taki system niweluje możliwość wykorzystywania pracy innych i ułatwia aktywność jednostek o odmiennych predyspozycjach, co prowadzi do rozwoju umiejętności interpersonalnych, przygotowując do wykonywania zadań społecznych i zawodowych²⁰.

Współzawodnictwo i współdziałanie wpływają na wielopłaszczyznowe przygotowanie ucznia do pełnienia heterogenicznych ról społecznych, w tym do roli lidera lub członka grupy, a także są narzędziem wzbudzenia empatii. Praca zbiorowa oraz grupowa obligują do podjęcia wspólnych działań z rówieśnikami i stwarzają warunki budowania relacji i więzi wśród uczniów, wpływając na kształtowanie wspólnego światopoglądu²¹. Obszerne badania w zakresie występowania współzawodnictwa i współdziałania w szkole, wykonane przez Barbarę Karolczak-Biernacką, doprowadziły do priorytetowych wniosków, że czynności te stanowią naturalne potrzeby ludzkie i w tym sensie pełnią funkcję instrumentalną, bo „współpracując lub rywalizując osiągamy istotne dla nas wartości”²².

Cytowana badaczka podkreśliła również błędy we wdrażaniu tych technik przez nauczycieli – wymuszanie kooperacji lub rywalizacji, deficyt tego typu przedsięwzięć w szkole – co prowadzi do negatywnego nastawienia uczniów do takich form pracy²³.

Wzajemność oddziaływania w metodzie harcerskiej zakłada, iż relacja nauczyciel – uczeń powinna zostać zamieniona na współzależność mistrz – uczeń. Harcerze młodszy są wychowywani i wpływają na rozwój swojego opiekuna, stąd obie strony uczą się wzajemnie²⁴. M. Gajdziński wskazuje dwa typy oddziaływań wza-

¹⁷ Przydział do zastępu może zostać zmieniony, jeśli z jakichś przyczyn zastęp rozwiązuje się, harcerz sam zgłasza uargumentowaną chęć zmiany przydziału lub taką decyzję podejmuje drużynowy.

¹⁸ R. Baden-Powell, *Skauting dla chłopców*, tłum. S. Kapiszewski, Kraków 2010, s. 54.

¹⁹ J. Sowa, Z. Niedzielski, *Metoda pracy harcerskiej w zarysie*, Rzeszów 2003, s. 172.

²⁰ *Materiały edukacyjne programu KREATOR. Scenariusze lekcji*, Warszawa 1999, s. 168.

²¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 326.

²² B. Karolczak-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, Warszawa 1987, s. 167.

²³ Tamże.

²⁴ M. Gajdziński, dz. cyt., s. 63–68.

jemnych: między rówieśnikami oraz między starszymi i młodszymi²⁵. Adaptacja harcerskiego modelu kształcenia kieruje uwagę na wychowanków, którzy skłaniają opiekunów do stałej optymalizacji form i metod pracy. Wychowawca wpływa na uczniów nie tylko na poziomie wiadomości i umiejętności, ale również w zakresie systemu postaw²⁶.

Oddziaływanie pośrednie przewiduje redukcję częstotliwości wykorzystywania metod podających na rzecz aktywności uczących się. W związku z tym, podobnie jak przy współzawodnictwie i współpracy, istotne jest zapobieganie niepowodzeniom wspomnianym w pracach W. Okonia:

Można założyć, iż stosowana wyłącznie każda postać nauczania jest w stanie doprowadzić do niepożądanych skutków zarówno w stosunku do całej zbiorowości uczących się, jak i wobec pojedynczych uczniów, którym ta właśnie odmiana mogła nie odpowiadać. Stąd słuszne jest łączenie metod podających z metodami problemowymi, a zarazem wzbogacanie jednych i drugich o metody umożliwiające dzieciom bogate przeżycia i różnorodną działalność²⁷.

Warto podkreślić, że samodzielna aktywność prowadzi do osiągnięcia lepszych wyników²⁸, na co zwracał uwagę także twórca skautingu, pisząc o niszczeniu zapału wykładami, gdyż – jego zdaniem – tylko przez aktywność ruchową i poglądowość można stymulować wszechstronny rozwój młodego człowieka²⁹.

Ważnym komponentem metody harcerskiej symbolizowanym przez nadgarstek jest aktywność na świeżym powietrzu, będąca intrygującą alternatywą dla sztamkowego schematu przebiegu zajęć. Obecnie coraz większe zainteresowanie wzbudzają placówki pracujące metodą Montessori, umożliwiające swobodne poznawanie i naukę. Przeprowadzenie lekcji języka polskiego w terenie staje się czynnikiem inicjującym wzmożoną aktywność uczniów. Takie lekcje, jak wycieczki polonistyczne połączone z opisem krajobrazu lub pomnika, językową analizą haseł reklamowych w przestrzeni miejskiej to przykłady działań w ramach realizacji harcerskiej metody w praktyce szkolnej.

Przedstawiona zmiana paradygmatu kształcenia neguje jego sztuczne, sztamkowe formy i treści, nadając omawianej metodzie bardziej naturalny charakter, podkreślany przez E. Grodecką:

Może to dzięki naturalności naszej metody mamy, a raczej osiągamy takie bogactwo środków wychowawczych. W różnych warunkach powstają różne potrzeby. Dla ich zaspokojenia szukamy środków odpowiednich dla danego środowiska, dla tej, a nie innej potrzeby, dla takich właśnie cech potrzebującego³⁰.

Jak wynika z przedstawionej konkluzji, istotą procesu edukacyjnego jest stała ewaluacja form i metod pracy, dostosowanie celów i strategii dydaktycznych do

²⁵ Tamże.

²⁶ Zob. M. Nagajowa, dz. cyt., s. 248.

²⁷ W. Okoń, dz. cyt., s. 213.

²⁸ M. Kamecki, dz. cyt., s. 46.

²⁹ Zob. R. Baden-Powell, *Wskazówki dla skautmistrzów*, tłum. B. Białostocka, Warszawa 1946, s. 12.

³⁰ E. Grodecka, dz. cyt., s. 18–19.

indywidualnych warunków i potrzeb edukacyjnych ucznia. Wymaga to kreatywności, a nie bazowania na utartych schematach i stereotypowych rozwiązaniach tematów zajęć. Bezmyślne powielanie kalek często może przynieść rezultat odwrotny od oczekiwanego. Wspomniane wcześniej oddziaływanie naturalne skłania do otwartości na różnokierunkowe innowacje, których wprowadzenie poprawi skuteczność procesu uczenia i nauczania.

Ostatnia cecha metody harcerskiej – oddziaływanie pozytywne – bazuje na wynikach badań technik wzmocnienia pozytywnego i negatywnego, które powinny zastąpić nagrody i kary. Zdaniem Mieczysława Łobockiego tego typu wzmocnienia nie prowadzą do wskazywania zachowań niepożądanych, pomagają natomiast kształtować zachowania właściwe, oczekiwane³¹. Nagradzanie sprzyja utrwalaniu odpowiednich postaw, dlatego jest lepszą metodą oddziaływania wychowawczego niż karanie.

Powyższe rozważania dowodzą, że metoda harcerska wydaje się pomocnym narzędziem pracy nauczycieli. Wiedza o jej komponentach i cechach może przyczynić się do efektywności procesu planowania, przeprowadzania i realizacji celów lekcyjnych. Pośrednie lub bezpośrednie podkreślanie centralnej roli ucznia we wszystkich działaniach nauczyciela przywraca procesowi kształcenia jego nadrzędny, antropocentryczny wymiar.

Metoda harcerska w szkole w perspektywie badań empirycznych

Istotnym aspektem rozważań dotyczących problematyki efektywnego wykorzystywania doświadczenia harcerskiego przez nauczycieli były badania sprawdzające możliwość korzystania z jej elementów podczas pracy na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Ankieta została przeprowadzona w formie zdalnej wśród 25 polonistów.

Przygotowany kwestionariusz podzielono na cztery części, w których znalazły się dwadzieścia cztery pytania zamknięte i otwarte. Pierwszą sekcję poświęcono informacjom ogólnym o ankietowanych. Poproszono również o ocenę, czy przynależność do harcerstwa miała wpływ na ich pracę dydaktyczną. Prawie 86% osób wyraziło pochlebne opinie o wpływie przynależności do organizacji na sposoby pracy z dziećmi.

Druga sekcja ankiety wymagała odpowiedzi na pytanie, czy osoba ankietowana deklaruje znajomość metody J. Rossmana. Tylko 11 na 25 ankietowanych nie знаło tej metody. Zdaniem pozostałych badanych ułatwia ona ich pracę dydaktyczną, dostarcza wskazówek niezbędnych w procesie ewaluacji form i metod pracy, co pozwala przypuszczać, że nauczyciele harcerze łączą doświadczenie zdobyte w organizacji z pracą zawodową.

Część trzecia poświęcona została badaniu możliwości zastosowania metody J. Rossmana w praktyce. Nauczycieli poproszono o określenie, czy każdy z jej elementów znajduje zastosowanie podczas planowania i przeprowadzania zajęć.

³¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009, s. 239–244.

Przy każdym z komponentów „ręki metody” pozytywne odpowiedzi stanowiły minimum 86% i obligowały do uzasadnienia tejże decyzji, potwierdzając słuszność omawianej koncepcji.

W ostatniej sekcji kwestionariusza osoby badane miały podać przykład praktycznego wykorzystania metody harcerskiej na lekcji języka polskiego i ewentualne wnioski odnoszące się do problematyki badania. Ankietowani zwrócili uwagę, iż wykorzystywanie harcerskiego doświadczenia w szkole jest sporym ułatwieniem dla nauczyciela. Podkreślili także, że „ręka metody” jest zbiorem pomocnych wskazówek, które porządkują planowanie i przebieg zajęć.

Zgromadzone odpowiedzi potwierdziły, że metoda ta oferuje szereg efektywnych zaleceń do pracy wychowawczo-dydaktycznej, a ankietowani dostrzegają potencjał do stosowania jej w szkole. Wyniki badań potwierdzają niemal jednomyślnie wyrażoną aprobatę dla możliwości wykorzystywania rozwiązań oferowanych przez harcerstwo. Docenione zostały zarówno kwestia przygotowania do wykonywania zawodu i roli wychowawcy, jak i ułatwienie w procesie organizacji zajęć dydaktycznych. Przeważająca większość ankietowanych reprezentuje poglądy, iż własne doświadczenie harcerskie ułatwia pracę nauczycielowi.

Metody aktywizujące inspirowane harcerskimi formami i technikami pracy

Warto zaprezentować kilka rozwiązań praktycznych, które będą egemplifikacją przykładowych ćwiczeń – stanowiących kanon metod harcerskich – możliwych do wykorzystania na lekcji. Należy mieć na uwadze, iż zaproponowane ćwiczenia umożliwiają swobodne dostosowanie do potrzeb uczniów oraz adaptację dla osiągnięcia założonych celów dydaktycznych.

Wybrany system szyfrowania wiadomości

Łączność, stosowana w harcerstwie niezwykle często, stwarza korzystne warunki do wprowadzenia tejże techniki³² jako sposobu zaangażowania uczniów w tematykę zajęć. Istnieje wiele sposobów szyfrowania³³, których wykorzystanie na lekcjach jest omówione w literaturze³⁴. Wspomniana różnorodność propozycji pozwala na

³² Techniki są jednym z elementów pracy harcerskiej; pomimo że nie zostały opisane w żadnym formalnym dokumencie, jednak istnieją i są powszechnie znane. M. Gajdziński klasyfikuje techniki wśród umiejętności, których stopniowo, w zależności od zaawansowania, wieku i indywidualnych predyspozycji dziecka, wymaga się od każdego członka organizacji. Zob. M. Gajdziński, dz. cyt., s. 266.

³³ Wszystkie omawiane sposoby szyfrowania pochodzą z harcerskiego poradnika. Zob. *Księga szyfrów. Harce szarych komórek*, oprac. M. Niewiarowski, Szczecin 2017.

³⁴ Zob. Zespół Centrum Dobrego Wychowania, *Księga szyfrów. Zbiór szyfrów do zabaw edukacyjnych*, <https://cdw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Ksiega-Szyfrow-cdw-edu-pl-A5.pdf> [27.10.2025].

dobór adekwatny do klasy. Należy jednocześnie pamiętać o dostosowaniu poziomu trudności szyfru do wieku i możliwości grupy. Alfabet Morse'a lub jedna z odmian szyfru „sylabowego” będą optymalnymi systemami do wykorzystania wśród młodszych podopiecznych. Bardziej skomplikowane rodzaje, przykładowo „ułamkowy”, „kropki” albo „zegarowy”, są odpowiednie dla starszych klas. Szyfr nie powinien zajmować uczniom zbyt wiele czasu, jednocześnie prowadząc do osiągnięcia zamierzonego celu, np. odszyfrowania tematu lekcji lub kluczowego hasła.

Kuźnica w roli techniki dyskusji

Kuźnica harcerska umożliwia swobodne wyrażenie własnego zdania w obrębie wybranego przez osobę prowadzącą zagadnienia. Zgodnie z zasadami uczestnicy zajmują miejsca w kręgu, kolejno każdy z nich przedstawia swoją opinię na dany temat, pozostali zaś nie wdają się w dyskusję, nie komentują wypowiedzi. Osoba prowadząca również powstrzymuje się od podsumowania czy jakiegokolwiek waloryzowania wypowiedzianych słów. Zakończenie może odbyć się za pomocą wcześniej przygotowanego cytatu lub piosenki stosownej do tematu kuźnicy³⁵. Jej wykorzystanie w czasie lekcji przyczyni się do ewolucyjnego rozwoju kompetencji interpersonalnych dzieci i młodzieży, szczególnie wpływając na ich umiejętności komunikacyjne i obiektywną ocenę poglądów współuczestników. Ważne jest koordynowanie i kontrola przestrzegania zasad przez uczniów. Tematem dyskusji może być wiele zagadnień dostosowanych do problemu lekcji i założonych celów. Zasadnicze znaczenie ma odpowiednie sformułowanie pytania, które musi umożliwić dłuższą wypowiedź, dlatego też należy unikać pytań zamkniętych lub zbyt zawyłych.

Pląs harcerski *Disco* sposobem ćwiczenia pisowni wyrazów z „ó” oraz „u”

Pląs harcerski definiuje się jako zabawę ruchową, której towarzyszy śpiew. Jest kilka jego rodzajów – inscenizacyjny, skupiony na ruchach przekazujących treść śpiewanej piosenki; taneczny, którego głównym założeniem jest wykonanie określonego układu tanecznego; rytmiczny, poświęcony ruchowi oddającemu rytm piosenki. Dzięki nim młodzież ćwiczy koordynację ruchową, a także zwiększa swoją kreatywność. Ta forma pracy zaspokaja również potrzebę zabawy i pozytywnie wpływa na rozwój emocjonalny³⁶. Jednym z jej przykładów jest *Disco*³⁷. W zaproponowanej zabawie tekst i ruchy zostały zmienione tak, aby przystosować ją do ćwiczenia ortografii wyrazów z „ó” oraz „u”. Uczniowie ustawiają się w kręgu, nauczyciel wywołuje wybraną osobę prośbą o pokazanie kroków tanecz-

³⁵ *Harcerskie formy pracy*, oprac. phm. J. Lasek, <https://zhpcbprodstore.blob.core.windows.net/public/2015/11/HarcerskieFormyPracy-ok-m.pdf> [27.10.2025], s. 52.

³⁶ Tamże, s. 47–48.

³⁷ Przebieg pląsu i wypowiedziane formuły mogą różnić się w zależności od środowiska harcerskiego. Zob. Z. Nowak, *Zbiór zabaw i pląsów*, <https://www.szamotyly.zhp.wlkp.pl/wp-content/uploads/2020/02/plasy.pdf> [27.10.2025].

nych do wyrazu zawierającego wspomnianą trudność ortograficzną. W przypadku litery „ó” uczeń zostaje poproszony o stworzenie z rąk okręgu nad głową, jeśli zaś poprawny będzie zapis z literą „u” – ułożenie ramion na kształt podkowy. Ćwiczenie to można również skierować do całej grupy. Tego typu zadanie wpłynąć może na zaspokojenie potrzeby ruchu i ludyczności, zwłaszcza u kinestetyków. Modyfikacja zaplanowanej choreografii otwiera perspektywę dostosowania tego typu ćwiczenia do innych trudności ortograficznych.

Wykorzystanie ruchu w procesie powtarzania wiedzy ze stylistyki

Zmiana otoczenia ze szkolnej klasy na pobliski park lub podwórko pozytywnie wpływa na zdolności percepcyjne uczniów. Powiązana bezpośrednio z komponentem „ręki metody” J. Rossmana reprezentowanym przez ramię, oferuje niekonwencjonalną formę realizacji tematu lekcji poświęconej artystycznym środkom wyrazu. Wybrana przez nauczyciela okolica egzemplifikuje zasadę pogłębienia w procesie nauczania. Unaocznione epitety, porównania i inne zabiegi językowe oddziałują na wyobraźnię uczniów. Co więcej, lekcja wzbogacona o przeżycie emocjonalne wpływa na przyswojenie oraz utrwalanie wiadomości i umiejętności.

Gra terenowa formą lekcji języka polskiego

Gra terenowa obliuguje uczniów do przemieszczania się po budynku szkoły lub jej terenie. Stwarza to, podobnie jak korzystanie z płąsów lub pieszych wędrówek, sprzyjające warunki do nauki dla kinestetyków, jednocześnie wpływając na zaangażowanie całej klasy. Jak udowodniła Helena Koralewska, zajęcia o takim charakterze stopniowo pojawiają się w polskich szkołach, stając się dobrym przykładem potrzeby prowadzenia zajęć o charakterze polisensorycznym³⁸.

Mnogość tych przykładów unaocznia możliwości oferowane przez przemyślaną integrację harcerstwa i szkoły. Część z nich funkcjonuje powszechnie w przestrzeni klasowej, reszta jest innowacyjnymi propozycjami. Rozważne wkomponowanie wybranych ćwiczeń może okazać się skutecznym zabiegiem w procesie dydaktycznym.

Zakończenie

Jak wynika z powyższych rozważań, istnieje wiele sposobów uatrakcyjniania stereotypowych zajęć szkolnych, a przemyślana integracja harcerstwa i szkoły wydaje się jedną z dobrych propozycji urozmaicenia form pracy nauczy-

³⁸ H. Koralewska, *Mały Książę w terenie – na ratunek lekturom* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014, s. 251–258.

ciela. Przedstawione sugestie rozwiązań metodycznych przybliżyły zagadnienie wykorzystania przez nauczycieli języka polskiego doświadczenia harcerskiego w codziennej pracy dydaktycznej. Można sądzić, iż wzajemne oddziaływanie tych dwóch płaszczyzn może wywrzeć pozytywny wpływ na proces kształcenia. Charakterystyka opisanych propozycji została uzupełniona o rezultaty, jakich mogą – dzięki ich zastosowaniu – oczekiwać nauczyciele. Podkreślono także kluczową rolę współpracy tych środowisk w procesie edukacji dzieci i młodzieży.

Badania wykazały, iż znaczna część polonistów aprobuje stosowanie technik zaczerpniętych z harcerstwa, nauczyciele pozytywnie oceniali rolę narzędzi wypracowanych przez tę organizację w procesie edukacji szkolnej. Przy zachowaniu priorytetowego umiaru w operowaniu technikami i formami opracowana metoda jawi się jako dobrze rokujące usprawnienie procesu kształcenia w placówkach oświatowych.

Bibliografia

Bibliografia przedmiotowa

- Andrzejewska A., *Z metodą ad fontes*, „CZUWAJ – miesięcznik instruktorów ZHP”, 2019, nr 6–7, s. 36–37.
- Baden-Powell R., *Skauting dla chłopców*, tłum. S. Kapiszewski, Kraków 2010.
- Baden-Powell R., *Wskazówki dla skautmistrzów*, tłum. B. Białostocka, Warszawa 1946.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 2002.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2011.
- Gajdziński M., *Harcerski system wychowania*, Warszawa 2022.
- Grodecka E., *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu*, Warszawa 2020.
- Kamecki M., *Stosowanie metody harcerskiej w drużynie harcerzy*, Warszawa 2020.
- Kamiński A., *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa 2001.
- Karolczak-Biernacka B., *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, Warszawa 1987.
- Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.
- Koralewska H., *Mały Książę w terenie – na ratunek lekturom* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014, s. 251–258.
- Księga szyfrów. Harce szarych komórek*, oprac. M. Niewiarowski, Szczecin 2017.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metody* [w:] *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 353–383.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Wstęp* [w:] *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 7–9.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009.
- Materiały edukacyjne programu KREATOR. Scenariusze lekcji*, Warszawa 1999.
- Metoda harcerska* [hasło w:] *Leksykon harcerstwa*, red. O. Fietkiewicz, Warszawa 1988, s. 257.
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa 1995.

- Nalaskowski S., *Metody nauczania*, Toruń 2000.
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
Palamer-Kabacińska E., *Pedagogika przygody a harcerstwo. Studium teoretyczne*, Warszawa 2021.
Rossman J., „Szkoła za lasem”. *Program kształcenia starszyny harcerstwa podziemnego*, Kraków 2014.
Sowa J., Niedzielski Z., *Metoda pracy harcerskiej w zarysie*, Rzeszów 2003.

Netografia

- Harcerskie formy pracy*, oprac. phm. J. Lasek, <https://cbp.zhp.pl/m/harcerskie-formy-pracy> [27.10.2025].
Nowak Z., *Zbiór zabaw i pląsów*, <https://www.szamotuly.zhp.wlkp.pl/wp-content/uploads/2020/02/plasy.pdf> [27.10.2025].
Ruch Programowo-Metodyczny „Ręka Metody”, *ściąga z ręki*, <https://www.rekametody.pl/sciaga-w-rece> [27.10.2025].
Zespół Centrum Dobrego Wychowania, *Księga szyfrów. Zbiór szyfrów do zabaw edukacyjnych*, <https://cdw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Ksiega-Szyfrow-cdw-edu-pl-A5.pdf> [27.10.2025].

The Elements of the Scouting Method and Scouting Experience as Support for Polish Language Teachers in Primary School

Abstract

This article presents the educational potential of the scouting method as well as selected forms and techniques used within scouting environments. The starting point is an analysis of the dialogue between the needs of contemporary educational institutions and the solutions that scouting can offer. The issue is examined on the basis of two methodological proposals: the ‘method hand’ developed by Jan Rossman and the characteristics of the scouting method formulated by Ewa Grodecka. The focus is placed on the possibilities of applying their components when planning and conducting Polish language lessons in primary school. Another important element of the article is also a synthesis of the results of an empirical study conducted among teachers of this subject, which demonstrates that experience gained in scouting contributes to more effective performance of professional duties. The article is complemented by proposals for the use of scouting forms and techniques as activating teaching methods, carefully adapted to contemporary educational needs.

Keywords: scouting method, Polish language teaching, active learning methods, primary school, educational work forms, scouting techniques

Gabriela Rokosz, absolwentka pierwszego stopnia kierunku filologia polska o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim, gdzie obecnie kontynuuje studia drugiego stopnia. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół nowoczesnych i innowacyjnych metod nauczania języka polskiego. Prywatnie entuzjastka literatury współczesnej i pisarstwa. Autorka książki *Ostatnie Istnienie* wydanej w 2021 roku nakładem Wydawnictwa EDYTORIAL.

AGNIESZKA JASIŃSKA

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0002-4848-1945
agnieszka.jasinska@uken.krakow.pl

Działania mediacyjne w środowisku edukacyjnym – ujęcie glottodydaktyczne

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie roli działań mediacyjnych w edukacji szkolnej w ujęciu glottodydaktycznym. W dokumentach europejskich czynności mediacyjne zajmują szczególne miejsce. W obecnej rzeczywistości edukacyjnej, w której polska szkoła staje się wielokulturowa, są one nieodzowne. Autorka prezentuje typy działań mediacyjnych (mediacja tekstowa, pojęciowa i komunikacyjna) oraz mediatorów, którymi są nie tylko uczniowie cudzoziemscy, ale też nauczyciele i uczniowie polscy.

Słowa kluczowe: ESOKJ, mediacja, działania mediacyjne

Wstęp

Słownik języka polskiego PWN definiuje mediację jako „pośredniczenie w sporze [...] mające na celu ułatwienie stronom dojście do porozumienia”¹.

W naukach prawnych przez mediację rozumie się „dobrowolny i poufny proces, w którym fachowo przygotowana, niezależna i bezstronna osoba za zgodą stron pomaga im poradzić sobie z konfliktem. Mediacja pozwala jej uczestnikom określić kwestie sporne, zmniejszyć bariery komunikacyjne, opracować propozycje rozwiązań i – jeśli taka jest wola stron – zawrzeć wzajemnie satysfakcjonujące porozumienie”².

Mediacja jest także pojęciem obecnym we współczesnej pedagogice. To sposób pokojowego rozwiązywania konfliktów uczniowskich i szkolnych. Wypracowanie porozumienia pomiędzy stronami odbywa się przy wsparciu osoby trzeciej. Mediacja w szkole może dotyczyć konfliktów pomiędzy nauczycielem i uczniem, nauczycielem i rodzicami, a także pomiędzy samymi uczniami. Ten ostatni typ sporu wymaga działań zwanych mediacją rówieśniczą. Mediacja szkolna jest

¹ *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2008.

² A. Rogozińska, *Mediacja w polskim systemie prawnym*, „Eunomia” 2018, nr 1(94), s. 91–98.

rekomendowana przez Rzecznika Praw Dziecka³. W psychologii pojęcia mediacja zaczął używać Lew Wygotski. Według niego procesy społeczne możliwe są m.in. dzięki symbolicznym narzędziom, takim jak język. Jest to najważniejszy artefakt kulturowy umożliwiający interakcje. W dydaktyce interakcje realizowane są przez tych, którzy zdobyli już pewną wiedzę (nauczycieli) i którzy są pierwszymi mediatorami. Dzięki nauczycielom proces uczenia się może w ogóle zaistnieć i mieć prawidłowy przebieg. Język jako narzędzie mediacji (pośrednictwa w nauce) może być w dydaktyce nie tylko środkiem do zdobywania wiedzy oraz tworzenia znaczeń, lecz także przedmiotem nauki⁴. Tak rozumiana mediacja stanowi tylko część działań, które proponuje współczesna glottodydaktyka.

W niniejszym artykule zaprezentowana zostanie idea działań mediacyjnych w środowisku edukacyjnym w ujęciu glottodydaktycznym.

Ku mediacji w glottodydaktyce

Pojęcie mediacji w glottodydaktyce zostało spopularyzowane przez autorów publikacji Rady Europy, w szczególności Common European Framework of References. Ten kluczowy dla europejskiej polityki językowej dokument ukazał się w 2001 roku, a jego polska wersja została wydana dwa lata później. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (dalej: ESOKJ), bo tak brzmi jego polska nazwa, zawiera obszerne zalecenia dotyczące rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych, a istotną częścią dokumentu są opisy umiejętności ujęte w formie przejrzystych tabel. ESOKJ zawdzięczamy powszechną dziś nomenklaturę oznaczającą poszczególne poziomy zaawansowania od A1 do C2⁵. Poniżej znajduje się ogólny opis umiejętności zamieszczony w ESOKJ (tabela 1).

ESOKJ zawiera też tabele opisujące bardziej szczegółowo językowe kompetencje komunikacyjne, w tym lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne, a także działania językowe w ramach czytania ze zrozumieniem, rozumienia ze słuchu, mówienia i pisania.

W 2018 roku ukazała się nowa, poszerzona wersja ESOKJ nazwana Common European Framework of References – Companion Volume⁶. Dwa lata później, w 2020 roku, autorzy opublikowali aktualizację tego dokumentu⁷. Nie powstało jeszcze polskie wydanie tej pracy, dlatego w niniejszym artykule używany będzie

³ M. Urbańska, *Mediacje jako narzędzie rozwiązywania konfliktów szkolnych i rodzinnych z perspektywy młodzieży studenckiej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika” 2019, s. 157–164.

⁴ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.

⁵ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, 2003, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [10.07.2025].

⁶ *Common European Framework – Companion Volume*, 2018, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/168078798> [10.07.2025].

⁷ *Common European Framework – Companion Volume*, 2020, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [10.07.2025].

tytuł angielski w wersji skróconej, tj. CEFR – CV. W nowej wersji dokumentu uwagę zwraca rozbudowany opis działań i strategii mediacyjnych – zespół kierowany przez Briana Northa i Enrikę Piccardo stworzył aż 27 skal umiejętności dotyczących mediacji. Autorzy tego opracowania podkreślają, że odgrywa ona kluczową rolę w komunikacji językowej i kulturowej.

Tabela 1. Ogólny opis umiejętności

A1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować wyuczone, potoczne wyrażenia i budować bardzo proste wypowiedzi służące zaspokajaniu konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi zadawać pytania dotyczące życia prywatnego, miejsca zamieszkania znajomych i posiadanych rzeczy oraz odpowiadać na podobne pytania. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno i wyraźnie oraz jest gotowy służyć pomocą.
A2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia związane z najistotniejszymi sprawami (np.: podstawowe informacje dotyczące rozmówcy, jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w typowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i powtarzające się. Potrafi w prosty sposób opisywać środowisko, z którego się wywodzi, i bezpośrednie otoczenie, a także wypowiadać się w sposób bardzo prosty na tematy związane z najważniejszymi potrzebami.
B1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego etc. Potrafi radzić sobie w typowych sytuacjach związanych z podróżą do kraju, w którym używa się danego języka. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne i pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać wydarzenia i doświadczenia osobiste oraz plany, projekty i marzenia dotyczące przyszłości.
B2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne oraz potrafi zrozumieć dyskusję z użyciem języka specjalistycznego, jeśli dotyczy tematyki zawodowej. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, bez szczególnego wysiłku dla którejkolwiek ze stron. Potrafi formułować jasne i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne dotyczące wielu tematów oraz wyrazić swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, przedstawiając wady i zalety różnych rozwiązań.
C1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie potrafi zrozumieć wymagające, obszernie teksty dotyczące bardzo różnorodnych tematów. Czytając i słuchając, potrafi zrozumieć nie tylko podstawowy komunikat, ale także podteksty, znaczenia ukryte i nastawienie autora tekstu. Potrafi wypowiadać się płynnie, szybko i swobodnie, dobierając właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować przejrzyste, dobrze skonstruowane, szczegółowe wypowiedzi pisemne dotyczące szerokiego zakresu tematów, posługując się regułami gramatycznymi oraz narzędziami językowymi służącymi organizacji wypowiedzi ustnej oraz pisemnej w sposób wskazujący na bardzo dobre opanowanie języka.
C2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co słyszy lub czyta. Potrafi odtwarzać i relacjonować informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny i płynny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, uwydatniając odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.

Źródło: ESOKJ.

Czym jest mediacja w glottodydaktyce?

Mediacja w rozumieniu ESOKJ i CEFR – CV jest, najogólniej rzecz biorąc, przetwarzaniem istniejącego tekstu. Nazywana też bywa „transferem z jednego języka na drugi”. Nie należy jej jednak utożsamiać z tłumaczeniem, pomimo że mediacja może być przekładem z jednego języka na drugi i bardzo często nim jest. Powinna być rozumiana przede wszystkim jako przekazywanie informacji z tekstu źródłowego (pisanego lub mówionego) w taki sposób, aby osoba, do której kieruje się te informacje, nie miała problemu z ich rozumieniem. Proces mediacji przewiduje przekształcenie tekstu i osadzenie go w nowym kontekście, który zależy od użytkownika języka – mediatora⁸. Jeszcze prościej rzecz ujmując, mediacja jest działaniem polegającym na pośredniczeniu w komunikacji między osobami, które z powodów językowych lub kulturowych nie potrafią się porozumieć. Działania mediacyjne ujęte w formie tabelarycznej, przewidziane dla poszczególnych poziomów zaawansowania, przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Mediacja, ogólny opis umiejętności

C2	(Uczący się) potrafi mediować efektywnie i w sposób naturalny, przyjmując różne role w zależności od rozmówców oraz od sytuacji, dostrzegając niuanse i niedomówienia, przewodnicząc dyskusji na tematy drażliwe lub delikatne. Potrafi opisać w sposób płynny, jasny i za pomocą dobrze skonstruowanej wypowiedzi to, w jaki sposób zostały przedstawione fakty i argumenty, przekazując precyzyjnie elementy oceny oraz większość niuansów, a także wskazując socjokulturowe implikacje (np. użyty rejestr języka, niedomówienia, ironię lub sarkazm).
C1	Potrafi efektywnie pełnić rolę mediatora, pomagając podtrzymywać pozytywną interakcję przez interpretowanie różnych stanowisk przyjmowanych przez rozmówców, radząc sobie z niejednoznacznością, uprzedzając nieporozumienia oraz interweniując dyplomatycznie w celu zmiany kierunku rozmowy. Potrafi wykorzystać w dyskusji wkład i zaangażowanie rozmówców, stymulując rozumowanie poprzez zadawanie serii pytań. Potrafi przekazać jasno i płynnie, za pomocą dobrze skonstruowanej wypowiedzi główne myśli długich i złożonych tekstów, niezależnie od tego, czy odnoszą się one do jego/jej obszarów zainteresowań, zawierając w wypowiedzi elementy oceny oraz główne niuanse.
B2	Potrafi zapewnić sprzyjające warunki do wymiany pomysłów i ułatwia dyskusję na delikatne tematy, doceniając różne punkty widzenia, zachęcając do zgłębienia zagadnienia, dostosowując w sposób delikatny swój sposób wypowiedzania się. Potrafi wykorzystać pomysły innych, wysuwając sugestie dotyczące dalszego postępowania. Potrafi przekazać główną treść dobrze skonstruowanych, długich i skomplikowanych tekstów, które dotyczą obszaru jego/jej zainteresowań zawodowych, edukacyjnych lub osobistych, wyjaśniając opinie i intencje rozmówców. Potrafi współpracować z osobami z różnych środowisk, tworząc pozytywną atmosferę poprzez udzielanie wsparcia, zadawanie pytań po to, aby ustalić wspólny cel, porównywanie opcji dotyczących tego, w jaki sposób osiągnąć cele, a także poprzez wyjaśnianie propozycji dotyczących tego, co robić dalej. Potrafi rozwijać pomysły innych, stawiać pytania, które wywołują zróżnicowane reakcje, odpowiadające różnym ujęciom tematu, a także potrafi zaproponować rozwiązanie lub kolejny krok w działaniu. Potrafi wiernie przekazać szczegółowe informacje i argumenty, np. istotne myśli zawarte w złożonym, ale dobrze skonstruowanym tekście, który dotyczy obszaru jego/jej zainteresowań zawodowych, edukacyjnych lub osobistych.

⁸ I. Janowska, M. Plak, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, od teorii do praktyki*, Kraków 2022, s. 27.

B1	Potrafi współpracować z osobami z innych środowisk, okazując zainteresowanie i empatię poprzez zadawanie prostych pytań i odpowiadanie na nie, formułowanie sugestii i odpowiadanie na nie, dopytywanie, czy rozmówcy się zgadzają, a także poprzez proponowanie alternatywnych rozwiązań. Potrafi przekazać główne myśli zawarte w długich, nieskomplikowanych językowo tekstach na tematy, które znajdują się w obszarze jego/jej osobistych zainteresowań, pod warunkiem, że może sprawdzić znaczenie poszczególnych wyrażeń. Potrafi wprowadzić nowe osoby z różnych środowisk, uświadamiając rozmówcom, że niektóre pytania mogą być różnie postrzegane, a także potrafi zaprosić różne osoby do dzielenia się swoją oceną, doświadczeniem i opiniami. Potrafi przekazać informacje podane w jasnych, dobrze skonstruowanych tekstach informacyjnych, które dotyczą tematów znanych, ogólnych lub znajdujących się w obszarze jego/jej osobistych zainteresowań, mimo że ograniczenia lekcyjne powodują czasami trudności w sformułowaniu wypowiedzi.
A2	Potrafi pełnić wspomagającą rolę w interakcji, pod warunkiem, że pozostali rozmówcy mówią wolno i co najmniej jeden z nich pomaga mu włączyć się do rozmowy i wyrazić własne propozycje. Potrafi przekazać istotne informacje zawarte w przejrzystym zbudowanych, krótkich, prostych tekstach informacyjnych, pod warunkiem, że teksty dotyczą tematu konkretnego i znanego i są sformułowane prostym językiem codziennym. Potrafi w prostych słowach poprosić kogoś o wyjaśnienie czegoś. Potrafi rozpoznać, kiedy pojawiają się trudności i identyfikuje w prostej wypowiedzi oczywistą naturę problemu. Potrafi przekazać główne myśli zawarte w krótkich, prostych konwersacjach lub tekstach na codzienny temat, dotyczących spraw aktualnych, pod warunkiem, że są one wyrażone jasno i prostym językiem.
A1	Potrafi używać prostych słów i środków niewerbalnych w celu pokazania zainteresowania pomysłem. Potrafi przekazać proste, przewidywalne informacje dotyczące spraw aktualnych w formie krótkich, prostych tekstów, takich jak: tablice, ogłoszenia, plakaty, programy, itp.

Źródło: CEFR – CV.

Autorzy CEFR – CV wyróżniają trzy główne komponenty mediacji, których cechy widoczne są już w wyżej przedstawionym ogólnym opisie umiejętności. Są to mediacje: tekstowa, komunikacyjna i pojęciowa. Pierwsza z nich odnosi się do szeroko rozumianego przetwarzania tekstu (w tabeli najczęściej pojawia się w postaci „przekazywania informacji”), druga do ułatwiania porozumienia, szczególnie w przestrzeni międzykulturowej (widoczne jest to w sformułowaniach dotyczących okazywania zainteresowania, wsparcia w interakcji, zapraszania do zabierania głosu, empatii itd.), a trzecia do współdziałania w celu tworzenia znaczeń (np. poprzez wyrażanie prośby o wyjaśnienie, wyjaśnianie, docenianie różnych punktów widzenia, rozwijanie pomysłów innych, interpretowanie stanowisk itd.).

Bardziej szczegółowy opis trzech wymienionych typów mediacji znajduje się poniżej. Nie są to tabele umiejętności dla poszczególnych poziomów, ponieważ ograniczenia artykułu naukowego uniemożliwiają ich przedstawienie w formie tabelarycznej. Autorka artykułu ma jednak nadzieję, że zaprezentowana lista umiejętności i działań mediacyjnych daje dość dokładny ich obraz.

1. Mediacja tekstowa to:

- a) ustne/pisemne przekazywanie informacji,
- b) ustne/pisemne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.),
- c) ustne i pisemne przetwarzanie tekstu,
- d) ustne i pisemne tłumaczenie tekstu pisanego,

- e) notowanie,
 - f) wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie),
 - g) analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich).
2. Mediacja pojęciowa rozumiana jest jako:
- a) współdziałanie w grupie, w tym ułatwianie współpracy i współtworzenia znaczeń,
 - b) kierowanie pracą grupową, w tym zarządzanie interakcją i zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej.
3. Mediacja komunikacyjna to:
- a) tworzenie przestrzeni międzykulturowej,
 - b) działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych,
 - c) ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień⁹.

Nie są to działania występujące osobno: idealne zadanie mediacyjne zawiera wszystkie te komponenty. Oto przykład najprostszego, kompletnego działania mediacyjnego w środowisku edukacyjnym: do wielokulturowej szkoły przychodzi ukraiński chłopiec, który zna język polski na poziomie A2–B1. Potrafi porozumiewać się po polsku, ale wciąż popełnia sporo błędów. W klasie jest już kilkoro dzieci z tego kraju, które pomagają koledze w adaptacji społecznej i językowej. Zwracają uwagę chłopcu, że do nauczycielki nie zwracamy się przez *wy* (to kalka z języka ukraińskiego), ale przez *Pani*. Przetwarzają więc wypowiedź kolegi, korygując ją. Objaśniając znaczenie słowa *Pani*, współdziałają w tworzeniu porozumienia.

Działania mediacyjne mogą dotyczyć każdej sfery życia: prywatnej, publicznej, zawodowej. Niniejszy artykuł skupia się jednak wyłącznie na sferze edukacyjnej. Wszystkie opisane czynności związane z mediacją dotyczą w szczególności uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole, stąd umieszczone w niniejszej pracy tabele umiejętności zawarte w CEFR – CV oraz przykładowe działania mediacyjne zaprezentowane wyżej. To uczniowie z doświadczeniem migracji stoją przed wyzwaniem, jakim jest nabywanie języka polskiego jako obcego oraz funkcjonowanie w nowej rzeczywistości kulturowej. Tabele opisujące poszczególne poziomy zaawansowania znajdują odzwierciedlenie w programach nauczania języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego. Pojawiają się też pierwsze podręczniki uwzględniające działania mediacyjne, autorzy zadań egzaminacyjnych do języka polskiego jako obcego przymierzają się do tego, aby w certyfikacji uwzględniać mediację w ocenie znajomości języka.

Czy jednak mediacja to zespół działań, które związane są tylko z uczniami cudzoziemskimi w polskiej szkole? A może w takim samym stopniu dotyczą polskich nauczycieli i uczniów?

⁹ *Common European Framework – Companion Volume*, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [10.07.2025].

Mediacja pedagogiczna

Termin mediacja pedagogiczna został spopularyzowany przez autorów jednej z najważniejszych publikacji poprzedzających wydanie CEFR – CV, czyli *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*.

Mediacja pedagogiczna w sposób naturalny kojarzy się z rolą nauczyciela. Jej przedmiotem jest bowiem wiedza, którą uczący przekazuje swoim podopiecznym. North i Cavalli, autorzy powyższej publikacji, wspominają również o aspektach interpersonalnych, o budowaniu relacji w warunkach edukacyjnych. Według nich mediację pedagogiczną można zawrzeć w trzech punktach:

- a) ułatwianie dostępu do wiedzy i nakłanianie do samodzielnego myślenia,
- b) wspólne konstruowanie znaczenia,
- c) tworzenie warunków do realizowania powyższych działań, organizowanie i monitorowanie przestrzeni do pobudzania kreatywności¹⁰.

Jeśli zestawi się powyższe punkty z opisem działań mediacyjnych w ramach tekstu, pojęcia i komunikacji, to okaże się, że pomiędzy uczniami-mediatorami i nauczycielami-mediatorami jest niewielka różnica. Każda lekcja jest przetwarzaniem tekstu *par excellence*: uczący przekazuje wiedzę, którą wcześniej nabył, w formie zaadaptowanej do grupy uczących się (mediacja tekstowa). Jednak rolę nauczyciela nie jest jedynie przekazywanie wiedzy. Powinien także zarządzać interakcją i nakłaniać do rozmowy koncepcyjnej (mediacja pojęciowa). Jednocześnie dba on o interpretację pojęć umożliwiającą skuteczne porozumienie się (mediacja pojęciowa). Dąży do współdziałania w celu tworzenia znaczeń (mediacja pojęciowa) oraz przyjaznej przestrzeni wymiany międzykulturowej (mediacja komunikacyjna). Całe to skomplikowane działanie mediacyjne składa się z wielu komponentów umożliwiających jak najpełniejsze kształcenie młodego człowieka.

Rolę nauczyciela języka w procesie współtworzenia pojęć podkreślają też Tambor i Achtelek. Autorki zaznaczają, że nauczyciel jest odpowiedzialny nie tylko za przekazywanie wiedzy (tu – o systemie leksykalnym i gramatycznym języka, mowa bowiem o nauczaniu języka polskiego jako obcego), lecz także za umożliwienie poznawania i akceptowania obrazu świata oferowanego przez nowy język. Jednocześnie zauważają, że nauczyciel jest także uczestnikiem interakcji reprezentującym poniekąd „jedną ze stron”. Jest nośnikiem danej kultury, którą współtworzy i którą przekazuje uczącym się. Posiada wiedzę, która umożliwia objaśnienie skryptów kultury, w tym wypadku kultury polskiej. W tym procesie autorki dostrzegają jeszcze istniejące „ryzyko” związane z chęcią szybszego nawiązania kontaktu z uczącymi się: posługiwanie się gestami lub werbalnymi środkami wyrażania emocji, które nie są typowe dla kultury polskiej. Uczący się zostaje wprowadzony w błąd, buduje bowiem w sobie przeświadczenie o wspólnych elementach kultury i językowego obrazu świata, które nie istnieją¹¹. Tego

¹⁰ B. North, E. Piccardo, *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation*, Strasbourg, Council of Europe, <https://rm.coe.int/168073ff31> 2016, s. 11–13.

¹¹ J. Tambor, A. Achtelek, *Nowy język – nowy ogląd świata [w:] Światła biblioteki otwartej: rola biblioteki akademickiej w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego*, Katowice 2016, s. 85–94.

typu działanie jest przeciwieństwem skutecznej mediacji. Mediacja to umiejętność objaśniania, szukania kompromisu, negocjowania znaczeń, a nie „udawanie”, że jesteśmy podobni czy wręcz tacy sami.

Mediacja jako proces obejmujący wszystkich uczestników interakcji szkolnej

W powyższych rozważaniach opisane zostały działania mediacyjne, które dotyczyły uczniów z doświadczeniem migracji, a także ich opiekunów. Tymczasem nie sposób pominąć w interakcji szkolnej uczniów polskich. Wydaje się, że rola mediatora między językami i kulturami w szczególności wiąże się z osobą ucznia polskiego. Jest on swoistą „stroną przyjmującą” do grupy rówieśniczej i środowiska klasowego. Interakcja jest nieunikniona i naturalna. Czy jednak polscy uczniowie są przygotowani do tego, aby objaśniać tekst, współtworzyć znaczenia i stwarzać przyjazne środowisko dla osób z innych obszarów kulturowych? Warto przeanalizować podstawę programową w obszarze celów kształcenia ogólnego przewidzianych zarówno dla szkoły podstawowej, jak i średniej.

Obydwa dokumenty zawierają następujący punkt: „Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami”. Podkreśla się rolę umiejętności współpracy w grupie. Ponadto w obu dokumentach w ramach kształcenia ogólnego akcentuje się rolę postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość¹². Cele te w naturalny sposób wskazują na konieczność stosowania mediacji tekstowej, pojęciowej i komunikacyjnej.

Przykład podstawowego działania mediacyjnego wykonywanego przez ucznia polskiego: do klasy dołącza uczeń z doświadczeniem migracji, który nie wie, jak funkcjonuje polska szkoła. Uczniowie polscy objaśniają mu podstawowe zasady. Mówią, ile trwa godzina lekcyjna, przerwa, długa przerwa, co oznaczają takie terminy, jak: sprawdzian, kartkówka, jakie są poszczególne oceny (które przecież różnią się w zależności od kraju), jakie zachowania nie są tolerowane. Wszystkie te czynności wpisują się zarówno w mediację tekstu, jak i w mediację

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [10.07.2025].

pojęć (definiowanie i porównywanie z podobnymi zjawiskami w kulturze dziecka z doświadczeniem migracji) oraz mediację komunikacyjną (gotowość podjęcia się wytłumaczenia koledze, jak działa polska szkoła).

Działania mediacyjne w zakresie pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji – wyzwania na najbliższą przyszłość

Według Centrum Edukacji Obywatelskiej¹³ w roku szkolnym 2024/25 uczyło się ponad 200 tys. dzieci z Ukrainy oraz 35 tys. młodych Białorusinów i Rosjan. Oprócz tego stale zwiększa się liczba młodych ludzi przybywających z innych krajów: w mijającym roku szkolnym było ich łącznie 22 tys.

Ponad 4 mln polskich uczniów ma w klasie kolegów z innych obszarów kulturowych. W co trzeciej klasie jest przynajmniej jeden uczeń z doświadczeniem migracji. Oznacza to, że orientacyjnie co trzeci uczeń przynajmniej kilka godzin dziennie spędza w środowisku dwu- lub wielokulturowym. Najwięcej dzieci z doświadczeniem migracji jest w szkole podstawowej, ale i we wszystkich typach szkół średnich uczą się młodzi obcokrajowcy. Różnorodność kulturowa staje się więc rzeczywistością nie tylko dużych ośrodków miejskich.

Do największych wyzwań według autorów raportu Centrum Edukacji Obywatelskiej należy integracja edukacyjna. „Wsparcie integracji edukacyjnej służy wszystkim uczennicom i uczniom polskich szkół. Jej przebieg będzie wpływał na wyniki edukacyjne i dobrostan wszystkich członków społeczności szkolnych. To z kolei wymaga priorytetowego traktowania integracji edukacyjnej w polityce edukacyjnej państwa”¹⁴.

Jednym ze sposobów integrowania uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole są skuteczne działania mediacyjne. Obejmują one wszystkie obszary funkcjonowania dziecka w polskiej szkole: od kwestii organizacyjnych po aktywne uczestnictwo w lekcjach i wywiązywanie się z obowiązków szkolnych. Szczególną rolę odgrywają tu nauczyciele języka polskiego jako obcego – przygotowani do pracy w środowisku dwu- i wielokulturowym oraz dysponujący narzędziami dydaktycznymi do realizowania działań mediacyjnych. Jednak autorzy dokumentów europejskich poświęconych mediacji wyraźnie zaznaczają, że mediacja wykracza poza naukę języków obcych (w tym języka polskiego jako obcego) i dotyczy całego procesu kształcenia. „Mediacja [...] pozwala dostrzec złożoność użycia języka przez użytkownika / uczącego się tego języka, który korzysta ze wszystkich zasobów swojego [...] wielojęzycznego repertuaru – wszystkich języków w swoim zakresie sprawności językowej – zarówno wtedy, gdy pracuje z tekstami, jak i wówczas, gdy buduje i utrzymuje relacje z innymi ludźmi. Egzemplifikacja

¹³ <https://ceo.org.pl/uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-nowy-raport-ceo-i-irc/> [10.07.2025].

¹⁴ <https://ceo.org.pl/uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-nowy-raport-ceo-i-irc/> [10.07.2025].

[...] strategii mediacyjnych podkreśla zadanie edukacji (różnojęzycznej i międzykulturowej), którą jest wspieranie rozwoju zarówno komunikacyjnych kompetencji językowych, jak i kompetencji ogólnych¹⁵.

Działania mediacyjne realizuje się więc na lekcjach języka polskiego (analiza tekstu wraz z interpretowaniem, negocjowaniem znaczeń), ale też na zajęciach z innych przedmiotów, podczas których procesy związane z szeroko rozumianym przetwarzaniem tekstu i objaśnianiem pojęć – nie tylko uczniom z doświadczeniem migracji – są codzienną praktyką. Mediacja to także działanie obecne w kontaktach rówieśniczych oraz w relacjach pozalekcyjnych pomiędzy dziećmi i nauczycielami, wychowawcami, a nawet pracownikami administracji szkolnej. W czynnościach mediacyjnych najpełniej widać istotę komunikacji międzyludzkich.

Bibliografia

- Common European Framework – Companion Volume*, 2018, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/168078798> [10.07.2025].
- Common European Framework – Companion Volume*, 2020, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [10.07.2025].
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, 2003, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [10.07.2025].
- Janowska I., Plak M., *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, od teorii do praktyki*, Kraków 2022.
- Martyniuk W., *ESOKJ, nowy zmodernizowany Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2021, nr 2/28, nlb.
- North A., Piccardo E., *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation*, Strasbourg 2016, <https://rm.coe.int/168073ff31>.
- Rogozińska A., *Mediacja w polskim systemie prawnym*, „Eunomia” 2018, nr 1(94), s. 91–98.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia [10.07.2025].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [10.07.2025].
- Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2008.
- Tambor J., Achtełik A., *Nowy język – nowy ogląd świata [w:] Światła biblioteki otwartej: rola biblioteki akademickiej w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego*, Katowice 2016, s. 85–94.
- Urbańska M., *Mediacje jako narzędzie rozwiązywania konfliktów szkolnych i rodzinnych z perspektywy młodzieży studenckiej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika” 2019, s. 157–164.
- Wygotski L., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.

¹⁵ W. Martyniuk, *ESOKJ 2020, nowy zmodernizowany Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2021, nr 2/28.

Mediation Activities in the Educational Environment – A Glottodidactic Perspective

Abstract

The aim of this article is to present the role of mediation activities in school education from a glottodidactic perspective. In European documents, mediation activities occupy a special place. In the current educational reality, in which Polish schools are becoming multicultural, such activities are indispensable. The author presents the types of mediation activities (text, concept, and communication mediation) as well as the mediators, who include not only foreign students but also Polish teachers and students.

Keywords: CEFR, mediation, mediation activities

Agnieszka Jasińska, dr, wykładowczyni akademicka i nauczycielka języka polskiego jako obcego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Autorka wielu publikacji naukowych z językoznawstwa i glottodydaktyki polonistycznej (m.in. dwóch monografii: *Pożyczki romańskie w nabywaniu języka polskiego jako obcego* oraz *Działania mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego do celów akademickich*), a także podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców (*Hurra po polsku*, cz. 2 i 3 – we współautorstwie, *Połącz kropki*, *Postaw kropkę*, cz. 1 i 2, *Połącz kropki z czasem* – we współautorstwie, *O Polsce po polsku* – we współautorstwie). Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół polityki językowej, działań mediacyjnych w edukacji, języka do celów akademickich i języka szkolnej edukacji, nauczania gramatyki, a także autonomii w nauczaniu.

ZUZANNA SALAWA-SZOKAŁO

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0009-0009-3534-7454
zuzias2003@interia.pl

Poloniści w obliczu nauczania języka polskiego jako obcego

Streszczenie

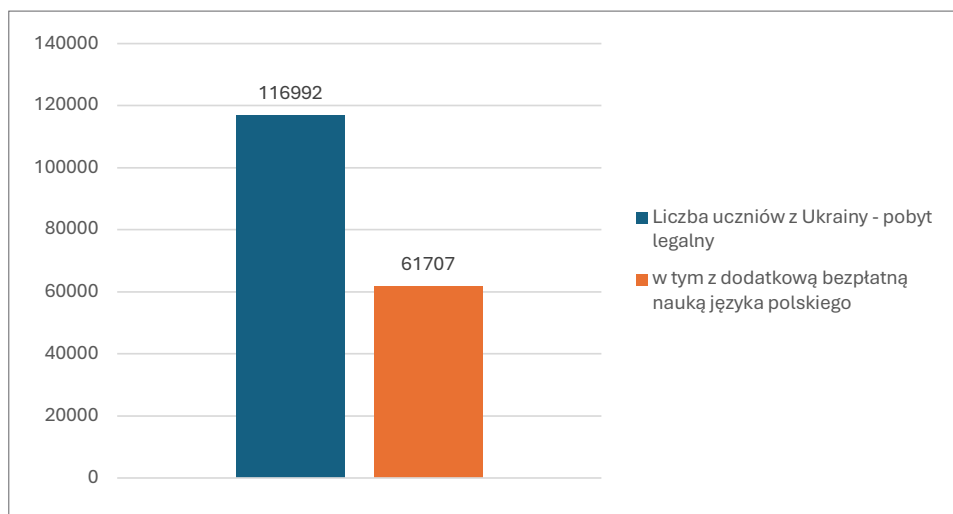
Tekst porusza problem nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście fali migracji z Ukrainy po wybuchu wojny. Uczniów, którzy dołączyli do polskich szkół, objęto dodatkowymi lekcjami języka, jednak wielu z nich nie korzysta. Przyczynami mogą być braki kadrowe, finansowe lub niska motywacja uczniów. Nauczanie języka pokrewnego, jakim dla Ukraińców jest polski, niesie zarówno ułatwienia (interkomprehensja), jak i trudności (interferencja językowa). Badania pokazują, że większość nauczycieli nie była odpowiednio przygotowana do nauczania cudzoziemców, choć wielu z nich ukończyło dodatkowe kursy. Największe trudności sprawiają uczniom wymowa, interferencja oraz problemy z gramatyką. Wielu nauczycieli skarży się na brak wsparcia ze strony szkół, a połowa uważa liczbę dodatkowych godzin języka za niewystarczającą. Badani zgodnie twierdzą, że zajęcia z języka polskiego jako obcego powinni prowadzić specjaliści – glottodydaktycy. Tekst podkreśla konieczność systemowych rozwiązań i lepszego przygotowania szkół na edukację włączającą.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, migracja, edukacja włączająca, glottodydaktyka, uczniowie ukraińscy, interferencja językowa, interkomprehensja, nauczanie języka, integracja językowa

Wybuch wojny w Ukrainie spowodował falę emigracji ludności ukraińskiej. Większość osób zdecydowała się udać do Polski, najbliższego sąsiadującego państwa. Duża część z nich postanowiła osiąść tu na stałe oraz zalegalizować swój pobyt. Wiąże się to więc z obowiązkiem szkolnym dla dzieci. Mówiący jednak w innym języku uczniowie stają się w polskich szkołach obligatoryjnie tymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Aby im pomóc w zaaklimatyzowaniu się, Ministerstwo Edukacji Narodowej zarządziło organizację dodatkowych godzin nauki języka polskiego¹. Jednak, jak pokazuje raport z 31 grudnia

¹ Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, art. 55b [Dodatkowa nauka języka polskiego w grupie międzynarodowej] (Dz.U. 2025, poz. 337), System Informacji Prawnej LEX, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/>

2024 r., rozwiązanie to wcale nie cieszy się dużą popularnością². Prezentuje to wykres:



Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711>

Okazuje się, że ponad połowa uczniów z Ukrainy uczęszczających do szkół podstawowych nie korzysta z proponowanych przez Ministerstwo dodatkowych zajęć z języka polskiego. Analizowany raport nie uwzględnia jednak przyczyn. Być może jest to brak chęci ze strony uczniów, brak wykwalifikowanej kadry albo po prostu brak wystarczających finansów.

Nauczanie języka polskiego jako obcego charakteryzuje się specyficznym podejściem dydaktycznym, odmiennym od metod stosowanych wobec osób, dla których stanowi on język ojczysty. Ponadto proces ten wymaga dostosowania do specyfiki każdej grupy narodowej. W odniesieniu do osób ukraińskojęzycznych Dominika Izdebska-Długosz podkreśla znaczenie dwóch kluczowych aspektów, na które należy zwrócić szczególną uwagę. Pierwszy z nich – interkomprehensja, sprzyja rozwojowi umiejętności receptywnych, takich jak rozumienie ze słuchu oraz czytanego tekstu, co znacząco przyspiesza proces przyswajania języka. Natomiast interferencja językowa stanowi czynnik ograniczający rozwój sprawności produktywnych, w szczególności mówienia i pisanie, utrudniając osiągnięcie poprawności językowej³. W procesie nauki języka słowiańska komunikatywność sprawia, że różnica między rozumieniem a mówieniem szybko

dzu-dziennik-ustaw/pomoc-obywatelom-ukrainy-w-zwiazku-z-konfliktem-zbrojnym-na-19216115/art-55-b [15.03.2025].

² Uczniowie – uchodźcy z Ukrainy, gov.pl, 2024, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711> [15.03.2025].

³ D. Izdebska-Długosz, *Efektywne nauczanie języka polskiego osób ukraińskojęzycznych – trudniejsze, niż myślimy?*, „Języki Obce w Szkole” 2024, nr 3, s. 49–59.

się pogłębia. Dzięki podobieństwom między językami uczący się łatwo przyswajają nowe treści, co przyspiesza rozwój umiejętności odbiorczych, takich jak słuchanie i czytanie. Po kilku tygodniach intensywnego kontaktu z językiem pokrewnym przestają zwracać uwagę na różnice, np. akcent wyrazowy, który utrudnia wyodrębnianie słów w zdaniu. Zamiast tego zaczynają korzystać z mechanizmów myślowych, które pomagają im rozumieć przekaz w sposób całościowy, bazując na strukturach własnego języka⁴. Interferencja, znana również jako transfer negatywny lub ujemny, to proces, w ramach którego struktury językowe z języka wyjściowego (ojczystego) wpływają na sposób przyswajania i używania języka obcego. Zjawisko to polega na przenoszeniu elementów, które nie są zgodne z normami języka docelowego, co prowadzi do błędów lub nienaturalnych konstrukcji. Transfer ten może przybierać różne formy, w tym błędy fonologiczne, gramatyczne czy leksykalne, a jego efektem jest często wprowadzenie nieprawidłowych struktur typowych dla języka ojczystego, które nie znajdują odzwierciedlenia w przyswajanym języku⁵.

Języki ukraiński i polski, choć na pierwszy rzut oka mogą wydawać się podobne, w rzeczywistości należą do różnych grup językowych w ramach rodziny słowiańskiej. Języki te są bowiem częścią dwóch odrębnych gałęzi – zachodniosłowiańskiej (polski) oraz wschodniosłowiańskiej (ukraiński)⁶. Niemniej jednak istnieją pewne cechy wspólne, które mogą sprawiać wrażenie podobieństwa. Do najistotniejszych z nich należą fleksyjność obu języków, wspólne kategorie gramatyczne, takie jak: rodzaj, liczba, przypadek, osoba czy czas, a także obecność zarówno odmiennych, jak i nieodmiennych części mowy. Ponadto w obu językach występuje alternacja samogłoskowa i spółgłoskowa w odmianie rzeczowników. Mimo tych podobieństw warto być świadomym również istotnych różnic. Przykładem może być brak enklitycznych form zaimków w języku ukraińskim, takich jak krótkie formy „tobie” – „ci” czy „ciebie” – „cię”, które są obecne w języku polskim. Dodatkowo ukraiński charakteryzuje się innym szykiem zdania, co może stanowić trudność w nauce i przyswajaniu poprawnych struktur gramatycznych⁷.

Tego typu rozbieżności niewątpliwie stawiają przed nauczycielami liczne wyzwania. Choć uczniowie obcojęzyczni pojawiali się w polskich szkołach już wcześniej, miało to charakter incydentalny. Fala emigracyjna z Ukrainy w ostatnich latach stanowiła zaskoczenie dla polskiego systemu edukacyjnego, który nie

⁴ W. Hofmański, K.K. Pospiszil-Hofmańska, *Interkomprehensja – interferencja – integracja. Polszczyzna w perspektywie nauczania użytkowników języków wschodniosłowiańskich*, „Poznańskie Studia Sławistyczne” 2022, nr 23, s. 253–271.

