

**Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO
T. 24**



NR 3425

**Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO**

24

pod redakcją
Danuty Krzyżyk

REDAKTOR SERII: DYDAKTYKA JĘZYKA I LITERATURY POLSKIEJ
EWA JASKÓŁOWA

RECENZENCI
ZOFIA BUDREWICZ
KRYSTYNA GAŚSIOREK

RADA NAUKOWA

przewodnicząca: Helena Synowiec
wiceprzewodnicząca: Bernadeta Niesporek-Szamburska
członkowie: Marian Kisiel
Edward Polański
Urszula Żydek-Bednarczuk
sekretarz i redaktor językowy: Danuta Krzyżyk
redaktor statystyczny: Anna Guzy

RADA PROGRAMOWA

Barbara Bogołębska (Łódź), Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Katowice), Ewa Jaskółowa (Katowice), Krystyna Kleszczowa (Katowice), Zofia Budrewicz (Kraków), Jadwiga Kowalikowa (Kraków), Maria Kwiatkowska-Ratajczak (Poznań), Jan Miodek (Wrocław), Barbara Myrdzik (Lublin), Jan Ożdżyński (Kraków), Marta Pančiková (Bratysława), Regina Pawłowska (Gdańsk), Jerzy Podracki (Warszawa), Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk), Bogusław Skowronek (Kraków), Aldona Skudrzyk (Katowice), Zenon Uryga (Kraków), Halina Wiśniewska (Lublin), Bożena Witosz (Katowice), Tadeusz Zgółka (Poznań)

SPIS RZECZY

I. Edukacja literacka i kulturowa

Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Inkaust. Holokaust. Trudna lekcja pisania w czasach Zagłady	7
Magdalena OCHWAT: Jana Twardowskiego (o)czarowanie paradoksami. Źródła paradok- sów poetyckich — lektura licealisty	19
Lucyna SADZIKOWSKA: <i>Judasz z Monte Sicuro</i> — lekcja o moralności czasów wojny	41
Karolina KWAK: Czy normalnie znaczy inaczej? O literaturze dziecięcej przełamującej ste- reotypy	61

II. Edukacja językowa

Diana JAGODZIŃSKA: Obraz(y) zawodu nauczyciela w opiniach internautów (wokół listu otwartego MEN do rodziców i opiekunów)	73
Emilia CZARNOTA: Związki frazeologiczne z komponentem GŁOWA w słownikach szkol- nych oraz uczniowskich eksplikacjach	87
Aleksandra ZOK-SMOŁA: Wartość stylistyczna spójników w wybranych podręcznikach do kształcenia językowego na III etapie kształcenia	99

III. Recenzje

Sylvia KAROLAK: Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947—1991. <i>Kanon, któ- ry nie powstał</i> (Małgorzata WÓJCIK-DUDEK)	113
Magdalena OCHWAT: Poezja paradoksów — paradoksy w poezji. Poetycka teologia księży Jana Twardowskiego, Janusza Stanisława Pasierba, Wacława Oszejcy (Ewa OGŁOZA)	119
Ewa OGŁOZA: Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania (Lucyna SADZIKOWSKA)	123
Helena BOROWIEC: Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne) (Małgorzata KARWATOWSKA)	127
Helena SYNOWIEC: Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej. Wybór za- gadnień (Zofia BUDREWICZ)	133
Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność) (Edyta KOREPTA)	139
Bogumił Hoff (1829—1894) — „odkrywca” Wisły. Red. R. Czyż (Ewa OGŁOZA)	140
Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymiakin: Światy uczniowskie. Język — media — komu- nikacja (Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA)	149

I. Edukacja literacka i kulturowa

Małgorzata WÓJCIK-DUDEK

Inkaust. Holokaust Trudna lekcja pisania w czasach Zagłady

Największe nawet dzieło literackie w gruncie rzeczy nie jest niczym innym jak alfabetem rozrzuconym w nieładzie.

Jean Cocteau

Ostatnie dwie strony trylogii Jana Brzechwy sławiącej czyny pana Kleksa poświęcone zostały pożegnaniu mistrza ze swym uczniem. Mentor i profesor sławnej akademii przekazuje władzę Adasiowi Niezgódce, który udowodnił, że jak nikt inny podoła trudnej roli opiekuna baśni. Tymczasem pan Kleks, przemieniając się w ptaka, odlatuje do Alamakoty, aby niczym Faust uszczęśliwić ludzkość.

Miejsce, do którego pan Kleks się wybiera, można uznać za symboliczny początek opowieści. Onomastyka Alamakoty wyraźnie odsyła przecież do pierwszego zdania z elementarza. Ta fraza, genialna w swej prostocie, nadaje światu kształt, a jednocześnie jest „zemstą ręki śmiertelnej”. Zamiast boskiego *fiat* użyto dziecięcego magicznego zaklęcia *alamakota*, składającego się czterech różnych samogłosek i spółgłosek, za pomocą których powołano przestrzeń, dookreśloną dodatkowo relacjami posiadania. Jest więc jakaś Ala, stanowiąca prefigurację wszystkich dziewczynek, jeśli nie ludzkości w ogóle, i jest jakiś kot, w którego posiadanie weszła Ala.

Kto zna przygody pana Kleksa, ten wie, że byt pierwszego zdania z elementarza był poważnie zagrożony. Otóż pojawienie się golarza Filipa i Alojzego, jego lalki, zapowiada w porządku fabularnym nadciągającą katastrofę, a w porządku symbolicznym — wojnę. Zniszczeniu akademii, przypominającemu zburzenie Świątyni, oraz rozproszeniu uczniów towarzyszy niepokój, że tradycyjny, zapisany atramentem świat ulegnie zagładzie. Zresztą potwierdzenie tej obawy stanowi wyprawa pana Kleksa, która ma na celu odnalezienie substancji, mogącej ponownie zapisać świat. Jeśli bowiem matryca elementarzowego zdania, być może prazdania, jest zagrożona, to nadchodząca katastrofa może mieć wymiar totalny.

Wydaje się, że metaforyka pierwszego zdania elementarza bardzo zbliża je do tekstowego świata *sacrum*. Trudno przecież nie zauważyć dwóch analogii. Jedną podkreśla to podobieństwo między pierwszym zdaniem Biblii/Tory i pierwszą frazą elementarza, wzmocnioną inicjalną literą alfabetu א (*alef*). Kolejna pozwala na równie ryzykowne spostrzeżenie, a mianowicie rejestrację symbolicznej wspólnoty opowiadań Brunona Schulza i trylogii Jana Brzechwy. Obie zapowiadają z jednej strony upadek ziemskiej Księgi, której niedoskonałą, ludzką reprezentację stanowi elementarz, z drugiej — przygotowują do tego, że pan Kleks, podobnie jak bohater *Sklepow cynamonowych*, podejmie próbę restytucji świata. Oznacza to, że świat pogrążony w mroku zostanie wyprowadzony w blask.

Nie dziwi więc, że głównym wątkiem fabularnym kolejnych tomów *Akademii Pana Kleksa* jest „misja metafizyczna”, która ma na celu odzyskanie utraconej przestrzeni. Wydaje się, że tłem tej ontologicznej utraty jest wyobraźnia kabalistyczna, a ściślej: luriańska doktryna rozbicia naczyń (*szewirat ha-kelim*) oraz ich ponownego sklejanie w akcie mistycznego odkupienia, *tikkun*. Oznacza to, że na skutek mistycznego pęknięcia „nic nie jest już tam, gdzie być powinno. Wszystko znajduje się gdzie indziej. A byt, który nie jest na swoim miejscu, jest na wygnaniu”¹. Zatem odnalezienie atramentu stanowi gwarancję restytucji utraconego świata, który zapisany po raz kolejny stanie się wiernym odbiciem prawzorca — świętej Księgi.

Wydaje się, że data powstania *Akademii pana Kleksa*, jak również żydowskie pochodzenie jej autora sprawiają, że trudno nie dostrzec holokaustowego kontekstu towarzyszącego opowieści. Akademia, do której przyjmuje się chłopców o imionach zaczynających się na literę „a”, przypomina, choć nie tradycyjny, to jednak cheder. Podobnych analogii jest więcej: pan Kleks to mądry rabin, a w katastrofie, związanej z pojawieniem się w krainie baśni mechanizmu lalki, można dostrzec wojnę.

To swoisty paradoks, że mali czytelnicy na kolejny tom przygód pana Kleksa musieli czekać aż piętnaście lat. Dzieciństwo niestety nie trwa tak długo. W związku z tym wolno spekulować, że Jan Brzechwa dla „wojennych dzieci” miał tylko jedną opowieść, ponieważ bezpieczny świat rozpadł się na ich oczach, natomiast trud jego naprawy wymaga przede wszystkim czasu.

Warto nieco rozszerzyć refleksję nad wspomnianym wcześniej wojennym kontekstem lektury. Narracja, tak bogata w kabalistyczne motywy, zachęca przecież do opisu holokaustowych tropów, szczególnie tych w literaturze skierowanej do najmłodszych odbiorców. Elementarzowe i jednocześnie elementarne zdanie *Ala ma kota* odnosi się przecież do tekstowej przestrzeni dzieciństwa.

¹ G. Scholem: *Mistycyzm żydowski i jego główne kierunki*. Przeł. I. Kania. Warszawa 1997, s. 330.

Jakie więc miejsce w topice Holocaustu zajmuje pisanie²? I czy w ogóle jest możliwe, jeśli do Zagłady należy nie-język³? Fundamentalisci nieprzedstawialności Holocaustu, na czele z Eliem Wiesel, długo bronili tego trudnego tematu przed próbami literackiego „uwątkowienia”⁴, przekonując, że

W następnym pokoleniu nadal można i trzeba będzie powiedzieć: nie istnieje i nie może istnieć nic takiego jak literatura Holocaustu. Samo pojęcie jest wewnętrznie sprzeczne. [...] Sama próba napisania takiej powieści jest bluźnierstwem⁵.

Podobne podejście prezentował Henryk Grynberg, który zarezerwował dla Zagłady nowe pojęcie z pogranicza etyki i estetyki. Według autora *Żydowskiej wojny*, literatura Holocaustu powinna przyswoić sobie „prawdę nieartystyczną”⁶. Po jakimś czasie pogląd ten został nieco zmodyfikowany, a pisarz dostrzegł konieczność oszczędnego stosowania literackich środków wyrazu⁷.

Pisanie, o którym wcześniej była mowa, wiąże się z próbą przedstawiania holokaustowej rzeczywistości, znalezienia dla niej stosownej językowej reprezentacji. Natomiast to, co wydaje się szczególnie interesujące dla oglądu „uwątkownienia” Zagłady, dotyczy samego toposu pisania włączonego w literackie *imaginarium* Holocaustu.

Oczywisty wydaje się fakt, że w literaturze dla dzieci popularniejszy niż pisanie jest motyw czytania. Powodów takiego stanu rzeczy jest co najmniej kilka. Po pierwsze, wiek bohatera. Jeśli jest nim małe dziecko, to wydaje się, że sztuka pisania stanowi dla niego większą trudność niż czytanie. Po drugie, czytanie może zostać niejako „wymienione” na narracje opowiedane przez rodzica lub opiekuna. Pod względem fabularnym odgrywają one rolę podobną jak czytanie — zawieszają na moment wojenną rzeczywistość, a pod względem symbolicznym — działają terapeutycznie. Po trzecie, ani czytanie, ani opowiadanie nie wymagają dodatkowego nakładu „pracy”. Otóż energia z czytanej lub słu-

² Niesłuchanie interesującym toposem związanym z Holocaustem są książka i czytanie. Próbę jego opisanie podjęłam w artykule *Dzieci i książki w Bibliotece Shoah*, który wszedł w skład publikacji *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*.

³ Określenie Marii Janion. Zob. M. Janion: *Nie wiem*. W: Eadem: *Żyjąc tracimy życie. Niepokojące tematy egzystencji*. Warszawa 2001, s. 397.

⁴ Termin „uwątkownie” zapożyczyłam od Davida G. Roskiesa. Zob. D.G. Roskies: *Czym jest literatura Holocaustu?*. Przeł. M. Adameczyk-Grabowska. W: *Reprezentacje Holocaustu*. Red. J. Jarniewicz, M. Szuster. Kraków—Warszawa 2014, s. 29.

⁵ A. Rosenfeld: *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*. Przeł. B. Krawcowicz. Warszawa 2003, s. 28.

⁶ H. Grynberg: *Holocaust w literaturze polskiej*. W: Idem: *Prawda nieartystyczna*. Warszawa 1994, s. 160.

⁷ Zob. H. Grynberg: *Szkoła opowiadania*. W: *Lekcja pisania*. Red. M. Sznajderman. Wołowiec 1998, s. 73.

chanej opowieści powstaje natychmiast, jeśli tylko spełniony zostanie warunek nadawcy, odbiorcy i przekazywanego komunikatu, o który zresztą nietrudno. W getcie książki stanowią przecież łatwą zdobycz.

Pisanie — to co innego... Po pierwsze, wymaga jeśli nie samotności, to skupienia. A o jedno i drugie trudno w przestrzeniach Holokaustu. Po drugie, pisanie okazuje się ambitnym zajęciem, ponieważ jeśli nawet skupia się wokół mikrohistorii piszącego, to w konsekwencji i tak dąży do stworzenia summy przedstawianego świata. Perspektywa ofiary (ukrywającego się), ograniczona do ramy okna, szczeliny w szafie, szpary pod podłogą, oznacza, że również dawna panoramiczność przedstawiania musi ulec zawężeniu. W końcu, po trzecie, zapisywanie wymaga materiału, który jest trudny do zdobycia (zeszyty, papierowe worki, stare dokumenty). Nie bez przyczyny wyobraźnię pokoleń „osmalonych”⁸ wypełniają przeróżnego rodzaju zapiski prowadzone równym pismem, ukształtowanym podczas lekcji kaligrafii, na których oprócz charakteru pisma wykuwał się także charakter piszącego⁹. W literackich reprezentacjach Zagłady wojenne wpisy „obowiązkowo” prowadzone były w poziomych już dziś szkolnych zeszytach, najczęściej w linie¹⁰.

Tak oto tworzy się *imaginarium* Zagłady. Współczesne opracowanie graficzne artefaktów pozostałych po piszących wzmacnia dramaturgię lektury wydawanych pamiętników czy dzienników. Publikacje są często wzbogacane zdjęciami, dokumentami i najczęściej podejmują próbę jak najwierniejszego oddania specyfiki autografu. Tekst wtedy zostaje zaprezentowany w dwu postaciach. Czytelnik ma wgląd w fotokopię autografu, a jednocześnie może skorzystać z drukowanej rekonstrukcji. Wydaje się, że taki układ stron ma charakter symboliczny: w autografie należałoby widzieć autentyczny głos z przeszłości, w opracowanej rekonstrukcji — narrację współczesności, która stanowi próbę nadania uniwersalnego kształtu narracji indywidualnej¹¹. Narracja ta, zapisana w szkolnych zeszytach, często pochodzi od autora dziecięcego, nie dziwi więc fakt, że współczesna literatura kierowana do młodych czytelników korzysta ze

⁸ Termin wprowadzony przez Irit Amiel na określenie pokolenia urodzonego po Zagładzie. Zob. I. Amiel: *Osmaleni*. Izabelin 1999.

⁹ Najczęściej współczesny opis holokaustowego dziennika rozpoczyna się rozpoznaniem materiałów, np. „Dziennik prowadzony był niebieskim atramentem w szkolnych brulionach. W autografie z łatwością można rozpoznać ślady nabijania pióra oraz delikatną kratkę”. P. Weiser: *Maryla. Pozostałości jej tekstu, wyobrażenie jej losu*. W: *Patrzyłam na usta... Dziennik z warszawskiego getta*. Red. P. Weiser. Kraków—Lublin 2008, s. 7.

¹⁰ Zob. J. Kowalska-Leder: *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław 2009.

¹¹ Przypomina to nieco zmagania z formą tekstu dotyczącego Zagłady. W doskonały sposób problem ten jest zaprezentowany w powieści Yanna Martela. Bohater książki parający się pisaniem pragnie się zmierzyć z tematem Holokaustu. Tworzy więc „książkę dwustronną”, w której jedna połowa — esej — należy do literatury faktu, a druga jest powieścią. Zob. Y. Martel: *Beatrycze i Wergili*. Przeł. A. Szulc. Warszawa 2010.

zjawiska autobiograficznego zapisu Holokaustu jako jednej z możliwości prezentacji tego trudnego tematu.

Popularność problematyki Zagłady w „literaturze czwartej” zawdzięczać należy przede wszystkim procesowi detabuizacji, który rozpoczął się już w drugiej połowie XX wieku. Kontekst kulturowy ostatnich dekad, w którym istotne miejsce zajmuje dyskurs polsko-żydowski, swoista potrzeba międzykulturowości i „spotkanie z Innymi” wydają się ważnymi czynnikami kształtującymi literaturę dla najmłodszych. Nie dziwi więc fakt, że to właśnie autorzy tekstów dla niedorosłych czytelników, które podejmują problematykę Zagłady, szukają pewnego rodzaju płaszczyzny porozumienia z dzieckiem. Jedną z możliwości nawiązania kontaktu jest oczywiście generowanie toposów, które byłyby bliższe zarówno dziecięcemu bohaterowi holokaustowych narracji, jak i małemu współczesnemu czytelnikowi. Popularnym toposem staje się więc pisanie.

Najstosowniejszą formą mieszczącą ciężar takich zapisów będą oczywiście dziennik i pamiętnik. Tradycja postholokaustowej genologii wiele zawdzięcza *Dziennikowi* Anny Frank, choć zapomina się nieco o rodzimych dziennikach dzieci (np. prowadzonych przez Dawidów — Sierakowiaka i Rubinowicza, czy Rutkę Laskier). Przyczyny prowadzenia pamiętnikarskich zapisków wydają się oczywiste, przynajmniej jedna, terapeutyczna — notowanie życia pozwalało wierzyć, że jeszcze się nad nim panuje. Zapisany świat, mimo że stanowił odzwierciedlenie rzeczywistości, wciąż jednak zależał od piszącego, który w ostateczności nadawał mu określony kształt. Dlatego kartka ze szkolnego zeszytu bywała jedyną przestrzenią wolności. Prawdopodobnie niektórzy mali diarysty zdawali sobie również sprawę z tego, że przekaz będzie jedynym świadectwem ich istnienia, i jak przekonuje Justyna Kowalska-Leder, dziecko piszące pamiętnik stawało się medium Zagłady¹². Warto zatem przyjrzeć się bliżej trzem różnym literackim realizacjom, w którym dziecko dzięki pisaniu interpretuje Zagładę.

Afazja

Liczyłem dni. Zaznaczyłem je na ścianie kawałkiem węgla. Po paru dniach postanowiłem zajrzeć do mieszkania, w którym były te dziecięce książki. Znalazłem tam parę ołówków i notesów, których szabrownicy nie ruszyli. „No to poprowadzę dziennik” — pomyślałem sobie. Zapisałem na okładce „Dziennik”. Było to w gruncie rzeczy wszystko, co napisałem. Napisałem jeszcze swoje imię i nazwisko i jedno jedyne zdanie, rano, po ośmiu dniach: Zaczynam być głodny¹³.

¹² J. Kowalska-Leder: *Doświadczenie Zagłady...*, s. 322.

¹³ U. Orlev: *Wyspa z ulicy Ptasiej*. Przeł. L.J. Kern. Poznań 2011, s. 79.

Bohaterem powieści jest jedenastoletni Alek, który czekając na ojca, samotnie ukrywa się w zrujnowanym getcie. Aby przeżyć, systematycznie przeszukuje opuszczone kamienice, znajdując w pustych mieszkaniach częściej książki niż jedzenie. Chłopiec staje się namiętnym czytelnikiem. Swoją kryjówkę przygotowuje w taki sposób, aby docierające z zewnątrz światło umożliwiała czytanie. Mimo chęci nie prowadzi jednak pamiętnika. Pisanie bowiem wymaga większej aktywności oraz konieczności doświadczenia świata, a tego przecież zabrakło chłopcu leżącemu całymi dniami w świetnie zamaskowanej kryjówce w ruinach getta. Głód, który jako jedyne doświadczenie znalazł swe miejsce w dzienniku, okazał się nudnym, ale zarazem trudnym do opisania afektem¹⁴.

Prowadzeniu dziennika nie sprzyjała również samotność chłopca. Powieść, w metaforyczny sposób nawiązująca do kanonicznego tekstu Daniela Defoe'a, przypomina o wielkiej prawdzie, że człowiek staje się tylko w spotkaniu z innym.

Nie oznacza to, że Alek w ogóle rezygnuje z pisania. Zamiast tekstowego świata tworzy labirynt, który pozwoli mu przetrwać:

Ukląłem i czerwoną kredką, którą zabrałem z dzieciennego pokoju w sąsiedniej kamienicy, narysowałem na podłodze linię, której nie wolno przekraczać na stojąco. Następnie zieloną kredką pociągnąłem drugą linię, której nie wolno przekraczać na kolanach¹⁵.

Chłopiec, podobnie jak Robinson Crusoe, rozpoznaje otaczającą go nową przestrzeń i podejmuje próbę konstruowania bezpiecznej kryjówki. Chęć przeżycia powoduje, że kolorowe linie pokrywające betonową podłogę i będące zarazem granicą między życiem a śmiercią, wypierają szereg liter, którymi miały pokryć się kartki niezapisanego dziennika. Kolorowa kreda, znaleziona w jednym z przeszukiwanych przez Alka dziecięcych pokoików, przed wojną służyła zapewne wesołej zabawie. Teraz ratuje przed śmiercią. Prosty rysunek zastąpił litery. To znak, że w gettovej „jaskini Lascaux” nie ma miejsca na alfabet, a skoro tak, to w czasach afazji narracja nie ma racji bytu.

¹⁴ Wśród badaczy szeroko rozumianego Wydarzenia, jakim był Holocaust, ostatnio intensywnie dyskutuje się nad możliwościami reprezentacji afektów. Warto przypomnieć, że w Polsce problem związków literatury i uczuć poruszył Ryszard Nycz, przekonując, że tekst kultury jest obszarem spotkania ludzkiego z pozaludzkim, konceptualno-językowego z doznaniowo-afektywnym (zob. R. Nycz: *Poetyka doświadczenia. Teoria, nowoczesność, literatura*. Warszawa 2012). Oznacza to, że literatura niejako „pamięta” stany emocjonalne człowieka, magazynuje je i przekazując dalej, pozwala rozumieć współczesnym przeszłość. Por. *Pamięć i afekty*. Red. Z. Budrewicz, R. Sendyka, R. Nycz. Warszawa 2014.

¹⁵ U. Orlev: *Wyspa na ulicy...*, s. 119.

Piszę, więc żyję

Ale pisanie było również możliwe. Miało z pewnością charakter terapeutyczny, przywracający rozedrganym literom utracony sens. Nie sposób w tym miejscu nie przytoczyć fragmentu autobiograficznej powieści Alony Frankel:

Umiem czytać od zawsze. Umiem czytać dzięki wszom. Kiedy mama rozpościerała gazetę i wyczesywała włosy na mojej pochylonej głowie, przyglądałam się czarnym znaczkom na papierze. Szybko nauczyłam się odróżniać te, które poruszały się i rozłaziły na wszystkie strony, od tych, które trwały nieruchomo na swoim miejscu. Nie były to wszy. To były litery. [...] I były też obrazki. [...] Tak zrozumiałam, że litery — podobnie jak obrazki — mają swój kierunek. Nie stoją na głowie ani nie leżą na bok, nie postanawiają nagle obrócić się i pójść. Wszy natomiast miały zwyczaj biegać tam i z powrotem w pełnym chaosie¹⁶.

Można przypuszczać, że wojenne lekcje odróżniania insektów od liter mają charakter etyczny. Uczą, że to, co nieruchome, jest wieczne i trwa; to, co zmienne, przemija i nie zasługuje na uwagę. Zatem to, co pozostaje, to odwieczny rząd liter, który stanowi gwarancję ciągłości narracji. A ucząc się jej kodu, można uczestniczyć w uniwersalnej opowieści.

Dziecięca bohaterka powieści rozpisuje swą holokaustową narrację na różne artefakty. Jest żydowską dziewczynką, a więc tworzone przez nią teksty nie powinny zostać włączone w oficjalny dyskurs. Jej dziecięca twórczość nie dość, że niedojrzała, to dodatkowo nosi stygmat nielegalności. Zatem teksty tworzone przez żydowskie dziecko sytuują się w przestrzeni słabych i narażonych na „eksterminację”. Toteż działania, jakie podejmie dziewczynka, będą miały charakter taktyk, cechujących się zmiennością i brakiem reguł¹⁷. Dlatego też jej przekaz wypełnia zupełnie nieoczywiste przestrzenie:

Spalony okrągły stół, który można było rozsunać, choć ta możliwość nigdy nie została wykorzystana — od spodu cały pokryty moimi rysunkami, rysunkami, których nikt nigdy nie widział. Zapewne są tam do dziś¹⁸.

Paradoks tekstów, które tworzyło żydowskie dziecko, polega na ich ciągłym trwaniu i na mocy zaświadczenia. Choć nie mają one formy dziennika czy pamiętnika, to pozostają w gotowości do poświadczenia. Wystarczy bowiem wy-

¹⁶ A. Frankel: *Dziewczynka*. Przeł. L. Kwiatkowski. Warszawa 2007, s. 11.

¹⁷ Taktyki są przeciwstawione strategiom reprezentowanym przez oficjalną władzę. O ile strategie stają obowiązującym prawem, będącym jednocześnie symbolem władzy kolonizatorów nad kolonizowanymi, o tyle taktyki są wyrazem niezgody na panujące prawo. Zob. M. de Certeau: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Tłum. K. Thiel-Jańczuk. Warszawa 2008.

¹⁸ A. Frankel: *Dziewczynka...*, s. 219.

dobyć je na wierzch, innymi słowy, przenicować świat, pozwolić mu się ujawnić, a rozpocząć swą opowieść.

Bohaterka tej autobiograficznej powieści tworzy obrazkowe komunikaty będące świadectwem tego, że wciąż żyje. Ukryta w wiejskim gospodarstwie, wykonuje rysunki, które potem zostają doręczone jej rodzicom jako niezawodny znak życia ich córki. Ta obrazkowa jednostronna korespondencja przypomina wysyłanie pocztówek z letniego wypoczynku. Dziecko zamiast sztamkowych pozdrowień i konwencjonalnego landszaftu przesyła ikony swego cierpienia. Ta „wakacyjna” korespondencja *à rebours* stanowi zapis „przygód żydowskiego dziecka” na polskiej wsi¹⁹.

Na jednym z rysunków dziewczynka powołuje fantastyczny świat. Kartkę wypełniają baśniowe krasnoludki — z tą wszakże różnicą, że wszystkie palą ogromne papierosy. Z jednej strony takie przedstawienie baśniowej postaci jest poniekąd związane z kontekstem „macierzystym” dzieła, jak bowiem wspomina autorka, wszyscy dorośli w jej otoczeniu palili. Z drugiej — przypisanie krasnoludkowi niebaśniowego atrybutu poważnie nadwyreża „morfologię” bajki. Jej narracja nie przypomina już kanonicznych baśniowych opowieści, ale swoistą antybaśń — odwracającą ustalony porządek²⁰.

Wyjątkowość wspomnianych książek wynika z ich częściowego autobiografizmu. Oznacza to, że tekst jest „zarazem kreacją językową i aktem społecznym: zapowiadając, że powie prawdę, i mówiąc prawdę o rzeczywistości, angażuje się w stosunki międzyludzkie”²¹. Zawiązuje się zatem coś, co Philippe Lejeune nazywa paktem autobiograficznym, który

Osadza [on — M.W.D] tekst w rzeczywistości stosunków z innymi, pozwala wewnątrz współgrać z zewnątrz, temu, co intymne, z tym, co społeczne, opiera się na pojęciu prawdomówności (świadectwa), uwydatnia prawa i obowiązki. Podmiot indywidualny nie jest iluzją, lecz kruchą realnością²².

Warto podkreślić, że w tej przestrzeni autobiograficznej dokonuje się również lektura, co oznacza, że czytelnik odgrywa ogromną rolę w „przyzwalaniu”

¹⁹ Mimo że rysunki nie należą do najbardziej optymistycznych, to autorka kilkakrotnie podkreśla, że pobyt na wsi nie był naznaczony traumą. Ukrywana w chlewie, starała się zaprzyjaźnić ze zwierzętami. Choć trudno w to uwierzyć, bliskość świnek, jak je pieszczotliwie nazywa, w jakimś stopniu zrekompensowała ograniczony kontakt z ludźmi.