⁵ A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 91–92.

⁶ K. Długosz-Kurczabowa, S. Dubisz, *Gramatyka historyczna języka polskiego. Podręcznik dla studentów polonistyki*, Warszawa 1998.

⁷ D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021, s. 134–135.

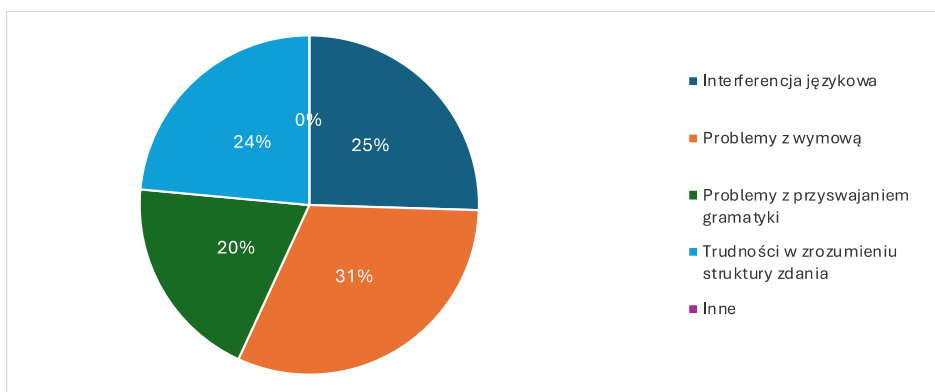
był w pełni przygotowany na tak masową migrację. Przemysław Gębał zauważa, że taki napływ uczniów z doświadczeniem migracyjnym do polskich szkół postawił przed systemem edukacyjnym konieczność wypracowania kompleksowych rozwiązań systemowych. Nie tylko kadra pedagogiczna powinna zostać przygotowana, ale również warunki nauczania należało dostosować do wymogów edukacji włączającej, która zakłada pełną integrację uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych⁸. Jednak czas na przystosowanie się do nowych warunków był ograniczony, co wymusiło szybkie i zdecydowane działania. W efekcie zadanie nauczania języka polskiego dla przybyszów często powierzano nauczycielom języka polskiego, którzy niekoniecznie dysponowali odpowiednią wiedzą i doświadczeniem w zakresie glottodydaktyki.

Potwierdzają to przeprowadzone na potrzeby tego artykułu badania. Przeanalizowano odpowiedzi 36 ankietowanych – nauczycieli polonistów (prowadzących lekcje dodatkowe dla obcokrajowców w swoich placówkach), uczących w szkołach na terenie całego kraju. Wiek ankietowanych był zróżnicowany. Większość z nich (56%) pracuje na swoim stanowisku ponad 20 lat, tylko 2 osoby prowadzą takie lekcje, mając mniej niż 5-letnie doświadczenie. Wśród pozostałych zdecydowana większość (28% wszystkich badanych) to osoby, których staż pracy wynosi od 10 do 20 lat. Dużo mniej osób, bo tylko 11%, pracuje zaledwie 5–10 lat. To pokazuje, że niezależnie od doświadczenia nauczyciele poloniści musieli mierzyć się z tym trudnym i często zupełnie dla nich nowym zadaniem.

Nie jest to tylko wrażenie, ponieważ wynik ankiety pokazuje, że mimo iż 61% deklaruje posiadanie wykształcenia glottodydaktycznego, to wciąż duża liczba nauczycieli go nie ma. Pomimo tego musieli oni prowadzić zajęcia dla obcojęzycznych uczniów. Jednak bardzo pocieszający jest fakt, że badani nauczyciele postanowili dokształcić się, by jak najlepiej pomóc swoim podopiecznym. Okazało się, że aż 83% ukończyło jakieś kursy w tym zakresie, a 11% jest w ich trakcie. Jedyne 6% nie zdecydowało się na żadne szkolenie. To wszystko jednak przekłada się na dość wysoką samoocenę nauczycieli w tym temacie. Na pytanie: „Jak ocenia Pan/Pani swoje przygotowanie do nauczania uczniów z Ukrainy?”, ankietowani mieli zaznaczyć odpowiedź na 5-stopniowej skali, gdzie 1 to w ogóle nieprzygotowany, natomiast 5 – doskonale przygotowany. Okazało się, że średnia tych ocen wyniosła aż 4,17. Można powiedzieć, że przygotowanie jest ocenione na nieco więcej niż dobre. Tylko 2 osoby wskazały wartość 2, niższej oceny nie było.

Następne pytania dotyczyły konkretnie uczniów ukraińskojęzycznych i nauczycielskich doświadczeń w pracy z nimi. Pierwsze z nich brzmiało: „Czy jest Pan/Pani świadom/a specyficznych trudności, które mogą występować u uczniów ukraińskojęzycznych w nauce języka polskiego? (proszę zaznaczyć wszystkie, które dotyczą Pana/Pani pracy)”. Odpowiedzi prezentują się następująco:

⁸ P.E., Gębał, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018, s. 199.



Źródło: badania własne.

Najczęściej wskazywaną trudnością okazały się problemy z wymową, które zadeklarowały 32 osoby, co stanowi 31% ogółu odpowiedzi. Na kolejnej pozycji uplasowała się interferencja językowa, czyli przenoszenie struktur z języka ojczystego do języka obcego, którą zgłosiło 26 respondentów (25%). Trudności w zrozumieniu struktury zdania uzyskały 24 wskazania, co przekłada się na 24%, natomiast problemy z przyswajaniem gramatyki zgłosiło 20 osób, stanowiące 20% badanej próby. Kategoria „inne” nie została wskazana przez żadnego z uczestników – świadczy to o trafnym i wyczerpującym doborze wcześniej zaproponowanych kategorii trudności. Taka dystrybucja odpowiedzi sugeruje, iż największym wyzwaniem w nauce języka okazuje się sfera fonetyczna, co może wynikać z różnic w systemach dźwiękowych pomiędzy językiem ojczystym a językiem docelowym. Wysoka liczba zgłoszeń interferencji językowej również podkreśla istotną rolę wpływu języka pierwszego na procesy przyswajania nowego systemu językowego. Warto zauważyć, że w przypadku uczniów z doświadczeniem migracyjnym, którzy uczą się polskiego w warunkach szkolnych, język ten staje się dla nich tzw. językiem odziedziczonym, a nie językiem ojczystym w rozumieniu rodowitych Polaków⁹. Oznacza to, że proces jego przyswajania przebiega odmiennie – jest bardziej podatny na wpływy języka pierwszego, a jego rozwój często ogranicza się do kontekstów edukacyjnych i sytuacyjnych. W efekcie, mimo intensywnej nauki, mogą występować trudności w osiągnięciu pełnej płynności oraz poprawności językowej, co dodatkowo komplikuje właśnie interferencja z językiem macierzystym.

Kolejno zbadano stosowanie metod uwzględniających interkomprehensję, czyli rozumienie międzyjęzykowe, w pracy zawodowej respondentów. Zdecydowana większość uczestników deklaruje znajomość i praktyczne wykorzystanie tej strategii dydaktycznej: 44% badanych (16 osób) stosuje metody interkomprehensji

⁹ E. Lipińska, A. Seretny, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy” 2016, nr 10, s. 45–61.

regularnie, natomiast 50% (18 osób) wskazuje, że korzysta z nich sporadycznie. Istotne jest, że żaden z respondentów nie zadeklarował braku używania tych metod, co sugeruje ich znaczne rozpowszechnienie i potencjalną skuteczność w praktyce glottodydaktycznej. Zaledwie 2 osoby (6%) przyznały, że nie do końca wiedzą, czym jest interkomprensja, co może świadczyć o wysokim poziomie świadomości terminologicznej i metodycznej wśród uczestników badania. Uzyskane dane wskazują, iż interkomprensja znajduje szerokie zastosowanie w pracy dydaktycznej i jest obecna przynajmniej w sposób okazjonalny u niemal wszystkich respondentów. Taki stan rzeczy może odzwierciedlać rosnące zainteresowanie podejściami komunikacyjnymi w nauczaniu języków, w których wykorzystuje się bliskość językową jako zasób dydaktyczny.

Występowanie drugiego z analizowanych zjawisk – interferencji językowej – wśród uczniów ukraińskojęzycznych również zostało poddane ocenie. Średnia wartość przypisana temu zjawisku wyniosła aż 4,06 w pięciostopniowej skali, co wskazuje na jego wysoką częstotliwość i zauważalność. Najwyższy poziom nasilenia (wartość 5) wskazało 39% respondentów, co potwierdza skalę intensywności interferencji w praktyce dydaktycznej, a 33% badanych zaznaczyło wartość 4, również świadcząca o znaczącym nasileniu badanego zjawiska. Odpowiedzi mieszczące się w górnym zakresie skali stanowią zatem 72% ogółu. Warto również zaznaczyć, że 22% uczestników oceniło częstotliwość występowania interferencji na 3, a jedynie 6% wskazało wartość 2. Żaden z badanych nie zdecydował się na ocenę 1, co oznacza, że interferencja językowa nie została uznana za zjawisko marginalne w żadnym przypadku. Rozkład ten jednoznacznie wskazuje, że nauczyciele dostrzegają to zjawisko jako realną trudność w pracy z uczniami posługującymi się językiem ukraińskim jako ojczystym.

W kolejnym etapie badania zapytano respondentów, czy otrzymują wsparcie ze strony szkoły w nauczaniu uczniów ukraińskojęzycznych. Odpowiedzi rozłożyły się nierównomiernie: 22% badanych (8 osób) uznało otrzymywane wsparcie za wystarczające, natomiast 33% (12 osób) zadeklarowało, że pomoc ta jest obecna, lecz ma charakter ograniczony. Największa grupa respondentów, stanowiąca 44% (16 osób), wskazała na całkowity brak wsparcia instytucjonalnego. Dane te jednoznacznie sugerują, że znaczna część nauczycieli nie otrzymuje adekwatnej pomocy w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Wyniki te mogą wskazywać na niedostateczne przygotowanie szkół do pracy w warunkach zróżnicowania językowego, a także na konieczność systemowych działań wspierających kadrę dydaktyczną w tym obszarze.

Respondenci odnieśli się również do kwestii adekwatności dodatkowych godzin języka polskiego przeznaczonych dla uczniów z Ukrainy. Odpowiedzi wskazują na wyraźne zróżnicowanie ocen: 39% nauczycieli (14 osób) uznało, że liczba oferowanych godzin jest wystarczająca. Z kolei 17% (6 osób) zaznaczyło, że chociaż dodatkowe lekcje są prowadzone, to ich liczba wymaga zwiększenia. Najwięcej respondentów – 44% (16 osób) – wyraziło opinię, iż oferowana liczba godzin jest niewystarczająca. Brak odpowiedzi neutralnych („Nie mam zdania”)

może świadczyć o dużej świadomości i zaangażowaniu respondentów w analizowaną problematykę. Uzyskany rozkład wskazuje, że niemal połowa badanych postrzega obecne rozwiązania jako nieadekwatne, co może rzutować na skuteczność nauczania języka polskiego jako drugiego.

W kolejnym pytaniu uczestnicy zostali poproszeni o ocenę, kto – ich zdaniem – powinien prowadzić zajęcia językowe z uczniami ukraińskojęzycznymi. Najwyżej ocenioną kategorią okazał się glottodydaktyk, co sugeruje silne przekonanie nauczycieli o potrzebie specjalistycznych kompetencji w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. To interesujące, ponieważ badania przeprowadzone w 2018 roku przez Wioletę Hajduk-Gawron wykazały, że panuje przekonanie, iż zatrudnieni w szkołach poloniści oraz nauczyciele angielskiego wystarczą, aby uczeń cudzoziemski opanował język polski¹⁰. W opisywanych tutaj badaniach polonista oraz nauczyciel języka obcego uplasowali się natomiast dopiero na kolejnych pozycjach, co wskazuje na uznanie dla ogólnych kompetencji językowo-dydaktycznych, choć niekoniecznie zorientowanych na specyfikę pracy z uczniami cudzoziemskimi. Najniższy poziom preferencji, jednak ze 100-procentowym przekonaniem, uzyskała kategoria logopedy/pedagoga, co może świadczyć o postrzeganiu tej roli raczej jako wspierającej, a nie wiodącej w kontekście nauczania języka. Zgromadzone dane odzwierciedlają przekonanie o potrzebie angażowania w proces dydaktyczny osób mających wyspecjalizowane przygotowanie metodyczne i międzykulturowe.

Problem nauczania języka polskiego jako obcego wymaga szczególnego podejścia, uwzględniającego specyfikę językową uczniów ukraińskojęzycznych. Jak zauważyła Małgorzata Gębka-Wolak, obowiązujący program nauczania języka polskiego w niewielkim stopniu wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnych u uczniów z doświadczeniem migracyjnym, gdyż koncentruje się głównie na kształceniu literacko-kulturowym oraz nauce o języku, a nie na praktycznym posługiwaniu się nim. Dobór tekstów kulturowo i językowo odległych od współczesnych realiów utrudnia uczniom migracyjnym przyswajanie gramatycznych i pragmatycznych wzorców językowych, niezbędnych do codziennej komunikacji. Ponadto nadmierny nacisk na teoretyczną wiedzę o strukturze języka może zakłócać proces jego efektywnego opanowania¹¹. Dodatkowo analiza badań opisanych w tym artykule wykazała, z jednej strony, że interkomprehensja, czyli rozumienie międzyjęzykowe, sprzyja rozwojowi umiejętności receptywnych, takich jak słuchanie i czytanie. Z drugiej strony, interferencja językowa utrudnia naukę mówienia i pisanie, co potęguje trudności w efektywnym przyswajaniu języka polskiego. Problemy te są dostrzegane przez nauczycieli, którzy często mimo braku

¹⁰ W. Hajduk-Gawron, *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 187–203.

¹¹ M. Gębka-Wolak, *Metodyka pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Język polski w klasach 4–8*, „Edukacja” 2019, nr 3 (150), s. 68–84.

odpowiedniego przygotowania glottodydaktycznego starają się sprostać nowym wyzwaniom edukacyjnym. Jednakże, pomimo dodatkowych godzin języka polskiego, większość nauczycieli ocenia ich liczbę jako niewystarczającą. Co więcej, badania wykazują, że spora część z nich nie otrzymuje wsparcia ze strony placówek edukacyjnych, co dodatkowo utrudnia efektywne nauczanie. Pojawia się więc potrzeba rozważenia alternatywnych rozwiązań, które mogłyby realnie wesprzeć proces integracji językowej i edukacyjnej osób z Ukrainy.

W kontekście powyższych trudności warto rozważyć wprowadzenie tzw. klasy zerowej lub roku przygotowawczego, przeznaczonych dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym¹². Choć mogłoby się wydawać, że dodatkowy rok szkolny to marnowanie czasu, w rzeczywistości jest to inwestycja, która może zaoszczędzić wiele lat spędzonych na lekcjach, które obecnie nie przynoszą oczekiwanych efektów. W ramach takiego programu uczniowie mieliby intensywną naukę języka polskiego, wsparcie psychologiczne oraz dostosowane do ich potrzeb zajęcia dydaktyczne, przygotowujące ich do płynnej integracji z polskim systemem edukacyjnym. Tego typu rozwiązanie nie tylko pozwoliłoby na wyrównanie szans edukacyjnych, ale także odciążałoby nauczycieli, którzy obecnie muszą łączyć standardowy program nauczania z dodatkowymi wymaganiami wynikającymi z pracy z uczniami obcojęzycznymi.

Warto zauważyć, że takie projekty pojawiły się już w Polsce. Jeden z nich – szkołę w Mrokwie – opisała Anna Mikulska. Po przeprowadzonych rozmowach z nauczycielami okazało się, że klasa przygotowawcza stworzyła uczniom z innych krajów dobre warunki do nauki, a także dała im większe poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. Prowadzący takie zajęcia zyskali możliwość realizacji indywidualnego podejścia do uczniów, co przełożyło się na większy komfort podczas nauczania. Zyskali także korzyści indywidualne – rozwój zawodowy i doskonalenie umiejętności, które staną się przydatne również na zajęciach z polskimi uczniami. Rozwiązanie to miało jednak także słabsze strony. Nauczyciele zauważają, że wystąpiły trudności z pokonaniem bariery językowej, problematyczne okazało się także ocenianie uczniów i sprawdzanie ich wiedzy w sposób formalny¹³.

Podsumowując, klasa zerowa lub rok przygotowawczy stanowiłyby przestrzeń do intensywnej nauki języka, co pozwoliłoby zapobiec w jakimś stopniu lękom językowym¹⁴ oraz trudnościom w przyswajaniu polskiej kultury, a to w dłuższej perspektywie mogłoby znacząco poprawić efektywność kształcenia oraz integrację

¹² Taki pomysł został opisany w: U. Majcher-Legawiec, *Oddział przygotowawczy w polskiej szkole*, Kraków 2022.

¹³ A. Mikulska, *Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 1, s. 61–66.

¹⁴ E. Pótorak, *O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego* [w:] *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, Katowice 2022, s. 191–202.

społeczną tych uczniów. Realizacja takiego projektu wymagałaby odpowiednich nakładów finansowych oraz przeszkolenia kadry, jednak w perspektywie długoterminowej mogłaby przynieść wymierne korzyści zarówno dla uczniów, jak i dla całego systemu edukacji w Polsce.

Bibliografia

- Długosz-Kurczabowa K., Dubisz S., *Gramatyka historyczna języka polskiego. Podręcznik dla studentów polonistyki*, Warszawa 1998.
- Gębał P.E., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018, s. 199.
- Gębka-Wolak M., *Metodyka pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Język polski w klasach 4–8*, „Edukacja” 2019, nr 3 (150), s. 68–84.
- Hajduk-Gawron W., *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 187–203.
- Hofmański W., Pospiszil-Hofmańska K.K., *Interkomprehensja – interferencja – integracja. Polscy w perspektywie nauczania użytkowników języków wschodniostowiańskich*, „Poznańskie Studia Slawistyczne” 2022, nr 23, s. 253–271.
- Izdebska-Długosz D., *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021, s. 134–135.
- Izdebska-Długosz D., *Efektywne nauczanie języka polskiego osób ukraińskojęzycznych – trudniejsze, niż myślimy?*, „Języki Obce w Szkole” 2024, nr 3, s. 49–59.
- Lipińska E., Seretny A., *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy” 2016, nr 10, s. 45–61.
- Majcher-Legawiec U., *Oddział przygotowawczy w polskiej szkole*, Kraków 2022.
- Mikulska A., *Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 1, s. 61–66.
- Półtorak E., *O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/ kolejnego języka obcego [w:] Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, Katowice 2022, s. 191–202.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 91–92.
- Uczniowie – uchodźcy z Ukrainy*, gov.pl, 2024, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711> [15.03.2025].
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, art. 55b [Dodatkowa nauka języka polskiego w grupie międzyszkolnej] (Dz.U. 2025, poz. 337), System Informacji Prawnej LEX, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzudziennik-ustaw/pomoc-obywatelom-ukrainy-w-zwiazku-z-konfliktem-zbrojnym-na-19216115/art-55-b> [15.03.2025].

Polish Teachers Facing the Challenge of Teaching Polish as a Foreign Language

Abstract

The text addresses the issue of teaching Polish as a foreign language in the context of the wave of migration from Ukraine after the outbreak of the war. Students who joined Polish schools were offered additional language classes, but many of them do not take advantage of this support. The reasons

may include staff shortages, financial limitations, or low student motivation. Teaching a related language, such as Polish for Ukrainians, brings both advantages (intercomprehension) and challenges (language interference). Research shows that most teachers were not adequately prepared to teach foreigners, although many of them completed additional training courses. The greatest difficulties for students include pronunciation, interference, and grammar problems. Many teachers complain about the lack of support from schools, and half believe that the number of additional language lessons is insufficient. The respondents unanimously emphasize that Polish as a foreign language classes should be taught by specialists—glottodidacticians. The text highlights the need for systemic solutions and better preparation of schools for inclusive education.

Keywords: Polish as a foreign language, migration, inclusive education, glottodidactics, Ukrainian students, language interference, intercomprehension, language teaching, language integration

Zuzanna Salawa-Szokało, studentka filologii polskiej oraz logopedii z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół zagadnień związanych z językiem polskim zarówno jako ojczystym, jak i obcym – w ujęciu językoznawczym, kulturowym i dydaktycznym. Pełni funkcję przewodniczącej Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej, w ramach którego podejmuje działania na rzecz popularyzacji i doskonalenia metod nauczania języka polskiego w kontekście międzykulturowym.

doi: 10.15584/dyd.pol.20.2025.16
Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 3.10.2025 r.
Zaakceptowano do druku: 27.10.2025 r.
Opublikowano: 29.12.2025 r.

MONIKA GRYBOŚ

Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0002-3929-5163
monika.grybos@gmail.com

Wiedza psychologiczna i pedagogiczna na temat ucznia zdolnego w kontekście pracy nauczyciela polonisty

Streszczenie

Rozważania przedstawione w artykule są próbą wieloaspektowego spojrzenia na zagadnienie zdolności i pojęcie „uczeń zdolny”. Uwzględniają zarówno naukowe ustalenia z zakresu psychologii i pedagogiki, jak i ujęcie antropocentryczne, dydaktyczne, zgodnie z którym ucznia (zdolnego) i jego działania traktuje się podmiotowo. Celem artykułu jest przybliżenie wiedzy z zakresu nauk społecznych użytecznej w pracy nauczyciela polonisty na każdym etapie kształcenia.

Słowa kluczowe: zdolności, uczeń zdolny

„Zdolności” i ich pole leksykalne to słowa istotne dla współczesnego dyskursu publicznego. Zachęca się w nim do odkrywania zdolności, proponuje różne sposoby ich diagnozowania, a także wskazuje czynniki wpływające na rozwój i zahamowanie. Zdolne osoby to postacie znaczące dla szkolnej i pozaszkolnej edukacji. Popularna w latach dziewięćdziesiątych seria podręczników do matematyki nosi tytuł *I ty zostaniesz Pitagorasem*. Zbeletryzowane biografie utalentowanych artystów i bezkompromisowych naukowców wciąż cieszą się niesłabnącym zainteresowaniem czytelników, także tych dziecięcych. W 2023 roku do kin weszła adresowana do najmłodszych animacja *Leonardo. Odkrywca*, dzięki której dzieci mogą poznać biografię wyjątkowego artysty, uzdolnionego w wielu obszarach wiedzy i umiejętności.

Zdolności stanowią kategorię pożądaną w XXI wieku. Zdolne dziecko jest chlubą rodziców¹. Zdolny uczeń cieszy się przychylnością nauczycieli. Prac-

¹ Badacze zwracają uwagę na fasadowość i stereotypowość takiego postrzegania przez rodziców uczniów zdolnych, dla których posiadanie nieprzeciętnego intelektualnie dziecka wiąże się nierazko ze stresem i poczuciem osamotnienia. Zob. S. Gwiazdowska-Stańczak, A.E. Sękowski, *Rodzina uczniów zdolnych*, Warszawa 2018, s. 92.

dawcy z nadzieją na zyskową współpracę zatrudniają osoby świadome własnego potencjału i wyposażone w zdolności. Kategoria zdolności świetnie wpisuje się w czasoprzestrzeń kształtowaną przez industrialne społeczeństwo informacyjne, dla którego wartością jest skuteczne zarządzanie informacją². „W społeczeństwach uprzemysłowionych prawdopodobieństwo uznania za zdolne występuje w odniesieniu do dzieci przejawiających wyjątkowe predyspozycje do pracy umysłowej”³.

Z kolei na archaiczność i dehumanizacyjny aspekt omawianej kategorii zwracają uwagę autorzy książki *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*:

Mało który rodzic czy wychowawca uznaje za godne uwagi to, że zdarzają się dzieci, które jak żadne inne potrafią wspinać się na drzewa lub są urodzonymi mistrzami świata w pluciu pestkami na odległość albo w bieganiu wstecz. W dzisiejszych czasach tego typu uzdolnienia są zupełnie bezwartościowe. Takie umiejętności nie znajdują zastosowania w naszym świecie, na tym się nie zarabia i dlatego nikogo to nie interesuje⁴.

Według autorów – profesora neurobiologii i dziennikarza naukowego – pojęcie „zdolności” uległo wypaczeniu poprzez nieudolne działania systemu oświaty. Zdaniem G. Hüthera i U. Hausera kategoryzowanie i etykietowanie nie służy rozwijaniu tytułowych talentów, rozumianych jako naturalne predyspozycje, z którymi rodzi się człowiek. Dzielenie uczniów na „zdolnych” (realizujących wyobrażenia dorosłych) i „niezdolnych” (odbiegających od przyjętych wzorców) wymierzone jest w intelektualny i emocjonalny potencjał człowieka. W opinii autorów nastął czas, kiedy niezbędne jest przewartościowanie znaczenia nadawanego zdolnościom. Nawołują oni do zwrócenia uwagi na potrzebę potraktowania dziecięcych zdolności nie w sposób pragmatyczny i celowościowy, ale idealistyczny i humanistyczny:

Przede wszystkim zaś powinniśmy zastanowić się nad słusznością tego oczywistego i silnie zakorzenionego w naszych głowach uprzedzenia, jakoby dzieci dzieliły się na mniej i bardziej „uzdolnione”, w związku z czym należy oddzielić jedne od drugich, by „optymalnie” wspierać ich rozwój w każdej z tych grup z osobna. Zastanówmy się zatem, na ile licząca sobie kilka stuleci koncepcja oceniania zdolności ucznia dziś jeszcze się sprawdza⁵.

„Zdolności istnieją tam, gdzie stopień sprawności wykonywania działania jest wyższy od średniego”⁶. Ich egalitarystyczna definicja, służąca do identyfikacji zdolności ujawniających się w działaniu, a tym samym przydatna do celów edu-

² W. Krztoń, *XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego*, „Modern Management Review” 2015, nr 22/3, s. 111.

³ F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, przeł. E. Kazuk, Warszawa 1993, s. 13.

⁴ G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2014, s. 86.

⁵ Tamże, s. 27.

⁶ *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 1004.

kacyjnych, zakłada, że osoby zdolne stanowią 25–30% populacji⁷. W pedagogice rozróżnia się zdolności i uzdolnienia. Te ostatnie oznaczają zdolności specjalne, kierunkowe, np. muzyczne, plastyczne czy sportowe.

Wśród znanych dziś koncepcji zdolności wyróżnia się następujące modele:

- a) zdolności ogólnych (Francis Galton, Alfred Binet, Wilhelm Stern, Leta S. Hollingworth, Lewis M. Terman);
- b) zdolności specyficznych dziedzinowo (koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, model struktur uzdolnień kierunkowych Wiesławy Limont);
- c) systemowe (trójpierścieniowy model zdolności Josepha S. Renzulliego, koncepcja WICS Roberta J. Sternberga, teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego);
- d) rozwojowe (wieloczynnikowy model zdolności Franza J. Mönksa, pięcioczynnikowy model Abrahama Tannenbauma, koincydentalna teoria zdolności Davida H. Feldmana, piramida rozwoju talentu Jane Piirto, zróżnicowany model zdolności i talentu François Gagné)⁸.

⁷ W. Limont, „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza” 2013, nr 3, s. 126.

⁸ Przekrojowego omówienia wybranych modeli zdolności (poza koincydentalną teorią zdolności D.H. Feldmana) dokonano na podstawie przeglądu autorstwa Wiesławy Limont. Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2005, s. 37–77. W modelach zdolności ogólnych, powstałych w 2. połowie XIX w., utożsamiano zdolności z inteligencją. Dla rozwoju badań nad zdolnościami przełomowe znaczenie miały projekty naukowe realizowane w Stanach Zjednoczonych (od 1916 r. przez L.S. Hollingworth, a od 1922 r. przez L. Termana i kontynuatorów). L.S. Hollingworth wskazała na asynchronię rozwojową jako zjawisko często występujące u zdolnych dzieci, a L. Terman zainicjował trwające kilkadziesiąt lat badania podłużne, których celem była obserwacja rozwoju fizycznego, psychicznego, emocjonalnego, społecznego i zawodowego dzieci zdolnych. H. Gardner, przedstawiciel nurtu pluralistycznego w badaniach nad inteligencją, przyjął, że inteligencja jest więcej niż jedną zdolnością, i wyróżnił następujące rodzaje inteligencji (zdolności): językową i logiczno-matematyczną (ważne podczas nauki szkolnej) oraz przestrzenną, muzyczną, cielesno-kinetyczną, przyrodniczą, interpersonalną, a także intrapersonalną. Model opracowany przez W. Limont „jest próbą wyjaśnienia wewnętrznego zróżnicowania struktur uzdolnień kierunkowych na poziomie dziedziny dyscypliny i pola aktywności” (tamże, s. 49). R. Sternberg w opracowanym przez siebie modelu zdolności, określonym skrótowcem *WICS*, zawarł cztery czynniki składające się na omawianą kategorię. Są to: mądrość (ang. *wisdom*), inteligencja (ang. *intelligence*), twórczość (ang. *creativity*) i zsyntetyzowanie (ang. *synthesized*). Ostatni element oznacza płynne połączenie trzech pierwszych składowych. Teoria dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego zakłada, że rozwój jednostki zdolnej odbywa się na pięciu poziomach: pierwotnej integracji, jednopoziomowej dezintegracji, wielopoziomowej spontanicznej dezintegracji, wielopoziomowej zorganizowanej i usystematyzowanej dezintegracji i wtórnej integracji. Zdaniem badacza osoby zdolne doświadczają przyspieszonego rozwoju, poprzez rozdarcia i dramaty wewnętrzne, niepewności i ambivalentności w zakresie wyborów życiowych, wartości i postaw dążą do „coraz wyższego poziomu psychicznego środowiska wewnętrznego” (tamże, s. 64). Zdaniem A. Tannenbauma, który przyjął, że kategoria *zdolności* dotyczy wyłącznie dorosłych, a w przypadku dzieci można mówić o *potencjalności*, czynnikami,

Przywołane koncepcje i modele zdolności nie wyczerpują ujęć zagadnienia. Szeroka typologia zdolności jest dowodem na złożoność, wieloznaczność i wielopoziomowość tej kategorii.

W kontekście edukacji polonistycznej warto przybliżyć dwa popularne, często cytowane modele zdolności. W 1978 r. J.S. Renzulli opublikował trójczynnikową definicję zdolności, znaną jako trójpierścieniowy model Renzulliego. Ponadprzeciętna inteligencja lub ponadprzeciętne uzdolnienia kierunkowe, wysoki poziom zaangażowania w zadanie („uporczywość”) i wysoki poziom zdolności twórczych, dywergencyjnych, „które ujawniają się w płynności, giętkości, oryginalności myślenia, pomysłowości, otwartości na nowe doświadczenia oraz ciekawości poznawczej”⁹, to trzy komponenty, powiązane ze sobą i wzajemne na siebie oddziałujące, odpowiedzialne za krystalizację zdolności. Badacz podzielił zdolności na dwie równoważne kategorie: szkolne, akademickie, czyli mające znaczenie w procesie dydaktycznym, i twórczo-wytwórcze, które generują aktywność w określonej dziedzinie¹⁰. Wprowadził także określenie „zachowanie znamionujące zdolności”¹¹, w którym wskazał na potencjał ucznia i perspektywę rozwijania go w toku efektywnych działań edukacyjnych. Wyróżnił także czynniki pozaintelektualne, uwarunkowania osobowościowe, które wspierają rozwój zdolności, takie jak: optymizm, odwaga, umiłowanie tematu lub dyscypliny, wrażliwość na problemy innych, energia fizyczna i mentalna, poczucie przeznaczenia i realizowanej misji¹². Według J.S. Renzulliego zdolności są całościową strukturą powiązanych ze sobą czynników intelektualnych, sprawnościowych i pozaintelektualnych, wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań, które tworzą funkcjonalny system umożliwiający rozwój posiadanego potencjału¹³.

Wieloczynnikowy model zdolności F.J. Mönksa jest rozbudowaną wersją schematu Renzulliego. Zdaniem badacza korelacja komponentów wewnętrznych,

które tworzą sieć powiązań, odpowiedzialnych za powstawanie zdolności, są: wybitna inteligencja, uzdolnienia kierunkowe, odpowiednie cechy osobowości, wsparcie środowiska i sprzyjający rozwojowi jednostki przypadek. J. Piirto opracowała model rozwoju zdolności, którego graficznym upostaciowaniem jest piramida. Badaczka podkreśla znaczenie uwarunkowań genetycznych. Szczyt piramidy stanowią talenty, np. muzyczne, plastyczne, naukowe, sportowe, akademickie czy w dziedzinie przedsiębiorczości. Model DMTG François Gagné obejmuje pięć elementów: zdolności naturalne, talenty, proces rozwojowy i katalizatory: intrapersonalny i środowiskowy. W koncepcji D.H. Feldmana przyjmuje się, że koincydencja, czyli współwystępowanie czynników, takich jak: biologiczne wyposażenie organizmu, kondycja fizyczna, wrażliwość, cechy osobowości i intelektu, struktura rodziny i jej tradycje, miejsce zamieszkania, sytuacja ekonomiczno-gospodarcza, religia, zdarzenia przypadkowe, wpływa na rozwój zdolności. Na temat koncepcji Feldmana zob. I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2005, s. 26.

⁹ W. Limont, „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli..., s. 55.

¹⁰ Tamże, s. 54–55.

¹¹ Tamże, s. 57.

¹² Tamże, s. 57–58.

¹³ Tamże, s. 59, 66.

takich jak czynniki intelektualne (zdolności ogólne i kierunkowe), twórczość i motywacja (jej odpowiednikiem było u Renzulliego „zaangażowanie”), jest niezbędna do rozwoju zdolności, ale równie ważne jest oddziaływanie elementów zewnętrznych, czyli wpływ otoczenia: rodziny, szkoły i rówieśników. „Dopiero w przypadku, gdy zdolna osoba korzysta ze wszystkich komponentów wymienionych i opisanych w niniejszym modelu, może doświadczyć pełnego rozwoju własnych zdolności. Gdy choć jeden z nich jest pomijany, trudno mówić o całościowym ich rozwoju”¹⁴.

Teorie interakcyjne J.S. Renzulliego i F.J. Mönksa wskazują, że wzajemne oddziaływanie czynników takich, jak: zdolności intelektualne lub specjalne, uzdolnienia twórcze i cechy osobowościowe, stanowi siłę pobudzającą rozwój zdolności. Rozbudowanie modelu Renzulliego o kontekst uwarunkowań społecznych pozwoliło zwrócić baczniejszą uwagę na implikacje między jakością oddziaływania domu rodzinnego, wpływem kolegów i koleżanek oraz działaniami szkoły a stymulowaniem lub hamowaniem rozwoju dzieci zdolnych.

Rodzina może stanowić stymulator lub inhibitor rozkwitu zdolności. Rodzice, którzy są zainteresowani edukacją własnego dziecka, kształtują i wspierają jego zainteresowania, z otwartością dzielą się doświadczeniami i zainteresowaniami, pomagają w wyborze ścieżki kształcenia oraz dbają o organizację aktywności intelektualnych i twórczych (dzielenie się kapitałem kulturowym), działają w imię rozwijania i kształtowania zdolności. Stymulująco wpływa na dziecko rodzic asertywny, otwarty, zaangażowany, stawiający realistyczne wymagania, konsekwentny i akceptujący dziecko zarówno podczas przeżywania sukcesów, jak i porażek. Negatywny wpływ na kształtowanie motywacji wewnętrznej dziecka zdolnego będą miały te rodziny, w których panuje sztywność, chłód w relacjach, brak życzliwego zainteresowania sprawami domowników, nadmierne wymaganie, nadopiekuńczość czy niewydolność wychowawcza, przejawiana poprzez m.in.: wyuczoną bezradność dorosłych, nieobecność rodzica, jego niedojrzałość emocjonalną, alkoholizm i niestabilność¹⁵.

Grupa rówieśnicza to kolejne środowisko, które oddziałuje na ucznia zdolnego. Dane dotyczące przystosowania społecznego zdolnych są niejednoznaczne¹⁶. Akceptacja i sympatia ze strony koleżanek i kolegów przekłada się na dobre samopoczucie ucznia zdolnego, a także na jego aktywność na polu naukowym. Ze względu na oscylowanie między uniformizmem (chęć bycia takim jak inni) a unikatowością (poczucie wyjątkowości ze względu na odmienność w sposobie myślenia i postrzegania świata) uczeń zdolny może

¹⁴ A. Kamińska, *Matura na 100%. Doświadczenia edukacyjne uczniów zdolnych w polskiej szkole publicznej*, Kraków 2021, s. 30.

¹⁵ S. Gwiazdowska-Stańczak, A.E. Sękowski, *Rodzina uczniów zdolnych*, Warszawa 2018.

¹⁶ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów*

w szkole, Kielce 2006, s. 49.

mieć trudności z nawiązaniem i podtrzymaniem satysfakcjonujących znajomości z rówieśnikami¹⁷.

Szkoła to zgodnie z koncepcją F.J. Mönksa trzecie środowisko, które wpływa na rozwój zdolności. Podobnie jak w przypadku domu rodzinnego i grupy rówieśniczej można mówić o oddziaływaniu pozytywnym, negatywnym lub ambiwalentnym. W pedagogice zdolności, psychologii twórczości, języku dokumentów oświatowych i profesjolekcie nauczycielskim dziecko zdolne określa się jako „ucznia zdolnego”. Osiąga on „lepsze wyniki od swoich rówieśników, w przypadku gdy zachowane są jednakowe dla wszystkich warunki pracy, lub uzyskuje te same, co inni wyniki przy mniejszym wysiłku”¹⁸.

Iwona Borzym proponuje następujący podział uczniów zdolnych:

1. Uczniowie o wysokich zdolnościach intelektualnych, którzy odznaczają się wysokimi osiągnięciami w zakresie większości przedmiotów szkolnych.
2. Uczniowie o dość dużych uzdolnieniach intelektualnych, którzy osiągają wysokie wyniki w zakresie niektórych – wybranych przedmiotów kształcenia.
3. Uczniowie, którzy nie są ponadprzeciętnie zdolni, a dobre wyniki w nauce zawdzięczają głównie własnej pracowitości oraz opiece ze strony środowiska społecznego.
4. Uczniowie o dużych zdolnościach intelektualnych, którzy nie osiągają zadowalająco wysokich wyników w nauce.
5. Uczniowie z ukrytymi talentami, które zostają ujawnione nie za pomocą testów, lecz na skutek działania silnych bodźców mobilizujących do pracy oraz w wyniku zapewnienia uczniom odpowiednich warunków do tworzenia¹⁹.

„Uczniowie zdolni w grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna, zajmują o wiele bardziej zróżnicowaną pozycję niż uczniowie przeciętni i mało zdolni”²⁰. Badacze wyróżniają wiele typów uczniów zdolnych, m.in.: dzieci zdolne mające osiągnięcia poniżej możliwości, doświadczające tzw. syndromu nieadekwatnych osiągnięć²¹; dzieci zdolne z syndromem nieproporcjonalnie wysokich osiągnięć²²;

¹⁷ Tamże; A. Kamińska, *Matura na 100%...*

¹⁸ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1981, s. 363.

¹⁹ I. Borzym, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1979.

²⁰ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1999, s. 55.

²¹ M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990; B. Dyrda, *Specyfika i przyczyny syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych uczniów w świetle literatury psychologicznej i pedagogicznej*, „Chowanna” 1999, nr 1–2, s. 24–40. Według F. Painter dzieci wybitne, które nie ujawniają swoich zdolności, nie chcą, żeby otoczenie wiedziało, z jaką łatwością się uczą, wykonują zadania i polecenia dorosłych. Wśród powodów przyjęcia takiej strategii badaczka wskazuje presję grupy rówieśniczej, pragnienie niewyróżniania się, znudzenie szkolną rutyną i chęć robienia tego, co się chce, a więc potrzebę zyskiwania czasu, a nie tracenia go z powodu przymusu uczenia się według zasad narzuconych w szkole (F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka...*, Warszawa 1999, s. 20–25).

²² M. Lędzińska, *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy w szkole*, Warszawa 1996.

dzieci o ekstremalnie wysokim poziomie zdolności, tzw. cudowne dzieci; te, które wyrosły na wybitnych dorosłych, i te, u których zdolności twórcze zostały zahamowane przez zbyt wczesny, jednorodowy i wyczerpujący trening umiejętności²³; uczniowie o wszechstronnych zainteresowaniach, u których „brak możliwości jednoczesnego rozwijania wszystkich posiadanych zdolności na wysokim poziomie powoduje, że osoby te mają problemy w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym, żyją w ciągłym stresie i emocjonalnym niepokoju”²⁴; „podwójnie specjalnej troski”, np. uczniowie zdolni z dysleksją rozwojową, dysortografią, dysgrafią, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu²⁵; zdolni i twórczy²⁶, odznaczający się wybitnymi zdolnościami kreatywnymi.

Z wyników badań naukowych, obserwacji prowadzonych przez nauczycieli i wychowawców oraz na podstawie doświadczeń rodziców i opiekunów ujawnia się niejednoznaczna sylwetka ucznia zdolnego. Warto zwrócić uwagę na to, że w zależności od kryteriów i celów oceny, kontekstu sytuacji, a także przyjętego nastawienia, cechy wykazywane przez ucznia zdolnego mogą być wartościowane jako zalety lub wady. Tak jest np. w przypadku pomysłowości intelektualnej, niekonwencjonalności i tendencji do podejmowania ryzyka²⁷. Wymienione aspekty można potraktować jako atuty i właściwe, pożądane postawy, które w określonych sytuacjach będą stanowiły oznakę kreatywności, odwagi, samodzielności i innowacyjności. Oryginalność myślenia i skłonność do zachowań ryzykownych mogą być również postrzegane negatywnie, jako przejaw braku pokory, pociąg do agresji, brak kultury czy nieumiejętność podporządkowania się wymogom konserwatyizmu społecznego i intelektualnego. Inny aspekt, na który warto zwrócić uwagę, charakteryzując ucznia zdolnego, to dynamika jego rozwoju. Cechy przejawiane przez kilkuletniego ucznia zdolnego mogą w okresie adolescencji zostać zastąpione przez postawy przeciwstawne, np. w klasach młodszych uczniowie zdolni osiągają dobre wyniki w nauce, wybierając pokorę, uległość i konformizm, a w klasach starszych dzięki temu, że potrafią być niezależni i dominujący²⁸.

W tabeli zestawiono cechy wskazane w literaturze przedmiotu jako charakterystyczne dla uczniów zdolnych. Biorąc pod uwagę pięć sfer rozwoju człowieka: poznawczą, twórczą, emocjonalno-motywacyjną, społeczną i behawioralną²⁹, po lewej stronie umieszczono cechy rozumiane jako pozytywne, a po prawej – ich problematyczne „lustrzane odbicia”.

²³ W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli....

²⁴ Tamże, s. 130.

²⁵ Tamże, s. 134.

²⁶ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 51.

²⁷ W. Limont, *Uczeń zdolny...*, s. 92.

²⁸ M. Tyszkowa, *Uczeń zdolny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1996, s. 86.

²⁹ I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka...*, s. 29.

sfera poznawcza	szybkie zapamiętywanie, prawidłowe kojarzenie i rozumowanie ³⁰ ; posiadanie dużej wiedzy wykraczającej poza program nauczania ³¹ ; ponadprzeciętna zdolność analizowania i syntezy ³² ; rozumienie złożonych informacji i łączących je relacji, myślenie abstrakcyjne, łączenie i transformowanie danych ³³ ; wykonywanie zadań umysłowych z łatwością ³⁴ ; „hedonizm intelektualny”, umiejętność skupienia uwagi na przedmiocie zainteresowania przez dłuższy czas ³⁵ ; wyraźne osiągnięcia – jawne lub potencjalne ³⁶ ; zaciekawienie światem i ludźmi, „dar bystrej obserwacji otoczenia”, dociekliwość intelektualna, zadawanie dużej liczby (logicznych) pytań, różnorodność i wielość uzdolnień i zainteresowań ³⁷ ; krytycyzm wobec wiedzy ³⁸ i wartości ³⁹ ; zdolności wytwarzania dywergencyjnego, ujawniające się w płynności, oryginalności i giętkości myślenia ⁴⁰	trudności w przechodzeniu od wiadomości do umiejętności, epatowanie wiedzą encyklopedyczną ⁴¹ ; egocentryzm, koncentracja na sobie, „zamęczenie nauczyciela” ⁴² ; utrudniony wybór zainteresowań, ścieżki edukacyjnej, drogi zawodowej spowodowany wszechstronnością zainteresowań ⁴³
sfera twórcza	twórczość i innowacyjność ⁴⁴ ; niepokój poznawczy, bogata wyobraźnia, ciekawe, oryginalne pomysły, potrzeba wyrażania się poprzez różne formy, w tym sztukę ⁴⁵ ; tworzenie nowych założeń ⁴⁶ ; bujna fantazja ⁴⁷ ; wysoka samoocena zdolności ⁴⁸	próżność, potrzeba stałej aprobaty ⁴⁹ ; zaniżona samoocena ⁵⁰

³⁰ L. Bandura, *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, Warszawa 1974, s. 48.

³¹ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik...*, s. 54.

³² D. Nakoneczna, *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych: 15-lecie Towarzystwa Szkół Twórczych 1983–1998*, Warszawa 1998.

³³ I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka...*, s. 29.

³⁴ F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka...*, s. 21.

³⁵ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik...*, s. 54.

³⁶ I. Borzym, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty...*

³⁷ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik...*, s. 54.

³⁸ I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka...*, s. 29.

³⁹ B. Łubianka, A.E. Sękowski, *Świat wartości uczniów zdolnych*, Lublin 2016.

⁴⁰ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać...*, s. 92.

⁴¹ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik...*, s. 54.

⁴² Tamże.

⁴³ *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A.E. Sękowski, Warszawa 2000.

⁴⁴ F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka...*, s. 29–35.

⁴⁵ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik...*, s. 54.

⁴⁶ D. Nakoneczna, *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych...*, s. 69.

⁴⁷ I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka...*, s. 29.

⁴⁸ I. Borzym, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty...*; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać...*

⁴⁹ D. Nakoneczna, *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych...*, s. 31.

⁵⁰ W. Limont, „*Stań na ramionach gigantów*”, *czyli...*, s. 133.

sfera społeczna	silne poczucie odpowiedzialności, zdolności przywódcze, charyzma ⁵¹ ; niezależna postawa, obrona własnych poglądów i pomysłów, samodzielność w myśleniu ⁵² ; zdolności menedżerskie ⁵³ ; nonkonformizm, wewnętrzna autonomia, nieuleganie naciskom i wpływom społecznym ⁵⁴	skłonność do manipulowania dorosłymi i dziećmi ⁵⁵ ; trudności w przystosowaniu się do grupy ⁵⁶ ; izolowanie i wyśmiewanie przez koleżanki i kolegów z klasy, niezauważanie przez nauczycieli ⁵⁷ ; zaburzone relacje z rówieśnikami i rodziną ⁵⁸ ; trudności z utrzymaniem dobrego wizerunku i relacji z koleżankami i kolegami ⁵⁹ ; doświadczanie tzw. syndromu wysokiego maku – niechęć i zawiść otoczenia wobec zdolnych ⁶⁰
sfera emocjonalno-motywacyjna	„silna wewnętrzna potrzeba nakierowująca na dążenie do perfekcji na wybranym polu” ⁷⁶¹ ; skłonność do stałego zaangażowania, zapal do pracy, wewnątrzsterowność ⁶²	neurotyzm ⁶³ ; neurotyczny perfekcjonizm, syndrom świętego lub grzesznika, zjawisko „Boga lub szumowiny” ⁷⁶⁴ ; depresja egzogenna ⁶⁵
sfera behawioralna	wzmoczona pobudliwość psychiczna: psychomotoryczna, sensoryczna, intelektualna, wyobrażeniowa, emocjonalna ⁶⁶ ; poczucie humoru ⁶⁷ ; dojrzałość, zrównoważenie, odporność emocjonalna ⁶⁸ ; duża płynność werbalna i bogate słownictwo, umiejętność wyszukiwania informacji i skutecznego korzystania z różnych źródeł ⁶⁹	skłonności neurotyczne ⁷⁰ ; niestałość emocjonalna ⁷¹

Inwentarz ten stanowi próbę uchwycenia licznych ambiwalencji i ambitenencji, które są udziałem ucznia zdolnego. Spojrzenie na tak szeroki (i być może zaskakujący) wachlarz cech, postaw i zachowań z życzliwością, uważnością i bez

⁵¹ F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka...*, s. 27.

⁵² M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik...*, s. 54, 55.

⁵³ I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka...*, s. 30.

⁵⁴ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać...*, s. 92.

⁵⁵ F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka...*, s. 27.

⁵⁶ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik...*, s. 54.

⁵⁷ D. Nakoneczna, *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych...*, s. 31.

⁵⁸ *Psychologia zdolności...*

⁵⁹ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 51.

⁶⁰ W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli..., s. 132.

⁶¹ F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka...*, s. 35.

⁶² I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka...*, s. 30.

⁶³ T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980, s. 51; I. Borzym, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty...*

⁶⁴ W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli..., s. 130.

⁶⁵ *Psychologia zdolności...*

⁶⁶ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.

⁶⁷ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać...*, s. 92.

⁶⁸ M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990.

⁶⁹ T. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać...*, s. 91.

⁷⁰ T. Lewowicki, *Kształcenie...*, s. 51.

⁷¹ Tamże, s. 93.

wygórowanych oczekiwań daje szansę nie tylko na świadomą i pogłębioną identyfikację osób zdolnych w przestrzeni szkoły (co jest ważne z punktu widzenia celów edukacji i wzbogacenia dorobku społecznego), ale na realistyczne i podmiotowe potraktowanie ucznia zdolnego, wejście z nim w autentyczną relację. Świadomość różnorodnych cech, które mają w sobie zdolne, uzdolnione i twórcze dzieci, warto potraktować jako podwalinę działań, które będą służyły dbaniu nie tylko o kondycję intelektualną dzieci zdolnych, ale także o ich stan emocjonalny.

„Uczniowieolni są przysłowiowymi drożdżami pobudzającymi rozwój uczniów średnich i słabych”⁷². Są wśród nich laureaci konkursów i zawodów na szczeblu lokalnym, krajowym i międzynarodowym, autorzy wierszy i piosenek, twórcy fotografii, członkowie grup teatralnych i filmowych, słuchacze wykładów na uczelniach, liderzy wyróżniający się w pracy społecznej. W trosce o realizację potencjału uczniów zdolnych rekomenduje się stosowanie strategii, metod i form pracy, które sprzyjają uczeniu się zdolnych, a jednocześnie korzystnie oddziałują na uczniów typowych, przeciętnych⁷³.

Bardzo ważnym aspektem jest więc skuteczne typowanie uczniów zdolnych. Zdaniem W. Limont:

Współczesna wiedza na temat zdolności człowieka, duże jakościowe zróżnicowanie zdolności i ich wewnętrznych struktur oraz wskaźników behawioralnych powinny mobilizować nauczycieli do dokładnych obserwacji i analiz zachowań, które mogą być sygnałami posiadanych przez uczniów ukrytych uzdolnień⁷⁴.

Repertuar narzędzi, z których polonista może skorzystać w procesie wyłaniania uczniów zdolnych, jest bogaty i zróżnicowany. Należą do nich m.in.: wyniki sprawdzianów wiadomości, uczestnictwo i rezultaty udziału w konkursach, nominacje przyznane przez eksperta z danej dziedziny, rodziców, grupę rówieśników⁷⁵, strategia „puli talentów” i skale wskaźnikowe, np. nauczycielski formularz oceny postawy twórczej ucznia autorstwa Krzysztofa J. Szmidta⁷⁶.

Badacze zwracają jednak uwagę na nieefektywność w wykorzystaniu narzędzi służących do identyfikowania uczniów zdolnych. Typowanie ich przez nauczycieli i wychowawców odbywa się według schematów i stereotypów dotyczących m.in. płci, zachowania, wyglądu ucznia, relacji z jego rodzicami, statusu materialnego rodziny⁷⁷. W polskich szkołach brakuje procedur, których przyjęcie pozwoliłoby na metodyczne i miarodajne wyłanianie uczniów zdolnych i uzdolnionych, czego efektem byłyby zindywidualizowane programy rozwoju⁷⁸. W działaniach na rzecz

⁷² L. Bandura, *Uczniowieolni...*, s. 35.

⁷³ T. Lewowicki, *Kształcenie...*

⁷⁴ W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli..., s. 59.

⁷⁵ F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka...*; M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1999.

⁷⁶ W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli....

⁷⁷ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik...*, s. 53.

⁷⁸ I. Chrzanowska, *Uczeń zdolny – uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uczniem zdolnym?*, „*Studia Edukacyjne*” 2015, nr 34, s. 131.

uczniów zdolnych, realizowanych przez nauczycieli i rodziców, podkreśla się zgubne zawierzenie procedurze obserwacji, które prowadzi do braku fachowego i trafnego wyłaniania dzieci zdolnych⁷⁹.

Również „badania psychologiczne wśród dzieci wskazanych przez pedagogów jako zdolne wykazały, iż w większości nie są to jednostki obdarzone uzdolnieniami”⁸⁰. Bołączką polskiej szkoły, która stawia sobie za szczytny cel rozpoznanie uczniów zdolnych i optymalizację ich potencjału, są ustępujące realiom deklaryatywność i iluzoryczność. Brak swoistej „kultury przyjaznej zdolnym” skutkuje tym, że dzieci zdolne, utalentowane i twórcze, mimo siły wewnętrznego bogactwa intelektualnego i emocjonalnego, stają się dla systemu oświaty niewidzialne. Zdaniem I. Czaj-Chudyby: „określenie *dziecko zdolne* należałoby przeformułować na «dziecko zdolne w...» (jakimś zakresie) i ograniczyć wnioski o możliwościach dziecka tylko dla konkretnie wyróżnionej dziedziny”⁸¹. Być może zmiana nazewnictwa stanowiłaby punkt zwrotny dla rewizji wyobrażeń na temat miejsca zdolnych w przestrzeni szkoły.

Uczeń zdolny, jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁸², stanowi wyzwanie dla edukacji. Opuściwszy szkolne mury, wejdzie on w rozmaite role społeczne, stając się – jako zdolny dorosły – wyzwaniem dla świata. Nie ma prostych recept, które pozwoliłyby mu sprostać, ale wydaje się, że kluczowe jest potraktowanie jako imperatywu przekonania, że „Dziecko zdolne to przede wszystkim człowiek, którego potrzeby i pragnienia są takie same jak innych osób”⁸³. Ucząc i wychowując ucznia zdolnego, nie można zapominać o tym, że uczy się i wychowuje człowieka.

Również nauczyciele języka polskiego mają do odegrania znaczącą rolę w kształceniu uczniów zdolnych. Specyfika przedmiotu, który zakłada wielostronny rozwój człowieka (m.in. jako osoby piszącej, komentującej teksty literackie i teksty kultury, uczestniczącej w kulturze i współtworzącej ją), implikuje w naturalny, niewymuszony sposób takie sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, które pozwalają poznać uczniów w rozmaitych obszarach wiedzy i umiejętności.

Polonista wyposażony w wiedzę psychologiczną i pedagogiczną na temat zdolności jest w stanie skutecznie typować uczniów w aspekcie zdolności, uzdolnień i talentów, a także wspierać rodziców uczniów w procesie wychowania oraz efektywnie uczestniczyć w pracy zespołu przedmiotowego i szkolnych zespołów zadaniowych. Wiedza z zakresu nauk społecznych pozwala przede wszystkim

⁷⁹ I. Pufal-Struzik, *Opieka nad dzieckiem zdolnym w rodzinie – diagnoza i wsparcie* [w:] *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, red. M. Jabłonowska, Warszawa 2013, s. 68.

⁸⁰ D. Bardzińska, *Wokół sylwetki pedagoga zdolności* [w:] *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, red. M. Jabłonowska, Warszawa 2013, s. 94.

⁸¹ I. Czaj-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka...*, s. 32.

⁸² Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (tekst jedn. Dz. U. z 2023 r., poz. 1798).

⁸³ W. Limont, „*Stań na ramionach gigantów*”, *czyli...*, s. 12.

dostrzegać uczniów zdolnych bez obciążenia stereotypami na ich temat. Aplikacyjne podejście do zagadnienia zdolności to krok w stronę tworzenia w szkołach „kultury przyjaznej zdolnym”.

Bibliografia

- Bandura L., *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, Warszawa 1974.
- Bardzińska D., *Wokół sylwetki pedagoga zdolności* [w:] *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, red. M. Jabłonowska, Warszawa 2013, s. 94–102.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1979.
- Chrzanowska I., *Uczeń zdolny – uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uczniem zdolnym?*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 34, s. 123–134.
- Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2005.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.
- Dyrda B., *Specyfika i przyczyny syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych uczniów w świetle literatury psychologicznej i pedagogicznej*, „Chowanna” 1999, nr 1–2, s. 24–40.
- Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.
- Gwiazdowska-Stańczak S., Sękowski A.E., *Rodzina uczniów zdolnych*, Warszawa 2018.
- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2014.
- Kamińska A., *Matura na 100%. Doświadczenia edukacyjne uczniów zdolnych w polskiej szkole publicznej*, Kraków 2021.
- Krztoń W., *XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego*, „Modern Management Review” 2015, nr 22/3, s. 101–115.
- Ledzińska M., *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy w szkole*, Warszawa 1996.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980.
- Limont W., „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza” 2013, nr 3, s. 125–138.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2005.
- Łubianka B., Sękowski A.E., *Świat wartości uczniów zdolnych*, Lublin 2016.
- Nakoneczna D., *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych: 15-lecie Towarzystwa Szkół Twórczych 1983–1998*, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1981.
- Painter F., *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, przeł. E. Kazuk, Warszawa 1993.
- Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórcy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1999.
- Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A.E. Sękowski, Warszawa 2013.
- Pufal-Struzik I., *Opieka nad dzieckiem zdolnym w rodzinie – diagnoza i wsparcie* [w:] *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, red. M. Jabłonowska, Warszawa 2013, s. 59–71.
- Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990.

The Psychological and Pedagogical Knowledge on the Subject of the Gifted Student on the Basis of the Polish Teacher's Work

Abstract

The article describes the many-sided attempt to analyze the issue of abilities and the term 'gifted student'. The knowledge of psychology and pedagogy as well as anthropocentric, didactical approach is taken into account. In connection to that the gifted student and his efforts are considered subjectively. The purpose of the article is to draw attention to the social sciences which are useful in the Polish teacher's work in each stage of education.

Keywords: abilities, gifted students

Monika Gryboś, magister filologii polskiej, studentka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego w dyscyplinie językoznawstwo, autorka publikacji z zakresu lingwodydaktyki, prelegentka na konferencjach naukowych i naukowo-metodycznych, nauczyciel języka polskiego z doświadczeniem pracy w szkole podstawowej, technikum i liceum, egzaminator egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego z języka polskiego, certyfikowany tutor, terapeuta pedagogiczny. Laureatka wyróżnienia „Innowacyjny nauczyciel”, przyznanego przez Prezydenta Miasta Legionowo (2022). Zainteresowania badawcze: kompetencja tekstotwórcza, praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szczególności z uczniem zdolnym.

ZBIGNIEW TRZASKOWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0003-2309-4700
zemet@poczta.fm

Bible Study Strategies in the Humanities Curriculum

The humanities education programme encompasses the examination of biblical material as a repository of topoi, symbols, literary genres, and universal metaphors. An essential place on the humanities reading list is occupied by in-depth reflection on the Bible's multicultural and timeless influence on literature and art, and by the exploration of its ethical and moral values. The present article sets forth a series of practical methodologies for the interpretation of biblical books, with a view to developing interpretative, historical-axiological, and critical skills.

Keywords: Bible, method, exegesis, context, axiology.

The Bible has been likened to a stream that is so shallow that a lamb can drink from it, and so deep that an elephant can bathe in it (Gregory the Great).

The Bible is undoubtedly the greatest bestseller of all time. Its stories have survived for thousands of years. This seems to be something quite natural in view of the fact that the Bible has been translated into 3,756 languages (the entire Bible: 756 languages; the New Testament: 1,726 languages; excerpts: 1,274 languages), that it is conveyed through literature, music, art, dance, film, etc., and it is considered the 'great key text' of art and poetry.

The imagery is not the only element that distinguishes the Bible from our world; the Bible's global context is incongruent with ours. This renders interpretation even more arduous. The writers of the Bible reported their experiences from a perspective largely foreign to the modern reader. The following example will illustrate this point. In Genesis 1:1, the Bible writer can confidently speak of the firmament that Yahweh created¹. It has now been established with a high degree of certainty that there is no firmament in the biblical sense. The blue that arches above our heads is not a stretched blue cloth or anything of the sort, but rather a phenomenon with light that can be compared to the green of clear water. This example does not give rise to any significant misunderstandings. When perusing

¹ All references to the Bible are from: World English Bible, [in:] <https://www.biblegateway.com/versions/World-English-Bible-WEB/#booklist>.

the Bible, one may do so with the assurance of an accurate interpretation, unmarred by misinterpretation, regarding the creation of the firmament.

The same biblical author also provides an account of the first man, Adam, who resided with his wife, Eve, in the Garden of Eden. However, as research into human history progresses, the notion of a primordial human couple in the Garden of Eden becomes increasingly untenable. Instead, the evidence suggests that the earliest humans were likely highly primitive herd animals, far less developed than the image portrayed by Adam in the Book of Genesis. This makes reading the Bible more arduous. Some individuals who engage with the Bible may encounter challenges when interpreting the narrative of Adam and Eve, as they do when trying to comprehend the creation of the firmament. The world from which the writer of Genesis 1 draws his insights and experiences, and from which he writes to proclaim Yahweh as the Creator, was a world that saw the firmament as something created above it, just as it believed in a first human couple. This was indicative of the era's cognitive capacity.

When engaging with biblical texts, it is imperative to acknowledge a fundamental truth: these texts are historical documents originally intended for their era's audience. The contemporary reader of the Book of Books, therefore, is confronted with a communication strategy that is wholly divergent from that which prevails today. The following questions are of particular pertinence: To whom, if anyone, was the text addressed? The subsequent investigation will seek to identify the specific socio-cultural realities that influenced the creation of the text. The core message and the essential meaning of the text must therefore be determined. The question of the tradition, linguistic form, and literary genre in which it fulfilled its parenetic function remains unanswered.

The clarification of these questions establishes a foundation for both analytical and interpretative endeavours. This phenomenon enables the communication of a text from the distant past to contemporary readers. The act of accepting and listening to the 'speech' of the biblical text occurs on various levels: in academic work, in individual reading and meditation, in conversation in a small or larger group, and in pastoral preaching. These levels can overlap and narrow in numerous ways. Group conversation appears to be the most productive. It is acknowledged that the present text is not designed to provide exhaustive responses to the queries it raises. However, it is posited that it may catalyse further exploration of the biblical content by individual participants. The following reflections present methodologies that facilitate group discussion and enable a designated biblical passage to be contemplated from a distinct viewpoint each time. It is essential to acknowledge that some contemporary readers will not only encounter a conduit to a bygone era but will also frequently face a seemingly familiar obstacle. A significant proportion of biblical texts is not assimilated consciously. This is because, upon encountering the initial words of a text, the recipient typically disengages their cognitive processes and categorises the entire text as memory, thereby effectively addressing the mat-

ter. The audience no longer anticipates any unexpected elements from the text, and it is regarded as a predictable entity that cannot surprise them.

In a similar fashion to how people can be objectified inappropriately and thus reduced to familiar 'objects', biblical texts, too, can be deprived of the opportunity to speak to us. The employment of updated methods frequently engenders a sense of vitality by offering an unfamiliar perspective on the text. The participants in the discussion will be astonished to discover aspects that had previously remained concealed from them. The following section outlines potential updates.

Methods for Getting to Know the Biblical Text

The formulation of questions. In the context of biblical group work, the provision of introductory questions to participants, along with relevant biblical texts, has been shown to foster a stimulating environment. The utilisation of written queries has been demonstrated to facilitate the work. Questions can be employed to emphasise salient points in the text, with the responses to these questions subsequently serving as the foundation for the ensuing discourse. This objective approach is a fundamental component of the scholarly method, as exemplified in the Bible discussion.

The functional structure method is employed. For Jews, the wording of the text and its structure were of paramount importance. Numerous sentences and thoughts are repeated in a particular manner to elucidate the meaning literally between the lines (a phenomenon referred to as parallelism, as evidenced in the Psalms). Specific passages have been meticulously crafted in a symmetrical (concentric) manner, thereby enabling the central content (word) to be perceived distinctively. Within these poles, the structural layout of the biblical pericope develops, i.e., individual elements of the plot are combined according to specific rules to form a complete work of art. The conventional structure of a narrative comprises five constituent elements: exposition, which encompasses the initial situation, the theme, the problem, the primary characters, and details of time and place; rising action, wherein the narrative's logic gradually accumulates, resulting in increasingly intricate plotlines; a turning point, representing a pivotal moment in the narrative where the primary character must make a critical decision; falling action, which ensues after the turning point, whereby the tension in the biblical narrative originates from the progression or unravelling of plot twists; and finally, the conclusion, whereupon either all issues are resolved or become unsolvable.

The initial and concluding methodology. The commencement and conclusion of a biblical narrative are of paramount importance for reading. At the outset of a narrative, the reader is engrossed in a fictional universe governed by its own set of laws, encountering a variety of characters and receiving specific reading instructions. The package offers a comprehensive experience, with the narrative

unfolding until its conclusion. Participants encounter a range of elements, from the familiar to the unfamiliar, and are presented with both solutions and ambiguity. They are also confronted with conventional clichés and offered an alternative programme. The framing passages of a narrative form the outer poles of understanding; they are significant for the story's conceptual and content-related consistency. An alternative method of elucidating the primary themes of a biblical text is to engage in discourse or to relate the substance of the text. This method is especially well-suited for extended texts characterised by narrative content.

The process of editing headlines. To ascertain the primary theme of a given text, one may also undertake a collective search for a suitable heading for the selected biblical text. The act of searching for section headings requires a focus on the content and intended message. There is consensus on the choice of language for the title: whether it should be in the language of the New Testament or in modern parlance.

The selection of verses. To ascertain the primary theme of a given text, it would be beneficial for the participants in the discussion to select the essential verse(s) of a section and provide a justification for their selection during the discussion.

A search for keywords is recommended. In this instance, the participants in the discussion are tasked with identifying and annotating the passages in the text they deem significant. Once the salient words have been underlined, the text becomes more accessible to the reader. The text's visual structure facilitates the identification of salient points for subsequent discussion.

Bible study involves a meticulous examination of the texts, frequently supported by additional sources such as concordances, Bible commentaries, dictionaries, and atlases. Such an undertaking requires significant time and commitment; however, it offers a profound opportunity to develop a comprehensive understanding of the historical context, cultural background, and literary genealogy of the Book of Books. This approach is frequently employed in an academic context, yet it is also utilised by individuals who aspire to explore the intricacies of the Bible on their own.

The implicit reader method is employed here. To delineate the distinction between textual and extra-textual reality, it is necessary to draw attention to the different author-reader instances within a narrative, which have played an immense role in narrative text research. At an extra-textual level, the real author and the real reader must be mentioned; these are to be understood as historical-biblical persons. At the text-internal level, a distinction is made between the explicit author-reader instance, which can be identified as a fictional entity in the world of the text (e.g. I, the narrator), and the so-called implicit author and reader, who represent the sum of all the offers for meaning constitution present in the text. The concept of the hidden reader facilitates the identification of the interface between reality and fiction through so-called 'gaps' that challenge the reader to actively engage in constructing meaning within the biblical text.

Text Comparisons

Comparative reading facilitates the analysis of the same stories described in different books of the Bible. This proves to be of great value in the case of the fragments of poems about the creation of the world from the Book of Genesis and the Book of Psalms; and the descriptions of miracles, teachings, and parables from the Gospels, which differ from one another². The employment of the comparative method facilitates comprehension of the divergent perspectives and emphases that individual authors ascribe to analogous events. The comparison of disparate accounts has been demonstrated to unveil latent meanings and facilitate the discernment of a statement's underlying essence.

A comparison of analogous biblical texts can facilitate a more profound comprehension of the nature of a given text. The process is made more straightforward when the selected texts are arranged side by side on a worksheet. This approach facilitates the identification of both similarities and differences. Following a formal comparison of the texts, the significance of the observed differences and similarities should be determined. The use of comparative analyses facilitates a deeper understanding of the message conveyed by each text.

A comparison of translations and renditions. A fascinating avenue for exploration lies in comparing biblical texts across diverse Bible translations. A divergence in content and linguistic expression is apparent. Texts that are rendered very differently in the respective translations or renditions are particularly suitable. The objective of the group work would be to identify the translation that resonates most strongly with the participants and to provide a rationale for their selection. The value of such work lies in its potential to offer axiological benefits, provided it is conducted on the basis of various Bible translations or renditions intended for children and young people. In this context, particular attention should be paid to the quality of the sacred language (including the imagery).

Synoptic comparison. The Gospels of Matthew, Mark and Luke are collectively termed 'Synoptic Gospels' (from the Greek *synopse*, meaning 'overview'). A close examination of the first three Gospels reveals numerous similarities and significant differences. Despite the fact that many of the same events from the life of Jesus are reported, these differences demonstrate that each of the evangelists has his own specific religious perspective on the mystery of Jesus. Synoptic narratives are of particular interest in the study of the Gospels, as they allow for the comparison of the views of the individual evangelists. This, in turn, provides the reader with a more complete understanding of Jesus' human character. Participants are required to have either a sufficient number of synopses of the New Testament or worksheets on which the synoptic texts are written side by side.

² „The biblical literature contains a range of extended comparisons, from strict parables that have a single correspondence between the story and reality (Luke 16:1–8) to full allegories in which all features have a comparison with something in reality (Mark 4:1–9, 13–20)“ (H.A. Virkler / K.G. Ayayo, *Hermeneutics. Principles and Processes of Biblical Interpretation*, Grand Rapids 2007, p. 118–119).

The termination of variants. In instances where a biblical account concludes with an open ending, it becomes feasible to conceptualise a freely devised conclusion. For instance, one could consider reactions to various miracles or ask how each event would be received today. Moreover, the New Testament comprises parables with divergent conclusions. A comparison of the two reveals that they express different intentions on the part of the evangelist.

Contrasting texts. Texts originating from the internet, newspapers, song lyrics, and literature that are related to a biblical theme can be compared with the biblical text. It is paramount to include a variety of opinions on the same topic. By juxtaposing the statements made in the contrasting text (perhaps a provocative text) and the biblical text, the genuine biblical message can be clearly highlighted.

The Actant Model is a theoretical framework that examines the various roles of action present within biblical texts. The present analysis employs a tripartite division of actants – subject, object, sender, receiver, helper, and opponent – to delineate the relationships among the characters in the biblical narrative, to demonstrate the interplay of action at three distinct levels. In the course of analysing the syntactic relationships between the sentences in the text, the relationship between ‘subject’ and ‘object’ is first encountered. The contrasting pair ‘sender-receiver’ refers to the level of communication in the text. The level of the circumstances of the action, embodied by the contrasting pair ‘helper-opponent’, is of a more substantial nature.

Text Design

Compilation. In this method, participants are tasked with creating a text utilising a variety of Bible translations. Expressions of their own must not be inserted, but instead the most appropriate verses or passages are used. A variety of translations must be made available for this work.

The translations have been prepared by the author. Should one possess a certain degree of familiarity with biblical texts and the manner of thinking that characterises them, it is possible to translate a text (for example, the Psalms) into the language of the present day. In this process, participants endeavour to convey the text’s message by incorporating their own values and images. This approach has the potential to infuse biblical texts with renewed vitality and relevance in the modern context.

Supplementing biblical texts. The New Testament frequently enumerates various groups of people, behaviours, and tasks. One could attempt to extend these lists to encompass contemporary circumstances, thereby, in a sense, continuing them into the present day. For instance, the catalogue of tasks and charisms enumerated in Romans 12:3–8 is complemented by a contemporary list of tasks that must be executed within society. This approach is advantageous in that it offers a dual benefit: firstly, it provides a framework for discussing current issues

and problems; and secondly, it facilitates the addition of new keywords to the text, thereby enhancing the text's semantic richness. Examples of such lists include the contemporary forms of helping in Matthew 25:31–46, the poor to be invited today in Luke 14:12–14, Paul's co-workers in Romans 16:1–16, and catalogues of virtues updated to today's standards in Colossians 3:5–17.

The preparation of a lay sermon. It is recommended that the following worksheet be utilised as a foundation for group work to prepare a lay sermon.

What? The message conveyed by the text is as follows: The following investigation will seek to ascertain the contents of the selected biblical text. The next step is to formulate a title for the text. This should be a concise summary of its central theme. It is essential to consider whether the text's content is self-evident to its intended audience. The question to be addressed here is whether the content can be expressed in a manner consistent with contemporary language. The question of how such content would be formulated in the mass media is a complex one. The following question is posed for consideration: Is it possible to establish parallels between the past and the present about groups of people, life situations, and life problems? The question that arises is whether it is possible to carry the thoughts of the text forward into our time.

Why? The intention of the lay preacher is as follows: The objective of this discourse is to explore the potential outcomes of such a sermon. The formulation of this objective in written form is imperative. To determine the most effective means of achieving the desired result, it is first necessary to identify what the listener needs in their particular situation. The question that must be posed is that of the encouragement and guidance required.

For whom? The issue of motivation is pivotal in this context, and it is imperative to determine whether the content aligns with the listeners' concerns. **Dialogical:** The following discussion will address the difficulties experienced by the listeners, which are generally life difficulties arising from the text. The question must be posed: Is the issue being avoided? The question is posed as to whether the listeners' world of experience is present. This text serves as an illustration of a lay sermon, but it also functions as a paradigm for integrating visual and experiential elements into one's life.

Rephrasing. The relevance of biblical texts extends beyond their content to encompass their form as well. For instance, promotional and inviting texts are crafted as newspaper advertisements; stories are presented as newspaper reports; and Paul's concerns, as expressed in his letters, are rephrased as a letter addressed to contemporary readers. The crux of the biblical passages must be accurately captured. This method facilitates a thorough and attentive engagement with the biblical text, while concurrently offering a novel perspective on the contemporary context.

The craftsmanship of the work is evident. If sufficient time is available during a Bible seminar, an artistic design approach can be employed. Participants are invited to design a biblical theme in drawings or to create collages using pictures cut out of magazines. Another possibility is to illustrate biblical texts with

images or sound. A significant component of group activity entails the interpretation and discussion of results following the creative phase.

Staging. Biblical texts, which often have a dramatic character, can be performed either by reading or by acting out the assigned roles. The following forms may be considered: reading with assigned roles, improvisational play, and role conversation. It is recommended that these attempts at presentation be followed by a group discussion.

Approaches to Joint Anthropological and Existential Appropriation

To elucidate the anthropological and existential dimensions of biblical texts, participants must articulate their responses to the texts. To undertake this task, it is first necessary to possess a comprehensive understanding of the biblical text. Furthermore, the guidance of a competent group leader is essential in ensuring that the group does not deviate from the text's original message. The focus of these methods is not on discussion but on articulating experiences with the text. Participants are expected to demonstrate active engagement with the text and with the contributions of their discussion partners. These methods require meticulous preparation by the discussion leader to ensure the discussion remains firmly grounded in biblical thinking. A prerequisite for such 'anthropological-existential' discourses is a meditative reading of the biblical text, followed by a period of reflection. It is only in this manner that a productive discussion may be initiated.

Thematic reading involves selecting excerpts from biblical texts that answer particular questions or address specific subjects. A range of topics, including life, love, suffering and justice, can be selected for analysis to understand the Bible's position on each of these topics. Reading passages on a specific topic across multiple books enables the reader to gain a deeper understanding of the biblical message. This method is beneficial when dealing with a particular topic that is of utmost importance to the reader at that moment³.

The Västerås Method. The nomenclature of this method derives from its geographical origins: Västerås, Sweden⁴. The following methodology is employed. Participants are expected to engage with the biblical text independently and reflect on its contents. Markings may be made in the margin of the text for individual verses: if a given passage is unclear, a question mark may be used; if a verse evokes a particular spiritual insight, an exclamation mark may be used; if it evokes existential concern, an arrow may be used. At the commencement of the discussion, participants who have indicated they have a query use a question mark to pose their question. Answers to these questions are sought either from the group

³ *Methodes d'étude creative de la Bible*, p. 203–207, [in:] creative-bible-study-methods-(french).pdf (accessed 21 IX 2025).

⁴ P. Blowes, *Motivated, reproducing, applied Bible reading. The Swedish Method*, [in:] <https://gotherfor.com/offer.php?intid=28725&changestore=true> (accessed 25 IX 2025).

itself or from the leader. The discussion of existential concern demands particular discretion. The method has the potential to result in a particularly intensive appropriation of the text, given that participants' immediate understanding can be brought into the discussion. Texts that are deemed particularly suitable are those which do not possess a single point of meaning. Illustrative examples of such texts include admonitions, proverbs, and speech compositions. Participants should be provided with the relevant texts as worksheets, with ample margins for notes.

Biblical associations. Facilitating a Bible discussion can be improved by encouraging participants to articulate their personal connections to the biblical text under consideration. This establishes a connection between the personal horizon of consciousness and experience with the biblical text⁵. The 'brainstorming' method is similar in nature, whereby discussion participants express their ideas about a biblical text, which are then collected and organised by the discussion leader. This approach fosters a diversity of perspectives, thereby enriching the group's understanding of the subject. This method finds particular application in the context of biblical symbols, which, when considered alongside personal experience and attitudes, can be rendered more vivid and meaningful.

The process of identifying with events described in the Bible. This method is predicated on the assumption that the biblical text is intended to address its individual reader. The selected biblical texts are thus interpreted as a description of what happens within human beings themselves; they are therefore 'life stories' in the sense that they express the essence of human existence in images. For instance, in the context of a miracle narrative, one might consider how much the reader can identify with the healed individual, exploring the underlying factors that led to their illness and the subsequent healing process. Furthermore, identification with the biblical figure is also a conceivable outcome. In this context, it is essential to consider how discipleship is practised in everyday life. Narratives of a miraculous or vocational nature are especially well-suited to this objective.

Révision de vie. A prerequisite for a 'révision de vie' is an atmosphere of trust within a group and, concomitantly, absolute discretion. The utilisation of biblical texts as a medium for discourse on life challenges and the examination of each individual's unique circumstances is a practice that merits consideration.

Bible meditation. A variety of conversational forms exist within which the meditation experiences of individual participants are shared. The practice of meditation requires a silent, contemplative environment. Following a period of contemplation on a biblical text (or an image selected for the topic), the participants are invited to articulate their insights, experiences, and suggestions. The practice of meditation on a biblical text is also possible and can be achieved through metaphorical meditation. The purpose of this study is to establish a comparison for the purpose of examining biblical expressions or images. Love can be likened to...; Freedom can be likened to...; Humanity can be likened to...; and so on. The

⁵ D. Rempe (Hrsg.), *41 Methoden zum Bibellesen mit Gruppen*, Neukirchen-Vluyn 2012, p. 46–47.

participants were then instructed to formulate their comparisons in written form. These are then collected by the discussion leader and read aloud to the group. This can subsequently lead to a discussion of the various metaphors.

The act of reading a book is not merely a matter of arranging letters and sentences in a sequence, or of committing them to memory, or of repeating them back. This principle pertains to all literary works, including the Bible. It is imperative to assess whether an individual has comprehended a literary work, for otherwise the act of reading would be futile. The process of attaining comprehension is facilitated by research, dialogue, and study. When the question is posed, 'Do you understand what you are reading?', a different set of circumstances is observed. The inquiry commences with the elementary inquiries regarding interpretation. New findings in historical research have provided further insights into specific passages in the Bible. A more profound comprehension of the process of the Bible's creation, and of the individual books and writings of the Bible, imparts a refined ability to decipher its contents and discern the rationale behind its composition. Refined methodologies can illuminate hitherto unacknowledged subtleties inherent in the texts under scrutiny. Moreover, the advent of mass media, particularly the Internet, has rendered the Bible more accessible to the general public than ever before. Regardless of the chosen methodology, engaging with the Bible can be an intellectual adventure for interested parties, leading to a deeper understanding of the text itself and its influence on European and global culture. The corpus of human wisdom is encapsulated within the pages of a book. It acquiesces to being confined to the limited space of a text, even to the point of being prepared to die within the rigid structure of the written word, in order to be resurrected in the infinite number of everyday situations and made available to an endless number of readers of different times and cultures.

Bibliography

- Blowes P., *Motivated, reproducing, applied Bible reading. The Swedish Method*, [in:] <https://gothefor.com/offer.php?intid=28725&changestore=true>.
- Methodes d'étude creative de la Bible*, [in:] [creative-bible-study-methods-\(french\).pdf](#).
- Rempe D. (Hrsg.), *41 Methoden zum Bibellesen mit Gruppen*, Neukirchen-Vluyn 2012.
- Virkler H.A. / Ayayo K.G., *Hermeneutics. Principles and Processes of Biblical Interpretation*, Grand Rapids 2007.
- World English Bible, [in:] <https://www.biblegateway.com/versions/World-English-Bible-WEB/#booklist>.

Strategie studiowania *Biblii* w programie edukacji humanistycznej

Abstrakt

Program edukacji humanistycznej obejmuje analizę materiałów biblijnych jako źródła toposów, symboli, gatunków literackich i uniwersalnych metafor. Istotne miejsce na liście lektur humanistycznych zajmują dogłębne refleksje na temat wielokulturowego i ponadczasowego wpływu Biblii na

literaturę i sztukę oraz badanie jej wartości etyczno-moralnych. Artykuł zawiera szereg praktycznych metod interpretacji ksiąg biblijnych, mających na celu rozwijanie umiejętności interpretacyjnych, historyczno-aksjologicznych i krytycznych.

Słowa kluczowe: Biblia, metoda, egzegeza, kontekst, aksjologia.

Zbigniew Trzaskowski – Polska, Kielce, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, Zakład Badań Kulturowych; dr hab., prof. UJK; spec.: literaturoznawstwo; zainteresowania naukowe: aksjologia współczesnej literatury europejskiej, enigmatologia literacka, literatura a komunikacja społeczna, literatura a teologia, metodologia badań literackich, najnowsza literatura polska, polsko-czeskie relacje kulturowe; e-mail: zemet@poczta.fm. Wybrane publikacje: *Hypostases of Krzysztof Jaworski's Poetry*, „Tematy i Konteksty” 2020, nr 10, s. 401–412, DOI: 15584/tik.2020.30. *Philosophia perennis Stanisława Lema*, [w:] *Stanisław Lem. Fantastyka naukowa i fikcje nauki*, red. D. Heck, Warszawa 2021, s. 43–56. *Wertung literarischer Texte aus ontologischer Perspektive*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF – Philologiae” 2022, nr 2, s. 141–154, DOI: 10.17951/ff.2022.40.2. *Od noetyki do prakseologii. Tekst literacki jako komunikat*, „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego” 36 (2023), s. 289–304, DOI: 10.25951/10967. *Phänomenologie der poetischen Sprache*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF – Philologiae” 2024, nr 2, s. 97–109, DOI: 10.17951/ff.2024.42.2.97–109.

RYSZARD STRZELECKI

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ORCID: 0000-0001-8720-2526
strzelecki.rj@gmail.com

Psychologiczne i konfesyjne źródła żywności piety w tradycji kultury Studium antropologiczno-kulturoznawcze

Streszczenie

Przedmiotem opracowania jest pieta obecna w świadomości społecznej oraz świadectwach kulturowych – tekstach i dziełach sztuki. Jej treścią jest postać Maryi trzymająca na kolanach martwe ciało Chrystusa. Pieta pozostaje trwale obecna w tradycji kultury. Celem artykułu jest wskazanie źródeł tej żywności. Źródła żywności ujawniają zarówno badania dotyczące duchowości człowieka (nawiązujące do personalizmu i teologii), jak i refleksja psychologiczna (psychologia głębi). Źródła duchowe inspirowały tematykę piety w wyniku dążności intelektualno-wierzeniowej (afirmacja rzeczywistości opartych na wierze), drugie – usytuowane w ludzkiej *psyche* – obejmują nieświadome czynności „modelowania” intencjonalnie ukształtowanych treści. Czynnikiem tymi są archetypy Wielkiej Kobięcości i Wielkiej Matki w różnym stopniu oddziałujące na przeżycia inspirowane ideą piety. Źródłem psychologicznym poświęcona jest pierwsza część artykułu. W części drugiej omawiane są różne konfesyjne uwarunkowania przeżywania Maryi będącej w sytuacji piety.

Warunkiem żywności piety w kulturze jest nieodłącznie związane z nią przeżywanie (osobiste duchowe zaangażowanie w sytuację uosobionej w piecie Matki). O jego intensywności i jakości decyduje treść przeżyć. Treści mogą być „naocznie” dane, ale mogą pochodzić też z wielorakiej wiedzy o Maryi (historycznej, teologicznej, mistycznej). Istotne dla piety przeżywanie maryjnych treści bywa utrudniane: bądź nie mogą być należycie rozpoznane i przeżywane, bądź (głównie w sztuce) mogą to przeżywanie utrudniać. W związku z tym rysują się cztery typy zależności między treściami zawartymi w piecie a siłą i jakością jej przeżywania. Te zależności cechuje relacja zgodności, czyli homogeniczna, bądź niezgodności i nieadekwatności – relacja heterogeniczna. Sprawy te zostały omówione kolejno w części drugiej. Przeanalizowano również ścisłą odpowiedniość między stanem Maryi uwidocznionej w piecie a przeżywaniem tego stanu przez zewnętrzny podmiot (część 2.1. – relacja homogeniczna), w dwóch następnych odniesienie przeżywania do teologicznej wiedzy o Maryi (część 2.2. – relacja homogeniczna, część 2.3. – relacja heterogeniczna) i w części 2.4. do świadectw mistycznych – relacja homogeniczna. Trwałość piety w kulturze zapewniają te warianty, które cechują się relacją homogeniczną. Jednym słowem, zarówno w przedstawieniu, tworzeniu i kontemplacji piety musi dominować to zasadnicze przeżycie wywołane wczuciem się w postać Matki pochylonej nad martwym Synem. Jeśli to przeżywanie schodzi na plan dalszy (na przykład w pietach niosących treści teologiczne albo w nieomawianych tu pietach sakralnych), zanika także uniwersalność zapewniająca ponadczasowy charakter piety. Zazwyczaj żywność piety upatruje się

w jej silnych walorach afektywnych, gdy wyrażone w piecie doświadczenie Matki góruje nad innymi uczuciami, jest nieporównywalne, niemożliwe do rozumowego przezwyciężenia. Jednak przeżycia tego dostatecznie nie tłumaczy kategoria uczuć. Przeżycie matki nad umarłym dzieckiem obejmuje inne atrybuty osoby ludzkiej – wolę, rozumienie, świadomość (i samoświadomość) kresu i nieodwracalności, czyli to, co zostało w opracowaniu określone mianem sytuacji granicznej dotyczącej całej egzystencji ludzkiej. Polega ona na konfrontacji ze śmiercią najbliższej osoby, czyli trwałą „utrąą części siebie”. W perspektywie konfesyjnej pieta zyskuje wartość ponadczasową jako wyraz najcenniejszej dla człowieka prawdy o Bogu, gdyż w obrazie Matki bolejącej nad śmiercią Syna przejawia się macierzyńskie cierpienie Boga. Ta chrześcijańska wykładnia piety jest jeszcze jednym dowodem na jej przynależność do kulturowych i antropologicznych uniwersaliów. Niewątpliwie istotnym czynnikiem wzmacniającym ciągłe powracanie w kulturze do przeżywania piety są organizujące życie psychiczne archetypy, szczególnie pozytywne aspekty Wielkiej Matki, które w wymiarze psychicznym wzmacniają fundamentalne akty osobowe. Wspomnieć trzeba też o atrakcyjności piety dla twórców współczesnych. Zerwanie z tradycyjnym przesłaniem i polaryzacja ideowa pozbawia piety jej antropologicznej głębi, tego, co decydowało o jej miejscu w kulturze.

Słowa kluczowe: pieta, archetyp, Matka Boża, Chrystus, teologia, mistyka, cierpienie, przeżywanie, sztuka, psychika, duchowość

Ustalenia wstępne

Pieta – termin, znaczenie, denotacja. Przedmiotem obecnego opracowania jest pieta jako przedstawienie, wyobrażenie bądź temat i typ przeżywania, trwale obecny w tradycji kulturowej. Nazwa *pieta* (łac. *pietas* ‘bogobojność’, ‘miłość przywiązania’, wł. *pietà* ‘miłosierdzie’, ‘litość’, także ‘pobożność’, w kontekście sakrologicznym: ‘szacunek, ‘oddanie’ odnosi się do unaocznienia postaci Maryi trzymającej na kolanach martwe ciało Chrystusa; oznacza również (w historii sztuki) typy ikonograficzne średniowieczne i późniejsze.

Cel badań. W opracowaniu skupiamy się na piecie jako przedstawieniu, wyobrażeniu bądź temacie i typie przeżywania, trwale obecnym w tradycji kulturowej. W przyjętym podejściu badawczych pieta jest traktowana jako idea obrazująca sytuację dwojga osób – matki, trzymającej na kolanach ciało nieżyjącego syna. W przeciwieństwie do idei logicznych charakteryzuje się niebywałą dynamiką i różnorodnością wypełniających ją składników psychologicznych, duchowych, moralnych, wierzeniowych czy doktrynalnych, nie mówiąc o rozległym polu wykorzystania jej dla celów biograficznych i upamiętnienia zmarłych, również dla realizacji postulatów ideowych w sztuce i literaturze, także współczesnej. Ideał piety jest obecny w świadomości kulturowej od czasów średniowiecza.

Celem artykułu jest wskazanie źródeł jej żywotności w tradycji kultury. Źródła te ujawnia zarówno refleksja psychologiczna (psychologia głębi), jak i refleksja dotycząca duchowych wymiarów człowieka (zasadniczo niezmiennych pryncypiów etycznych i personalistycznych, poświadczonych w myśli konfesyjnej: w dogmatyce, teologii maryjnej, teologii życia wewnętrznego i mistyce).

Kontekst badawczy. Liczne badania za punkt wyjścia biorą przedstawienia piety w sztukach plastycznych, a także w wypowiedziach literackich, gdzie motywy ten pojawia się na ogół incydentalnie w medytacjach i twórczości mistycznej.

Badania dotyczą obiektów piety, ich analizy i wielorakiej interpretacji w wymiarze artystycznym (historia sztuki, głównie sztuki sakralnej), kulturowym (historia i antropologia kultury, psychologia kultury), teologicznym (w wielu działach: np. teologia życia wewnętrznego, egzegeza biblijna, teologia dogmatyczna i homiletyka). Rozważania o ideowych walorach piety prowadzone są prawie zawsze w kontekście interpretacji dzieł. Nasze rozważania przyjmują kierunek odwrotny. Punktem wyjścia i zasadniczym przedmiotem opracowania nie są dzieła, artystyczne bądź literackie realizacje tematyki piety. Przedmiotem badań czynimy samą ideę piety, rozważaną podobnie jak w innych opracowaniach w nakreślonym wyżej szerokim kontekście kulturowym i teologicznym.

Pieta jako idea. Percepcja różnych aspektów piety tylko incydentalnie będzie odnoszona do dzieł artystycznych, jedynie jako egzemplifikacja tych walorów uczuciowych i duchowych, które kanonicznie przysługują samej sytuacji i motywowi piety. Przyjęte tutaj oddzielenie idei piety (jej potencjału afektywnego, eklezyjalnego, transcendentnego) od jej reprezentacji w dziełach artystycznych jest zasadne. Idea piety nie może być traktowana wyłącznie jako składnik dzieł, jej „entelechia” obecna jest w historycznej i społecznej świadomości kulturowej, wnika w dzieła i zarazem kształtuje się dzięki nim. Priorytetem obecnego opracowania jest rekonstrukcja i określenie wagi tego właśnie ideału, co może zapewnić tylko badanie w perspektywie antropologicznej i kulturowo-teologicznej. Przywołanie dzieł jest potrzebne dla potwierdzenia jej obecności i wielorakich przeobrażeń w rzeczywistości kulturowej. Idea, chociaż rozważana odrębnie, wymaga takiego potwierdzenia, gdyż istotnym przedmiotem materialnym (w sensie metodologicznym) są konkretne artefakty kulturowe. Taki porządek został tutaj przyjęty. Nakierowanie refleksji na idee pozwala uruchomić najszerszy kontekst zawarty w tekstach biblijnych i ich recepcji, szczególnie zaś w dogmatycznej tradycji Kościoła. Pieta nie została poświęcona w tekście Ewangelii, ale wprowadzenie tego elementu do kultu maryjnego doskonale ogniskuje wszelkie istotne cechy osobowości i misji Maryi. Postępowanie badawcze podjęte wobec dzieł nie dotyczy ich sensu immanentnego, ale sensu podmiotowego – związanego z przeżywaniem idei i otwarciem podmiotu na rzeczywistość duchową. Wiąże się z tym jednak szereg trudności badawczych. Chociaż podjęta refleksja skoncentrowana jest na samej idei piety – Maryi trzymającej na kolanach ciało Chrystusa, to głębię jej znaczeń, odniesień, powiązań zapewniają właśnie konteksty. Właściwie wybrane i użyte konteksty zwłaszcza w badaniu idei są niezbędne – pozwalają zrekonstruować podmiotowy, wierzeniowy tudzież kulturowy sens piety i wszelkie jego warianty. Ten odwrotny kierunek refleksji wynika z założeń i zasadniczego pytania obecnego artykułu, dotyczącego żywotności – intensywności i trwałości piety w myśleniu ludzkim, w wielowiekowej diachronii i rozległej synchronii. W człowieku bowiem, w jego psychice oraz ukształtowanej w tradycji europejskiej wrażliwości i potrzebie przywracania sensu życia, także w perspektywie wierzeniowej, szukać należy trwałości piety, która góruje nad zmiennością kultury i wpisuje się w szereg kulturowych uniwersaliów. Zatem źródło jej atrakcyjności

i żywotności leży w samym człowieku – w jego *psyche* i w pełni jego duchowej samoświadomości. Powszechności piety, atrakcyjności, żywotności nie należy szukać jedynie w dyfuzji jej form w sztuce dawniejszej ani też we współczesnych ideowych mutacjach¹. Tendencje te wydają się bowiem drugorzędne wobec rozważanych tu uniwersalnych, antropologicznych podstaw piety.

Pieta jako sytuacja. Obok pojęcia idei stosujemy również uniwersalne pojęcie sytuacji. Pomijamy natomiast określenia: motyw, scena, a tym bardziej fakt czy zdarzenie. Te kategorie związane są już ze świadectwami pisanymi, analizą dzieł mistycznych bądź duchowością liturgiczną i obrzędową w obrzędach dramatów liturgicznych i osobliwym dla nich typem przeżywania wydarzeń pasywnych.

Wprawdzie ukształtowana w tradycji i pobożności Kościoła idea piety nie znajduje poświadczenia w przekazie ewangelicznym², stanowi jednak osobową i wierzeniową podstawę dla rozwijania tematyki piety w twórczości duchowej, świadectwach literackich i sztuce – o czym świadczą najbardziej znane dzieła rzeźbiarskie³. Pieta traktowana jako sytuacja jest nie tylko korelatem podmiotu, ale przejmuje jego uwrażliwienie, apeluje o głębokie i osobiste zaangażowanie, skłania do udziału w cierpieniu Maryi.

Zatem w niejako kanoniczną sytuację, tworzoną przez dwie osoby – Maryję i Jezusa, zostaje włączony zewnętrzny podmiot. Jemu właśnie udziela się dramatyzm Matki Bożej, on swoim osobistym doświadczeniem, przeżyciem, wewnętrzną reakcją dopełnia tę pierwotną sytuację, staje się jej „trzecim” uczestnikiem. Najważniejszy atrybut sytuacji, w której właśnie znalazła się Maryja, objaśniła w nawiązaniu do Gabriela Marcela Irena Sławińska. Autorka mówi: „Właściwością owej sytuacji jest to, że nie możemy jej zmienić ani przekroczyć. Jesteśmy w niej zanurzeni, ta sytuacja w jakimś sensie nad nami panuje i nas określa, bo to

¹ Pietę w takim właśnie kontekście desakralizacji kultury współczesnej ukazuje Łukasz Kraj w książce *Pieta w literaturze i sztuce XX wieku*, Lublin 2023. W aurze postmodernizmu współczesna kultura zachodnia zyskała miano epoki postchrześcijańskiej. Jedynym spoiwem różnego pojmowania piety jest wiązana z nią afektywność. Autor uchyla tradycyjnie łączone z piętą znaczenia – współczucia, litości i miłosierdzia, przynależne orientacji personalizmu chrześcijańskiego, który w kontekście miłosierdzia i ofiary całkowitej wyznacza właściwy pułap zrozumienia sytuacji piety, ściślej – sytuacji Maryi. W omówieniu współczesnych przykładów posługuje się kategorią afektywności. Zaznaczyć należy, że teoria afektywna mówi o doznaniach ekstremalnych, które swoją intensywnością przekraczają wspomniane kategorie, tym samym zjawisko zostaje umieszczone w perspektywie niepersonalistycznej.

² Samo przedstawienie określone mianem piety nie znajduje potwierdzenia w tekście biblijnym. Zresztą motywy obecne w depozycie wiary, nawet w elementarnym *Credo*, również nie pojawiają się w świadectwach biblijnych. Tradycja Kościoła dopuszcza je jednak jako składniki prawdy wiary. Przykładem zstąpienie Chrystusa do otchłani.

³ Właśnie do tego figuratywnego wyobrażenia zastosowana została sama nazwa „pietà” (wyraz trwale przynależny do systemu leksykalnego języka włoskiego). Wszelkie reprezentacje tej idei skupiają uwagę historyków sztuki, którzy śledzą jej artystyczne i ideowe mutacje w aspekcie emocjonalnym, moralnym, w pewnym sensie też religijnym i teologicznym. Opracowanie obecne jedynie sporadycznie nawiązuje do tych kontekstów, o ile ujawniają one wymiar antropologiczny i kulturowy chrześcijańskiej piety. W tym bowiem kierunku podążą poczynione niżej rozważania.

nasz stosunek do tej relacji nas określa [...] jedynym wyjściem z tej sytuacji jest jej przyjęcie, akceptacja i wyrzeczenie się siebie [podkr. moje RS]⁴ i dodaje: „tu wcale nie wchodzi w grę psychologia, ale nasza siła moralna i nasze rozstrzygnięcia, które nie mogą być inne jak tylko akceptacja i wyrzeczenie [...] tu oczywiście jesteśmy w kręgu nie problemu, ale tajemnicy, bo nie wiemy, dlaczego tak jest, dlaczego na nas spadają te nieszczęścia”⁵. Sytuację Maryi ujmować należy właśnie wedle tej elementarnej wykładni egzystencjalizmu chrześcijańskiego, gdyż towarzyszy konającemu Jezusowi aż do przyjęcia Jego ciała na Swoje łono. Jest to oczywiście tylko jeden aspekt piety, aspekt ważny, skoro w omówioną przed chwilą sytuację włączony zostaje „trzeci”, zewnętrzny uczestnik, doświadczający realiów maryjnych w sobie samym. Pytanie, w jakim stopniu określa go sytuacja marcelowska. Treść tego pytania rozwiniemy nieco dalej. Dla lepszego naświetlenia obligującej i nieuniknionej dla Maryi sytuacji na Golgocie wypada ukazać zdarzenia poprzedzające i prowadzące do kulminacji i wstrząsającego, nieuchronnego finału, w którym Maryja od początku postanawia uczestniczyć w sensie marcelowskim; pozostawała nieustannie na pierwszym planie zdarzeń.

Spójrzmy na misteryjny *mythos* Jej Syna, na etapy dojrzewania sytuacji piety, korzystając ze świadectw biblijnych. W odczuciu empatycznego obserwatora pieta stanowi nieusuwalny, kulminacyjny element sekwencji etapów narastającego zbliżenia dwojga – Matki i Syna na Golgocie. Jest to bliskość, którą tradycja Kościoła wyraziła już w czwartej stacji drogi krzyżowej (Jezus spotyka swoją Matkę). Między stacją jedenastą a dwunastą (ukrzyżowanie i śmierć na krzyżu) wzajemne odniesienie Matki i Syna zaświadcza przekaz ewangeliczny; czytamy o Matce stojącej pod krzyżem oraz poznajemy przytoczenie słów Jezusa, zwracającego się wprost do Maryi: „niewiasto oto syn twój” (mowa o Janie). Między stacją trzynastą a czternastą (Zdjęcie z krzyża – Złożenie do grobu) umieszcza się oczekiwany, a wręcz niezbędny w duchowym przeżywaniu moment całkowitej bliskości Matki i Syna. Bliskość ta jest niejako powtórzeniem intymnej bliskości Najświętszej Maryi Panny z narodzonym z Niej Dzieciątkiem. To zamknięte koło bliskości: od przenikającej osoby więzi poprzez ich oddalenie, następnie zbliżenie do ponownej całkowitej więzi sprawia, że między relacją osób początku i końca cyklu zachodzi osobliwy związek metonimiczny. Przedstawienia nakładają się – wyobrażenie Dzieciątka na kolanach Matki nakłada się na postać umarłego Jezusa, umarłemu Jezusowi towarzyszy natomiast wspomnienie trzymanego na kolanach dziecka. Przemawiają za tym względy teologiczne, które nie tylko usprawiedliwiają te skojarzenia, ale wręcz skłaniają do zestawienia wyobrażeń owych stanów Jezusa. Znajduje to wyraz w tak zwanych *Pietà corpusculum*. W tym momencie nie mówimy jednak o artystycznych wyrazach tej idei.

⁴ I. Sławińska, *Filozofia teatru. Wykłady uniwersyteckie*, przygotował do druku i wstępem opatrzył W. Kaczmarek, Lublin 2014, s. 87. Irena Sławińska wyraża myśli zawarte w słowniku filozoficznym Marcela: S. Plourde [i in.], *Vocabulaire Philosophique de Gabriel Marcel*, Montreal 1985.

⁵ Tamże, s. 88.

Uczestnik – podmiot przeżywający sytuację piety. Dotychczas został wstępnie nakreślony kontekst piety, jej rytm uczuciowy i spójność sytuacyjna. Czas jednak odejść od charakterystyki samej piety w trybie ogólnych ustaleń i przejść do osoby, która wobec Maryi trzymającej w ramionach martwe ciało Jezusa doznaje głębokiej empatii; właśnie powszechność tego przeżywania zapewnia piecie żywotność w tradycji kultury. Źródłami intensywności przeżywania są aktywność głębinowego, archetypicznego podłoża ludzkiej *psyche* oraz dostrzeganie w piecie cierpienia samej Maryi, matki Jezusa. Realny status osób przedstawionych w sytuacji piety znajduje oparcie w świadectwach historycznych (Ewangelie), teologicznych i mistycznych. Przedstawiciel kultury dysponuje kontekstami myślowymi, historycznymi, teologicznymi i mistycznymi, dysponuje też wartościami określanymi jako graniczne, czyli nieprzekraczalne i określające najwyższą miarę bycia człowiekiem. One właśnie nadają piecie żywotność w tradycji kultury, stają się istotne i atrakcyjne dla podmiotu kontemplującego, uczestnika sytuacji piety. Pośród tych osób są oczywiście twórcy dzieł pisanych i plastycznych oraz odbiorcy ich dokonań.

Mówimy zatem o tak zwanym „trzecim” uczestniku piety, który stanowi warunek konieczny jej kulturowej żywotności, jednak niewystarczający. Ani liczba świadectw, ich znaczenie czy prestiż, ani też poczucie wyjątkowości nie spełnia tego warunku. Zasadniczym warunkiem koniecznym okazuje się objawienie w piecie najwyższych, można rzec – granicznych wartości i stanów osoby ludzkiej. Toteż mimo różnych zgłębiających istotę człowieka projektów myślowych jej przesłanie jest nieusuwalne, a objawiona w niej prawda nie podlega uzasadnieniu. Zatem to raczej pieta staje się kryterium osądzania tworzonych w kulturze conceptów człowieka, niezmiennym punktem odniesienia wszelkich koncepcji, które grożą uproszczeniem i relatywizacją osoby ludzkiej. Dlatego stanu piety nie można sprowadzać, jak to się zazwyczaj czyni, do kategorii afektywnych. „Trzeci” uczestnik piety mierzy się bowiem z rzeczywistością życia osobowego.

Objawiony w piecie graniczny stan osób (śmierć Jezusa oraz nieodwracalne osamotnienie Maryi trzymającej w ramionach ciało utraconego dziecka) jest ostatecznie nieprzekraczalny. Nadanie sensu innego niż w nim zawarty jest niemożliwe – nie można go bowiem ani zlekceważyć, ani zastąpić bardziej doniosłym, gdyż nie ma alternatywnego sensu, który przysłoniłby wyrażoną w piecie sytuację. Dlatego też stan piety, jak wiele innych granicznych stanów, góruje z taką samą intensywnością w każdej epoce aż do dziś. Osoba zewnętrzna zostaje włączona do piety jako „trzeci”, pośredni uczestnik tej właśnie sytuacji granicznej. Najgłębszy sens piety nie może się zdezaktualizować, nie może wyblaknąć, co sprawia, że pieta oddziałuje zawsze z taką samą siłą i zachowuje niezmienną żywotność w całej tradycji kultury.

Porządek artykułu. Przedmiotem badawczego oglądu w artykule w przeciwieństwie do większości opracowań – jak już powiedziano – nie są świadectwa artystyczne czy literackie, ale samo przeżywanie piety jako fakt psychiczny i zarazem duchowy. W podmiocie bowiem wszystko się zaczyna i wszystko się finalizuje.

W procesach kulturowych i artystycznych idea poprzedza dokonania artystyczne, pozostaje również w umyśle i przeżyciu odbiorcy. Nie zawężamy jednak idei do komunikacji kulturowej czy artystycznej, mówimy raczej o pewnym trwale pojawiającym się w przeżyciach ludzi ideale duchowym, dlatego pojęcie idei dopełniamy kategorią omówionej wyżej sytuacji. Zatem pieta to więcej niż treść komunikatu, to osobowy korelat podmiotu, istotny w aspekcie poznawczym, moralnym i wierzeniowym. Bierzymy pod uwagę wszelkie dyspozycje niezbędne do przeżywania piety, zarówno psychologiczne, jak i konfesyjne. Stosownie do tego zasadnicza część opracowania została podzielona na dwie części: 1. Pieta w perspektywie psychologii głębi, 2. Pieta w perspektywie konfesyjnej. Ta część obejmuje cztery pomniejsze części: 2.1. Pieta – zwyczajne spotkanie z cierpiącą Matką Boga; 2.2. Teologiczne zbliżenie do serca Maryi; 2.3. Matka cierpiąca w sytuacji piety jako Maryja Transcendentna; 2.4. Sens piety w mistycznym przesłaniu.

1. Pieta w perspektywie psychologii głębi

Najważniejsze dla rozpoznania podmiotowego przeżywania piety są wskazane już w tytule dwa źródła: psychologiczne i duchowe (konfesyjne). Psychikę (rozumianą jako jungowska *psyche*) cechuje presja związana z tzw. Wielką Kobiecością, źródło drugie – świadomość, wynikająca z wiary w transcendentną realność Maryi Wniebowziętej i jej misję w Kościele. Te dwa źródła mają wpływ na kulturową doniosłość idei maryjnych i piety, obydwa zatem wymagają porządkującej refleksji. Jednakże wszelkie uobecnienia piety wymagają przede wszystkim wymiaru wierzeniowego, wiara stoi u początku zainteresowania pietą. Z wiary w wyjątkową rolę Maryi rodzi się szerokie zainteresowanie i nieustanna potrzeba nawiązywania w kulturze do tej elementarnej sytuacji. Bez wierzeniowego zaangażowania piety by nie było. Podkreślamy więc zarówno wierzeniowy wysoki status Maryi, wyznaczony w teologii maryjnej, jak i kształtowanie jej obrazu pod wpływem czynników archetypicznych⁶.

Wprawdzie analiza zjawiska może skupić się tylko na wypracowanym w pobożności chrześcijańskiej sensie eklezjalnym, wszelako nie sposób lekceważyć udziału indywidualnej psychiki człowieka w powszechnym przeżywaniu piety,

⁶ Istotne zastrzeżenie: w refleksji bierzemy pod uwagę efekty aktywności dwóch źródeł idei piety. Pierwsze – źródło duchowe, inspiruje tematykę piety w wyniku dążności intelektualno-wierzeniowej (afirmacja realności opartych na wierze), drugie – usytuowane w ludzkiej „psyche”, obejmuje nieświadome czynniki „modelujące” intencjonalnie ukształtowane treści. Nie podejmujemy nieistotnej dla tematyki artykułu sprawy ostatecznych źródeł przedstawień maryjnych (szczególnie sytuacji piety), czyli pytania: czy ich antropologiczne i konfesyjne treści mają ugruntowanie psychiczne, duchowe czy – jak dopuszcza teologia życia wewnętrznego – również nadprzyrodzone. Zastrzeżenie to jest niezbędne, gdyż pieta pojawia się również w doświadczeniach, świadectwach i pismach mistyków (Bernarda z Clairvaux, Mechtyldy z Hackeborn i innych). Jednak zgodnie z poczynionym zastrzeżeniem te mistyczne przedstawienia mogą być ujmowane jedynie jako konfesyjne treści, faktycznie warunkujące podmiotowe doświadczenie piety.

zwłaszcza że przeciętny wierny spontanicznie, bezwiednie, choć w dający się rozpoznać sposób nakłada na treści swojej wiary obecne w jego psychice uniwersalne, archaiczne symbolicznie uformowane atrybucje głównie Wielkiej Matki. Nie ma więc powodu rezygnować z potwierdzonych w refleksji nad kulturą korzyści badań zainicjowanych przez Junga i Neumanna, a dalej efektywnie rozwijanych i adaptowanych w pracach innych badaczy. Oczywiście z ich dorobku skorzystamy w stopniu niewielkim, jedynie dla naświetlenia sposobu oddziaływania „głębokiej” psychiki człowieka na ukonstytuowanie postaci Maryi i samej piety.

Z postacią Matki Bożej w szczególnych momentach Jej życia wiąże się sprawowanie opieki nad Narodzonym, ciepło i bliskość, zapewnienie rozwoju i wychowania Jezusa, troska roztaczana nad Jego życiem i nauczaniem, współuczestnictwo w bólu i śmierci i wreszcie ciężar samotności. Te podstawowe zrozumiałe i bezpośrednio odczuwane dowody macierzyńskiego zaangażowania są dopełniane także innymi oddziaływaniami, które biorą początek z drugiego archetypu – Animy dziewicy. Obydwa są ukorzenione w głębszej, bardziej pierwotnej strukturze, zwanej Wielką Kobiecością.

Sprawy te objaśnia Erich Neumann w książce *Wielka Matka*. Istotny jest szczególnie kluczowy dla całego studium schemat obrazujący kręgi funkcji kobiecości. Schemat ten współtworzą właśnie obydwie archetypy: Wielka Matka i Anima. Mniej ważne dla obecnego opracowania są szeroko omawiane w pracy cztery kręgi, ważniejsze zaś okazują się dwie osie, które „odpowiadają cechom kobiecości; oś M oznacza żywiołowość, w której przeważa macierzyństwo; oś A oznacza zdolność do przemiany, w której przejawia się dominacja Animy. Obie osie mają biegun pozytywny i negatywny; bieguny pozytywne leżą na górze, bieguny negatywne n- na dole. Oś M odpowiada zatem rozpowszechnianiu się żywiołowości, której negatywnym biegunem dolnym jest straszna matka (M-), a wyższym biegunem górnym jest dobra matka (M+). Analogicznie oś A przedstawia rozpowszechnianie się zdolności do przemiany od negatywnego bieguna dolnego (A-) do pozytywnego bieguna górnego (A+)”⁷. Schemat ma plastycznie przedstawiać archetypową abstrakcyjność i dynamikę rozwoju. Kolejne rozdziały książki zawierają obszerny materiał ilustrujący poszczególne elementy schematu.

Psyche indywidualna tworzy obraz Wielkiej Matki z jej pierwiastkowych, najbardziej pierwotnych przejawów. Proces ten można zaobserwować w towarzyszących rozwojowi ludzkości kolejnych emanacjach archetypu. W kręgu Wielkiej Kobiecości zostało ukazane przeobrażenie archetypu Wielkiej Matki od negatywnych przejawów macierzyństwa do pozytywnych (przejście od śmierci do życia) i podobnie przeobrażanie drugiego bardziej duchowego aspektu Wielkiej Kobiecości, jakim jest Anima (Sophia) – od przemiany negatywnej aż do przemiany pozytywnej, właściwej dla misterii inspiracji. Etapy tych przemian są personalizowane przez poświadczane w mitologiach boginie, stosownie do

⁷ E. Neumann, *Wielka Matka. Fenomenologia kobiecości. Kształtowanie nieświadomości*, przeł. R. Reszke, Warszawa 2008, s. 73.

ich miejsca w uporządkowaniach kręgu. U szczytu kręgu autor umieszcza postać Maryi jako aktualnej reprezentacji Wielkiej Kobiecości, jednocześnie Matki i Dziewicy. Wyraża ona sobą wszelkie pozytywne, rozumne uporządkowania zgodne z cywilizacyjną i kulturową aksjologią. Taką postać archetypów posiada w swoim nieświadomym wnętrzu współczesny świadek i uczestnik sytuacji piety. Mówiąc o dziewiczej Matce, można posłużyć się słowami odniesionymi do (pozytywnej) Sophii z rozdziału *Przemiana duchowa*, który wskazuje na przemożną siłę archetypu w kształtowaniu wytworów i dzieł kultury; Neumann mówi: „w nieświadomości skuteczna jest rodząca i karmiąca, chroniąca i przemieniająca kobieca siła głębi, mądrość nieskończenie nadrzędna, mądrość, która – wzywana lub nie – jako początek wizji i symbolu, obrzędu i prawa, poezji i wizji prawdy, ingeruje w życie, poddając je wpływowi zbawczym, ukierunkowanemu”⁸. W istocie bowiem Maryja na Golgocie przeżywana przez wiernych jako ideał życia chrześcijańskiego jest nie tylko bolejącą osamotnioną Matką, ale także źródłem chrześcijańskiej *Metanoi*. Jako Matka Dziewica jest Mądrością⁹.

Archetyp pozytywny – Jacobi. W stronę współczesnej symbolizacji archetypu zmierza również studium dotyczące psychologii Karola Gustawa Junga autorstwa Jolande Jacobi. Szereg rozwojowy archetypu Wielkiej Matki rozpoczyna się od nocy, obszaru nieświadomości, a ostatnim etapem tej genealogii jest własna matka; autorka zaznacza: „Jej obraz musi zostać oddzielony od stojących za nią archetypów, aby można było ją odczuć jako człowieka, jakim rzeczywiście jest”¹⁰.

Właśnie w rodzonej matce przejawia się to, co całkowicie uniwersalne i pierwotne. Otóż, archetyp Wielkiej Matki „w formalno-strukturalnym znaczeniu poprzedza każdą formę przejawiania się «macierzyństwa» i forma ta jest mu podporządkowana. Wyraża on zawsze niezmienną istotę znaczeniową, która może przybierać wszelkie aspekty i symbole macierzyństwa”¹¹. Archetyp zawsze i wyłącznie dany jest w formie symbolicznej lub – jak mówi autorka – uosobionej (upersonalnionej).

Jego potencjał przejawia się finalnie we własnej matce, co zresztą jest warunkiem świadomego odróżnienia „ja” od matki¹², jest też warunkiem głębokiego związku z jej osobą i dojrzałego do niej odniesienia. Podobną rolę pełniły uosobienia bogiń w dawnych epokach, będące upersonalnionym przedmiotem kultowych odniesień. Taką też rolę umożliwia archetypiczna osnowa postaci Maryi w perspektywie wiary – osoby realnej (historycznej i transcendentnej). Konkretyzacja archetypu kształtująca

⁸ Tamże, s. 332.

⁹ Tematykę rozwija w szerokim kontekście kulturowym i badawczym Jacek Bolewski SJ w książce *Biała bogini, Czarna Madonna... Maryjne światło w ezoterycznym odcieniu*, Warszawa 2005, w rozdziałach: *Matka Boga – archetyp i Wcielenie*, s. 189–233, oraz *Zgłębianie tajemnicy Mądrości-Sofii*, s. 235–260.

¹⁰ J. Jacobi, *Psychologia C.G. Junga*, przedm. C.G. Jung, przeł. S. Łypacewicz, Warszawa 2001, s. 68.

¹¹ Tamże, s. 67.

¹² Pobocznie jest tu wskazany terapeutyczny w istocie problem „uwolnienia” od matki, dla ukształtowania swojego dojrzałego „ja”.

obraz Maryi wiele zawdzięcza rozległej i wnikliwej wiedzy konfesyjnego podmiotu. Bowiem w postaci Maryi spotyka się wielorako poświadczona realność osobowa, która pozwala wypełnić i ukonkretnić zawarte w nieświadomej głębi indywidualnej *psyche* konstytutywne elementy Wielkiej Matki. Archetyp może się pojawić „na różnych poziomach psychicznych i płaszczyznach oraz w najrozmaitszych konstelacjach: swoje formy przejawiania się, swój «strój» przystosowuje do każdorazowej sytuacji”¹³ stosownie do aktualnych warunków kulturowych. Jego „symptomy” dają o sobie znać w różnych sytuacjach religijnych, w formach maryjnego kultu, kształtowanych na podłożu przekazów ewangelicznych, objawień, gdzie postać Maryi ujmowana bywa we wspólny uczestnikom kultu wyobraźniowy kanon. Dziś archetyp ten jawi się jako efekt konfiguracji pierwiastków nieświadomych, znamienych dla wrażliwości i wyobraźni współczesnej. Przykładem prezentacja archetypu w opracowaniu J. Jacobi, czytamy tam: „Wielka Matka (ilustracja 6) wszechobejmujący nieubłagany świat w niebieskiej szacie utkany z gwiazd, ocieniona złotymi owocami i łagodnie oświetlona sierpem księżyca, patrzy pełna współczucia na biedne stworzenie, które wszak ona sama obejmuje twardymi rękami tak mocno, że krwawi ono z głębokich ran. Cierpienie spowodowane tym rozdarciem przez dwa przeciwieństwa wyższą i niższą sferę naszego bytu oraz wynikające stąd napięcie wskazuje, że życie jest wprawdzie męczarnią, ale zarazem obietnicą i oczekiwaniem na odrodzenie się w dziecku jako symbolu jaźni oraz na promienie słońca docierające aż do głębi bezdennego łona światów”¹⁴.

Przywołanie omówionego obrazu Wielkiej Matki w kontekście piety ujawnia odpowiedniość w dwóch wymiarach. W każdym z nich odpowiedniość ta ma postać zauważanej symetrii. W planie pierwszym symetria dotyczy tego, co pozytywne, co można określić jako głębokie współczucie, wejrzenie pełne litości i skupienia, które spotykamy zarówno u Matki Boskiej pochylonej nad martwym Synem, jak i w obrazie macierzyńskiej natury, cielesnej i zaciemniającej, która trzyma na kolanach (zapewne) martwe nagie ciało dziewczyny (stworzenia pochodzącego z niej samej). Zauważyć warto, że na uformowanie takiej struktury archetypicznej mogły mieć wpływ trwające od wieków, przeżywane i kulturowane krystalizacje idei piety. Z kolei plan drugi dotyczy tego, co negatywne. Wielka Matka jako uosobienie natury zatrzymuje w sobie bolejące stworzenie, które przezwycięży ten stan zamknięcia, odradzając się w dziecku i jasności jaźni (symbol słońca). Autorka podkreśla zasadniczy proces między pozostawianiem w łonie a wyjściem z łona natury i nieświadomości, jako odrodzenie w postaci jaźni, w promieniach duchowego słońca. Można dostrzec w tym echo Wielkiej Matki, która w bardziej archaicznych niższych pokładach nieświadomości ma postać dawczyni życia i zarazem przyczyny śmierci. Archetyp Wielkiej Matki, który w opisanym kształcie znajdujemy także w namalowanym obrazie (II 6), powinniśmy traktować jako kanoniczny i reprezentatywny, skoro w taki właśnie

¹³ J. Jacobi, dz. cyt., s. 67.

¹⁴ Tamże, s. 169–170.

sposób charakteryzuje go w swojej pracy doktorskiej uczennica Junga. Ambiwalencja narodzin i śmierci oddana została znacznie bardziej łagodnie, jednak z uwzględnieniem istotnej opozycji między pierwiastkiem naturalnym (zamknięcie w łonie) a duchowym narodzeniem, uwolnieniem, uzyskaniem autonomii. Pozostając na tym negatywnym planie, spoglądamy na drugi biegun – na strukturę piety. Pieta ma wyraziste kulturowe znaczenie antropologiczne i moralne, jednak ze względu na swój kształt (podtrzymywanie na łonie umarłego Jezusa) sugeruje, że jest to efekt archetypu pierwotnej macierzy, która zrodzonych przyjmuje po ich śmierci z powrotem w siebie. Myślenie kształtowane pod naciskiem tych archaicznych inspiracji przedstawia Maryję nie tylko jako rodzicielkę, ale jako istotę „pochłaniającą”. Być może podświadoma presja tej pierwotnej struktury archetypicznej, w której współwystępują pozytywne i negatywne aspekty Wielkiej Matki, nadaje piecie tak żywotną, trwałą pozycję w kulturze.

Dalsza droga w głąb. Nie warto byłoby poświęcać tyle uwagi roli archetypów, gdyby przedstawienia Maryi, zwłaszcza na Golgocie i w piecie, były całkowicie wolne od wpływu nieświadomości głębokiej, szczególnie w jej chaotycznie przeobrażającej się, często odmiennie ukształtowanej osnowie. Aktywności psychicznej człowieka współczesnego nie można w całości sprowadzać do silnie, jak mówi Neumann, racjonalnie „kontrolowanego” archetypu. Tak z pewnością jest. Nie można również w rozległym polu archetypicznych inspiracji dostrzegać tych tylko elementów, które wspierają „wierzeniową” medytację, sam „regularny” kult Maryjny. *Psyche* ludzka wedle psychologii Junga tak nie funkcjonuje. Treści nieświadomości o różnej głębi ciągle oplatają myślenie refleksyjne, społeczne czy artystyczne. W swoim oddziaływaniu wielorako kształtują wrażliwość, wyobraźnię, pragnienia, duchowe potrzeby człowieka współczesnego, nawet jeśli ich przemożny wpływ pozostaje niezauważalny. Dotyczy to również przenikających do świadomości znaczeń negatywnych. Prace proweniencji jungowskiej wykazują w licznych świadectwach Wielkiej Matki cechy dalekie przecież od wyłącznie pozytywnych treści macierzyństwa; jeden aspekt owych negatywnych konotacji został już zarysowany wyżej, w kontekście piety.

Wypada jednak uważniej przyrzeć się zwłaszcza tym, niekiedy osobliwym przejawom głębi, głównie archetypicznej osnowy Wielkiej Matki, które bardziej jeszcze uwalniają się z racjonalnego gorsetu doktrynalnego, metafizycznego (czyli realistycznego) czy konfesyjnego. Rzetelność nakazuje wgląd we wszelkie sfery nieświadomości, aby rozpoznać zakryte, a nawet przez dzisiejszą świadomość zakamuflowane inspiracje archetypiczne. Inspiracje te mogą wpływać, a nawet modyfikować konfesyjne uzmysłowienia piety bądź Stabat Mater. Mają źródło w indywidualnej psychice, dziedziczącej wszelako różnorodne, chaotyczne, niekiedy bardziej uporządkowane, zróżnicowane pierwiastki powszechnego doświadczenia *genus homini*. Pierwiastki, które mimo silnej, jak mówi Neumann, zracjonalizowanej aktywności podmiotu, mimo wyrazistych treści wiary człowieka współczesnego, wnoszą jakieś presje symboliczne, anomalie, które przejawiają się w wyobraźni bądź w kulturowych artefaktach.