²⁰ Konwencja anybaśni jako jednej z możliwości reprezentacji Zagłady jest dość popularna zarówno w literaturze dziecięcej (np. *XY Joanny Rudniańskiej*), jak i w tej bezprzymiotnikowej (np. *Co się stało z naszą bajką* Hanny Krall).

²¹ Ph. Lejeune: *Aresztujcie mnie!*. W: Idem: *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*. Tłum. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska. Kraków 2001, s. 284.

²² Ibidem.

na wspomnianą przez badacza realność. Autobiograficzne nastawienie lekturowe powoduje, że nawet teksty fikcjonalne czytane są jako utwory, które podyktowało samo życie.

Idźmy jeszcze dalej. Genologia gatunków autobiograficznych, takich jak dziennik czy pamiętnik, pozwala na większe lub mniejsze manipulacje „kruchą realnością”. Powstają więc pseudodzienniki — współczesne fantazmaty osobistych narracji.

Fantazjuję, żeby pamiętać

Swoistym fantazmatem holokaustowego pamiętnika jest *Pamiętnik Blumki*²³, literackie piękne fałszerstwo wypełniające lukę w polskim piśmiennictwie związanym z Zagładą. Z jednej strony to pseudopamiętnik naśladowujący opowieści żydowskich dzieci, z oczywistych względów rezygnujący przecież z wojennej makabry, z drugiej — będący *chansons de geste* Janusza Korczaka, który dzięki opisowi dwanaściorga dzieci staje się centralną postacią opisywanych, a jednocześnie ilustrowanych opowieści. I jeśli nawet *studium* tej niezwykle udanej *picturebook* wskazywałoby, że głównymi bohaterami są dzieci, to *punctum* każe czytelnikowi zwracać uwagę na Korczaka. I tak, na kartach książki bywa on mądrym rabinem, czuwającym nad swoimi podopiecznymi, który swymi wielkimi i małymi czynami naprawia świat. Jego zaangażowanie w *tikkun* zaświadczone jest minihistoriami o chorej Regince, która straciła włosy, o małym Kocyku pomagającym nocnikiem nosić węgiel czy o dobrym Zygmusiu, który postanawia wypuścić do Wisły złotą rybkę, kupioną za zaoszczędzone przez siebie pieniądze. Owe minihistorie z kolei tworzą wizerunek Korczaka, wielkiego pedagoga rzeczy małych — chusteczek do nosa i zdjęć rentgenowskich serca wystraszonego chłopca.

Blumka, jako demiurg napisanego świata, ma wręcz „kartyjańskie oko”, które przeszywa na wskroś i choć pamiętnikowi nadano charakter autentyku dzięki stylizacji wszystkich stron na szkolny zeszyt w linie, to jednak jest coś, co zdecydowanie odróżnia go od tego typu świadectw. To absolutny brak Zagłady, ale tylko w narracji językowej. W opowieści Blumki Dom Korczaka pozostaje bezpieczną przestrzenią i jedynie ilustracja zamykająca opowieść może sugerować tragiczny finał dzieciństwa Blumki oraz jej przyjaciół.

Bohaterka książki, choć prawdopodobna, musi pozostać w obszarze fikcji. Wydaje się, że jest „utkana” z fantazmatów Zagłady. Staje się podwójną ofiarą

²³ I. Chmielewska: *Pamiętnik Blumki*. Warszawa 2011. Wyczerpującą analizę tekstu jako książki obrazkowej przedstawiły M. Sikorska i K. Smyczyńska: *Ewangelia według Korczaka. „Pamiętnik Blumki” Iwony Chmielewskiej*. W: *Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła. Katowice 2014, s. 151—160.

— dzieckiem, i to dzieckiem żydowskim. Prowadzi fantazmatyczny pamiętnik, który zostaje wyposażony w kompletne *imaginarium* dzienników Zagłady²⁴. Czytelnik otrzymuje więc kartki ze szkolnego zeszytu, plamy po atramencie, rekonstrukcję charakteru pisma i atramentowy szkic bydłowego wagonu.

Przywołany ciąg tekstów *Wyspa na ulicy Ptasiej*, *Dziewczynka* i *Pamiętnik Blumki* pokazuje, w jaki sposób topos pisania, czyli zaświadczenia o rzeczywistości, podlega literackiej obróbce. Autentyczne dzienniki i powieści autobiograficzne stają się pretekstem do stworzenia współczesnego „produktu totalnego”, w którym jak w soczewce skupiają się problemy reprezentacji Zagłady. Dlatego też postać Blumki została skrojona na miarę współczesnej imaginacji, która w istotny sposób wpływa na kształt postpamięci najmłodszego pokolenia. Ta na razie operuje fikcyjnymi fantomami, takimi jak Blumka, aby w przyszłości wymienić je na autentyczne narracje²⁵.

²⁴ Wydaje się, że szczególnie ważną rolę w generowaniu *imaginarium* Zagłady w dyskursie postpamięciowym odgrywa *picturebook*. *Picturebook* jest interesującą alternatywą dla tradycyjnych form narracji. To, czego nie można wypowiedzieć, zostaje zasugerowane ilustracją. W takim ujęciu rzeczywiście medium pełni jednocześnie funkcję przekazu. Doskonałymi przykładami realizacji tej formy narracji jest wspomniany *Pamiętnik Blumki* i mniej popularne *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* Adama Jaromira i Gabrieli Cichowskiej. Za ryzykowny eksperyment spod znaku *picturebook* uważam *Dym* Antóna Fortesa. Opowieść podejmuje próbę plastycznej i językowej metaforyzacji Holokaustu, co w konsekwencji prowadzi do opowieści pozbawionej kontekstu, niespójnej; choć zawieszona w czasie i przestrzeni, to jednak kończącej się w komorze gazowej. Mały czytelnik nie ma szans na zrozumienie podstawowego kontekstu: nie wie, kim jest główny bohater i dlaczego znalazł się w obozie. Dostaje za to tragiczny finał z przerażającą sceną oddzielenia od matki i w konsekwencji — śmiercią. Taka dekontekstualizacja z jednej strony grozi uniwersalizacją tematu Zagłady, z drugiej zaś — nadmiernym utożsamieniem z bohaterem, który staje się po prostu Każdym. To ostatnie zjawisko byłoby nawet pożądane, gdyby nie oczywisty fakt, że młody czytelnik nie zostaje w żaden sposób wyprowadzony z traumy, w jaką wpędza go lektura. Podobne zarzuty można sformułować pod adresem pierwszej chyba książki dla młodego czytelnika opisującej zagładę Romów (*Porajmos* — „Pochłonięcie”). Zob. N. Gancarz: *Mietek na wojnie*. Ilustr. D. Karpowicz. Tarnów 2013.

²⁵ Na marginesie rozważań dotyczących sztuki i sensu pisania podczas Zagłady warto zwrócić uwagę na jeszcze jedno istotne zagadnienie. Wśród piszących postaci literackich dominują dziewczynki (dotyczy to zarówno postaci fikcyjnych, które w większości są dziewczynami, jak i autorek autentycznych pamiętników (zob. *Teksty źródłowe*. W: J. Kowalska-Leder: *Doświadczenie Zagłady...*, s. 340), chłopcy zaś najczęściej cierpią na „afazję”. Feminizm z pewnością znalazłby interpretację takiej nadwyżki piszących dziewcząt w syndromie Arachne. (Koncepcja arachnologiczna Nancy K. Miller opiera się na założeniu, że sploty tworzonego przez kobiety tekstu stanowią symbol kobiecej podmiotowości. Zob. K. Szczuka: *Przędki, tkaczki, pająki. Uwagi o twórczości kobiet*. W: Eadem: *Kopciuszek, Frankenstein i inne. Feminizm wobec mitu*. Kraków 2001).

Kobiety i dziewczynki nie tylko przecież tworzą, lecz także pozostawiają w swej autobiograficznej twórczości wyraźne ślady siebie samych. Być może ten imperatyw tworzenia jest efektem swoistego obciążenia płcią kulturową kobiety, w którą wpisana jest wszak ofiara. (Idąc dalej tym tropem, można powtórzyć, że „będąc ofiarami, w wymiarze symbolicznym wszyscy Żydzi byli także kobietami. [...] Jeszcze później, gdy główny punkt pamięci o Zagładzie przesunął się ku ludzkiemu wnętrzu, szaleństwo kobiet i kobieca histeria miały stać się podstawowym tropem

„Projekt +” pana Kleksa dotyczący restytucji świata opierał się na optymistycznym założeniu, podobnie jak Tadeusz Różewicz w *Ocalonym*, że „przywrócenie wzroku, słuchu i mowy” jest wykonalne. Jednak choć literom został zwrócony pierwotny przedwojenny porządek, to i tak pierwsze zdanie z elementarza będzie odtąd służyć do opisu zupełnie innej przestrzeni niż ta kojarzona z sielskim dzieciństwem:

19 maja 2003 roku w Państwowym Muzeum na Majdanku [...] otwarto wystawę-instalację *Elementarz* poświęconą dzieciom przebywającym w tym obozie [...] ²⁶.

Warto, aby to narastanie znaczeń wokół wspomnianych w artykule artefaktów zostało objęte refleksją dydaktyczną. W takim ujęciu propozycja czytania *Akademii Pana Kleksa* Jana Brzechwy czy *Pamiętnika Blumki* Iwony Chmielewskiej stanowiłaby zaledwie wstęp do szkolnego dyskursu o Zagładzie, rozpisanego nie tylko na godziny polskiego, lecz także na inne przedmioty: historię, wiedzę o społeczeństwie, wiedzę o sztuce czy godzinę wychowawczą. Szczególnie istotne w tym szeroko zakrojonym projekcie wydaje się jedno z podstawowych jego założeń. Mianowicie szkolny dyskurs nie powinien z Zagłady uczynić punktu centralnego refleksji poświęconej Żydom, bo choć Holokaust był wydarzeniem bezprecedensowym, to aby w pełni ukazać jego skutki, należałoby go wpisać w szeroki kontekst historyczny, społeczny i kulturowy obejmujący czas przed Zagładą i po Zagładzie.

Takie ujęcie sprzyjałoby nie tylko lepszemu zrozumieniu przeszłości, ale przede wszystkim uświadomieniu następnym pokoleniom istnienia wyrwy i braku, które pozostały po tym historycznym kataklizmie. Cóż bardziej temu sprzyja niż zaduma nad pamiętnikiem, który przetrwał czas pogardy? Oznaczałoby to, że poszukiwanie śladu po nieistniejącym świecie wiązałoby się z naturalną potrzebą rekonstrukcji przeszłości i lepszego zrozumienia współczesności. A przecież właśnie taki cel stawia sobie szkoła. Aby go osiągnąć, należałoby jeszcze raz przemyśleć nie tylko szkolną koncepcję mówienia o Zagładzie, lecz przede wszystkim sposób, w jaki do tego dialogu przygotowuje się przyszłych nauczycieli.

książek i filmów o Holokaucie”. D.G. Roskies: *Czym jest literatura Holokaustu?...*, s. 22). Cóż bowiem bardziej niż przekonanie o kruchości życia zachęca do budowania spiżowego pomnika?

²⁶ A. Ziębińska-Witek: *Estetyki reprezentacji śmierci w ekspozycjach historycznych. W: Obóz-muzeum. Trauma we współczesnym wystawiennictwie*. Red. M. Fabiszak, M. Owsinski. Kraków 2013, s. 30.

Малгожата Вуйцик-Дудек

ИНКАУСТ. ХОЛОКОСТ
ТРУДНЫЙ УРОК ПИСАНИЯ ВО ВРЕМЯ КАТАСТРОФЫ

Резюме

В статье рассматривается место Катастрофы в школьном дискурсе польского языка и литературы, охватывающим три этапа обучения. Автор, представляя на основании конкретных текстов эволюцию одного из основных топосов Холокоста, каким являются воспоминания или дневники, показывает такие способы интерпретации, которые поддержат школьные размышления на тему Шоа. Статья однако не предлагает конкретных методических решений, но приглашает углубиться в известные художественные произведения, обогащенные новыми контекстами.

Małgorzata Wójcik-Dudek

HOLOCAUST IN INK
A HARD LESSON IN WRITING DURING THE TIME OF GENOCIDE

Summary

This article attempts to reflect on the place of the Holocaust in school discourse in the Polish language course that constitutes part of three stages of education. While discussing — on the basis of particular texts — the evolution of one of the fundamental topoi of the Holocaust, namely a diary or journal, the authoress presents such ways of interpretation that will support the contemplation of the Shoah at school. However, the article does not offer any specific methodical solutions; it rather constitutes an invitation to a deeper reflection over the well-known literary texts, when enriched with new contexts.

Magdalena OCHWAT

Jana Twardowskiego (o)czarowanie paradoksami Źródła paradoksów poetyckich — lektura licealisty

W świecie w którym świat się świata boi
Ukryj mnie w spokoju paradoksów Twoich

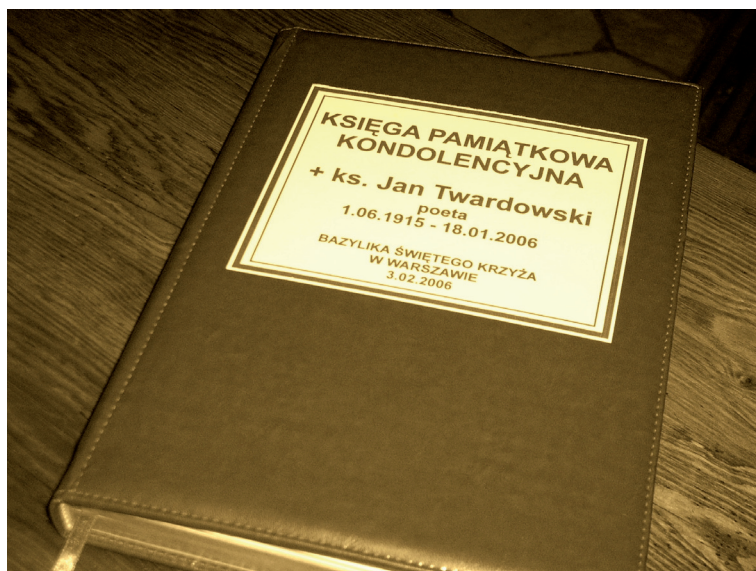
Wszystko ważne, Cbp, s. 237¹

W 2015 roku, symbolicznie w Dzień Dziecka, minęła setna rocznica urodzin księdza Jana Twardowskiego (1915—2006), który pozostaje w historii literatury najbardziej znanym, cenionym i najchętniej czytany współczesnym poetą w koloratce. Jego twórczość rozpoznawana jest przez wielu — zarówno młodych czytelników, uczniów, jak i starszych odbiorców, profesjonalistów, literaturoznawców oraz laików, zagorzałych teologów oraz wojujących ateistów, a wyimki z wierszy księdza poety publikowane są na łamach codziennej prasy. Przywoływane były nawet na billboardach, jak ten najbardziej znany, dedykowany Annie Kamińskiej, z którą Twardowski zaprzyjaźnił się po śmierci jej męża, poety Jana Śpiewaka: „Śpieszmy się kochać ludzi — tak szybko odchodzą”.

Pomimo znaczącego i doniosłego jubileuszu urodzin poety, a także ugruntowanej już pozycji w historii literatury — twórczość ks. Jana Twardowskiego nadal wnikliwie i bacznie analizują literaturoznawcy, a efektem ciągłego pochylania się nad nią są cały czas powstające nowe artykuły oraz książki². Pisanie o wierszach kapłana wiąże się jednak z trudnością odnajdowania obszarów jeszcze nieopisanych, motywów czy tematów nieeksplorowanych poetycko. Opubli-

¹ Wszystkie cytowane w tekście utwory J. Twardowskiego podaję według wydań: *Wiersze o nadziei, miłości i wierze*. Wybór i posłowie W. Smaszcz. Białystok 2000 (Wonmiw); *Czas bez pożegnań. Wybór wierszy i prozy*. Warszawa 2004 (Cbp); *Niecodziennik*. Kraków 1991 (Ncdz).

² Ostatnio wydane publikacje to książka z 2007 roku Magdaleny Żelasko: „*Nie przyszedłem pana nawracać...*”. *Szkice o życiu i twórczości ks. Jana Twardowskiego* (Wrocław 2007), oraz najnowsza biografia, która ukazała się nakładem wydawnictwa Znak w 2011 roku, *Ksiądz Paradoks* autorstwa Magdaleny Grzebałkowskiej. Do wymienionych książek należałoby dodać monografię Magdaleny Ochwat: *Poezja paradoksów, paradoksy w poezji. Poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Stanisława Pasierba, Wacława Oszejcy*. Katowice 2014.



Warszawa — bazylika Świętego Krzyża (2006). Fot. M. Ochwat.

kowano bowiem o tej poezji już wiele artykułów i recenzji, powstało sporo prac magisterskich oraz rozpraw doktorskich, trudno więc o rewolucyjne odczytowania. Już w 1981 roku Jerzy Kwiatkowski sformułował trafną diagnozę stanu badań nad tą liryką, pisząc, że „wszyscy już napisali o tej poezji — jeśli zaś nie wszyscy, to w każdym razie wszystko, a przynajmniej bardzo

dużo”³. Podobne spostrzeżenie poczynił Tadeusz Linkner w odczycie wygłoszonym w trakcie kościerskiego Tygodnia Kultury Chrześcijańskiej: „[...] wsłuchując się uważnie w głosy zainteresowanych twórczością Twardowskiego, ma się wrażenie, jakby inwencja profesjonalistów [...] cokolwiek się wyczerpała i osłabła”⁴. Przeszło 30 lat minęło od publikacji felietonu Kwiatkowskiego w „Twórczości”, prawie 20 lat upłynęło od spotkań młodzieży w Kościerzynie, a liczba wydanych artykułów na temat wierszy „Księdza od Biedronek” ciągle rośnie, o czym zaświadcza również niniejszy artykuł.

Na czym więc polega podkreślany zgodnym głosem krytyków fenomen tej poezji, który nie pozwala na obojętność badawczą? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Być może na dziecięcej prostocie myśli i słowa, jasności przekazu, świeżości spojrzenia, poruszaniu wyobraźni dzięki mistrzowskiemu operowaniu zaskakującymi sprzecznościami i paradoksami... Chyba na wszystkim po trochu. Prawie każdy czytelnik odnajduje w spuściźnie poetyckiej księdza Jana Twardowskiego coś dla siebie.

* * *

Temat *Jana Twardowskiego (o)czarowanie paradoksami. Źródła paradoksów poetyckich — lektura licealisty* wydaje się ciekawą propozycją rozważań dla przestrzeni szkolnej, w której omawia się zarówno paradoks⁵ jako ważny środek stylistyczny, szczególnie eksplorowany w trakcie analizy twórczości epoki baroku oraz poezji współczesnej, jak i wiersze Jana Twardowskiego.

Rozumienie paradoksów i sprzeczności ma ogromne znaczenie nie tylko w kształceniu językowym, ale także literackim i kulturowym, jako że paradoks już od starożytności jest wszechobecny w literaturze i w filozofii, a w mistycyzmie osiągnął swe apogeum. Analiza i interpretacja paradoksów w poezji Jana Twardowskiego, wydaje się, dobrze ilustruje w praktyce integrację kształcenia językowego z kształceniem literackim oraz szerzej — z kulturowym. Coraz częściej bowiem w kulturze współczesnej, w dyskursie publicznym, używane są określenia: „paradoksalnie”, „paradoksalność”, „paradoksalny”, również związki wyrazowe z komponentem „paradoks”: „paradoks sytuacji”, „bawić się paradoksami”, „brzmieć jak paradoks”, „paradoks kryje się w czymś”, „paradoks

³ J. Kwiatkowski: *Felieton poetycki*. „Twórczość” 1981, nr 7, s. 132.

⁴ T. Linkner: *W misji słowa. Twardowski — Pasierb — Damrot — św. Wojciech. Tydzień Kultury Chrześcijańskiej w Kościerzynie 1994—1998*. Pelplin 1998, s. 28.

⁵ W *Podstawie programowej z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* czytamy: na poziomie podstawowym w szkole ponadgimnazjalnej (analiza) „uczeń wskazuje zastosowane w utworze środki wyrazu artystycznego i ich funkcje (poznane wcześniej, a ponadto: **oksymorony** [podkr. — M.O.], synekdochy, hiperbole, elipsy, paralelizmy) oraz inne wyznaczniki poetyki danego utworu (z zakresu podstaw wersyfikacji, kompozycji, genologii) i określa ich funkcje”. <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%24%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> s. 46 [data dostępu: 6.10.2015].

polega na czymś”, „ktoś jest mistrzem paradoksu”. Znaczenia wymienionych zwrotów mogą być nie do końca zrozumiałe dla uczniów. Wynika to z faktu, że paradoks wymaga znajomości kontekstu. To zaś sprawia, że choć jest on intuicyjnie dostrzegany, rzadko bywa odpowiednio rozumiany.

Paradoks wydaje się pojęciem znanym tylko pozornie również w szkole, a sama znajomość definicji terminu nie wystarczy, by pokazać jego funkcje. Pozorność ta oznacza, że nie jest on terminem przyswojonym przez uczniów, jak to określiła Bożena Chrząstowska.

Za pojęcia przyswojone uznać należy te, którymi uczeń umiejętnie operuje w toku analizy — pojęcie rozumiane i przyswojone winno mieć wartość instrumentalną. Sprawność w operowaniu terminem (pojęciem) polega na umiejętności wyinterpretowania konkretnych sensów wynikających ze zjawisk nazywanych tymi terminami⁶.

Zgodnie z tym, co pisała Chrząstowska, potrzebne są nie tylko wiedza i definicje środków stylistycznych, lecz także umiejętności analityczno-interpretacyjne, które niewątpliwie stanowią pochodną wiedzę.

Podstawa nauczania języka polskiego w szkole średniej na pierwszym miejscu stawia analizę i interpretację dzieła literackiego, a w jej zakresie — umiejętność odkrywania związków utworów z nurtami poetyckimi, prądami epok, czyli funkcjonowanie w szeroko rozumianej tradycji kulturowej. Paradoks wydaje się dobrym (po)mostem dla uświadomienia uczniom w liceum nie tylko wagi samej **analizy i interpretacji**, ale również **procesu historycznoliterackiego**. Ewa Jaskóła w tekście *Polemika ze średniowiecznym ideałem świętości. Szkolne kontynuacje i nawiązania w perspektywie intertekstualnej* pisze o tym, że działania dydaktyczne powinny być tak zorganizowane, by uczeń uzmysłowił sobie istotę procesu historycznoliterackiego. Możliwe są dwie drogi postępowania — pisze dalej. Można mianowicie metodą wykładu zachodzące zależności wyjaśnić, choć ten typ działania nie jest skuteczny, albo kształtować samodzielne wnioski uczniów na podstawie analizy i interpretacji⁷. Celem niniejszego artykułu jest ogląd tekstów pokazujący zależności między autorami i tekstami, pozwalającymi się zestawić i połączyć w duchu komparatystycznym. Są to zaledwie inspirujące wskazania przydatne w procesie dydaktycznym, które można na wiele sposobów pogłębiać, poszerzać i dookreślać. Nie zmierzają one raczej do szczegółowych rozwiązań dydaktycznych.

⁶ B. Chrząstowska: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979, s. 152—153.

⁷ Zob. E. Jaskóła: *Polemika ze średniowiecznym ideałem świętości. Szkolne „kontynuacje i nawiązania” w perspektywie intertekstualnej*. W: *Interpretacja i metodologie. Studia z dydaktyki literatury polskiej*. Red. A. Opacka. Katowice 1997, s. 27.

(Od)czytanie takie, pozwalające na nawiązania i kontynuacje, możliwe jest pod warunkiem uświadomienia uczniom funkcji paradoksu. Pomimo wagi i znaczenia tej figury w ciągu wieków — nie przeprowadzono dotychczas właściwych badań nad uczniowskim rozumieniem paradoksu, a sama problematyka paradoksu nie znalazła do chwili obecnej należytego miejsca w polskich badaniach literaturoznawczych⁸. Z tego punktu widzenia publikacje Bożeny Chrzęstowskiej i Zenona Urygi⁹ nad ujęciami pojęć teoretycznoliterackich wśród uczniów są najlepszym odniesieniem do dydaktyki poetyki odbioru i metodologiczną podstawą pracy z tą figurą, która może być „środkiem artystycznym”, „postawą i wyrazem”, „koncepcją literacką” czy „sposobem filozofowania” o świecie. Jest to dlatego ważne, że również we współczesnej liryce figura ta staje się środkiem mocno ekspansywnym. Jej popularność odnotowali badacze twórczości najważniejszych poetów: Czesława Miłosza, Stanisława Barańczaka, Zbigniewa Herberta, Wisławy Szymborskiej, Tadeusza Różewicza czy Janusza Pasierba, których wiersze poznają uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

Wszechobecność sprzeczności w wierszach Twardowskiego wpłynęła na mój zamiysł usytuowania tej kapłańskiej poezji w sieci nawiązań oraz inspiracji filozoficzno-literackich i teologicznych. A mówiąc wprost — uczniowskiej podróży intelektualnej w poszukiwaniu źródła/źródeł paradoksów w wierszach poety. Pomysł na cykl lekcji *Źródła paradoksów poetyckich księdza Jana Twardowskiego* w szkole ponadgimnazjalnej nie byłby tylko uczeniem analizy i interpretacji poezji Jana Twardowskiego, lecz pokazywałby także osadzenie paradoksu i tej poezji w kulturze. Warto rozpocząć ten paradoksywny cykl od powtórki definicji paradoksu¹⁰, jaką uczeń poznaje na poziomie gimnazjalnym i od pokazania różnych odmian owej figury¹¹. Takie podejście uzbroi uczniów

⁸ Wyjątkiem jest niewielki tekst M. Ochwat i A. Guzy: *Rozumienie paradoksu wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*. W: *Annales Universitatis Pedagogice Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonie Pertinentia IV*. Red. M. Szymborska. Kraków 2013, s. 96—115. Por. artykuł o ironii, która jest bardzo bliska paradoksowi. Paradoks może być formą potencjalnie ironiczną, łączącą wszystkie cechy ironii jako postawy i wyrazu. Zob. A. Wójtowicz-Stefańska: *Rozumienie ironii wśród uczniów szkoły średniej*. „Polonistyka” 2006, nr 1, s. 13—20.

⁹ B. Chrzęstowska: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979; Z. Uryga: *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa—Kraków 1982.

¹⁰ W *Słowniku terminów literackich* pod redakcją Janusza Sławińskiego czytamy: paradoks to „efektowne i zaskakujące swoją treścią sformułowanie, zawierające myśl skłóconą z powszechnie żywionymi przekonaniem, sprzeczną wewnątrznie, która jednak przynosi nieoczekiwaną prawdę — filozoficzną, moralną, psychologiczną, poetycką etc. Mechanizm paradoksu opiera się na dwóch operacjach: zestawieniu całości znaczeniowych maksymalnie kontrastowych i ustaleniu między nimi stosunku wzajemnego zawierania się (inkluzji)”. *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński i in. Wrocław 2002, s. 370.

¹¹ Jerzy Kwiatkowski pisze o dwóch kierunkach interpretowania słowa „paradoks”: w pierwszym ujęciu, węższym, nazywanym logiczno-formalnym, paradoks ujmowany jest jako sfor-

w potrzebne wiadomości i podstawowe rozróżnienia terminologiczne. W toku natomiast analizy oraz interpretacji wierszy Twardowskiego opartych na paradoksie warto odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy uczeń powołuje się w pracy nad analizą i interpretacją na kategorie: paradoksu, oksymoronu, antytez, sprzeczności, i czy potrafi wskazać ich mechanizmy?
2. Czy uczeń odrzuca dosłowne znaczenie tekstu opartego na paradoksie?
3. Czy uczeń rozpoznaje zamierzone znaczenie tekstu opartego na sprzeczności?
4. Czy uczeń umieszcza wypowiedzi oparte na paradoksie we właściwych kontekstach literackich, filozoficznych, religijnych i kulturowych?
5. Czy uczeń rozpoznaje związki utworów Jana Twardowskiego opartych na paradoksie z tradycją literacką (w tym z wierszem barokowym)?