W związku z tym warto podążać za artykułem Moniki Jaworskiej-Witkowskiej¹⁵ i przeprowadzić eksperyment myślowy polegający na osłabieniu czy zniesieniu dozoru nad archetypicznym żywiołem w idei Maryi na Golgocie. W wyniku dalszego osłabienia racjonalności, dystansu czy teologicznego wysubtelnienia wszelkie istotności sytuacji na Golgocie zaczynają nagle mówić językiem „archetypu pierwotnego” (termin Neumanna) – językiem ambiwalentnym, nieświadomym i uniwersalnym zarazem.

Eksperyment ten oddala bardziej jeszcze obraz sytuacji pod Krzyżem od konfesyjnej hermeneutyki. Co w toku rozwoju kulturowego zostało skoncentrowane na jednej sferze Wielkiej Matki (pozytywnej i negatywnej, głównie zaś pozytywnej), na poziomie bardziej pierwotnego archaicznego stanu cechuje się jednością przeciwieństw. Zstępujemy zatem w głąb¹⁶ struktur bardziej jeszcze pierwotnych, bardziej elementarnych niż wskazana przed chwilą również przecież archaiczna struktura Wielkiej Matki jako dawczyni życia i śmierci. Otóż w zachowanych w kulturze świadectwach, w wytworach sztuki (objawiających psychiczne kompozycje ich twórców) pojawiają się takie właśnie bardziej zaczątkowe formy archetypiczne, w których pierwiastek macierzyński, kobiecy jawi się w szczególnej symbiozie z pierwiastkiem męskim w postaci jeszcze nierozdzielonej, współistniejącej. Psychologia głębi identyfikuje to jako uroboryczną jedność.

Zatem pierwotne ukorzenie Wielkiej Matki, o którym tu mówimy, ma postać konglomeratu właściwości wzajemnie przeciwstawnych, zarazem powiązanych i uzgadnianych na zasadzie *coincidentia oppositorum* (obejmuje uroboryczne, najbardziej zaczątkowe źródło wyłaniania się Wielkiej Matki)¹⁷. W *Symbolach przemiany* Jung mówi o archaicznym pojmowaniu drzewa jako symbolu macierzyńskiego, miejscu narodzin i śmierci („zmarły jest w pewnym

¹⁵ M. Jaworska-Witkowska, *Nienasyconie i „niewygasta żywotność” Archetypu Wielkiej Matki. Misterium „rodzącego łona” jako symbol uniwersalizmu tworzenia*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2012–2013, nr 7–8, s. 91–106.

¹⁶ Stosujemy tu, jak w innych miejscach, powszechne w studiach kognitywnych metafory: wyżej – niżej (w głąb), bliżej – dalej.

¹⁷ „*Coincidentia oppositorum* jest charakterystyczna dla pierwotnej sytuacji nieświadomości, której wytworów świadomość nie rozłożyła jeszcze na przeciwieństwa. W tym stadium rozszczepiania się archetypu paradoksalność jest jednością, łączącą to, co nieprzedstawiane i niewyraźne. Symbolem paradoksalnego początku, sytuacji pierwotnej, załączkowej świadomości i symbolem psychicznego stanu początkowego jest Urobor, Wielka Krągłość, pierwotny archetyp sam w sobie. W historii rozwoju świadomości i fenomenologii kobiecości Urobor jest przedstawiany jako Całkowitość, archetypowa Wielka Krągłość, symbol niezróżnicowanego chaosu. Z niego wyłoni się Wielka Kobiecość, najpierw w fazie o cechach macierzyńskiego Urobora (z minimalnymi przejawami Wielkiej Matki), węża o właściwościach opiekuńczych, karmiących, aż do fazy uroborycznej Wielkiej Matki, gdzie wyraźnie zaznaczone są aspekty Wielkiej Matki, a wąż pojawia się jako atrybut towarzyszący i stale obecny w procesie symbolotwórczym. Z Wielkiej Kobiecości, archetypu jeszcze niezróżnicowanego, wyłania się Archetyp Wielkiej Matki z dwoistą strukturą wewnętrzną i dwubiegunowym (negatywnym/pozytywnym) stymulowaniem indywiduum” (M. Jaworska-Witkowska, dz. cyt., s. 100).

sensie zamknięty w matce, gdzie oczekuje na odrodzenie¹⁸), jednakże drzewo jest zarazem symbolem fallicznym. Myśl tę, w nawiązaniu do Junga, rozwija Monika Jaworska-Witkowska. Zauważa: „Figurą falliczną mającą aspekt macierzyński i będącą miejscem magicznych przeistoczeń jest drewno, drzewo (*Rajskie Drzewo, Drzewo Życia*, drzewo genealogiczne). Z opracowań literaturoznawczych i antropologicznych wynika, że *Drzewo Życia jest owocowe* („owoc żywota Twojego” [*fructus ventris Tuis*, owoc brzucha Twojego] – RS), zatem aspekt rodzenia jest utrzymany w tej symbolice. Jung przywołuje mity, według których ludzie są zrodzeni z drzewa i w nim pochowani. Drzewo to *fallus* ziemi i w tym sensie, ze względu na dwupłciowe pierwiastki, jest hermafrodytyczne. Jednak drzewo jako miejsce transformacji ma jeszcze jeden niezwykle wymiar. Symbolika Maryi Dziewicy, rodzicielki Chrystusa, odnosi się i do tego aspektu, który ujmuje Matkę Chrystusa jako krzyż (drzewo krzyża), na którym umarł, a który stał się symbolem zmartwychwstania. Krzyż Chrystusa jest zarazem Drzewem Życia i Śmierci (Jung, 1998, s. 302)¹⁹. Poprzedza ukonstytuowaną czytelną postać Wielkiej Matki w kształtach Maryi. *Coincidentia oppositorum* fallicznego i macierzyńskiego drzewa jest o wiele wcześniejszą formą archetypu (formą zaczątkową) Wielkiej Matki, bardziej subtelnie, wyraziście ukonstytuowanego w samej postaci Maryi pod Krzyżem. W jednym planie Golgoty spotyka się to archaiczne, jeszcze niemal uroboryczne przedstawienie drzewa w postaci Krzyża z wyraźnie już uosobioną Wielką Matką w postaci Matki Bożej. Zestawienie obu elementów, mimo znacznej różnicy („wydobycia”), konkretyzacji i stopnia upostaciowania wyraża jednak na Golgocie ich archetypiczne pokrewieństwo. W rezultacie Maryja staje się bliska Krzyża nie tylko metaforycznie, ale jest też bliska metonimicznie (w związku rzeczowym), bowiem tak jak w samym macierzystym aspekcie drzewo-krzyż jest rodzące i przyjmujące (pochłaniające) – tak samo Maria w samym już archetypicznym planie piety jest zarówno rodząca, jak i przyjmująca w siebie, na własne łono (jak już powiedziano – „pochłaniająca”) umarłego Jezusa. Okazuje się ponadto, że najważniejsze elementy archetypiczne cechuje też zależność rzeczowa – Maryja przejmuje od Krzyża rolę „pochłaniającą”. Nie jest tylko podobna, ale staje się „krzyżem” dla ciała Jezusa. Zarazem jest uczestnikiem Zmartwychwstania (narodzenia) Boga. Odpowiada temu ewangeliczny komentarz, oczywiście przekraczający w konfesyjnej wykładni ten archetypiczny obraz: „Jeśli się ktoś nie narodzi powtórnie, nie może ujrzeć Królestwa Bożego” (J 3, 3), gdzie mowa o narodzeniu do życia nadprzyrodzonego.

Jednak dla Junga historyczny fakt ukrzyżowania zachowuje ważność o tyle, o ile zyskuje wagę archetypiczną. Ma znaczenie jedynie jako symbol uniwersalnej nieświadomości, jako jedno z kulturowych upostaciowań (reprezentacji) tego

¹⁸ C.G. Jung, *Symbole przemiany. Analiza preludium do schizofrenii*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1988, s. 302.

¹⁹ M. Jaworska-Witkowska, dz. cyt., s. 99. Szerzej motyw Krzyża i Drzewa Życia w kulturze omawia Joanna Kogut w pracy *Kulturowa recepcja biblijnego „drzewa życia” (w chrześcijańskiej tradycji i lekturze ponowoczesnej)*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2019, nr 5 (14), s. 35–45.

symbolu pośród innych motywów powieszenia i wieszania²⁰. Oddziaływanie tej archetypicznej tendencji (z ewokowanym w niej sensem wieszania i śmierci) może poprzedzać przeżywanie krzyża chrześcijańskiego w jego wymiarze historycznym, metafizycznym i kerygmatycznym. Wszelako archetypiczny sens kształtowany we wskazanych wyżej metaforyczno-metonimicznych związkach „rozpływa się” pod naciskiem realności konfesyjnie przeżywanej piety.

* * *

Psychologia głębi a realizm wiary. Jung wprawdzie zastrzega: „Prawda psychologiczna bynajmniej nie wyklucza prawdy metafizycznej. Psychologia jako nauka musi jednak wyrzec się wszelkich stwierdzeń metafizycznych, jej przedmiotem jest bowiem *psyche* i treści psychiczne”²¹, to jednak zarazem zauważa, że doniosłość obu tych prawd uzależniona jest od siły przeżycia. „«Prawomocna» wiara – mówi Jung – zawsze sprowadza się do przeżycia”²². Do przeżycia sprowadza zatem prawdę oraz wiarę, podkreśla więc, że doniosłość tradycji, do której odwołuje się wiara, zależy od zdolności wywoływania przeżyć. Zawężenie wiary i religii do przeżyć inspirowanych strukturami nieświadomości omija świadome i intencjonalne przeżywanie obecności drugiej osoby w dialogu, spotkaniu i relacjach moralnych, a poprzez wiarę także obecności osób transcendentnych. Przedmioty wiary nie redukują się bowiem do treści, w jakie wyposaża je ludzka *psyche*. Wprawdzie we wszelkich aktywnościach podmiotu, także intelektualnych bądź pragmatycznych, wyobraźniowy i symboliczny udział *psyche* jest nieunikniony, to jednak faktyczna wiara nie sprowadza się wyłącznie do przeżywania tego, co jest jej odniesieniem. Jej przedmiot leży poza psychiką, jest zewnętrzny, realny. Takim przedmiotem są osoby transcendentne (Maryja i Jezus) doświadczane w sytuacji piety. Dlatego konfesyjny podmiot w swoim akcie wiary zwraca się ku tym zewnętrznym rzeczywistościom, wielorako przekraczając przeżycia uzależnione od archetypów. Podkreślmy zatem raz jeszcze – w przeżywaniu piety trzeba rozróżniać dwa źródła – psychiczne i duchowe. Pierwsze może ograniczać się do treści zrodzonych i ukształtowanych dzięki sferze archetypicznej, drugie – dotyczy treści przynależnym na mocy wiary do uposażenia realnych osób. Właśnie w wierze dochodzi do spotkania i dialogu z transcendentnym Drugim, czy to w wyniku etycznego zaangażowania, oddania, solidarności czy współcierpienia (np. z Maryją historyczną i transcendentną). Warto zaznaczyć, że akty pobożności mogą być wprawdzie nasycone bogactwem przeżyć zrodzonych w *psyche*, wszakże mogą być też tego komponentu w znacznym stopniu pozbawione.

Potrzebne jest więc zastrzeżenie, że to, co Jung nazywa tradycją i przedmiotem wiary, nawet w zwykłym pobożnym akcie jest nie tyle (albo nie tylko) przeżyciem,

²⁰ C.G. Jung, *Symbole przemiany...*, s. 300–301.

²¹ Tamże, s. 299.

²² Tamże, s. 300.

ile uznaniem rzeczywistości świata transcendentnego, istnienia i obecności osób, do których akt wiary jest kierowany – „wiary w kogoś” (uznaniem i afirmacją ich istnienia) oraz „wiary komuś” – zawierzenia tym osobom w osobistym duchowym doświadczeniu bądź w rozumnie przyjętej prawdzie. Wyznacza to kierunek odniesienia do piety w tym drugim, niepsychologicznym, ale realistycznym pojmowaniu wiary.

Świadomość ma możliwość, a nawet winna przekraczać archetypiczne uwarunkowania, złoża zgromadzone w mateczniku ludzkiego rodzaju, jako że stanowią one jedynie część doświadczenia ludzkości; o wiele zaś głębiej w rzeczywistość sięga właśnie ludzka świadomość (świadomość aktowa) dzięki temu, że staje się współczynnikiem rozumnego intencjonalnego ujmowania istoty bytu ludzkiego i otaczającej go rzeczywistości transcendentnej. Zgodnie z takim rozumieniem przeżywania wizerunki wyobrażone w piecie reprezentują realną obecność Jezusa i Maryi – osób transcendentnych, do których podmiot – czyli „trzeci” uczestnik sytuacji piety – odnosi się w swojej wierze.

Dlatego w rozważaniu nad ideą i sytuacją piety (także sytuacją uczestnika piety) warto wyraźnie oddzielić *psyche* od duchowości, psychologię od prawdziwo rozumianej metafizyki, przeżywanie od życia wewnętrznego, empatyczne odniesienie do postaci w obrazach *psyche* od etycznej afirmacji otwierającej drogę do poświęcenia i realnych zmian w życiu. W przeżyciu piety czynnik psychiczny jest modyfikatorem odniesienia do porządku transcendentnego. Duchowe zaangażowanie rozwijać się może w znacznym stopniu bez udziału nieświadomych struktur *psyche* (tzw. ciemna wiara, noc wiary, rozważanie nad historyczną realnością osób transcendentnych).

2. Pieta w perspektywie konfesyjnej

W kreślonej tu perspektywie wierny ma przed sobą nie tylko własne przeżycie, ale przyjmuje realność Matki Boga; można to ująć inaczej – jego uczuciowe poruszenie rodzi się na podłożu doświadczenia faktycznej Jej obecności. Osobowa realność, obecność wyrażona w akcie wiary, możliwość dotarcia do konkretnego realnej duchowości, kontakt z „żywą” Maryją, a nie tylko treścią przeżyć – zarysowanych dzięki archetypom – tłumaczy siłę obezwładniającego uczucia i współcierpienia z Matką pochyloną nad martwym Jezusem. Tu chodzi również o głębokie afektywne zaangażowanie, o szczere i bolesne współczucie, które także kumuluje się w tym niepoświadczonym w źródłach momencie, gdy Maryja trzyma w ramionach zdjęte z krzyża ciało Jezusa. Jest to w istocie moment finalny, moment, jak wskazują teologowie, ostatecznej gotowości i ostatecznej dojrzałości Matki Boga w perspektywie Kościoła i perspektywie eschatologii. To przeżycie osoby-świadka względem sytuacji drugiej faktycznej osoby – Maryi na Golgocie – jest już zupełnie inne. Nie jest reakcją na uzmysłowioną treść cierpienia ujętą w archetypiczne kształty, jest aktem wychodzącym naprzeciw cierpiącej Osobie, aktem zaangażowania, współczucia, rekompensaty współuczestniczenia z Nią

w jej bólu i samotności. Chodzi więc o personalny moment przeżyć, a nie tylko koncentrację na fenomenie ludzkiego cierpienia. Tak reaguje wierzący realnie. Chociaż i tutaj zrozumienie sytuacji i kondycji Maryi bywa różne. Stąd w sytuacji piety biorą się odniesienia do Maryi głównie jako cierpiącej Matki, do cierpienia matczynego. Inaczej rysuje się spotkanie z Maryją traktowaną przede wszystkim jako Matka Boga. Co w odczuciu zewnętrznego uczestnika przeżywa Matka Boga, czy to samo, co zwyczajna matka? Jakże różne mogą być Jej doznania? Pojawia się istotny problem: jak daleko człowiek uzmysławiający sobie sytuację piety może współuczestniczyć w cierpieniu Maryi. Inaczej zapewne, gdy ma przed sobą powszechne cierpienie matczyne, inaczej, gdy próbuje uzmysłowić sobie i współcierpieć z Matką zabitego Boga. Czy pieta, w ogólnokulturowym fenomeń, nie jest delegowana tylko dla tego pierwszego uniwersalnego współcierpienia? Czy można iść dalej, skoro duchowe wnętrze Maryi jest niedostępne, wymyka się wszelkim próbom wczucia? Mimo wszystko są tu dwie możliwości. Cierpienie niedostępne, jednak realne budzi szacunek wobec Matki Boga – pojawia się znów w pewnym stopniu archetypicznie inspirowana sakralizacja – brak wczucia, ale otoczenie czcią. Za tym idą dalsze doznania sakralne. Trzeba jednak zaznaczyć, że nie jest to sakralność samych uczuć, ale sakralność, która rodzi się na gruncie realnej relacji. Nie tyle przeżycie – fenomen *sacrum*, co kontakt z sakralnym bytem – czyli ze świętością (w rozumieniu Jean-Marie Daniélou). Bezradność wczucia, które zmienia się w akt hołdu, czci i zafascynowania Rzeczywistością Duchową.

Mimo wcześniejszego zastrzeżenia porzucmy na chwilę perspektywę sakrologiczną, szukając innej drogi do zrozumienia doświadczenia Maryi na Golgocie. Jezus jest nie tylko Jej Synem, ale też całym sensem życia, zaangażowania, poświęcenia, sensem trudu egzystencji, skoro dla Niego i ze względu na Niego wyzbyła się wszystkiego i podjęła ryzyko unicestwienia Siebie dla zrodzonej z niej Inności (myśl ta jest rozwinięta w części 2.4.) Jakże jakaś osoba postawiona w obliczu piety jest zdolna własnym wczuciem przeniknąć duchową boleść Maryi, skoro nie ma w sobie nawet drobnej części tego tajemniczego doznania. Otóż możliwość poznawczego, uczuciowego i moralnego zbliżenia do Maryi w znacznej mierze jednak istnieje dzięki zgromadzonej wiedzy, rozumieniu, pojmowaniu Jej misji. Ta droga docierania do wnętrza Maryi wedle niekiedy drobiazgowych danych otwiera więc kolejną możliwość dotarcia do Jej przeżycia – właśnie drogą wiedzy o proveniencji teologicznej (część 2.2.).

2.1. Pieta – zwyczajne spotkanie z cierpiącą Matką Boga

Mowa o tym postrzeganiu sytuacji piety, w którym Maryja – Matka Boga jest postrzegana przede wszystkim jako kobieta cierpiąca, w najbardziej wstrząsającym momencie utraty dziecka. Tu przeżycia litości, współczucia, oddania i duchowego wspierania, których doznać może uczestnik piety, chociaż niezwykajne, pełne ekstremalnego napięcia, są zrozumiałe, czytelne, objęte pełnym komunitarnym potwierdzeniem i miłosiernym współodczuwaniem.

Podmiot wobec boleści Maryi. W odczuciach, w elementarnej wrażliwości w pierwszej chwili spontanicznie pojawia się współczucie dla Matki. Jest to oczywiście Matka Boga, jednak Jej niezwykle atrybuty, niezwykła misja zostają przysłonięte bezpośrednim, dominującym obrazem Matki tkwiącej samotnie z umarłym dorosłym Dzieckiem. Z pewnym zdumieniem stwierdzamy, że afektywny rys, afektywna wymowa całej idei nie ulega rozpadowi pod wpływem potężnych teologicznych sensów, ale trwa, wręcz scala i współdeterminuje te sensory. Ich dysponentem jest podmiot, który interioryzuje je w sobie, a sens Maryjnej misji, obiektywizowany wykładnią teologiczną, zostaje spełniony i uwiarygodniony dopiero w jego osobistym przeżyciu. To jedyna droga, którą pieta, szczególnie tłumaczona teologicznie, zdolna jest przemawiać do duchowości człowieka czy to w stanie kontemplacji, czy w artystycznych artykulacjach.

Podmiot donatorem „głębokiego” sensu piety. Dzieje się tak, gdyż Maryja jest ukształtowana *a modo* przeżywającej ją podmiotowości. Każdorazowo rozpoznawany duchowy stan Maryi odpowiada sile i strukturze przeżywającego podmiotu, jego możliwościom doznawania, wczucia się, wreszcie też rozumienia. Gdy mowa o piecie jako idei, trzeba liczyć się z tym, że jest ona zawsze korelatem podmiotu, który na miarę swoich możliwości uobecnia ją uczuciowo, moralnie czy duchowo, uobecnia wedle własnych dyspozycji psychicznych i zgodnie z duchowością – z wiarą i rozumieniem.

Okazuje się to istotne, gdy sięgamy po artystyczne konkretyzacje piety i zostajemy postawieni przed możliwością ich interpretacji. Mówimy o podmiocie przeżywającym i wierzącym, dla którego głębię piety wypełniają realności transcendentne; o takim właśnie podmiocie należy tu mówić. Dlatego jeśli nawet respektujemy obowiązek analizy dzieła sztuki, dla ustalenia jego obiektywnego sensu semiotycznego, wyznaczającego podejmowane dalej zabiegi interpretacyjne, to kulturową doniosłość (poniekąd też trwałość) pośrednio samych dzieł, a bezpośrednio idei piety wiązać należy ze wskazanym tu podmiotem konfesyjnym. Jest to podmiot, który wobec transcendentnej realności osób w piecie – Maryi i Jezusa, będących w sytuacji granicznej – przyjmuje postawę osobową i afirmującą. Personalistyczne potwierdzenie sensu piety, umieszczenie w panteonie świadectw najwyższych wartości osobowych i kulturowych decyduje o jej wadze i żywotności w tradycji kultury. Natomiast ujęcie od strony historii idei czy historii sztuki zawęża kulturowy status piety głównie do zjawisk formalno-afektywnych.

Przeżycie bliskości Matki i Syna – wymiar zewnętrzny i wewnętrzny. Bliskość zewnętrzna konotuje opiekę, jedność z umarłym Synem (jak śmierć potężna jest miłość [Pnp 8, 6]), ale ukazuje też głębię bliskości wewnętrznej, „homeopatycznej”, przeżywanie stanu Syna w sobie (dotyka Jej to samo, doświadcza tego samego) – serce Matki przenika miecz boleści; pieśni pasyjne: matka współcierpiąca, współbolejąca, współkonająca. Włączenie się w cierpienie Syna nie tyle przez zdolność empatycznego, opiekuńczego wczuwania się w los bliźniego, ale przez jedność nieusuwalnego współcierpienia Matki (jedność bólu Matki i Syna w wewnętrznym doznaniu Matki).

Egzemplifikacje. Dla dopełnienia refleksji nad tym typem przeżywania piety nawiążemy chwilowo do jej artystycznych egzemplifikacji. Spiętrzenie uczuć Maryi: boleści, troski, współczucia, macierzyńskiej bliskości i zarazem żalu rozstania eksponowane jest już w mentalności gotyku.

Żal po stracie Jezusa – Syna i Boga – odbierany jest w sposób najbardziej ludzki, toteż pewnemu spłaszczeniu i zatarciu ulegają te aspekty, które świadczą o wyjątkowości sytuacji (Maryja konfrontuje się ze śmiercią Boga, co każe postrzegać jej macierzyński współdziałanie w misji zbawczej). Dokonuje się to w aurze praktyk dewocyjnych i duchowości kontemplacyjnej. Istotną rolę odgrywało maksymalne zbliżenie do reprezentacji Maryi w piecie – dające „trzeciemu” uczestnikowi poczucie intymnej bliskości, wzmagające siłę wzruszenia. Zbliżenie to prowadziło do adoracji ogarniającej całą osobowość, aż do obezwładniającego zaangażowania w treści przedstawienia²³. Przeżywanie piety przejawia się m.in. w pobożnych rozmyślaniach i wizjach mistycznych, co sygnalizuje Grażyna Jurkowlaniec²⁴. Piety mieściły się w dominującym nurcie duchowości skupionej na temacie zdarzeń na Golgocie. Nie sposób pominąć sekwencji „Posłuchajcie bracia miła...” (*Lament świętokrzyski, Planctus*), zawierającej właśnie skargę Maryi, w konotacji z sensem piety, związanej też z nurtem przekazów określonych mianem oplakiwania Chrystusa²⁵.

Skupienie doznań – *pietà corpusculum*. Zakres przeżyć wzmagają przedstawienie określane jako *pietà corpusculum*, w której ciało Jezusa, z wszelkimi atrybutami męki spoczywające na kolanach Maryi, ma proporcje małego dziecka. Ma to w znacznej mierze sens uniwersalny, zrozumiały w aurze zwyczajności: opieka, gest przygarniania do siebie narodzonego Jezusa, ochrony przed światem zostaje w tej kompozycji przeniesiony na Jego umęczone, zdjęte z krzyża ciało. W ten

²³ Mówi o tym Anna Błażejewska: „możemy dowiedzieć się o sile oddziaływania tych *imagines* [dzieła do skupionej kontemplacji], przywołując choćby przykład opisany przez Henryka Suza, odnoszący się do przeżyć jego matki: «weszła do katedry, na której ołtarzu znajduje się rzeźba przedstawiająca Zdjęcie z krzyża. Wielki ból, jakiego doznała tkliwa Matka Boża pod krzyżem, ta szlachetna kobieta odczuwała tak dotkliwie, a Jej smutek nappełnił ją tak wielkim współczuciem, że czuła, jakby jej serce miało pęknąć. Upadła bez przytomności, tracąc wzrok i mowę»” (A. Błażejewska, *Gotycka rzeźba Marii z ciałem Chrystusa z Ostródy. Plastyczna interpretacja wizji mistycznej*, Toruń 2005, s. 45).

²⁴ G. Jurkowlaniec, hasło *Pieta* [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. XV, Lublin 2011, s. 539.

²⁵ Takie oplakiwanie i głębokie poruszenie uczuciowe Maryi zawiera starożytny tekst dotyczący śmierci, pogrzebu i zmartwychwstania Chrystusa, upowszechniony w wieku XIII i bliski w swej wymowie ówczesnym utworom określanym jako Skarga Maryi. Korzystamy z opracowania ks. Kazimierza Józefa Drozda (*Śmierć i pogrzeb Chrystusa w Ewangeliach apokryficznych*, Opole 2003). Autor zamieszcza fragment Ewangelii Nikodema w wersji greckiej B. Przytaczamy narrację z EwNik X, 4: „a ona zapłakała głośno i mówiła: «oplakuję cię, synu, bo niesprawiedliwie cierpisz, bo przewrotni Żydzi wydali cię na gorzką śmierć. Cóż uczynię bez ciebie synu? Jak będę żyła bez ciebie? Gdzie są twoi uczniowie, którzy chwalili się, że umrą z tobą? Gdzie są ci, których uzdrowiłeś? Dlaczego nie znalazł się nikt, aby ci pomóc?»» potem zwróciwszy się do krzyża rzekła: «nachyl się krzyżu, tak abym mogła objąć i ucałować mojego syna, którego swoimi piersiami wykarmiłam w sposób niezwykły, bo męża nie znałam. Nachyl się krzyżu, bo chcę uściskać syna. Nachyl się krzyżu, abym mogła jako matka połączyć się z synem»” (s. 138).

sposób uczuciowa aura piety zostaje poniekąd rozciągnięta na całe doczesne życie Syna Bożego.

Pietà corpusculum została incydentalnie przywołana już w kontekście głębinowego archetypu Wielkiej Matki, która daje życie i jednocześnie przyjmuje to życie do swojego wnętrza (w tym wypadku przyjęcie Jezusa na własne łono). Chociaż rezonans archetypu, zwłaszcza w *pietà corpusculum*, jest szczególnie wyczuwalny – narodzenie i śmierć Syna są ukazane łącznie, niemal utożsamiane w jednym obrazie dziecięcego umęczonego Jezusa, tym samym w jednym górującym (!) nad całością przedstawienia akcie Maryi – to w tej głęboko spersonalizowanej sytuacji tego wariantu piety kontekst ten nie ma istotnego znaczenia.

Pomijamy też konotacje teologiczne, prowadzące refleksję w kierunku historiozabawczym, dotyczącym misji Maryi i jej trwałej obecności w całym życiu Chrystusa od urodzenia do śmierci, czyli w całym dziele Odkupienia (w planie szerszym zatem od Zwiastowania i poczęcia Jezusa aż do Zesłania Ducha Świętego i Wniebowzięcia)²⁶. Sensy teologiczne, wprawdzie czytelne, nie powinny być rozwijane – właściwe odczytanie dotyczy bowiem spotęgowania cierpienia Maryi, która kieruje bolesne wejrzenie na dzieciństwo Jezusa i dalsze lata. Kompozycja ta eksponuje jej doznania, nasila też odpowiednio uczuciową reakcję podmiotu – zewnętrznego uczestnika piety. Przykłady: *Pieta Roettgena* (Rheinisches Landesmuseum, Bonn) – informacja z hasła w *Encyklopedii*, również pieta w kościele pw. św. Marcina w Jawiszowicach (Małopolska).

2.2. Teologiczne zbliżenie do serca Maryi

Okazuje się, że dzięki teologom możemy jednak wejrzeć z głębszym zrozumieniem w doznania cierpiącej duszy Maryi. Wprawdzie wypowiedź Hansa Ursa von Balthasara, do której nawiązujemy, porusza się w szerokich przestrzeniach refleksji teologicznej, w szczególności zaś biblijnej, to jednak cały ten kontekst stanowi jedynie okazję do uważnego wejrzenia w boleść Matki trzymającej ciało Jezusa. Boleść ta objawia się z całą siłą w wyniku drobiazgowej i wiarygodnej (detektywistycznej niemal) rekonstrukcji relacji między matką Boga i jej Boskim Synem. Jest to szczególnie poruszające kolejne świadectwo maryjnego cierpie-

²⁶ Ta integralność jest widoczna chociażby w monumentalnej rzeźbie ołtarzowej Maryi z Dzieciątkiem w kościele pw. Matki Odkupiciela w Poznaniu. Maryja bardzo wysoka, jej postać bliska manierystycznie wydłużonym postaciom, jednak naturalna, wyraża wznoszenie się, jest jakby w momencie Wniebowzięcia. Jej „wzniosłość” sygnalizuje odejście od kanonu klasycznego (w którym proporcja głowy do wzrostu wynosi 1 : 7). W postaci Maryi jest to ok. 1 : 11, a trzymany na rękę dziecięcy Jezus, co ważne, ma z kolei znamiona osoby dorosłej (jego proporcje w odniesieniu do kanonu to ok. 1 : 7,5). Głowę Marii otacza aureola, głowę Jezusa zaś aureola z umocowanymi metalowymi prętami skierowanymi w stronę głowy, które tworzą kształt krzyża, co jest typowe w wizerunkach Chrystusa, jednak tu przywodzą na myśl koronę cierniową. Podmiotem Wniebowzięcia jest więc dziecko na ręku Maryi – Jezus, wyposażony zarazem w atrybuty dorosłości i zarysowanego w Jego postaci cierpienia. Tu znów w jednym obrazie zamyka się cała macierzyńska misja Maryi, jak w teologicznie odczytywanej *pietà corpusculum*.

nia, spowodowanego właśnie przez Syna, który nieustannie odsuwał Ją od swoich spraw; była osamotniona w swoich pragnieniach i oczekiwaniach. Na Golgocie w sytuacji piety doznała więc podwójnego osamotnienia.

W tej części naszych rozważań punktem wyjścia niech będzie przywołany wcześniej obraz Matki trzymającej w ramionach martwe ciało Syna. Ten uniwersalny obraz zakorzeniony w psychice dzięki archetypicznej kliszy jako *Magna Mater* nasycił uczuciowością pozornie suche zdarzenie ewangeliczne i historyczne. Oczywiście owa „klisza” zawarta w niedosięglych głębiach psychiki pozbawiona jest konkretności ewangelicznej historii. Głębokie poziomy *psyche*, jak w wypadku doznawania świętości, mogą mieć istotny udział w empatycznym ujęciu przeżyć Maryi, jednak sama ta struktura psychiczna nie może wzbudzić tak silnego trwałego uwrażliwienia, jakie zapewnia przekaz Ewangelii. Zawarte w nim treści i odniesienia osobowe, dialogiczne, spotkaniowe, sytuacyjne pozwalają napotkać w piecie „żywą” postać Maryi – całość życia zgromadzoną w jednej ostatecznej chwili – doznania, trudności i zawody, ale i nieustępliwa wierność słowu danemu Bogu i wiara wbrew osamotnieniu i śmierci Chrystusa. Skupiają się w tym momencie wszelkie okoliczności, kumulują wszelkie cierpienia, w nie bowiem dzięki kompetencji teologicznej może wczuwać się świadek sytuacji piety.

Maryja w refleksji Balthasara. Takie możliwości zapewnia refleksja Hansa Ursa von Balthasara, której zasadnicze treści zostaną tutaj przywołane. Teolog poświęca sporo uwagi maryjnej samotności, która nie jest tylko zwyczajnym osamotnieniem, nieobecnością, ale też świadomym oddalaniem, umniejszaniem roli Matki, przysługujących jej praw wobec Syna, Matki, która w kolejnych sytuacjach poświadczonych w Ewangeliach konsekwentnie sprowadzana jest na margines. Doznaje licznych udręczeń ze strony wyraźnie oddalającego się i oddalonego od Niej, a w końcu przecież spoczywającego w Jej ramionach umarłego Jezusa. Czy istotnie? Jak zauważa Balthasar, nic nie wskazuje, że Jezus przez trzydzieści lat nie był posłuszny Maryi. Zapewnia to Ewangelista Łukasz jako narrator sytuacji następującej po zaginięciu, a następnie znalezieniu dwunastoletniego Jezusa w świątyni. Jezus nie zaginął rodzicom, ale mówiąc najłagodniej, oddalił się, nie bacząc na troskę i utrapienie swojej Matki. Maria mówi: „Synu dlaczegoś tak postąpił. Oto twój ojciec i ja szukaliśmy ciebie strapieni” (Łk 2,48). Jezus wprawdzie przez kolejne lata był posłuszny (uwaga! klauzula retoryczna), jednak już w tym momencie dwunastoletni Jezus wytycza, jak zauważa autor, ostateczną właściwą dla siebie drogę (w relacji do Ojca – Pierwszej Osoby Trójcy), drogę wyraźnie już różną od konsekwentnie kształtowanej przez Maryję mesjańskiej formacji Jej Syna. Ta różnica sprawi – jak zauważa Balthazar – że w dalszym rozwoju zdarzeń nie tyle Matka będzie wychowywać Syna, ile Syn będzie wychowywał Matkę do jej ważnej misji do „dojrzałości, która pozwoli jej stanąć pod Krzyżem, a wreszcie – na modlitwie razem z Kościołem – otrzymać przeznaczonego dla wszystkich Ducha Świętego”²⁷.

²⁷ J. kard. Ratzinger i H.U. von Balthasar, *Maryja w tajemnicy kościoła*, przeł. W. Szymona OP, Kraków 2007 s. 94. Refleksje Balthasara nad Maryją skrótkowo potwierdza w swojej części książki Joseph Ratzinger.

Wychowanie to będzie naznaczone licznymi bolesnymi doświadczeniami. Jezus poniekąd przewycięża w Maryi jej zamysł, pierwotne wyobrażenie, Ona zachowuje wytyczony jej kierunek dzięki rozmowie z krewną Elżbietą oraz starcem Symeonem. Maria miała poczucie niezwykłości własnego powołania, ale dopiero Jezus kształtuje w Niej postawę zgodną z Jego zbawczą misją wobec ludzkości.

Podążamy dalej za Balthasarem: „wychowanie [Maryi] dokonuje się przede wszystkim pod znakiem proroczo zapowiedzianego przez Symeona miecza, który przeniknie duszę Matki. Jest to proces, w którym nie jest ona oszczędzana. Wszystkie przekazane nam sceny są w większym lub mniejszym stopniu przykrym dla Niej odsuwaniem Jej na dalszy plan”²⁸. Zaczyna się to już w chwili, gdy mały jeszcze Jezus, wiele lat przed Kaną Galilejską, wygłasza słowa, które świadczą o Jego odrębnej, niezrozumiałej dla otoczenia, stanowczej postawie. W tamtym czasie matka i Józef [jego ojciec plemienny i wedle prawa] jeszcze nie rozumieją jego czynu, gdy wyjaśnia: „Czyż nie wiedzieliście, że powinienem być w domu mego Ojca» (Łk, 2,49). Ostra była [...] odpowiedź Dwunastoletniego, gdy swego Ojca przeciwstawia domniemanemu ojcu ziemskiemu”²⁹. W Kanie role są już wyraźnie odwrócone.

„Niepojęta w swej szorstkości jest odpowiedź Jezusa na delikatną, proszącą uwagę jego matki w Kanie: «Czy to moja lub Twoja sprawa Niewiasto?». Także tego nie zrozumiano. «Moja godzina jeszcze nie nadeszła» (J 2,4) – godzina Krzyża, oczywiście, kiedy matka otrzyma pełne prawo wstawiania się. Jej niezachwiana wiara – «Zróbcie wszystko cokolwiek wam powie!» – doprowadza do symbolicznego antycypowania Jego Eucharystii”³⁰. Maria długo jeszcze dorasta do udziału w Krzyżu Jezusa. Syn nieustannie dystansuje się wobec jej fizycznego macierzyństwa oraz wobec jej rozumienia misji, którą przyjęła w akcie Zwiastowania (i Wcielenia Jezusa). Niemal brutalnie wymaga respektowania jedynie Jego zbawczej misji i trudu tej misji.

Balthasar mówi dalej: „Niemal nieznośna w swej twardości wydaje nam się scena, w której Jezus nauczający w domu otaczających go ludzi nie przyjmuje stojącej przed drzwiami, odwiedzającej Go Matki. «Oto moja matka i moi bracia. Bo Kto pełni wolę Bożą, ten jest mi bratem, siostrą i matką» (Mk 3, 34n). Jakże wyraźnie o Niej właśnie – niewymienionej z imienia – jest tu w pierwszym rzędzie mowa! Któż to jednak rozumie? Czy zrozumiała Ona sama? Trzeba w duchu towarzyszyć Maryi w jej powrotnej drodze, żeby się wczuć w jej wewnętrzną postawę: miecz przenika jej duszę, czuje, jakby obrabowana została ze swojej najprawdziwszej własności, odebrano jej sens życia; jej wiara, którą na początku umacnia tak wiele znaków zewnętrznych, teraz zaczyna wchodzić w ciemność nocy. Syn, który nic jej nie mówi o swej działalności, zachowuje się tak, jakby pozostawił Ją samą. Ona jednak nie może się zgodzić na to, żeby tak po prostu poszedł swoją drogą.

²⁸ Tamże, s. 95.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

Musi mu towarzyszyć w ucisku swej pogrążonej w nocy wiary. Wtedy znowu zostaje anonimowo odsunięta od szeregu wszystkich wierzących: Gdy kobieta z tłumu zawołała, błogosławiąc piersi, które karmiły Jezusa (tutaj już zaczyna się przyobiecane Maryi nazywanie jej błogosławioną przez wszystkie pokolenia!), on odrzekł: «Błogosławieni są raczej ci, którzy słuchają słowa Bożego i go przestrzegają» (Łk 11, 28)³¹. Ciemność, o której mówi Balthasar, towarzyszy Maryi w trakcie niemal całego okresu nauczycielskiej misji Jezusa (nie zmienia tego fakt, że Maryja niekiedy uczestniczyła w tym nauczaniu – np. razem udali się do Kafarnaum, zob. J 2, 12). W doznaniu tej ciemności, wedle pobożnego przeświadczenia ludu, przyjmuje ciało martwego Jezusa na swoje kolana. Mówiąc o konfesyjnej duchowości piety, współuczestnictwie w cierpieniu Maryi, trzeba rozważyć Jej postać właśnie w aurze owej ciemności, w doznaniu smutku opuszczenia ze strony Syna, które dodatkowo pogłębia osamotnienie i boleść po Jego śmierci. Przywołany tu obszerny kontekst wnosi wiele do zasadniczego pojmowania piety – wniknięcia w sytuację Maryi. Dlatego właśnie z uwagą zostało tu nakreślone doznanie osamotnienia przez Jezusa w trakcie trwania jego misji, z wielokrotnione po jego śmierci, gdy w ramionach Maryi spoczywa martwe ciało Jezusa.

Nakreślone tu rozumienie, choć zasadnicze dla wagi piety, nie jest w tradycji europejskiej powszechne. „Sens tego nieprzerwanego wychowania Maryi do czystej wiary i do stania pod Krzyżem często – jak zauważa Balthasar – nie jest dostatecznie rozumiany. Stajemy zdumieni i zakłopotani wobec sposobu, w jaki Jezus obchodzi się ze swoją Matką, do której zarówno w Kanie, jak i pod Krzyżem zwraca się per «Niewiasto» [nigdy w Ewangeliach nie nazwał Jej matką]. On sam, jako pierwszy, wywija mieczem, który musi Ją przeniknąć. Gdyby tego nie czynił, w jaki sposób mogłaby jednak dojrzeć? Jak mogłaby trwać pod krzyżem, gdzie oczywista wydaje się nie tylko ziemską porażką Jej Syna, ale również opuszczenie go przez posyłającego Ojca? Również w obliczu tej rzeczywistości musi powtarzać swoje «tak», skoro już naprzód wyraziła zgodę na cały los swego Dziecka. I jakby dla dopełnienia kielicha goryczy konający Syn wyraźnie opuszcza swoją Matkę: sam usuwa się na bok i daje jej innego Syna: «niewiasto, oto Syn Twój» (J 19, 26) [teolog dalej dodaje] jak Syn został opuszczony przez Ojca, tak On sam opuszcza Matkę, ażeby ich połączyło także wspólne opuszczenie. Dopiero przez to staje się wewnętrznie gotowa przejąć kościelne macierzyństwo wobec wszystkich nowych braci i sióstr Jezusa»³².

W tym dłuższym wywodzie Balthasara ujęty został najgłębiej sięgający, potwierdzony ewangelicznie, wymiar współodczuwania, kontemplacyjnej bliskości i duchowego zrozumienia. Tak może przeżywać sytuację Piety jej zwykły uczestnik. Wyobrażeniowo i modlitewnie dane przeżycie piety jest podstawą zrozumienia tajemnicy Osoby transcendentnej. Pieta jako temat medytacji, opatrzona rygiem prawdy historycznej i prawd ewangelicznego orędzia, poprzez tak sta-

³¹ Tamże, s. 96.

³² Tamże.

nowczo odtworzony i uwiarygodniony stan duchowy Maryi pozwala poszerzyć współodczuwanie o coraz intensywniejsze rozpoznawanie nadprzyrodzonych porządków. Balthasar pokazuje, jak rodziła się dojrzałość Maryi, jak rodziła się przynależna jej dogmatyczna rola, którą od początku sprawowała – wyrażają to piety, także *pietà corpusculum* i przyznawane Jej rozliczne tytuły, poświadczone w nabożeństwach i litaniach³³.

Wierny, który współuczestniczy w sytuacji Piety, na widok Maryi wprawdzie doznaje wpieryw stanu duchowego współodczuwania, współcierpienia, ale dostrzega w Maryi dojrzałość na miarę ostatecznego spełnienia w wieczności. W sytuacji piety uczestniczy zatem Matka, która staje się Matką Kościoła i Królową Aniołów. W niczym to nie umniejsza wagi bólesci empatycznego wczucia, zważywszy, że uczestnik sytuacji piety doznaje zrozumienia roli, jaką Najświętsza Maria Panna pełni w porządku transcendentnym i eschatologicznym. Jej cierpienie na Golgocie musi być rozumiane jako cierpienie Matki Boga, która dojrzała do tego najwyższego statusu, najwyższej godności w dziejach zbawienia.

2.3. Matka cierpiąca w sytuacji piety jako Maryja transcendentna

Dalsze pogłębianie teologicznej wiedzy o Maryi wzbogaca rozumienie jej osoby, jednak w przeciwieństwie do kontekstu przywołanego w części 2.2. nie wymaga wiązania z piętą przeżywania doznawanego przez Nią duchowego stanu. Jest to kolejny fenomen piety, który często przejawia się w sztuce kościelnej. Trudno skupić uwagę na cierpieniu Maryi, gdy w jej wyobrażeniu bądź artystycznym wizerunku rozpoznajemy Istotę transcendentną i eschatologiczną zarazem. Ekspozycja w przedstawieniu jej tytułów bądź treści dogmatycznych nie wspomaga, a raczej oddala możliwość skupionego przeżywania doznań Maryi.

³³ Stanowisko Balthasara wyrażające rdzeń chrześcijańskiej refleksji o Matce Bożej jest wybitnie katolickie (doktryna Kościoła Powszechnego). Maryja wedle danych jej znaków i świadectw pragnie wychować Jezusa do pełnienia funkcji mesjańskiej. Wszelako to jej pojmowanie danego Bogu słowa Jezus drastycznie modyfikuje. Wypełniane przez Nią powołanie wznosi na wyższy poziom, naznaczony trudem, pasyjnym wyrzeczeniem i samotnością; dzięki temu jawna staje się faktyczna, dogmatyczna i pozaczasowa prawda o Jej osobie i Jej roli w Kościele. Maryja od początku doskonale rozumie, na czym polegać ma Jej misja (pytanie skierowane do Gabriela, Symeon, Magnificat), nie musi pracować nad sobą, pokonywać siebie, aby odkrywać ją w sobie. Przemiana, której doświadcza, dotyczy jedynie odmiennego sposobu i nadzwyczajnej doniosłości wypełnienia tej misji. Zaznaczamy to w kontekście krytyki protestanckiej, ukazującej Maryję jako osobę, w której trwała wewnętrzna walka między drogami Bożymi a jej własnym ciałem i krwią. W innym sensie został też przywołany zapowiedziany przez Symeona miecz – jako wspólne życie z Jezusem i bolesne przejście od zepsutej natury do napełnienia łaską wiary (*sola fides*) [stanowisko zreferowane przez Stanisława Celestyna Napiórkowskiego w książce *Spór o Matkę. Mariologia jako problem ekumeniczny*, Lublin 1988, s. 49]. W tej typowo protestanckiej wykładni trudno mówić o Niepokalanym Poczęciu, a tym bardziej Wniebowzięciu jako nieodwołanej odpowiedzi Boga na powzięty przez Nią samą ostateczny akt, zgodę na poczęcie Jezusa (wola i miłość). Zaznaczyć warto, że dla rozpoznania poświadczonego w ewangelicznym przekazie osobowego życia Maryi znacznie więcej wnosi współczesna chrześcijańska myśl personalistyczna, szczególnie zorientowana na filozofię realistyczną.

A przecież kulturowa wyjątkowość piety – ukazywanie osoby Maryi w stanie i w sytuacji granicznej – jest sprawą pierwszorzędną, jej przedstawienie „przyściągą” i „nasyca” osobową głębią, współkonstruuje przeżycia o podłożu psychicznym i duchowym.

Wyobrażenie Maryi, trzymającej na kolanach martwe ciało Jezusa – wymusza odruch miłosiernego współczucia, wsparcia w żałobie, okazuje się jednak, że Jej teologicznie ustalony wysoki status radykalnie wyrasta ponad tę pierwotną, źródłową dla piety, sytuację. Matka wymagająca wsparcia jest jednocześnie potęgą duchową. Jeśli więc ta potęga duchowa zarazem okazuje się bolejącą Matką pochyloną nad ciałem Syna i jeśli dałoby się nawet te różne aspekty przeżywania sytuacji połączyć w całość (macierzyńska boleść niepokalanej potęgi), to może się ona w tej postaci okazać mało wyrazista dla konfesyjnego świadka i uczestnika piety. W rezultacie z powodu tej faktycznie kreowanej w wizerunku Maryi jednoświadczenia jej nacechowana dwujakościowością duchowość jawi się jako trudna do uzmysłowienia – niedostępna bądź niepojęta. W tej sytuacji relacja między empatycznym przeżyciem a posiadaną przez podmiot wiedzą o Maryi ma postać heterogeniczną. Jednym z efektów tej sytuacji jest daleko idące przeobrażenie psychicznych i duchowych doznań piety w heterogeniczne przeżycie sakralne.

Wiadomo jednak, że trudno wyobrazić sobie tak skrajną sytuację, gdy na jednym biegunie rysuje się idea piety służącej jedynie empatycznemu współodczuwaniu, na drugim zaś forma piety wypełniona tylko symbolami teologicznymi. Chociaż przeciwieństwo jawi się jako abstrakcyjne, pociąga za sobą szczególnie istotny dla piety w całej tradycji europejskiej problem opozycji między intymnym osobowym, szczerym przeżywaniem a poczynaniami, które sens tej podstawowej sytuacji jedynie intelektualizują. Niech zarysowana opozycja będzie więc punktem wyjścia do dalszych rozważań.

Otóż w głębi sugestywnie usymbolizowanych, konfesyjnych treści Maryjnej teologii nieprzerwanie emanuje skupiona, bolesna, niekiedy refleksyjna, niekiedy zdystansowana uczuciowość Maryi. Nie są to przeżycia odrębne. Tradycja fenomenologiczna (szczególnie koncepcja L. Blausteina) wskazuje, że jeśli nie ma specyficznej intencji, odrębnego skupienia uwagi, całe treści przeżywania znajdują się w obszarze pojedynczego aktu – jedno w centrum, drugie na peryferiach, jedno przynoszą odczucie większej osobowej prawdy, drugie pozostają na obrzeżu tych pierwszych. Idąc za tym rozróżnieniem, można zauważyć, że dominujące treści wyzwalają silniejszą reakcję podmiotu.

Wszelako – jeśli nawet w przedstawieniu piety dominuje przesłanie teologiczne, chociażby plastyczne ujęcie misji Maryi w Kościele i ono właśnie sytuuje się w centrum uwagi, to aktualizuje się też treść osobowa, wzbudzająca osobistą empatyczną postawę wobec cierpiącej Maryi jako Matki umarłego Dziecka. Treść wzbudzająca reakcję psychiczną i duchową z tej racji, że mamy przed sobą piętę, jest nieusuwalna, niezależnie od tego, czy w obrębie całego aktu dominuje sens teologiczny czy osobiste przeżycie, jak również z tego względu, że moment ofiarne, intymnego poruszenia, np. recepcji sztuki współczesnej, może być niemal

nieosiągalny. Natomiast wypada zwrócić uwagę na inną okoliczność, mianowicie, że konfiguracja podstawowego stanu Maryi z innymi atrybutami, wywiedzionymi z zamysłu teologicznego, może układać się bardzo różnie. W uwidocznieniu Matki pochylonej nad ciałem Syna nie zawsze pojawia się charakterystyczny dla twórczości plastycznej, pierwotny, naturalny, spontanicznie nasuwający się obraz kojarzony z Maryją na Golgocie, jedynie tylko otoczony znakami treści teologicznych. Tematyka zazwyczaj nie zostaje rozdzielona przestrzennie w fakturze całej piety, jak w niektórych, wskazywanych w przemianach piety dziełach, np. wzbogaconych o inne postacie. Odmienność tematyki „przeżywaniowej” i teologicznej nie dotyczy pola percepcji, ale konfiguracji czy też splotu elementów kształtujących postacie Chrystusa i Maryi. Treści teologiczne mogą być skutecznie umieszczone czy wręcz „wtapiane” w ich osobowe atrybuty albo „podszywać się” pod zapewniające im prawdziwość osobowe detale. Dotyczy to nawet samej postaci Maryi, afektywny walor jej stanu granicznego zostaje przytłumiony, zaś w wyrazie twarzy, gestach i usytuowaniu odczytać można zrozumienie sytuacji, spełnianie własnej misji czy ofiarowania ciała Jezusa Bogu Ojcu.

Pieta jako wyraz sytuacji granicznej. Osoby Chrystusa i Maryi są, jak już powiedziano, w sytuacji granicznej. W wypadku znaczeń poszerzających znaczenie piety o treści dodatkowe jej nieodwracalny i nieprzekraczalny sens podlega osłabieniu i rozproszeniu. Nie chodzi zatem o zakłócenie samej tylko „czystej”, całkowicie nieuwarunkowanej niczym afektywności (sprawa uczuć), ale właśnie o naruszenie realnego stanu granicznego. Stanu, w którym wszystko inne traci ważność, liczy się tylko sytuacja ostateczna, nieodwracalna, rozstrzygająca. Nie jest to sytuacja jedynie ludzka i uniwersalna, jest to taka sytuacja, w której Chrystus i Maryja potwierdzają swój osobowy status, a dzieje się to właśnie wówczas, gdy status ten może zostać zaprzepaszczonej. W tej wykładni, jak widać, dopuszcza się elementarne sensory teologiczne, ale niewyrażane jakimiś elementami znakowymi ponad to, co przedstawione – śmierć Chrystusa i przyjęcie tej śmierci przez Matkę, co zmienia na zawsze stan osób i stan świata. Tylko to się liczy. Zatem samo niezakłócone niczym, czyste przesłanie piety może zawierać i zawiera pryncypium, elementarną teologiczną prawdę o Chrystusie i Maryi, prawdę, w której zakorzeniona jest zarówno teologia odkupienia, jak i teologia maryjna. Na czym polega? Osoba potwierdza swój osobowy status przez aktualizację siebie w sytuacji ostatecznej (warunek *sine qua non*: zbawcza śmierć przyjęta przez Chrystusa, potwierdzająca jego status Zbawcy), ale też akt graniczny, sprawowany przez Maryję poprzez przyjęcie w ramiona ciała Chrystusa zbawiającego). Mimo tego waloru teologicznego zobrazowana w piecie sytuacja tych dwojga nic nie traci, nie pozbawia świadka/uczestnika możliwości współprzeżywania.

Jeśli brak jest „czystości” przedstawienia z powodu dołączenia innych jeszcze, wyraźnie naddanych – symboli, aluzji czy symptomów teologii odkupienia i teologii maryjnej, empatyczne, intymne, osobiste spotkanie z osobami piety nie może być w pełni osiągnięte. Dlatego właśnie, mimo poczynionych uwag, trzeba mówić o heterogeniczności (braku motywacji) między wymiarem poznawczym

a przeżywaniowym. W sytuacji skrajnej elementy naddane wchodziłyby w konflikt z najgłębiej ludzkim, wzruszającym oczekiwaniem podmiotu, prowadząc do rozdwojenia przekazu, czego wyrazem jest jakaś znakowa arbitralność, konkretyzacja idei czy alegoryczność.

Dalsze rozważania osobliwości możliwego współczynnika teologicznego wymagają niewielkich jednak odwołań do konkretnych dzieł i dojrzałych upostaciowań Maryi. Trudno bardziej szczegółowo nakreślić tę sprawę w rozważaniach nad samą podstawową ideą piety i jej konstytutywnymi atrybutami ze względu na bardzo różne warianty jej realizacji. Nie mówimy tu o wskazanym przed chwilą elementarnym sensie teologicznym, ale o tych treściach teologicznych, które dyskretnie modyfikują porządek postaci i przekazują znacznie więcej niż wyraża sama sytuacja Maryi trzymającej w ramionach ciało Syna Bożego. Treści te i ich wyrażanie w uosobiony sposób tworzą jednak alternację wobec typowego, elementarnego wyobrażenia Maryi na Golgotcie. Nie naruszając naturalności wizerunku, wyrażają „nakładają” czy wręcz „przystosowują” wymowę dzieła do głoszenia pewnych istotnych prawd wiary. Ta dyskrekcja jest uwidoczniła w obszernym opracowaniu sycerskiego dzieła zwanego Pietą z Ostródy (z końca XIV w.)³⁴. Niektóre elementy rzeźby, nie naruszając istotnie naturalności przedstawienia postaci, wyrażają kluczowe treści teologiczne. Innym przykładem naturalnej i emocjonalnej jednorodności dzieła, choć odbiegającego od tradycyjnego odwzorowania Matki Bożej, jest słynna *Pietà watykańska* Michała Anioła. Maria ukazana została jako kobieta młoda, nieprzemijająca młodość uwidoczniła w Jej twarzy jest atrybutem matki Niepokalanej, egzystującej w wieczności, Wniebowziętej.

Nasuwa się refleksja ogólniejsza. Jeśli nawet idea piety oraz jej artystyczne konkretyzacje zostają pod naciskiem kulturowych uwarunkowań dopełniane wielorakimi teologicznymi treściami, to, z racji, że jest to pieta, uobecnionej w nich boleści Maryi nie może zabraknąć. Faktycznie więc ten apel do współprzeżywania zawsze nacechowany jest konglomeratem pierwiastków eklezjalnych, intelektualnych i artystycznych, które może przynosić ze sobą odbiorca-uczestnik piety bądź nakłada na nią ze względu na ważny dla niego kontekst obrzędowo-liturgiczny. Ten kontekst odgrywa w istocie znaczącą rolę. Pieta zatem wyraża tylko pewne treści chrześcijańskiej konfesji, natomiast inne wraz z myślami, doznaniem, także intelektualnymi, zostają uaktywnione dopiero w trakcie kontemplacji dzieła. Ale bywa właśnie tak, że treści te dzięki inwencji artysty zostawiały swój znak, swój ślad w fakturze rzeźby, stając się dostępne do oglądania i religijnej kontemplacji. Mówimy tu przecież głównie o kulturowym rezonansie piety.

Próby obdarzania piety zdolnością komunikowania całej maryjnej rzeczywistości, czego stanowczym gestem dokonał twórca *Piety watykańskiej*, ukazując właśnie Maryję transcendentną, były podejmowane z różnym jednak powodzeniem. Ujmowanie prawd wiary w formie zmysłowej towarzyszy nieustannie dziejom piety. Jednak, mimo tych inicjatyw, odpowiedniość między rozumieniem

³⁴ Mowa o cytowanej już pracy Anny Błażejewskiej.

osobowego bogactwa Maryi a zdolnością wczucia się i przeżywania jej stanu nie może być osiągnięta. Pieta swoim napięciem duchowym, intensywnością uczucia „zasila” szerszy krąg rozlicznych elementów maryjnego kultu. Uczucie, które wzbudza, ogarnia wprawdzie z uczuciową aurą inne pierwiastki, inne przejawy tego kultu, wszelako zdolność przeżywania cierpienia Maryi na Golgocie przerasta wagę tamtych możliwych doznań, nawet jeśli są wzbudzane artystycznie doskonałymi środkami wyrażania Jej duchowego wnętrza. Przeżywanie piety góruje zatem nad doświadczeniem uniwersum treści maryjnych, które ma głównie charakter rozumowo-konfesyjny. Nie jest więc do nich w relacji homogenicznej (wiedza ogarniana empatycznym przeżywaniem), ale heterogenicznej.

Prześledzimy teraz kontekst teologiczny wskazany przez Annę Błażejewską, który oświetla nie tylko interpretację piety z Ostródy, ale stanowi zaplecze wszelkich refleksji skupionych na innych artystycznych realizacjach piety w tradycji Kościoła, także w naszej tradycji. Dobór tych kontekstów jest szczególnie ważny w refleksji, w której śledzimy samą ideę albo wręcz trwałą żywotność ideału piety w kulturze.

Anna Błażejewska nie porusza się w obszarze suchej wiedzy, ale sięga po fragmenty teologiczne, często bardzo wyraźnie eksponujące osobę Maryi wśród jej tytułów i znaczeń. Warto się temu kontekstowi przyjrzeć, zważywszy, że w tej wykładni rodzą się jakości kształtujące empatyczne przeżycie i wzruszenie inspirowane wyglądem piety.

Szeroko pojęta dogmatyka stanowiła ramę, w obrębie której rozwijała się duchowość piety. Autorka, nawiązując do Rudolfa Berlinera i dalej – Tadeusza Dobrzeńckiego, tłumaczy sens sytuacji jako ofiarę Syna złożoną przez Marię Bogu Ojcu na Kalwarii, gdyż Maryja przez przyjęcie woli Boga ma udział w dziele odkupienia. Jest z tym związane wyrażone przez ojców Kościoła współcierpienie Maryi z Chrystusem pod krzyżem. Myśl tę rozwija święty Ambroży sugerujący, że z kolei Chrystus przyjął i ofiarował Ojcu to współcierpienie Maryi, co prowadzi do przekonania o bezpośrednim współdziałaniu Maryi w ofierze odkupienia, a nawet złączeniu Jej z Synem w tej ofierze, właśnie przez to, że ofiarowała go z miłością Bogu Ojcu. To z kolei objawia treści i intencję cierpienia Maryi. Autorka podkreśla, że sformułowania myśli o roli współcierpienia Maryi pod krzyżem dla odkupienia świata dokonał Arnold Bonneval (w. XII, Chartres), za nim franciszkanie i dominikanie. On właśnie najwyraźniej określił doniosłość Maryi w odkupieniu. „Chrystus ofiarował ciało, Maryja duszę [...]. Współdziałała [...] według swej możności w prześlaniu Boga swym matczynym uczuciem, gdy Chrystus zanosił do Ojca tak własne, jak i matczyne dary, gdy to, o co Matka prosiła, Syn zatwierdził, a Ojciec dawał. Jedną ofiarę obydwójce razem oddawali Bogu: ona we krwi serca, on we krwi ciała [...] tak, że [Maryja] uzyskała wspólny z Chrystusem skutek: zbawienie świata”³⁵. Zdaniem M.D. Philippe, komentującego ten fragment

³⁵ Cytuję za przytoczonym przez autorkę cytatem z tekstu: Z. Kraszewski, *Udział Matki Bożej w dziele odkupienia* [w:] *Gratia Plena. Studia teologiczne o Bogarodzicy*, red. R. Przybyszewski OP, Poznań 1965, s. 289 (za: A. Błażejewska, dz. cyt., s. 109).

Bonnevala, „ofiara Chrystusa jako doskonale całopalenie z miłości na chwałę Ojca i dla zbawienia świata wymagało obecności Marii pod krzyżem i jej duchowej zgody na dopełnienie męki Jezusa. Dzięki tej zgodzie Marii Chrystus ofiarował Bogu pełną hostię, dopełnione całopalenie ludzkiej natury. Na sformułowaniach teologów średniowiecznych bazuje również XIX- i XX-wieczna mariologia, kontynuując myśl o współdziałaniu Marii w ofierze krzyża. Widziano w niej najdoskonalszą po Jezusie hostię i żertwę duchową”³⁶.

Wykładnię dopełnia autorka na podstawie kilku dających się uogólnić spstrzeżeń z rzeźby w Ostródzie. Znamienne, że cios zadany w serce Jezusa, gdy już nie żył, faktycznie był ciosem zadany sercu Marii. „Ostatnie krople krwi ofiary były przeznaczone dla Niej, to Ona tę krew, wodę oraz ranę musiała ofiarować Bogu, bo Jezus jako ofiarnik-kapłan, a jednocześnie żertwa nie mógł tej ofiary dopełnić sam. Maria wieńczy tym samym kapłańskie dzieło Jezusa, by ona sama mogła zostać ofiarowana Ojcu jako żyjąca hostia w zjednoczeniu z jedyną hostią”³⁷. Wyrazisty termin *Coredemptrix* (współodkupicielka) pojawia się później – w XV w. (sens – Maryja poświęca się całemu życiu, cierpieniu i śmierci Jezusa dla odkupienia świata).

Inny kontekst: Maryja pełni rolę wzorca i typu Kościoła, jej zatem jako prototypowi Kościoła przypisano analogiczne do Boga Ojca miano kapłana (św. Bonawentura)³⁸. Tę analogiczną do Boga Ojca rolę – zdaniem Josepha Ratzingera – symbolizuje pieta (kardynał w pobożnym przedstawieniu Maryi z ciałem Chrystusa w ramionach widzi kapłański symbol Boga Ojca³⁹), choć w symbolu piety można raczej postrzegać Maryję jako prototyp Kościoła, czyli odkupionej ludzkości

2.4. Sens piety w mistycznym przesłaniu

W odczytywaniu przeżyć związanych z pietą istotna rola przypadła wypowiedziom wyrastającym z myśli Kościoła, jednak potwierdzanym w sposób inny niż wcześniejsze, jednoznaczne, doktrynalnie uwiarygodnione przekazy dotyczące Maryi doczesnej, jak i Maryi transcendentnej, w różny sposób uwyraźnione środkami plastycznymi.

Przekazy mówią często wprost o przeżywaniu. Autor tekstów mistycznych zaświadcza o swoim przeżywaniu, jednym słowem, podpowiada, czy wskazuje pewien wzorzec zachowania odbiorcy tych tekstów i odbiorcy piety. Samo zaświadczenie o tych przeżyciach zapisane w tekście autora duchowego zapewnia odbiorcy poczucie ich wiarygodności⁴⁰. W recepcji konfesyjnej świadectwa

³⁶ A. Błażejewska, dz. cyt., s. 109–110.

³⁷ Tamże, s. 110.

³⁸ Zob. tamże, s. 111.

³⁹ Tamże, s. 112.

⁴⁰ Mistycy dogmatyczne treści zawierali w relacjach z własnych przeżyć i w postaci naoecznych świadectw prawd teologicznych, stwarzali tym samym możliwość przeżywania tych treści przez odbiorców ich dzieł; cytując za teksem przywołanym przez Annę Błażejewską: „Dobrym przykładem

mystyków obdarzano zaufaniem. To zaś sprawiało, że ich pisma kształtowały sposób pojmowania i przeżywania głównych elementów pasyjnych, w większości uwidocznionych w późniejszej drodze krzyżowej. Tak ukształtowane pobożne postawy i reakcje wiernych cechowały się autentyzmem.

Mistyczny realizm. Jednym słowem, mistykę obdarzano znacznym zaufaniem. Trafiała w oczekiwania dotyczące wyobrażeń i sposoby przeżywania. Stąd to odczucie wiarygodności i trafności przekazów, które zawarte zostały w pismach mistycznych. W pismach tych, podążających drogą prawd wiary, najistotniejsze okazują się wybitne zindywidualizowane doświadczenia, wizje i skonkretyzowane widzenia, których zapisy dopełniały skąpy przekaz biblijny i kształtowały wzorce przeżywania, obrazowania i ukonkretniania tego wszystkiego, co stanowiło podstawowy kanon wiary.

Mystyk, który całym swoim wnętrzem sięga do depozytu wiary, który przeobraża powszechne treści w sobie i dla siebie, nie jest tylko teologicznym rozumem, ale – mówiąc potocznie – czyni to wszystko całym swoim sercem, a mówiąc z kolei merytorycznie – w doświadczenie świata nadprzyrodzonego angażuje się całym sobą, czyli zarówno swoją duchowością, jak i swoją psychiką.

Wracamy do wcześniej już wyróżnionych sfer w życiu wewnętrznym człowieka, mówimy nie tylko o konfesyjnej duchowości, ale również o nigdy niegasnącej aktywności psychiki głębokiej. Wprawdzie jej wpływ w tak intensywnie i świadomie prowadzonej medytacji wierzeniowej nie ujawni się w jakichś zaskakujących, nieoczekiwanych archaicznych konceptualizacjach (E. Neumann), to jednak zostawiać może trudny do identyfikacji ślad w zapisach mistyka i świadectwach jego doznań. Nie tylko ze świadomych wyborów, świadomych afirmacji, identyfikacji duchowych, ale też z nacisku indywidualnej nieświadomości wynikają budzące często fascynację wyobrażenia spraw nadprzyrodzonych. Zresztą psychika zapewnia nie tylko niepowtarzalność, ale też siłę, pełnię i uczuciowy koloryt kontemplacyjnej wizji. Zatem również mistyk zaangażowany w przeżywanie Maryi na Golgocie nie jest, jak wiadomo, wolny od uwarunkowań swojej psychicznej nieświadomości, tym bardziej że obraz Maryi nie jest już drobniawo i z uwagą rekonstruowany z tekstu biblijnego, ale wyłania się z indywidualnego wnętrza. Treść przedstawień Maryi zostaje „przefiltrowana” zarówno przez duchowość, jak i psychikę mistyka. Dzieje się tak w znacznie większym stopniu niż w wypadku przeżywania piety utrzymane w rygorach określonych przez sam depozyt wiary. Przewartościowań tego depozytu w konfesji mistycznej nie tylko nie należy dezawuować, ale trzeba podchodzić do niego z uwagą.

Autentyzm mistyki przeniknięty ortodoksją cechuje się innym rodzajem kulturowej rzeczywistości. Rzeczywistość kulturowa nie sprowadza się bowiem wyłącznie do

jest tu cytowana przez Betlinga siostra Angela z Foligno (pocz. XIV w.), która w momencie podniesienia widziała zdjętego z krzyża Jezusa, bo wiedziała o jego realnej obecności w Eucharystii” (A. Błażejewska, dz. cyt., s. 108).

realności faktycznej i historiograficznej. Prawda kulturowa ma znacznie rozleglejsze uniwersum. Prawdziwe jest to, co w ogólnym społecznym pojęciu, również w społeczności konfesyjnej, jest uznawane za prawdziwe. Nie chodzi o pogląd, ale prawdę jednostek, która jest dla nich na wagę życia i śmierci. Ludzie wkraczają do kultury ze swoją realnością (wraz z innymi, którzy też świadczą o własnej realności), ze wszystkim tym, co w ich przekonaniu jest rzeczywiste, co ma wartości, co tworzy ich świat kultury, głównie w jego personalistycznych i konfesyjnych wymiarach. Dotyczy to właśnie mistyków, którzy treść swoich wizji traktują najzupełniej realnie (mowa także o mistyczkach współczesnych).

To właśnie stan umysłu mistyków, przeświadczenia o realności ich wizji kształtują pojmowanie piety w kolejnych epokach, decydują o atrakcyjności, istotności tej idei, a zwłaszcza o jej trwałości w tradycji kultury. Właśnie pojmowanie stanu umysłu, takiego, jakim on jest, stanowi niezbędny warunek prawidłowego podejścia badawczego. W obecnym opracowaniu jest to w istocie warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym dla należytej metodologicznej konceptualizacji zjawiska, szczególnie jego siły oddziaływania i uniwersalności. Właśnie ze względu na właściwe rozumienie oddziaływania piety problem badawczy został metodologicznie pogłębiony przez przyjęte już na początku artykułu rozróżnienie perspektywy psychologicznej i wierzeniowej (duchowej). Warto też zaznaczyć, że objawiana przez mistyka duchowa rzeczywistość inicjuje w odbiorcy przeżycie obfitujące w przydatne do kontemplacji treści sugestywne i pełne kolorytu, jednak zdecydowanie inaczej niż w części 2.2., gdzie odbiorca sam wedle wskazań teologii musi zwrócić się do „twardego” kanonicznego tekstu Ewangelii, aby wydobyć z niego świadectwa duchowych cierpień Maryi.

Pieta w tekstach mistycznych. Przejdźmy do przykładów takiego wsparcia przeżywania piety ze strony mistyki i literatury dewocyjnej. Autorka hasła *Pieta* wskazuje dzieła mistyków, w których zawarte zostały ślady widzeń dotyczących Maryi na Golgocie czy wręcz w momencie, gdy trzyma martwe ciało Jezusa. Wymienia *Ewangelię Nikodema*, do której niżej nawiążemy, ponadto wskazuje: „*Plancus ante nescia; De planctu Beatae Mariae Virginis* przypisywane Bernardowi z Clairvaux, *Dialogus Mariae et Anselmi de Passione Domini* Anselma z Canterbury (2 poł. XII w.) oraz wspomniana na początku części II „wizje mist. gł. Mechtyldy z Hackeborn, która podczas niesporów w Wielki Piątek zobaczyła Chrystusa zdjętego z Krzyża i spoczywającego na kolanach Maryi”⁴¹.

Anna Błażejewska wskazuje, że u początku wielkiego nurtu przeżywania wydarzeń pasyjnych znajdują się dzieła wspomnianego Bernarda z Clairvaux. Duch jego mistyki objął różne środowiska, m.in. franciszkańskie i dominikańskie, przeniknął też – jak mówi autorka – do klasztoru cystersek w Helfie, gdzie obok innych wielkich mistyczek działała Mechtylda z Hackeborn. W kontekście rzeźby z Ostródy mówi o jej „bezpośredniej inspiracji mistycznym przeżyciem, w którym toczy się dialog między kontemplującymi a zjawiającymi się: Marią ze

⁴¹ G. Jurkowlaniec, dz. cyt., s. 539.

zdjętym z krzyża Chrystusem⁴², właśnie Maria zwraca się do Mechtyldy w jej wizji: „Podejdz i ucałuj zbawcze rany mojego Syna”. Mimo oddanej w wizji bardziej zewnętrznej „dynamiki”, która apelować może do uczuć „trzeciego” uczestnika piety, brak w niej uwyraźnionych uczuć samej Maryi. Maryja podpowiada Mechtyldzie szereg czynności, w istocie zaś aktów medytacyjnych, które zdają się stanowić scenariusz sugerowanego przez Maryję nieco alegorycznego przeżywania ofiary Chrystusa: „W wizji Mechtyldy Maria nie płacze, nie ma opisu jej emocji ani opisu wyniszczonego ciała Chrystusa, przyniosły to dopiero teksty Suzo⁴³. Henryk Suzo, urodzony znacznie później u progu XIV w., nie uprawia alegoryzujących medytacji czy wskazań, obiektyw mistycznej refleksji kieruje wprost w sferę przeżyć i wartości duchowych osób transcendentnych. Jego skupienie uwagi na „wnętrzu” bardziej odpowiada personalistycznemu rozpoznaniu sytuacji granicznej, postulowanemu wcześniej dla właściwego odczytania antropologicznej i kulturowej doniosłości piety.

Dokonuje się to dwiema drogami. Drogą pierwszą, gdy duchowe wnętrze Maryi okazuje się dostępne dla przenikliwego duchowego wzroku mistyka, który ujawnia całą Jej bezgraniczną boleść⁴⁴; drogą drugą, gdy boleść tę komunikuje sama matka Boga⁴⁵. Celem obu dróg jest przeżyciowe, ale też intencjonalne (pozapsychiczne) dotarcie do osobowej prawdy. W cytowanych w przypisie fragmentach graniczność sytuacji piety podkreślona jest ze wzmożoną siłą przez wzajemność pozostających w tej sytuacji osób (konanie i współkonanie). Osiągana tym sposobem przez mistyka prawda osób miała (pobocznie) wzmacniać wspomniane już dogmatyczne treści piety. Łączenie uczuciowej wymowy piety z najbardziej pod-

⁴² A. Błażejewska, dz. cyt., s. 137.

⁴³ Tamże, s. 136.

⁴⁴ Temat współmęki, współcierpienia Maryi z Chrystusem rozważa Jakub z Mediolanu (2 poł. XIII w.): „Czy nie wystarczyło męki Syna czy także Matka musiała być współukrzyżowana? O serce, siedlisko miłości. Dlaczego zmieniło się w ocean bólu? [...] całe Twoje serce, o Pani, zatopiło się w męce Twojego Syna. Co za niezwykła rzeczywistość, cała jesteś w ranach Chrystusowych, cały Chrystus Ukrzyżowany jest w najskrytszych tajnikach Twojego serca” (z *Antologii mistyków franciszkańskich*, t. II, s. 130; cyt. za: A. Błażejewska, dz. cyt., s. 120). To przykład hiperbolizacji przeżywania ze względu na odbiorcę.

⁴⁵ Z dialogu Marii ze Sługą. Maria mówi do Sługi: „Z jaką macierzyńską miłością ujęłam Jego martwe ramiona, jak czule przycisnęłam je do Moich zbryzganych jego krwią policzków! A kiedy Go zdjęto z krzyża, z wielką miłością wzięłam w ramiona martwe Jego ciało, przygarnełam do macierzyńskiego serca Moją jedyną spośród wszystkich wybraną miłość, pocałunkami okrywałam Jego ciekące jeszcze rany i martwe oblicze, które – jak i całe jego ciało – stało się urzekająco piękne. Żadne serce nie wytrzymałoby tego widoku. Wzięłam Moje dobre Dziecko na kolana i spojrzałam na Nie: było Martwe. Wpatrywałam się w Nie bez końca: nie było w nim czucia ani głosu [podkr. moje – RS]. I oto Moje serce skonało po raz drugi i zapragnęło się porozrywać na tysięczne kawałki przez zabójcze rany, jakie otrzymało. Boleśnie i głęboko dyszałam, a smutne gorzkie łzy wylewały się bez przerwy z Moich oczu. Cały mój zewnętrzny wygląd odkrywał wielką udrękę. A gdy z ust Moich miała wydobyć się z skarga, zanim zdołałam ją wyrazić, zabił ją ból”, H. Suzo, *Księga Mądrości Przedwiecznej*, tł. W. Szymona, Poznań 1983, cz. 1, 19; Zdjęcie z krzyża, s. 137, 138 (cyt. za: A. Błażejewska, dz. cyt., s. 122).

niosłymi prawdami teologicznymi jest – jak zaznaczono – problematyczne. Trudno bowiem przyjmować, że prawdy teologiczne wzmacniają doznania odbiorcy, poza tym przypadkiem wzmacniają rozumienie wewnętrznego stanu. Natomiast w mystyce wnętrze Maryi jest odsłonięte – czy to przez nią samą, czy przez przenikliwe „wzucie” mistyka. Jakie typy medytacji to przeżywanie bardziej jeszcze pogłębiają? Możliwość taka pojawia się, gdy mistik sytuację Maryi przeżywa sam w sobie, aby wprowadzić siebie i odbiorcę w głębię Jej doznań. Sprowokowane wizją uczucie staje się jeszcze pełniejsze, bardziej realne, gdy mistik w swoim akcie woli stara się współuczestniczyć w Jej doznaniach, wziąć na siebie Jej sytuację i wyprowadzić z samotności. Choć decyzja ta ma charakter duchowy, nie jest tylko empatycznym współprzeżywaniem, współcierpieniem, ale dążeniem do współdziałania w Jej cierpieniu. Ujmując rzecz w przyjętej w opracowaniu perspektywie – jest realnym aktem osobowym. Mistyk prosi Maryję, aby położyła Chrystusa na jego kolana, do samego zaś Chrystusa, kontemplując Jego rany, zwraca się z najwyższą czułością⁴⁶. Jeszcze głębszy sens zawierają słowa Maryi skierowane do Mechtyldy w jej wizji. Mimo alegoryzującej stylistyki mówią nie tylko o współuczestnictwie w cierpieniach Maryi, ale nakładają mistyczkę, aby „pochowała” Chrystusa w swoim sercu (dopełniając akt ofiary)⁴⁷.

Wspomnieć wypada o motywie jedności osób: Maryi i Chrystusa w piecie. Związek Maryi z Chrystusem może być w mystyce spekulatywnej traktowany jako alegoria przenikania się duszy ludzkiej z Bogiem⁴⁸. Wedle mistrza Eckharta właśnie Maryja całkowicie wyrzekła się własnej woli już w momencie Zwiastowania i została niejako „otoczona” Bogiem⁴⁹. Oddanie woli Bogu jest całkowitym zanurzeniem w Bogu, Maria jest „otoczona” Bogiem i jednocześnie Boga otacza, obejmuje (mówi o tym już Jakub z Mediolanu) [podkr. moje – R.S.]. Otóż „Suzo, zgodnie z tradycją, wywodzącą się jeszcze od św. Augustyna, «trzymanie na łonie» (*an der Schoss*) i obejmowanie rozumiał metaforycznie także jako „wnikanie w siebie”⁵⁰, by dojrzeć zamieszkującą w swej duszy Mądrość Przedwieczną. Teksty te

⁴⁶ Sługa mówi do Maryi o Jezusie: zanim Go nam zabiorą, by złożyć w grobie [...]. Czysta i dobra Pani, pragnę teraz, żebyś w duchu złożyła swoje drogie Dziecko na moje kolana, abym widząc Je martwym, mógł w miarę moich możliwości w duchu i przez kontemplację doświadczyć tego, co Ty przeżyłaś w rzeczywistości [...]. Panie, moje oczy wpatrują się w Twoje martwe oblicze, moja dusza pokrywa pocałunkami wszystkie krwawiące jeszcze rany, wszystkie moje zmysły sycą się tym słodkim owocem pod życiodajnym drzewem krzyża (tamże, s. 138–139; cyt. za: A. Błażejewska, dz. cyt., s. 134–135).

⁴⁷ „błogosławiona Dziewica tak do niej powiedziała: «Weź Mego Syna i pochowaj Go w swoim w sercu»”. A. Błażejewska przywołuje cytat z tekstu Mechtyldy z Hackeborn: *Das Buch der besondere Gnade*. Gdy zamknięty w sercu Mechtyldy Chrystus zwraca się do niej, linia wizji zostaje zachowana, natomiast zmienia się jakość przeżywania – kontemplację empatyczną dopełnia kontemplacja adorująca.

⁴⁸ Zob. A. Błażejewska, dz. cyt., s. 139.

⁴⁹ Zob. tamże, s. 138–139.

⁵⁰ Sens teologiczny (w kontekście „wnikania”) może być wzmacniany i konkretyzowany na poziomie psychologicznym z powodu konotacji Wielkiej Matki – rodzącej i przyjmującej w siebie (por. część 1: Pieta w perspektywie psychologii głębi).

opatrzył własnoręcznymi rysunkami – ukazującymi postać siedzącą i trzymającą na kolanach Przedwieczną Mądrość”⁵¹. Tak wyrażał teologiczną ideę *unio*. Jej wymowa trafia w mentalność współczesną, odpowiada uniwersalnej potrzebie jedności i bliskości – znajduje paradygmatyczne oparcie właśnie w piecie. Właśnie z sytuacji piety przemawia rzeczywistość ostateczna, przemawia to, co może ostatecznie zaspokoić pragnienia ludzkie. O jej głębokim sensie mówi J. Ratzinger⁵².

Wydaje się, że to współcierpienie przeciw osamotnieniu, niedające się niczym zastąpić, jest kolejnym argumentem pozwalającym zaliczyć piętę do uniwersaliów tradycji kulturowej. Dalej Ratzinger nawiązuje do semickiego słowa: *rahamim* – w dosłownym sensie „łono matki”, które używane było na określenie bycia z drugim i wskazywało na umiejętność człowieka bycia dla drugiego, niesienia jego ciężarów, bolesnego znoszenia go i w tym bólu dawania mu życia. Następnie zaś stwierdza: „Pełnym życia przykładem tego słowa stała się jednak Pieta, Matka bolejąca nad swym Synem: przejawia się w nim macierzyńskie cierpienie Boga. Stało się w nim namacalnie widoczne. Jest ono *compassio* Boga ukazaną w człowieku, który cały dał się wprowadzić w tajemnicę Boga, ponieważ jednak życie człowieka zawsze jest cierpieniem, dlatego obraz cierpiącej Matki, obraz *rahamim* Boga, nabrał dla chrześcijaństwa tak wielkiego znaczenia. W Niej dopiero dosięga kresu obraz Krzyża, ponieważ Ona jest przyjętym i we współcierpieniu niesionym Krzyżem, który pozwala nam w Jej współcierpieniu doświadczać współcierpienia Boga. Tak więc ból Matki jest bólem Paschalnym, który otwiera już przemianę śmierci we właściwe miłości zbawczej bycie z drugim”⁵³. Teologia i stan głębi osobowego przeżywania współtworzą w piecie osobliwy kompozyt.

Podsumowanie

Celem artykułu było ustalenie źródeł żywotności piety. Mają one zarówno podłoże duchowe, jak i psychiczne. Pierwsze przejawiają się w dążnościach intelektualno-wierzeniowych, drugie – w aktywności psychicznej „modelującej” intencjonalnie ukształtowane treści. Podstawą aktywności są archetypy Wielkiej Kobiecości i Wielkiej Matki, które kształtują przeżycia osób inspirowane ideą piety. Źródłem psychologicznym poświęcona była pierwsza część artykułu. W części drugiej omówione zostały różne konfesyjne uwarunkowania przeżywania Maryi w sytuacji piety.

⁵¹ A. Błażejewska, dz. cyt., s. 139.

⁵² „Właśnie ten obraz bolesnej, będący uosobieniem współcierpienia Matki z martwym Synem na kolanach stał się szczególnie drogi pobożności chrześcijańskiej. We współcierpiącej Matce cierpiący wszystkich czasów znajdują najczystszy odblask owego Boskiego współcierpienia będącego jedyną rzeczywistą pociechą. Bo każde cierpienie, każdy ból, jest w swej najgłębszej istocie osamotnieniem, brakiem miłości, zniszczeniem szczęściem odrzuconego. Cierpienie może uśmierzyć tylko współcierpienie” (J. Ratzinger i H.U. von Balthasar, dz. cyt., s. 66.

⁵³ Tamże, s. 67–68.

Treść piety a jej przeżywanie. Warunkiem żywotności piety w kulturze jest nieodłącznie związane z nią przeżywanie (osobiste duchowe zaangażowanie w sytuację uosobionej w piecie Matki). O jego intensywności i jakości decyduje treść przeżyć. Treści mogą być „naocznie” dane, ale mogą pochodzić też z wielorakiej wiedzy o Maryi (historycznej, teologicznej, mistycznej). Istotne dla piety przeżywanie tych maryjnych treści bywa ograniczone: bądź nie mogą być należycie rozpoznane i przeżywane, bądź (głównie w sztuce) mogą to przeżywanie utrudniać. W związku z tym rysują się cztery typy zależności między treściami zawartymi w piecie a siłą i jakością jej przeżywania. Te zależności cechuje relacja zgodności, czyli homogeniczna, bądź niezgodności i nieadekwatności – relacja heterogeniczna. Sprawy te zostały omówione w części drugiej.

Ustalenia części drugiej. Typ pierwszy (część 2.1.) – zdolność empatycznego przeżywania sytuacji Matki w piecie pojawia się, mówiąc prosto, „na jej widok”, liczy się sama zaobserwowana treść, natomiast wierzeniowa realność Maryi i Jezusa nie wpływa na stan przeżyć (mowa tu o postawie tzw. afektywnej, cechującej się litością, współczuciem, miłosiernym wzruszeniem). Relacja między poznaniem a wywołanym przez nie przeżyciem jest oczywiście homogeniczna. Typ drugi (część 2.2.) – przedmiotem przeżywania nie jest sam budzący wzruszenie obraz piety, ale reprezentowana w tym obrazie realna, historyczna Maryja i jej faktyczne cierpienia na Gólgocie. Przeżywanie umożliwia analiza świadectwa ewangelicznego. Relacja między wiedzą a stanem przeżywania jest tu również homogeniczna. Typ trzeci (część 2.3.) – dalsze pogłębianie teologicznej wiedzy o Maryi każe postrzegać cierpiącą Matkę w sytuacji piety zgodnie z depozytem wiary jako nadprzyrodzoną potęgę duchową. Boleść Maryi traci wyrazistość, a uczucia uczestnika ulegają przytłumieniu. Jest to sytuacja, w której prawdy teologiczne nie pomagają w naturalnym przeżywaniu ukazywanej w piecie boleści. Autentyczne przeżywanie cierpień Maryi zamieniać się może w intelektualną medytację bądź kontemplację dzieła. Tutaj relacja między wiedzą o Maryi a przeżywaniem jej doświadczenia w piecie przybiera postać heterogeniczną. Typ czwarty (część 2.4.) – tutaj wiedza dopełniająca obraz Maryi w piecie pochodzi również z depozytu wiary. Nie jest to jednak wiedza umysłu, ale wiedza serca, kształtowana dzięki medytacji i wizjom dotyczącym także piety, staje się niezwykle silnym przewodnikiem duchowym, często wzorcem przeżywania. Tutaj więc relacja między tak przetworzoną wiedzą teologiczną a przeżyciem duchowym Maryi jest homogeniczna.

Ze względu na rozmiar artykułu pominęliśmy typ przeżywania usytuowany na granicy doznań konfesyjnych. Mowa o sakralnym odbiorze piety, zwłaszcza gdy jej kompozycja stwarza barierę dla empatycznego wczucia i bliskości, zaś jałową kontemplację rozbudowanej symboliki zaczyna wypełniać doznanie duchowego wnętrza Maryi – jej Majestatu (*Maiestas*) i tajemnicy. W kontemplacji Jej wizerunku pojawia się umykająca rozumieniu także teologicznemu zupełna Inność, określana przez Rudolfa Otto jako *Ganz Andere*, Inność – budząca fascynację i poczucie obezwładniającej mocy. W tym przeżyciu trzeba jednak dostrzec

wewnętrzna dwoistość. Maryja, zależnie od warunków, jest doświadczana bądź jako *sacrum*, bądź *sanctum*⁵⁴. Zależność między upostaciowaną w piecie bolejącą Matką a jedynie sakralnym doznawaniem Jej Inności jest heterogeniczna.

Żywności piety – archetypy. Niewątpliwie istotnym czynnikiem wzmacniającym ciągle powracanie w kulturze do przeżywania piety są organizujące życie psychiczne archetypy, szczególnie pozytywne aspekty Wielkiej Matki, które w wymiarze psychicznym wzmacniają fundamentalne akty osobowe. Wspomnieć trzeba też o atrakcyjności piety dla twórców współczesnych. Zerwanie z tradycyjnym przesłaniem i polaryzacja ideowa pozbawia piety jej antropologicznej głębi, tego, co decydowało o jej miejscu w kulturze⁵⁵.

Żywności piety – relacje homogeniczne. W ustaleniach części drugiej zostało wykazane, że trwałość piety w kulturze zapewniają tylko relacje homogeniczne. Jednym słowem, zarówno w przedstawieniu, w tworzeniu i kontemplacji piety musi dominować zasadnicze przeżycie wywoływane wczuwaniem się w stan Matki pochylonej nad martwym Synem. Jeśli to przeżywanie schodzi na plan dalszy (na przykład w pietach niosących treści teologiczne albo w nieomawianych tu pietach sakralnych), zanika także uniwersalność zapewniająca ponadczasowy charakter piety. Zazwyczaj żywność piety upatruje się w jej silnych walorach afektywnych, gdy wyrażone w piecie doświadczenie Matki góruje nad innymi uczuciami, jest nieporównywalne, niemożliwe do rozumowego przezwyciężenia. Jednak przeżycia tego dostatecznie nie tłumaczy kategoria uczuć. Przeżycie matki nad umarłym dzieckiem obejmuje inne atrybuty osoby ludzkiej – wolę, rozumienie, świadomość (i samoświadomość) kresu i nieodwracalności, czyli to, co zostało w opracowaniu określone mianem sytuacji granicznej, dotyczącej całej egzystencji ludzkiej. Polega ona na konfrontacji ze śmiercią najbliższej osoby, czyli trwałą „utrata części siebie”.

Wyjątek. Wprawdzie z głębi wszelkich piet heterogenicznych prześwituje nikły zarys współkonającej Maryi, z martwym Chrystusem w ramionach, to jednak w kontekście innych walorów treściowych, innych typów kontemplacji nie wzbudza on typowego dla piety przeżywania. Na koniec trzeba jednak uwyraźnić przypadek sygnalizowany już w części 2.4., gdy wszelkie idee teologiczne, także mariologiczne, są w stanie ugiąć się przed pierwotnym sensem piety i wyrażonego w niej objawiania granicznego stanu człowieka i Boga. Jest to przypadek, w którym treści teologiczne nie są naddane ani nawet zasugerowane w wyniku drobnych przekształceń plastycznej faktury, ale przemawiają całą swoją transcendentną prawdą poprzez ten pierwotny obraz, żywiąc się właśnie sensem piety. W cierpiącej Matce skupia się jak w soczewce całe przesłanie chrześcijańskie, bo jedynie doświadczając Jej współcierpienia, można doświadczyć współcierpienia Boga

⁵⁴ Odmienność tych sposobów doświadczenia sakralnego w artykule: R. Strzelecki, *Doświadczenie uczuć w poezji o tematyce maryjnej* [w:] *Przyjemność i cierpienie – Genuss und Qual. Studia i szkice*, red. G. Jaśkiewicz, J. Wołski, Rzeszów 2014, s. 226–230.

⁵⁵ Przykładem malarstwo Janusza Trzebiatowskiego (album: J. Trzebiatowski, *Pieta. Malarstwo z lat 2001–2005*, Kraków 2006).

(J. Ratzinger). Inaczej mówiąc – tylko poprzez Jej cierpienie ujawnia się prawda o macierzyńskim cierpieniu Boga. Jest to sytuacja wyjątkowa, kiedy prawda teologiczna wyraża ten sam empatyczny, poruszający sens, jaki promieniuje z pierwotnej sytuacji piety. Okazuje się, że mimo dołączonej tu teologicznej wykładni, obecne w piecie uniwersalne wezwanie do współprzeżywania i współcierpienia nie traci z siły wywoływania empatycznych przeżyć odbiorcy. Dodać wypada, że zarysowaną tu doniosłość piety trafnie tłumaczy teoria symbolu Paula Ricoeura⁵⁶. Tego szczególnego spotkania „świadectwa” piety i teologicznego przesłania nie można wyrazić środkami artystycznymi, jakkolwiek teologicznie inspirowaną modyfikacją podstawowego obrazu piety. Boski aspekt jej przesłania, a raczej płynący z niej apel o przeżywanie dokonywać się może tylko dzięki medytacji i duchowości uwrażliwionego odbiorcy.

Bibliografia

- Błażejewska A., *Gotycka rzeźba Marii z ciałem Chrystusa z Ostródy. Plastyczna interpretacja wizji mistycznej*, Toruń 2005.
- Bolewski J. SJ, *Biała bogini, Czarna Madonna... Maryjne światło w ezoterycznym odcieniu*, Warszawa 2005.
- Drozd K.J., *Śmierć i pogrzeb Chrystusa w Ewangeliach apokryficznych*, Opole 2003.
- Jacobi J., *Psychologia C.G. Junga*, przedm. C.G. Jung, przeł. S. Łypacewicz, Warszawa 2001.
- Jaworska-Witkowska M., *Nienasycenie i „niewygasta żywotność” Archetypu Wielkiej Matki. Misterium „rodzącego łona” jako symbol uniwersalizmu tworzenia*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2012–2013, nr 7–8, s. 91–106.
- Jung C.G., *Symbolo przemiany. Analiza preludeum do schizofrenii*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1988.
- Jurkowlaniec G., hasło *Pieta* [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. XV, Lublin 2011.
- Kogut J., *Kulturowa recepcja biblijnego „drzewa życia” (w chrześcijańskiej tradycji i lekturze ponowoczesnej)*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2019, nr 5 (14), s. 35–45.
- Kraj Ł., *Pieta w literaturze i sztuce XX wieku*, Lublin 2023.
- Kraszewski Z., *Udział Matki Bożej w dziele odkupienia* [w:] *Gratia Plena. Studia teologiczne o Bogarodzicy*, red. R. Przybyszewski OP, Poznań 1965.
- Napiórkowski S.C., *Spór o Matkę. Mariologia jako problem ekumeniczny*, Lublin 1988.
- Neumann E., *Wielka Matka. Fenomenologia kobiecości. Kształtowanie nieświadomości*, przeł. R. Reszke, Warszawa 2008.
- Pelikan J., *Maryja przez wieki*, przekł. J. Paciej, Kraków 2012.
- Philibert M., *Paul Ricoeur czyli wolność na miarę nadziei*, przeł. E. Bieńkowska [i in.], Warszawa 1976.
- Ratzinger J. kard., Balthasar H.U. von, *Maryja w tajemnicy kościoła*, przeł. W. Szymona OP, Kraków 2007.

⁵⁶ Właśnie Maryja w piecie jest tym niemożliwym do zastąpienia sensem, w którego łonie może się pojawić sens i prawda samego Boga. Wynika to z koncepcji symbolu, w którym sens pierwotny jest niezastępowalny dla „rozbudzenia” sens wtórnego (M. Philibert, *Paul Ricoeur czyli wolność na miarę nadziei*, przeł. E. Bieńkowska [i in.], Warszawa 1976, s. 151–152; P. Ricoeur, *Symbolika zła*, przeł. S. Cichowicz i M. Ochab, Warszawa 1986, s. 18–19.

- Ricoeur P., *Symbolika zła*, przeł. S. Cichowicz i M. Ochab, Warszawa 1986.
- Sławińska I., *Filozofia teatru. Wykłady uniwersyteckie*, przygotował do druku i wstępem opatrzył W. Kaczmarek, Lublin 2014.
- Strzelecki R., *Doświadczenie uczuć w poezji o tematyce maryjnej [w:] Przyjemność i cierpienie – Genuss und Qual. Studia i szkice*, red. G. Jaśkiewicz, J. Wolski, Rzeszów 2014.
- Suzo H., *Księga Mądrości Przedwiecznej*, tł. W. Szymona OP, Poznań 1983.
- Trzebiatowski J., *Pieta. Malarstwo z lat 2001–2005*, Kraków 2006.

Psychological and Confessional Sources of the Vitality of the Pietà in Cultural Tradition. An Anthropological and Cultural Study

Abstract

The subject of this study is the *Pietà* as it appears in social consciousness and in cultural testimonies – texts and works of art. Its central motif is the figure of Mary holding the dead body of Christ upon her lap. The *Pietà* has remained a persistent presence within cultural tradition, and the aim of this article is to identify the sources of this enduring vitality. These sources are revealed both through research on human spirituality (drawing on personalism and theology) and through psychological reflection, particularly depth psychology.

Spiritual sources inspire the theme of the *Pietà* through intellectual and faith-based orientations that affirm realities grounded in belief. Psychological sources, by contrast, are situated within the human *psyche* and encompass unconscious factors that shape intentionally formed contents. Chief among these factors are the archetypes of Great Femininity and the Great Mother, which exert varying degrees of influence on experiences inspired by the idea of the *Pietà*. The first part of the article is devoted to these psychological sources, while the second examines the diverse confessional conditions shaping the experience of Mary in the situation of the *Pietà*.

A fundamental condition for the vitality of the *Pietà* in culture is the lived experience inseparably bound to it – that is, personal spiritual engagement with the situation embodied by the Mother in the *Pietà*. The intensity and quality of this experience are determined by its content. Such content may be given “immediately” through perception, but it may also derive from multiple forms of knowledge about Mary (historical, theological, and mystical). The experiential dimension essential to the *Pietà* may, however, be impeded: either because its content cannot be adequately recognized and experienced, or because – particularly in art – it may hinder rather than facilitate such experience.

Consequently, four types of relationships emerge between the content contained in the *Pietà* and the strength and quality of its experiential reception. These relationships are characterized either by congruence (a homogeneous relation) or by incongruence and inadequacy (a heterogeneous relation). These issues are discussed in sequence in the second part of the article. First, a strict correspondence is examined between Mary’s condition as depicted in the *Pietà* and the external subject’s experience of that condition (Section 2.1: homogeneous relation). The next two sections address the relation of experience to theological knowledge of Mary (Section 2.2: homogeneous relation; Section 2.3: heterogeneous relation), followed by an analysis of mystical testimonies (Section 2.4: homogeneous relation).

The persistence of the *Pietà* in culture is sustained by those variants characterized by a homogeneous relation. In other words, whether in representation, creation, or contemplation, the *Pietà* must be dominated by the fundamental experience evoked through empathetic identification with the Mother bent over her dead Son. When this experiential dimension recedes into the background – for example, in *Pietà* representations burdened with theological content or in certain unexamined forms of sacred art – the universality that ensures the *Pietà*’s timeless character likewise diminishes.

The vitality of the *Pietà* is commonly attributed to its powerful affective qualities, in which the experience of the Mother expressed in the *Pietà* surpasses all other emotions, remains incomparable,

and resists rational transcendence. Yet this experience cannot be adequately explained solely in terms of emotion. The experience of a mother confronted with her dead child encompasses other attributes of the human person – will, understanding, consciousness (and self-consciousness) of finitude and irreversibility – constituting what this study defines as a *limit situation* affecting the entirety of human existence. This situation consists in confrontation with the death of the closest person, understood as the irreversible “loss of a part of oneself.”

From a confessional perspective, the *Pietà* acquires timeless value as an expression of what is most precious to human beings – the truth about God – since the image of a mother grieving over her son’s death manifests the maternal suffering of God (God cannot remain absent from human suffering). This Christian interpretation of the *Pietà* constitutes further evidence of its belonging to cultural and anthropological universals.

Undoubtedly, a significant factor reinforcing the recurrent return of the *Pietà* within culture is the structuring role of archetypes in psychic life, particularly the positive aspects of the Great Mother, which strengthen fundamental personal acts on the psychological level. Attention must also be given to the *Pietà*’s appeal for contemporary creators. A break with its traditional message and ideological polarization deprive the *Pietà* of its anthropological depth – that which historically determined its place within culture.

Keywords: Pietà; archetype; Virgin Mary; Christ; theology; mysticism; suffering; lived experience; art; psyche; spirituality

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), a także *Osoba w myśli współczesnej. Model badania sfery podmiotowej w tekstach kulturowych* (2025). W latach 2010–2017 redagował cztery monografie naukowe zawierające badania własne, współpracowników oraz doktorantów, poświęcone tematyce kulturowej i antropologicznej.

BERENIKA ORAMUS

Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0009-0003-7484-744X
b.oramus@student.uw.edu.pl

Ekogotyki Edgara Allana Poeego w popkulturze XXI wieku: ekokrytyka i korpo-groza w *Upadku domu Usherów* (2023)

Streszczenie

Uważany współcześnie za kluczową postać amerykańskiej i światowej literatury, Edgar Allan Poe, za życia często postrzegany był jako autor kultury „niskiej”: sensacyjnych recenzji, literackich żartów, opowiadań drukowanych w popularnych gazetach. Dziś podobna stygmatyzacja zagraża już nie dziełom pisarza, a ich popkulturowym adaptacjom. Artykuł omawia *Upadek domu Usherów* (2023) w reżyserii Mike’a Flanagana, serialową produkcję Netflixa inspirowaną życiorysem i twórczością Poeego, jako dzieło popkultury, które wchodzi w dialog z koncepcjami ekogotyku i korpo-grozy (ang. *corporate horror*). Literackie dzieła Poeego poddawane są coraz to nowym akademickim analizom i czytane z perspektywy XXI wieku m.in. jako wczesny przejaw ekokrytycznej świadomości. *Upadek domu Usherów* posłużył za przykład tak współczesnej adaptacji tekstów Poeego, który pokazuje, jak popkultura może przekształcać akademickie pojęcia i przybliżać dawne teksty dzisiejszym odbiorcom.

Słowa kluczowe: Edgar Allan Poe, Mike Flanagan, popkultura, ekogotyki, adaptacja

Wprowadzenie – Edgar Allan Poe w popkulturze

Postać Edgara Allana Poeego stanowi jeden z wielu historycznych przykładów ukazujących zarówno zmienność literackiego kanonu, jak i granic między kulturą „niską” a „wysoką”. Współcześnie Poe zajmuje niekwestionowaną pozycję wśród czołowych pisarzy literatury amerykańskiej, a jego wkład w światową poezję, opowieści grozy i historie detektywistyczne jest stale doceniany przez badaczy. Za życia jednak postrzegany był znacznie mniej przychylnie: jego twórczość uważano za sensacyjną, rozrywkową i płytką. Na złą reputację Poeego wpływały m.in. szydercze recenzje, w których wielokrotnie krytykował szanowanych autorów – Nathaniela Hawthorne’a i H.W. Longfellowa, literackie żarty i teksty drukowane w popularnych gazetach. Wydany tuż po śmierci pisarza szkic biogra-

ficzny *Memoir of the Author* (1850/x)¹ umocnił jego negatywny obraz w oczach amerykańskiego społeczeństwa: powołując się na fałszywe lub wyolbrzymione relacje, biograf Rufus Griswold przedstawił Poeego jako nikczemnego, obłąkanego alkoholika. Teksty Poeego, np. *Kruk* (1845/1910), cieszyły się popularnością poza granicami Stanów, m.in. we Francji, jednak sława pisarza urosła do skali światowej dopiero wiele lat po jego śmierci.

Obecnie zarówno oryginalne dzieła Poeego, jak i ich adaptacje cieszą się stałym zainteresowaniem. Już w roku 1981 Benjamin Franklin Fischer IV w *Fugitive Poe References: A Bibliography* podkreślał szczególną obecność Poeego w kulturze popularnej lat osiemdziesiątych XX wieku². Dziś kulturowy fenomen wskazany przez Fischera niemal pół wieku temu pozostaje aktualny, do czego przyczyniają się nowoczesne media, szczególnie Internet. W „*Machina Memorialis*” or *How Blogs Can Revive the Literary Reading* Otilia Pacea opisuje fenomen „E-Poeego”, czyli wyjątkową obecność pisarza i jego dzieł w treściach z internetowych blogów w latach 2005–2010³. Współczesna pozycja Poeego jest widoczna przede wszystkim w wachlarzu tekstów popkultury, w różnych mediach i z różnych kręgów kulturowych, inspirowanych twórczością pisarza. W ciągu ostatnich pięciu lat (2020–2025) powstały dzieła tak różnorodne, jak: *Co porusza martwych* T. Kingfisher (2022/2025, powieść), *Upadek domu Usherów* M. Flanagan (2023, serial), *Nevermore* K. Flynn i K. Trace’a (2022–, komiks), *Nevermore: The Chamber Door* od dewelopera gier Burning Bright (2022, gra), czy system *Raven RPG* z podręcznikiem dla graczy D. Espinosy (2022, podręcznik do systemu RPG). Podobnie jak utwory H.P. Lovecrafta, na podstawie których stale powstają nowe gry, seriale i powieści, dzieła Poeego pozostają wpływowe i cieszą się szczególnym statusem wśród dzisiejszych odbiorców. Choć tak utworzone teksty popkultury bywają niesłusznie określane mianem kultury „niskiej” i deprecjonowane, stanowią ważny łącznik pomiędzy literaturą a popkulturą, do której wprowadzają zarówno literackie konteksty Poeego, jak i wybrane dyskursy akademickie.

Przystępne, wciągające, inkluzywne? Rola popkulturowych adaptacji

Artykuł Pacey, przytoczony wyżej, zwraca uwagę na istotną grupę odbiorców tekstów „E-Poeego”: do tych użytkowników Internetu należą dzieci w wieku szkolnym, licealna młodzież i studenci. Reprezentatywne dzieła, jak *Upadek domu Usherów*, *Serce oskarżycielem* czy *Kruk*, pojawiają się bowiem na listach lek-

¹ Podawane w nawiasie daty to odpowiednio rok pierwszego wydania i rok pierwszego wydania poszczególnych tekstów w Polsce. Gdy dany tekst nie został opublikowany w Polsce, drugą datę zastępuje x. W przypadku współczesnych tekstów popkultury, które ukazują się na rynku światowym, wskazywana jest jedna, zbiorcza data.

² B.F. Fischer IV, *Fugitive Poe References: A Bibliography*, „Poe Studies” 1981, nr 2, s. 25.

³ O. Pacea, „*Machina Memorialis*” or *How Blogs Can Revive the Literary Reading*, „The Edgar Allan Poe Review” 2010, nr 2, s. 40.

tur, omawia się je w szkołach i na uniwersytetach⁴. Jednak, jak zauważa Ginger M. Eikmeier, podobnie bogate i wielopłaszczyznowe teksty często okazują się zbyt trudnym wyzwaniem dla uczniów szkół średnich i liceów⁵. Zdaniem edukatorki, młodzież lepiej radzi sobie z wymagającymi lekturami, gdy towarzyszą im odpowiednio dobrane teksty popkultury, przykładowo odcinki „Simpsonów” (1989–) podejmujące motywy z utworu *Serce oskarżycielem* (sezon 1, odcinek 8) i *Kruka* (sezon 2, odcinek 3)⁶. Popkulturowe adaptacje, w tym te inspirowane opowiadaniem i wierszami Poego, mogą stać się narzędziem przybliżenia kanonicznych dzieł młodszymi czytelnikom w środowisku edukacyjnym.

Co więcej, oparte na literackich źródłach gry, seriale czy mangi nierzadko rozbudzają ciekawość odbiorców, zachęcając ich do zapoznania się z oryginalnym tekstem. Popkultura pełni wtedy rolę łącznika międzykulturowego i międzypokoleniowego. Tak Haneul Lee w *Reception of Kafka in South Korea (1955–2023)* zauważa, że obecność postaci inspirowanej Gregorem Samsą w grze *Limbus Company* (2023) studia Project Moon przyczynia się do odbioru dzieł XX-wiecznego czeskiego pisarza w Korei Południowej⁷. Poza Gregorem z *Przemiany* w grze przykładowo występują także Ishmael z *Moby Dicka* (1851/1924), Heathcliff z *Wichrowych wzgórz* (1847/1929) i Rodion ze *Zbrodni i kary* (1867/1887), co efektywnie zachęca fanów *Limbus Company* do zgłębiania wspomnianych lektur⁸. Na polskim rynku tego typu popularyzacją zajmuje się m.in. wydawnictwo Kultura Gniewu: wydane w 2024 roku *Blonia tajemnicy* rozpowszechniają twórczość „polskiego Edgara Allana Poe”, Stefana Grabińskiego, w formie komiksu⁹.

Dzisiejsze popkulturowe adaptacje klasycznych dzieł cechuje wyjątkowy potencjał „przejmowania” (ang. *reclaiming*) dzieł podszytych treściami rasistowskimi, mizoginistycznymi czy wykluczającymi inne mniejszości. Tak „przejęta” przez popkulturę została twórczość Lovecrafta w nurcie literatury *New Weird*¹⁰. Pozbawiona ewolucjonistycznego podłoża, słynnie analizowanego przez Michela Houellebecqa, mitologia Cthulhu dziś skupia fanów i czytelników z całego świata¹¹. Popkultura podejmuje problem reprezentowania tradycyjnie wykluczanych – w tym w literaturze – mniejszości, co pozwala przekształcać i uwspółcześniać kanoniczne dzieła tak, by przemawiały do bardziej inkluzywnej grupy odbiorców. Również teksty Poego przechodzą przez ten proces, dzięki czemu

⁴ Zob. D. Chemperek i in., *Język polski. Oblicza epok. 2.1*, Warszawa 2020, s. 101–113.

⁵ G.M. Eikmeier, *D’oh! Using “The Simpsons” to Improve Student Response to Literature*, „The English Journal” 2008, nr 4, s. 77.

⁶ Tamże, s. 79.

⁷ Zob. H. Lee, *Reception of Kafka in South Korea (1955–2023)*, „Oxford German Studies” 2024, nr 4.

⁸ Zob. PROJECT MOON, „Characters,” Limbus Company, <https://limbuscompany.global/#-story> [25.11.2025].

⁹ Zob. M. Araszewicz i in., *Blonia tajemnicy*, Warszawa 2024.

¹⁰ B. Noys, T.S. Murphy, *Introduction: Old and New Weird*, „Genre” 2016, nr 2, s. 118–119.

¹¹ Zob. M. Houellebecq, *H.P. Lovecraft. Przeciw życiu, przeciw światu. Ze wstępem Stephena Kinga*, przeł. J. Giszczak, Warszawa 2007.

pojawiają się w nich pozytywne postaci kobiece, POC (ang. *persons of color*) czy nieheteronormatywne. Wspomniany komiks *Nevermore* przedstawia bohaterów Poeo w nowych odsłonach: Berenice (*Berenika*) i Duke (*Beczka Amontillado*) są czarnoskórzy, a na protagonistkę wybrano Lenore (*Kruk*), którą łączy relacja romantyczna z Annabel Lee (*Annabel Lee*)¹². Unieważniony zostaje zarzut wykluczającego podejścia, stawiany na tle rasowym *Złotemu żukowi* (1843/1950), zaś genderowym – *Krukowi* i wielu innym tekstom Poeo, w których postaci kobiece zredukowano do ideału pasywnej piękności¹³. Również Mike Flanagan, obsadzając w ważnych rolach serialu *Upadek domu Usherów* nie-białych aktorów (m.in. T’Nia Miller – Victorine i Carl Lumbly – C.A. Dupin) i przedstawiając związki jednopłciowe, dba o inkluzywność produkcji. Tym samym przyciąga szersze grono odbiorców – szczególnie osób młodych, przeciwnych wykluczaniu na tle rasy, płci i orientacji seksualnej.

Nie należy jednak zawężać roli popkulturowych adaptacji do przedstawiania materiału dzieł literackich w uproszczony bądź nieco zmodyfikowany sposób. W monografii *Literature, Film, and Their Hideous Progeny: Adaptation and ElastEXTity* badaczka popkultury Julie Grossman omawia termin *elastextity* („elastEKSTyeczność”, połączenie słów *elasticity* i *text*): wyjątkową własność tekstów źródłowych i ich adaptacji, które pozostają „elastyczne”, tj. otwarte na wiele sposobów odczytania i postulują różne interpretacje w relacji źródło – adaptacja¹⁴.

W moim eseju omówię *Upadek domu Usherów*, serialową produkcję Netflixa w reżyserii Mike’a Flanagana, inspirowaną życiorysem i twórczością Poeo, jako przykład „elastycznej” popkulturowej adaptacji wchodzącej w dialog z akademickimi koncepcjami. *Upadek domu Usherów* bierze swój tytuł ze słynnego opowiadania Poeo z 1839 roku, ale serial adaptuje motywy i fabuły z wielu innych jego dzieł, m.in. *Kruka* i *Relacji Artura Gordona Pyma* (1838/1929). W quasi-współczesnym świecie przedstawionym tytułowa rodzina Usherów to bogaci właściciele korporacji Fortunato, czerpiącej zyski z półlegalnej sprzedaży wysoce uzależniających środków przeciwbólowych. Dostosowując literacki materiał Poeo do realiów XXI-wiecznego korporacyjnego kapitalizmu, serial jednocześnie nawiązuje do akademickich odczytań literatury grozy rozważających ją w kontekście ekokrytyki i potępienia kapitalistycznych ustrojów. Na przykładzie *Upadku domu Usherów* pokażę więc, jak obrzeża popkultury mogą stać się miejscem rozwoju i transformacji akademickich pojęć ekogotyku (ang. *ecogothic*) i korpo-grozy (ang. *corporate horror*).

¹² Zob. K. Trace, K. Flynn, *Nevermore*, „Webtoon”, 2022, https://www.webtoons.com/en/supernatural/nevermore/list?title_no=2740 [25.11.2025].

¹³ K. Weekes, *Poe’s Feminine Ideal* [w:] *The Cambridge Companion to Edgar Allan Poe*, red. K.J. Hayes, Cambridge 2004, s. 150.

¹⁴ J. Grossman, *Literature, Film, and Their Hideous Progeny: Adaptation and ElastEXTity*, London 2015, s. 2.

Ekogotyki i korpo-groza – przedstawienie terminologii

Choć dzieła Poeego przywodzą na myśl przede wszystkim gotyckie motywy i mroczną atmosferę, charakterystyczną dla wielu z jego tekstów, pozostają społecznie zaangażowane i mogą być odczytywane przez pryzmat popularnych dziedzin, jak *animal studies* czy *gender studies*. Ekogotyki i korpo-groza to współczesne koncepcje akademickie, które szczególnie trafnie określają problematykę *Upadku domu Usherów* i, wzorem teorii Grossman, wskazują na nowe, „elastyczne” odczytania oryginalnych tekstów Poeego.

Pojęcie „ekogotyku” określa niedawno spopularyzowany sposób badania tekstów łączący analizę nurtu gotyku z badaniami nad środowiskiem naturalnym. Omówiony przez Dawn Keetleya i Matthew Sivilsa w *Ecogothic in Nineteenth-Century American Literature* termin ten pozwala na analizowanie dawnych (tu: XIX-wiecznych) tekstów literatury grozy w kontekście współczesnego *eco-anxiety*, tj. powszechnego lęku związanego z kwestiami globalnego kryzysu ekologicznego. Jedną z kanonicznych amerykańskich lektur, której ekogotyckie odczytanie proponują Keetley i Sivils, jest *Moby Dick* czyli *biały wieloryb* Hermana Melville’a: opisy zdradliwej przyrody morskiej (np. w rozdziale 58, *Brit*) czy tytułowego wieloryba (np. w rozdziale 42, *Białość wieloryba*) niewątpliwie przejmują groźną¹⁵. Sara Crosby podobnie odczytuje najbardziej znane z opowiadań Poeego, *Upadek domu Usherów*: w *Beyond Ecophilia: Edgar Allan Poe and the Tradition of American Horror* zwraca ona uwagę, jak opisy jeziora i innych elementów przyrody dookoła domu Usherów stają się ekogotyckimi źródłami grozy¹⁶.

Z kolei Kate Huber w *Failures to Signify: Poe’s Uncanny Animal Others* skupia się na wzbudzających niepokój postaciach zwierzęcych w dziełach Poeego. Badaczka analizuje zwierzęta w *Kruku*, *Czarnym kocie* i *Morderstwach w Rue Morgue* (odpowiednio: kruka, kota i orangutana) jako wczesny przykład literackiego zacierania granic pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem i argumentowania za zwierzęcą autonomią. Przykładowo, sposób opisu kota Pluto w *Czarnym kocie* nadaje mu status świadomej postaci o quasi-ludzkiem życiu emocjonalnym. Według Huber, zwierzęce postaci u Poeego wywołują strach, ponieważ wykraczają poza znany, jasny podział na ludzi i nie-ludzi, zmuszając czytelników do rozważenia własnego człowieczeństwa¹⁷. Tak ujęte połączenie motywów gotyckich i ekologicznych (tu: sytuacja zwierząt w świecie zdominowanym przez ludzi) pozwala na omawianie dzieł Poeego w kontekście ekogotyku.

Z kolei korpo-groza była z początku raczej terminem literackim niż *stricte* akademickim: oryginalna angielska fraza *corporate horror* pochodzi z dzieła amerykańskiego pisarza *Weird*, Thomasa Ligottiego, którego teksty znacząco czerpią

¹⁵ D. Keetley, M. Sivils, *Introduction: Approaches to the Ecogothic* [w:] *Ecogothic in Nineteenth-Century American Literature*, red. D. Keetley, M. Sivils, New York 2018, s. 3.

¹⁶ S. Crosby, *Beyond Ecophilia: Edgar Allan Poe and the Tradition of American Horror*, „Interdisciplinary Studies in Literature and Environment” 2014, nr 3, s. 519.

¹⁷ K. Huber, *Failures to Signify: Poe’s Uncanny Animal Others* [w:] *Ecogothic...*, s. 85.

inspirację z twórczości Poea. Zbiór opowiadań Ligottiego *My Work Is Not Yet Done* (2002/x) zawiera podtytuł *Three Tales of Corporate Horror*: jakkolwiek dotychczas z całego zbioru na język polski przetłumaczono w 2014 roku tylko tytułowe opowiadanie *Jeszcze nie skończyłem*, pojęcie korpo-grozy funkcjonuje wśród polskich czytelników¹⁸. Korpo-groza to typ literackiej grozy, która wywołuje strach poprzez opisy koszmarnych warunków życia w późnym kapitalizmie. Popularna we współczesnej popkulturze zarówno w wersji groteskowo-fantastycznej, jak i bliskiej rzeczywistości, korpo-groza stanowi główny motyw m.in. w serialu HBO *Sukcesja* (2018) lub *Severance* (2022) w produkcji Apple TV+. Tekst Ligottiego i wspomniane seriale wykorzystują podobne zabiegi, aby ukazać groźbę korporacyjnego kapitalizmu: ich bohaterowie stale czują się zagrożeni przez nienaturalnie wydzieloną przestrzeń korporacyjnych biur, silnie hierarchiczny system pracy, ciągły nadzór i pogardę zwierzchników, nieufność współpracowników, biurokratyczne pułapki, perspektywę prawnych i finansowych konsekwencji oraz całkowitą kontrolę sprawowaną nad ich życiem przez korporacje. W *Reintegrating Severance: Interdisciplinary Insights on Apple TV's Dystopian Thriller* realia pracy w późnym kapitalizmie nazwane są wręcz „korporacyjną dystopią”, gdzie miejsce zatrudnienia w quasi-totalitarny sposób ingeruje w każdy aspekt życia pracownika¹⁹. Połączenie korpo-grozy i ekogotyki pozwoli więc na przeanalizowanie *Upadku domu Usherów* jako tekstu, który buduje groźbę za pomocą przedstawiania realiów późnego kapitalizmu ze szczególnym naciskiem na element wiążącego się z nim kryzysu ekologicznego.

Korpo-groza a motyw sprawiedliwości w serialu

Niemoralne i bezprawne działania współczesnych korporacji stanowią jeden z podstawowych obszarów zainteresowania twórców *Upadku domu Usherów*. Główną enigmę serialu stanowi bezkarność korporacji Fortunato, szczególnie jej głównych udziałowców: Rodericka i Madeline Usherów. Choć ich firmie wielokrotnie stawiano zarzuty związane z niejasnymi procedurami testowania i sprzedawania Ligodonu, nowego środka przeciwbólowego opracowanego przez Usherów, brak dowodów i zeznań uniemożliwił ich prawne skazanie. Intrygę serialu rozpoczyna wezwanie Usherów do sądu przez niezależnego detektywa, który planuje ujawnić nieetyczne postępowanie zawodowe w Fortunato.

Historia relacjonowana przez samego Rodericka Ushera ujawnia szczegóły funkcjonowania Fortunato, tworzące w serialu atmosferę korpo-grozy. Podobnie jak korporacje w tekstach Ligottiego, firma Ushera dba jedynie o reputację i wydajność, ukrywając systemową eksploatację. Placówkę, gdzie medyczne preparaty Ushera testuje się na zwierzętach, oficjalnie nazwano zoo RUE (od akronimu

¹⁸ T. Ligotti, *My Work Is Not Yet Done*, Poplar Bluff 2002, s. 5.

¹⁹ *Reintegrating Severance: Interdisciplinary Insights on Apple TV's Dystopian Thriller*, red. N. Isacoff, J. Dawes, Cham 2024, s. 27.

Roderick Usher Experimental, ang. *RUE zoo*), jednak rodzina Usherów nazywa ją raczej kostnicą RUE (ang. *RUE morgue*). Oprócz eksploatacji zwierząt firma dopuszcza się także fałszowania dokumentów, wykorzystywania pracowników, celowego zanieczyszczenia środowiska i fałszywego reklamowania Ligodonu jako bezpiecznego leku bez skutków ubocznych (w rzeczywistości środek silnie uzależnia). W *Echoes of Contemporary Decay* Magdalena Coloma wskazuje na powiązania pomiędzy fikcyjną korporacją Fortunato a historyczną działalnością Purdue Pharma, powiązanej z kryzysem opioidowym w USA²⁰. Serialowy wątek Usherów i ich rodzinnego przedsiębiorstwa jest więc echem prawdziwego skandalu zakorzenionego w etyce korporacyjnego kapitalizmu. Podobnie jak we wspomnianych serialach *Sukcesja* i *Severance*, działania korporacji w *Upadku domu Usherów* napawają widzów grozą. Efekt ten zostaje wzmocniony przez groteskowy kontrast pomiędzy utrzymywaną iluzją zgodności z prawem i normami a faktycznym postępowaniem firmy, pokazanym zarówno od strony pracownika, jak i udziałowca. Postać siostry Rodericka, Madeline, uosabia korporacyjną bezwzględność: aby utrzymać władzę i posłuch, terroryzuje rodzinę wizjami prawnych i pozaprawnych konsekwencji grożących każdemu, kto się jej sprzeciwi. Coloma zwraca uwagę na przemoc i agresję przenikające słownictwo Madeline: jej status COO Fortunato nadaje jej „władzę nad życiem i śmiercią”, którą – kosztem innych członków rodziny – wykorzystuje w obronie korporacji²¹.