Ostatnim punktem chciałabym poświęcić nieco więcej uwagi. Uznałam, że atrakcyjne w szkole ponadgimnazjalnej może okazać się wskazanie pewnych kierunków fascynacji poety paradoksem, szukanie ich korzeni, dlatego w artykule sięgnęłam nie tylko do doświadczeń lekturowych poety, lecz także szerzej — do jego biografii, zainteresowań teologicznych i filozoficznych, o których zresztą sam poeta niejednokrotnie mówił. Można wybrać, jako wprowadzenie do lekcji, jedną z przytoczonych wypowiedzi poety na temat sprzeczności:

Lubię piętrzyć paradoksy: miłości, wiary, śmierci — dotyczące wymiarów naszej egzystencji [...]. Tylko język paradoksów może wypowiadać to, co przerasta nasz rozum, mówić o Bogu [...]. Lubię humor jako jeden z paradoksów, sposób zaskoczenia, a jednocześnie wyraz pokory. Broni przed patosem¹².

Poezja religijna bliska jest też tradycji myślenia paradoksalnego. Posługuje się ona poznaniem intuicyjnym, pozornie nielogicznym, a jednak niezwykle trafnym, docierającym szybko do sedna rzeczy. Taka poezja rodzi się z głębi człowieka [...]. Dobre wiersze muszą być poszukiwaniem tajemnicy, posługiwać się językiem niedomówień, unikać patosu, z nutą humoru¹³.

[...] o Bogu można mówić tylko językiem paradoksów. Bo i wiara jest paradoksalna: Trójca Święta, Bóg stał się człowiekiem, Eucharystia, widzenie po śmierci Boga twarzą w twarz — to są wielkie paradoksy. Bóg

mułowanie sprzeczne wewnętrznie; w drugim, szerszym, traktowany jest on jako sprzeczność z powszechnie panującymi poglądami. J. Kwiatkowski: *U podstaw liryki Leopolda Staffa*. Warszawa 1966.

¹² *Poeta i paradoksy*. Rozmawiał M. Zieliński. „Nowe Książki” 1981, nr 1, s. 57.

¹³ J. Twardowski: *Łaską zdumiony. Moje szczęśliwe wspomnienia*. Warszawa 2002, s. 87—88.

mówi językiem nielogicznym według naszej logiki, więc jak można mówić o Nim innym językiem?¹⁴.

Celem takiego cyklu lekcji byłoby nie tylko poznanie całych wierszy poety opartych na sprzecznościach, jak teksty: *Siedmiowersz*, *** *Dziękuję Ci po prostu za to, że jesteś* czy *Żeby nagle zobaczyć*, ale również wybranych przez nauczyciela aforyzmów, budowanych na paradoksie. Ostatnia lekcja, którą proponuję zatytułować, korzystając z biografii Twardowskiego autorstwa Magdaleny Grzebałkowskiej *Książd paradoks*, mogłaby natomiast zakończyć się ciekawym zadaniem dla uczniów — tworzeniem własnych aforyzmów z paradoksalną puentą w różnych kontekstach tematycznych. Jako zadanie domowe warto również zaproponować uczniom odnalezienie paradoksów w tytułach gazet, w znanych tekstach popkultury, na zdjęciach.

Warto zacząć mówić na lekcji polskiego o sprzecznościach i paradoksach dużo wcześniej, już przy okazji oglądu podstawowych źródeł kultury: Biblii oraz dzieł z antyku. Nauczyciel może wprowadzić kategorię paradoksu np. podczas omawiania anonimowych mitów, w których wykorzystywano dualizm pierwiastków boskich i ludzkich, śmiertelności i nieśmiertelności. Struktury oparte na paradoksie są też obecne w literaturze starożytnej, między innymi w epigramatach oraz poezji okresu hellenistycznego, która — w opozycji do okresu klasycznego — postawiła sobie za zadanie zaskakiwanie, szukanie nowych rozwiązań formalnych i znaczeniowych. Przede wszystkim warto mówić o paradoksie w trakcie omawiania Biblii. Wielką skarbnicą paradoksów jest Pismo Święte, nauka Jezusa Chrystusa, a także On sam. Konstrukcje oparte na sprzecznościach odnajdujemy w Ewangelii, która zawiera wiele sformułowań, takich jak: „[...] ziarno, jeśli nie obumrze, nie wyda owocu” (J 12,24) czy inne: „Kto chce znaleźć swe życie, straci je, a kto straci swe życie z mego powodu, znajdzie je” (Mt 10,38).

Należy pamiętać, że analiza i interpretacja utworów lirycznych są dla uczniów trudne. Często nie rozpoznają oni podstawowych zabiegów stylistycznych, nie potrafią wskazać osoby mówiącej w tekście, intencji wiersza, stąd także jedna z moich propozycji dydaktycznych — skupienie uwagi uczniowskiej na wyimkach poetyckich, paradoksalnych aforyzmach. Fragment wymaga jednak zawsze dokładnej lektury, która kształci umiejętności analityczne i interpretacyjne, a także pozwala na odczytywanie sensów metaforycznych paradoksu. Sądzę również, że wybrane aforyzmy mogą okazać się po prostu ciekawsze niż cały tekst i bardziej zainteresować uczniów ze względu na sentencyjny charakter, różnorodność tematyczną (Bóg, człowiek, miłość, śmierć, wiara, natura), dynamizm i krótką formę literacką. W klasach humanistycznych można zapro-

¹⁴ *Pewność niepewności czyli paradoksy aforyzmy pytania złote myśli etc. Z wierszy i prozy Jana Twardowskiego*. Oprac. A. Iwanowska. Warszawa 1998, s. 8. [Oryginalny zapis tytułu].

ponować uczniom dodatkowe konteksty filozoficzne poświęcone tej figurze, o których piszę w dalszej części artykułu, np. z prac Blaise'a Pascala czy Sørensa Kierkegaarda.

Proponuję nauczycielowi wybór analizowanych na lekcji języka polskiego złotych myśli z twórczości Jana Twardowskiego poprzedzić lekturą tomu obecnego już od 1998 roku na rynku wydawniczym — *Pewność niepewności czyli paradoksy aforyzmy pytania złote myśli etc. Z wierszy i prozy Jana Twardowskiego*¹⁵. Został on opracowany przez Aleksandrę Iwanowską i zawiera 1 000 cytatów z wierszy poety. Na lekcji można zaprezentować odczytania w wybranym porządku tematycznym paradoksów dotyczących: wiary, miłości czy samego Boga.

wiara niepewna gdy niewiary nie ma
Osiół, Wonmiw, s. 406

nie udźwigniesz w sekrecie
 wiary bez niewiary
Anonim, Wonmiw, s. 473

nie udaje się wiara bez diabła i Boga
Niebieski z czarnym, Wonmiw, s. 390

za to, że jesteś tak bliski i daleki, że we wszystkim inny
 za to, że jesteś już odnaleziony i nie odnaleziony jeszcze
 ****Dziękuję Ci po prostu za to, że jesteś, Wonmiw, s. 162*

Herod postraszył
 stajnia uboga
 ludzkie kłopoty
 małego Boga
Mały, Wonmiw, s. 243

Bóg wszechmogący a taki pokorny
 wszędzie jest a nigdzie nie widać
 [...]

 tylko Wszechmogący może być tak mały
 [...]

Pokorny, Wonmiw, s. 191

(O)czarowany paradoksem — w kręgu tradycji

Skłonność do myślenia zmagającego się ze sprzecznościami oraz opanowanie warsztatu poetyckiego — to cechy poetyki Jana Twardowskiego, która nie

¹⁵ Ibidem.

znalazła jeszcze naśladowców. Ciągłe zapewniają mu one indywidualne miejsce wśród autorów współczesnych. Już po pobieżnej lekturze można powiedzieć, że poezja Twardowskiego pełna jest paradoksów i sprzeczności, najczęściej wykorzystywanych do budowania zaskakujących połączeń *wielkości i małości*, *wiary i niewiary*, *radości i cierpienia*. Stanowią one cechę jego indywidualnego, charakterystycznego stylu, są wyznacznikiem jego *ars poetica*, a odbiorca rozpoznaje je nawet w trakcie pobieżnej lektury jego wierszy. Prawie w każdej recenzji, artykule czy większej pracy na temat jego poezji padają też stwierdzenia: „poezja paradoksu”, „harmonia dysonansów”, „poeta i paradoksy”. Również uczniowie, wydaje się, że bez większej trudności, wskażą tę figurę jako dominantę stylistyczną w tekstach poetyckich. Zastanowi ich i zaintryguje zatem pytanie: skąd u poety ta wyraźna fascynacja paradoksem, (o)czarowanie tą figurą? Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest jednoznaczna i wpływać może z oglądu kilku faktów biograficznych. Po pierwsze, z dobrze poznanych przez poetę prawideł przyrody; po drugie, z dogłębnego i ciągłego rozważania Świętej Księgi; po trzecie, z doświadczeń lekturowych, wyniesionych nie tylko z literatury pięknej, ale również z pism teologicznych i filozoficznych. Przedstawione trzy wskazania postaram się wyjaśnić w dalszej części tekstu, nauczyciel powinien o nich również powiedzieć na lekcji, traktując je jako wprowadzenie wywiedzione z biografii poetyckiej.

Twardowski miał wyjątkowy dar rozumienia świata flory i fauny. Zachwycał się nimi, poznając ukryte tajemnice natury. Postawa ta dojrzała w okresie szkolnym, kiedy poeta uczęszczał do Gimnazjum Matematyczno-Przyrodniczego im. Tadeusza Czackiego w Warszawie. Tam właśnie, za sprawą profesorów wyższych uczelni, między innymi profesora Gustawa Wuttkego, ale również nauczycieli biologii: Edwarda Gemborka i Władysława Kociejowskiego, Twardowski nauczył się obserwować przyrodę oraz postrzegać ją przez pryzmat paradoksów i sprzeczności. Skłonność do obserwacji i kontemplacji przyrody pozwoliła dostrzec poecie szczegóły, detale, które najczęściej kryją w sobie sprzeczności. Paradoksy natury to zresztą obszar — by posłużyć się terminologią Ryszarda Kazimierza Przybylskiego — najbardziej „poezjogenny” w tej twórczości. Potwierdzają to choćby takie przykłady: „Jak piękna jest brzydka pogoda” *Siedmiowersz*, „niezapominajka co krótko pamięta / bo kwitnie tylko od maja do czerwca” *Wielkie i małe*, „[pies — M.O.] co czekał groźnie a chciał nas powitać” *Wszystko co dawne*, „[...] tylko pies jest dobry kiedy jest zły” *Trochę plotek o świętych*, „[...] ślimak chodzi z domem swym bezdomny” *Stare fotografie*.

Znając pewne reguły i prawa otaczającego świata, stajemy wobec czegoś indywidualnego, co zaskakuje i zdumiewa swoją wyjątkowością i osobliwością, jak olcha czarna, która rzuca zielone liście, czy stokrotka, wywodząca swą nazwę od stu płatków, a ma ich przecież czasem dziewięćdziesiąt osiem. Obserwacje natury w dzieciństwie i nieograniczony kontakt z przyrodą po-

głębiły się w czasie wakacyjnych wyjazdów księdza pod Warszawę i w okolicy Płocka. Znacznie później łączyły się także z objęciem przezeń parafii na wsi, w Żbikowie¹⁶, znanej z wiersza *Pożegnanie wiejskiej parafii*. Przy okazji realizowania tematu lekcji z zakresu paradoksów przyrody warto również dodać, jako generalną ciekawostkę, że sposób Jana Twardowskiego postrzegania świata przez pryzmat paradoksów nie prezentuje nowego spojrzenia na otaczającą nas rzeczywistość. Już literatura bizantyjska miała swoich paradoksografów, którzy zapisywali wszelkie odchylenia od norm, dostrzeżone w otaczającej rzeczywistości¹⁷, zgodnie zresztą ze starożytną definicją paradoksu, wywodzoną od greckiego *parádoksos*, a rozumianego jako rzecz „nieoczekiwana, niezwykła”¹⁸. Paradoksy przyrody stanowią dość liczną grupę jednorodną tematycznie, którą można z dużym powodzeniem przytoczyć na lekcji języka polskiego.

Korzeni operowania paradoksem należy również szukać w najważniejszej dla duchownego księdze — Piśmie Świętym, oraz w brewiarzu. Na podstawie wersetów z Biblii zauważyć można, że wypowiedzi religijne zawierają sprzeczności i paradoksalne stwierdzenia. Interesującym przykładem staje się problematyka śmierci, której istotę oddać mogą tylko konstrukcje oparte na paradoksie śmierci i życia, smutku i wiecznej radości, oddalenia i bliskości. Motyw ten, w sposób podobny do ujęcia biblijnego, podjął Jan Twardowski, pisząc:

[...] śmierć na śmierć nie umiera”, „śmierć jest szczytem życia”, „gdyby śmierci nie było nikt z nas już by nie żył”, „[...] naprawdę można kochać umarłych, bo właśnie oni są uparcie obecni”, „wiara czyni nas żywymi nawet po śmierci”, czy znany, oparty na paradoksie, aforyzm — „można odejść na zawsze, by stale być blisko”¹⁹.

Oprócz Pisma Świętego Twardowski odwołuje się do konwencji literackich i twórczości poetów, którzy w swej twórczości operują paradoksem. Jan Twardowski przyznał w jednym z wywiadów, że bardzo lubił literaturę dawną. Dużo częściej sięgał do tekstów dawnych niż współczesnych.

¹⁶ Fakty biograficzne pochodzą z książki *Jan Twardowski. Autobiografia*. T. 1: *Myśli nie tylko o sobie*. Oprac. A. Iwanowska. Kraków 2006, również z rozdziału M. Żelasko: *Przedstawienie i rola przyrody*. W: Eadem: „*Nie przyszedłem pana nawracać...*”, s. 188—206.

¹⁷ O osobliwościach natury pisali Rzymianie: Pliniusz, Warron, Lucjusz Maniliusz, Statius, Sesobus. Zob. m.in.: D. Gostyńska: *Retoryka iluzji. Koncept w literaturze barokowej*. Warszawa 1991, s. 176.

¹⁸ R. Popowski: *Słownik grecko-polski Nowego Testamentu*. Warszawa 1997, s. 245.

¹⁹ Aforyzm ten został wyryty na płycie nagrobnej krypty ks. Twardowskiego w Świątyni Opatrzności Bożej w Warszawie, a pochodzi z wiersza o incipicie *** *Na Powązkach warszawskich*.

Do dziś lubię starą literaturę, bo opowiada o zwykłych ludzkich uczuciach. To, co się dzisiaj pisze, jest jakieś niezdrowe²⁰.

Poeta czerpał inspiracje z renesansowej tradycji literackiej, która zrodziła nurt sowizdrzalski, zakorzeniony w literaturze błazeńskiej. Jednym ze stosowanych przez tę literaturę zabiegów jest odwrócony porządek rzeczywistości, wizja świata na opak — *à rebours*. Ten poetycki chwyt uwidacznia się również w przestrzeniach tekstowych współczesnego poety, ponieważ prowokacyjnie chwali on stany powszechnie nieakceptowane, jak w wierszu *Oda do rozpaczy*:

Biedna rozpaczy
uczciwy potworze
straszenie ci tu dokuczają
moralisci podstawiają ci nogę
asceci kopią
święci uciekają jak od jasnej cholery
lekarze przepisują proszki żebyś sobie poszła
nazywają cię grzechem
a przecież bez ciebie
byłbym stale uśmiechnięty jak prosię w deszcz
wpadałbym w cielecy zachwyty
niehumaniczny
okropny jak sztuka bez człowieka
niedorosły przed śmiercią
sam obok siebie

Oda do rozpaczy, Wonmiw, s. 290

Rozpacz nie jest stanem właściwym chrześcijaństwu, co zostało podkreślone w tekście — „nazywają cię grzechem”, „moralisci podstawiają nogę”, „asceci kopią”, człowiek bowiem powinien ufać i mieć nadzieję do końca. Ksiądz, z przekorną mądrością i w sposób żartobliwy („biedna rozpaczy”, „uczciwy potworze”), wskazuje istotę rozpaczy i potrzebę jej doświadczenia w życiu, pomimo iż Kościół naucza, że religia chrześcijańska jest religią nadziei. Tekst odwraca pewien porządek świata: to smutek jest wychwalany i wartościowany pozytywnie. W przywołanym wierszu uczniowie powinni zauważyć pierwiastek przekory i sprzeciwu wobec przyjętych postaw czy sądów. Wszystko to uzupełnia wizja odwróconego porządku świata jako właściwości paradoksu.

Najbardziej znanymi cechami literatury sowizdrzalskiej, oprócz odwróconego porządku świata, jest również brak akceptacji uznanych norm, prze-

²⁰ Jan Twardowski. *Autobiografia...*, s. 70. Za: H. Truszkowska: *Dzieciństwo i młodość*. Rkps, s. 1 — w archiwum A. Iwanowskiej.

wrotny żart, żonglowanie stereotypem językowym, ukochanie pozornej brzydoty, aforystyczna mądrość oraz przekonanie o wrodzonej równości ludzkiej²¹. Wszystkie te elementy, ewokujące paradoks, odnajdujemy również w twórczości Jana Twardowskiego. I tak, w wierszu *Uciekam* kapłan stwierdza, że brzydota wcale nie jest brzydka, przekornie, ma coś z cudowności i piękna:

niech malują moją piękność dzieci
nieświadomie z cudowną brzydotą
pośpiesznym kolorem
[...]
ręką w której tyle pierwszego zdziwienia
Uciekam, Wonmiw, s. 248

Autor posługuje się najczęściej aforyzmem²², dążąc ku formie maksymalnie zwięzłej, lapidarnej, niosącej jakąś niezwykłą, ponadczasową prawdę. Aforystyczne, błyskotliwe sentencje, w których uwagę zwraca zaskakujący paradoks, są zrozumiałe bez kontekstu całego utworu, cechuje je myślowa odrębność. Są one bogatymi w treści miniaturowymi dziełami, które można analizować i interpretować, skupiając uwagę na jednym tylko wersie. Cały kontekst tekstu nie jest konieczny do tego, by móc przeprowadzić rozmowę z uczniami, korzystając z takich przykładów:

miłość to samotność co łączy najbliższych
Wszystko co dawne, Wonmiw, s. 44

[...] tyle dzisiaj uczuć a mało miłości
Czas niedokończony, Wonmiw, s. 426

Ryczał na cztery strony świata że miłość odeszła
miała być zawsze a była za krótko
miała być jak mercedes a była jak moskwicz
Ryczał, Wonmiw, s. 445

W literaturze błazeńskiej ważna była osoba samego autora, który łączył w sobie oblicza mędrca i kpiarza. Ten charakterystyczny wizerunek towarzyszył różnym epokom. W starożytności był nim Ezop, w średniowieczu — Marchońt, w renesansie — Sowizdrzał, a współcześnie tradycję tę kontynuował Jan Twardowski. Wymienione postaci łączy wrodzona mądrość i przekorna drwi-
na przeciwstawiona uczonym autorytetom, również wewnętrzna sprzeczność,

²¹ Zob. J. Ziomek: *Renesans*. Warszawa 1976, s. 141—152.

²² O aforyzmach w poezji ks. Jana Twardowskiego pisała M. Wawryszewicz: *Aforystyka w poezji Jana Twardowskiego*. W: „Rozprawy Komisji Językoznawczej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego”. T. 15. Red. J. Miodek i W. Wysoczański. Wrocław 1987, s. 251—267.

paradoksalność, która znacząco objawia się w samej postawie współczesnego duchownego. Zenon Waldemar Dudek²³ nazywa połączenie tej podwójności „mędrca chrześcijańskiego i głupca” — korzystając z psychologii Karla Gustava Junga — figurą trickstera. Polega ona na kontaminacji roli błazna i mędrca, kpiącego sobie z intelektualistów, uczonych, doktorów, teologów, cytując poetę: „oczytanych analfabetów” ****Dziękuję Ci po prostu za to, że jesteś*, „którzy posypują cukrem religię” *Nie*. Dlatego Twardowski napisał: „wreszcie na samym końcu zbaw teologów, żeby nie pozjadali wszystkich świec” *Na szarym końcu*, „wiary przemądrzałej szuka się u diabła” *Jesteś*, a „doktorat na zimno chrupie mysz pod progiem” *Co potem*. Czyż połączenie tych dwóch sprzecznych ról, błazna i mędrca, nie jest również właściwe Janowi Twardowskiemu?

Oprócz literatury sowizdrzalskiej ksiądz cenił twórczość pisarzy barokowych, których wiersze pojawiają się w podręcznikach szkolnych do języka polskiego, a wśród nich szczególnie: Józefa Bakę, Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego, Wacława Potockiego. Ich język poetycki złożony był ze sprzeczności, a zasnadał się na regule *concors discordia*²⁴, „zgodnej niezgodności”, czyli na budowaniu kontrastów treści oraz formy wyrazu. Przy omawianiu poezji barokowej na lekcji polskiego warto wskazać te kontynuacje we współczesnej poezji Twardowskiego.

Sięgałem też często do baroku, do Sępa-Szarzyńskiego, Morsztyna, Karpińskiego, najchętniej do księdza Józefa Baki. Myślę, że na tym zyskałem²⁵.

To również twórczość ks. Baki miała wpływ na zainteresowanie Twardowskiego poezją cmentarną, umieszczaną na nagrobkach, w której często ujawnia się złożona natura paradoksów²⁶. Teksty o charakterze funeralnym zebrane są w zbiorze anegdot pt. *Niecodziennik*.

Na jednym z pogrzebów ksiądz powiedział:

— Z wielkim żalem i smutkiem żegnamy dzisiaj Pana Jarosława Kobyleckiego, który odszedł do radości wiecznej.

Ncdz, s. 34

²³ Z.W. Dudek: *Symbolika Trickstera a duchowość chrześcijańska*. „Albo albo. Problemy Psychologii i Kultury” 1999, nr 1, s. 9—19.

²⁴ Termin ten został wprowadzony wraz z *discors concordia* (niezgodna zgodność) przez M.K. Sarbiewskiego w traktacie *De acuto et arguto. Concors discordia*. Stanowi rodzaj oksymoronu, a jego idea bliska była wielu teoretykom baroku, przede wszystkim w odniesieniu do tendencji konceptycznych. Por. *Słownik terminów literackich...*, s. 76.

²⁵ J. Twardowski: *Łaską zdumiony...*, s. 85. W wielu wypowiedziach poety przejawiają się podziw i olśnienie poetyką baroku.

²⁶ A. Sulikowski: *Świat poetycki księdza Jana Twardowskiego*. Lublin 1995, s. 72.

Warto dodać, że Twardowskiego inspirowała poezja groteskowa Józefa Baki, łącząca humor i żart z tragizmem. Sprzeczne zasady porządkujące świat przedstawiony odnajdujemy w poezji współczesnego kapłana, szczególnie w opisie spraw ostatecznych — śmierci: „śmierć zajdzie starszym z przodu / a młodszym od tyłu” *Co potem*, „wielu głowę straciło tylko śmierć zaradna” *Na Drodze Krzyżowej*.

Twórczość poetycka baroku intensyfikowała retorykę paradoksu, oksymoronu, antytez, konceptu, czyli poetykę przeciwieństw i kontrastów. Tok poezji barokowej przypominał bardzo często grę językową, ujętą w formę wyliczenia, z nieoczekiwaną puentą w zakończeniu. Podobne zabiegi w poezji stosuje kapłan, choć założenia poetyk barokowej i współczesnego twórcy są zdecydowanie odmienne. Warto także, oprócz analogii, wskazywać elementy różniące, te zestawiane na lekcji poetyki. O ile poezja barokowa miała olśniewać odbiorcę, zachwycać swoim kunsztem, o tyle Twardowski daleki jest od wszelkich ozdobników. Dzięki paradoksom oddaje wewnętrzny dynamizm świata, który stanowi harmonię elementów nieharmonijnych. Na potwierdzenie tej refleksji można przywołać wiersz poety z charakterystycznym — i dla epoki baroku, i poezji księdza — równoległym, anaforycznym tokiem wypowiedzi:

Nie wierzysz — mówiła miłość
 [...]

w zmarłą co żywa pojawia się we śnie
 w modnej nowej spódnicy i rozciętej z boku
 w najlepsze w najgorsze
 [...]

w dziewczynkę z zapalkami
 bo i piekło
 w diabła i Pana Boga
 [...]

Poczekaj jak cię rąbnę
 to we wszystko uwierzysz

Poczekaj, Wonmiw, s. 389

Zabieg ten szczególnie często występuje w poezji Twardowskiego, a stosowany jest w wyliczeniach zaskakujących elementów świata. Prócz tego uwidacznia się również rola konceptu, który za sprawą nieoczekiwanej puenty bawi czytelnika.

Epoką literacką, do której również nawiązuje w swojej poezji ksiądz Jan Twardowski, jest oświecenie. Poeta kilkakrotnie na łamach pism literackich wyrażał fascynację kolędą Franciszka Karpińskiego. Tekst jej opiera się na sprzecznościach, a powszechnie znany inicjalny czterowers ksiądz Twardowski cytował bardzo często:

[...] nawiązuje do tradycji poezji metafizycznej, liryki baroku, biblijnego języka. Podziwiam kołędę Karpińskiego:

Bóg się rodzi — moc truchleje
 Pan niebiosów — obnażony
 Ogień krzepnie — blask ciemnieje
 Ma granice — nieskończony²⁷.

Wśród literackich patronów konstrukcji paradoksu w poezji Twardowskiego nie może zabraknąć mistrza paradoksów — Leopolda Staffa. Pierwszy tom poetycki księdza pt. *Powrót Andersena* wyrastał z fascynacji poezją Skamandra, a tej patronowała twórczość autora *Snów o potędze*. W poezji Staffa uwidoczniła się również poetyka znakomitego paradoksu, zarówno światopoglądowego, jak i językowego: „Jestem maluczki, ale tak bezkresny, / Jestem samotny, ale nie sam jeden”... Twardowski podążał w tym samym kierunku, co Staff, sięgając do zasady zaskoczenia czytelnika zderzeniem rzeczy odległych czy przeciwnych, dających efekt zdziwienia, swoistego duchowego aprosdoketonu²⁸.

W wierszach Jana Twardowskiego obecny jest także kontekst różnych filozofii. Jak bowiem pisał Roland Barthes, „do tekstu trafia wszelaka mowa, zarówno epok minionych, jak i doby współczesnej [...] na zasadzie rozproszonego przenikania”²⁹. Odnajdywanie w poezji Twardowskiego różnorodnych nawiązań filozoficznych można również realizować w przestrzeni szkolnej, tyle że na poziomie rozszerzonym, wykorzystując do tego np. filozofię Pascala, której fragmenty pojawiają się w podręcznikach do liceum. Pascal, XVII-wieczny myśliciel, często sięgał po figurę paradoksu, choć nie używał tego terminu wprost. Na lekcji można zaproponować wyimek z jego *Myśli*:

[...] niezrozumiałe jest, aby Bóg był, i niezrozumiałe, aby Go miało nie być; aby dusza była zespolona z ciałem i abyśmy nie mieli duszy; aby świat był stworzony i nie był itd., aby był grzech pierworodny i aby go nie było. Grzech pierworodny jest niedorzecznością w oczach ludzi, ale podaje się go wam za taką; nie powinniście mi tedy zarzucać braku rozsądku w tej nauce, skoro wam ją przedstawiam jako pozbawioną rozsądku. Ale ta niedorzeczność jest mądrzejsza niż cała mądrość ludzi: *sapientius est hominibus*, bez niej bowiem jak określimy, co jest człowiek? Cała jego istota zależy od tego niedostrzegalnego punktu. I w jaki sposób postrzeżałby rozumem, skoro to jest rzecz przeciw rozumowi i skoro rozum nie

²⁷ *Poeta i paradoksy...*, s. 57.

²⁸ Aprosdoketon (gr. *aprosdóketon* — *niespodziewany*) to „celowo zaskakujące wprowadzenie słowa lub wyrażenia innego niż zapowiadane przez tok wypowiedzi, tj. układy frazeologiczne, rytmiczne, rymowe, składniowe, logiczne itp.”. *Słownik terminów literackich...*, s. 40.

²⁹ R. Barthes: *Teoria tekstu*. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. 4. Cz. 2. Oprac. H. Markiewicz. Kraków 1992, s. 198.

tylko niezdolny jest wymyślić tego swoimi drogami, ale oddala się, kiedy mu to przedstawić?³⁰.

Twardowski, podobnie jak Søren Kierkegaard i Blaise Pascal, akcentował niedoskonałość poznania rozumowego, zamkniętego w kręgu logicznych formuł. Jest to chyba jedyna analogia między nimi. „Paradoksalne myślenie” kapłana poety zdecydowanie odbiega od koncepcji nowożytnej filozofii chrześcijaństwa przede wszystkim w odbiorze Boga i pojmowaniu jego roli. W wierszach poety to Bóg jest ostatecznym rozwiązaniem paradoksu egzystencji, a paradoks ten okazuje się tylko paradoksem doczesności. W Bogu bowiem przeciwieństwa tracą swoją opozycję, nie są już sprzecznościami, lecz harmonijną Pełnią. Pod tym względem Twardowski różni się od dziedziczących myśl chrześcijańską po Pascalu, od spadkobierców Kierkegaarda — jak to widzimy częściowo w Bolesława Leśmiana ujęciu problemu wieczności i Boga³¹. Tam paradoks ujawniał się w rozbieżności między tym, co obecne, a nieznanym i niepojętym, przyszłym. W poezji Twardowskiego nie znajdziemy owej grozy pozaludzkiej egzystencji, którą wyrażał Leśmian.