Bezkarność Fortunato w serialu wiąże się z niemal baśniowym schematem fabuły. W punkcie kulminacyjnym retrospekcji Ushera młodzi Roderick i Madeline zawierają pakt z nieznaną kobietą, Verną, który ma zagwarantować ich firmie sukces i całkowitą nietykalność na czas trwania całego życia rodzeństwa. Ich śmierć ma jednak oznaczać całkowity upadek firmy oraz śmierć wszystkich ich potomków. Paradoksalnie, zawarty przez Usherów pakt przemienia realia korpo-grozy w serialu w przykład sprawiedliwości absolutnej: każdy dorosły członek rodziny Usherów (Roderick, Madeline i szóstka dzieci Rodericka) umiera w sposób symbolicznie reprezentujący ich moralne przewinienia podczas pracy w Fortunato. Przykładowo, w odcinku *Serce oskarżycielem* (ang. *The Tell-Tale Heart*) Victorine, która nielegalnie testowała na szympanсах prototyp maszyny wspomagającej pracę serca, popełnia samobójstwo, doprowadzona do szaleństwa dźwiękiem tykania wynalezionej przez siebie urządzenia. Zgodnie z postulatem *elastextity*, serial nie adaptuje opowiadań Poego, a raczej „odnawia i powiela” motywy z jego XIX-wiecznych dzieł. Jak pisze Ria Banerjee w *Transmediality in the Age of Globalization, Upadek domu Usherów* to szczególnie przykład „estetycznego pastiszu epistemologicznych i ontologicznych obaw właściwych dla postmodernistycznego świata”²². Jako tekst

²⁰ M. Coloma, *Echoes of Contemporary Decay: A Foucauldian Analysis of TV Series ‘The Fall of the House of Usher’ (2023) and Its Portrayal of Present-Day Opioids Epidemic in the USA*, Palma de Mallorca 2024, s. 5.

²¹ Tamże, s. 6.

²² R. Banerjee, *Transmediality in the Age of Globalization: Decoding the Idiom of ‘Elastextity’ in Mike Flanagan’s ‘The Fall of the House of Usher’ [w:] Symposium*, t. 13, red. A. Bhar, Kolkata 2023, s. 62.

popkultury łączy on zatem różne koncepcje korpo-grozy. Obok nawiązań do historycznych przypadków bezkarnych przestępstw korporacji, jak Purdue Pharma, wykorzystuje także groteskę, ale i fantastyczne elementy fabularne, które wprowadzają sprawiedliwość do świata serialu.

Ekogotyki i ekokrytyka

Istotnym elementem kreowanej w serialu atmosfery korpo-grozy jest stosunek firmy Fortunato i członków rodziny Usherów do środowiska naturalnego. Wiele z przestępstw korporacji zostało popełnionych na tle antyekologicznym, co również, w myśl mechanizmu baśniowej sprawiedliwości, wpływa na okoliczności śmierci kolejnych Usherów: aż piątka z sześciu dzieci Rodericka (Frederick, Camille, Victorine, Leo, Prospero) ginie w wypadkach bezpośrednio związanych z bezprawną ingerencją Fortunato w środowisko naturalne. Tym samym *Upadek domu Usherów* rozwija i uwspółcześnia w przestrzeni popkultury koncepcję ekogotyku, którą akademicy badacze odnajdują w dziełach Poeo. W serialowym ujęciu zyskuje ona wymiar ekokrytyczny: zwierzęce postaci i przestrzenie środowiska naturalnego nie tylko wywołują grozę w celu budowania gotyckiej atmosfery tekstu, ale zwracają uwagę odbiorcy na współczesny kryzys ekologiczny.

Ekogotyckie i ekokrytyczne elementy *Upadku domu Usherów* szczególnie podkreśla odcinek *Czarny kot* (ang. *The Black Cat*), czyli serialowa adaptacja fabuły *Czarnego kota*, opowiadania Poeo z 1843 roku. Tradycyjnie odczytywany w ramach gotyckiego motywu sobowtóra (ang. *the double*), tytułowy kot Pluto jest uznawany przez wielu badaczy za zwierzęcy odpowiednik żony narratora w opowiadaniu i symbol przemocy domowej, której ofiarą pada ta kobieta. Zgodnie z późniejszą, ekogotycką interpretacją Kate Huber, Pluto staje się jednym ze zwierzęcych bohaterów Poeo zacierających granice pomiędzy zwierzęciem a człowiekiem. W pierwszych odcinkach *Upadku domu Usherów* Pluto jest domowym kotem należącym do Leo Ushera i jego partnera, Juliusa. Uzależniony od narkotyków Leo pewnego ranka znajduje w mieszkaniu zmasakrowane ciało Pluto. Nie pamięta, jak i kiedy skrzywdził kota, ale chce ukryć ten fakt przez Juliusem. Leo przekupuje więc pracownika miejskiego schroniska, aby pominął wszelkie formalności i oddał mu do adopcji innego czarnego kota, który miałby odtąd udawać i zastąpić Pluto. Juliusowi tłumaczy, że kot uciekł, ale wrócił i jedynie ukradziono mu drogą obrózkę. Odcinek *Czarny kot* zwraca więc uwagę na status kotów jako domowych zwierząt (czy też, słowami Donny Haraway, jednego z gatunków stowarzyszonych) we współczesnym społeczeństwie²³. Pozornie ceniony przez swoich właścicieli, Pluto pozostaje w pełni zastępowalnym zwierzęciem domowym, a wpływy i pieniądze Leo niweczą prawną ochroną przysługującą jemu i jego

²³ D. Haraway, *Manifest gatunków stowarzyszonych* [w:] *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, Poznań 2012, s. 243.

sobowtórówi. Sprawiedliwości staje się zadość dopiero wówczas, gdy adoptowany czarny kot doprowadza do śmierci Leo.

Zemsta niszczonego przez udziałowców Fortunato środowiska naturalnego osiąga również czwórkę z pozostałych dzieci Rodericka. Najmłodszy i najstarszy synowie giną w budynku starej fabryki, gdzie korporacja nielegalnie przetrzymywała toksyczne i zabójcze dla środowiska substancje. Dwie córki z kolei ponoszą śmierć we wspomnianej placówce badawczej, w której prowadzono eksperymenty na zwierzętach. Szóste z dzieci, Tamerlaine, umiera po nieudanej próbie wylansowania serii autorskich produktów mających poszerzyć wpływ firmy Usherów na przesiąknięty konsumpcjonizmem rynek kosmetyczny. *De facto* wszystkie śmierci członków rodziny Usherów w serialu ściśle wiążą się zarówno z korporacyjną działalnością Fortunato, jak i jej wpływem na środowisko naturalne. Teksty przedstawiające realia korpo-grozy często zwracają uwagę na wyniszczenie przyrody spowodowane przez działalność korporacji: motyw opresyjnych zanieczyszczeń na tle ekologicznym pojawia się zarówno u Thomasa Ligottiego, jak i w *Sukcesji* HBO. *Upadek domu Usherów* kładzie jednak wyjątkowy nacisk na ekogotycki wymiar życia w systemie korporacyjnego kapitalizmu.

Środowisko naturalne w *Upadku domu Usherów*, reprezentowane szczególnie przez postaci zwierzęce z opowiadań Poe'go, staje się źródłem grozy właśnie dlatego, że korporacje dopuszczają się tak wielu przestępstw przeciwko niemu. Co więcej, przedstawiając teksty Poe'go w kontekście obecnego kryzysu ekologicznego, Mike Flanagan uwspółcześnia wątki z dzieł pisarza, łącząc je z XXI-wieczną *eco-anxiety*. Ostatecznie, bezprawne działania Fortunato i Usherów zostają zniweczone nie tylko na poziomie prawnym i emocjonalnym (odpowiednio poprzez proces sądowy i stopniowy rozpad rodziny), ale i ekologicznym – niszczone i lekceważone środowisko naturalne również mści się na rodzinie Usherów. Serial łączy motywy z opowiadań Poe'go, akademicką koncepcję ekogotyku i współczesne realia: tak np. orangutan-zabójca z *Morderstw w Rue Morgue* w serialu staje się laboratoryjnym szympansem odpowiedzialnym za śmierć Camilli Usher. Poza budowaniem atmosfery grozy, wspomniane elementy realizują założenia ekokrytyki, ponieważ przypominają widzom tego tekstu popkultury o prawdziwych problemach, z którymi współcześnie zmagają się środowisko naturalne.

Podsumowanie

Upadek domu Usherów jest tekstem popkultury, który realizuje założenia ujęte w akademickich pojęciach ekogotyku i korpo-grozy, ale także przekształca i rozwija je, tworząc nowoczesne połączenie ekokrytyki, gotyku i krytyki korporacyjnego kapitalizmu. Ekogotyki i korpo-groza w serialu wspólnie tworzą atmosferę niepokoju. Korporacyjne realia napawają grozą, ponieważ są tak szkodliwe dla środowiska naturalnego, a elementy natury stają się narzędziem gotyku, gdy są umieszczone w hiperkapitalistycznym świecie przedstawionym. Dzięki szcze-

gólnemu, popkulturowemu charakterowi *Upadek domu Usherów* wykracza poza adaptację czy *rewriting* dzieł Edgara Allana Poeo. W myśl *elastextity* Grossman, serial pozwala na różne, wielopłaszczyznowe odczytania zarówno samego siebie, jak i oryginalnych tekstów Poeo.

Upadek domu Usherów stanowi przykład tekstu o szczególnym potencjale oddziaływania na młodych dorosłych (ang. *YA, young adult*). Przystępny i inkluzywny serial zachęca odbiorców do zgłębienia twórczości Poeo, odczytanych widzów nagradza zaś ukrytymi odwołaniami intertekstualnymi. Co więcej, sam w sobie może stać się przedmiotem analizy filmoznawczej lub kulturoznawczej. Wydobywając aspekty ekogotyku i korpo-grozy z wybranych dzieł pisarza, *Upadek domu Usherów* ukazuje widzom literackie motywy i akademickie koncepcje w popkulturowej formie. Włączenie tego tekstu popkultury w przestrzeń edukacyjno-akademicką odnawia i poszerza analizę Poeo w sposób, którego nie dostarczyłaby sama lektura jego dzieł. Mike Flanagan poświęcił znaczącą część reżyserskiego dorobku na podobne przekształcanie klasyków amerykańskiej literatury horroru. Poza *Upadkiem domu Usherów* kierował także produkcją *Nawiedzzonego dworu w Bly* (2020) i *Nawiedzonego domu na wzgórzu* (2018), adaptacji odpowiednio *Dokręcania śruby* Henry'ego Jamesa (1898/1959) i *Nawiedzonego domu na wzgórzu* (1959/2000) Shirley Jackson.

Takie przedsięwzięcia, jak to Flanagan czy innych współczesnych autorów czerpiących inspirację z twórczości Poeo, nie tylko pozwalają XXI-wiecznemu odbiorcy odkryć głęboki uniwersalizm XIX-wiecznych tekstów grozy, ale i prawdziwie aktualizują dawne klasyczne dzieła. Opowiadania Poeo poruszają bowiem wprost problemy ekoestetyki (*Artysta pejzażu*), krytyki kapitalizmu (*Człowiek, który się zużył*) czy podrzędnej pozycji kobiet w społeczeństwie (*Ligeja*), tym bardziej bieżące i zasadnicze dla współczesnego odbiorcy popkultury. Serial *Upadek domu Usherów* w szczególny sposób podkreśla zależności pomiędzy dziełami Edgara Allana Poeo, ekokrytyką i potępieniem korporacyjnego kapitalizmu. Popkultura staje się przestrzenią, w której te różnorakie elementy mogą współistnieć i wspólnie tworzyć nowe znaczenia.

Bibliografia

- Araszewicz M., i in., *Błonia tajemnicy*, Warszawa 2024.
- Banerjee R., *Transmediality in the Age of Globalization: Decoding the Idiom of 'Elastextity' in Mike Flanagan's 'The Fall of the House of Usher'* [w:] *Symposium*, t. 13, red. A. Bhar, Kolkata 2022, s. 58–76.
- Chemperek D., i in., *Język polski. Oblicza epok. 2.1*, Warszawa 2020.
- Coloma M., *Echoes of Contemporary Decay: A Foucauldian Analysis of TV Series 'The Fall of the House of Usher' (2023) and Its Portrayal of Present-Day Opioids Epidemic in the USA*, Palma de Mallorca 2024.
- Crosby S., *Beyond Ecophilia: Edgar Allan Poe and the Tradition of American Horror*, „Interdisciplinary Studies in Literature and Environment” 2014, nr 3, s. 513–525.

- Eikmeier G.M., *D'oh! Using "The Simpsons" to Improve Student Response to Literature*, „The English Journal” 2008, nr 4, s. 77–80.
- Grossman J., *Literature, Film, and Their Hideous Progeny: Adaptation and ElasTEXTity*, London 2015.
- Fischer IV B.F., *Fugitive Poe References: A Bibliography*, „Poe Studies” 1981, nr 2, s. 25–30.
- Haraway D., *Manifest gatunków stowarzyszonych* [w:] *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, Poznań 2012, s. 241–260.
- Houellebecq M., *H.P. Lovecraft. Przeciw życiu, przeciw światu. Ze wstępem Stephena Kinga*, przeł. J. Giszczak, Warszawa 2007.
- Huber K., *Failures to Signify: Poe's Uncanny Animal Others* [w:] *Ecogothic in Nineteenth-Century American Literature*, red. D. Keetley, M. Sivils, New York 2018, s. 83–94.
- Keetley D. i Sivils M. red., *Ecogothic in Nineteenth-Century American Literature*, New York 2018.
- Lee H., *Reception of Kafka in South Korea (1955–2023)*, „Oxford German Studies” 2024, nr 4, s. 461–496.
- Ligotti T., *My Work Is Not Yet Done*, Poplar Bluff 2002.
- Noys B. i Murphy T.S., *Introduction: Old and New Weird*, „Genre” 2016, nr 2, s. 117–134.
- Pacea O., „*Machina Memorialis*” or How Blogs Can Revive the Literary Reading, „The Edgar Allan Poe Review” 2010, nr 2, s. 36–52.
- PROJECT MOON, „Characters”, *Limbus Company*, <https://limbuscompany.global/#story> [25.11.2025].
- Reintegrating Severance: Interdisciplinary Insights on Apple TV's Dystopian Thriller*, red. N. Isacoff i J. Dawes, Cham 2024.
- Trace K., Flynn K., *Nevermore*, „Webtoon”, 2022, https://www.webtoons.com/en/supernatural/nevermore/list?title_no=2740 [25.11.2025].
- Weekes K., *Poe's Feminine Ideal* [w:] *The Cambridge Companion to Edgar Allan Poe*, red. K.J. Hayes, Cambridge 2004.

Visualizing Poe's Ecogothic in 21st-century Pop Culture: Ecocriticism and Corporate Horror in Mike Flanagan's *The Fall of the House of Usher* (2023)

Abstract

While Edgar Allan Poe is nowadays counted among the key figures of American and world literature, his work used to be diminished as tasteless and catering to the masses. Presently, similar prejudice is often held not against Poe's texts, but their pop cultural adaptations. This paper aims to analyze Mike Flanagan's *The Fall of the House of Usher*, a 2023 Netflix series drawing from Poe's milieu and biography alike, as a pop cultural text building on the academic notions of ecogothic and corporate horror. Poe's literary works have long been read as a 19th-century take on modern ecological principles: viewed from such a contemporary perspective, the texts become actualized. I argue that *The Fall of the House of Usher* attains a similar goal, proving that texts of pop culture may both develop academic notions and bring literary heritage closer to 21st-century audiences.

Keywords: Edgar Allan Poe, Mike Flanagan, pop culture, ecogothic, adaptation

Berenika Oramus, studentka III roku studiów licencjackich na kierunku amerykanistyka w ramach kolegium Międzywydziałowych Interdyscyplinarnych Studiów Humanistycznych (MISH) oraz kulturoznawstwo i wiedza o kulturze w Instytucie Kultury Polskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Brała udział m.in. w konferencjach *Obszary Polonistyki XI. Przestrzenie popkultury: centra, pogranicza, peryferie* oraz *Spatial Myths*. Do jej zainteresowań badawczych należą: twórczość Edgara Allana Poe'go i Thomasa Ligottiego, *Weird fiction* oraz teoria traumy w literaturze współczesnej.

PIOTR M. LECHOWSKI

ORCID: 0009-0002-9682-0873
piotrlechowski366@gmail.com

Między nieobecnością a niemocą. Michał Korybut Wiśniowiecki w *Trylogii* Henryka Sienkiewicza¹

Streszczenie

Powszechnie zwykło się uważać, że niepomierny wkład zarówno w tworzenie się, jak i utrwalenie, a także upowszechnienie „czarnej legendy” Michała Korybuta Wiśniowieckiego miał Henryk Sienkiewicz, a konkretnie cykl jego trzech dzieł zwany *Trylogią*. W artykule poddano analizie wskazane pozycje pod kątem kreacji literackiej postaci syna Jaremy. Przeprowadzone obserwacje skłaniają do wniosku, że wyłaniający się z lektury obraz Michała Korybuta akcentuje przede wszystkim swoisty tragizm sytuacji, w jakiej się on znalazł oraz wynikłej z tego niemocy, kontrastującej jednocześnie z przeciwstawną wizją wojowniczego kniazia Jeremiego. Wywołuje to u czytelnika przede wszystkim uczucie litości, sama *Trylogia* mogła nie odgrywać zatem w aspekcie rozwoju stereotypowej opinii o królu-rodaku takiej roli, jaką zwykło się jej przypisywać. Tekst wskazuje też na obszary w badaniach historycznoliterackich, które wymagałyby rozwinięcia w pracach naukowych.

Słowa kluczowe: Michał Korybut Wiśniowiecki, Henryk Sienkiewicz, *Trylogia*, kreacja literacka, *Potop*, *Pan Wołodyjowski*, Jeremi Wiśniowiecki, król

„[...] hetman, pan Sobieski, choć był wielkim,
był naówczas bezsilnym. Bezsilnym był również król,
bezsilną cała Rzeczpospolita”
Henryk Sienkiewicz, *Pan Wołodyjowski*

Wprowadzenie

Wśród bohaterów historycznych, którzy pojawiają się w *Trylogii* Henryka Sienkiewicza, interesująco jawi się postać Michała Korybuta Wiśniowieckiego. Uwagę przykuwa chociażby fakt, że lata jego życia (1640–1673) są w dużej mierze zbieżne

¹ Niniejszym pragnę podziękować prof. Tadeuszowi Bujnickiemu za cenne wskazówki merytoryczne oraz bibliograficzne, które pomogły w przygotowaniu artykułu.

z okresem, w którym rozgrywa się akcja powieści². W ostatnich dziesięcioleciach widać ponadto znaczący wzrost zainteresowania historyków słabo dotąd zbadanymi zagadnieniami koncentrującymi się wokół osoby i czasów króla Michała³.

O zdecydowanie negatywnym obrazie Wiśniowieckiego w historiografii XIX- i XX-wiecznej pisze jego pierwszy biograf Adam Przyboś⁴. Warte odnotowania jest zwrócenie przez badacza uwagi na fakt, że postać i czasy monarchy, mimo przedwczesnej śmierci (władął niespełna pięć lat), odbiły się pewnym echem w literaturze pięknej i filmie, zapewne „nie tylko ze względu na swą wyjątkowość i tragiczność, ale i ze względu na bohaterstwo przetrwania, przezwytyczenie waśni i ostatni akord chocimskiego zwycięstwa”⁵.

Wśród dzieł kultury przytaczanych przez krakowskiego historyka na pierwszy plan zdaje się wybijać ostatnia część *Trylogii*, o której Przyboś pisze, że najpełniej, z dużym artyzmem i najbardziej posługując się dostępnymi mu wówczas źródłami historycznymi (wydawnictwa A. Grabowieckiego, F. Kluczyckiego) dramatyczne dzieje Polski tego czasu przedstawił H. Sienkiewicz we wspaniałym *Panu Wołodyjowskim* (pierwsze wydanie 1887–1888), zwłaszcza jego sugestywny opis bitwy chocimskiej stale budzi wzruszenie wiernych czytelników⁶.

Na dzieło Sienkiewicza w odniesieniu do czasów króla-rodaka wskazują również Zbigniew Hundert i Paweł Tyszka: „warto też nadmienić, że przecież okres ten nie bez powodu wzbudził duże zainteresowanie Henryka Sienkiewicza i został uwieczniony w jego nieśmiertelnej prozie, [...] ostatniej części *Trylogii* – *Panu Wołodyjowskim*”⁷. Nieco więcej o wyłaniającym się z lektury twórczości Sienkiewicza obrazie Michała Korybuta wspomina Wojciech Fałkowski. Zwraca on uwagę, że król Michał stanowi świetny przykład monarchy ocenianego zarówno przez pryzmat głęboko zakorzenionych w zbiorowej świadomości stereotypów, jak i natarczywie nasuwającego się porównania ze swoim ojcem, Jeremim Wiśniowieckim, a raczej jego legendą:

oceniamy go przez pryzmat legendy otaczającej jego ojca, księcia Jeremiego, który został sportretowany we wspaniałej powieści Henryka Sienkiewicza *Ogniem i mieczem* jako wybitny mąż stanu, wielki wódz i obrońca Rzeczypospolitej przed Kozakami, Moskalami i warcholstwem. Tymczasem jego syn nie miał talentów wojskowych, nie potrafił w sposób zdecydowany zwalczyć agresywnej opozycji i nie rozprawił się z narastającym rozprzężeniem i samowolą⁸.

Do tej pory nie powstało żadne studium podejmujące problematykę przedstawienia Michała Korybuta Wiśniowieckiego przez Sienkiewicza⁹. Pochylenie się

² Akcja *Trylogii* obejmuje, z pewnymi przerwami, zakres chronologiczny lat 1648–1672.

³ P.M. Lechowski, „Zero” czy ofiara swoich wrogów? *Michał Korybut Wiśniowiecki we współczesnej historiografii. Stan badań – postulaty badawcze*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny” 2024, t. 21, nr 4, s. 255–283.

⁴ A. Przyboś, *Michał Korybut Wiśniowiecki 1640–1673*, Kraków–Wrocław 1984, s. 291.

⁵ Tamże, s. 293–294.

⁶ Tamże, s. 294.

⁷ Z. Hundert, P. Tyszka, *Wprowadzenie* [w:] „*Żył królem, umarł człowiekiem*”. *Michał Korybut Wiśniowiecki i jego czasy 1669–1673*, red. Z. Hundert, P. Tyszka, Warszawa 2023, s. 11–13.

⁸ W. Fałkowski, *Wstęp* [w:] „*Żył królem, umarł człowiekiem*”..., s. 9–10.

⁹ W pokrewnych opracowaniach postać syna Jaremy albo nie pojawia się w ogóle, albo występuje jedynie w nielicznych wzmiankach. Por.: J. Kijas, *Źródła historyczne „Pana Wołodyjowskiego”*, „Pamiętnik Literacki” 1952, t. 43, nr 3–4, s. 1137–1156; M. Kosman, *Na tropach bohaterów „Trylo-*

nad tym zagadnieniem wydaje się obiecującym przedmiotem badań, istotnym tym bardziej, że – jak wynika z przywołanych powyżej opinii – miało ono wpłynąć na postrzeganie króla-rodaka przez czytelników *Trylogii*, co, ze względu na jej wielką i długo niesłabnącą popularność, w konsekwencji przyczyniło się do wykształcenia i utrwalenia w świadomości zbiorowej niekorzystnego, stereotypowego wizerunku króla. To z kolei, wespół z na ogół nieprzychylną monarsze dawną historiografią, doprowadziło do powstania legendy władcy, który „mówił ośmiu językami, ale w żadnym z nich nie miał nic ciekawego do powiedzenia”¹⁰.

Pole badań obejmuje analizę nie tylko *Pana Wołodyjowskiego*, ale i pozostałych części *Trylogii*. Takie podejście pozwala bowiem na możliwie jak najbardziej kompleksowe opracowanie podejmowanej problematyki, zwłaszcza że postaci syna Jaremy nie można uznać za bohatera o roli ani pierwszo-, ani nawet drugo- czy trzecioplanowej, a co najwyżej – epizodycznej.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że bezsprzeczna pozostaje kwestia braku zasadności omówienia, a tym bardziej oceny sienkiewiczowskiej kreacji omawianej postaci przez pryzmat wiedzy i opracowań historycznych z ostatnich kilkadziesiąt lat, do których dostępu z oczywistych względów pisarz nie miał. Dodatkowo, on sam niejednokrotnie wspominał, że „uwydatniał aspekty wyobraźni i emocji w formowaniu powieściowej struktury”¹¹ w stosunku do prawdy historycznej. Tadeusz Bujnicki podkreśla, że w kontekście przedstawienia postaci historycznych szczególnie istotne dla Sienkiewicza było ich „unaocznienie” za pomocą dostępnych źródeł oraz nadanie roli mającej jakkolwiek wpływ na tok akcji i fabuły, jednocześnie niejako „spajającej” świat postaci fikcyjnych i historycznych. Istotną rolę odgrywała tu także legenda danej osoby, powstała nierzadko na podstawie utrwalonych stereotypów¹², w przypadku króla Michała

gii”, Warszawa 1966; T. Bujnicki, *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981; *Barok w „Trylogii” Sienkiewicza: wojna i miłość*, „Pamiętnik Literacki” 1992, t. 83, nr 4, s. 19–46; M. Borzęcki, *Słownik postaci „Ogniem i mieczem”*, Wrocław 1999; M. Kosman, *Rodzina w Trylogii Henryka Sienkiewicza*, „Prace Polonistyczne” 2006, t. 61, nr 1, s. 33–41; A. Czerniecka-Haberko, „*Na tropach Trylogii*”. *Sienkiewicz i Trylogia w ujęciu Marcelego Kosmana*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 23–35; V. Constantinov, *Moldawskie akcenty w Trylogii. (Powiązania genealogiczne Jeremiego Wiśniowieckiego i związek małżeński Janusza Radziwiłła)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 83–91; A. Smoliński, *O micie Kamieńca Podolskiego – ślady Rzeczypospolitej Obojga Narodów oraz miejsca literackich inspiracji Henryka Sienkiewicza*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 185–201; T. Bujnicki, *Postaci historyczne Trylogii w świecie literackiej fikcji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 203–218. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na artykuł Macieja Franza traktujący o tematyce przedstawienia Jana II Kazimierza Wazy w *Ogniem i mieczem*. Zob. M. Franz, *Król Jan Kazimierz Waza w „Ogniem i mieczem” – prawda czy obraz skrzywiony*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 57–66.

¹⁰ W. Konopczyński, *Dzieje Polski nowożytnej*, t. 2, Warszawa–Kraków–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1936, s. 71.

¹¹ T. Bujnicki, *Postaci historyczne Trylogii w świecie literackiej fikcji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 203–218.

¹² Tamże, s. 205–206.

bujnie rozwiniętych jeszcze podczas jego panowania – dość wspomnieć o zakrojonej na niebywale szeroką skalę akcji propagandowej malkontentów¹³. Autor *Trylogii* dysponował przy tym niewątpliwie szeroką wiedzą historyczną, co znajduje potwierdzenie w liczbie materiałów źródłowych, z którymi przed lub w trakcie prac nad powieściami się zapoznał i które twórczo przetworzył i wykorzystał¹⁴.

Wobec powyższych uwag trzeba zaznaczyć, że artykuł nie rości sobie w żadnym stopniu prawa do oceny dzieł Sienkiewicza przez pryzmat stopnia zgodności jego wizji historii z prawdą historyczną. Za zadanie tekstu, będącego właściwie historycznoliteracką analizą wykorzystującą metody komparatystyczne, należy bowiem postrzegać przede wszystkim przedstawienie wykształconego w powieściach obrazu monarchy po to, aby lepiej zrozumieć genezę czarnej legendy władcy. Pod tym względem studium ma na celu stanowić wkład nie tylko w historycznoliteracką analizę recepcji danej postaci historycznej w literaturze, ale i we współczesną historiografię badającą dzieje Michała Korybuta i jego czasów.

Epizod zamojski

Pierwszy raz Michał Korybut Wiśniowiecki pojawia się jako uczestnik wydarzeń *Potopu* w okolicznościach przyjazdu Andrzeja Kmicica do Zamościa, co należy uznać za o tyle istotne, że, podobnie jak w przypadku Jana Kazimierza, jest to jednocześnie pierwsze zetknięcie postaci z jednym z głównych bohaterów powieści. Miasto wchodzi w skład Ordynacji Zamojskiej, jej „Sobiepanem” jest Jan Zamojski, brat Gryzeldy, wdowy po „wielkim Jaremie”, którą, ze względu na toczony żywot egzulanta, los poniekąd zmusił do korzystania z gościny brata. Przedstawiona zostaje ona jako kobieta silna i zaradna, ze wszelkich sił pragnąca dobrze wychować syna, który akurat, powróciwszy na krótko z dworu cesarskiego w Wiedniu, również przebywa w Zamościu.

Charakterystyce Wiśniowieckiego Sienkiewicz poświęca kilka wartych przytoczenia akapitów, tak go portretując:

Był to młodzieńczyk w wiosnę lat; lecz na próżno pan Kmicic szukał w nim tych znamion, które syn wielkiego Jeremiego nosić w obliczu powinien.

Postać młodego książątka była pełna wdzięku; twarz duża, nalana, wypukłe oczy patrzyły nieśmiało; usta miał grube, wilgotne, jak u ludzi skłonnych do uciech stołu; olbrzymie i czarne, jak skrzydło kruka, włosy spadały mu aż na ramiona, wzięł też po ojcu tylko owe kruczce włosy i smagłość cery.

Ci, którzy mu byli bliżsi, upewniali jednak pana Kmicica, że młody książę ma duszę szlachetną, pojęcie niepospolite i znakomitą pamięć, dzięki której prawie wszystkimi językami rozmówić się może, i że tylko pewna ociężałość ciała i ducha oraz przyrodzone łakomstwo w jedzeniu stanowią wady tego niepospolitego skądinąd panięcia¹⁵.

¹³ M. Dębski, *Michał Korybut Wiśniowiecki i czasy jego panowania w oczach współczesnych i potomnych (do końca XVIII w.)* (mps pracy doktorskiej), Łódź 2022, s. 57.

¹⁴ Widać to na przykładzie analizy podłoża źródłowego *Pana Wołodyjowskiego*. Zob. J. Kijas, *Źródła historyczne „Pana Wołodyjowskiego”*, „Pamiętnik Literacki” 1952, t. 43, nr 3–4, s. 1137–1156.

¹⁵ H. Sienkiewicz, *Potop*, t. II, Warszawa 1963, s. 513.

Rozwijając charakterystykę syna Jaremy, następnie dodaje:

Jakoż, wdawszy się z nim w rozmowę, przekonał się pan Andrzej, że książę nie tylko ma pojętny dowcip i trafny sąd o wszystkim, ale i dar jednania sobie ludzi. Kmicic pokochał go po pierwszej rozmowie tym uczuciem, w którym jest najwięcej litości. Uczuł, że dałby wiele, by temu sierocie wrócić świetny los, jaki mu się prawem z urodzenia należał.

Lecz przekonał się także przy pierwszym obiedzie, iż prawdą było, co mówiono o łakomstwie Michała. Młody książę zdawał się nie myśleć o niczym więcej, tylko o jedzeniu. Wypukłe jego oczy śledziły niespokojnie każdą potrawę, a gdy mu przynoszono półmisek, nabierał ogromne kupy na talerz i jadł chciwie, z mlaskaniem wargami, jak tylko łakomcy jadają. Marmurowa twarz księżnej przyoblekała się na ów widok jeszcze większym smutkiem. Kmicicowi zaś stało się nieswojo tak dalece, że odwrócił oczy¹⁶.

Uwagę przykuwa przede wszystkim poprzedzające właściwy opis napomknięcie, jak gdyby mimochodem, o widocznej na pierwszy rzut oka różnicy pomiędzy księciem Michałem a jego ojcem, wypadającej na niekorzyść syna, co wydaje się znamienne w kontekście procesu formowania się w wyobraźni czytelnika portretu postaci i jej oceny. Poza tym należy stwierdzić, że autor celnie odwzorowuje zarówno aparycję oraz wygląd przyszłego władcy, jak i jego wysokiej próby zdolności intelektualne. Cytowany tekst jako żywo przypomina obraz króla wyłaniający się ze źródeł z epoki. Sienkiewicz eksponuje przy tym pozytywne cechy syna Jaremy, a także w pewnym sensie sam wyraża współczucie wobec jego osoby i losów. Nasuwa się mimo to refleksja, że pisarz, portretując łapczywość księcia w jedzeniu, chce symbolicznie ukazać w kontekście późniejszych kolei losu Michała chciwość jako jedną z cech jego charakteru.

Obecność Wiśniowieckiego w „epizodzie zamojskim” nie kończy się na przytoczonym powyżej wprowadzeniu postaci w roli aktanta powieści, przeradza się ona bowiem w partycypację w wątku erotycznym. Ów wątek zasadza się na zakochaniu się młodego księcia w podopiecznej Gryzeldy, Annie Borzobohatej-Krasieńskiej. Zauroczenie to z właściwą sobie, iście sarmacką swadą demaskuje przed księżną Zamojski, matka Michała za to „nie widziała partii godnej Wiśniowieckiego, a za granicą chyba między arcyksiężniczkami austriackimi”¹⁷. Należy uznać to za nawiązanie do wiedeńskiego okresu w życiu syna Jaremy, a także jego późniejszego mariażu z arcyksiężniczką Eleonorą Habsburżanką, którą zapewne poznał właśnie podczas pobytu na wiedeńskim dworze¹⁸. Niedługo potem okazuje się jednak, że młode książętko kochało się w niej tak jak i wszyscy [...]. Ale była to miłość niezbyt gwałtowna i zgoła nieprzedsiebiorcza; raczej słodkie rozdurzenie głowy i zmysłów, nie poryw serca, które miłując, do wiecznego posiadania umiłowanego przedmiotu dąży. Do takiego dążenia nie miał Michał dość energii¹⁹.

Cały ten epizod trzeba uznać za złośliwy przytyk Sienkiewicza do kondycji psychofizycznej przyszłego władcy. Być może wpływ na takie rozwiązanie wątku, zresztą wcale nierozwiniętego, miało oddziaływanie zakrojonej na niebywale sze-

¹⁶ Tamże, s. 514.

¹⁷ Tamże, s. 522. Jak później dodaje, wdowa po Jaremie marzyła o „świetnej przyszłości dla syna” (tamże, s. 523).

¹⁸ A. Przyboś, *Michał Korybut Wiśniowiecki 1640–1673*, Kraków–Wrocław 1984, s. 30.

¹⁹ H. Sienkiewicz, *Potop*, t. II..., s. 523.

roka skalę propagandy malkontentów wysuwającej wobec króla takie zarzuty, jak bezpłodność, impotencja czy nawet homoseksualność.

Swoistym epilogiem epizodu, w którym pojawia się Wiśniowiecki, jest przedstawienie go w sytuacji, kiedy to w obliczu odjazdu swojej niedoszłej ukochanej „bladł i drzał przed nią [Gryzeldą – P.M.L.], a wprzód, nim się do czego przyznał, już począł łzy wylewać”²⁰. Opis ten sugestywnie budzi litość wobec postawy Michała, a przez to również jego postaci. Czytelnik może odczytać ją jako niemęską, a więc niepodobną do takiej, jaką powinien wykazywać się książę będący synem „nieustraszonego Jaremy”. Omawiany epizod stanowi wreszcie z narratologicznego punktu widzenia przykład miejsca, w którym autor dzieła poprzez „połączenie” wspólnym wątkiem postaci historycznych (Michał, Gryzelda, „Sobiepan”) z motywami fikcyjnymi (niehistorycznymi) (działania Kmicica, postać Anny Borzobohatej-Krasińskiej) niejako spaja historię „wielką” z „małą”.

„Cudowna” elekcja

By przedstawić drugi moment, kiedy Michał Korybut, a tak właściwie bardziej pogłębiony dyskurs wokół jego postaci, wkracza na karty powieści, należy wspomnieć kontekst w postaci panoramy Rzeczypospolitej przed elekcją 1669 roku, ze szczególnym uwzględnieniem kandydatów do tronu. Wołodyjowski dla przykładu zgadza się z hetmanem Sobieskim, który uważa, że najlepszy byłby król-wojownik na wzór Stefana Batorego.

Do mokatowskiego dworku Ketlinga w odwiedziny do pana Zagłoby przybywa za to podkanclerzy Andrzej Olszowski, świadom estymy, którą darzono starego szlachcica w środowisku „panów braci”. Jako świetny retor, obsypawszy Zagłobę zaszczytnymi komplementami, ksiądz przechodzi do kwestii elekcji, a konkretniej obioru odpowiedniego kandydata, w następujący sposób:

Zgadujesz waszmość, iż o bliskiej elekcji chcę mówić, wobec której każda *censura candidatorum* ku czemuś dobremu przywieść może, a cóż dopiero taka, która z ust waszmościowych wypłynie. Słyszałem już między rycerstwem z największym aplauzem powtarzane, że waśm nie rad owych cudzoziemców widzisz, którzy się na nasz tron wspaniały cisną. W żyłach Wazów (miałaś waszmość powiedzieć) płynęła krew Jagiellońska, przeto za obcych nie mogli być uważani, ale ci cudzoziemcy (miałaś waszmość powiedzieć) ani naszych staropolskich obyczajów nie znają, ani naszych wolności uszanować nie potrafią i łatwo *absolutum dominium* wyniknąć stąd może. Przyznaję waszmości, iż głębokie to słowa, ale wybac, jeżeli spytam: zali istotnie je wypowiedziałeś, czyli też *opinio publica* wszystkie głębsze sentencje tobie w pierwszym rzędzie ze zwyczaju już przypisuje?²¹

Następnie, otrzymawszy potwierdzenie i aprobatę rozmówcy, również zatroskanego o zachowanie „złotej wolności” szlacheckiej, przystępuje Olszowski do

²⁰ Tamże. Dalej jest mowa o zachowaniu księcia, który „trzymając pięści przy oczach, buczał jak żak szkolny, utwierdził dumną panią [Gryzeldę – P.M.L.] w przekonaniu, iż trzeba dalszym skutkiem młodocianego afektu zapobiec” (tamże, s. 527).

²¹ H. Sienkiewicz, *Pan Wołodyjowski*, Warszawa 1963, s. 148–149.

zasugerowania konkretnego kandydata, idealnie wręcz spełniającego wszystkie warunki, przed którymi postawił go w obliczu wcześniejszej wypowiedzi. Wcześniej jednak formułuje kolejne zdania, jeszcze bardziej ugruntowujące szlachcica w zgodzie z wyrobionym sądem:

lecz choćbyśmy chcieli jakowegoś, krew z krwi, kość z kości naszych, obrać, powiedz waszmość, w którą stronę serca nasze zwrócić się mają? Sama waszmościna myśl o Piaście jest wielka i jako płomień szerzy się po kraju, bo słyszę, że wszędy na sejmikach, gdzie jeno korupcji nie pobrano, jeden głos słychać: Piast! Piast!...²².

To zręczne „nawigowanie” Zagłoby przez dostojnika Sienkiewicz podkreśla, pisząc, że szlachcic „w ogóle nie miał wcale i tych myśli, które zręczny książdz podkanclerzy już mu był wmówił”²³. Następnie, przytoczywszy kandydatury obce, a nawet tę Bogusława Radziwiłła, z pozoru wykazuje nieuniknioną konieczność elekcji cudzoziemca, podsuwając ostatecznie jednak w taki oto sposób jedyne możliwe wyjście z sytuacji, a mianowicie obiór księcia Michała, ponownie zresztą naprowadziwszy na ten trop Zagłobę, tym razem za sprawą spuścizny wybranka po wielkim ojcu:

żywie syn wielkiego Jeremiego, młode i pełne nadziei książę, względem którego ma Rzeczpospolita nie uiszczony dotąd dług do spłacenia. Ale z olbrzymiej fortuny nic mu nie zostało, jeno sława jako jedyna spuścizna. Więc w dzisiejszych zepsutych czasach, gdy każdy oczy tam tylko kieruje, gdzie je złoto przyciąga, kto będzie miał odwagę kandydaturę jego postawić? Waćpan? – tak! [...] Skoro pomyślę, jak całe rycerstwo wierzy i ufa waćpanu, zaprawdę spostrzegam ze zdumieniem, że jakoś nadzieja wstępuje mi w serce²⁴.

Po skaptowaniu sobie przychylności szlachcica podkanclerzy kreśli przed nim taktykę, którą trzeba realizować, jeśli chceć doprowadzić wybór syna Jaremy do szczęśliwego końca:

Zbyt ostro jednak kandydatury stawiać od razu nie należy. Niech się to imię o uszy ludzkie obją, ale niech nie wydaje się przeciwnikom zbyt groźne; niech lepiej śmieją się i szydzą, by zbyt silnych nie stawiali impedimentów... Może też Bóg da, że nagle wypłynie, gdy tamte partie wzajem zniweczą swoje zabiegi... Toruj mu waszmość z wolna drogę i nie ustawaj w pracy, bo to kandydat twój, godny twego rozumu i doświadczenia...²⁵

Na koniec wywodu Olszowski, ażeby uprzedzić ewentualne pytania i wątpliwości, wręcza rozmówcy „małą książeczkę, na której czerniał grubymi literami wybity tytuł *Censura candidatorum*”²⁶. Zagłoba zapewnia pod koniec, że będzie promował Wiśniowieckiego przede wszystkim przez wzgląd na jego ojca, z którego to powodu darzy od początku kandydaturę księcia sympatią, zaznaczając przy tym, że chce zachować suwerenność na polu owej agitacji. Rzeczywiście, do promocji i propagowania kandydatury Michała później Zagłoba się przykłada; zaprzyjaźniwszy

²² Tamże, s. 149.

²³ Tamże, s. 150.

²⁴ Tamże, s. 151.

²⁵ Tamże, s. 151–152.

²⁶ Tamże, s. 152.

się z Olszowskim, z niebywałym zapałem i prawdziwą pasją „zaciętrzewił się tak dalece, że ta kandydatura stała się [...] drugim w życiu jego celem”²⁷.

Dyskurs stworzony przez pisarza opiera się ze strony Olszowskiego na kreacji postaci dzięki wnikliwej lekturze tekstów z epoki, bez cienia wątpliwości w tym przypadku głównie sugestywnego dziełka podkanclerzego pt. *Censura Candidatorum Polonici...*, ze strony Zagłoby z kolei na trafnym oddaniu trosk szlachty przed elekcją 1669 roku. Stary szlachcic pełni zatem rolę retoryczną swoistej *pars pro toto* – niejako przemawia przez niego szersza grupa społeczna, a mianowicie „brać herbowa” zgromadzona na elekcji.

Dzięki udanej kreacji postaci Olszowskiego czytelnik odnosi wrażenie, że ma on niejako do czynienia ze zwinnym i sprytnym politykiem, wiedzącym, jak prowadzić przedelekcyjną grę o „rząd dusz”²⁸. Zagłoba jawi się za to niby zmitologizowany, zakorzeniony w pamięci zbiorowej sarmata, który nawet jeśli na polu elekcyjnym jako pierwszy nie wykrzykuje nazwiska syna Jaremy, to na pewno wydatnie oratorsko przyczynia się do finalnego obioru tegoż.

Sienkiewicz nie przekreśla wywodem podkanclerzego innych czynników mogących mieć wpływ na późniejszą elekcję Michała, takich jak np. wsparcie niektórych rodów magnackich. Ponownie należy zatem stwierdzić, że wątek łączący zarówno postać, jak i motyw historyczny (Olszowski, elekcja 1669 roku) z fikcyjnym (Zagłoba), a zarazem legendę z prawdą historyczną, został wkomponowany przez pisarza w tok akcji we wzorowy wręcz sposób. Trzeba w tym miejscu nadmienić, że późniejsza ocena postaci księdza podkanclerzego wyrażona przez Sienkiewicza wyraźnie akcentuje prywatę, upodabniając go do realizujących osobiste, partykularne interesy magnatów.

„Obecna nieobecność”

Oprócz obu powyżej przytoczonych epizodów zdecydowanie łatwiej jest wskazać, w jakich przedsięwzięciach Michał Korybut brał udział, lecz nie wspomina o tym Sienkiewicz, niż wymienić te, w których postać syna Jaremy na kartach powieści się pojawia. Warto przy tym zaznaczyć, że wynika to ze sposobu konstruowania przez Sienkiewicza fabuły i akcji. Księżę Michał na pewno nie był dla niego pierwszym wyborem bohatera historycznego, którego mógłby „wykorzystać” w tym celu, stąd jego rola sprowadzająca się do współtworzenia marginalnych, epizodycznych wątków.

²⁷ Tamże, s. 163. Na marginesie warto napomknąć o rozmowie Zagłoby z Wołodyjowskim na temat kandydatów do elekcji. Jest w niej mowa o Kondeuszu, a więc rywalu księcia Michała, za którym optują Sobieski i Wołodyjowski (swoją drogą, niejako mimochodem Zagłoba wyraża się o hetmanie jak o równym francuskiemu księciu).

²⁸ Za ciekawą perspektywę w kontekście swoistej dekonstrukcji mitu „cudownej” elekcji można uznać próbę odczytania tak interpretowanej celowości braku uwzględnienia elekcji w akcji *Trylogii*, choć pozostaje to w dużej mierze w domenie spekulacji.

Symbolicznie tę sytuację można nazwać mianem „obecnej nieobecności” Michała na kartach *Trylogii*. Polega ona co najwyżej na współkonstytuowaniu tła fabuły, którego to uczestnictwa można się co najwyżej doszukiwać (czy może domyślać). Należy wyodrębnić tu dwa okresy: przed elekcją i po niej, przy czym trzeba podkreślić, że *Trylogia* nie obejmuje również wydarzeń samej „cudownej” elekcji.

W pierwszej grupie można wskazać na takie epizody, jak obecność w życiu dworskim Łubniów w środowisku swojej matki, Gryzeldy²⁹, z którą uchodzi podczas powstania Chmielnickiego najpierw do Brahina, później zaś dalej do Turowa, a następnie, podróżując z jej fraucymerem (przy nim wychowywał się i z nim przebywał młody Michał), natyka się przed elekcją Jana Kazimierza na Jaremę. Kolejnymi takimi elementami są pobyt na dworze Jana Kazimierza w Głogówku podczas jego emigracji na Śląsku, skąd ksiądz udał się na nauki do kolegium jezuickiego w Nysie³⁰, a także napomknięcie o nieobecności wdowy po Jaremie w kraju ze względu na pobyt w Wiedniu związany z edukacją syna.

Już po elekcji, w kontekście prowadzenia polityki państwa polsko-litewskiego na Ukrainie, Zagłoba mówi, że przestrzegał podkanclerzego Olszowskiego przed błędnie obranym kierunkiem na tej płaszczyźnie, który się jednak ziścił. Wskazuje zatem, że to ksiądz, a nie król prowadzi w istocie politykę państwa, co zresztą znacząco nie mija się z ustaleniami historiografii. Na próżno szukać więcej niż pojedynczych wzmianek o osobie króla w szeroko pojętym dyskursie wokół obrony Kamieńca, np. podczas narady przed oblężeniem, samej obrony czy w czasie pogrzebu „Hektora kamienieckiego”.

Wobec „nawały tureckiej”

Sienkiewicz nie wspomina szerzej o królu Michale także w kontekście wojny z Turcją, jest to więc kolejny przykład nieobecności władcy w dyskursie. Warto mimo to wspomnieć o tym epizodzie ze względu na pojawiające się w nim pewne istotne elementy.

Autor poprzez usta pana Bogusza przeciwstawia żołnierzom broniącym kresów Rzeczypospolitej u boku hetmana Sobieskiego „luszczybochenków, co sejmikować tylko umieją i panu hetmanowi zdradę przeciw królowi zadawać”³¹. Michał Korybut pozycjonowany jest wobec tego nie jako zły sam w sobie, a raczej poddany wpływowi otoczenia pełnego złych ludzi.

²⁹ W rzeczywistości w otoczeniu matki przebywał on na przemian w kilku posiadłościach Wiśniowieckich, stosunkowo częściej w Białym Kamieniu czy Wiśniowcu aniżeli w Łubniach (I. Czamańska, *Michał Korybut Wiśniowiecki – człowiek i król* [w:] „Żył królem, umarł człowiekiem”..., s. 17–34).

³⁰ M. Chachaj, *Młodość Michała Tomasza Korybuta Wiśniowieckiego, przyszłego króla polskiego*, „Czasy Nowożytnie” 2015, t. 28, s. 95–110, s. 102.

³¹ H. Sienkiewicz, *Pan Wołodyjowski...*, s. 296. Zwraca uwagę użyta tu forma: „hetmanowi zdradę przeciw królowi zadawać”, która wskazuje na jakąś bliżej niedookreśloną wspólnotę interesów króla i hetmana. Później autor dodaje w podobnym tonie: „hetmana samego zdrajcą hasa szlachecka okrzykuje; na dworze u króla go nienawidzą; sądem mu konfederacja grozi” (tamże, s. 298).

W kontekście widma nawały tureckiej Sienkiewicz pisze, że „w Rzeczypospolitej był nieład, szlachta burzyła się w obronie swego niedołęznego elekta i zebrana w zbrojne obozy, jeśli na jaką, to na domową wojnę była gotowa”³². Podkreślenia warte jest nazwanie króla „niedołężnym”³³, zresztą w obliczu zmartwień Sobieskiego, *notabene* zgodne z oceną współczesnej Sienkiewiczowi historiografii³⁴. O monarsze autor nie wspomina też pod kątem przedsięwziętych działań³⁵, powtórnie pisze za to o „niedołęstwie królewskim”, porównując niemoc króla do potencjalnej siły hetmana, gdyby tylko dostał on w toku przygotowań do wojny potrzebne wsparcie³⁶, a także do ogromu potęgi Imperium Osmańskiego.

Sienkiewicz postrzega generała podolskiego Mikołaja Potockiego, którego można zaliczyć do bliskiego władzy kręgu ludzi, a więc szeroko pojętego otoczenia króla Michała, przez pryzmat postawy Jaremy w Zbarażu, podobnie jak w przypadku biskupa Lanckorońskiego. Mimo widocznego zagrożenia twierdzy przez najeźdźcze wojska „jednak w Warszawie, na dworze królewskim, jeszcze nie wierzono w wojnę”³⁷. Kreślony obraz Rzeczypospolitej okresu „nawały tureckiej”, determinującego i niejako dopełniającego całokształt wizji panowania Michała Korybuta, zdaje się, że najlepiej oddaje cytat: „hetman, pan Sobieski, choć był wielkim, był naówczas bezsilnym. Bezsilnym był również król, bezsilną całą Rzeczpospolitą”³⁸.

Refleksje końcowe

Przede wszystkim należy podkreślić, że Michał Korybut Wiśniowiecki został przedstawiony przez Henryka Sienkiewicza zgodnie z tendencją współczesnej historiografii, nie można mu zarzucić pobieżnego lub lekceważącego podejścia do podjętej problematyki od strony warsztatowej. Całokształt obrazu króla Michała kształtuje się w poszczególnych „zbliżeniach”, począwszy od obrazu pokrzywdzonego przez los księżątka-obżartucha będącego obiektem litości Kmicica i pionkiem w „intrydze” Sobiepana, poprzez przedmiotowe wykorzystanie i wyniesienie na tron wskutek knozań możliwych, przede wszystkim księdza podkanclerzego, oraz warcholstwa szlachty, aż po ukazanie bezsilności władcy otoczonego ludźmi

³² Tamże, s. 320.

³³ Pisarz przymiotem tym opisuje króla potem powtórnie (tamże, s. 458).

³⁴ Nieco inny ogląd na sprawę dałoby zauważenie roli nie tylko prokrólewskiej konfederacji gołąbskiej, ale i konfederacji szczebrzeszyńskiej, zawiązanej niejako w obronie Sobieskiego.

³⁵ Ze środowiska obozu królewskiego autor wspomina jedynie o przesłaniu do twierdzy kamienieckiej oddziału przez biskupa Andrzeja Trzebieckiego (H. Sienkiewicz, *Pan Wołodyjowski...*, s. 453).

³⁶ Tamże, s. 458–459.

³⁷ Tamże, s. 525.

³⁸ Tamże, s. 553.

troszczącymi się wyłącznie o prywatę. Równocześnie naznaczony jest on piętnem spuścizny po kniazu Jaremie z jednej strony, chwały wielkiego hetmana Sobieskiego zaś z drugiej, co mieści się całkowicie w stereotypie słabego, „niedołężnego” króla, którego wybór zdeterminowała legenda ojca.

W oczach czytelnika postać monarchy jawi się jako *quasi*-tragiczna, budząc przede wszystkim jedną emocję: litość. Wobec tej obserwacji można wysunąć wniosek, że należy odrzucić wstępną hipotezę: sam Sienkiewicz bez wątpienia ani nie stworzył, ani nie utrwalił, wbrew stosunkowo częstym oskarżeniom, owej wizji króla obciążonego bodaj wszelkimi możliwymi wadami³⁹. Jego rola polegała raczej na rozpowszechnieniu oraz utrwaleniu w świadomości zbiorowej tych ocen panowania króla i jego sylwetki, które dominowały w XIX wieku, za co trudno pisarza w jakimkolwiek stopniu ganić czy też negatywnie oceniać⁴⁰.

Zwraca uwagę jeszcze jeden charakterystyczny aspekt, a mianowicie zabieg Sienkiewicza podkreślający „przedmiotowość” postaci Wiśniowieckiego. Abstrahując od celowości tego „chwytu”, nie ulega wątpliwości, że na recepcję syna Jaremy w oczach czytelnika wpływa fakt, że nie wypowiada on ani jednego słowa w *oratio recta*, przez co jeszcze wyraźniej wyeksponowane są takie pejoratywne czynniki, jak jego postawa i zachowanie (obżarstwo, rozchwianie emocjonalne uwidocznione podczas odjazdu niedoszłej ukochanej), zresztą czytelnik nie dowiadyuje się nawet, w jaki sposób książę mówi – dla przykładu rozmowa z Kmicicem jest w całości jedynie „zreferowana” przez narratora.

W tym miejscu należy zasygnalizować rolę syna Jaremy, którą może odegrać on w kontekście dydaktyki zarówno polonistycznej (historycznoliterackiej), jak i historycznej jako jedna z postaci historycznych przy okazji omawiania twórczości Sienkiewicza w edukacji szkolnej, np. podczas opracowywania problematyki powieści historycznej i jej cech lub podczas analizy motywów historycznych w danym utworze, jak również w celu ukazania podobieństw i różnic pomiędzy źródłami historycznymi a literaturą jako kreacją artystyczną, rozumianą jako produkt wyobraźni, wiedzy, doświadczeń pisarza.

Problematyka recepcji sienkiewiczowskiej kreacji postaci Michała Korybuta zarówno w świadomości zbiorowej, jak i w starszej historiografii, a także przedstawienia go w ciągłym odniesieniu do Jaremy wymaga dalszych studiów. Wziąwszy pod uwagę te konteksty, niniejszy artykuł ma charakter przyczynku, inspirując tym samym do dalszych badań. Takimi polami badawczymi, których eksploracji zdecydowanie należałoby się podjąć, są bez wątpienia: kreacja literacka króla Michała stworzona przez Józefa I. Kraszewskiego⁴¹ czy analiza porównawcza obrazu syna

³⁹ Można spekulować, że większe „zasługi” na tym polu od Sienkiewicza mógł mieć Józef I. Kraszewski. Por. J.I. Kraszewski, *Król Piast*, Gdańsk 2000.

⁴⁰ Poza tym Sienkiewiczowi udało się stworzyć całkiem interesującą kreację literacką, która, choć miała do odegrania rolę jedynie epizodyczną, wtedy, gdy występuje – zdaniem piszącego te słowa – jawi się w oczach czytelnika zaskakująco frapująco.

⁴¹ Zob. J.I. Kraszewski, *Król Piast*...

Jaremy w twórczości Sienkiewicza w stosunku nie tylko do postaci wielkiego ojca, ale także pozostałych władców Rzeczypospolitej ukazanych w powieści: Jana Kazimierza oraz Jana Sobieskiego⁴².

Bibliografia

- Borzęcki M., *Słownik postaci „Ogniem i mieczem”*, Wrocław 1999.
- Bujnicki T., *Barok w „Trylogii” Sienkiewicza: wojna i miłość*, „Pamiętnik Literacki” 1992, t. 83, nr 4, s. 19–46.
- Bujnicki T., *Postaci historyczne Trylogii w świecie literackiej fikcji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 203–218.
- Bujnicki T., *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981.
- Chachaj M., *Młodość Michała Tomasza Korybuta Wiśniowieckiego, przyszłego króla polskiego*, „Czaszy Nowożytny” 2015, t. 28, s. 95–110.
- Constantinov V., *Moldawskie akcenty w Trylogii. (Powiązania genealogiczne Jeremiego Wiśniowieckiego i związku małżeński Janusza Radziwiłła)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 83–91.
- Czamańska I., *Michał Korybut Wiśniowiecki – człowiek i król* [w:] „*Żył królem, umarł człowiekiem*”. *Michał Korybut Wiśniowiecki i jego czasy 1669–1673*, red. Z. Hundert, P. Tyszka, Warszawa 2023, s. 17–34.
- Czerniecka-Haberko A., „*Na tropach Trylogii*”. *Sienkiewicz i Trylogia w ujęciu Marcelego Kosmana*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 23–35.
- Dębski M., *Michał Korybut Wiśniowiecki i czasy jego panowania w oczach współczesnych i potomnych (do końca XVIII w.)* (mps pracy doktorskiej), Łódź 2022.
- Fałkowski W., *Wstęp* [w:] „*Żył królem, umarł człowiekiem*”. *Michał Korybut Wiśniowiecki i jego czasy 1669–1673*, red. Z. Hundert, P. Tyszka, Warszawa 2023, s. 9–10.
- Franz M., *Król Jan Kazimierz Waza w „Ogniem i mieczem” – prawda czy obraz skrzywiony*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 57–66.
- Hundert Z., Tyszka P., *Wprowadzenie* [w:] „*Żył królem, umarł człowiekiem*”. *Michał Korybut Wiśniowiecki i jego czasy 1669–1673*, red. Z. Hundert, P. Tyszka, Warszawa 2023, s. 11–13.
- Kijas J., *Źródła historyczne „Pana Wołodyjowskiego”*, „Pamiętnik Literacki” 1952, t. 43, nr 3–4, s. 1137–1156.
- Konopczyński W., *Dzieje Polski nowożytnej*, t. 2, Warszawa–Kraków–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1936.
- Kosman M., *Na tropach bohaterów „Trylogii”*, Warszawa 1966.
- Kosman M., *Rodzina w Trylogii Henryka Sienkiewicza*, „Prace Polonistyczne” 2006, t. 61, nr 1, s. 33–41.
- Kraszewski J.I., *Król Piast*, Gdańsk 2000.
- Lechowski P.M., „*Zero*” czy ofiara swoich wrogów? *Michał Korybut Wiśniowiecki we współczesnej historiografii. Stan badań – postulaty badawcze*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny” 2024, t. 21, nr 4, s. 255–283.
- Przyboś A., *Michał Korybut Wiśniowiecki 1640–1673*, Kraków–Wrocław 1984.
- Sienkiewicz H., *Pan Wołodyjowski*, Warszawa 1963.

⁴² Należy przy tym zaznaczyć, że rola tego ostatniego w sienkiewiczowskiej serii koncentruje się na działalności w okresie przed elekcją 1674 roku.

Sienkiewicz H., *Potop*, t. II, Warszawa 1963.

Smoliński A., *O micie Kamieńca Podolskiego – ślady Rzeczypospolitej Obojga Narodów oraz miejsca literackich inspiracji Henryka Sienkiewicza*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2017, t. 16, s. 185–201.

Between Absence and Powerlessness: Michael I in Henryk Sienkiewicz's *Trilogy*

Abstract

It is commonly believed that Henryk Sienkiewicz — specifically his trilogy of novels known as *The Trilogy* — had an immense influence on the creation, consolidation, and dissemination of the “black legend” of Michał Korybut Wiśniowiecki. This article analyzes the aforementioned works with regard to the literary portrayal of the son of Jeremi. The observations lead to the conclusion that the image of Michael I that emerges from the reading emphasizes above all the peculiar tragedy of his situation and the resulting powerlessness, which at the same time stands in contrast to the contrasting image of the warlike Prince Jeremi. This evokes in the reader primarily a feeling of pity; therefore, *The Trilogy* may not have played as significant a role in shaping the stereotypical opinion of the native-born king as is commonly attributed to it. The text also identifies areas in historical-literary research that would require further development in scholarly studies.

Keywords: Michael I, Henryk Sienkiewicz, *The Trilogy*, literary creation, *Potop*, *Pan Wołodyjowski*, Jeremi Wiśniowiecki, king

Piotr M. Lechowski, (Jasło) specjalizujący się w historii nowożytnej, zwłaszcza w dziejach Polski drugiej połowy XVII wieku. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół takich zagadnień, jak: Michał Korybut Wiśniowiecki i jego „epoczka” (1669–1673) oraz recepcja tychże u współczesnych i potomnych.

KAROLINA SZPYTMA

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0009-0009-3638-3190
karolinaszpytma02@gmail.com**Kobieca samotność w *Pestkach* Anny Ciarkowskiej**

*Można iść bardzo długo, a deszcz nie pada, grusze nie usychają ani nie kwitną,
nie nadchodzi tragedia ani wybawienie.
Ani żaden koniec. W samotności można iść bardzo długo i nikogo nie spotkać...*
(Anna Ciarkowska, *Pestki*)

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest analizie problemu samotności w powieści *Pestki* Anny Ciarkowskiej, ukazując doświadczenia kobiety, która zmaga się z wyobcowaniem wynikającym z niemożności i niechęci do realizowania się w tradycyjnych rolach społecznych przypisywanych kobietom. Fragmenty rozmów, stanowiące trzon narracji, zostały odczytane jako narzędzia kształtowania cech i postaw uznawanych przez otoczenie za pożądane. Szczególna uwaga skoncentrowana została na procesie rozpadu tożsamości bohaterki, będącym konsekwencją wieloletniego przedmiotowego traktowania ze strony matki i babki. Analizie poddano relacje rodzinne, koleżeńskie i romantyczne, które ujawniają różne mechanizmy wykluczenia i presji społecznej. Tekst ukazuje wielowymiarowość samotności: fizyczna może przynosić chwilową ulgę i przestrzeń do samookreślenia, ale samotność egzystencjalna, wynikająca z braku zrozumienia, prowadzi do depresji i poczucia bezsensu. Lektura *Pestek* wskazuje, że doświadczenie samotności kobiet kształtowane jest przez społeczne oczekiwania, stereotypy płciowe i presję pokoleniową, a jednocześnie pozostaje obszarem refleksji i samopoznania.

Słowa kluczowe: samotność, kobieta, role społeczne, tożsamość, depresja

Żyjemy w czasach, w których samotność staje się poważnym problemem społecznym. Wyniki badań prowadzonych przez naukowców Katedry Psychiatrii Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu wskazują, że dotyczy ona 68% dorosłych Polaków, a 23% spośród nich żyje w izolacji społecznej. Kolejne testy uszczegółowiły wcześniejsze rezultaty – ponad 50% badanych cierpi z powodu samotności przewlekłej¹. Czynnikiem zwiększającym ryzyko wystąpienia tego zjawiska nie jest miejsce

¹ K. Hadyś, *Doskwiera nam przewlekła samotność*, <https://www.umw.edu.pl/pl/aktualnosc/doskwiera-nam-przewlekla-samotnosc> [11.05.2025].

zamieszkania, stresory związane z pracą czy wysokość zarobków, lecz płęć: „Kobiety mają większą tendencję do rozwoju przewlekłej samotności. To jest zgodne z literaturą naukową i spójne z tym, że samotność jest bliska emocjom, zaburzeniom nastroju, lęskowym, problemom z odrzuceniem”². Przedstawione wyniki badań dotyczących samotności kobiet są wynikiem różnych zmiennych: cyfryzacji rzeczywistości, spłycaenia relacji międzyludzkich, bodźców związanych z sytuacją globalną i ekonomiczną, uwarunkowań genetycznych i biologicznych, a także społecznych wymagań.

Tradycyjnie kobiecie przypisywano rolę opiekunki ogniska domowego, dobrej matki oraz posłusznej, wspierającej żony. Przez wieki te oczekiwania kształtowały jej codzienność, sposób, w jaki postrzegała siebie, kreowała swoje cele i pragnienia³. Ciasne normy narzucone przez patriarchalne społeczeństwo ograniczały kobiety – mogły realizować się tylko w sferze prywatnej, a w życiu publicznym, politycznym i zawodowym były spychane na margines. Współcześnie kobiety w dużej części świata przestały być traktowane jak przedmiot gospodarstwa domowego. Mogą względnie swobodnie realizować się w dziedzinach życia, które jeszcze w ubiegłym wieku pozostawały zarezerwowane tylko dla mężczyzn, nie rezygnując przy tym z bycia mamą, żoną i gospodynią. Jednak ten wielowiekowy układ sił nie znikł w momencie, w którym kobiety uzyskały prawa wyborcze i dostęp do edukacji, dlatego zarówno w opinii mężczyzn, jak i kobiet, rolę żeńskiej części społeczeństwa wciąż pozostaje to, co zostało utrwalone w tradycji. Stereotypy płci wciąż wyznaczają podział na sfery, w których dana płęć powinna lub nie powinna się realizować. Te, które wychodzą poza schemat, bardzo często zostają odrzucone przez otoczenie i mierzą się z samotnością⁴.

Krzewicielem tego stanu rzeczy jest literatura kobiet, która podejmuje tematykę ograniczeń, wykluczeń i doświadczeń związanych z płcią. Problem samotności został opisany przez liczne autorki współczesnej prozy, które uczyniły go osią tematyczną swoich utworów. W tym kontekście warto wskazać takie nazwiska, jak Olga Hund czy Anna Ciepłak. Do tego kręgu twórczyń zalicza się również Anna Ciarkowska – urodzona w 1986 roku literaturoznawczyni, poetka, powieściopisarka nominowana do Nagrody Literackiej Nike, autorka *Chłopców, których kocham* (2018), *Pestek* (2019), *Dewocji* (2021) i *Splotów* (2025)⁵.

Celem niniejszego artykułu jest analiza literackiego obrazu samotności w prozie *Pestki*⁶ Anny Ciarkowskiej. Jest to opowieść o tym, jak głośy krytyczne środo-

² Tamże.

³ D. Dobosz, *Aspiracje zawodowe kontra obowiązki wobec rodziny. O konfliktach ról społecznych pełnionych przez kobiety (badania własne)*, „Pedagogika Społeczna” 2012, nr 3, [https://pedagogikaspoeczna.com/wp-content/abstrakt/PS%203%20\(2012\)%20119-133.pdf](https://pedagogikaspoeczna.com/wp-content/abstrakt/PS%203%20(2012)%20119-133.pdf) [12.08.2025], s. 120.

⁴ Nieprawdą byłoby stwierdzenie, że kobieta, która przyjęła tradycyjne role, uniknęła tym samym osamotnienia – wciąż może się mierzyć z tym problemem, jednak jest to kwestia osobna, wymagająca analizy tego tematu na innej płaszczyźnie.

⁵ Informacje z oficjalnej strony internetowej Wydawnictwa Znak, <https://www.znak.com.pl/autorzy/anna-ciarkowska-2514> [12.09.2025].

⁶ A. Ciarkowska, *Pestki*, Kraków 2019.

wiska mogą zagłuszyć, a nawet odebrać kobiecie jej własny głos. Autorka uczyniła ze swojej prozy swoisty dokument o dorastaniu w i do samotności. Tekst przyjmuje formę fragmentarycznych zapisków codzienności o charakterze monologu wewnętrznego, a narracja pierwszoosobowa nadaje utworowi charakter intymnego rozliczenia ze źródłem samotności bezimiennej bohaterki. Brak imienia ma istotne znaczenie symboliczne: wpisuje ją w pozycję jednostki pozbawionej zarówno indywidualnej tożsamości, jak i przynależności społecznej. Narratorka przywołuje słowa, które zaciążyły na jej życiu i ukształtowały jej przeszłość – słowa, które swą symboliczną mocą ograniczały ją do tradycyjnych ról przypisanych kobiecie, posłusznej córki: „Zobaczysz, jak mnie kiedyś zabraknie – mówiła rozżalona mama. – Zobaczysz, jak ci będzie przykro, jak będziesz żałowała, jak będziesz sobie wyrzucała, że byłaś dla mnie taka niedobra”⁷, uległej kochanki, obiektu pożądania: „Jesteś całkiem ładna – mówi Marcin. – Takie siedem na dziesięć. Brzmie jak działanie do policzenia, ułamek rzeczywistości, który otrzymał kształt. Jak się okazuje, nie taki najgorszy. Ale i nie najlepszy”⁸.

Dziewczyna wychowuje się w otoczeniu kobiet – matki i babci. Jednak te, które powinny być siłą, inspiracją, a przede wszystkim tarczą i ochroną, sprowadzają na nią przekleństwo. Opiekunki doznały w życiu wielu trudności związanych z przyjęciem tradycyjnych ról, a pomimo to pragną dla córki i wnuczki dokładnie takiego samego życia – kompletnie ignorując fakt, że natura dziewczynki skłania ją ku rzeczom zgoła odmiennym. Poświęcenie się rodzinie i realizowanie się w roli matki i żony jest dla wielu kobiet źródłem spełnienia i celem życia – nie chodzi autorce powieści o negowanie tego niezaprzecznego faktu, lecz o burzenie szkodliwego przekonania, że sens i cel życia kobiety zawsze sprowadza się do macierzyństwa, a zamążpójście jest wyznacznikiem sukcesu. Taki pogląd na świat mają nie tylko bliscy bohaterki, ale i wszyscy, których spotkała na swojej drodze – niezależnie od płci.

Kompozycja utworu ma charakter fragmentaryczny – podzielona jest na cztery wyraźnie wyodrębnione części. Poszczególne elementy nie tworzą linearnej, spójnej narracji, ale funkcjonują odrębnie. Każda część odpowiada innemu momentowi z życia bohaterki, poczynając od dzieciństwa, poprzez okres dorastania i pierwsze doświadczenia młodzieńcze, aż po fazę wczesnej dorosłości.

Dzieciństwo

Część pierwsza *Pestek* dotyczy najwcześniejszego etapu życia – od narodzin do wejścia w okres dojrzewania. Mikroświat dziecka jest tu pełen sprzeczności, a mała dziewczynka miota się między tym, kim jest, a tym, kim powinna być według matki i babci. „Dziki dziecko...”⁹ – jak określa ją matka – było „zbyt słabe na samotność”¹⁰,

⁷ Tamże, s. 81.

⁸ Tamże, s. 165.

⁹ Tamże, s. 11.

¹⁰ Tamże.

więc musiało ulec i dać się oswoić – przełamać samotność, lecz jedynie tę fizyczną. Oznacza to mimowolną zgodę na to, aby matka roztoczyła nad nią parasol opieki i kontroli, inicjując proces wtłaczania dziewczynki w ramy utrwalonych społecznie schematów i ról kobiecych. Od najmłodszych lat ograniczona przez konwencje po to, aby stać w szeregu za swoją babcią i mamą, miała żyć jak wszystkie inne słabsze kobiety: „rośnij, mądrzej, piękniej, rozkwitaj, żyj, bądź, uśmiechaj się i zrób wszystko to, czego my nie zdążyliśmy zrobić”¹¹. Opiekunki przygotowywały ją do tego, aby w przyszłości mogła uczyć tego samego swoje córki i wnuczki – uznawały to za naturalną kolej rzeczy i właściwy porządek świata. Perspektywa przetrwania łańcucha pokoleń przez niepokorną dziewczynę napawała je przerażeniem.

Każde odstępstwo od wzorca grzecznej i posłusznej dziewczynki było natychmiast bardzo dotkliwie krytykowane¹²: „Tak brzydko pisze [...]. Tak niechlujnie się ubiera [...]. Taka jest niemila [...]. Taka jest nieładna”¹³. Dziewczynka wpędzana w poczucie winy z powodu swojej pozornej „inności”¹⁴ i niedoskonałości wyrosła na kobietę, która nie pragnie życia, ale pogrąża się w depresji i rozmyśla o samobójstwie. Wrażliwość, ciekawość świata, szczerowość były uznawane przez najbliższych za nieodpowiednie i kompromitujące, bo „jesteś za duża” i dziewczynkom „nie wypada” tak się zachowywać. Jednocześnie w innych sytuacjach traktowano ją jako „zbyt małą”. Wielokrotne bagatelizowanie i pomijanie jej osoby, kiedy chodziło o kwestie „dorosłe”, związane z dojrzewaniem, śmiercią, historią rodziny doprowadziły dziewczynkę do przekonania – nie jestem ważna ja ani to, co mówię: „jestem dzieckiem, czyli czymś nieco tylko większym od rzeczy”¹⁵. Otaczające ją dojrzałe kobiety zdają się twierdzić, że tak młoda i niedoświadczona osoba nie powinna decydować o sobie, lecz tylko zaakceptować fakt, że poprzedniczki zrobią to za nią, że wyjaśnią jej świat i miejsce, jakie powinna w nim zająć¹⁶: „wszystkiego, co wiem o moim życiu, dowiedziałam się od innych”

¹¹ Tamże, s. 47.

¹² D. Dobosz opisuje sposób wychowywania dziewczynek: „I tak, od pierwszych lat życia, dziewczynki uczą się, że powinny [być] cierpliwe i posłuszne, a chłopcy, że oczekuje się od nich bycia przebojowymi i władczymi. W kanon cech kobiecych nie wpisuje się bowiem takich cech, jak agresywność, dominacja czy rywalizacja, które są zarezerwowane dla mężczyzn. Obraz kobiecości oparty na stereotypach płci akcentuje głównie cechy «miękkie» jak: submisywność, wrażliwość, uczuciowość, subtelność, gadatliwość, delikatność, uległość, pasywność, powab. W oparciu o taki kanon cech osobowości kobiety od najmłodszych lat predestynowane są przez społeczeństwo do ról związanych z opieką nad dziećmi i prowadzeniem domu oraz do zawodów tj. nauczycielka, fryzjerka, telefonistka, sekretarka, kucharka, oraz innych związanych z emocjonalnością, zdolnością do poświęceń i opiekuńczością, które najczęściej są nisko opłacane i cieszą się niskim prestiżem społecznym”. Zob. D. Dobosz, dz. cyt., s. 120.

¹³ A. Ciarkowska, dz. cyt., s. 55.

¹⁴ E. Kowalska-Dubas, *Sztuka i samotność. Przyczynek do monoseologii pedagogicznej* [w:] *Samotność oswojona przez sztukę*, red. M. Zalewska-Pawlak, Łódź 2007, s. 170.

¹⁵ A. Ciarkowska dz. cyt., s. 23.

¹⁶ Jak zauważa Kowalska-Dubas, „przyczyny zewnętrzne środowiskowe – koncentrują się na najbliższym otoczeniu życia człowieka. Istotne są tu więc przede wszystkim relacje w rodzinie od pierwszych chwil życia, a szczególnie postawa matki, która powinna w pełni zaspokoić potrzeby miłości i bezpieczeństwa dziecka i uformować w dziecku postawę prazauwania. Ważne są również

– wyzna dziewczynka. Opiekunki włożyły całą swoją energię, aby to „dzikie dziecko” wytresować¹⁷, oswoić i oddać społeczeństwu, tak by na zawsze wyparło ze swojego wnętrza żywotność, potrzebę wolności i indywidualizm.

Dojmującym potwierdzeniem stanu emocjonalnego bohaterki jest przestrzeń, w której spędza najwięcej czasu – podłoga pod łóżkiem. Dzieci zazwyczaj boją się ciemności – niewiadoma, która się w niej kryje, wzbudza poczucie niepewności i zagrożenia. Bohaterka *Pestek* odczuwa coś zupełnie innego. Czarna przestrzeń, która pochłania ją, kiedy znika pod łóżkiem w swoim pokoju, staje się miejscem fantazji o nieistnieniu – „Położyłam się pod łóżkiem i po raz pierwszy wyobraziłam sobie, że mnie nie ma”¹⁸. To przestrzeń schronienia, azyl, w którym dziewczynka znajduje chwilowe ukojenie, schronienie przed krytycznym spojrzeniem innych. Paradoksalnie samotność fizyczna staje się dla niej stanem pożądanym, który daje na chwilę zapomnieć o odrzuceniu – odsłania to zupełnie inną naturę samotności – niesprawiającą cierpienia, lecz dającą ukojenie, samotność pozytywną. Podłoga pod łóżkiem jest swego rodzaju metaforą duchowego cienia, przestrzeni, w której następuje uzdrowienie, zintegrowanie osobowości. Ucieczka od spojrzeń przypomina zejście ze sceny za kulisy, gdzie nie trzeba odgrywać roli, lecz swobodnie być sobą, przygotować się do następnego aktu. Bohaterka, chroniąc się w ciemności, pragnie przestać choć na chwilę być obserwowana i krytycznie oceniana. Pozycja leżąca, chociaż narzucana przez ograniczoną przestrzeń, sugeruje brak sił, poddanie się. Dziewczynka wyobraża sobie świat, w którym nie istnieje – umarła lub nie narodziła się. Odpoczynek na plecach sugerować może śmierć – tradycyjnie ciało w trumnie składane jest właśnie w ten sposób. Otaczająca ją ciemność i zamknięte powieki wzmacniają ten obraz. Ukrywanie się pod łóżkiem, przeciwnie do jego zwyczajowego zastosowania, to mechanizm obronny, fantazjowanie o nieistnieniu, to sposób na zagłuszenie bólu wynikającego z poczucia winy i zawodu relacjami bliskimi. Myśli i pragnienia, których dziewczynka doświadcza, przebywając w tej przestrzeni, nie znikają po opuszczeniu kryjówek: „Ciemność rozlała się pod powiekami i chociaż szybko otworzyłam oczy, wycierając mrok, została mi w oku mała czarna plamka [...]. A ja myślę, że to początek jakiegoś końca”¹⁹. Młoda dziewczyna marzy nie o tym, by wieść lepsze życie, lecz by nie żyć wcale. W ten sposób samotność i ciemność stają się dla bohaterki przestrzenią graniczną, w której życie styka się z wyobrażeniem śmierci, zaś podłoga przeobraża się w swoisty portal do innego świata²⁰.

związki z innymi członkami rodziny, w tym z dziadkami, z rodzeństwem oraz późniejsze relacje w małżeństwie. Także inne pozarodzinne styczności nie są obojętne dla samotności – związki przyjacielskie i koleżeństwa, relacje w grupach rówieśniczych, w szkole, w pracy, w sąsiedztwie itp. Samotność rodzi się wówczas, gdy w tych relacjach brakuje więzi uczuciowych, więzi wspólnotowych. Potęgują ją relacje rzeczowe, instrumentalne, brak czasu dla rozwijania wspólnotowego, osobowego bycia razem”. Zob. E. Kowalska-Dubas, dz. cyt., s. 167.

¹⁷ A. Ciarkowska, dz. cyt., s. 11.

¹⁸ Tamże, s. 57.

¹⁹ Tamże, s. 57.

²⁰ Takie znaczenie ma ta przestrzeń w japońskiej kulturze, zob. <https://symbolopedia.com/pl/floor-symbolism-meaning/> [7.09.2025].

Okres dojrzewania

Bohaterka *Pestek* nie znajduje zrozumienia także w gronie rówieśników. Jest poniżana i wyśmiewana z powodu swoich piersi. Chłopcom nie podoba się jej wygląd, a dziewczęta, które w tym wieku zaczynają interesować się płcią przeciwną, interpretują fascynację bohaterki przyjaciółką Malinką jako możliwą orientację homoseksualną. Dziewczyna nie rozumie, że przemoc chłopców względem dziewcząt to znak sympatii: „Mama mówi, że to końskie zaloty i że to wszystko w języku chłopięcym oznacza same miłe rzeczy. Bo chłopcy już tacy są”²¹. Odczuwa wyraźnie różnice w traktowaniu chłopców i dziewcząt: kiedy ona mówi „językiem chłopców”, tzn. uderza jednego z nich, ponosi dotkliwe konsekwencje, podczas gdy to samo przewinienie u Michałka przechodzi bez echa. Wykluczenie jej osoby z grupy pogłębia odkrycie przez koleżanki pamiętnika i prób literackich dziewczyny: „Jezu, ty naprawdę jesteś dziwna”²² – podsumowuje Marlena, znajoma ze szkoły. Dziwność, czyli indywidualizm i poetycka wrażliwość na tematy śmierci i przemijania²³ niemal wykluczają ją z grona rówieśniczek. Dla dziecka czy nastolatka odrzuconego przez otoczenie codzienność szkolna jest udręką, która nie ma końca: „nie nadchodzi tragedia ani wybawienie...”²⁴. Brak „tragedii” sugeruje, że samotność i wynikające z niej cierpienie nie przybiera formy ogromnej, ostatecznej katastrofy, załamania – a więc cierpiący nie przekracza ostatecznej granicy, która mogłaby przynieść rozwiązanie sytuacji, a może także ulgę. Nie pojawia się również „wybawienie” rozumiane jako zakończenie izolacji, wsparcie i interwencja bliskich. Samotność nie znajduje rozwiązania ani w oczyszczającym kryzysie, ani w ratunku ze strony otoczenia. Cierpiącemu pozostaje tylko trwać w stanie zawieszenia – między nadzieją a katastrofą.

Dorosłość

Kiedy bohaterka *Pestek* dorosła, wpajano jej przekonanie, że głównym przeznaczeniem kobiety jest znalezienie dla siebie odpowiedniego mężczyzny i założenie rodziny, i to wokół tego miały się skupić jej wszystkie plany i pragnienia:

²¹ A. Ciarkowska, dz. cyt., s. 51.

²² Tamże, s. 79.

²³ Ewa Kowalska-Dubas zauważa, że samotność jest silnie związana z procesem twórczym. W tym kontekście wyróżnia trzy rodzaje osamotnienia. Najbardziej interesujące jest osamotnienie „innego” – „tego, który postrzegany jest jako odmieniec, jako wyróżniający się, jako obcy, jako dziwak. Tutaj czegoś brakuje w zdaniu. Inność powodują różne przyczyny, np. odmienność wyglądu zewnętrznego (odmienność rasowa, brzydota, kalectwo, otyłość, nietypowa fryzura, ubiór itp.), odmienność seksualna, religijna, odmienność zachowań, wyrażanych myśli, przekonań, hermetyczny język wypowiedzi, odmienność reakcji emocjonalnych, stylu życia, realizowanych rytuałów codzienności itp. Inny napotyka barierę społecznej nieufności, a nawet wrogości. Trudno mu odnaleźć bratnią duszę, zbudować więzi przyjaźni”. Bohaterka *Pestek* jest w swoim środowisku tym „innym”.

Zob. E. Kowalska-Dubas, dz. cyt., s. 170.

²⁴ A. Ciarkowska, dz. cyt., s. 131.

„podobno kobieta bez mężczyzny może nawet stracić rozum [...] co facet, to facet, że życie poukłada, że zarządzi, że nie pozwoli na głupoty, szaleństwa, wybujałe myśli...”²⁵. Mężczyzna, według otaczających ją kobiet, jest gwarantem spokoju, bezpieczeństwa i spełnienia. Między zdaniem przebiega się narracja sugerująca, że kobieta jest tworem niepełnym, wymagającym stałej kontroli i opieki: „trzeba nas wychować. Okiełznać jak dzikie zwierzę, jak wybujałą roślinność, jak ziemię, która nie chce rodzić i być poddana”²⁶. Babcia, która od bólu porzucenia przeszła do nienawiści względem byłego męża, najsilniej naciskała, aby wepchnąć wnuczkę w objęcia mężczyzny, nie licząc się z możliwymi konsekwencjami: „Nie daj Boże dziewczynie samej zostać, *nawet sobie tak nie żartuj* – mówiła babcia”²⁷. Nie brała przy tym pod uwagę, że wnuczka mogłaby powtórzyć jej własną historię i również zostać porzuconą. Chcąc spełnić stawiane jej oczekiwania, bohaterka uciekała w ramiona mężczyzn, którzy okazywali się manipulantami, „kolekcjonerami” kobiecych ciał. Dla nich była jedynie chwilową zabawką niezastępującą na uwagę i szacunek. Kolejne doświadczenia wzmocniały mur samotności, który budowała w sobie od lat. Rozczarowanie, brak autentycznych relacji, niespełnienie w partnerstwie są przyczyną silnej choroby depresyjnej: „zaczęłam widzieć czarno-biało”²⁸ – stwierdza bohaterka tej prozy. Michał – stały partner – nie potrafił w żaden sposób jej pomóc. Miał do niej żal, że zaniedbuje obowiązki przypisywane kobiecie: „ugotuj, posprzątaj, zobacz, jaki chlew. Zajmij się wreszcie domem”²⁹ – nieustannie dyscyplinował kobietę.

Mimo bycia w związku bohaterka jest jednak elementem niepasującym do układanki, a proces dopasowywania odbywa się kosztem jej autonomii, kreatywności i emocji, a w konsekwencji zdrowia psychicznego i ucieczki w samotność, gdzie nie usłyszy słów dotkliwej krytyki z ust tych, którzy powinni budować jej pewność siebie i cenić jej indywidualizm. To wszystko doprowadza ją do ostatecznego zrozumienia sensu swojego życia:

Myślałam, że czuję smutek. Dopiero potem zrozumiałam, że to była samotność. Dotąd myślałam, że ona dzieje się, tylko kiedy siedzę sama w pokoju, kiedy długo nie zasypiam [...]. I teraz wiem, że nie. Wtedy byłam sama. Dopiero teraz jestem samotna. Kiedy Malinka nie rozumie, kiedy nie umiem znaleźć słów ani gestów, kiedy już nie chce mi się szukać, bo zmieniamy temat. I potem jeszcze na imprezie, kiedy wszyscy mówią do wszystkich o wszystkim. I na imieninach cioci, kiedy mnie wszyscy chwala za dobre stopnie. Z Michałem, który przerywa moją opowieść, bo trochę przynudzam. Z mamą, kiedy mówi: cicho, cicho, lecą wiadomości. Z Malinką, kiedy odpowiada, że ona się na tych smutkach to za bardzo nie zna, ale to tylko dół, więc spoko, każdy ma tak czasem³⁰.

W psychice bohaterki dochodzi do rozróżnienia samotności fizycznej, czyli bycia samej, od samotności duchowej polegającej na emocjonalnym odłączeniu

²⁵ Tamże, s. 139.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 151.

²⁸ Tamże, s. 175.

²⁹ Tamże, s. 205.

³⁰ Tamże, s. 143.

od ludzi, nawet wtedy (a wręcz szczególnie wtedy), kiedy znajduje się w tłumie. Paradoksalnie „bycie samą” wielokrotnie przynosiło ulgę od „bycia samotną” – niewidzialną, niezrozumianą, nieusłyszaną. Samotność jest szczególnie dotkliwa, gdy wnika w pozornie bliskie relacje. Towarzyszy tej postaci nieustannie – w rozmowach z najlepszą przyjaciółką Malinką, w próbach kontaktu z matką, na imprezach i spotkaniach rodzinnych. Próba zakomunikowania tłamszących się w niej uczuć, przełamania bariery nieporozumienia kończy się fiaskiem, rodzinie i znajomym brakuje choćby minimalnej chęci zrozumienia bohaterki – Malinka bagatelizuje wysyłane sygnały, matka zmienia temat, Michał przerywa wyznanie bezimiennej. Bagatelizowanie i lekceważenie przyjmują już wymiar większy niż jednostkowy, sytuacyjny – jest to całkowite zlekceważenie ludzkiego istnienia. To rodzi w bohaterce utworu uczucie, że jej wnętrze nie jest ważne, że liczy się tylko skorupka, powierzchowność – to, jak wyglądasz i czy potrafisz skutecznie udawać, że jesteś szczęśliwa i spełniona. W momencie, gdy „już nie chce się szukać” zrozumienia w postaci aprobujących słów i gestów, następuje rezygnacja z próby dotarcia do innych ludzi. To moment, kiedy kobieta przestaje walczyć o zrozumienie – i wtedy samotność staje się pełna. Teraz wie, że osamotnienie nie jest chwilowym odczuciem, ale stałą kondycją, która ujawnia się przy każdej próbie walki o swoją podmiotowość. Ta nieprzekraczalna granica między „ja” a „oni” stanowi w *Pestkach* samotność egzystencjalną³¹. Ten szczególny rodzaj osamotnienia wiąże się ze zdolnością człowieka do samoświadomości i autokreacji, która pozawala nam na odróżnienie siebie samego od innych ludzi – przy czym nie chodzi tutaj bynajmniej o rozróżnienie powierzchowne, dotyczące wyglądu i podstawowych cech charakteru, ale o różnorodność w zakresie recepcji świata i praw nim rządzących – wolności, narodzin, śmierci, ról narzucanych przez społeczeństwo. Samotność w powieści Ciarkowskiej nie jest tylko chwilowym stanem emocjonalnym, ale nieodłącznym elementem ludzkiego doświadczenia – jest samotnością egzystencjalną.

O samotności

Autorka *Pestek* porównuje samotność do niekończącej się drogi. Człowiek idzie naprzód, ale otoczenie nie ulega żadnej zmianie, jak gdyby nigdy nie wykonał żadnego kroku: „W samotności można iść bardzo długo przed siebie, a krajobraz stoi w miejscu”³². Jednostka nie wywołuje w świecie żadnej zmiany, jej istnienie przechodzi bez echa. Samotność sprawia, że czas zwalnia, każdy kolejny krok staje się powtarzalny, identyczny do poprzedniego – wszystko traci dynamikę, wędrówka jest monotonna i męcząca: „Te same rzędy pól i pustki, te same miedze oddzielające nic od niczego, kamienie milowe, dzikie grusze, kapliczki, na których opierają się cięż-

³¹ Zob. Z. Dołęga, *Atrybucyjny charakter poczucia samotności – badania własne* [tu rozdział: *Biedy i bogactwo samotności. Studium psychologiczne*], Warszawa 2020, s. 59–76.

³² A. Ciarkowska, dz. cyt., s. 131.

kie chmury, gdzie kłębi się deszcz³³ – pustka jest nie tylko krajobrazem, ale stanem duchowym, w którym nic się nie wydarza i nic nie wypełnia człowieka. Podróżujący mierzy się ze stagnacją i marazmem, które odbierają mu siłę do dalszej podróży – pchają go w otchłań depresji. „Te same miedze oddzielające nic od niczego”³⁴ – miedze to granice pól, ale tutaj są one pozbawione sensu – dzielą „nic od niczego”. To obraz absolutnej izolacji, oddzielania tego, co i tak jest puste. Owa droga symbolizuje samotność w przestrzeni, gdzie podziały nie mają znaczenia, bo wszystko sprowadza się do nicości. „Kamienie milowe”, służące jako punkty orientacyjne dla podróżnych, nie mają żadnego sensu – wyznaczają jedynie kolejne etapy trwania w dojmującej samotności. Podobnego znaczenia nabierają w tej prozie dzikie, a więc zaniedbane grusze, porzucone przez człowieka, które są tak samo osamotnione w swoim istnieniu, jak podróżnik. Zapomniane przez czas i ludzi, zdane same na siebie. Tę symbolicznie nacechowaną powieściową przestrzeń uzupełniają jeszcze obrazy przydrożnych kapliczek – *sacrum* w monotonii krajobrazu, złudny błysk nadziei. Są tylko pustym symbolem, nie ukoją duszy udręczonej samotnością. Nad nimi rozciągają się ciężkie chmury – metaforyczna zapowiedź burzy, cierpienia, kary za grzechy niezawinione, czyli odmienności, nieumiejętności dostosowania się do wymagań społeczeństwa. Nawet *sacrum* nie przynosi pocieszenia. Ciarkowska opisuje te „zmagania z życiem”, nadając im liryczny, pełen czułości i emocjonalnej ekspresji ton.

W świetle tych wniosków nowego znaczenia nabiera tytuł utworu. Pestka wiśni, którą bohaterka połknęła w dzieciństwie, jest tak naprawdę samotnością. Liczba mnoga sugeruje uniwersalność i powszechność tego doświadczenia. Jednocześnie pestka to część owocu, która jest najgłębiej ukryta, otoczona miąższem i skórką. Warstwowość to metafora człowieka, który ma w sobie pestkę – rdzeń, przestrzeń, skąd płynie nasza indywidualność. To ludzka zdolność do wzrostu. Idąc dalej tym tropem, można zauważyć dwie sprzeczności – pestka to, z jednej strony, odpad, pozostałość po jedzeniu, coś, co najczęściej zostaje wyrzucone, a z drugiej strony, to przeciwieństwo z niej wyrastają nowe rośliny, więc to początek, potencjał. Pestka bohaterki to buzująca w jej wnętrzu dzikość i samotność. Boi się obu tych sił – pierwszej, ponieważ tak nakazało jej społeczeństwo, mama i babcia, tej drugiej – ponieważ wie, że kiedy pogodzi się ze swoją samotnością, zaakceptuje ją jako część siebie, dojdzie do wyzwolenia drzemiącej w niej siły – dzikości:

Coraz bardziej boję się, że nie przeżyję samotnie. [...] Że w samotności odrodzi się we mnie dzikość, że pewnego dnia puszcę się normalności, od której ostrego brzegu bieleją mi palce. Jak porzucone rośliny wypelzające z rozbitych donic, zwierzęta, które, wiedzione instynktem, podkopyują się pod ogrodzeniami. / Boję się, że kiedyś zrozumie, jak to wszystko działa, i najnormalniej w świecie oszaleję³⁵.

Samotność nie jest powtarzalnym i przejrzystym mechanizmem, przeciwnie – jej wielowymiarowość sprawia, że każda próba ujęcia jej w definicję odsłania

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże, s. 139–140.

raczej kolejne warstwy niejednoznaczności niż niepodważalne rozpoznania. Taka też jest „pestkowa” samotność – określenie, które samo w sobie sugeruje obecność twardego jądra, ukrytego pod wieloma powłokami. Jest nieoczywista, wieloetapowa, zarazem bolesna i kojąca – wymykająca się prostemu rozróżnieniu na stan pozytywny lub negatywny. Właściwie błędem byłoby sprowadzić samotność w *Pestkach* do jednego doświadczenia, ponieważ w tej narracji nie ma charakteru jednorodnego – są to samotności układające się w wielogłos egzystencjalny, którego poszczególne tonacje rezonują ze sobą, ale nie stapiają się w jedną całość. Jest ta fizyczna – prozaiczna, namacalna, na pewnym etapie pożądana, pozytywna; taka, która daje siłę, by spróbować przeżyć kolejny dzień – to przestrzeń autodefiniowania, w której bohaterka odkrywa, że jej alienacja to nie tylko stan, lecz część jej osobowości. Wreszcie samotność egzystencjalna, „kiedy wiesz, że nikt nie zrozumie tego, co mówisz”³⁶. Oba te aspekty nie funkcjonują rozłącznie, lecz tworzą dynamiczne pole napięć, współgrają. Jednostka oscyluje między potrzebą bycia z innymi, a więc dostosowania się do społecznych norm, wejścia w przypisane role a koniecznością zachowania własnej, autonomicznej przestrzeni wewnętrznej, która stoi w sprzeczności z powszechnym porządkiem. Konflikt ten powoduje nieodwracalne straty.

Bohaterce *Pestek* postępująca samotność odebrała bardzo wiele – radość dnia codziennego, poczucie własnej wartości, potrzebę rozwoju. Jednak najbardziej dotkliwa jest utrata jej własnego imienia. Na kartach powieści na próżno szukać tej jednej, jak się zdaje, podstawowej informacji. Imię, które definiuje nasze pierwsze „ja”, zostaje u Ciarkowskiej celowo pominięte. Ten zabieg artystyczny sygnalizuje rozpad spójnej tożsamości bohaterki, uwikłanej w konflikt między indywidualnością a oczekiwaniami otoczenia, unaocznia proces wycofywania się kobiety z przestrzeni życia społecznego i rodzinnego. Nieobecność imienia jest zarazem wyrazistą obecnością przygniatającej pustki. Anonimowość sygnalizuje ostateczne odcięcie od własnej podmiotowości, co stanowi jeden z najbardziej dotkliwych konsekwencji samotności egzystencjalnej.

Samotność jest kobietą – nie każdą i nie zawsze, lecz kobietą – babcią, mamą, córką, siostrą, żoną, przyjaciółką. Idą przez życie wspierane zasadą:

Naucz się – radzi mi babcia – udawać, że to nic. Równym ściegiem się uśmiechaj, nawet jeśli w nocy czujesz, że twoje ciało jest porwaną na strzępy tkaniną, zszywaj co rano to płótno, bo ono jest wytrzymałe i niejednego będzie musiało w sobie załatać³⁷.

Ta wskazówka odslania skomplikowaną tkankę kobiecych doświadczeń i powinności. Zmusza do zastanowienia się nad codzienną praktyką przetrwania w społeczeństwie, które stawia wygórowane wymagania, lecz nie oferuje wsparcia, nie daje przestrzeni do realizacji. Kobieta zostaje przez to, z jednej strony, wpędzona w samotność i ztraca swoją indywidualność, starając się jak najlepiej „odegrać” swoją społeczną rolę. Uczy się ukrywać ból i frustrację, ponieważ

³⁶ Tamże, s. 143.

³⁷ Tamże, s. 153.

wymaga się od niej przedkładania potrzeb innych nad swoje. Społeczne narzucanie ról prowadzi do paradoksu: kobieta może być otoczona ludźmi, a jednocześnie całkowicie sama, bo w relacjach brakuje zrozumienia, akceptacji, a czasem troski i zainteresowania. Z drugiej jednak strony, samotność fizyczna to przestrzeń odbudowy, gdzie kobieta na nowo konstruuje własną tożsamość, zsywa emocje i doświadczenia, których świat zewnętrzny nie potrafi przyjąć. Samotność może równocześnie boleć i leczyć.

Pestki to jednak przede wszystkim powieść o kobietach i relacjach między nimi. Autorka odsłania bolesną prawdę, że największym zagrożeniem dla indywidualności dziewczynki bywają inne kobiety. W relacjach brak solidarności, bezpiecznej przestrzeni, wzajemnego wsparcia i zrozumienia, tak potrzebnych do prawidłowego rozwoju, samoakceptacji i budowania poczucia własnej podmiotowości³⁸. Matki, świadomie lub nie, ograniczają wolność swoich córek, włączając je w utarte klisze kulturowe³⁹, z których same często chciałyby się wydostać. Kobieta jednym złym słowem potrafi odebrać innej kobiecie całą odwagę i siłę do rozwoju, podczas gdy to właśnie w społeczeństwie, wciąż zdominowanym przez mężczyzn, tak potrzebne są słowa wsparcia, motywacji, mobilizacja i budowanie wspólnoty. Samotność dorosłej kobiety zaczyna się od dziewczynki, której matka i babcia nie pozwoliły na wolność.

Literacki obraz samotności i braku więzi przedstawiony przez Annę Ciarkowską w *Pestkach* to ostrzeżenie, ale i wezwanie do kobiet, aby zjednoczyć się w walce o równość i prawo do własnej indywidualności, nawet jeśli wiąże się to z porzuceniem tradycyjnych ról. Potrzeba dziś słów otuchy, zamiast oceniania i krytyki:

Gdybym była kobietą, chciałabym, żeby ktoś przyszedł i powiedział: nie histeryzujesz, nie przesadzasz, nie robisz z siebie ofiary, nie zawiedziesz nikogo, to nie przez okres, to nie hormony, to nie jest nic złego⁴⁰.

Gdybym była kobietą, chciałabym wspierać i być wspieraną przez inne kobiety, bo kobieta jest samotnością, ale i siłą.

Bibliografia

- Ciarkowska A., *Pestki*, Kraków 2019.
 Cieplak A., *Lekki bagaż*, Kraków 2019.
 Cieplak A., *Rozpływaj się*, Kraków 2022.

³⁸ Podobne mechanizmy ograniczania kobiecej wolności i presji społecznej opisuje Sylvia Plath w wydanej po raz pierwszy w 1963 roku powieści autobiograficznej *Szklany kloz* (zob. S. Plath, *Szklany kloz*, tłum. M. Michałowska, Warszawa 2022). Obserwacje te pozostają aktualne także dziś. Na polskim gruncie warto wymienić m.in. twórczość Olgi Hund (zob. O. Hund, *Psy ras drobnych*, Kraków 2018) i Anny Cieplak (zob. A. Cieplak, *Rozpływaj się*, Kraków 2022; też, *Lekki bagaż*, Kraków 2019).

³⁹ Taki kobiecy, subtelno-melancholijny wydzwięk zapowiada także obwoluta książka.

⁴⁰ A. Ciarkowska, dz. cyt., s. 213.

- Dobosz D., *Aspiracje zawodowe kontra obowiązki wobec rodziny. O konflikcie ról społecznych pełnionych przez kobiety (badania własne)*, „Pedagogika Społeczna” 2012, nr 3, [https://pedagogika-spoleczna.com/wp-content/content/abstrakt/PS%203%20\(2012\)%20119-133.pdf](https://pedagogika-spoleczna.com/wp-content/content/abstrakt/PS%203%20(2012)%20119-133.pdf) [12.08.2025].
- Dołęga Z., *Biedy i bogactwo samotności. Studium psychologiczne*, Warszawa 2020.
- Górska A., *Recenzja książki „Pestki”* (autorka: Anna Ciarkowska), Krytyk.com.pl [11.05.2025].
- Hadyś K., *Doskwiera nam przewlekła samotność*, <https://www.umw.edu.pl/pl/aktualnosci/doskwiera-nam-przewlekla-samotnosc> [11.05.2025].
- Hund O., *Psy ras drobnych*, Kraków 2018.
- Kowalska-Dubas E., *Sztuka i samotność. Przyczynek do monoseologii pedagogicznej* [w:] *Samotność oswojona przez sztukę*, red. M. Zalewska-Pawlak, Łódź 2007.
- Plath S., *Szklany klosz*, tłum. M. Michałowska, Warszawa 2022.

Female Loneliness in *Pestki* by Anna Ciarkowska

Abstract

The article analyzes the problem of loneliness in Anna Ciarkowska’s *Pestki*, presenting the experiences of a woman struggling with alienation resulting from both the inability and the reluctance to fulfill the traditional social roles assigned to women. The fragments of conversations that form the core of the narrative are interpreted as tools for shaping traits and attitudes considered desirable by the surrounding community. Particular attention is given to the protagonist’s process of identity disintegration, which stems from years of being objectified by her mother and grandmother.

The analysis focuses on family, peer, and romantic relationships, which reveal various mechanisms of exclusion and social pressure. The text highlights the multidimensional nature of loneliness: while physical loneliness may offer temporary relief and space for self-definition, existential loneliness—arising from a lack of understanding—leads to depression and a sense of meaninglessness.

A reading of *Pestki* indicates that women’s experience of loneliness is shaped by social expectations, gender stereotypes, and generational pressure, while simultaneously remaining an area of reflection and self-discovery.

Keywords: loneliness, woman, social roles, identity, depression

Karolina Szpytma, lic. filologii polskiej, studentka studiów polonistycznych drugiego stopnia na Uniwersytecie Rzeszowskim. Zainteresowania naukowe: monoseologia na gruncie literaturoznawczym, krytyka feministyczna, miejsce literatury azjatyckiej we współczesnej edukacji polonistycznej.

EDYTA OLSZAŃSKA-SMOLAREK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0003-0709-1518
edytaolszanskas@gmail.com

Ciało i gest w kulturze dawnej Rzeczypospolitej. Komunikacja obyczajowa i jej językowe reprezentacje

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę ciała i gestu jako istotnych elementów komunikacji obyczajowej w kulturze szlacheckiej dawnej Rzeczypospolitej. Gest ukazany zostaje jako zrytualizowany kod kulturowy, podporządkowany normom społecznym, religijnym i towarzyskim, a nie spontaniczny wyraz emocji. Rozważania koncentrują się przede wszystkim na XVI i XVII wieku, z uwzględnieniem wybranych przykładów XVIII-wiecznych będących świadectwem trwałości opisywanych praktyk. Podstawę analizy stanowią teksty źródłowe o charakterze pamiętnikarskim i opisowym, w szczególności *Pamiętniki* Jana Chryzostoma Paska, *Opis obyczajów za panowania Augusta III* Jędrzeja Kitowicza oraz relacje cudzoziemców. Ich interpretacja pozwala ukazać zależność między gestem a językiem, funkcjonowanie komunikacji niewerbalnej w kontekście hierarchii społecznej oraz wskazać dydaktyczny potencjał analizowanych tekstów w edukacji polonistycznej.

Słowa kluczowe: ciało, gest, komunikacja obyczajowa, kultura szlachecka, dawna Rzeczpospolita, język staropolski, edukacja polonistyczna

W kulturze chrześcijańskiej średniowiecza ciało funkcjonowało jako przestrzeń szczególnie problematyczna – z jednej strony obciążona podejrzliwością i rygiorem ascezy, z drugiej zaś włączona w porządek *sacrum* poprzez rytuały i praktyki religijne¹.

Zarazem jednak – jak podkreślają Jacques Le Goff i Nicolas Truong – cielesność stanowiła jeden z centralnych obszarów napięcia między porządkiem duchowym a społecznym, będąc nośnikiem znaczeń symbolicznych, norm i form wspólnotowej dyscypliny².

Doświadczenia te stworzyły trwały model postrzegania ciała jako nośnika znaczeń, który w epoce nowożytnej został pogłębiony i przekształcony w refleksję nad gestem będącym znakiem ujawniającym porządek wewnętrzny i społeczny.

¹ J. Le Goff, N. Truong, *Historia ciała w średniowieczu*, przeł. I. Kania, Warszawa 2018, s. 11–18.

² Tamże, s. 9–15, 32–36.

Historyczne badania nad kulturą średniowieczną i wczesnonowożytną, prowadzone m.in. przez Jana Ptaśnika, pokazują, że gest i postawa ciała były integralnym elementem praktyk religijnych i obyczajowych, współtworząc porządek rytuałów oraz komunikację wspólnotową³.

W tym ujęciu gest nie jawi się jako marginalny dodatek do wypowiedzi werbalnej, lecz jest równorzędnym elementem systemu komunikacyjnego, którego znaczenie ujawnia się w kontekście społecznych norm, hierarchii i rytuałów. Ciało – poprzez postawę, ruch i sekwencję gestów – staje się narzędziem regulującym relacje międzyludzkie, określającym granice przynależności oraz porządkującym interakcje wewnątrz wspólnoty. Tak rozumiana komunikacja cielesna nie ma charakteru spontanicznego, lecz zrytualizowany i kulturowo sankcjonowany, co szczególnie wyraźnie ujawnia się w obyczajowości szlacheckiej dawnej Rzeczypospolitej.

O ścisłym związku kultury słowa z odpowiadającymi jej formami gestycznymi pisał również Janusz Tazbir, wskazując, że w dawnej Polsce wypowiedź werbalna funkcjonowała w ścisłym sprzężeniu z gestem, postawą ciała i rytuałem zachowania, tworząc spójny system komunikacji publicznej i obyczajowej⁴.

Tak rozumiana jedność słowa i gestu stanowi istotny punkt odniesienia także dla niniejszych rozważań oraz współczesnej refleksji polonistycznej, ponieważ pozwala ujmować język nie jako autonomiczny system znaków, lecz element szerszych praktyk komunikacyjnych i kulturowych, w których znaczenie rodzi się na styku wypowiedzi werbalnej, cielesnej ekspresji i społecznego rytuału.

W kulturze chrześcijańskiej średniowiecza ciało funkcjonowało jako przestrzeń szczególnie problematyczna. Z jednej strony było obiektem podejrzliwości i ascezy, z drugiej – podlegało sakralizacji poprzez Eucharystię, kult relikwii oraz rytuały liturgiczne⁵. Ciało człowieka wierzącego stawało się polem intensywnych znaczeń, a jego zachowania – elementem komunikacji religijnej i społecznej.

Istotną rolę w kształtowaniu wyobrażeń o cielesności odegrały średniowieczne formy teatralne, zwłaszcza dramat liturgiczny. Początkowo skromne inscenizacje typu *Visitatio sepulchri* z czasem przekształciły się w rozbudowane misteria, w których ciało aktora stawało się nośnikiem treści religijnych i wspólnotowych⁶. Doświadczenia kultury widowiskowej przygotowały grunt pod późniejszą nowożytną ekspresję gestyczną, w której ruch ciała, postawa i mimika zaczęły pełnić funkcję znaków o wysokim stopniu czytelności kulturowej.

Renesans i barok przyniosły wzmożone zainteresowanie ciałem jako obiektem poznania. Rozwój fizjonomiki oraz refleksji nad relacją między wyglądem a charakterem człowieka sprawił, że gest i mimika zaczęły być postrzegane jako znaki ujawniające cechy wewnętrzne jednostki⁷. Jak zauważa Antoni Kępiński, twarz

³ J. Ptaśnik, *Kultura wieków średnich*, Warszawa 1959, s. 214–221, 233–238.

⁴ J. Tazbir, *Kultura żywego słowa w dawnej Polsce*, Warszawa 1970, s. 7–15, 31–38.

⁵ J. Le Goff, N. Truong, dz. cyt.

⁶ H. Dziechcińska, *Ciało, strój, gest w czasach renesansu i baroku*, Warszawa 1996, s. 17–28.

⁷ Taż, *Gest w staropolskim systemie komunikacji* [w:] *Kultura żywego słowa*, red. H. Dziechcińska, Warszawa 1989, s. 41–52.

i ręce stały się podstawowymi narzędziami komunikacji niewerbalnej, zdolnymi przekazywać emocje, intencje i postawy społeczne⁸.

Już starożytna refleksja retoryczna podkreślała nierozzerwalny związek mowy i gestu. Cyceron pisał, że każde uczucie posiada swój właściwy głos i ruch ciała, a całe ciało „brzmi jak struny na lirze” pod wpływem namiętności⁹. Myśl ta, przejęta i rozwijana w kulturze nowożytnej, znalazła szczególnie wyraziste ucieleśnienie w obyczaju szlacheckim dawnej Rzeczypospolitej.

W kulturze szlacheckiej dawnej Rzeczypospolitej gest pełnił funkcję jednego z podstawowych narzędzi komunikacji społecznej. Jak podkreśla Maria Bogucka, obyczaj szlachecki opierał się na rozbudowanym repertuarze zachowań cielesnych, których znajomość była warunkiem uczestnictwa w życiu wspólnoty¹⁰. Gest nie był tu spontanicznym wyrazem emocji, lecz elementem konwencji utrwalonej przez tradycję i powtarzalność.

Jan Stanisław Bystrzeński charakteryzował Rzeczpospolitą szlachecką jako przestrzeń nieustannego życia towarzyskiego, w której wykształcił się szczegółowy kodeks zachowań regulujących relacje międzyludzkie¹¹. Ukłony, zdejmowanie czapki, całowanie dłoni, padanie do nóg czy określony sposób trzymania broni pełniły funkcję znaków hierarchii, zależności i szacunku. Ich znaczenie było powszechnie rozpoznawalne i społecznie sankcjonowane.

Gesty te funkcjonowały zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej. Towarzyszyły powitaniam, pożegnaniom, uctom, obradom sejmowym oraz praktykom religijnym. W każdym z tych kontekstów ciało podlegało określonym regułom, a ich naruszenie mogło oznaczać brak „ludzkości” – podstawowej cnoty przypisywanej szlachcie. Obyczaj gestyczny nie tylko odróżniał szlachcica od przedstawicieli innych stanów, lecz także porządkował relacje wewnątrz samej warstwy.

Rozbudowana gestykulacja szlachty była często interpretowana przez współczesnych oraz cudzoziemców jako przejaw teatralności. Zjawisko to wiązało się z silnym oddziaływaniem kultury widowiskowej, charakterystycznej dla epoki nowożytnej, a szczególnie baroku. Życie społeczne postrzegano wówczas jako scenę, na której jednostka odgrywa przypisaną jej rolę, a gest stawał się jednym z podstawowych środków ekspresji. Barokowa estetyka sprzyjała intensyfikacji ruchu, amplifikacji zachowań i widowiskowemu manifestowaniu emocji oraz postaw.

Teatralizacja gestu widoczna była zwłaszcza w sytuacjach publicznych i ceremonialnych. Uroczystości religijne, procesje, obrzędy pogrzebowe, zgromadzenia polityczne i sejmikowe miały charakter widowiskowy, w którym ciało uczestnika pełniło funkcję znaku zbiorowego. Gesty nabierały intensywności i ekspresji, podkreślając dramatyzm sytuacji oraz wagę przekazywanych treści. Ciało, poddane

⁸ A. Kępiński, *Twarz i ręka*, „Teksty” 1977, nr 2, s. 87–94.

⁹ Ciceron, *De oratore*, tłum. W. Kornatowski, Warszawa 1960, ks. III, s. 240–242.

¹⁰ M. Bogucka, *Gest w kulturze staropolskiej* [w:] *Staropolskie obyczaje w XVI–XVII wieku*, Warszawa 1994, s. 7–8.

¹¹ J.S. Bystrzeński, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce. Wiek XVI–XVII*, t. II, Warszawa 1994, s. 150–152.

rygorom rytuału, stawało się jednocześnie medium komunikacji i elementem spektaklu. Świadectwa pamiętnikarskie epoki, w tym zapiski Albrychta Stanisława Radziwiłła, potwierdzają znaczenie gestu i ceremoniału jako elementów porządkujących relacje polityczne i publiczne dawnej Rzeczypospolitej¹².

Jednocześnie kultura gestu dopuszczała pewien margines indywidualnej inwencji. W określonych sytuacjach gest mógł zostać wzmocniony, rozbudowany lub przekształcony w spektakularny znak emocji i postawy. Tego rodzaju amplifikacja gestu nie naruszała zasad obyczaju, lecz przeciwnie – potwierdzała jego obowiązywanie, wpisując się w estetykę barokowej ekspresji i kultury oralno-widowiskowej.

Szczególną wartość poznawczą mają w tym kontekście źródła narracyjne, w których gest i język funkcjonują w nierozzerwalnym związku, a sam sposób opisu ujawnia porządek obyczajowy epoki¹³.

Teatralizacja gestu w kulturze dawnej Rzeczypospolitej nie miała charakteru wyłącznie estetycznego ani metaforycznego. Była ona mechanizmem porządkującym relacje społeczne i utrwalającym hierarchię poprzez powtarzalność i rozpoznawalność określonych zachowań cielesnych. Gest funkcjonował jako element roli odgrywanej wobec wspólnoty, a ciało stawało się medium, za którego pośrednictwem jednostka wpisywała się w obowiązujący porządek symboliczny. W tym sensie teatralność nie oznaczała sztuczności, lecz skuteczność komunikacyjną: gest, podobnie jak słowo, działał performatywnie, konstytuując relacje władzy, zależności i przynależności. Barokowa kultura widowiskowa sprzyjała takiemu ujęciu komunikacji, w którym znaczenie rodziło się nie tylko z treści przekazu, lecz także z jego formy, rytmu i cielesnej obecności uczestników.

W praktyce oznaczało to, że gesty stawały się znakami społecznie obowiązującymi, których sens był utrwalany przez zbiorowe doświadczenie i kulturową pamięć. Powtarzalność określonych układów ciała, sekwencji ruchów czy rytuałów zachowania sprawiała, że gest stawał się czytelny nie tylko dla bezpośrednich uczestników interakcji, lecz także dla obserwatorów. W ten sposób komunikacja gestyczna przekraczała wymiar jednostkowy i zyskiwała charakter wspólnotowy: była formą publicznego potwierdzania norm, wartości i hierarchii.

Teatralizacja gestu sprzyjała również stabilizacji porządku społecznego, ponieważ ograniczała pole interpretacyjnej dowolności. Gest wyuczony, rozpoznawalny i osadzony w określonym kontekście sytuacyjnym redukował możliwość nieporozumienia, jednocześnie wzmacniając kontrolę symboliczną sprawowaną przez wspólnotę. Ciało, podporządkowane regułom obyczaju, nie tyle wyrażało indywidualność, ile potwierdzało przynależność – stawało się nośnikiem normy, a nie prywatnego doświadczenia.

Z tej perspektywy teatralność staropolskiej komunikacji cielesnej nie była jedynie efektem estetycznych upodobań epoki baroku, lecz elementem szerszego systemu regulacji społecznej. Gest, poprzez swoją widzialność i powtarzalność,

¹² A.S. Radziwiłł, *Pamiętnik*, t. I–II, tłum. A. Przyboś, R. Żelewski, Warszawa 1980.

¹³ Por. W. Łoziński, *Życie polskie w dawnych wiekach*, Kraków 1978; H. Majewska, *Listy staropolskie z epoki Wazów*, Warszawa 1977.

pełnił funkcję narzędzia dyscyplinującego, a zarazem integrującego: pozwalał jednostce odnaleźć swoje miejsce w strukturze wspólnoty i potwierdzić je wobec innych. Tak rozumiana teatralizacja tworzyła istotny komponent kultury obyczajowej dawnej Rzeczypospolitej, w której ciało było nie tylko obecne, lecz znaczące – wpisane w porządek symboliczny, językowy i społeczny zarazem.

Szczególnym przykładem nierozzerwalnego związku gestu i słowa w kulturze dawnej Rzeczypospolitej był akt błogosławieństwa, w którym formuła werbalna współistniała z precyzyjnie określonym gestem¹⁴. Znak krzyża, uniesienie dłoni czy nałożenie ręki na głowę nie pełniły funkcji ilustracyjnej wobec wypowiedzianych słów, lecz stanowiły integralną część aktu komunikacyjnego, którego skuteczność opierała się na jednoczesności gestu i mowy¹⁵.

Błogosławieństwo funkcjonowało zarówno w przestrzeni liturgicznej, jak i w obyczajowości codziennej – w relacjach rodzinnych, w momentach przejścia, pożegnania czy wyruszania w drogę. Będąc aktem performatywnym, nie tylko wyrażało intencję, lecz realnie ją ustanawiało: gest i słowo wspólnie konstituowały sens działania, sankcjonując porządek religijny i społeczny. Trwałość tego modelu komunikacyjnego, obecnego także we współczesnych praktykach kulturowych, potwierdza głębokie zakorzenienie gestu w strukturach językowych i rytualnych dawnej kultury.

O nierozzerwalnej jedności słowa i gestu w kulturze dawnej pisał również Łukasz Górnicki w *Dworzaniu polskim*, gdzie jedna z postaci stwierdza: „Nie godzi się mówić bez miary i gestu, bo mowa bez ciała jest jak ciało bez duszy”¹⁶. Wypowiedź ta w syntetycznej formie oddaje staropolskie rozumienie komunikacji jako aktu całościowego, w którym sens wypowiedzi rodzi się nie tylko z treści słów, lecz także z towarzyszącej im postawy ciała, rytmu gestu i stosowności zachowania. Gest nie pełni tu funkcji ozdobnej ani pomocniczej, lecz stanowi warunek pełnej skuteczności mowy, wpisanej w porządek obyczajowy i społeczny.

Jednym z najbardziej wyrazistych przykładów wewnętrznej perspektywy uczestnika obyczaju są *Pamiętniki* Jana Chryzostoma Paska. Autor, relacjonując sytuacje towarzyskie i publiczne, odtwarza sekwencje gestów, które poprzedzają i warunkują akt mowy. W jednym z opisów czytamy: „Wstawszy tedy z miejsca, czapkę z głowy zdjąłem, rękę jego pocałowałem i tak przed nim stojąc, pokornie czekałem, aż mi mówić pozwoli”¹⁷.

Już sama konstrukcja zdania ukazuje hierarchiczny porządek komunikacji. Gesty – wstanie, zdjęcie czapki, pocałunek dłoni oraz bezruch wyrażający podporządkowanie – poprzedzają możliwość wypowiedzi słownej. Ciało „mówi” wcześniej niż słowo, sygnalizując uznanie autorytetu oraz akceptację reguł obyczajowych. Dopiero po wykonaniu właściwej sekwencji gestycznej możliwe staje się wejście w komunikację werbalną.

¹⁴ J. Tazbir, dz. cyt., s. 31–38.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Ł. Górnicki, *Dworzaniu polski*, oprac. R. Pollak, Warszawa 1988, s. 112.

¹⁷ J.Ch. Pasek, *Pamiętniki*, oprac. Z. Gołaszewski, Gdańsk 2015, s. 119–121.

Opis Paska ma charakter nie tylko relacyjny, lecz także normatywny. Użyte formy językowe – imiesłowy przysłówkowe, parataktyczna składnia, obecność partykuł porządkujących tok narracji – oddają rytm czynności i wzmacniają wrażenie ceremonialności sytuacji. Język narracji odzwierciedla porządek obyczajowy, w którym gesty pełnią funkcję komunikatów społecznych, a możliwość wypowiedzi zostaje uzależniona od ich poprawnego wykonania. W ten sposób gest staje się warunkiem mowy – elementem regulującym relację hierarchiczną.

Przywołanie tego typu fragmentów źródłowych umożliwia spojrzenie na język staropolski jako narzędzie osadzone w praktykach obyczajowych, a nie jedynie system znaków abstrakcyjnych. Analiza składni i leksyki pozwala dostrzec, że narracja nie tylko opisuje gest, lecz współtworzy jego znaczenie, sankcjonując porządek społeczny utrwalaony w rytuale.

Przywołane przykłady nie mają charakteru wyczerpującego i nie pretendują do całościowego opisu repertuaru gestów funkcjonujących w kulturze dawnej Rzeczypospolitej; stanowią one raczej reprezentatywne studia przypadku, pozwalające uchwycić mechanizmy relacji między gestem, językiem i normą obyczajową.

Perspektywę relacyjną Paska uzupełniają opisy normatywne zawarte w *Opisie obyczajów za panowania Augusta III* Jędrzeja Kitowicza. Autor rekonstruuje rytuały życia towarzyskiego i publicznego, utrwalając ich wzorcowy, konwencjonalny charakter. W jednym z fragmentów poświęconych ceremoniałowi powitalnemu pisze: „Nie obeszło się bez komplementów, bez ceregieli u drzwi na progu i przy zajęciu miejsca, gdy zasiadali [...]. Następnie gospodarz, powstawszy, prosił o odpasanie pałasza”¹⁸.

Już sam dobór słownictwa („ceregiele”, „komplementy”) wskazuje na sformalizowany charakter opisywanej sytuacji. Gesty nie są tu spontanicznym wyrazem emocji, lecz elementami ściśle określonego scenariusza zachowań. Szczególnie znaczenie ma przestrzeń progu, pełniąca funkcję miejsca przejścia pomiędzy światem zewnętrznym a wnętrzem domu. To właśnie tam gest i słowo nabierają charakteru rytualnego, regulując relację między gospodarzem a gościem.

Centralnym elementem ceremoniału jest gest odpasania pałasza. Broń, będąca znakiem stanu szlacheckiego i potencjalnej przemocy, musi zostać symbolicznie „zawieszona”, aby możliwe było wejście w przestrzeń gościnności i wspólnoty stołu. Gest ten komunikuje zawierzenie gospodarzowi oraz akceptację reguł obowiązujących w jego domu. Ciało, poprzez konkretny ruch i podporządkowanie się rytuałowi, przekazuje komunikat społeczny jeszcze przed wymianą słów.

Język Kitowicza, podobnie jak u Paska, pozwala uchwycić związek między formą językową a normą obyczajową utrwaloną w praktykach codziennej komunikacji. Składnia parataktyczna, nagromadzenie form bezosobowych oraz leksyka obyczajowa dokumentują świat reguł i konwencji, w którym gest i słowo tworzą spójny kod kulturowy.

¹⁸ J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, oprac. R. Pollak, Wrocław 1970, s. 188–189.

Perspektywę wewnętrzną, obecną w relacjach Jana Chryzostoma Paska i Jędrzeja Kitowicza, warto uzupełnić spojrzeniem zewnętrznym – obserwatora kultury dawnej Rzeczypospolitej, który nie uczestniczy w rytuale, lecz opisuje go z dystansu. Taką perspektywę przynosi relacja Karola Ogiera, francuskiego dyplomaty i podróżnika przebywającego w Polsce w latach trzydziestych XVII wieku. W *Dzienniku podróży do Polski* notował on: „Podczas mszy, gdy ksiądz Ciało Pańskie w górę podnosi, w piersi się biją, głową o ziemię uderzają”¹⁹.