Uczniowie powinni mieć jednak w pamięci słowa poety, który nie chciał być łączony z poglądami Pascala, z dialektyką i antynomiami — jako przejawami ludzkiego dramatu. Jak zatem można tłumaczyć niechęć poety do tej filozofii? Podstawa wiary Kierkegaarda wywodzi się raczej z racjonalizmu oraz logicznego patrzenia na chrześcijaństwo. Gdy Kierkegaard mówi „paradoks i nieprawdopodobieństwo”, my, za poetą, powiemy raczej „tajemnica i cudowność”³². Innym elementem, który różni Kierkegaarda i Pascala od Twardowskiego, jest sam wizerunek Boga i kontakt z Nim. Egzystencjalne rozpacz, Pascalowskie przepaście czy samotność człowieka są wobec paradoksu Chrystusa raczej przejawem strachu i drżenia przed niezbadaną boskością. Obraz Pana Wszechpotężnego daleki jest od tego zawartego w liryce księdza poety.

Niewątpliwie Twardowski czerpał inspiracje do paradoksowego widzenia świata również z prac teologicznych — z twórczości Simon Weil, Tomasza z Kempis oraz wielkich mistyków Kościoła — Teresy z Avila, Jana od Krzyża czy Teresy z Lisieux. Paradoks jest w ogóle kluczowy dla samego mistycyzmu. Można nawet, za jezuitą Henrim de Lubacem, zaryzykować tezę, że „mistycyzm staje się tryumfem paradoksu”³³.

Bezdyskusyjny wpływ na operowanie sprzecznościami w twórczości Twardowskiego miała książka *O naśladowaniu Chrystusa* domniemanego autorstwa Tomasza à Kempis (1380 —1471). W 1994 roku poeta napisał do niej przedmo-

³⁰ B. Pascal: *Myśli*. Tłum. T. Żeleński (Boy). Warszawa 1989, s. 229.

³¹ J. Trznadel: „*Dźwigasz mię! — ktoś ty?*”. „*Twórczość*” 1987, nr 2, s. 93.

³² T. Płużański: *Paradoks w nowożytnej filozofii chrześcijańskiej*. Warszawa 1970, s. 261.

³³ H. de Lubac: *Paradoksy i Nowe paradoksy*. Tłum. M. Rostworowski-Książek. Kraków 1995, s. 52.

wę, twierdząc, że choć dzieło stare, to jego urok nie minął i każdy uczony w Piśmie, biegły w nauce o Królestwie Bożym powinien sięgać do jego mądrości. W nim zaś znajduje się wiele paradoksalnych struktur zdaniowych. Jeśli jakieś słowa padają w pierwszej części zdania, to na pewno w drugiej wrócą w swoim zaprzeczeniu: „Gdy przeczytasz już wiele i wiele się nauczysz, zawsze musisz wrócić do tego samego początku”³⁴. W wierszu pt. *Koło* Twardowski również podkreślił prawidłowość powrotu do początku i pewnej cykliczności:

Chciałem wiarę utracić lecz spokój był dalej
gwiazdę zgasić — nie drgnęła cała reszta świata
ptakom lato przedłużyć — została sikorka
[...]
chciałem zwątpić — w zwątpieniu znalazłem milczenie
to od czego się wiara z powrotem zaczyna

Koło, Wonmiw, s. 463

W innym miejscu Tomasz à Kempis nadmieni: „Synu, zgub siebie, a odnajdziesz mnie. Trwaj, nie mając nic i nie podejmując niczego, a zawsze na tym zyskasz”³⁵. Także to zdanie z książki *Imitatio Christi* odnaleźć można w poezji Twardowskiego:

chciałem działać pozmieniać — napomniał mnie kamień
czyżeś zgłupiał do końca — aktywni czas tracą

Koło, Wonmiw, s. 463

Autor tomu *Nie przyszedłem pana nawracać* pytany o duchowych patronów swojej poezji zawsze wymieniał Simone Weil, którą można nazwać współczesną mistrzynią paradoksu. Weil była kontrowersyjną postacią, niedającą się jednoznacznie opisać: „Czarno-złocista, trochę dziwna, nadludzka, jak mówi się niekiedy, postać, która przyciąga i odpycha jednocześnie”³⁶. Uzyskiwała różnorodne określenia, pozytywne i negatywne, a czasem wykluczające się: „gnostyczka i katoliczka czy buntowniczką i świętą”. W *Myślach* pisała ona między innymi:

Miarą miłości Chrystusa jest odległość pomiędzy Bogiem a stworzeniem.
[...] Są ludzie, dla których dobroczynne jest wszystko, co zbliża Boga do nich. Dla mnie dobroczynne jest wszystko, co Go oddala. Pomiędzy

³⁴ T. à Kempis: *O naśladowaniu Chrystusa*. Tłum. A. Kamińska. Warszawa 1997, s. 161.

³⁵ Ibidem, s. 153.

³⁶ S. Weil: *Dziela*. Tłum. M. Frankiewicz. Poznań 1999, s. 5.

mną a Nim cały zagęszczony bezmiar świata; na dodatek — wysokość krzyża³⁷.

Podobnie brzmią słowa poety

zbliża mnie do Ciebie
to co Cię oddala
Zbliżenie, Wonmiw, s. 183

Sprzeczne słowa Simone Weil: „Bóg może być w stworzeniu obecny tylko w formie nieobecnej”³⁸, kilkakrotnie — jak zauważył Jacek Giebułtowicz³⁹ — będą mottem wierszy Twardowskiego:

Bóg się ukrył dlatego by świat było widać
gdyby się ukazał to sam byłby tylko
Świat, Wonmiw, s. 149

[...] Bóg kocha naprawdę więc jest niewidzialny
Nie mogę trafić, Wonmiw, s. 87

Podpisujemy imieniem i nazwiskiem
wiersze książki obrazy
[...]
stawiamy sobie pomniki
[...]
Twoje dzieło największe bo Ciebie nie widać.
Nie widać, Wonmiw, s. 197

W twórczości kapłana można dostrzec podobieństwo do myśli jezuita, kardynała Henriego de Lubaca, który był doradcą teologicznym Jana XXIII. De Lubac zajmował się kategorią paradoksu, ale nigdy nie został zaliczony przez badaczy poezji Twardowskiego do grona myślicieli mogących go inspirować. Małe tylko wspomnienie poetyckie podpowiadać może, że Jan XXIII, a pośrednio również de Lubac, nie był obojętny Twardowskiemu:

³⁷ S. Weil: *Myśli*. Wybór i tłum. A. Olędzka-Frybesowa. Warszawa 1985, s. 186. Podobieństwa poezji Twardowskiego z myślą Weil wskazuje M. Karwala w: *Metafizyka oczywistości o poezji ks. Jana Twardowskiego*. Kraków 1996, s. 19—20, 74, 139.

³⁸ Formę nieobecności Pana często przywołuje filozofka. Podobnie brzmią jej konstatacje z *Doświadczenia Boga*. „On sam, ponieważ nikt inny nie byłby w stanie tego uczynić, odsunął się na dystans maksymalny, na dystans nieskończony”. S. Weil: *Dzieła...*, s. 626.

³⁹ J. Giebułtowicz: *Posłowie*. W: J. Twardowski: *Nie przyszedłem pana nawracać. Wiersze 1937—1985*. Wybór i oprac. J. Giebułtowicz. Warszawa 1986, s. 401.

kiedy niepokój ryczy jak ósma chuda krowa
 kiedy możesz się rzucić na szyję Janowi XXIII
 na fotografii
 biegnę do Ciebie po nitce do kłębka

Nad pustą gazetą, Wonmiw, s. 140

De Lubac określał paradoks jako „uśmiechniętego brata dialektyki, inteligencję podporządkowaną wierze”. Filozof — podobnie jak ksiądz Twardowski — jest przedstawicielem tzw. optymizmu katolickiego. Jezuita kładzie duży nacisk na proces ekspresji, prowadzący do tworzenia wyrażeń paradoksalnych. A od de Lubaca, ale także od Pascala — biorąc pod uwagę ich koncepcje człowieka — blisko już do myśli Teilherda de Chardin, choć oczywiście lirykę Twardowskiego uczniowie mogą czytać bez kontekstu tej filozofii. Jak powiedział Tadeusz Linkner:

Kogo [...] interesują głębsze podteksty tej poezji, niechaj czyta ją z Pascalem, Heideggerem, Teilherdem de Chardin, Thomasem Mertonem, Simonem Weil, Rudolfem Otto czy Gastonem Bachelardem⁴⁰.

Do odczuwania i przeżywania tej paradoksalnej twórczości wydają się oni jednak zbędni, gdyż poezja ta jest bezpośrednia i zrozumiała w myśl poetyckiej zasady: „[...] wiersz tak prosty że każdy zrozumie” (*Do nieba*).

* * *

Z przedstawionego materiału wyłaniają się obrazy lekcji opartej na metodzie poszukującej; używając nomenklatury ogólnodydaktycznej — opartej na analizie i interpretacji tekstu z uwzględnieniem kontekstów literackich i filozoficznych. Taki ogląd tekstów powinien prowadzić uczniów do uchwycenia zależności między utworami Twardowskiego i innymi, powstającymi w epokach wcześniejszych. Ogląd ów wypływa z badań o charakterze komparatystycznym. Wpisują one wiersze w określony nurt, konwencje, a w efekcie podejmują dialog z tekstami dawnymi w duchu intertekstualnym. Zasada budowy zasygnalizowanych w artykule wierszy Jana Twardowskiego, opartych na paradoksie, uświadamia uczniom, że paradoks nie pełni w nich funkcji figury okazjonalnej, gdyż pojawia się prawie w każdym tekście, staje się więc osią światopoglądu poety. Jak trafnie stwierdził Aleksander Fiut, jest on „dźwignią, która uruchamia jego myśl i poezję”⁴¹. Dodatkowo, co warto podkreślać na lekcjach, teksty Twardowskiego wchodzą w wiele związków z tekstami z europejskiej kultury.

⁴⁰ T. Linkner: *W misji...*, s. 29.

⁴¹ A. Fiut: *Poezja paradoksu*. „Tygodnik Powszechny” 1981, nr 17, s. 3.

Po tak przeprowadzonych lekcjach na temat *Jana Twardowskiego (o)czarowanie paradoksami. Źródła paradoksów poetyckich — lektura licealisty* wniośki interpretacyjne z poezji księdza poety wydają się możliwe do odczytania przez uczniów. Poezja Twardowskiego określa różnorodność i bogactwo świata rozpięte pomiędzy sprzecznymi biegunami. Uczniowie po dogłębnej analizie i interpretacji kilkunastu aforyzmów opartych na paradoksie oraz całych tekstów poetyckich będą blisko stwierdzenia, że świat przedstawiony w poezji księdza daleki jest od uproszczeń i jednoznaczności. Autor, opisując rzeczywistość, sięga po paradoksalne zestawienia, pokazujące naturę, wiarę i życie jako twór złożony oraz niejednoznaczny. Dlatego wydaje się, że w tej poezji jest wszystko: „wiara/niewiara”, „nadzieja/rozpacz”, „radość/ból”. Takie zestawienia językowe to również bardzo dobry materiał do prezentacji na lekcji językowej poświęconej opozycjom, sprzecznościom czy antonimom. Pamiętajmy jednak, że cel użycia tych mechanizmów wydaje się inny niż tylko kontrastowanie — w wierszach przeciwności się uzupełniają, wyrażają pełnię i ład, harmonię elementów nieharmonijnych. Taka wizja rzeczywistości to znakomity materiał dla poety, zwłaszcza poety religijnego, który posługując się paradoksem, zapragnął zostać tłumaczem paradoksalnego świata.

Магдалена Охват

ЯНА ТВАРДОВСКОГО (О)ЧАРОВАНИЕ ПАРАДОКСАМИ
ИСТОЧНИКИ ПОЭТИЧЕСКИХ ПАРАДОКСОВ —
ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ НА ПОСЛЕДНЕМ ЭТАПЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Противоречия и парадоксы в стихотворениях Твардовского повлияли на то, что автор статьи размещает поэзию священника в кругу философско-литературных и теологических соотношений в контексте школьного образования. Точнее говоря, речь идет об интеллектуальном путешествии учеников в поисках источника / источников парадоксов в стихах поэта. Идея цикла уроков Источники поэтических парадоксов ксендза Яна Твардовского на последнем этапе среднего образования в Польше является не только обучением анализу и интерпретации поэзии Яна Твардовского, но также показывает погружение парадокса и — в более широком плане — этой поэзии в культуру. В статье обращается внимание на то, что востребованным может стать указание определенных направлений заворуженности поэта парадоксами, поиск их корней, соотнесенность как с читательским опытом поэта, так и с его биографией, теологическими и философскими концепциями, о которых неоднократно он сам говорил.

Magdalena Ochwat

JAN TWARDOWSKI'S (EN)CHANTED PARADOXES
SOURCES OF POETICAL PARADOXES —
A HIGH SCHOOL STUDENT'S COMPULSORY READING

Summary

The omnipresence of contradictions and paradoxes in Twardowski's poems gave me the idea to situate the priestly poetry in the network of philosophical, literary and theological references and inspirations in the context of school education. And, strictly speaking, in the context of a student's intellectual journey in search for the source/sources of paradoxes in the writer's poems. The idea for a series of lessons for secondary schools, titled *Sources of Reverend Jan Twardowski's Poetical Paradoxes*, is not supposed to constitute simply an instruction on how to analyse and interpret Jan Twardowski's poetry, but it is to show how paradox and this poetry are positioned — in the broader sense — in culture. The article shows that what may turn out to be attractive for secondary school students is pointing to some directions in the poet's fascination with paradoxes, seeking their roots, reaching not only to the poet's literary experience, but more broadly — to his biography, theological and philosophical interests, of which the poet often spoke himself.

Lucyna SADZIKOWSKA

Judasz z Monte Sicuro —
lekcja o moralności czasów wojny

Niedobry, niedobry czas. Może nie gorszy od innych, a w każdym razie trzeba go przyjąć takim, jaki jest, z dobrą wolą, z afirmacją, powiedzieć „tak” na cierpienie, które ze sobą przynosi, zgodzić się, że tak właśnie żyć mi wypadło i nie ma na to rady. Czas (może tak go ujmą jakieś przyszłe pamiętniki), w którym modlono się, chociaż niebo było puste, bez tronu Boga-Ojca, bez rzesz anielskich, bez gromu, gotowego porazić nieprawych!

Choć od zakończenia II wojny światowej minęło w 2015 roku 70 lat, wciąż pozostaje ona ważnym punktem odniesienia w dyskusjach o naszej współczesności, o tożsamości narodowej, o polskiej historii, o człowieczeństwie, etyce i o hierarchicznej teorii wartości², która jest rdzeniem myśli wychowawczej. Wojna trwa w pamięci jej uczestników, ożywa raz po raz pod piórem publicystów i pisarzy, stanowi przedmiot wielu dyskusji o walce dobra ze złem. Zauważyć należy, że

Uświadomienie podstawowych pojęć etycznych — wartości istniejących obiektywnie jako „zadanie” dla człowieka i szczególnej jego roli — istnienia *per se* — przez siebie, oraz roli drugiego człowieka w naszym „stawaniu się”, dorastaniu do człowieczeństwa — to pierwszy krok w kształtowaniu świadomości aksjologicznej uczniów³.

¹ List esej Czesława Miłosza z 22 sierpnia 1942 roku do Jerzego Andrzejewskiego. W: C. Miłosz: *Legendy nowoczesności*. Wstęp J. Błoński. Kraków 1996, s. 163—164.

² Hierarchiczność wartości, którą rozpatrywać można pośrednio przez pryzmat literatury, zmusza „do nieustannych wyborów, i to nie tylko wartości »wyższych« i niższych, ale też ukazuje pejzaż aksjologiczny w stałych ontologicznych przeciwieństwach: dobra i zła, piękna i brzydoty, słuszności i niesłuszności, świętości i grzechu [...]”. B. Chrzastowska: *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*. Wybór i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch. Poznań 2009, s. 156.

³ *Ibidem*, s. 150.

Nie brak zatem racji, by ponownie przyjrzeć się — szczególnie w szkole, której zadaniem jest „nie tylko wyposażanie młodego człowieka w wiedzę i umiejętności, ale także wychowanie osoby odpowiedzialnej, dojrzałej⁴” — doświadczeniom obozowym i wojennym śląskiego pisarza Gustawa Morcinka, autora znanego w środowisku literackim i nieobcego szkolnej czy akademickiej percepcji (choć dziś zapomnianego), rozpoznawalnego przez polskich czytelników dzięki *Łyskowi z pokładu Idy* i *Wyrąbanemu chodnikowi*.

Twórczość obozowa Gustawa Morcinka pokazuje, jak wciąż doniosła to problematyka — zarówno z perspektywy jednego życia, jak i historii społeczeństw. Świadectwo autora *Zagubionych kluczy* każe spojrzeć na doświadczenie przemocy totalitaryzmu w nowy sposób, wolny od wcześniejszych ograniczeń politycznych, ideologicznych czy obyczajowych. Pisarstwo wojenne Morcinka pozwala odkryć autora, którego nie znamy: rzetelnego obserwatora obozowej rzeczywistości, dla którego heroizm moralny, wartości⁵ i wierność chrześcijańskim zasadom poświęcenia dla dobra bliźniego stały się probierzem człowieczych zachowań po nieludzkim czasie.

Judasz z Monte Sicuro — powieść Gustawa Morcinka, wokół której skupia się mój artykuł — daje rzetelny, pozbawiony uproszczeń i przekłamań obraz traumatycznych przeżyć, związanych z wojną. Może być ważnym komentarzem⁶ do opowiadań Tadeusza Borowskiego czy *Blaszanego bębena* Güntera Grassa. Niezależnie od genezy utworów postawy ich bohaterów są podobne: kierują się oni subiektywną hierarchią wartości, odrzucając normy moralne, i wielokrotnie wywołują konflikty z otoczeniem. Tadek z opowiadań Borowskiego wszystko podporządkowuje wartościom witalnym, chce ocalić życie, chce przeżyć. Jako przykład skrajnych przewartościowań warto przywołać *Blaszany bębenek* Güntera Grassa.

W praktyce szkolnej można mówić o istotnym znaczeniu *Judasza z Monte Sicuro* w aspekcie historycznym i literackim. To zapis naoczego świadka i rejestratora spostrzeżeń innych osób, a przy tym dzieło oryginalne, napisane świeżym, prostym językiem, nieskrępowane sztywnymi rygorami gatunku i dzięki temu przyciągające uwagę autentycznością, szczerością. Zza monumentalnej tragedii wojennej i obozowej wychylał się dramat poszczególnych jednostek, którym przyszło przetrwać okupacyjne piekło. Czytelnik odnajduje w opowia-

⁴ H. Kaczorowska: *Wprowadzanie uczniów w świat wartości*. W: *Teksty i konteksty w tradycji i współczesności edukacji polonistycznej. Język — literatura — sztuka*. Red. Z. Ożóg-Winiarska. Kielce 2012, s. 196.

⁵ Zob. J. Puzynina: *Język wartości*. Warszawa 1992, s. 40—41; R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków 2000, s. 25.

⁶ Rejestr lektur o tematyce wojenno-okupacyjnej znajduje się w: *Literatura współczesna „złe obecna” w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*. Oprac. B. Chrzęstowska. Przy wyborze tekstów i ich redakcji współpr. A. Kłak. Wrocław 1991, s. 12.

danych historiach, w rozpadającym się świecie, jakąś trudno definiowalną prawdę o człowieku, o jego naturze i losie. Docenić należy również humanistyczne znaczenie tego utworu. Opowieść o rozbitkach z Monte Sicuro jest przecież relacją przede wszystkim o ludzkich losach i bodźcem do refleksji o człowieczeństwie, o zagrożeniach systemu wartości i osobowości człowieka, o walce dobra ze złem w sytuacji ekstremalnej. Zgodnie z dydaktyczną zasadą stopniowania trudności na kolejnych etapach kształcenia proponowane są coraz bardziej skomplikowane teksty literackie. W sytuacji szkolnej lektura *Judasza...*, na którą pozwala podstawa programowa⁷ zatwierdzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, może przynieść różne interesujące efekty. Trzeba bowiem pamiętać, że literatura w szkole ponadgimnazjalnej jest przede wszystkim zdarzeniem, którego różnorodnej i powikłanej treści nie sposób przewidzieć⁸.

Zwrócić należy uwagę również na recepcję utworu Morcinka w kontekście dokumentów historycznych oraz przekazów należących do tzw. literatury faktu. Trzeba *Judasza...* czytać jako zapis głębszy niż żołnierskie raporty, bo będący „świadectwem z otchłani”, porównywalnym z prozą Borowskiego czy z reportażami Hanny Krall. W żołnierskich raportach można znaleźć suche informacje o przebiegu akcji, liczby mówiące o rannych i zabitych, szarże, nazwiska, miejsca, rodzaje broni. Tymczasem najgłębszą prawdę o wydarzeniach daje przekaz dotyczący reakcji, uczuć, przeżyć — tego, co najbardziej ludzkie.

Odwołania do faktów i osób są przejawem starań autora o pokazanie martyrologii Polaków z przywołaniem argumentów. Fikcja literacka jedynie dopełnia przebieg zdarzeń — przedmiot rozważań, wspomnień i refleksji, skupiających się na ciężkiej próbie, jakiej została poddana egzystencja ludzka.

Siła wyrazu powieści ma swe źródło w osobistych przeżyciach autora. Prozatorska wizja pogrążonej w nieszczęściu ojczyzny, atmosfera tajemniczości, pogmatwanie losów bohaterów, groźna, niepewna przyszłość, refleksje o wolności, niewoli, powinnościach obywateli względem ojczyzny — wszystko to (powiedziane wprost lub wynikające z dialogów postaci) buduje dzieło, będące wynikiem doświadczeń samego twórcy *Judasza...*

Judasz z Monte Sicuro — geneza powieści

Pomysł napisania powieści *Judasz z Monte Sicuro* narodził się już podczas pobytu Gustawa Morcinka na Monte Sicuro w czasie przejazdu z Francji do Włoch w grudniu 1945 roku.

⁷ <http://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa> [data dostępu: 25.09.2015].

⁸ K. Koziołek: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 34—56.

Zatrzymał się wówczas na kilkanaście dni właśnie na Monte Sicuro w takiej scenerii, jaka została opisana w powieści, na tle szarego, wzburzonego Adriatyku. Wieczorami, w gronie takich samych tułaczy jak on, snuto przy kominku dramatyczne wspomnienia z własnego życia. Pisarz przetworzył je najpierw w opowiadanie pt. *Ludzie na Monte Sicuro*, następnie powrócił do nich, pisząc pod wpływem wspomnień Józefa Kreta opowiadanie *Pod gongiem*. Już wówczas zresztą, kiedy tam był, miał świadomość, że jest to materiał, z którego będzie można stworzyć powieść⁹.

Pod koniec 1947 roku Gustaw Morcinek, zmagając się jednocześnie z *Dwie- ma koronami*, napisał nowelę pt. *Ludzie na Monte Sicuro*. W liście do Władysławy Ostrowskiej z 24 grudnia 1947 roku odnotował:

Na święta skleciłem kilka opowiadań dla różnych gazet do ich numerów gwiazdkowych. Głupie to również jak tamte kolędy niemieckie. Jedna tylko ujęła mnie, nie kolęda, lecz nowelka pt. *Ludzie na Monte Sicuro*. Załączam ją do przejrzenia i do pośmiania się z mojej zarozumiałości. Choć owi *Ludzie na Monte Sicuro* — to świetny początek powieści o ludziach na Monte Sicuro. Nastrój mi się podoba w owej nowelce¹⁰.

W maju 1948 roku powstało opowiadanie *Pod gongiem*¹¹, które miało stać się w przyszłości kanwą powieści *Judasz z Monte Sicuro*¹². Zacytujmy za Krysztyną Heską-Kwaśniewicz:

Otóż dzieje przekształcania opowiadania *Pod gongiem* mieszczą się w sporządzeniach dokonanych przez wymienionych wyżej krytyków [Zbignie-

⁹ K. Heska-Kwaśniewicz: „Pisarski zakon”. *Biografia literacka Gustawa Morcinka*. Opole 1988, s. 8. Warto dodać, że badaczka wyjaśnia nieścisłość, jaka pojawia się w *Posłowie* do *Judasza z Monte Sicuro* autorstwa Zbigniewa Jerzego Nowaka, który napisał: „Tak więc pomysł zbiorowej rekonwalescencji wywodzi się niewątpliwie z pobytu pisarza w Biviers, gdy obserwował przebywających tam pensjonariuszy z obozową przeszłością [...]”. Z.J. Nowak: *Posłowie*. W: G. Morcinek: *Judasz z Monte Sicuro*. Katowice 1982, s. 285.

¹⁰ *Gustawa Morcinka „Listów spod morwy” ciąg dalszy: listy Gustawa Morcinka do Władysławy Ostrowskiej*. Oprac. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1985, s. 121—122.

¹¹ O opowiadaniu *Pod gongiem* oraz inspiracji Gustawa Morcinka Józefem Kretem, autorem *Ostatniego kregu*, wyczerpująco pisze K. Heska-Kwaśniewicz w rozdziale VI zatytułowanym *Od opowiadania „Pod gongiem” do „Judasza z Monte Sicuro”*. Zob. też K. Heska-Kwaśniewicz: „Kolorowy rytm życia”. *Studia o prozie Gustawa Morcinka*. Kraków 1993, s. 97—113; Eadem: *Jak powstało „Pod gongiem” Gustawa Morcinka*. „Zaranie Śląskie” 1983, z. 4; Eadem: *O Gustawie Morcinku i Józefie Krecie. Dzieje jednej przyjaźni*. „Kwartalnik Opolski” 1987, nr 4, s. 76—89.

¹² Niewątpliwie już w pierwszym oglądzie czytelnicy zastanawia nośny znaczeniowo tytuł utworu. Judasz to postać biblijna, która ewokuje bogatą symbolikę i otwiera wiele możliwości interpretacyjnych powieści należącej do końcowego etapu twórczości Gustawa Morcinka. Słowo „Judasz” z tytułu powieści zawiera czytelny sygnał tekstowy.

wa Hierowskiego i Witolda Nawrockiego — L.S.], ale prowadzą do odmiennych wniosków. Rozbudowana osnowa fabularna *Pod gongiem* stała się podstawą *Judasza z Monte Sicuro*. Jest to trzeci etap w przekształcaniu epizodów z życia Józefa Kreta. Pisarz spletał w powieści przede wszystkim powojenne losy syna i skrzywdzonej przez sfałszowane listy dziewczyny. Ciągną się one poprzez poobozową tułaczkę emigracyjną, perypetie miłosne i chorobę (pewnie odziedziczoną po matce gruźlicę). Pisarz zostawia problem otwarty, nie pokazuje nam swego bohatera oczyszczonego z winy: jeszcze wszystko może się przydarzyć. Jeśli chłopak umrze na gruźlicę, poczucie winy się spotęguje. Jeśli przetrwa, stanie się obciążeniem całego życia bohatera, który zawsze będzie się czuł moralnie zobowiązany wobec chłopca. Wina zmienia się w fatum¹³.

Do pełnej realizacji zamiaru napisania wielowątkowej powieści, która cieszyła się dużym uznaniem czytelnictwem, doszło w 1957 roku, kiedy to Morcinek przestał być posłem i odzyskał spokój. Miał więcej wolnego czasu, a „szalona karuzela jego życia zaczęła wirować wolniej”¹⁴. Jak zauważył w *Postłowie* do dzieła Zbigniew Jerzy Nowak, w toku narracji prowadzonej w nastrojowej scenarii zamku, zrujnowanego działaniami wojennymi, czytelnik przekonuje się, że ma do czynienia „z kompozycją starannie przemyślaną, której przejawem może być tzw. pierścień: powieść zaczyna się i kończy serią tych samych zdań”¹⁵.

Ciągłość, obrączkowa forma¹⁶, przejawia się w swoistym rytmie i powtarzalności motywów oraz wątków literackich. Podstawowym spoiwem powieści jest postać Jacka Kuźmy, którego wspomnienia powracają w ciągu całej narracji. Dzieje bohatera tak się potoczyły, że splecione zostały w sposób przypadkowy z życiem innych ludzi zgromadzonych w starym zamczysku.

Fakt ten sprawia, że przeszłość w przedziwny sposób spleta się z teraźniejszością, i to, o czym chciałby Jacek Kuźma zapomnieć, wciąż jest na nowo przywoływane¹⁷.

Z perspektywy twórczości obozowej Gustawa Morcinka to odczuwalne, z upływem lat nabierające siły, tętno nawrotu materiału autobiograficznego staje

¹³ K. Heska-Kwaśniewicz: „*Kolorowy rytm życia*”..., s. 105.

¹⁴ K. Heska-Kwaśniewicz: „*Pisarski zakon*”..., s. 21. Badaczka podaje, że przyrównanie życia do zawrotnego pędu karuzeli było ulubionym porównaniem Gustawa Morcinka, częstym w jego korespondencji.

¹⁵ Z.J. Nowak: *Postłowie*..., s. 284.

¹⁶ Pierścień to forma obrączkowa, w czystej postaci krąg i kula. „Na Wschodzie i Zachodzie, podobnie jak kula, symbol kosmosu, niebios i najwyższego bóstwa. Ze względu na doskonały kształt kręgu renesansowi humaniści porównywali go do Boga”. Zob. J. Hall: *Leksykon symboli sztuki Wschodu i Zachodu*. Przeł. J. Zaus i B. Baran. Kraków 1997, s. 15.

¹⁷ K. Heska-Kwaśniewicz: „*Kolorowy rytm życia*”..., s. 106.

się jednocześnie bardzo wysublimowane. Motywy, bohaterowie, wątki i problematyka powracają na różne sposoby. Pozostają w krwiobiegu pisarskim pisarza, ożywiając tylko literacko ważne elementy¹⁸. I tym razem posłużmy się opinią badaczki twórczości Gustawa Morcinka:

W sumie więc za każdym razem jest to właściwie inny utwór, choć skonstruowany na kanwie tych samych wydarzeń. Znać w poszczególnych etapach jego przekształceń trud pisarza dążącego do najdoskonalszego wykorzystania opowieści Józefa Kreta, widać cały jego warsztat artystyczny¹⁹.

Dodajmy, że w *Judaszu z Monte Sicuro* motywy włoskie²⁰, dotyczące między innymi uroków tamtejszego krajobrazu, egzotyki oraz swoistej obyczajowości, odnajdujemy w *Listach z mojego Rzymu*.

W toku analizy szkolnej warto zwrócić uwagę uczniów, że elementem łączącym i wewnątrznie scalającym omawianą powieść jest motyw ognia, który ma nie tylko w sensie eschatologicznym moc niszczenia lub oczyszczania. Przywołując franciszkański *Hymn słoneczny*, można odnotować, że brat Ogień, który rozświetla mroki nocy, jest piękny, radosny, nieprzejednany i silny. Pierwsze opowiadanie o znaczącym tytule *Płonący czółg*, które wygłasza starosta, rozpoczyna się od słów: „Ogień płonął na kominku”. Klamrowość, czy też lepiej: kolistość, historii opowiadanych podczas wieczorów poprzedzających wigilię Bożego Narodzenia podkreślona zostaje również formułami zakończeń poszczególnych opowiadań. I tak, czytamy:

Starosta dyszał ciężko, głos jego załamał się; usiadł na księgach. Jasny ogień płonął w kominku.

Tu skończył. Przetarł oczy, przeszedł w drugi kąt komnaty, gdzie czaił się mrok. Ukrył się w nim. Ogień na kominku wciąż szumiał i przyskał iskrami.

O głupi tyk wody...

Krzyk Rozencwajga przemieniał się znienacka w szloch. Potem i szloch ustał. Ogień na kominku szumiał sennie, a za oknami szumiał sennie deszcz.

O szyby deszcz dzwoni...

¹⁸ Wspomniani wcześniej Zbigniew Hierowski i Witold Nawrocki podkreślali w twórczości Gustawa Morcinka zjawisko „powracania do tych samych, jakby w pierwszej wersji nie dość rozwiniętych i nie dość nasyconych treścią pomysłów”. Szerzej: W. Nawrocki: *O pisarstwie Gustawa Morcinka*. Katowice 1972, s. 226.

¹⁹ K. Heska-Kwaśniewicz: „Kolorowy rytm życia”..., s. 107.

²⁰ Szerzej: T. Wilkoń: *Podróże i obczyzna w twórczości Gustawa Morcinka: „Judaszu z Monte Sicuro”*. W: *Gustaw Morcinek — w 120-lecie urodzin*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, J. Lyszczyną. Katowice 2012, s. 53—63.

Wiatr wzmagał się, deszcz gęstniał, ogień na kominku szumiał.

Jeti i Judasz

To dobrze, że wyszedł. Ludzie odetchnęli głośno. Płomienie na kominku szumiały. Za oknami szumiała noc rosnącym wichrem.

Zaraza w Grenadzie

Opadł na książki. Ogień na kominku mruczał pociesznie, wesoło. Poza tym była cisza. Kamraci milczeli. Dyszeli ciężko. Znienacka posłyszeli walenie jakby kamieniem czy lagą w zaparte drzwi sklepionej sieni i rubaszny głos ojca Anniballe: — *Hannibal ad portas! Hannibal ad portas!*...

Skradzione życie

Nastała cisza. Nawet ogień na kominku palił się cicho.

Addio, bambina mia!...

Gustaw Morcinek uchwycił dogłębne, choć bardzo trudne przemiany wewnętrzne, które nazwać można „krzykiem sumienia”²¹, owo przeobrażanie się w efekcie wyartykułowania grzechów — zawinionych lub niezawinionych. Wewnętrznemu obnażeniu każdego z opowiadających towarzyszy buzujący w kominku ogień. Rozbitkowie w scenerii pustego zamku dekonspirują się, odsłaniają się, pozbawiają się tajemnic. Symboliczne przenicowanie i dekonstrukcja dokonują się w ogniu. Na zewnątrz zamku deszcz uderza o szyby. W środku pali się ogień, „wielki nauczyciel”²² ludzkości. To niezwykle sugestywny i metaforyczny obraz. Nie będzie przesadne stwierdzenie, że wyłania się z tego obrazu swoista paralela między scenerią opisanych wydarzeń i bohaterami, których trawia wewnętrzny ogień oraz rozterki duchowe, choć dla otoczenia są znużonymi i sennymi, osadzonymi na zamku włóczęgami. Skala wewnętrznego zniszczenia bohaterów, ich wypalenia, moralnych dylematów spowodowanych wojną, domagała się szczególnego wyrazu.

Groza obozów koncentracyjnych i wojennej zawieruchy przywołuje wyobrażenia piekła. Wszakże wiele relacji rozbitków z Monte Sicuro odsłaniało infernalne okropieństwo. Ogień²³ to żywioł gwałtownej, nieodwracalnej,

²¹ Podaję za: K. Heska-Kwaśniewicz: „*Kolorowy rytm życia*”..., s. 113.

²² Określenie podaję za Janem Kottem: „Wszystkie umiejętności śmiertelnych pochodzą od Prometeusza. Ale początkiem kultury był »wielki nauczyciel« — ogień”. J. Kott: *Góra i dół albo o wieloznacznościach Prometeusza*. W: Idem: *Zjanie bogów. Szkice o tragedii greckiej*. Kraków 1986, s. 32.

²³ Dla św. Jana od Krzyża Bóg jest jak ogień, człowiek zaś — jak zimna i wilgotna kłoda. W procesie duchowej przemiany na człowieka może spłynąć światło mądrości Boga i ciepło jego miłości. Zob. T. Freke, P. Gandy: *Mistycyzm a religie świata: chrześcijaństwo, judaizm, islam, hinduizm, buddyzm, taoizm, szkoły misterii, szamanizm*. Przeł. E.M. Skweres. Warszawa 2002, s. 136.

wszechogarniającej przemiany. Mówimy, że ogień „trawi”, „pożera”²⁴, że jest nienasycony, że pochłania bez reszty to, co ogarnia, i zmienia nie do poznania. Ta przemiana staje się dla bohaterów oczyszczająca, gdyż pozwala wypalić zło. Niektórym niesie *katharsis*. Czytamy:

— A zamek płonie... — rzekł znowu Staszek jakby do siebie. [...] Kuźma pomyślał, że spala się w nim wszystko, co dotychczas było dla nich przekleństwem. Wszystkie ich wspomnienia zamieniają się w popiół wraz z tymi foliałami i księgami pełnymi mądrości. I wspomnienie płonącego żołnierza pod Monte Cassino, i wspomnienie oczu Jeti, gestu Moskala tonącego w Bałtyku, śmierć Ronalda, wspomnienie żony i dziecka Luminala, i niepotrzebnej śmierci Makisty, i uśmiechu szatana z Notre Dame... Wszystko²⁵.

Ogień jest narzędziem zemsty wojaków starosty w opowiadaniu *Płonący czółg*. Kochanek, który widzi spalającą się w kominku deskę z wyrzeźbioną Madonną z Dzieciątkiem Jezus, uzmysławia sobie tragedię Jeti i dziecka, ich śmierć w płomieniach:

Kochanek patrzył, jak ogień pożera tamtą Madonnę z dzieciątkiem Jezus. Pomyślał, że tak pożerał ogień w krematorium jego Jeti, której wyparł się ze strachu przed esmanami, i tak pożerał ich dzieciątko...

s. 120

Gaston Bachelard *Psychoanalizę ognia* zaczyna od stwierdzenia jego ambivalencji:

Ze wszystkich zjawisk [ogień — L.S.] jest naprawdę jedynym, które może całkowicie łączyć obie wartości przeciwne: dobro i zło. Rozświetla raj. Pali w piekle. Jest rozkoszą i torturą. Jest kuchnią i apokalipsą²⁶.

Wydaje się jednak, że podobne właściwości ma woda. Jej metaforyka jest równie bogata. Ogień symbolizuje walkę dobra ze złem. Kunsztownie wyeksponował to autor w *Judaszu z Monte Sicuro*.

Krzywonos pożarem mści się za śmierć Fiammetty:

Wiedzieli, że wczoraj wrócił na zamek zmartwiony, ponieważ było mu żal dogorywającej Fiammetty. Powiedział to bardzo pięknie, jakby w jakimś

²⁴ Por. *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Red. S. Skorupka. Warszawa 1993, s. 577—579.

²⁵ G. Morcinek: *Judasz z Monte Sicuro...*, s. 281. Dalsze przytoczenia pochodzą z tego wydania, co sygnalizuję podaniem numeru strony bezpośrednio po cytacie.

²⁶ G. Bachelard: *Wyobrażenia poetycka. Wybór pism*. Przeł. H. Chudak, A. Tatarkiewicz. Warszawa 1975, s. 28—29.

wierszu, po włosku, co Kuźma przetłumaczył na polski, że „płomyk dogorywa”. Fiammetta bowiem, dodał, znaczy po polsku: płomyk. A więc dziewczyna imieniem Płomyk dogorywa jak płomyk...

— Ten płomyk może się przemienić w straszne płomienie! — mruknął wtedy mściwie Krzywonos.

s. 200

Bohater wierzy jednocześnie, że w ten sposób spełni się przepowiednia obozowego wróżbity, iż przez ogień powróci on do ukochanej córki Danuśki, zaginionej podczas wojny:

Kuźma teraz dopiero spostrzegł, że pożar ogarnia zamek. Z okien wywala się dym. Pali się pierwsze piętro. A na szczycie baszty, raz po raz ginącej w dymie, stoi ktoś i patrzy. To Krzywonos!.

s. 280

Wszyscy jesteśmy Judaszami...

Wybór wartości i postawy życiowe bohaterów powieści

Morcinek wybiera perspektywę walki dobra ze złem, jaką prowadzą wszyscy mieszkańcy zamku. Nie wydobywa jednego zdarzenia jako najważniejszego, nieporównywalnego z losem innych łazików. Każde opowiadanie przeżywane jest niezwykle osobiście z pozycji świadka, który identyfikuje się z ofiarami. Fenomen dobra i zła w warunkach ekstremalnych, doświadczenie obozu i wojny zostają wpisane w uniwersalizujący ciąg, który wyrывa je z izolacji. Walka o przetrwanie, ratowanie własnego życia, odseparowanie powodowały obojętność wobec cierpienia współwięźniów, innych ofiar wojny, bliźniego. Pełen obraz postaw, z wszelkimi możliwymi słabościami i ułomnościami ludzkimi, dają poszczególne opowiadania bohaterów *Judasza z Monte Sicuro*. I tak, pierwsza historia, opowiadana przez Starostę, czyli kapitana Strzeleckiego, dotyczy polskiego żołnierza, który przyklepił magnetyczną minę pod czołg „Jolanta”. Gdy okazało się, że był to Polak, z którego winy załoga pojazdu żywcem się spaliła, dokonał się samosąd. Został obłany benzyną i podpalony przez polskich żołnierzy. Starosta czuje się winny, że nie interweniował, że biernie się przyglądał, jak jego ludzie wymierzają „sprawiedliwość”. Po nocach prześladują go rozegrane na drodze na Monte Cassino sceny:

Wszędzie go widzę! A mogłem przeszkodzić, powstrzymać moich żołnierzy! Nie powstrzymałem!... Patrzyłem, jak oni... Ale to było tak. Gdy tamten żołnierz w niemieckim mundurze zawołał w śląskim narzeczu, by do niego nie strzelano, że jest Polakiem, wtedy moi żołnierze... Gdyby to

był Niemiec, taki prawdziwy Niemiec, dostałby kolbą po łbie i poszedłby do niewoli. A że to był Polak, śląski Polak, jeden z moich żołnierzy wrzasnął: „Ty świnió! Ty bydlę! To teraz wrzeszczysz, żeś Polakiem, a patrz, tam nasi ludzie, Polacy, płoną żywcem przez ciebie!”... Nadjechała „Basia”, moi ludzie zatrzymali ją, wydobyli z niej kanister z benzyną, oblali tamtego żołnierza, podpalili... I teraz wciąż go widzę. Leci, biegnie, pada, ryczy, wyje, wstaje, znowu biegnie na osłep i ryczy, i ryczy, a płonie jak straszna, żywa, rycząca pochodnia smolna...

s. 38—39

Kilka stron wcześniej czytelnik dowiaduje się, że ten sam Starosta wybronił przed śmiercią jednego z żołnierzy, Staszka, któremu zarzucono niesubordynację i wysłanie Jolanty — kobiety, której nie przebaczył zdrady — na pewną śmierć. Trudno porównywać czyny Staszka i żołnierza w niemieckim mundurze, ale wobec nich Starosta wydał ambiwalentny osąd. Fakt ten dodatkowo pogłębia dramatyzm opowieści kapitana Strzeleckiego.

Jako drugi swoją historią ze słuchającymi dzieli się Makista z Villard de Lans, urodzony w Westfalii. Zastrzelił kamrata, próbującego wyrwać mu manierkę z ostatnimi kroplami wody, które przeznaczone były dla rannego współtowarzysza. Wystrzał z broni pozwolił współtowarzyszom odnaleźć zagubioną grupę Makisty. Zastrzelenie jednego człowieka uratowało pozostałych.

Opowiadanie pt. *O szyby deszcz dzwoni...* przynosi wstrząsającą historię Szymona Rozenchwajga, jego żony Joanny i córeczki Klary. Rodzina została zabrana z getta warszawskiego i pociągami transportowana do Auschwitz lub Majdanka. By oszczędzić sobie męki konania w komorze gazowej, postanowili odebrać sobie życie. Gdy dawkę luminalu połknęła córeczka i żona, partyzanci odbili pociąg. Żyd Rozenchwajg, zwany przez współtowarzyszy z Monte Sicuro Luminalem, uciekł z pociągu jako ostatni, pozostawiając otrutą żonę i dziecko. Dramat osobisty Luminala wstrząsnął wszystkimi zgromadzonymi na zamku. Szczególnie opowieść dnia następnego przeżywa Gołębiarz:

— Psiakrew, bo nie mogłem spać z powodu niego. Musiałem myśleć o tym, że niepotrzebnie otrul żonę i dziecko. Zresztą to nic. To przypadek. Każdemu może się zdarzyć coś podobnego. Byliby i tak zginęli w komorze gazowej... A może byłoby się im udało uchronić w lesie? Eh, diabli wiedzą! Lecz po cóż ten idiota robił tyle zamieszania? Płakał, szlochał, wrzeszczał, domagał się, by mu powiedzieć, czy jest mordercą. Tłumaczyłem mu po dobroci, że nie jest mordercą, żeby to sobie wybił z głowy, a on nic i nic.

s. 75

Czwartego wieczoru historię o dziewczynie z Champs Elysées, którą niezwykle ciekawi życie obozowe, snuje Inżynier. Opowiadanie, pogłębione psy-

chologicznie i wyraziste, stanowi skróconą wersję opowiadania *Dziewczyna z Champs Elysées*. Dziewczyna zarzuciła Inżynierowi, że jest złym człowiekiem, gdyż zakazał Staszкови, osobie dobijającej chorych w obozie zastrzykami fenolu, powrotu do domu i czekającej matki. Matka nigdy nie zobaczy swojego dziecka. Dla matczynego serca to swego rodzaju śmierć. Sam zaś na początku wątpli i słaby, stał się Staszek z biegiem czasu zbrodniarzem, który „zasmakował w swym rzemiośle”.

Miłość Jana Waleczka, zwanego Kochankiem, do Żydówki Jeti staje się tematem piątej opowieści. Widząc Jeti z niemowlęciem, gdy gestapo wywoziło Żydów do obozu, odwrócił się, udając, że jej nie zna. Wyparł się ukochanej kobiety i ich dziecka, stchórzył w najważniejszej próbie łączącego ich uczucia:

Zawołała na mnie: — Janek!... — i wyciągnęła rękę. A ja odwróciłem się i poszedłem, jakbym jej nie znał czy nie widział. — Janek! — krzyknęła jeszcze raz. Widziałem jej sarnie oczy, pełne strasznego wyrzutu...

s. 120

Postawa Kochanka nosi cechy czynu Judasza i św. Piotra, który wyparł się Pana.

Szosta historia, którą opowiada młody Jurek Warcynga, zwany Dezerterem, dotyczy zastrzelenia przez bohatera feldfebla Hansa Schwalbego, człowieka niezwykle podłego, okrutnego, który znieważał matki żołnierzy z karnej kompanii:

Po refektarzu przeszedł przytakujący pomruk kamratów. Każdy bowiem myślał, że Jurek Warcynga, dezterter z niemieckiego Wehrmachtu, nie miał innego wyjścia, jak zastrzelić feldfebla. W przeciwnym razie byłby go zastrzelił feldfebel. A poza tym znieważał jego matkę. Więc chłopiec dobrze zrobił.

s. 139

Siódmego wieczoru swoją historię przedstawia Gołębiarz. Krótka opowieść o zamęczeniu kota, który polował na gołębie, kończy się gwałtowną reakcją Krzywonosa. Pobity Gołębiarz opuszcza gromadę współtowarzyszy i popełnia samobójstwo.

Ludwik Paczyński, zwany Krzywonosem, warszawiak pracujący w konspiracji, ojciec ślicznej córeczki Danusi, „spowiada się” przed kolegami jako ósmy. Pomimo tortur, jakim był poddany na Pawiaku i w alei Szucha, nie zdradził spiskowców. Pragnął śmierci:

Zaczynało mi życie brzydnąć. Lękałem się, że gdy mnie jeszcze raz będą męczyć, zdradzę wszystko. Bałem się tego. I nie śmiecie się ze mnie...

— Nie śmiejemy się wcale! — uspokoił go Luminal.
 — Prosiłem Boga, żeby umrzeć.

s. 173

Zbieg okoliczności, przeznaczenie, palec boży spowodowały, że rozstrzelany został przypadkowy więzień Baczyński, nie zaś Ludwik Paczyński, który wyrzucał sobie, że żyje „skradzionym życiem”.

Z nastaniem dziewiątego dnia wieczornych opowiadań przy kominku poznajemy historię Partyzanta, którego najwierniejszym przyjacielem był Rinaldo. Chcąc się uchronić przed śmiercią z rąk wychodzącego z lasu Niemca, Partyzant strzelił. Nie wiedział, że zabija swojego kompana:

Powstałem więc i w tej chwili widzę, że z lasu wychodzi Niemiec i również się rozgląda. A ja na otwartej przestrzeni. Jeżeli mnie zobaczy, trach! I już po mnie. I zanim on mnie zobaczył, wziąłem go na muszkę i ja trach! Tamten Niemiec przechylił się, wypuścił karabin, przewalił. I wtedy ujrzałem, że na lewym rękawie ma opaskę zielono-biało-czerwoną! Rany boskie! Zastrzeliłem swojego! Podbiegłem doń. Leżał, lecz już konał. To był... To był...

— Rinaldo! — podpowiedział Kochanek.

s. 198—199

Historia Żeglarza, więźnia obozu koncentracyjnego, który przebywał na statku zbombardowanym przez Anglików, jest opowiadana podczas dziesiątego wieczoru. Bohater żyje „darowanym życiem”:

To on krzyczy, że jest sam na świecie, że nie ma nikogo, żebym ja płynął i trzymał się deski...

— A on?

— A on został. Puścił się deski, odepchnął od niej i został. A ja płynąłem z deską. Obejrzałem się i jeszcze widziałem, jak skinął na mnie ręką i poszedł na dno... A ja płynąłem i płynąłem, aż dopłynąłem... Wyłowili mnie z morza duńscy rybacy... Moskał darował mi swoje życie. I teraz żyję darowanym życiem...

s. 213

Jedenastego wieczoru swą opowieść snuje Chudzielec. Były więzień obozu koncentracyjnego w Dachau przybliży zebranym postać starszego człowieka z Volkssturmu, który podejmował liczne próby zaprzyjaźnienia się z więźniami. Mimo licznych zapewnień, że jest porządnym i godnym zaufania człowiekiem, przebywający za drutami kolczastymi nie darzyli go zaufaniem. Dopiero informacja o śmierci żony i córki esmana podczas bombardowania willi przekonała więźniów do wykonania względem niego serdecznego gestu:

— Tak! Teraz panu ufamy! — rzekłem za wszystkich. I ufaliśmy [...]. Lecz pomyślałem, że trzeba było aż takiej ofiary, żeby tego człowieka... żeby ten człowiek potrafił się upokorzyć i prosić nas, więźniów, o zaufanie, o wiarę w niego jako człowieka.

s. 228

Historię o młodym harcerzu Staszku, lustrzanym odbiciu Mariana Kudery²⁷, który przybył do obozu z wyrokiem śmierci za działalność konspiracyjną, od twarza Szubienicznik. Opowiadającego szokowała pogoda ducha chłopca, który czekał na wykonanie wyroku. Nie mógł zrozumieć, z czego wynikała spokojna zgoda skazanego na czekającą go śmierć:

— Teraz mi powiedzcie, co to było? — zawołał Szubienicznik. — Poszedł na śmierć jak na spotkanie z dziewczyną. Nie, ja tego nie rozumiem!

— Ja też nie! — rzekł Żeglarz.

— Nikt z nas tego nie rozumie! — powiedział Kuźma za wszystkich.

s. 247

Ostatnią historię, której pewne wątki i elementy pojawiały się już podczas wcześniejszych opowiadań i tym samym scalały narrację powieści, przedstawia Jacek Kuźma, pomysłodawca wieczornych „spowiedzi”. To człowiek, który nosi w sobie poczucie winy związanej z krzywdą, jakiej dopuścił się na Monice i jej synu. Słyszając słowa matki, która nazywa go Judaszem, poprzysięga odkupić swoje winy. Jego działalność obozowa zorientowana jest na pomoc Staszкови:

Oto Kuźma odkupił swoją winę i został rozgrzeszony. On bodaj jedyny z ich montesicurowskiej bandy. Ulga wstępowała do chropowatych serc hałustry i każdy rozpamiętywał ze wzruszeniem ofiarę, która oczyszcza człowieka z winy i zbrodni.

s. 269

²⁷ W obozie w Dachau spotkał się Gustaw Morcinek z pochodzącym z Mysłowic Marianem Kudera, którego rodzina była mocno zaangażowana w walkę o polskość Śląska. Urodzony 5 sierpnia 1923 roku w Mysłowicach, Marian Kudera otrzymał wraz z bratem Stefanem wyrok śmierci. Krystyna Heska-Kwaśniewicz pisze: „Pojawia się także w *Siedmiu zegarkach* młody Marian Kudera, znany już czytelnikowi z *Listów spod morwy*, a przede wszystkim z *Judasza z Monte Sicuro*, gdzie był bohaterem rozdziału pt. *Ostatnia niedziela*. Joachima Rybkę, podobnie jak samego Morcinka, zdumiał on i zafascynował wiarą tak głęboką i autentyczną, że niemieszcząca się w kategoriach ludzkiego myślenia”. Najważniejsze wydaje się świadectwo współwięźnia ks. Konrada Szwedę zawarte w *Kwiatach na Gołgocie*. K. Heska-Kwaśniewicz: „*Kolorowy rytm życia*”..., s. 105, 112—113. Zob. też A. Gomółka: *Mariana Kudery refleksje nad śmiercią*. W: „*Śląskie Miscellanea*”. T. 15. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2002, s. 91.

Osobisty dramat Krzywonosa, Luminala czy Kochanka może być tragedią wielu — ma charakter uniwersalny. Ofiary z zamku na Monte Sicuro odczuwają wspólnotę, coś, co łączy ponad kulturowymi i społecznymi różnicami. Symbolem wspólnotowego przeżywania danej rozbitkom na zamku Monte Sicuro chwili jest także wiatr:

Zrywający się wichur, zazwyczaj w powiązaniu z zewnętrznym przejściem od zimy do wiosny, zespala się ze złożonym procesem podmiotowym: przywróceniem poczucia wspólnoty po okresie wyobcowania, odrodzeniem się witalności i siły uczuć po apatii i śmiertelnym bezwładzie, wybuchem mocy twórczej po okresie wyjąłowania wyobraźni²⁸.

Jednocześnie w losie rozbitków jest coś, co nie pozwala wtopić się w żadną szerszą perspektywę ofiar II wojny światowej. Doświadczenia obozowe i wojenne okrucieństwo są wspólne dla innych ofiar konglomeratów śmierci. Nie ulega jednak wątpliwości, że pomimo obszaru wspólnych tragedii łączy z Monte Sicuro borykają się z doświadczeniem zagłady całego kontekstu indywidualnego życia. To determinuje ich wyobcowanie i niemoc zrobienia kroku przed siebie. Dopiero swosta spowiedź każdego z nich pozwala zrzucić z siebie ciężar odczuwanej winy:

Ja tylko tyle wiem, że ten tak przez ciebie nazwany „moralny ekshibicjonizm” przynosi ulgę. Już ci to raz wyjaśniałem, mówiąc wtedy o spowiedzi i o higienie psychiki. Popatrz na starostę, na Luminala, na Makistę, a nawet na siebie, Kaziku! Wyrzuciliście z siebie jakiś gorejący żużel i wstępuje w was spokój. Czy nie tak?

— Tak! — przyświadczył Inżynier.

— A więc ów ekshibicjonizm doprowadzimy do końca. Ja ostatni.

— Masz coś... masz taki gorący żużel w sobie?

— Mam! Monika, Staszek... Ech, dowiesz się w ostatnim dniu. W samą wilię Bożego Narodzenia.

— A potem?

— Potem będę podobny do wielkiego grzesznika, który odchodzi uci-szony od konfesjonału.

s. 115

Podejmują wędrówkę do nowego życia:

Jesteśmy sami. Oni nas widzieli, lecz postanowili pójść inną drogą. Dalszą, lecz wygodniejszą.

— To my pójdziemy swoją drogą. Trudniejszą, lecz krótszą!

s. 280—281

²⁸ A.H. Meyer: *Wiatr — odpowiednik stanów duchowych. O pewnej romantycznej metafo-rze*. „Pamiętnik Literacki” 1971, z. 4, s. 280.

Zwraca uwagę fakt, że bohaterowie — jako wolni już ludzie — mogą podejmować decyzje. Dzięki wolnej woli, mocno wszakże zdeterminowanej dramatem lat wojny, mają możliwość podjęcia walki ze złem. Odszukania „zagubionych kluczy”.