W lapidarnym opisie gest religijny stanowi zbiorowe, synchroniczne działanie ciała, podporządkowane jednemu momentowi rytuału. Uderzanie się w piersi i pochylanie głowy nie jest tu indywidualnym aktem pobożności, lecz wspólnotową choreografią, w której gest pełni funkcję komunikatu zbiorowego. Z perspektywy Ogiera zachowanie to ma charakter widowiskowy i zaskakujący – relacja koncentruje się na fizyczności ruchu, intensywności gestu i jego powtarzalności.

Opis ten pozwala dostrzec, że w kulturze Rzeczypospolitej szlacheckiej gest religijny funkcjonował jednocześnie jako akt wiary, forma ekspresji emocjonalnej oraz element kultury widowiskowej. Język relacji cudzoziemca, pozbawiony komentarza oceniającego, uwypukla odmienność polskiej obyczajowości i jej silne zakorzenienie w cielesnym przeżywaniu *sacrum*. Zestawienie tej perspektywy z relacjami uczestników obyczaju pozwala pełniej uchwycić mechanizmy funkcjonowania gestu jako znaku kulturowego.

Porównanie relacji uczestników obyczaju z opisem zewnętrznego obserwatora pokazuje, że w kulturze Rzeczypospolitej gest i słowo są wzajemnie warunkującymi się elementami komunikacji – gest przygotowuje, wzmacnia lub zastępuje wypowiedź, a słowo sankcjonuje jego sens.

Przeprowadzona analiza gestykularnych form komunikacji w kulturze szlacheckiej dawnej Rzeczypospolitej, ujmowanych w perspektywie ich performatywności i teatralizacji, pozwala uznać gest za jedną z kluczowych kategorii interpretacyjnych staropolskiego obyczaju. Ciało, podporządkowane normom rytualnym i społecznym, funkcjonowało jako medium znaczeń, za którego pośrednictwem wyrażano hierarchię, zależności, przynależność stanową oraz relacje władzy. Gest nie był wyłącznie dodatkiem do komunikacji werbalnej ani spontanicznym wyrazem emocji, lecz elementem zrytualizowanego kodu kulturowego, którego poprawne użycie warunkowało pełne uczestnictwo w życiu wspólnoty.

Zestawienie trzech perspektyw źródłowych – relacji uczestnika obyczaju (Jan Chryzostom Pasek), opisu normatywnego (Jędrzej Kitowicz) oraz spojrzenia zewnętrznego obserwatora (Karol Ogier) – umożliwiło uchwycenie zarówno wewnętrznej logiki systemu gestycznego, jak i jego kulturowej odmienności dostrzeganej z zewnątrz. Analizowane teksty ukazują, że gest i słowo funkcjonowały w ścisłej współzależności: sekwencje ruchów poprzedzały akt mowy, sankcjonowały relację społeczną i nadawały wypowiedzi określoną rangę. Język nie tylko opisywał gest, lecz współtworzył jego znaczenie, utrwalając porządek obyczajowy w strukturze narracji i w samym sposobie opisu rzeczywistości.

¹⁹ K. Ogier, *Dziennik podróży do Polski*, tłum. i oprac. J. Tazbir, Warszawa 1957, s. 115.

W perspektywie historyczno-kulturowej gest jawi się jako element kultury widowiskowej, szczególnie intensywnie rozwijającej się w epoce baroku. Amplifikacja ruchu, teatralizacja zachowań oraz zbiorowy charakter praktyk gestycznych sprawiły, że ciało stawało się nośnikiem sensów nie tylko społecznych i religijnych, lecz także symbolicznych i estetycznych. Teatralność gestu nie oznaczała sztuczności, lecz skuteczność komunikacyjną: widzialność, powtarzalność i rozpoznawalność ruchów wzmacniały przekaz i ograniczały pole interpretacyjnej dowolności. Gest działał performatywnie – nie tylko wyrażał relacje społeczne, lecz realnie je konstytuował, wpisując jednostkę w obowiązujący porządek symboliczny.

Analiza staropolskich praktyk gestycznych pozwala zatem spojrzeć na komunikację obyczajową jako proces wielowymiarowy, w którym ciało i język tworzyły spójną strukturę znaczeń. Gest nie funkcjonował obok słowa, lecz pozostawał z nim w relacji współzależności: przygotowywał akt mowy, wzmacniał jego rangę lub zastępował wypowiedź werbalną w sytuacjach, w których widzialność i performatywność były ważniejsze niż treść wypowiedziana. Taki model komunikacji był szczególnie funkcjonalny w kulturze oralnej i widowiskowej, opartej na bezpośrednim doświadczeniu i obecności.

Z punktu widzenia współczesnej refleksji nad badaniem i nauczaniem literatury oraz języka dawnego analizowane teksty źródłowe mają istotny potencjał poznawczy, umożliwiając rozwijanie kompetencji interpretacyjnych poprzez łączenie analizy językowej z kontekstem kulturowym i obyczajowym. Umożliwiają bowiem ukazywanie języka nie w postaci systemu abstrakcyjnych reguł, lecz narzędzia głęboko zakorzonego w praktykach kulturowych, obyczajowych i cielesnych. Interpretacja relacji między gestem a słowem sprzyja pogłębionemu rozumieniu dawnych form komunikacji oraz pozwala łączyć analizę językową z kontekstem antropologicznym i historycznym. W tym sensie gest, rozumiany jako znak cielesny, społeczny i performatywny, pozostaje ważnym kluczem do interpretacji kultury dawnej Rzeczypospolitej – kluczem, który integruje refleksję nad językiem, obyczajem i praktykami komunikacyjnymi w spójną perspektywę badawczą.

Tak rozumiana jedność gestu i słowa pozwala wyjść poza opis historyczny i sformułować wnioski istotne także dla współczesnej refleksji metodologicznej. W ujęciu kulturoznawczym i językoznawczym gest i mowa jawią się jako media wzajemnie się uzupełniające, współtworzące sens w ramach praktyk komunikacyjnych. Z tej perspektywy analizowane teksty staropolskie cechuje istotny potencjał poznawczy także dla współczesnej refleksji nad badaniem i nauczaniem literatury oraz języka dawnego. Umożliwiają bowiem ukazywanie języka nie w postaci systemu abstrakcyjnych reguł, lecz narzędzia głęboko zakorzonego w praktykach kulturowych, obyczajowych i cielesnych. Interpretacja relacji między gestem a słowem sprzyja pogłębionemu rozumieniu dawnych form komunikacji oraz – w perspektywie dydaktycznej – pozwala łączyć analizę językową z kontekstem antropologicznym i historycznym.

W tym sensie gest, rozumiany jako znak cielesny, społeczny i performatywny, pozostaje ważnym kluczem do interpretacji kultury dawnej Rzeczypospolitej oraz użytecznym punktem odniesienia w dydaktyce polonistycznej, ukierunkowanej dziś na interdyscyplinarne odczytania i rozwijanie kompetencji komunikacyjnych.

Bibliografia

- Bogucka M., *Gest w kulturze staropolskiej* [w:] *Staropolskie obyczaje w XVI–XVII wieku*, Warszawa 1994.
- Bystron J.S., *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce. Wiek XVI–XVII*, t. II, Warszawa 1994.
- Dziechcińska H., *Ciało, strój, gest w czasach renesansu i baroku*, Warszawa 1996.
- Dziechcińska H., *Gest w staropolskim systemie komunikacji* [w:] *Kultura żywego słowa*, red. H. Dziechcińska, Warszawa 1989.
- Elias N., *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, tłum. T. Zabłudowski, Warszawa 2011.
- Górnicki Ł., *Dworzanin polski*, oprac. R. Pollak, Warszawa 1988.
- Kempiński A., *Twarc i ręka*, „Teksty” 1977, nr 2.
- Kitowicz J., *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, oprac. R. Pollak, Wrocław 1970.
- Le Goff J., Truong N., *Historia ciała w średniowieczu*, Warszawa 2018.
- Łoziński W., *Życie polskie w dawnych wiekach*, Kraków 1978.
- Majewska H., *Listy staropolskie z epoki Wazów*, Warszawa 1977.
- Ogier K., *Dziennik podróży do Polski 1635–1636*, t. II, tłum. E. Jędrkiewicz, Gdańsk 1953.
- Pasek J.Ch., *Pamiętniki*, oprac. Z. Gołaszewski, Gdańsk 2015.
- Ptaśnik J., *Kultura wieków średnich*, Warszawa 1959.
- Radziwiłł A.S., *Pamiętnik*, t. I–II, tłum. A. Przyboś, R. Żelewski, Warszawa 1980.
- Tazbir J., *Kultura żywego słowa w dawnej Polsce*, Warszawa 1970.

Body and Gesture in the Culture of the Early Polish–Lithuanian Commonwealth. Customary Communication and Linguistic Representations

Abstract

The article examines the body and gesture as key elements of customary communication in the noble culture of the early Polish–Lithuanian Commonwealth. Gesture is analysed not as a spontaneous emotional expression but as a ritualised cultural code governed by social, religious and ceremonial norms. The discussion focuses mainly on the sixteenth and seventeenth centuries, with selected eighteenth-century examples illustrating the persistence of these practices. The analysis is based on memoirs and descriptive sources, including the writings of Jan Chryzostom Pasek, Jędrzej Kitowicz and foreign observers such as Karol Ogier. These texts reveal the close relationship between gesture and language, as well as the role of non-verbal communication in shaping social hierarchy and the theatricality of Baroque culture. The article also highlights the didactic value of early modern sources for Polish language education.

Keywords: body; gesture; customary communication; noble culture; Polish–Lithuanian Commonwealth; early modern Polish language; Polish language education

Edyta Olszańska-Smolarek, doktorantka w dziedzinie literaturoznawstwa Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zakres zainteresowań naukowych koncentruje wokół geopoetyki, antropologii i literatury małych ojczyzn.

EWELINA MARIA POPIELARZ-ZAJDEL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ORCID: 0000-0002-2546-2151
ewelina_900@interia.pl***Sacrum* w twórczości
ks. Janusza Artura Ihnatowicza****Streszczenie**

W artykule poruszono kwestię występowania *sacrum* w twórczości ks. Janusza Artura Ihnatowicza. Autor to poeta wiary, ale także sakralnego doświadczenia. Jego wiersze przepelnione są skupieniem po tym, jak poeta odszedł od form złożonych i wystylizowanych. Kreuje świat pełen dobra, ale skazany na przemijanie. Chociaż czas w tej poezji ma szczególne miejsce, to jednak poza opisem przemijania spotykamy się z wiarą w sens ludzkiego życia oraz istnienia wedle Bożego planu – spełnionej ofiary Syna Bożego na krzyżu. Można tę twórczość poddawać kerygmaticznej interpretacji literatury, ponieważ dotyczy doświadczenia wiary chrześcijańskiej.

Słowa kluczowe: książka, poezja, Janusz Artur Ihnatowicz, *sacrum*, wiara

„Motywy najnowszej poezji religijnej w Polsce są zupełnym przeciwieństwem ucieczki w bezładny świat gnostycznych uniesień. Dokonały one olbrzymiej ewolucji, nie naruszając związku, a nawet jedności między świadomością historyczną a sposobem myślenia religijnego”¹ – poglądy Dedeciusa na temat *sacrum* znajdują odzwierciedlenie w twórczości polskich poetów, którzy swoimi utworami nie tylko budują świat religijny, odwołują się do metafizyki, ale przede wszystkim ukazują własną wrażliwość i kunszt języka. Janusz Artur Ihnatowicz to kapłan-poeta zachwycający wierszami od czasu książkowego debiutu w Londynie w 1975 roku. Biografia tego autora świadczy, iż jego życie nie było łatwe. Urodzony w roku 1929 w Wilnie, lata wojny spędził w Częstochowie. Od 1946 roku przebywa na emigracji i tam też zaczął pisać pierwsze utwory. Ihnatowicz to nie tylko kapłan i poeta, to także krytyk literacki oraz profesor bazylińskiego Uniwersytetu św. Tomasza w Houston. Literacko zwią-

¹ K. Dedecius, *Das Fascinosum der religiösen Lyrik aus Polen*, „Neue Zürcher Zeitung” 1978, nr 297. Cyt. za P. Chojnowski, *Polska poezja w Niemczech* [w:] *Pytania o wiarę*, red. A. Sulikowski, Szczecin 2008, s. 155.

zany był z grupą poetycką „Kontynenty”, która publikowała w piśmie „Kontynenty-Merkuriusz”².

Bywa, że poezję określa się jako tym bardziej wartościową, im więcej odnieść do naszego istnienia w niej odnajdujemy. Jeśli dodatkowo współgra ona z naszym światopoglądem, czujemy się z nią szczególnie szczerze związani³. Poezją, w której możemy przejrzeć się jak w zwierciadle, odnajdując własne spostrzeżenia i doświadczenia, jest właśnie twórczość księdza Janusza Artura Ihnatowicza. Jak sam autor wyznaje, często pisze o innych, ponieważ swojego pisarstwa nie uważa za takie, którego „głównym zajęciem jest wywlekanie duchowych wnętrzości autora na widok publiczny”⁴. Uważa, że nie są istotne „jego uczucia i przeżycia, ale wciąganie ludzi w tajemnicę”⁵.

Twórczość Ihnatowicza z czasem ulega przemianom. Obecnie jego utwory zmierzają w stronę „miniaturyzacji struktury, mieszczą się w ascetycznych, bliskich wiersza skupieniowego wersach”⁶ – jak pisze Zenon Ożóg. Przeszły więc transformację: od form złożonych, po które poeta chętnie sięgał, stylizując i mieszając gatunki, ku formom prostszym, bardziej skupionym. Sam autor w nieco humorystyczny sposób komentuje swój sposób pisania:

Krótki mając oddech podstarzała muza
kroplami kapie więc mogę
późniejszym wnukom zostawić
tylko mikropoemat
(*Dłaczego piszę krótkie wiersze, EON*⁷)

Poza zmianami w kompozycji utworów ich tematyka od lat pozostaje taka sama i dotyczy spraw szczególnie ważnych dla człowieka. Ten emigracyjny poeta od ponad pięćdziesięciu lat pisze o samotności, przemijaniu, uciekającym czasie i śmierci. W ostatnich latach motywy te pojawiają się jeszcze częściej, co wiąże się z osobistym doświadczeniem autora – z jego własnym poczuciem przemijania.

² J. Sokołowska-Gwizdka, *Piękno, poezja i sztuka w dobie cywilizacji obrazkowej. Rozmowa z księdzem profesorem i poetą Januszem Ihnatowiczem*, „Culture Avenue” 2017, Piękno, poezja i sztuka w dobie cywilizacji obrazkowej – Culture Avenue [2.08.2025].

³ R. Fałda, „*Na tym leż padole, w tej krainie ciemności...*”, czyli o czasie, przemijaniu, starości i śmierci w poezji Janusza Ihnatowicza [w:] *W kręgu twórczości pisarzy emigracyjnych*, red. Z. Andres, Rzeszów 2011, s. 218.

⁴ Z listu J.A. Ihnatowicza do B. Tarnowskiej [w:] B. Tarnowska, *Między światami. Problematyka bilingwizmu w literaturze. Dwujęzyczna twórczość poetów grupy „Kontynenty”*, Olsztyn 2004, s. 164.

⁵ J.A. Ihnatowicz, *Czy muszę być księdzem Twardowskim? Tekst wygłoszony na spotkaniu ze studentami i pracownikami Uniwersytetu Rzeszowskiego 23 maja 2002 r.*, „Fraza” 2002, nr 3 (37), s. 173.

⁶ Z. Ożóg, *Posłowie* [do:] J.A. Ihnatowicz, *Czas, co pochłania. Wiersze*, Rzeszów 2002, s. 22.

⁷ Cytowana poezja pochodzi ze zbiorów poetyckich wydanych w języku polskim. Po przytoczeniu wiersza podaję w nawiasie jego tytuł oraz zbiór poetycki. Tomy oznaczam skrótami: *Pejzaż z postaciami* (Londyn 1972) PZP, *Wiersze wybrane* (Kraków 1973) WW, *Niewidomy z Betsaidy* (Warszawa–Leszno 1991) NzB, *Czas, co pochłania* (Rzeszów 2002) CCP, *Epigramat o nadziei i inne wiersze 1992–2003* (Rzeszów 2004) EON, *Od czasu kto nas wyzwoli? Wiersze 1950–2006* (Toronto 2007) OC.

Bagaż lat, który niesie, rzuca bowiem inne światło na otaczającą rzeczywistość. Ihnatowicz komentuje to w następujący sposób: „Cały ten świat, który kształtował naszą młodość, odchodzi. [...] Rzeczywiście coraz częściej teraz wracam myślą do przeszłości. Może to i skutek «stania nad grobem»”⁸.

Jako człowiek w podeszłym wieku, a zarazem kapłan, Ihnatowicz posiada głębszą świadomość spraw ostatecznych. Od początku jego twórczości czas i przemijanie zajmują w niej miejsce szczególne. Monografistka poety, Alicja Jakubowska-Ożóg, zauważa, że „Ihnatowicz nadaje kategorii czasu szczególne znaczenie [...] zawsze pozostaje ona centralnym problemem życiowych i literackich zmagają poety”⁹. Czas w jego ujęciu ma wymiar wyjątkowy, choć często towarzyszy temu poczucie destrukcji – prowadzi on bowiem do rozpadu wszystkiego; każda rzecz z upływem chwili nieuchronnie przemija:

Szybko czas leci, ulata za chwilą
chwilą, gorzka lub słodka, raz tak raz tak
i co nam zostało z tych okruczeń czasu
chwyconych w biegu jak motyle
o skrzydłach może czarnych i płomiennych ale
równie ulotnych jak rozkosz aż do dna

(*Przejażdżka niedzielna do Galveston*, NzB)

Poeta ma w swojej świadomości głęboko zakorzenione poczucie ulotności czasu. Traktuje go jednak z pietyzmem, starając się w pewien sposób utrwalić chwile, które nieuchronnie przemijają. W jego poezji przeszłość – a zwłaszcza czas dzieciństwa – przywoływana jest z niezwykłą dawką sentymentu i czułości. Ihnatowicz nadaje upływającemu czasowi wartość sakralną, ponieważ stanowi on dla niego miarę istnienia, wyznacznik życia i duchowego dojrzewania¹⁰. Zegar, który odmierza czas, staje się w jego twórczości jednym z głównych atrybutów ludzkiego losu – symbolem nieuchronności, ale też porządku wpisanego w stworzenie:

osamotniony jak krok po pustej ulicy
tylko od latarni cień wokół mnie
godziny mierzy
mojego przemijania

(*Pokoik w Quartier Latin*. „*Idąc samotnie*”, PZP)

Aspekt przemijania w czasie zarówno dla poety, jak i dla czytelników jest aktem, którego nie da się zatrzymać. Poeta przez swoje wiersze próbuje jednak przywołać do życia to, co już minęło. Pomimo świadomości przemijania nie chce

⁸ J.A. Ihnatowicz, F. Śmieja, *List ontaryjsko-teksaski. Dwugłós Janusza A. Ihnatowicza i Flo- riana Śmiei*, „*Fraza*” 2005, nr 3 (49), s. 74.

⁹ A. Jakubowska-Ożóg, [notatka na drugiej stronie okładki w:] J.A. Ihnatowicz, *Od czasu kto nas wyzwoli? Wiersze 1950–2006*, Toronto 2007.

¹⁰ Warto w tym miejscu odróżnić *sacrum*, będące wartością odniesioną do Boga, od *sacrum* w znaczeniu sakralizacji życia, przestrzeni, czasu, itd. Pewne cechy są wspólne, ale *sacrum* życia można określić jako kategorię durkheimowską, która dotyczy na przykład wartości odnoszonych do wspólnoty, „wspólnych wspólnocie”. Pojęcie *sacrum*, jako wartości spotykanej w świecie, jest szersze od religijności i wszelkich walorów kultury chrześcijańskiej.

płynąć z nurtem rzeki, lecz próbuje zacumować swoją poezją, wie jednak, że „na wodzie znaczą tylko ścieg nietrwały”¹¹. Wspomnienie przeszłości może potęgować odczuwanie tego, co obecne. Pytając: „czy czujesz zapach płynący z przeszłości”¹², podmiot wiersza przejawia tęsknotę za tym, co minęło, ale także wskazuje, że należy czerpać z tego, co za nami.

Ihnatowicz eksponuje posiadanie świadomości, że współczesny człowiek boi się śmierci i przemijania. Im dalej bniemy w cywilizację i rozwój, tym bardziej wydaje nam się, że panujemy nad życiem. W pewnym momencie okazuje się jednak, że tak nie jest i nasze dążenia zawsze i tak zwrócą się w jednym kierunku. Gdy nadchodzi taka chwila, poeta próbuje wskazać, że należy szukać stabilizacji, pogodzenia się z tym, co nieuniknione, oraz podjąć próbę znalezienia spokoju w życiu jeszcze na ziemi. Takie spojrzenie może wydawać się sprzeczne z powołaniem, jakie Ihnatowicz dla siebie wybrał, więc tym bardziej jego twórczość zasługuje na miano wyjątkowości. Pomimo faktu, że w wierszach dominuje raczej negatywna wizja przemijalności i nieuchronnego dążenia do śmierci, to jednak w wielu utworach zawarte jest pośrednie wyznanie wiary i przesłanie zgodne z doktryną katolicką:

Światem nie wstrząsnąłem
siedemdziesiąt coś lat bez echa
płyta szara i napis na płycie
„grób nieznanego człowieka”

lecz wiem że ktoś mnie zna
i na mnie czeka

(*Epitafium bezimiennego*, EoN)

Podmiot wiersza wie, że choć dla wielu ludzi może nic nie znaczyć, to jest Ktoś, kto go zna i czeka na niego. Ukazuje tutaj swoją wielką wiarę w sens istnienia oraz niczym niezmaconą pewność tego, że Bóg wie, co robi. Czas jest darem od Boga, podobnie jak nadzieja, która powinna być niczym okno otwarte na oświecenie:

sporządzam listę możliwości
a dla szczęśliwców może
nic
tylko okno otwarte na beczas

(*Epigramat o nadziei*, EoN)

To okno może być właśnie symbolem spojrzenia w lepszy czas, w lepszą perspektywę, która w „bezczasie” może dać ukojenie zagubionej duszy. Czas, który ma się na ziemi, jest tylko przejściem w miejsce, gdzie upływające chwile nie mają już znaczenia i gdzie nie odczuwa się ulotnych momentów. Przemijanie, które prowadzi do Boga, ma zatem wymiar sakralny, wiedzie bowiem do Niego. Czekający na człowieka Bóg przygląda się jego niedoskonałościom, jednak jest pełen miłosierdzia, bo czyni to przez

¹¹ J.A. Ihnatowicz, *Statek widmo* [w:] tegoż, *Epigramat o nadziei*, Rzeszów 2004.

¹² Tenże, *Letnia pogoda* [w:] tegoż, *Pejzaż z postaciami*, Londyn 1972.

lustro, które
pokazuje wszystko na odwrót
przez to lustro zaprowadzi
nas w swój rozśpiewany dom
(*Potworkom ku pociesze*, EoN)

Podmiot wierszy Ihnatowicza nie wyraża się o Bogu wprost, używa zaimków „ktoś”, „on”, co powoduje, że czytelnik nie odnosi wrażenia, że jest poucany przez księdza. Jest to tylko delikatna sugestia, z której można skorzystać lub po prostu dostosować ją do swoich przekonań. Ten zabieg sprawia, że twórczość Ihnatowicza jest niezwykła, ponieważ jako ksiądz wyłącznie bardzo taktownie wyznaje swoje przekonania.

Czytając tom *Epigramat o nadziei*, można odczuć, że pisarz pojął sens i istotę istnienia. Dokonuje pogodzenia się z przemijaniem, ponieważ ma nadzieję, i ta nadzieja jest tu szczególnie ważna, że gdy wejdzie w bezczas, będzie czekał na niego Ktoś. Jest to zatem nie tylko pogodzenie się z ulotnością życia, ale przede wszystkim afirmacja tego, do którego mamy nadzieję trafić. Z wytłumaczeniem znowu przychodzi Jakubowska-Ożóg: „Bohater tych wierszy zdaje się stapiać z nieznanym, nie w dramatycznym akcie rezygnacji czy buntu, ale w głębokiej zgodzie na niczym niezmacony porządek przyszłego świata”¹³. Rozważania dotyczące przemijania i „pokorne pogodzenie”¹⁴ pojawiają się nie tylko we wspomnianym tomie. Ostatni zbiór poety *Od czasu kto nas wyzwoli?* również zawiera podobne motywy. Utwór *Sobie ku pociesze* niesie przesłanie, że nie należy bać się śmierci i umierania. Odznacza się pokorą podmiotu lirycznego, który nie twierdzi, że pójdzie do nieba, bowiem to czyściec będzie jego przystanią. Staje się jasne, iż łaskę spokoju i pogodzenia się z życiem poeta musiał w sobie wypracować. A może to wędrówka po czyścicu miała być dla czytelnika dochodzeniem właśnie do czystości i jasności serca oraz umysłu?

By dotrzeć do momentu pogodzenia się z życiem i oddania tego w twórczości, należało z pewnością przebrnąć przez wiele doświadczeń. Jednym ze znaczących momentów w życiu poety, które wpłynęły na jego pisarstwo, było spotkanie z dziełami T.S. Eliota. Autor *Ziemi jałowej* wpłynął na twórczość także wielu innych, powodując oderwanie się od skonwencjonalizowanych zasad poetyki czy retoryki. Jak pisze Jakubowska-Ożóg, „dla Ihnatowicza to zmiana przede wszystkim paradygmatu nowoczesnej liryki, wyznaczenie nowej roli twórcy, odejście od uładzonego języka tradycyjnej poezji pozwalające na tworzenie «poezji głębi», to wyzbycie się rymu i świadomość istnienia matematycznych rygorów pozwalających na budowanie nowoczesnej formy wiersza”¹⁵. Zgodnie z koncepcją Eliota w większości wierszy Ihnatowicza pojawia się forma bezosobowa, co właśnie sprawia, że czytelnik może utożsamiać się z tym, co czyta.

¹³ A. Jakubowska-Ożóg, *Poeta i świat. Twórczość literacka ks. Janusza A. Ihnatowicza*, Rzeszów 2009, s. 314.

¹⁴ Taż, „...I sam się zamień w blask, co nie ustaje” (*Posłowie*) [do:] J.A. Ihnatowicz, *Epigramat o nadziei i inne wiersze 1992–2003*, Rzeszów 2004, s. 83.

¹⁵ Taż, *Poeta i świat...*, s. 39–40.

Szczególne znaczenie w twórczości i życiu Ihnatowicza ma przyroda. Wiele odwołań do natury znajduje się w wierszach poety, a otaczający świat zawsze jest traktowany jako dar. Obrazy, które Ihnatowicz przywołuje, mają różnoraki charakter, niektóre przypomniane, inne bardzo konkretne, bo akurat nawiedzane, łączy je jednak jeden aspekt – afirmatywna postawa dotycząca połączenia człowieka i przyrody. Wzajemny wpływ na siebie oraz zależność wprawiają autora w zadumę i wywołują wielki szacunek. „Poświadcza tę postawę przede wszystkim ekspresja opisowa, wyliczanie składowych elementów podziwianych miejsc. Przedmiotem widzenia pozostaje najczęściej najbliższy krajobraz oraz ten skomponowany z fragmentów przynależnych potocznemu doświadczeniu”¹⁶ – pisze Jakubowska-Ożóg w części opracowania *Przestrzeń w poezji Janusza A. Ihnatowicza*. Dzięki oglądowi niczym nieskrępowanej przestrzeni bohater wiersza Ihnatowicza może nie tylko podziwiać cud stworzenia, ale także pozwolić sobie na refleksję dotyczącą przemijania:

Świat jest wielki: jak skrzydła rozpięte
skrzydła chmur od wschodu do zachodu,
chmur przez niebo płynących jak czas:
wczoraj dzisiaj jutro, dziś i dziś i dziś

(*Leżąc na wznak nad brzegiem Lake Mephremmagog*, WW)

Sam tytuł wiersza *Leżąc na wznak* ma w sobie już konotacje związane ze spokojem, odprężeniem czy nawet zadumą. Dzięki przyrodzie łatwiejsze staje się także obcowanie z *sacrum*, Absolutem albo Bogiem. Te natchnienia powodują, że bohater wierszy sam jest szczęśliwy i za sprawą poczucia nieograniczonej otaczającej go przestrzeni czuje się nią wypełniony, a przy obcowaniu z przyrodą odczuwa wielką moc Boga, ale również jego miłość do całej natury.

Poza naturą, którą Bóg nam dał, abyśmy się nią zachwycali, zsyła nam także opiekunów mających przypisaną sobie historię zbawienia ludzkości. Anioły pojawiały się przede wszystkim w momentach, gdy Bóg chciał przemówić do człowieka w sposób bezpośredni. Ihnatowicz, wplatając do swoich wierszy wspomnienie o aniołach, robi to również w kontekście wysłanników sprawujących opiekę nad człowiekiem:

po górach dolinach ze słońcem płynie głos
czasem zamiera gdy utrudzone anioły
przysiadają w obłokach jak ptaki
w kolorowych zapaskach co wieją
rozpostarte we wiatr, który kędy chce
to chodzi

(*Dzień pielgrzymujący*, WW)

Anioły są u poety związane z każdym miejscem i czasem, ponieważ wszystko to, czego człowiek doświadcza, jest spotkaniem z Bogiem, a że jest on miłosierny, to posyła nam swoich pomocników.

¹⁶ Tamże, s. 149–150.

Twórczość Ihnatowicza nie tylko dosłownie nawiązuje do motywów związanych z Biblią, ale przywołuje również w sposób metaforyczny autorytet Biblii, za którego sprawą możemy czytać los naszej egzystencji jako drogi do zbawienia. Bez względu na to, czy podążamy drogą, którą stara się prowadzić nas Święta Księga, czy zgoła inną, wiersze Ihnatowicza przekazują prawdę o człowieku. Autor tekstów przywołuje motywy biblijne w taki sposób, że zauważamy, iż w każdej przeżytej przez nas chwili jest coś dostojnego, co nabiera ważności w zestawieniu z wydarzeniami z Biblii. U Jakubowskiej-Ożóg czytamy: „Ihnatowicz swoją poezją podkreśla niezwykłą prawdę, że droga do najważniejszego słowa w poezji jest drogą z tego słowa wychodzącą i do Słowa-źródła powracającą”¹⁷. Zdaje się, iż bohater wierszy Ihnatowicza ma świadomość, że nie jest w stanie zgłębić tajemnicy boskiego istnienia, nie może pojąć Bożego miłosierdzia, zostaje mu zatem jedynie próba pokornego poznania siebie przez pryzmat cudownego świata, który go otacza.

Jak już wspomniano, Ihnatowicz nie pisze tak, aby jego poezja była odczytywana jako zbiór wywodów kapłańskich. W twórczości tego poety jest niezwykła powściągliwość w przywoływaniu imienia Boga, ale emanuje z jego wierszy pewność, że gdzieś jest On, któremu zawierzam się w całej mojej mocy. Spotkań podmiotu lirycznego z Transcendensem możemy doszukiwać się głównie podczas obcowania z przyrodą. W tej szczególnej twórczości niewiele jest wierszy, które opisują wprost relację bohatera z Bogiem. To czas ukryty w zbudowanych poetyckich obrazach czy wyszukanych metaforach. Pomimo odczuwalnej wielkiej miłości oraz pokory w stosunku do Rzeczywistości Ostatecznej poezja Ihnatowicza nie jest przesiąknięta pietyzmem czy moralizatorstwem. Nie można wyczuć tutaj napięcia pomiędzy powołaniem kapłańskim a poetyckim¹⁸. Sam poeta przyznaje, iż twórcą był wcześniej aniżeli został księdzem i czekała go długa droga, aby zrozumieć, że jego pisarstwo też może być ważne: „Pisałem i publikowałem od czasów, gdy ani mi się nie marzyło o kapłaństwie. A święcenia nie doprowadziły do jakiejś zasadniczej zmiany i formy, i tematyki”¹⁹.

Poezja ks. Janusza Artura Ihnatowicza to nie tyle modlitwa wierszem, ile filozoficzna medytacja nad obecnością i nieobecnością Boga, nad człowiekiem i jego językiem, nad pamięcią i utratą. To literatura otwierająca się na refleksję egzystencjalną, etyczną i duchową, a zarazem rozwijająca kompetencje interpretacyjne oraz kulturowe. Utwory Ihnatowicza pozwalają realizować w praktyce wiele celów kształcenia zapisanych w podstawie programowej – uczą analizy języka poetyckiego, pełnego symboli i metafor, rozwijają świadomość historyczno-literacką poprzez wpisanie w nurt poezji emigracyjnej i duchowej XX wieku, a także kształtują refleksyjność i wrażliwość etyczną, stawiając pytania o sens życia, samotność, wiarę i kondycję człowieka w świecie pozbawionym pewności.

¹⁷ Tamże, s. 259.

¹⁸ B. Chrzastowska, „Wierzę wierszem”. *O poezji kapłańskiej* [w:] *Religijne aspekty literatury polskiej XX wieku*, red. M. Jasińska-Wojtkowska, J. Święch, Lublin 1997, s. 221.

¹⁹ J.A. Ihnatowicz, *Czy muszę być...*, s. 174.

Twórczość Ihnatowicza stanowi przestrzeń dialogu między wiarą a rozumem, przeszłością a terażniejszością, człowiekiem a światem. Wprowadzenie jej do dydaktyki szkolnej to nie tylko poszerzenie literackiego kanonu, lecz przede wszystkim zaproszenie uczniów do głębszej refleksji nad sobą i otaczającą rzeczywistością. Warto, by ten cichy, mądry głos polskiej emigracji zabrzmiał również w szkolnych klasach – jako przykład poezji, która uczy nie tylko czytać, ale i rozumieć.

W dydaktyce szkolnej poezję Ihnatowicza można wykorzystać na kilku płaszczyznach. Po pierwsze – w analizie literackiej: wiersze z tomów *Pejzaż z postaciami* czy *Niewidomy z Betsaidy* doskonale nadają się do ćwiczenia interpretacji metafory i symbolu, zwłaszcza w kontekście motywów drogi, światła, ciszy czy obecności *sacrum* w codzienności. Po drugie – w pracy z kontekstem biograficznym i historycznym: biografia poety pozwala uczniom zrozumieć doświadczenie emigracji, utraty języka ojczystego i poszukiwania tożsamości, co może stać się punktem wyjścia do rozmowy o współczesnych migracjach oraz o pojęciu „domu” jako przestrzeni duchowej i kulturowej. Po trzecie – w działaniach interpretacyjnych i twórczych: uczniowie mogą napisać własny wiersz w odpowiedzi na słowa Ihnatowicza, stworzyć kolaż słowno-plastyczny lub poszukać muzyki oddającej nastrój jego poezji, co rozwija myślenie symboliczne, empatię i umiejętność wyrażania emocji. Wreszcie po czwarte – w refleksji filozoficznej: utwory Ihnatowicza mogą stać się punktem wyjścia do rozmów o tematach bliskich młodzieży – o sensie życia, duchowości, samotności i odpowiedzialności za świat.

Literatura podmiotu

- Ihnatowicz J.A., *Czas, co pochłania. Wiersze*, Rzeszów 2002.
 Ihnatowicz J.A., *Epigramat o nadziei i inne wiersze 1992–2003*, Rzeszów 2004.
 Ihnatowicz J.A., *Niewidomy z Betsaidy*, Warszawa–Leszno 1991.
 Ihnatowicz J.A., *Od czasu kto nas wyzwoli? Wiersze 1950–2006*, Toronto 2007.
 Ihnatowicz J.A., *Pejzaż z postaciami*, Londyn 1972.
 Ihnatowicz J.A., *Wiersze wybrane*, Kraków 1973.

Literatura przedmiotu

- Chrzastowska B., „Wierzę wierszem”. *O poezji kapłańskiej* [w:] *Religijne aspekty literatury polskiej XX wieku*, red. M. Jasińska-Wojtkowska, J. Święch, Lublin 1997.
 Dedecius K., *Das Fascinosum der religiösen Lyrik aus Polen*, „Neue Zürcher Zeitung” 1978, nr 297.
 Cyt. za P. Chojnowski, *Polska poezja w Niemczech* [w:] *Pytania o wiarę*, red. A. Sulikowski, Szczecin 2008.
 Fałda R., „Na tym leż padole, w tej krainie ciemności...”, *czyli o czasie, przemijaniu, starości i śmierci w poezji Janusza Ihnatowicza* [w:] *W kręgu twórczości pisarzy emigracyjnych*, red. Z. Andres, Rzeszów 2011.
 Ihnatowicz J.A., *Czy muszę być księdzem Twardowskim? Tekst wygłoszony na spotkaniu ze studentami i pracownikami Uniwersytetu Rzeszowskiego 23 maja 2002 r.*, „Fraza” 2002, nr 3 (37).

- Ihnatowicz J.A., Śmieja F., *List ontaryjsko-teksaski. Dwugłos Janusza A. Ihnatowicza i Floriana Śmiei*, „Fraza” 2005, nr 3 (49).
- Jakubowska-Ożóg A., „...I sam się zamień w blask, co nie ustaje” (*Posłowie*) [do:] J.A. Ihnatowicz, *Epigramat o nadziei i inne wiersze 1992–2003*, Rzeszów 2004.
- Jakubowska-Ożóg A., [notatka na drugiej stronie okładki w:] J.A. Ihnatowicz, *Od czasu kto nas wyzwolił? Wiersze 1950–2006*, Toronto 2007.
- Jakubowska-Ożóg A., *Poeta i świat. Twórczość literacka ks. Janusza A. Ihnatowicza*, Rzeszów 2009.
- Ożóg Z., *Posłowie* [do:] J.A. Ihnatowicz, *Czas, co pochłania. Wiersze*, Rzeszów 2002.
- Sokołowska-Gwizdka J., *Piękno, poezja i sztuka w dobie cywilizacji obrazkowej. Rozmowa z księdzem profesorem i poetą Januszem Ihnatowiczem*, „Culture Avenue” 2017.
- Tarnowska B., *Między światami. Problematyka bilingwizmu w literaturze. Dwujęzyczna twórczość poetów grupy „Kontynenty”*, Olsztyn 2004.

The Sacred in the Works of Fr. Janusz Artur Ihnatowicz

Abstract

This article explores the presence of the sacred in the work of Father Janusz Artur Ihnatowicz. The author is a poet of faith, but also of sacred experience. His poems are filled with concentration, having moved away from complex and stylized forms. He creates a world full of goodness, yet doomed to transience. Although time holds a special place in this poetry, beyond the description of transience, we encounter a belief in the meaning of human life and existence according to God's plan—the fulfilled sacrifice of the Son of God on the cross. This work can be subjected to a kerygmatic literary interpretation, as it concerns the experience of Christian faith.

Keywords: priest, poetry, Janusz Artur Ihnatowicz, sacrum, faith

Ewelina Maria Popielarz-Zajdel, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie literaturoznawstwo. Zakres zainteresowań naukowych oscyluje wokół kategorii *sacrum* w literaturze, głównie literaturze współczesnej.

doi: 10.15584/dyd.pol.20.2025.24
Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 3.10.2025 r.
Zaakceptowano do druku: 27.10.2025 r.
Opublikowano: 29.12.2025 r.

AGNIESZKA KONDRAK

Jan Kochanowski University in Kielce

ORCID: 0009-0001-0033-1286

E-Mail: akondrak@o2.pl

The Characters of Parents Facing War Trauma According to E.M. Remarque

Abstract

The aim of this article is to present the trauma of the First World War from the perspective of the main protagonist's parents. The impact of the First World War on social change is outlined and shown in the light of Erich Maria Remarque's *The Road Back*.

Key words: World War I, mother and father motive, *The Road Back*, Erich Maria Remarque

Parents facing war trauma according to E. M. Remarque

The First World War became a global conflict that radically changed the course of history, not only in military terms, but also socially. Many men died prematurely in the trenches, and the soldiers who returned home struggled with physical and psychological wounds for the rest of their lives¹. The First World War even contributed to differences in the understanding of mourning within the family of the deceased. Art often referred to mothers – mourners, ignoring the figure of the father in the tragedy caused by the death of a son at the front. Importantly, the issues of the changed psyche of soldiers and post-traumatic stress disorder are overlooked. The war affected all areas of life, including literature. The tragic events shaped generations of writers and determined their views². Erich Maria Remarque's novel *The Road Back* depicts the attempt of a group of soldiers who fought in World War I to return to a normal, war-free life. Pacifist tendencies are a clear message of the work. Particularly noteworthy are the supporting characters, the mother and father of the main character, used by the author to reveal hidden meanings concerning both the past and social change.

¹ O.R. Simmet, *Verschiedene Deutungen des gleichen Krieg: Wie Jünger und Remarque den Zweck ihrer Grabenerfahrungen ausgraben*, 2018, p. 2.

² S. Fishman, *The War Novels of Arnold Zweig*, „The Sewanee Review” 1941, 49.4, p. 433.

The Shadow of the Great War

Descriptions of historical events are usually limited to the duration of the conflict and the warring parties, causes, consequences, territorial scope and number of soldiers killed. Purely historical details are not enough if we want to look at a given case holistically. Szymański, presenting the scale and effects of World War I, considers it an unprecedented event in history³. The researcher emphasises the significant importance of social changes caused by this armed conflict. Ross Wilson, focusing on the repercussions of the war, points out that the memory of it remains alive⁴. The English researcher, like Szymański, refers to the perspective of memory. This historical event still evokes extreme emotions today. In addition to armed conflict and the death of soldiers, the First World War caused significant socio-cultural changes, transforming the role of women, the structure of the family and the upbringing of children. Women took over many jobs previously performed by men and began working themselves. The patriarchal family model was consigned to oblivion. Society was suddenly faced with new problems, previously unknown on such a scale: the death of large numbers of soldiers, invalids, unable to work and function normally. On the one hand, physical disabilities (amputations, wounds, faces disfigured by explosions) affecting men returning home became a challenge in life, and on the other hand, a more serious problem – war trauma⁵. No one could have predicted the cruelty, mass death and psychological devastation. Men fighting on the front lines, constantly exposed to the risk of losing their lives and health, saw their comrades-in-arms die. The harsh, even inhuman conditions in the trenches, hunger, lack of privacy, rats and ubiquitous disease meant that the generation fighting on the fronts of the First World War was called the ‘lost generation’. Gabriela Švábová characterises the participants of Great War, whose youth was marked by a close experience of death. The trenches taught them dehumanising behaviours - killing, dying and violence. It is worth noting that most soldiers died between the ages of 18 and 24⁶. To this day, questions remain about the meaning of war and the lives lost by soldiers. A second, rather overlooked issue is the existence of soldiers who survived the war; they faced difficult tasks. After all the horrors of war, they had to return home, leaving behind the spectre of death, killing and suffering, which was simply impossible. The trauma led many of them to commit suicide. Society did not realise the extent of the tragedy experienced by their loved ones.

³ W. Szymański, *Modi memorandi. Pamiętanie i przeżywanie Wielkiej Wojny wtedy i dzisiaj. Próba komparatystyczna*, „Litteraria Copernicana” 2018, 33, p. 29.

⁴ R.J. Wilson, J. Ross, *Nadal trwa: trauma i pamięć I wojny światowej*, „Teksty Drugie” 4 2018, p. 218.

⁵ S. Michl, J. Plamper, *Soldatische Angst im Ersten Weltkrieg: Die Karriere eines Gefühls in der Kriegspsychiatrie Deutschlands, Frankreichs und Russlands*, „Geschichte und Gesellschaft” 2009, 35.2, p. 220.

⁶ G. Švábová, *Die Verlorene Generation in den Werken von Erich Maria Remarque*. Online. Bachelor’s thesis. Olomouc: Palacký University Olomouc, Faculty of Education, 2014. Available from: <https://theses.cz/id/1tkr2x/>, p. 13.

The character of a parent facing the trauma of war

In popular awareness and literature, there is an image of a mother⁷ in mourning⁸. Erich Maria Remarque, in his novel *The Road Back*, created a different image – that of a mother entangled in the tragedy of war; a mother who, although she did not lose her son in the war, does not recognise her child. This literary image, often overlooked in testimonies, is an important study of the effects of war. Soldiers returning from war were no longer the same people; the war had destroyed their psyche and made it impossible for them to return to normality⁹. It is often forgotten that soldiers' families had to learn to live with strangers – their own. Remarque presents this problem in *The Road Back*.

The author introduces the reader to the family environment of Ernst, the main character, after his return from the war. The estrangement between Ernst and his parents, which reflects the social situation at the time, is evident during the ceremonial welcome dinner. Remarque's creation of the characters closest to the main character contains a wealth of information that indirectly reveals the social changes caused by the Great War.

The first meeting with his parents takes place during a formal dinner to celebrate their son's return home. It is immediately apparent that Ernst has a warmer relationship with his mother than with his father. An important feature of the parents' characters is that the author attributes different problems to the mother than to the father. Remarque presented this scene at the beginning of the soldier's 'return' to his family home for a reason. In this way, he shows the audience the main character's relationships with his loved ones, who are created as representatives of information important to the message of the work.

⁷ Discussions about the tragedies of the Great War bring to the fore the memory of fallen soldiers, while their families are rarely mentioned. Silke Fehleemann outlines an important aspect of the consequences of war: the struggle to commemorate fallen soldiers has marginalised the groups that should be at the centre of mourning. The public discourse barely takes into account the victims' loved ones, as evidenced by the topos of „silent mourning”, referring to the imposed form of remembrance of the dead through „silence”. The pain of losing a son was attributed exclusively to mothers. Fathers were not seen through the prism of experiencing the pain caused by the death of a child. In the public consciousness, they were treated rather as ordinary citizens or potential soldiers. As a result, both parents were excluded from political and public memory. In literature and the visual arts, the parent is almost exclusively portrayed as mourning the loss of a child. But the loss affected both the mother and the father. The cult of the grieving mother is documented by numerous war memorials, such as *Pieta* or *Mater Dolorosa*. Silke Fehleemann writes more about this in *'Stille Trauer'. Deutsche Soldatenmütter in der Zwischenkriegszeit ('Silent Grief'. German Soldiers' Mothers in the Interwar Period)*.

⁸ S. Fehleemann, *'Stille Trauer'. Deutsche Soldatenmütter in der Zwischenkriegszeit*, „Historical Social Research / Historische Sozialforschung”, 2009, Vol. 34, No. 4 (130), *Premature Death: Patterns of Identity and Meaning From a Historical Perspective / Vorzeitiger Tod: Identitäts- und Sinnstiftung in historischer Perspektive* 2009, p. 331.

⁹ S. Kaygin, *'Kriegstrauma' als eine der bedeutendsten Herausforderungen in der Antikriegsliteratur am Beispiel von Erich Maria Remarques Roman Im Westen nichts Neues*, „Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik” 6.1 2018, p. 57.

Firstly, the mother in the novel *The Road Back* is a reminiscence of yesterday. Thanks to her figure, the reader pays attention to the aspect of the past and the former 'self' of the main character. This strategy allows for a comparison of the present with the past (Ernst's character and behaviour, his consciousness before and after his war experiences). Remarque shows, from an outsider's perspective, how war has diametrically changed someone close to him. A clear example of this is the scene in which the main character leaves the house and his mother offers to help him down the stairs by bringing him a lamp. In addition to the mother's tender care for her child, the aspect of the changes that war has brought about in the man comes to the fore here. The protagonist is surprised that his mother wants to light up a small section of the corridor. After all, he has been functioning in the dark and in the trenches, so he sees no point in bothering to fetch a lamp to take a few steps¹⁰. This confrontation with reality, free from war, is shocking and painful for the protagonist and his loved ones. What is more, there is a clear discrepancy between the behaviour of someone who has no direct experience of war and the habits of a soldier who miraculously escaped death. The poor mental state of the main character is also evidenced by the hallucinations that appear in the novel, such as dream illusions in which he returns to the peaceful times of his childhood, suddenly shakes off these visions and puts on his soldier's uniform again. This sudden change reveals the inner struggle of a man who has returned from the front and is trying to find remnants of his pre-war state of mind. It is not without reason that the author ends this scene with the sentence: 'Ich trage eine Uniform'¹¹. which explicitly indicates the protagonist's physical return from a war that has irreversibly changed his life, behaviour and psyche, but he still carries the past within him.

Ernst's subsequent conversation with his parents plays an important role in the analysis of the characters' psyche. Remarque describes the changes caused by the war, both from the perspective of the soldier and his loved ones. The first of these is the metaphorical transformation of a child into an animal. The fragment of the conversation about the change in the relationship between the son and his mother is characterised by extreme emotionality. It is a clash with reality: the protagonist has changed, he is no longer the previous Ernst, his mother does not recognise him. The conversation is universal in nature: it does not only concern the Birkholz family, but all families whose men took part in the war. Change means trauma, i.e. a mental state caused by external factors that threaten life and health, leading to profound changes in human functioning¹².

Aber jetzt begreife ich, weshalb ich für diese schmale verhärmtete Frau anders bin als alle Soldaten der Welt: ich bin ihr Kind. Ich bin es immer für sie geblieben, auch als Soldat. Sie hat im Kriege

¹⁰ E.M. Remarque, *Der Weg zurück*, Köln 2014, p. 83.

¹¹ Ebenda, p. 84.

¹² H. Kienzler, *Debating war-trauma and post-traumatic stress disorder (PTSD) in an interdisciplinary arena*, „Social Science & Medicine” 2008, 67, p. 219.

nur einen Knäuel gefährlicher Bestien gesehen, die ihrem bedrohten Kinde nach dem Leben trachteten. Aber ihr ist nie der Gedanke gekommen, daß dieses bedrohte Kind eine ebenso gefährliche Bestie für die Kinder anderer Mütter war¹³.

It is not without reason that the woman became the moving spirit behind this conversation, as society attaches particular importance to the relationship between mother and child. The author has created a moving scene, showing the mother's pain and, by extension, the suffering and difficult situation of soldiers' families, the trauma of the soldier himself and the changes taking place in those who fight in war. The comparison of the child to a beast takes on special significance, emphasising the scale of the tragedy. Through the character of the mother, the author reveals the message of what war has done to the kid. The scene of the conversation between mother and son is characterised by both concern for the child and the helplessness of both interlocutors. In response to the statement about his change, the boy replies: 'Ja, denke ich bitter, ich habe mich verändert. Was weißt du denn noch von mir, Mutter? Es ist nur eine Erinnerung, nichts mehr als eine Erinnerung an einen schwärmerischen, stillen Jungen von früher'¹⁴. The above scene is key to the message that Remarque implies in this character: his mother, as one of the closest people to Ernst, makes him understand that he has become a different person. This change is difficult for her; she tries to rediscover her former son, but it is impossible. The protagonist's later words about memory perfectly sum up how the war has hurt the soldiers.

Through the character of the main character's mother, Remarque also characterises the difficult conditions in the country during the Great War. Through allusions and understatements, the author informs us that the main character's family was affected by hunger. The situation of the civilian population in the country during World War I was referred to as the 'home front'. The war affected every social group, and its reach did not spare the civilian population. The contribution of women working as nurses¹⁵ cannot be overestimated, but neither can that of those who had to struggle with the country's exhausting economic conditions – hunger, supporting their families and households¹⁶. The leitmotif of the novel *The Road Back* is the portrayal of the psyche of soldiers returning from the front to 'normality', but through the secondary character of the mother, the author also refers to the situation of civilians fighting on the 'home front' at that time.

¹³ E.M. Remarque, *Der Weg zurück*, p. 157. „But now I understand why I am different from all the soldiers in the world to this thin, miserable woman: I am her child. I have always remained so for her, even as a soldier. During the war, she saw only a pack of dangerous beasts threatening the life of her endangered child. But it never occurred to her that this endangered child was just as dangerous a beast to the children of other mothers”. [Trans. Agnieszka Kondrak].

¹⁴ Ebenda, p. 158. „Yes, I think bitterly, I have changed. What else do you remember about me, Mum? It's just a memory, nothing more than a memory of an enthusiastic, quiet boy from the past”. [Trans. Agnieszka Kondrak].

¹⁵ D. Riesenberger, *Zur Professionalisierung und Militarisierung der Schwestern vom Roten Kreuz vor dem Ersten Weltkrieg*, „Militaergeschichtliche Zeitschrift” 1994, 53.1, p. 72.

¹⁶ D. Ute, *Frauen in: Enzyklopadie Erster Weltkrieg*, Hirschfeld, Gerhard, Gerd Krumeich, Irina Renz, eds. *Enzyklopadie Erster Weltkrieg*. Paderborn: Schöningh, 2009, p. 116.

Remarque imparts a number of messages through the character of the father. The first of these relates to sociology, showing the relationship between father and son as an example of family ties being broken as a result of war. It should be noted here that in both of Ernst's relationships, with his mother and with his father, there are misunderstandings between the parents and the child. The war changed the soldier to such an extent that he became a stranger to his loved ones. This can also be observed in the opposite situation. A soldier who has returned from the front feels alienated among his relatives. However, there is a difference in the relationships described above: in the first case, the mother shows more empathy and compassion for her child and tries to renew her relationship with him, while the second case is characterised by distance between father and son.

Already during the welcome dinner, we learn that there is no close bond between the men. We sense the father's distance and lack of understanding of Ernst's behaviour. It should be remembered that the civilian population was unaware of the cruelty that took place during the fighting. The following scene serves as an example of such a misunderstanding: „Nun erzähl mal, was du alles erlebt hast, Ernst«, sagt mein Vater. »Erlebt-«, erwidere ich und denke nach, »erlebt habe ich eigentlich gar nicht. Es war doch andauernd Krieg, was soll man da schon erleben«¹⁷. Ernst cannot find an answer to his father's question 'what did you experience in the war?' War events are indescribable, and the discrepancy between soldiers and civilians, who do not understand (and do not know) what soldiers had to experience at the front, becomes clear here. This division will appear repeatedly in the novel, showing the wall built by war, the trauma that will never be healed. The war contributed to the breaking of bonds between people who were once close. Remarque proves that war destroys everything, even human relationships, and that indirect trauma also affects people who did not take part in the fighting on the front lines.

Remarque also uses reminiscence to depict the father-son relationship. In contrast to the mother's comparison of the past with the present, the father's perspective more clearly outlines the pre-war hierarchy and social division. The scene in which the father talks to his son about his future after Ernst has resigned from his job as a teacher is of considerable importance for understanding the transformation of the main character. The character's internal monologue refers to the former authority of his father: 'der früher über mein Dasein bestimmte'¹⁸. The young soldier reflects on the decline in values and the complete change in life priorities: his father is no longer the most important person, because the non-commissioned officer is higher than him in the hierarchy. What is more, he no longer sees him as the person responsible for his safety; he claims that the head of the family would not receive special treatment on the battlefield, but would rather have to be looked after¹⁹.

¹⁷ E.M. Remarque, *Der Weg zurück*, Köln, 2014, p. 78. „Now tell us what you've been up to, Ernst“, says my father. „Been up to“, I reply, thinking, „I haven't really been up to anything. It was war all the time, what could you possibly get up to?“ [Trans. Agnieszka Kondrak].

¹⁸ Ebenda, p. 282. „Who used to determine my existence“ [Trans. Agnieszka Kondrak].

¹⁹ Ebenda, p. 283–284.

Ernst no longer saw his father in the context of family relationships; he transferred all values to the conditions of life in the trenches. In his eyes, his father was no longer the person who raised him, but someone who did not take part in the fighting, and even if he had, he would have been a burden to the company, partly because of his age. Empathy and family closeness did not survive the events of the war.

Another message hidden in the character of the father is the indication of the discrepancy between the issue of individual and mass death and how they are treated in the consciousness of civilians and soldiers. Ernst's conversation with his father reflects two worlds: a life marked by war and a pre-war consciousness untainted by the horrors of the front lines of World War I. This is illustrated by a conversation at the table when the main character's father mentions the death of a government councillor. Ernst seems absent during the conversation; the news does not impress him, although he probably knew the person. The calculations of fallen soldiers that appear in his head testify to the dehumanisation of death; death is no longer individual, it has become mass. The protagonist thinks exclusively in terms of the front line: what matters is the number of people killed and the type of shot that killed them²⁰. The protagonists distinguish between two completely different types of death: dehumanised, mass death and ordinary, individual death. For Ernst, death was commonplace; the number of casualties and the fear of being hit by a bullet were part of everyday life on the front line. For his father, death is something disturbing; in his imagination, a person dies, someone familiar, death is an unpleasant event of an individual leaving the world. These two perceptions of death emerge from the experiences of individual characters. Remarque presents this conversation as an example and introduction to the later differences that arise from the soldiers' war trauma, showing that war dehumanises death and the value of human life.

Remarque uses the character of the father to refer to changes in the social hierarchy. 'We are all equal' – in post-war life, this belief was inherited from the conditions at the front. There, divisions were abolished: age, status, education, social background – all these things no longer mattered. After returning home, it became a major problem for soldiers to readjust to the divisions that still existed among civilians.

Remarque depicts this in a scene where the father reprimands his son. The remark refers to smoking cigarettes. Ernst's reaction is telling: he accepts the reprimand with an ironic smile. Further words: '(..) muß ein bißchen über ihn lächeln, weil er soviel Wesen davon macht. Früher hätte ich allerdings auch das nicht getan. Aber die Scheu vor älteren Leuten hat sich im Schützengraben verloren. Da waren wir alle gleich'²¹ serve as the essence of the impact of war on the socio-cultural

²⁰ Ebenda, p. 79.

²¹ Ebenda, p. 82. „(...) I have to chuckle a little at him because he makes such a fuss about it. I wouldn't have done that in the past, though. But my shyness around older people disappeared in the trenches. We were all equal there”. [Trans. Agnieszka Kondrak].

worldview. The father as an authority figure no longer exists in the protagonist's consciousness. After his wartime experiences, the family hierarchy is no longer important to him.

Conclusion

The First World War left a mark on the memory of generations, and the trauma associated with it left a mark on culture for many years²². Much has been written about what soldiers had to deal with, even after returning home, but the difficulties faced by their families are rarely mentioned. The image of the mother and father in their relationship with the soldier returning from the war is accurately portrayed in Erich Maria Remarque's *The Road Back*. The main theme of the book is the struggles of a young soldier and the idea that the road back to normality is very long²³. A noteworthy subplot in the book is Ernst's relationship with his parents. The author of the novel has hidden in these characters themes related to cultural and social changes, the trauma of soldiers, and the concept of death. *The Road Back* is the quintessential pacifist novel and proof that war causes destruction and leaves trauma not only in those who are directly involved in it. The changes and difficulties also affect loved ones.

Reference list

- Antkowiak A., *Erich Maria Remarque: Leben und Werk*, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1978.
- Fehlemann S., "Stille Trauer". *Deutsche Soldatenmütter in der Zwischenkriegszeit*, „Historical Social Research / Historische Sozialforschung” 2009, Vol. 34, No. 4 (130), Premature Death: Patterns of Identity and Meaning From a Historical Perspective / Vorzeitiger Tod: Identitäts- und Sinnstiftung in historischer Perspektive 2009, pp. 331–342.
- Fishman S., *The War Novels of Arnold Zweig*, „The Sewanee Review” 1941, 49.4, 433–451.
- Fromm E., *Studien über Autorität und Familie. Sozialpsychologischer Teil*, E-Book Copyright © Edition Erich Fromm 2016 by Rainer Funk.
- Hirschfeld G., Krumeich G., Renz I., eds., *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*. Paderborn: Schöningh, 2009.
- Kaygın Ş., *Kriegstrauma' als eine der bedeutendsten Herausforderungen in der Antikriegsliteratur am Beispiel von Erich Maria Remarques Roman "Im Westen nichts Neues"*, „Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik” 2018, 6.1, 52–60.
- Kienzler H., *Debating war-trauma and post-traumatic stress disorder (PTSD) in an interdisciplinary arena*, „Social Science & Medicine” 2008, 67, 218–222.
- Michl S., Plamper J., *Soldatische Angst im Ersten Weltkrieg: Die Karriere eines Gefühls in der Kriegspsychiatrie Deutschlands, Frankreichs und Russlands*, „Geschichte und Gesellschaft” 2009, 35.2, 209–248.

²² R. Wilson, *Nadal trwa: trauma i pamięć I wojny światowej*, p. 218.

²³ A. Antkowiak, *Erich Maria Remarque: Leben und Werk*, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1978, p. 51.

- Remarque E.M., *Der Weg zurück*, Köln: Kiepenheuer&Witsch, 2014.
- Riesenberger, D., *Zur Professionalisierung und Militarisierung der Schwestern vom Roten Kreuz vor dem Ersten Weltkrieg*, „Militaergeschichtliche Zeitschrift” 1994, 53.1, 49–72.
- Simmet O.R., *Verschiedene Deutungen des gleichen Krieg: Wie Jünger und Remarque den Zweck ihrer Grabenerfahrungen ausgraben*, 2018.
- Švábová G., *Die Verlorene Generation in den Werken von Erich Maria Remarque*, <https://theses.cz/id/1tkr2x/>.
- Szymański W., *Modi memorandi. Pamiętanie i przeżywanie Wielkiej Wojny wtedy i dzisiaj. Próba komparatystyczna*, „Litteraria Copernicana” 2018, 3(27), 27–42.
- Wilson R.J., *Nadal trwa: trauma i pamięć I wojny światowej*, „Teksty Drugie” 2018, nr 4, 218–235.

Obraz rodziców wobec traumy wojennej według E.M. Remarque’a

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie traumy pierwszej wojny światowej z perspektywy rodziców głównego protagonisty. Należy do wpływu pierwszej wojny światowej na przemiany społeczne i ukazano je w świetle *Drogi powrotnej* Ericha Marii Remarque’a.

Słowa kluczowe: pierwsza wojna światowa, motyw matki i ojca, *Droga powrotna*, Erich Maria Remarque

Agnieszka Kondrak, lic. filologii polskiej i germańskiej, mgr lingwistyki stosowanej, doktorantka SD UJK w dziedzinie literaturoznawstwo, zainteresowania naukowe: współczesna literatura polska i niemiecka, psychologia, filozofia egzystencjalna.