Wydaje się, że to, co zdarzyło się ludzkości podczas II wojny światowej, jest tłem, cieniem albo — podążając za ustaleniami Zbigniewa Jerzego Nowaka — pierścieniem dla losów bohaterów, których bolesne doświadczenia zostały przywołane na kartach książki. Pisarz ukazuje sytuacje tragizmu czystego. Zagładzie muszą ulec wartości. Problemem staje się dla pisarza zdarzenie, które dotknęło każdego z bohaterów. Okazuje się ono subiektywnie nieporównywalne z niczym innym. Filozoficzne i egzystencjalne warunki opowiadań łączą się z konkretnymi uwarunkowaniami. Walka dobra ze złem nabiera konstytutywnych cech egzystencji każdego z łazików. Bohaterowie walczą z wyrzutami sumienia, które narrator traktuje z całą powagą i ze zrozumieniem. Rozbitkowie stworzyli społeczność, próbującą dociec prawdy o człowieku, jego czynach, sumieniu i dążeniach. Choć udało się im przetrwać wojenną gehennę, nie czują się szczęśliwi:

Kamraci znowu pomyśleli, że wszystkich na Monte Sicuro gryzą przekłete robaki w sercu i w sumieniu. Nie gryzły Gołębiarza.

s. 165

Ciągle odczuwają ciężar przeszłości. Powieść zwraca uwagę czytelnika na wpisana w tkankę fabuły sferę uczuć ludzkich.

Morcinek realizuje posłannictwo świadczenia prawdy. Traktuje jednocześnie pisanie o tym doświadczeniu jako formę ekspresji bolesnych uczuć, jako oczyszczającą terapię lub autoanalizę. Podobny w powieści schemat działań charakteryzuje Jacka Kuźmę:

Kuźma powoli pojmował Krzywonosą. Pojmował również milczącą aprobatę kamratów, gdy trzasnął w twarz Gołębiarza. Ci ludzie chyba ujrzeli w Gołębiarzu istotę tej zbrodni, której musieli być świadkami przez tyle lat wojny. I tym kotem to oni byli.

s. 168

Ostatnie zdanie przytoczonego fragmentu staje się kodem deszyfrującym motyw kota w opowiadaniu pt. *Kot z Biviers* ze zbioru *Dziewczyzna z...* Czytelnik otrzymuje dogłębną analizę, która pozwala kroczyć śladami doświadczeń pisarza.

Pozycja narratora w autobiograficznej twórczości Gustawa Morcinka nie jest jednoznaczna. Ma on dostęp do stanu świadomości wielu bohaterów, daleko mu jednak do wszechwiedzy. To także atut powieści. Być może dzieje się

tak, ponieważ ludziom, którzy przetrwali okrucieństwo i bestialstwo w obozach koncentracyjnych, dane było doświadczyć przynależności do świata umarłych jeszcze przed fizyczną śmiercią. Ten stan u wielu ofiar wojny trwał dłużej niż sama okupacja. Dowodem tego są bohaterowie z zamku na Monte Sicuro.

W przewrotny sposób ujawnia się amorficzność psychiki łazików, prowadząca do erozji duchowości i uprzedmiotowienia człowieka:

Kuźmy nie zdziwił osobliwy przebieg kłótni. Utwierdził go tylko w przekonaniu, że istotnie wszyscy jego kamraci są nienormalni, jacyś historycy czy neurastenicy, przewrażliwieni, skłonni do gwałtownych wybuchów i uciszający się za sprawą jakiegoś nieznacznego drobiazgu, słowa czy gestu.

s. 259

Przeżycia wojenne stanowią szczególnie przypadek upadku wartości, bo z nim doprowadzi się do światopoglądowego kryzysu, nieuchronnie przynosi on z sobą nie tylko duchową, ale i fizyczną udramę. Splatają się w nim doświadczenia zła moralnego, bólu i cierpienia. Sándor Márai przewidywał w 1943 roku: „Gdy się to skończy, będziemy mądrzy jak Hiob na śmietniku z kawałkiem skorupy w ręce”²⁹. Wśród mieszkańców zamku na Monte Sicuro odnajdziemy zarówno eschatologiczną nadzieję, religię sumienia, prawo do wiary oraz wiarę polskich romantyków w „Boga pracującego” w dziejach, jak i nieufność wobec świata. Bohaterowie powieści nie mogą się odnaleźć w teraźniejszości, bo cięży na nich piętno grzechu i zła:

Wszyscy kamraci na Monte Sicuro to ludzie z jakimiś kompleksami... [...].

— Gdy jeszcze byłem w obozie, słyszałem taką definicję. Głosił ją młody akademik krakowski. Twierdził, że my wszyscy wypadliśmy z pociągu na jakimś ostrym zakręcie. Pociąg pognął dalej, a my za nim biegniemy i nie możemy go dogonić...

s. 114—115

Nie wiedzą, czy chcą wrócić do rodzinnego domu, boją się, że wojna pochłonięła ich bliskich, oni sami zaś są ludźmi o mocno zdeformowanej psychice:

— A ja cię zapewniam, że istotnie jesteście wszyscy kupą lekkich wariatów. Mówiłem ci już, żeśmy ludźmi z jakimiś kompleksami psychicznymi.

— Jaki stąd wniosek?

— Prosty! Jak najwcześniej uciekać z tajemniczego Monte Sicuro i zanurzyć się w tłumie ludzi prostych, o nieskrzywionych kręgosłupach

²⁹ S. Márai: *Dziennik*. Przeł. T. Worowska. Warszawa 2004, s. 23.

psychicznych, płodzących dzieci, troszczących się o jutro, o dziesiątki lat naprzód... Bo my na Monte Sicuro żyjemy bez jutra! — dodał jeszcze.

s. 115—116

Bohaterowie pragną zakorzenienia w przyszłości, w której tylko pozornie nie mają nadziei na zachowanie godności i swoistej jedności. Towarzyszy im poczucie goryczy i braku przynależności. Pamięć o dramatycznych wydarzeniach z przeszłości ulega swoistego rodzaju paraliżowi, nieustająco zmusza bohaterów do powrotów w tamtą rzeczywistość, w tamten czas. Henryk Grynberg wspominał:

Nie mogłem nigdzie uciec. Z początku, kiedy się oddalałem, czas zdawał się to łagodzić, ale czas jest linią kołistą i gdy zatoczyłem swe koło, musiałem powrócić. Do tego piekła, z którego nikt mnie nie wyzwolił³⁰.

Sparaliżowani swoją pamięcią, rozbitkowie nie potrafią wyzwolić się ze wspomnień, graniczne doświadczenia powracają nadal, chociaż zdawałoby się, że zatarł je upływający czas. Doceniają przede wszystkim fakt, że nie są głodni i nie lękają się o życie:

Przede wszystkim sytość! Nie ma głodu, nie ma parszywego głodu, nie ma ponurego lęku, że jutro przyjdzie zdychać z głodu, a jest ciepła, zwierzęca sytość [...]. Najważniejsze, że pod zamkiem zdycha lęk o życie, że każdy czuje się bezpieczny na Monte Sicuro i że każdy jest syty.

s. 20

Wartość *Judasza*... polega między innymi na tym, że opisuje on nie tylko fakty, lecz także na ich tle ukazuje całą złożoność ludzkich impulsów: złych i dobrych, szlachetnych i podłych. Wynika to nie tylko z umiejętności obserwacji, ale też z wrażliwości i subtelności pisarza. Powieść Gustawa Morcin-ka jest bogata dzięki swej wielowymiarowości i wielopłaszczyznowości. Pod wpływem dystansu czasowego uwidacznia się tendencja do wybrzmiewania KZ-syndromu³¹.

Bohaterowie przeżywają symptomy „odrętwienia emocjonalnego”. Zastosowanie w odniesieniu do uczestników na zamku swoistej interwencji psychologicznej, polegającej na przeprowadzeniu czegoś w rodzaju sesji psychoterapeutycznej, powinno skutkować zorientowaniem ich na bardziej pozytywne aspekty teraźniejszości i przyszłości. Każdy wieczór staje się seansem zbiorowej psychoterapii. Autor pośrednio też w tym procesie uczestniczy. Tymczasem pułkownik

³⁰ H. Grynberg: *Dziedzictwo*. Londyn 1993, s. 90.

³¹ Antoni Kępiński napisał piękny tekst *KZ-syndrom* zamieszczony w książce *Rytm życia*. Kraków 1973.

Patrząc w ich oczy, dostrzegł, że są wszyscy podobni do ludzi zaszczytanych śmiercią. Niedobitki z wielkiej, potwornej rzezi. Nie ma prawa decydować o ich losie.

s. 85

Nazywa ich wariatami, którzy potrafią żyć tylko w świecie wspomnień.

Wyjawianie bolesnych doświadczeń okazuje się pomocne w odnajdywaniu poczucia sensu, w dostrzeganiu własnych ułomności, słabości, w planowaniu przyszłości i ustalaniu celów. Udział bohaterów w tej swoistej spowiedzi pozwalał na doświadczenie pozytywnych emocji, uczył podejmowania prób budowania planów życiowych. Podkreślić jednak należy, iż największe wsparcie w najtrudniejszych momentach można zyskać, odwołując się przede wszystkim do głębszych warstw własnego światopoglądu, opierając się na religii, filozofii i przyjętych wartościach życiowych³². I tak, rozbitkowie z Monte Sicuro dostrzegają, w sposób mniej lub bardziej uświadomiony, zmiany w obrazie własnej osoby, zmieniają się ich relacje interpersonalne, przekształceniom ulega filozofia życia.

Propozycje szkolne — zadania do *Judasza z Monte Sicuro*

Aby uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej poznali powieść Gustawa Morcinka, samodzielnie odkrywając tematy i wstrząsające piękno tej prozy, można by zaproponować licealistom rozmaite zadania, takie same dla wszystkich lub do wyboru, do wykonania indywidualnego bądź zespołowego.

Oto przykładowe polecenia przeznaczone dla uczniów lub opis działań nauczyciela polonisty.

1. Przeczytajcie całą powieść *Judasz z Monte Sicuro*, a następnie przedstawcie obraz negatywnych i pozytywnych emocji, jakie odkrywają w sobie bohaterowie z zamku w Monte Sicuro. Wszystkie swoje spostrzeżenia sformułujcie w postaci wniosku.
2. Przeczytajcie całą powieść *Judasz z Monte Sicuro*. Przygotujcie dziesięciminutową wypowiedź krytycznoliteracką, zachęcającą słuchaczy do lektury.
3. Przygotujcie spektakl na podstawie powieści, wykorzystując fragmenty tekstu dotyczące wieczorów przy kominku. Każdy z uczniów może spróbować się wczuć w rolę jednego z opowiadających bohaterów.
4. Spróbujcie nawiązać kontakt (list tradycyjny lub e-mail) z pisarzem. Napiszcie o tym, jak czytaliście *Judasza z Monte Sicuro*, podzielcie się wrażeniami i refleksjami czytelnicznymi, postawcie pytania o to, co wzbogaciłoby lub ułatwiłoby lekturę.

³² Szerzej: K. Godorowski: *Psychologia i psychopatologia hitlerowskich obozów koncentracyjnych. Próba analizy postaw i zachowań w warunkach ekstremalnych obciążeń*. Warszawa 1985.

5. Przeczytajcie całą powieść *Judasz z Monte Sicuro* i przedstawcie postawy, jakie w chwili zagrożenia życia, w sytuacji granicznej przyjmują bohaterowie. Wszystkie swoje spostrzeżenia uporządkujcie, wpisując je do tabeli.

Люцина Садзиковска

IUDA ИЗ МОНТЕ СИКУРО —
УРОК О ПРАВСТВЕННОСТИ ВОЕННОГО ВРЕМЕНИ

Резюме

Лагерное творчество Густава Морцинека, автора, известного в литературной среде и не чуждого школьной или вузовской аудитории (хотя сегодня уже забытого), узнаваемое польскими читателями благодаря *Лысому с палубы Иды* и *Вырубленному штреку*, показывает, что оно поднимает проблематику, до сих пор имеющую большое значение. *Иуда Из Монте Сикуро* — роман Густава Морцинека, ставший темой настоящей статьи, представляет детальную, лишённую упрощений и искажений картину травматических переживаний, связанных с войной. Он может быть важным комментарием к рассказам Тадеуша Боровского или *Жестяному барабану* Гюнтера Грасса. Независимо от генезиса произведений образы их героев похожи: они руководствуются субъективной иерархией ценностей, отбрасывая нравственные нормы, и приводят — многократно — к конфликтам с окружением. В школьной практике можно говорить о существенном значении *Иуды из Монте Сикуро* в историческом и художественном аспекте. Это запись очевидца и регистратора взглядов других людей, причем это оригинальное произведение, написанное простым, свежим языком, не скованное жесткими рамками жанра, благодаря чему привлекающее внимание своей подлинностью и искренностью. В школьной ситуации чтение *Иуды...*, на что позволяет программная основа, утверждённая Министерством народного образования, может привести к разным интересным эффектам. Необходимо помнить, что литература на четвертом этапе образования в Польше является прежде всего событием, наполнение которого является непредвиденным, разнообразным и сложным.

Lucyna Sadzikowska

JUDAS OF MONTE SICURO —
AN OBJECT LESSON IN WARTIME MORALITY

Summary

The works created in a German concentration camp by Gustaw Morcinek — an author well-known to literary circles and present at schools or in academic perception (though today almost forgotten), and recognizable to the Polish readers thanks to *Łysek z pokładu Idy* (*Baldie from Ida Coal Seam*) and *Wyrąbany chodnik* (*Clear Drift*) — prove that the problems shown in them are still of utmost importance. *Judas z Monte Sicuro* (*Judas of Monte Sicuro*) — a novel

by Gustaw Morcinek, on which this article focuses, gives an honest picture of traumatic wartime experiences, devoid of simplifications and distortions. It may become an important commentary on short stories by Tadeusz Borowski and *The Tin Drum* by Gunter Grass. Regardless of these works' genesis, the attitudes of their protagonists are similar: they follow a subjective hierarchy of values, rejecting moral norms, and — repeatedly — causing conflicts with their surroundings. In school practice, *Judasz z Monte Sicuro* can be considered a significant work from both the historical and literary perspectives. It constitutes a record created by an eye-witness and chronicler of other people's observations, and at the same time, it is an original work, written in simple language, unfettered by any rigid principles of the genre, and thus attracting attention with its authenticity and frankness. In school environment, reading *Judasz...* — which is appropriate in accordance with the core curriculum approved by the Ministry of Education — can bring a variety of interesting effects. One needs to remember that literature in secondary schools is primarily an event, whose content is unpredictable, diverse and complicated.

Karolina KWAK

Czy normalnie znaczy inaczej? O literaturze dziecięcej przełamującej stereotypy

„Inna”, czyli współczesna rodzina

Psycholog i socjolog Anna Kwak, która od wielu lat zajmuje się badaniem przemian, jakie zachodzą w rodzinie i małżeństwie, zauważa, że rodzina „podlega przemianom. Nigdy nie była, nie jest i nie będzie statyczną organizacją”¹. Badaczka zwraca uwagę na to, że pojęcie „kryzys rodziny” powstało jeszcze w epoce industrialnej, której drugi okres przypada na lata po II wojnie światowej. Wykształcił się wtedy nowy „model rodziny współczesnej, zredukowanej do dwóch pokoleń (rodziców i dzieci)”, różniący się od „modelu rodziny w jej instytucjonalnym znaczeniu”, czyli organizacji wielopokoleniowej². W epoce postindustrialnej, ze względu na nieuniknione i wciąż postępujące zmiany społeczne, między innymi egalitaryzm życia rodzinnego czy dążenie kobiet do samorealizacji, przemiany, jakim podlega rodzina, są naturalną konsekwencją nowego porządku. Pojawiają się np. „małżeństwa partnerskie”, w których podział obowiązków wygląda zupełnie inaczej niż dawniej³.

Współcześnie funkcjonuje wiele określeń nazywających różne konfiguracje osób spokrewnionych, ale z jakiegoś powodu niewpisujących się w tradycyjny model rodziny ze względu na odstępstwo od przyjętej „normy”. „Rodzina niepełna”, „rodzina rozbita”, „rodzina patchworkowa”, „rodzina zastępcza” — wszystkie te nazwy mają charakter w pewnym sensie deprecjonujący. Rodzina niepełna, rozbita jest zaprzeczeniem całości; zastępcza — to coś „zamiast”; patchworkowa składa się natomiast z wielu połączonych z sobą kawałków.

Skoro model społeczeństwa się zmienia, a nieuchronną konsekwencją tych zmian jest nowy kształt rodziny, dlaczego mamy tak wielką trudność z zaak-

¹ A. Kwak: *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa 2005, s. 8—9.

² Ibidem, s. 15.

³ Zob. ibidem, s. 17—18.

ceptowaniem innego schematu „normy”? Stereotypy utrwalane na skutek niezdolności do przetransponowania zastałych w obrazie świata form powodują stygmatyzację jednostek, niewpisujących się w zdefiniowane przez nas ramy. Często ofiarami skostniałego światopoglądu stają się dzieci.

W jaki sposób pomóc im w oswojeniu innej „normy”? Jak nauczyć zrozumieć, że „inaczej” nie znaczy „gorzej”? Skutecznym orężem do walki ze stereotypami jest współczesna literatura dziecięca.

Małe wielkie troski, czyli gdy rodzina odstaje od „normy”

W ostatnich latach na rynku wydawniczym ukazało się wiele tytułów wartościowej, otwartej na inność literatury dziecięcej. Dużą część książek, które warto polecić najmłodszym czytelnikom, stanowi literatura skandynawska. Nie od dziś wiadomo, że styl życia i wychowania charakterystyczny dla Europy Północnej odbiega od reszty Starego Kontynentu⁴. Szwedzcy czy norwescy autorzy i autorki współczesnej literatury dziecięcej przełamują stereotypy, oswajają trudne tematy, pomagają zrozumieć to, z czym czasem trudno się pogodzić. Pokazują świat taki, jaki jest, bez zbędnego tabuizowania, bo rzadko bywa on idealny. Uczą samodzielного myślenia.

Na szczególną uwagę zasługują dwie książki Fridy Nilsson, szwedzkiej autorki młodego pokolenia, z ilustracjami Marii Nilsson Thore. Bohaterem pierwszej jest Cebulka⁵, a właściwie Stig — chłopiec, który właśnie zaczął chodzić do szkoły. Mieszka tylko z mamą w niebieskim, niezbyt ładnym domu i bardzo chciałby dostać pod choinkę rower, np. taki, jaki kupił Elmarowi (koledze z klasy) jego tata. Niestety, taki prezent jest za drogi. Mama Stiga pisze do gazety artykuły, jednak nie dostaje za nie zbyt dużo pieniędzy. Cebulka nie zna swojego taty.

Kiedyś, jak mama miała dwadzieścia sześć lat, pojechała do Sztokholmu na koncert. I spotkała na tym koncercie mężczyznę, z którym poszła do domu, a potem zaczął rosnać jej brzuch. Tylko że wtedy mama zdążyła już wyrzucić kartkę z numerem telefonu tego mężczyzny i właśnie przez to Cebulka nie ma teraz taty⁶.

⁴ Na te różnice zwraca uwagę np. Ewa K. Kossak w książce o Dagny Przybyszewskiej. Przeczytamy tam: „Mężczyźni stykający się ze Skandynawkami wyrażali dla Dagny i dziewcząt jej pokolenia podziw, porównując je z zasznurowanymi monstrialnie — możliwie jak najbliżej 45 cm obwodu talii idealnej — kobietami swoich krajów. Gorset krępował biedaczki zarówno fizycznie, jak i umysłowo. [...] Uroczę te stworzenia [Skandynawki — K.K.] wypowiadały własne, przemysłane przez siebie sądy, świeże i oryginalne, których nie mogły wyczytać w książkach”. E. Kossak: *Dagny Przybyszewska*. Warszawa 1973, s. 19.

⁵ F. Nilsson, M. Nilsson Thore: *Prezent dla Cebulki*. Tłum. A. Stróżyk. Poznań 2014.

⁶ *Ibidem*, s. 21.

A bardzo chciałby tego tatę mieć. Często wyobraża sobie, że jedzie do Sztokholmu i odnajduje go. „Tata Cebulki jest ładny! Ma uniesione kąciki ust i jasne włosy, i meszek na ramionach”⁷, i nie może doczekać się spotkania z synem.

Bohaterką drugiej książki jest Jonna, dziewięcioletnia mieszkanka domu dziecka Czysty Kątek⁸, która wciąż zapomina, że trzeba myć ręce, i która, jak pozostałe pięćdziesięcioro dzieci, tęskni

za prawdziwym domem, za prawdziwą mamą, taką z pięknymi włosami spiętymi w kok, roztaczającą wokół siebie zapach perfum. Mamą, która martwiłaby się stłuczonymi kolanami, mówiła *oj ty moje biedactwo* i od razu przynosiła plaster. I za tatą w wypastowanych butach, który od razu biegłby kupić komiks dla swojego chorego na gripę dziecka⁹.

Zdarza się, że w życiu obojga bohaterów pojawia się ktoś noszący piętno „inności” i ze względu na nie zostaje odrzucony przez społeczeństwo. Cebulka poznaje Karla — miejscowego dziwaka, hipnotyzera kur, „kulejącego, nieogolonego oberwańca w poplamionej koszuli”¹⁰. Jonna niespodziewanie zostaje zaadoptowana przez „wysoką na dwa metry i grubą jak beczka”¹¹... gorylicę, która w niczym nie przypomina wymarzonej mamy.

Jej czarna niekształna głowa przypominała przerośniętą gruszkę. Była bez koszuli, za to na nogach miała rozciągnięte niebieskie pantalone¹².

Uczenie się zrozumienia dla odmienności jest procesem trudnym i złożonym. Każde dziecko potrzebuje akceptacji, która daje mu poczucie bezpieczeństwa, pewność, że jest kimś ważnym. W szkole Cebulki wszystkie dzieci mają oboje rodziców i współczują chłopcu, że on nie ma taty. I to, wypowiedziane podczas lekcji, nazwane głośno przez jedną z koleżanek, współczucie sprawia, że Stig czuje się gorszy. Z tego powodu również, choć zaprzyjaźnia się z Karlem, nie chce, żeby ktoś pomyślał, że ten kuśtykający dziwak jest jego tatą. Przecież jego prawdziwy tata jest taki, jak ojcowie kolegów.

W domu dziecka rodziców nie ma nikt, ale raz na jakiś czas przychodzi ktoś, kto adoptuje jednego z wychowanków, i wtedy wybrane dziecko staje się najszczęśliwsze na świecie. Gdy jednak przed Czystym Kątkiem zaparkował samochód z karoserią przeżartą rdzą, wyglądający, jakby wyjechał ze złomowiska,

⁷ Ibidem, s. 54.

⁸ F. Nilsson: *Moja mama Gorylica*. Tłum. A. Stróżyk. Poznań 2014.

⁹ Ibidem, s. 12.

¹⁰ F. Nilsson, M. Nilsson Thore: *Prezent...*, s. 54.

¹¹ F. Nilsson: *Moja mama Gorylica...*, s. 14.

¹² Ibidem.

wszystkie dzieci wiedziały, że na pewno nie chcą zamieszkać w domu kogoś, kto siedzi za kierownicą. Wolałyby umrzeć.

Strach przed innością sprawia, że dzieci bardzo powoli się uczą, że „nie należy przykładać aż takiej wagi do tego, jak być powinno”¹³. Okazywane zainteresowanie, zrozumienie, ciepło okazują się mieć większą siłę niż społeczny stygmat.

Stig przekonuje się o tym, że „prawdziwym tatą może być tylko ktoś, kto się nim czuje”¹⁴, i że „nawet jeśli nie jest się czymś prawdziwym rodzicem [...], można czuć się jak prawdziwy”¹⁵. Chce być taki jak Karl, bo mężczyzna „ma w sobie coś, co sprawia, że znów chce się go odwiedzić. [...] dużo wie i ciekawie się go słucha, gdy opowiada różne rzeczy”¹⁶. A co najważniejsze, jest zawsze wtedy, gdy chłopiec go potrzebuje.

Jonna odkrywa, że Gorylicę niesprawiedliwie oceniają ci, którzy jej po prostu nie znają.

Gorylica nie była taka jak wszyscy. Nie krzywiła się na widok niczego i nigdy bez powodu nie podnosiła głosu. Była po prostu sobą¹⁷,

dlatego, zdaniem dziewczynki, to inni powinni się zmienić, nie ona.

W książce Rose Lagercrantz, innej szwedzkiej autorki, przeczytamy o rodzinie, która również nie przystaje do „normy”, z obojgiem rodziców. Główna bohaterka Dunia kończy właśnie pierwszą klasę, w której „zawsze było fajnie — oprócz tego dnia, kiedy mieli narysować swoje mamy”¹⁸. Mama Duni umarła, gdy dziewczynka była mała, dlatego kiedy w szkole „mieli narysować mamę, Dunia rysowała tatę”¹⁹. Dziewczynka bardzo go kocha i jest do niego coraz bardziej podobna. Tata dba o nią i kiedy bała się przebijania uszu, „poszedł z nią i trzymał ją za rękę”²⁰. Bohaterka pisze książkę o swoim szczęśliwym życiu, a ponieważ prawie zawsze jest szczęśliwa, nie potrafi się zdecydować, o czym napisać w zakończeniu. W przedostatni dzień roku szkolnego ze szkoły odbiera ją babcia, bo wydarzył się wypadek, tatę potrącił samochód. W jednej chwili Dunia zapomina o wszystkich szczęśliwych dniach.

Lagercrantz przedstawia uczucia z perspektywy dziecka. Opisuje przede wszystkim okrutny strach kilkuletniej dziewczynki przed utratą ukochanego ojca, który po śmierci żony (Dunia widziała, jak wtedy płakał) przyjmuje na

¹³ Ibidem, s. 23.

¹⁴ Ibidem, s. 86.

¹⁵ Ibidem, s. 83.

¹⁶ F. Nilsson, M. Nilsson Thore: *Prezent...*, s. 33.

¹⁷ F. Nilsson: *Moja mama Gorylica...*, s. 94.

¹⁸ R. Lagercrantz, E. Eriksson: *Kiedy ostatnio byłam szczęśliwa*. Tłum. M. Dybula. Poznań 2014, s. 30.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem, s. 34.

siebie podwójną rolę rodzica i staje się dla córki najdroższą, najważniejszą na świecie osobą.

Z kolei Amanda Eriksson w książce pt. *Inne życie*²¹ opisuje dwie rodziny. Mama głównej bohaterki jest pielęgniarką. „Nie maluje się i przez cały rok chodzi w spodniach od dresu. [...] Tata [z kolei — K.K.] pracuje w gazecie i pisze o sporcie”²². Rodzice nie mieszkają razem. Dziewczynka „przeważnie” mieszka z mamą. W drugiej rodzinie — Mateusza — mama „ma pomalowane usta i buty na obcasach. Pracuje w fabryce czekolady. [...] Tata wciąż czyta gazetę”²³. Nie wiadomo, czym zajmuje się na co dzień. Mateusz ma jeszcze siostrę Gabrysię, która chodzi do gimnazjum.

Nie poznajemy imienia głównej bohaterki — narratorki opowieści. Wiemy, że pewnego dnia budzi się zielona; jak stwierdza dziadek — zielona z zazdrości o dom Mateusza. W wyniku ustaleń dorosłych dzieci zamieniają się domami i rozpoczynają tytułowe „inne życie”, opisane z perspektywy głównej bohaterki. Okazuje się, że panujące w nowym domu zasady czynią go mniej niezwykłym, niż się wydawało, a podawane codziennie (!) na śniadanie naleśniki są posypywane tartym serem (bez konfitury), dlatego kleją się do podniebienia i mają gorzki smak.

Mama Mateusza ma ładnie pomalowane paznokcie, ale nie pozwala grać w domu w unihokeja. W łazience są złote krany, różowe mydła i puszysty dywanik. Dom narratorki różni się od domu kolegi, jednak lepsze okazuje się to życie, które toczy się ustalonym rytmem; bez gorzkich naleśników na śniadanie; to z mamą na rowerze, nie w butach na obcasach. Najważniejsze, by to było własne życie, bezpieczne, niby zwyczajne, a jednak wyjątkowe, bo odstające od czyjejs „normy”.

Książka — przyjaciel czy wróg... płci?

Zgodnie z przyjętym współcześnie modelem rodzina to grupa bardziej zamknięta wewnętrznie, zredukowana do dwóch pokoleń.

Realizacja ról i norm jest mniej sztywno wyznaczana. Dużego znaczenia nabierają więzi osobowe. Zmieniają się układy między członkami rodziny, zanika dystans w relacjach między małżonkami oraz rodzicami i dziećmi. Rośnie znaczenie indywidualnych potrzeb, wymiany emocjonalnej i wartości interakcji²⁴.

²¹ A. Eriksson: *Inne życie*. Tłum. H. Dymel-Trzebiatowska. Gdańsk 2010.

²² Ibidem, s. 9.

²³ Ibidem.

²⁴ A. Kwak: *Rodzina w dobie przemian...*, s. 15.

W epoce postindustrialnej, ze względu na nieuniknione i wciąż postępujące zmiany społeczne, między innymi egalitaryzm życia rodzinnego czy dążenie kobiet do samorealizacji, przemiany, jakim podlega rodzina, są naturalną konsekwencją nowego porządku. Pojawiają się np. małżeństwa partnerskie, w których podział obowiązków wygląda zupełnie inaczej niż dawniej²⁵.

Z badań, jakie przeprowadziły w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku Women of Words and Images, Glenys Lobban, Carol Jaclin oraz Lisa Serbin, a przytoczonych w jednej z prac przez Dorotę Pankowską, wynika między innymi, że w literaturze przeznaczony dla dzieci mężczyźni najczęściej pracują zawodowo, a kobiety zajmują się domem i dziećmi. Poza tym mężczyźni są aktywni, samodzielni, nie okazują emocji, odnoszą sukcesy, podczas gdy kobiety są raczej bierne, niesamodzielne, poza domem — niekompetentne, a w działaniach kierują się emocjami. Warto także dodać, że wśród bohaterów literackich dominują chłopcy i mężczyźni, chyba że książka jest adresowana do dziewcząt²⁶.

We wnioskach z ostatniego raportu (2014) z badań analizujących treść lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci²⁷ czytamy, że

nierówna reprezentacja kobiet i mężczyzn w kanonie lektur szkolnych przedstawia świat, w którym kobiety niemalże nie istnieją. [...] Bohaterowie chłopcy już jako dzieci zachowują się po męsku, są aktywni, odważni, heroiczni, nie wyrażają uczuć stereotypowo przypisanych kobietom: smutek, strach [...], ich życie jest pełne przygód, buntują się i sprzeciwiają, a świat należy do nich [...]. Bohaterki dziewczynki to zazwyczaj bohaterki drugoplanowe, nieliczne pierwszoplanowe przełamują stereotyp płci: są aktywne, samodzielne, zbuntowane, są bierne, posłuszne i ofiarne [...], potrzebują ratunku lub opieki, przede wszystkim są obiektami westchnień głównych bohaterów [...]. Ich wygląd zostaje poddawany nieustannej ocenie, jako małe dziewczynki mogą wychodzić poza stereotyp jako chłopczyce, aż do momentu zakochania [...]²⁸.

Obraz wyłaniający się z raportu trudno uznać za budujący, gdyż płęć jest w nim „czynnikiem ograniczającym życiowe wybory oraz utrwalającym stereotypowy podział świata na sferę prywatną, domową, kobiecą, oraz publiczną, zewnętrzną, męską”²⁹. Dużo bardziej niepokojące wydaje się jednak przekona-

²⁵ Zob. *ibidem*, s. 17—18.

²⁶ Zob. D. Pankowska: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005, s. 82.

²⁷ *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci. Raport z badań*. Red. R. Rient, E. Seklecka, M. Walczak, A. Walicka, E. Zierkiewicz. Wrocław 2014.

²⁸ *Ibidem*, s. 56.

²⁹ *Ibidem*, s. 57.

nie Auterek i Autorów raportu o tym, że osobami, które utrwalają stereotypy płciowe (nie zawsze świadomie), są nauczyciele³⁰.

Świat się zmienia. Dawne teksty literackie (bo za takie chyba trzeba uznać większość w obecnym proponowanym spisie lektur) prezentują wzorce płci różniące się od wzorców współczesnych. Tekst jest jednak tylko punktem wyjścia rozmowy. Wspaniale, jeśli daje szansę do stawiania pytań, formułowania opinii, gromadzenia argumentów za i przeciw. Nigdy nie powinien pozostawać bez komentarza, bo rzeczywistość, w której żyją bohaterowie literaccy, najczęściej różni się od realnego świata. Rezygnując z lektur, które przedstawiają pewne problemy, np. płci, w sposób nieprzystający do pożądanego współcześnie modelu, tracimy okazję do dyskusji nad zmieniającymi się wzorcami ról płciowych, być może odbierając młodym ludziom szansę treningu samodzielnego myślenia, refleksji nad różnicami między terażniejszością a przeszłością.

Mama do zadań specjalnych

Wybrane przeze mnie książki, skierowane do najmłodszych czytelniczek i czytelników, wydają się przeczyć przedstawionym wynikom raportu.

W książce Ulfa Starcka i Matiego Leppa³¹ mama — „wakacyjny niewolnik bladych twarzy” — staje się bohaterką pierwszoplanową, podejmując wymyśloną przez syna grę w Indian. Maluje „dziko” twarz, rozpuszcza zawsze upięte włosy, wypowiada swoje buntownicze myśli, naśladując mowę dzikich ludzi, a jej głos brzmi radośnie i młodo³². „Dziś robimy, co chcemy”³³ — oświadcza nieco zdziwionemu Ulfowi i pożycza (nie pytając o zgodę) łódkę sąsiada po to, by popłynąć nią do zatoczki i tam cieszyć się słońcem, skakać do wody z Wysokiej Skały i „poczuć dziką naturę”³⁴. Okazuje się, że będąc małą dziewczynką, także uwielbiała bawić się w Indian i miała swoje indiańskie imię. Mama — Indianka, łowi ryby, by później upiec je na patyku nad ogniskiem i dziękuje synowi za uratowanie życia. Potem jednak wraca do domu, by dokończyć smażenie kotletów. Wraca dlatego, że chce. Widząc ją z piórem w rozpuszczonych włosach, barwami wojennymi na twarzy i ze szczupakiem w ręce, pozostali w domu mężczyźni — dziadek walczący ze ślimakami, które panoszą się w zagonie truskawek, i tata — „najlepsza blada twarz ze wszystkich”, witają ją z wielkim entuzjazmem, bo jest naprawdę wyjątkowa.

³⁰ Zob. *ibidem*.

³¹ Zob. U. Stark, M. Lepp: *Jak mama została Indianką*. Tłum. K. Skalska. Poznań 2013.

³² Zob. *ibidem*, s. 12.

³³ *Ibidem*, s. 11.

³⁴ *Ibidem*, s. 13.

Niezwykła jest także mama z książki Doroty Masłowskiej³⁵, zwłaszcza wtedy, kiedy ma wszystkiego dość, gdy ogarnia ją złość na konsumpcyjny świat, na ludzi, którzy „wszędzie siedzą tak samo, telewizję oglądają / i liczą, czy więcej, więcej, więcej mają, / czy tak jak zawsze: za mało, za mało, za mało”³⁶; na dzieci, które są przemądrzałe, dokuczliwe, samolubne, „na cały świat obrażone”³⁷, jedzą chipsy i nie wychodzą z domu bez iPhone’a. Takie dzieci łapie się do bachorołapu — profesjonalnej siatki do łapania dzieci, by dać im nauczkę (np. muszą posprzątać bałagan, który zrobiły). Wszystko dzieje się w Krainie Snu, w której dzieci posypuje się Pyłem Sennym, spryskuje Podmianą Myśli („czarem w atomizerze”³⁸) oraz poddaje ocenie wykrywaczem dobra (bo dobrych dzieci się nie zjada).

W książce Doroty Masłowskiej mama bywa wiedźmą. Piotr Wawrzyniuk opisuje wiele mam. Do dwunastu z *Kosmonautki*³⁹ ostatnio dołączyło kolejnych dwanaście: „cukierniczka — mistrzyni słodkości”⁴⁰; dyrygentka, która „w domu gra pierwsze skrzypce [...] i nie lubi cymbałów”⁴¹; elektryczka; fotografka; grabarka, która „pracuje w koparce na cmentarzu”⁴²; himalaistka — „zdobyła Koronę Ziemi i serce taty [...], nie lubi stać w korku, bo to szczyt wszystkiego”⁴³; informatyczka — „znalazła wspólny język z komputerami [...], wie, jak walczyć z wirusem”⁴⁴; konduktorka — kinomanka; ogrodniczka — „hoduje i sprzedaje piękne rośliny [...], krzewi umiłowanie prawdy i wie, co w trawie piszczy”⁴⁵; reżyserka teatralna; strażaczka — „gasi pożary, a wieczorem światło”⁴⁶; rzeźbiarka.

Okazuje się, że współczesna mama może wszystko. Tak jak każdy, kto o czymś marzy i ma odwagę walczyć o urzeczywistnienie swoich pragnień.

³⁵ D. Masłowska: *Jak zostałam wiedźmą. Opowieść autobiograficzna dla dorosłych i dzieci*. Kraków 2014.

³⁶ Ibidem, s. 11.

³⁷ Ibidem, s. 19.

³⁸ Ibidem, s. 73.

³⁹ O *Kosmonautce* Piotra Wawrzyniuka piszę w jednym ze swoich artykułów. Por. K. Kwak: *Edukacja polonistyczna a równość, czyli gender w szkole podstawowej*. W: *Przyszłość edukacji — edukacja przyszłości*. Red. W. Welskop. Łódź 2014, s. 66.

⁴⁰ P. Wawrzyniuk: *Strażaczka*. Poznań 2015, s. 5.

⁴¹ Ibidem, s. 7.

⁴² Ibidem, s. 13.

⁴³ Ibidem, s. 15.

⁴⁴ Ibidem, s. 17.

⁴⁵ Ibidem, s. 21.

⁴⁶ Ibidem, s. 25.

Komu koparkę, a komu lalkę?

Mama może być strażaczką, a małej dziewczynce wolno marzyć choćby o tym, żeby... jeździć koparką. Nawet jeśli jest królową (co oczywiście zdarza się często). Właśnie taką królową Janusz Wilczyński czyni bohaterką swojej książki (dedykowanej trzem synom)⁴⁷. Królowa Monika, ku rozpaczycy swoich rodziców, ma tylko jedno marzenie — chce „jeździć wielką żółtą koparką na wielkich gumowych kołach, z wielką łyżką o żelaznych zębach”⁴⁸. Dziewczynka nie potrafi myśleć o niczym innym. O przedmiocie swoich pragnień komponuje piosenki, których wykonanie wywołuje ogromne kontrowersje, a nawet omdlenia. Wobec braku zrozumienia Monika przestaje jeść obiady, traci zainteresowanie rzeczywistością, snuje się po królewskich komnatach, odmawia przyjmowania prezentów. Pewnego ranka odkrywa jednak, że jej marzenie się spełniło, a rodzice mają jednak serca. Do królewskiego ogrodu wjeżdża piękna cytrynowa koparka. Dziewczynka pobiera lekcje u instruktora i po kilku miesiącach ćwiczeń staje się „najlepszym, a z pewnością najszcześliwszym operatorem koparki, o jakim kiedykolwiek słyszano”⁴⁹. Gdy pewnego dnia królestwo nawiedza powódź i wydaje się, że pomimo pracy ludzi miasto zaleje woda, do walki z żywiołem staje Monika. Pracując bez wytchnienia przez trzy doby, usypuje wały i w ten sposób ratuje królestwo przed zagładą. W jednej chwili zostaje bohaterką. Dzięki swojemu uporowi ratuje życie wielu ludzi. Kilka lat później poznaje księcia Marka, który uwielbia

grać na harfie i szyć piękne stroje dla dam dworu. Młodzi bardzo się pokochali i żyli długo i szczęśliwie w wielkiej miłości. Mieli gromadkę dzieci, którym pomagali spełniać marzenia. Wiedzieli, że to klucz do szczęścia⁵⁰.

Igor, bohater książki napisanej przez Piję Lindenbaum⁵¹, jest „normalnym” chłopcem. Jak mało kto potrafi strzelać gole. Chłopiec chodzi do przedszkola, choć czasem wolałby zostawać z tatą w domu. Pewnego dnia nie zabiera z sobą piłki, bo nie ma ochoty na kolejny mecz. Przynosi do przedszkola swoją Barbie i bardzo chciałby pobawić się z dziewczynkami, które najpierw robią lalkom morze w łaźience, a potem zimę w zamrażarce. Koleżanki godzą się, by Igor bawił się z nimi. Na to wszystko wracają koledzy, którzy uznali, że gra bez Igora to nie to samo.

⁴⁷ J. Wilczyński: *O królownie, która chciała jeździć koparką*. Sopot 2015.

⁴⁸ Ibidem, s. 3.

⁴⁹ Ibidem, s. 17.

⁵⁰ Ibidem, s. 24.

⁵¹ P. Lindenbaum: *Igor i lalki*. Poznań 2011.

Po tańcach wszyscy wychodzą na dwór, żeby pograć w piłkę. Igor strzela gola! W sam środek bramki!⁵².

Przestrzeń literacka przeznaczona dla najmłodszych czytelniczek i czytelników pomału wypełnia się nowymi sensami. Współcześni autorzy zrozumieli, że kreowana przez nich rzeczywistość potrzebuje oddechu. W świecie, który dziś nam się zdarza, różnice stają się początkiem czegoś dobrego. Coraz częściej wśród wydawanych książek dla dzieci pojawiają się takie, które otwierają na dialog, tłumaczą, co to znaczy być dziewczynką, chłopcem, człowiekiem. Bardzo często mają one charakter kompensacyjny. Uczą akceptacji siebie i innych, zrozumienia, empatii i mądrości płynącej z umiejętności dostrzeżenia piękna w różnorodności, którą wypełniony jest świat.

Normalnie znaczy inaczej

„Normalny”, „inny” to określenia współcześnie nadużywane, co więcej, współlistniejące z sobą w pewnej relacji, która nie pozwala przypisać im jednoznacznej i obiektywnej wartości⁵³. Powszechnie przyjęte „normy” budzą podejrzenie. Wyznaczają pewne wzorce, ustanawiają granice, na które w przypadku tak delikatnego „tworzywa”, jakim jest dziecko, nie wolno się godzić.

Na podstawie „norm” kształtują się stereotypy, również dotyczące ról płciowych, często niesprawiedliwe, krzywdzące, ograniczające wolność wyboru.

Rzeczywistość, w której żyjemy, zmienia się i nieuchronną konsekwencją tych zmian jest konieczność przetransponowania pewnych zastałych form, jeśli powodują one stygmatyzację jednostek, niewpisujących się w zdefiniowane wcześniej ramy.

Szacunek do Innego czy Innej, który udało się nam, jako społeczeństwu, wypracować, stanowi niewątpliwą wartość, powinniśmy więc podjąć wszelki możliwy wysiłek, by wychować pokolenie otwarte na Inność, tworzące porządek, przełamujący stereotypy i odrzucający skostniałe „normy”. Mądrze dobierana literatura dziecięca daje nam ogromną szansę na sukces.

⁵² Ibidem, s. 30.

⁵³ Ponieważ autorka niniejszego tekstu ma wątpliwości co do ogólnie przyjętych definicji obu słów, użyte w tekście określenia, pochodzące od wskazanych przymiotników, zostały zapisane w cudzysłowie.

Каролина Квак

НОРМАЛЬНО: ЗНАЧИТ ЛИ ЭТО ИНАЧЕ?
О ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ, РАЗРУШАЮЩЕЙ СТЕРЕОТИПЫ

Резюме

В статье выдвигается постулат, чтобы — в связи с происходящими в настоящее время в обществе переменами, в том числе и изменениями модели семьи, — избавиться от стереотипов в современной детской литературе. Автор ссылается на шведский и норвежский опыт: художественные тексты для детей (доступные в польских переводах) Ф. Нильссон и М. Нильсон Тор, Р. Лагерганц, Э. Эрикссон, в которых авторы поднимают проблемы страха перед лицом „инаковости”, описывают ученика с точки зрения ребенка, а также жизнь, выходящую за рамки так наз. нормы. По мнению автора, не следует отказываться от текстов обязательного чтения, которые представляют образцы, к примеру, пола, не вписывающиеся в желаемую современную модель. Таким образом, следует избавиться от стереотипов образа матери, как это делает Дорота Масловска в книге „Как я стала ведьмой. Биографическая повесть для взрослых и детей.” Литература для детей должна учить принятия юными читателями самих себя и других, а также воспитывать молодое поколение, открытое на „Инаковость”.

Karolina Kwak

DOES NORMAL MEAN OTHER? ON BREAKING STEREOTYPES
IN CHILDREN'S LITERATURE

Summary

In her article, the authoress proposes that — because of changes in both the contemporary society and the family model — contemporary children's literature should be de-stereotyped. She refers to the Swedish and Norwegian experience: literary texts for children (available in Polish translation) by F. Nilsson and M. Nilsson Thore, R. Lagercrant, E. Eriksson, in which the authors address the problem of fear of “otherness”, describe students from the perspective of a child and life from the perspective of the so-called misfits. Schools should not — according to the authoress — resign from the books that depict models of, e.g. gender, in a way that is different than the ones desired in the contemporary society. Moreover, the image of a mother should also be de-stereotyped, as in Dorota Masłowska's book titled *Jak zostałam wiedźmą. Opowieść autobiograficzna dla dorosłych i dzieci* (*How I became a witch. An Autobiographical Tale for Adults and Children*). Children's literature is to teach young readers how to accept themselves and others, and to educate the young generation how to be open to “Otherness.”

II. Edukacja językowa

Diana JAGODZIŃSKA

Obraz(y) zawodu nauczyciela w opiniach internautów (wokół listu otwartego MEN do rodziców i opiekunów)

Zawód nauczyciela należy do nielicznych profesji, w których wiele mówi się o powołaniu. Zrównany zostaje często z misją, która polega nie tylko na przekazywaniu encyklopedycznych wiadomości, lecz również na inspirowaniu do twórczego myślenia, radzenia sobie ze stresem oraz do prawidłowego budowania więzi społecznych. W ten sposób indywidualne zamiłowanie staje się wyznacznikiem tego zawodu, wymogiem, jaki stawia się wykonującym go osobom, a także stanowi ono kryterium oceny sprawowania obowiązków przez nauczyciela. Powołanie przesądza też o sposobie, w jaki pedagog traktuje własny zawód. Implikuje podjęcie się dydaktycznych obowiązków nie tylko z powodu osobistych pasji czy korzyści finansowych, lecz przede wszystkim z pobudek altruistycznych. Wymaga oprócz gruntownej wiedzy i kompetencji również predyspozycji osobowych. Poza realizowaniem w nauczaniu jednostkowego ideału — obliguje do wdrażania społecznej wizji człowieka przyszłości¹. Dlatego proces edukacyjno-wychowawczy powinien integrować społeczność nauczycieli, rodziców i władz oświatowych oraz inicjować ich współdziałanie zmierzające do wypracowania wspólnego celu edukacyjnego.

Od wielu lat szkołę trawi kryzys zaufania. Dotyczy on również osoby nauczyciela, którego rola i funkcja we wszechstronnym rozwoju uczniów coraz częściej zaczynają być żywo dyskutowane². W literaturze przedmiotu wprost mówi się już o tym, że „nauczyciel to bardziej służba niż zawód, trzeba się liczyć z tym, że przyjdzie żyć trudno, a prestiż trzeba będzie budować mozol-

¹ Zob. B. Suchodolski: *Problem wychowania w cywilizacji nowoczesnej*. Warszawa 1969, s. 152.

² Zob. I. Jazukiewicz: *Autorytet nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1: *A—F*. Red. nauk. i przew. kom. red. T. Pilch. Warszawa 2003, s. 255—256. Por. M. Groenwald: *Dlaczego nauczycielom trudno zasłużyć na szacunek*. „Nowa Szkoła” 2002, nr 5, s. 28—31.

nie”³. Niezadowolenie społeczne z kształtu obecnego systemu oświaty przyjmują za pewnik nawet sami nauczyciele, którzy, wybierając zawód, liczą się z trudnościami związanymi z jego niską estymą⁴. Osłabienie pozycji nauczyciela nierozzerwalnie wiąże się z takimi zjawiskami, jak: upadek wszelkich autorytetów, powszechny dostęp do wielu źródeł informacji, obraz profesji kreowany w mediach, obecność w gronie pedagogów osób niekompetentnych, rzutuujących na negatywną ocenę całej grupy zawodowej. Wizerunek nauczyciela w dużej mierze współtworzą też rodzice, przekazujący dzieciom — pośrednio lub intencjonalnie — własne doświadczenia z czasów młodości. Chętnie dzielą się oni przeżyciami i informacjami, wracając pamięcią do przeszłości. Potwierdza to analiza wspomnień absolwentów, z której wynika, iż uczący są dla byłych uczniów najważniejszą grupą tworzącą szkolne zbiorowości, o której najchętniej opowiadają po latach⁵. Na postrzeganie nauczycieli wpływ mają również przyjmowane rozwiązania prawne oraz podejmowane debaty polityczne⁶. Z uwagi na powszechność oświaty, społeczne cele nauczania i łatwość odwołania się do doświadczeń każdego obywatela argumenty dotyczące funkcjonowania szkół i pracy nauczycieli stają się łatwym elementem gry politycznej, odwołującym się do emocji odbiorców⁷.

Niniejszy artykuł stanowi przyczynek do badań nad językowo-kulturowym obrazem nauczyciela funkcjonującym w polskim społeczeństwie. Podstawę eksploracji stanowiły — tematycznie wąsko zakrojone — wypowiedzi internetowe, zamieszczone pod artykułem Bartosza Marczyka *MEN kontra przywileje nauczycieli. Wreszcie*, opublikowanego 4 grudnia 2014 roku w internetowym wydaniu „Rzeczpospolitej”⁸. Tekst ten jest autorską opinią na temat opublikowanego 3 grudnia 2014 roku listu otwartego minister edukacji narodowej Joanny Kluzik-Rostkowskiej do rodziców i opiekunów. Ten ministerialny apel wywołał medialną burzę i poruszył środowisko zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Zgodnie z założeniem nadawcy miał być on wyłącznie przypo-

³ E. Skonieczka: *Autorytet nauczyciela — kryzys czy nowa jakość*. „Życie Szkoły” 2006, nr 8, s. 45.

⁴ P. Żak: *Poważany czy lekceważony*. „Psychologia w Szkole” 2013, nr 1, s. 64—72. Por. J. Woźniak: *Prestiż zawodowy nauczyciela*. „Polonistyka” 2007, nr 10, s. 44—48.

⁵ Więcej na ten temat pisałam w artykule: *Szkoła w języku, we wspomnieniach i w paragrafach*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014, s. 259—270.

⁶ Zob. M. Rojek: *Poprawność polityczna wobec systemu oświaty — wybrane przykłady i konsekwencje*. „Forum Oświatowe” 2012, t. 2, nr 47, s. 33—47.

⁷ Zob. K. Skarżyńska: *Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej*. Warszawa 2005, s. 321—322.

⁸ www.rp.pl/artykul/1162393.html [data dostępu: 20.03.2015].

mnieniem o prawach, które przysługują rodzicom⁹. Komunikat został jednak inaczej odebrany i zinterpretowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego — uznano go za namawianie do donosicielstwa i za dokument zbędny, gdyż rozwiązania, o których przypomina, są wdrażane w szkołach od lat¹⁰. Redaktor Marczuk podziela stanowisko minister Kluzik-Rostkowskiej, odczytując jej postawę jako opowiadzenie się „po stronie rodziców, a nie nauczycielskich związków”¹¹. Tendencyjność artykułu ujawnia już sam jego tytuł. Treść tekstu jest w większości przytoczeniem listu otwartego pani minister, skwitowanym opinią redaktora:

To dobra inicjatywa. Nie od dziś wiadomo, że szkołami — o czym przekonują m.in. samorządowcy — rządzą związki zawodowe nauczycieli, zwłaszcza ZNP. Robią to ze szkodą dla dobra wspólnego, rodziców, dzieci. Bezwzględnie pilnują swoich przywilejów, jakie daje im — uchwalona jako łapówka za spokój w styczniu 1982 roku — ustawa Karta Nauczyciela. Czas na zmiany. Trzeba mieć nadzieję, że na listach otwartych się nie skończy, a Kluzik-Rostkowska zrobi to, co zapowiedziała kilka tygodni temu publicznie — zlikwiduje Kartę.

Tak bezpośrednio wyrażone poglądy wywołały emocje czytelników. Nakłoniły ich również do przedstawienia własnego zdania, w swej wymowie sugerującego raczej podzielenie stanowiska negatywnego wobec nauczycieli. Skuteczności tych zabiegów, mających nie wyłącznie zainteresować, lecz wręcz poruszyć uczucia czytelnika, dowodzi 50 komentarzy, zamieszczonych w odpowiedzi na artykuł Marczuka.

Wprawdzie przytoczona publikacja internetowa nie odznacza się największą liczbą opinii internautów w porównaniu z innymi portalami, na których zamieszczono informację o liście otwartym pani minister¹², jednakże już pobieżna lektura komentarzy na innych witrynach internetowych pozwala stwierdzić, że większość z nich nie jest obszerna objętościowo i nie ma merytorycznego związku z treścią listu. Nie zawierają one też treści, na podstawie których możliwe byłoby zrekonstruowanie obrazu nauczyciela, a w dodatku ich autorzy używają

⁹ Wypowiedź na antenie TVP Info dnia 8 grudnia 2014 r. <http://www.tvp.info/17978980/kluzikrostkowska-chcialabym-zeby-swiat-wygladal-tak-jak-przedstawia-to-znp> [data dostępu: 20.03.2015].

¹⁰ http://www.znp.edu.pl/element/2204/Minister_edukacji_stawia_na_donosicielstwo [data dostępu: 20.03.2015].

¹¹ Wszelkie cytaty z treści artykułu oraz zamieszczonych pod nim komentarzy internautów pochodzą ze strony internetowej gazety „Rzeczpospolita”, dostępnej pod adresem www.rp.pl/artykul/1162393.html [data dostępu: 20.03.2015].

¹² Dla porównania podaję liczbę komentarzy pod podobnymi artykułami na stronach innych portali informacyjnych: wyborcza.pl — 696, expresskaszubski.pl — 224, wiadomosci.onet.pl — 213, edukacja.dziennik.pl — 67.

wielu wyrażen wulgarnych i nieprzyzwoitych. Takich cech są natomiast pozbawione opinie internautów pod omawianym artykułem.

W badanym materiale wypowiedzi internetowych, powstałych od 4 grudnia 2014 roku do 10 lutego 2015 roku, wyodrębniłam 20 werbalizacji przychylnych lub krytykujących nauczycieli. Ich autorami nie są przedstawiciele tej profesji. Pozostałe 30 komentarzy, których nie brałam pod uwagę, to wypowiedzi samych nauczycieli o własnym zawodzie (18) oraz wypowiedzi niezawierające treści związanych z nauczycielami (12), lecz traktujące o rodzicach, pani minister oświaty, autorze artykułu, o uregulowaniach dotyczących innych zawodów oraz oświaty. Wśród tych pierwszych wyodrębnić można wypowiedzi takie, jak:

Współczuję tym dzieciom, które w czasie przerwy świątecznej będą musiały siedzieć w szkole, ponieważ rodzice nie potrafią zapewnić im opieki.

Jeśli ktoś nie wie co zrobić z dzieckiem nie powinien być rodzicem¹³.

Pan Marczuk bardzo troszczy się o rodziców dzieci, bo co oni mają robić ze swoimi dziećmi w okresie świątecznym, gdy nie chodzą do szkoły.

Komentarze dotyczące minister Kluzik-Rostkowskiej to np.:

Pytanie za 100 punktów — dlaczego Pani Minister Kluzik kształci i wychowuje swoje dzieci w szkole „niepaństwowej”?

Pani minister nie zajmuje się prawdziwymi problemami szkoły.

Tak długą przerwę zarządziła sama pani ministra- trzeba pamiętać.

Opinie odnoszące się do redaktora Marczuka zawierają treści, jak choćby te:

Z red. Marczukiem nie ma sensu dyskusja rzetelna na temat oświaty.

Może pan redaktor napisałby ile czasu poświęca w ciągu tygodnia na pisanie artykułów czy felietonów w swojej redakcji.

Wydaje się że Pana Marczuka sponsoruje jakiś samorząd.

Inne wypowiedzi, traktujące o prawie pracy jako takim, to uwagi takie, jak przytoczone przykładowo:

Nawet w Polsce są ludzie pracujący na CAŁY etat.

A kto ci nakłamał, że kodeks pracy nakazuje robić od 8 do 16.

Może coś o prawnikach, adwokatach, ile czasu pracują i ile zarabiają.

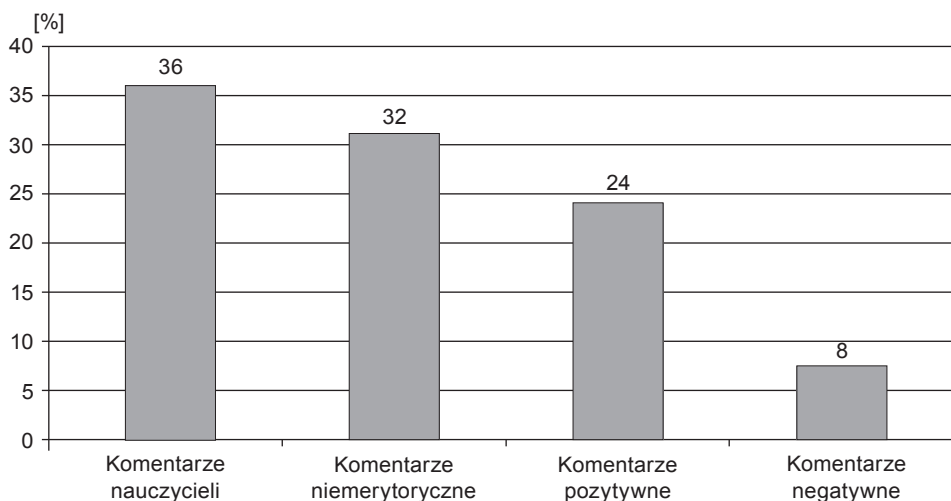
¹³ Treści komentarzy w artykule przytaczam bez ingerencji w ich pisownię.

Pozostałe komentarze, dotyczące szeroko pojmowanego systemu oświaty, można wskazać na przykładzie następujących:

[...] bo przecież problem nie jest w tym, że szkoły niedoinwestowane że oszczędza się jak może na oświacie w jednej klasie tłum dzieciaków, że MEN pisze rozporządzenia o wsparciu i pomocy bez możliwości realizacji problem tkwi w czasie wolnym!!!

A co ze szkołami prywatnymi ?? Gdzie zapowiadane kontrole ?.

Wzajemne relacje procentowe wyodrębnionych kategorii obrazuje wykres 1.



Wykres 1. Podział komentarzy internautów na wyodrębnione kategorie

Komentarze przedstawiające nauczycieli w pozytywnym świetle stanowią zdecydowaną większość wszystkich opinii odnoszących się do tego zawodu. Ich zawartość treściowa jest niezwykle różnorodna, co przedstawiam w tabeli 1.

Dane zebrane w tabeli świadczą o tym, że nauczyciele są doceniani za należyte wypełnianie swoich obowiązków (pkt. 2., 6., 8.). Dostrzegana jest swoistość ich pracy, która nie zamyka się tylko w godzinach spędzonych w szkole, na prowadzeniu lekcji (pkt. 3., 4., 5., 8., 9.), choć niektórzy komentujący uważają to za przywilej (1.). Internauci dzielą się również swoimi spostrzeżeniami na temat coraz częściej przejmowanej przez nauczycieli od rodziców roli wychowywania uczniów (12.), widząc w tym fakcie zjawisko niepokojące¹⁴. Wypowia-

¹⁴ Potwierdzają to również przytoczone wcześniej komentarze, które nie są opiniami o nauczycielach, lecz odnoszą się do wypełniania obowiązków rodzicielskich.

Tabela 1

Zestawienie pozytywnych względem nauczycieli komentarzy internautów¹⁵

Lp.	Nazwa użytkownika i liczba głosów popierających opinię	Komentarz	Interpretacja
1.	sdad/112	„a może redaktor Marczuk lepiej by się zajął przywilejami górników, posłów i urzędasów przy których te nauczycielskie wyglądają jak małe piwo, żenada”.	Implikowana zgoda, że nauczyciele mają przywileje, ale są zawody, w których przywilejów jest więcej.
2.	Joanna/12	„Żadna nowość, w wielu szkołach (zwłaszcza wiejskich) nauczyciele już od kilku lat dyżurują podczas takich przerw w nauce (a często i w ferie). [...] Jeżeli w jakiejś szkole takowych dyżurów jeszcze nie było, odpowiada za to organ prowadzący, że nie wymógł na dyrektorze”.	Nauczyciele wypełniają nałożone na nich obowiązki, a nawet podejmują działania dodatkowe (pełnią dyżury w czasie ferii). Są podmiotem zależnym od organu prowadzącego szkołę i dyrektora, którzy organizują ich pracę.
3.	Tiwaz/48	„To naprawdę dobra wiadomość, że uchylony zostanie akt prawny, który tyle zła wyrządził nauczycielom, pozbawiając ich dobrodziejstw regulacji kodeksu pracy! Teraz będą mogli korzystać z urlopów wypoczynkowych w tanich sezonach, jeździć do sanatoriów przez cały rok, otrzymywać 50% dodatku za nadgodziny (3 dni wycieczki i 72 nadgodziny — to się opłaci na pewno), domagać się warunków do pracy w szkołach, przychodzić na 8.00 i zamykać za sobą drzwi o 16.00. Już widzę jak ministerstwo ustala normy czasu pracy (przeliczone pewnie na jednego ucznia, no bo jak inaczej?) w zależności od nauczanego przedmiotu i jak pedagogzy się z tego czasu rozliczają. Karta nauczyciela od 82. roku była zmieniana ponad 60 razy, czas ten zdevaluowany dokument wyrzucić do kosza, jest na pewno w MEN grono ludzi mądrych, którzy będą potrafili zarządzać oświatą w oparciu o kodeks pracy”.	Poprzez ironiczne spostrzeżenia uwaga skierowana na specyfikę pracy nauczyciela — nieregulowany czas wykonywania obowiązków oraz ograniczenia w wykorzystaniu urlopu wypoczynkowego i zdrowotnego, która ma odzwierciedlenie w odmiennej podstawie prawnej (Karta Nauczyciela zamiast Kodeksu pracy).

¹⁵ Komentarze zostały uszeregowane chronologicznie, od umieszczonych najwcześniej do najpóźniejszych.

cd. tab. 1

4.	jjss/124	„Redaktor Marczuk wybiera takie fakty, żeby potwierdzić swoją tezę. I nic mu nie przeszkadza, że ustawę karta nauczyciela opracowały komisje społeczne w czasach „Solidarności”. [...] A może redaktor Marczuk sprawdziłby jakie były przepisy w czasach Komisji Edukacji narodowej, w Księstwie Warszawskim, Królestwie Polskim albo w okresie międzywojennym? A może by porównał z innymi państwami w Europie? Z Niemcami, Austrią, Francją? A może by odróżnił przywileje od praw? [...] Ja rozumiem, że to felieton ale rzetelność obowiązuje”.	Obrona praw nauczycieli, które porównane zostają z prawami obowiązującymi w Polsce historycznie, w innych ustrojach, a także z obecnymi, uchwalonymi w innych krajach.
5.	jaz mig/16	„Szkoły zorganizują świetlice ze wszystkimi dziećmi na raz i po bólu. Przyjdą dwie panie i już. Przy okazji przypominam autorowi, że nauczyciele mogą korzystać z urlopów wyłącznie podczas wakacji i ferii”.	Komentujący bagatelizuje problem poruszany w liście i artykule. Zwraca jednak uwagę na ograniczenia, płynące z pracy nauczyciela — możliwość wykorzystania urlopu wyłącznie we wskazanym terminie.
6.	lea/60	„Ale bzdury! Przecież zawsze te dni są do dyspozycji rodziców, tyle, że nikt nie zgłasza chęci przywiezienia dziecka do szkoły. Do przedszkoli też zgłasza się niewiele. Nie jeżdżą autobusy, dzieci jadą do dziadków, uczestniczą w przygotowaniach do świąt w domach z rodziną. Ale napłuć na nauczycieli zawsze można jak jest okazja...”.	Potwierdzenie wypełniania przez nauczycieli obowiązku zapewnienia opieki uczniom. Zauważenie niewielkiego zainteresowania rodziców takimi rozwiązaniami z uwagi na utrudnienia komunikacyjne i alternatywne spędzanie czasu. Zwrócenie uwagi na bezpodstawne atakowanie nauczycieli.
7.	Bruno/33	„Pewnie chciał pan zostać nauczycielem i kasować miliony ale pana nie przyjęli? Druga możliwość, jakiś nauczyciel nie poznał się na pańskim „geniuszu” i teraz wszyscy za to zapłacą! :-)”.	Komentarz adresowany do autora tekstu. Wyraża przekonanie, iż jego bezpodstawnie negatywna opinia, przedstawiona w artykule, motywowana jest niespełnionymi aspiracjami pedagogicznymi lub negatywnymi przeżyciami związanymi z nauczycielami w przeszłości.
8.	Kris/8	„W mojej szkole pod Warszawą nie ma takiego problemu, bo dyrektor wie o tym obowiązku. Natomiast przypomnieć nie zaszkodzi. Nie uważam, aby nauczyciele	Komentujący zauważa, że obowiązek pełnienia dyżurów jest przez nauczycieli spełniany.

cd. tab. 1

		pracowali za mało i aby to było problemem. Radykalna zmiana w jakości nauczania nastąpiłaby, gdyby klasy były mniej liczne np. poniżej 20 osób, nauczyciele byli bardziej stanowczy wobec dzieci, a rodzice wymagali od dzieci posłuszeństwa i szacunku wobec nauczycieli np. aby ich nie krytykowali przy dzieciach”.	<p>Nie przypisuje listowi pozainformacyjnych motywacji.</p> <p>Czas pracy nauczycieli mieści się, jego zdaniem, w normach.</p> <p>Dostrzega problem nauczycieli — brak stanowczości wobec uczniów.</p> <p>Jakość nauczania obniżają także liczne klasy oraz brak współpracy ze strony rodziców.</p>
9.	Aga/8	„Głupi tego nie wymyślił, że etat to 18 godzin, reszta roboty w domu”.	Dostrzeżona specyfika pracy nauczyciela, którego obowiązki nie ograniczają się do prowadzenia lekcji.
10.	mm12/8	„W szkole pracuje się coraz trudniej, jeśli będą tylko dokładane obowiązki a nie będzie to szło w parze z gratyfikacją (nie mam na myśli tylko finansowej), to niedługo naprawdę nie będzie dobrych nauczycieli — pouciekają, bo kasa to raczej nauczycieli przy wykonywaniu tego zawodu nie trzyma. Zresztą w tej pracy nie da się pracować tylko dla pieniędzy”.	<p>Nawiązanie do zawodu nauczyciela jako misji.</p> <p>Zwrócenie uwagi na konieczność docenienia nauczycieli (nie tylko finansowego).</p>
11.	eryk/0	„Pani minister powinna stać po stronie nauczycieli, tak jak inni ministrowie po stronie policjantów, czy górników. Pan zazdrości, gdyby nie nauczyciel, pan by nigdy nie został redaktorem, a może pan weźmie dyżur, gdy moja żona nauczycielka pójdzie do szkoły w Wigilie”.	Komentujący — mąż nauczycielki — zwraca uwagę na rolę nauczycieli w życiu każdego człowieka na przykładzie redaktora — autora artykułu.
12.	Ania/4	„Pytanie co mają robić z dziećmi rodzice gdy szkoły zamknął się na głucho, by pedagodzy mogli solidnie przygotować się do świąt” Odpowiedź: Rodzice mają wziąć sobie urlop (bo mogą kiedy chcą a nie jak nauczyciele kiedy muszą) i spędzić ze swoimi dziećmi trochę czasu i pokazać im, jak wyglądają przygotowania świąteczne a nie czekać aż nauczyciel wszystko za nich zrobi: nauczy, pokaże, uświadomi, wychowa, nakarmi i wkrótce położy do snu ICH dziecko!!!”.	Zwrócenie uwagi na coraz większy zakres odpowiedzialności za wychowanie dzieci, którym rodzice obarczają nauczycieli.

dający się są świadomi zależności nauczycieli od decyzji władz szkoły, często odpowiedzialnych za rozwiązania wdrażane w praktyce przez nauczycieli (2.). Wpisują oni omawiany artykuł w szeroki kontekst tendencji do dyskredytowania nauczycieli (6.). Krytycznie odnoszą się też do indywidualnych motywacji autora tekstu (7.), zwracając uwagę na wpływ jego subiektywnych doświadczeń na ocenę sytuacji (7., 11.). Komentarze zawierają także uwagi odnoszące się do innych problemów, z którymi muszą się mierzyć w pracy nauczyciele: brak stanowczości, duża liczebność klas, wyrażanie w obecności dziecka niechęci rodziców (8.), niskie płace, wielość obowiązków, niedocnienie społeczne (10.). Warto zauważyć, że choć większość wypowiedzi w oczywisty sposób odzwierciedla emocje piszących, padają także argumenty rzeczowe, w których uwzględnia się obowiązujące rozwiązania prawne (3., 4.), jak również fakty historyczne (4.).

Negatywny wizerunek nauczycieli budują 4 opinie czytelników portalu internetowego. Jego komponenty przedstawiam w tabeli 2.

Obserwacje poczynione na podstawie materiału zestawionego w tabeli 2. prowadzą do wniosku, że przyjmowane krytyczne wobec nauczycieli postawy są motywowane niechęcią wobec obowiązującego w szkole czasu pracy (pkt 1.) i domniemanych wysokich płac (3.). Winą za wprowadzenie takich rozwiązań internauci obarczają samych nauczycieli (4.) lub władze ministerialne (1.). Pedagodzy zostali uznani za profesję zdemoralizowaną (1.), niechętną do działania (4.) i zorientowaną finansowo (4.). Często pejoratywne osądy wynikają z dostrzeżenia w szeroko pojmowanym szkolnictwie negatywnych zjawisk, takich jak obniżanie standardów nauczania, za które odpowiedzialność spada — nie zawsze słusznie — na nauczycieli (1.). Komentujący nie ukrywają zawiści, płynącej z porównania własnej sytuacji prawnej z warunkami pracy nauczycieli (2., 3.). Podstawą znacznej części krytycznych ocen nie są rzeczowe argumenty, lecz powielanie ogólnikowych sądów i stereotypów (uprzywilejowani — 1., 4., oderwani od rzeczywistości — 2., żyjący jak pączek w maśle — 3., zorganizowana grupa nie do ruszenia — 4.). Ta ogólnikowość sprawia, że werbalizowane negatywne wizje nauczycieli nie wydają się czytelnikom przekonujące.

Katalog przedstawionych przez internautów konkretyzacji wizji nauczyciela uzupełnia statystyka not przyznawanych poszczególnym opiniom. Przychylne nauczycielom, przeważające w analizowanych wypowiedziach, ale niezbyt liczne komentarze uwierzytelniane są właśnie głosami popierającymi opinię wyrażoną pod artykułem¹⁶. Możliwość ich oddania stanowi dogodną alternatywę dla tych, którzy zgadzają się z oceną innego użytkownika, chcą to wyrazić, ale niekoniecznie zwerbalizować. O istotności tego rozwiązania świadczyć może fakt, że domyślnie komentarze szeregowane są według najpopularniejszych, a więc

¹⁶ Liczba głosów oddanych na komentarz została podana w tabeli obok nazwy komentującego użytkownika.

Tabela 2

Zestawienie negatywnych wobec nauczycieli komentarzy internautów

Lp.	Nazwa użytkownika i liczba głosów popierających opinię	Komentarz	Interpretacja
1.	Pozhoga/28	„Zlikwidować należy wszystkie przywileje podatkowe, emerytalne, dot. czasu pracy itd — we wszystkich branżach. Problemem polskiej szkoły jest w mniejszym stopniu liczba dni wolnych, znacznie poważniejsze to system wynagradzania rodem z głębokiego PRL demoralizujący nauczycieli, a za nimi uczniów. Dalej: systematyczne obniżanie standardów nauczania, co najwyraźniej widać co roku przy okazji matur i rekrutacji na studia, [...]”.	Nauczyciele uznani są za zdemoralizowanych przez system wynagrodzeń, a także szeroko zakrojone przywileje. Odpowiedzialnością obarczone zostają rozwiązania systemowe, nie indywidualni nauczyciele.
2.	sokole oko/0	„Do ana: „Proszę mi pozwolić pracować NAWET 8 godzin dziennie”? „Właśnie wróciłam po 6 godzinach naprawdę przepracowanych lekcji ze stosem zeszytów, których sprawdzenie zajmie mi co najmniej 3 godziny”??? Szanowna Pani, Pani jest oderwana od rzeczywistości, jak cała reszta związkowców stojących za KN. Szkoda to komentować. Ale tak wspomnę — liczyła Pani ile wolnego mają nauczyciele w wakacje i ferie zimowe?”.	Zarzut nawiązujący do komentarza jednej z nauczycielek, wskazujący, iż obowiązki nie są tak czasochłonne, jak twierdzą pedagodzy, a długość okresów urlopowych jest niewspółmierna do obowiązujących w innych zawodach. Wytknięcie oderwania od rzeczywistości, które ujawnia się w przyjęciu, iż przestrzegany jest ośmiogodzinny dzień pracy, lub rozbieżności między twierdzeniem, iż nauczycielka pracuje więcej niż 8 godzin dziennie, z użyciem partykuły „nawet”.
3.	Aga/0	„A jakie przywileje mają te urzędasy, bo ja jestem urzędnikiem samorządowym w bardzo małej gminie i jakoś ich nie zauważyłam. Natomiast nauczyciele u nas mają jak przysłowiowe pączki w maśle.”	Nauczycielom zarzucono dostatnie życie. Ich sytuacja została zestawiona z pozycją urzędnika samorządowego. Negatywna opinia może być reakcją na zamieszczoną wcześniej uwagę o przywilejach urzędników. Komentująca mogła poczuć się zaatakowana.
4.	krool/0	„red. Marczuk jak zwykle trzeźwo pisze ale jest jedno „ale”. W większym mieście może to i przejdzie	Komentujący przedstawia nauczycieli jako uprzywilejowaną, dobrze zorganizowaną klikę.

	<p>ale w małej miejscowości szkoły będą i tak pozamykane na cztery spusty bo nikt nie odważy się dobieść do MENU na szkołę w obawie o odwet na dziecku bo kto zapewni anonimowość ??? Nauczyciele to jest dobrze zorganizowana grupa i ruszyć ich to będzie ciężko. Takich przywilejów jak w Polsce to nauczyciele nie mają chyba nigdzie na świecie. Chcą wiecznie odpoczywać i dużo zarabiać a to się wyklucza wzajemnie !”.</p>	<p>Grupa zawodowa zostaje przedstawiona jako leniwa i żądna korzyści materialnych.</p>
--	--	--

tych, na które oddano najwięcej głosów. Takimi są w przeważającej większości komentarze nauczycielom przychylnie — liczba oddanych na nie głosów sięga 124 (4.), 112 (1.), 60 (6.), 48 (3.), 33 (7.). Podzielana przez największą liczbę użytkowników (164) okazała się wypowiedź nauczycielki, która opisywała realia wykonywanej pracy i krytycznie odniosła się do listu z ministerstwa:

Jestem nauczycielką i „kot z kulawą nogą” nie pojawia się w szkole podczas dni wolnych dla uczniów, a z obsadą dyżurów pełnionych przez nauczycieli. Może na poziomie klas najmłodszych jest problem, ale starsze dzieci i młodzież są w siódmym niebie, że mają wolne od szkoły. Właśnie wróciłam po 6 godzinach naprawdę przepracowanych lekcji ze stosem zeszytów, których sprawdzenie zajmie mi co najmniej 3 godziny. Muszę oddać je na jutro 30-osobowej klasie (rozprawka, notatki w zeszycie itd., wszystko solidnie sprawdzone). Po 30 latach pracy zarabiam ok. 2700 na rękę. Wolałabym mniej wolne, a godne zarobki i konkretnie ustalony czas pracy, jak to miałam okazję obserwować w Szwecji. [...] Realia mojej pracy są takie, że zarywam wręcz noce, by wszystko przygotować (nie korzystam z gotowców, a wszelkie sprawdziany redaguje sama), sprawdzić. Niemalże na każdej przerwie mam dyżur na korytarzu pełnym rozwrzeszczanych, młodych ludzi. O przebywaniu w pokoju nauczycielskim nie ma mowy, ba, nawet o załatwieniu potrzeby fizjologicznej. To, co robi p. minister jest w mojej ocenie grą pod nieorientowaną w meritum sprawą publiczną.

Dla porównania dodam, iż tylko na jedną z wyrażonych na portalu negatywnych ocen (1.) oddano 28 głosów.

Przeprowadzone analizy wskazują, że obraz nauczyciela w społeczeństwie nie jest jednolity, a różnice w postrzeganiu tego zawodu są wyraźnie powiązane z indywidualnym poglądem na uniwersalne tematy — równość społecz-

na, oświatę, czas pracy. Wyrażane opinie stanowią często przejaw chwilowych emocji i frustracji. Ta pozornie wykluczająca się dwoistość motywów pozwala podać w wątpliwość stabilność wizji ustalonej na podstawie wypowiedzi zamieszczanych w Internecie. Anonimowość sprzyja bowiem impulsywnemu werbalizowaniu swoich opinii, bez odpowiedzialności za słowo i obawy o konsekwencje. O niefrasobliwości autorów zamieszczanych komentarzy świadczy niestaranność w zapisie (błędy stylistyczne, składniowe, interpunkcyjne i liczne błędy ortograficzne).

Badania wykazały, że negatywny obraz nauczycieli nie dominuje w społeczeństwie — jak powszechnie się twierdzi. Jest to ważne dla samych nauczycieli, którzy — aby dobrze wykonywać swoją pracę — muszą czuć się docenieni i wspierani przez społeczeństwo. Nieliczne opinie pejoratywne dowodzą, że na postawy Polaków nie mają znaczącego wpływu polityczne debaty o domniemanych przywilejach nauczycieli i powielane w mediach skandaliczne jednostkowe przykłady złych pedagogów. Także nieprzychylny nauczycielom artykuł redaktora Marczuka nie wywołał wielu podobnych do jego stanowiska komentarzy.

Niektórzy komentujący ujawnili dużą świadomość tego, jak przekazywany jest obraz nauczyciela, werbalizowany później w doraźnych sytuacjach, a także opiniach zamieszczanych w Internecie. Sugestywne są — ich zdaniem — jednostkowe, nierzadko wyjątkowe doświadczenia, generalizowane później mniej lub bardziej świadomie na całą grupę zawodową. Te subiektywne osądy również często mimowolnie przekazywane są innym osobom — dzieciom, przyjaciołom, nieznajomym. Warto uzmysłwić sobie konsekwencje tak utrwalonego obrazu nauczyciela, które mogą ujawnić się w sytuacjach między uczniami a nauczycielami w procesie lekcyjnym. Pozytywne nastawienie do pedagogów ułatwia funkcjonowanie dzieci w szkole, może być również czynnikiem wspomagającym rozwój ucznia¹⁷, zwłaszcza w początkowym czasie nauki szkolnej.

¹⁷ Zob. K. Gensler: *Jeden nauczyciel — dwa obrazy*. „Edukacja i Dialog” 1998, nr 8, s. 32—35.

Диана Ягодзинска

ОБРАЗ(Ы) ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ
В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ
(К ВОПРОСУ ОТКРЫТОГО ПИСЬМА
МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛЬШИ РОДИТЕЛЯМ
И ОПЕКУНАМ)

Резюме

В статье представлены результаты исследований культурно-языкового образа учителя в польском обществе. После краткого описания роли педагогов в обществе и системе образования автор рассматривает причины кризиса доверия по отношению к школе, а также ослабления авторитета учителя. Анализ проводится на основании высказываний интернет-пользователей, размещенных под статьей на тему открытого письма Министерства народного образования Польши родителям и опекунам, опубликованном в интернет-издании газеты *Жечпосполита*. Полученный образ учителя оказался неоднородным, а разницы в восприятии этой профессии были обусловлены взглядами на тему социального равенства, образования и сбалансированного времени трудовой деятельности. Кроме того, выражение мнения часто было проявлением сиюминутных эмоций и фрустрации пишущих.

Diana Jagodzińska

THE IMAGE(S) OF TEACHING
AS A PROFESSION IN INTERNET USERS' OPINIONS
(ON MEN'S OPEN LETTER TO PARENTS AND GUARDIANS)

Summary

The article presents the results of research into the linguistic and cultural image of a teacher in the Polish society. It begins with a brief discussion of the role of teachers in social and educational systems. Afterwards, it moves on to describing the causes of a crisis of trust in the educational system and the weakening of teacher's authority. The analyses presented here have been carried out on the basis of opinions posted under an article discussing an open letter addressed to parents and guardians published by the Ministry of Education in the online edition of *The Rzeczpospolita* daily. The resulting image of a teacher was patchy, and the differences in the attitude to the profession stemmed from views on social equality, education, and balanced working time. The opinions often expressed temporary emotions and frustrations of people forming them.

Emilia CZARNOTA

Związki frazeologiczne z komponentem GŁOWA w słownikach szkolnych oraz uczniowskich eksplikacjach

Na frazeologię somatyczną składa się spora liczba związków frazeologicznych z komponentami nazw części ciała. Związek frazeologiczny, zawierający nazwę części ciała, nazywany bywa również „somatyzmem”¹. Warto zauważyć, że *nomina anatomica* stanowią w każdym języku jedną z podstawowych grup rzeczowników. Ich cechą charakterystyczną jest — obok wysokiej frekwencji — również zdolność występowania w licznych znaczeniach przenośnych oraz szczególna produktywność słowotwórcza². Wśród frazeologizmów somatycznych licznie reprezentowane, zarówno w polszczyźnie ogólnej, jak i gwarach, są jednostki frazeologiczne z komponentem GŁOWA³. Zdaniem Anny Krawczyk-Tyrpy, wynika to z faktu, że głowie przypisuje się wiele funkcji: służy „do pracy, mówienia, myślenia, determinowania temperamentu i charakteru człowieka, przeżywania emocji, oraz że jest ona częścią ciała górną”⁴.

Związki frazeologiczne z komponentem GŁOWA w szkolnych słownikach

Liczna grupa związków frazeologicznych z komponentem GŁOWA znajduje się w materiale leksykalnym w szkolnych słownikach frazeologicznych. W każdej spośród analizowanych tego typu publikacji jest zamieszczona spora, proporcjonalnie do objętości słownika, liczba tych jednostek. Przykładowo: w skromnym objętościowo *Szkolnym słowniku frazeologicznym* Wandy Szymańskiej pod hasłem GŁOWA wyszczególniono 17 związków frazeolo-

¹ Zob. A. Krawczyk-Tyrpa: *Frazeologia somatyczna w gwarach polskich*. Wrocław 1987, s. 25—27.

² Zob. ibidem, s. 27. Por. też: A. Pajdzińska: *Antropocentryzm frazeologii potocznej*. W: Eadem: *Studia frazeologiczne*. Łask 2006, s. 104—113.

³ Zob. A. Krawczyk-Tyrpa: *Frazeologia somatyczna...*, s. 177—179.

⁴ Ibidem, s. 179.

gicznych z tym komponentem⁵, w *Praktycznym słowniku frazeologicznym* pod redakcją Iwony Puchalskiej — 62 jednostki⁶, w *Szkolnym słowniku frazeologicznym* Katarzyny Głowińskiej — 74⁷, w *Szkolnym słowniku frazeologicznym* Zuzanny Dominów i Marcina Dominów — 97⁸, w *Szkolnym słowniku frazeologicznym PWN* — 59⁹, a w *Nowym szkolnym słowniku frazeologicznym* Piotra Müldnera-Nieckowskiego i Łukasza Müldnera-Nieckowskiego — aż 198¹⁰. Dane te należy traktować jako przybliżoną liczbę rzeczywistych jednostek frazeologicznych w poszczególnych słownikach z uwagi na zróżnicowane strategie notacji oraz fakt, że w niektórych publikacjach pewne konstrukcje występują jako osobne jednostki frazeologiczne, w innych natomiast — jako warianty tego samego frazeologizmu, por. <ktoś> *bije/tłucze/wali głową/lbem w mur/o mur/w ścianę/o ścianę*. W niektórych szkolnych słownikach frazeologicznych notowane są również przysłowia, np.: *Mądrej głowie dość dwie słowie; Co dwie głowy to nie jedna; Od przybytku głowa nie boli*; oraz powiedzenia, np. *Czapki z głów!*.

W tym artykule szczególną uwagę chciałabym zwrócić na frazeologię z komponentem GŁOWA w szkolnych słownikach poprawnej polszczyzny. Wiadomo, że głównym kryterium doboru materiału leksykalnego do słowników ortoepicznych powinny być realne potrzeby tzw. przeciętnych użytkowników polszczyzny w danym czasie. W doborze materiału do słowników poprawnościowych przeznaczonych dla uczniów należy uwzględnić zwłaszcza aktualne wątpliwości językowe młodych odbiorców na kolejnych etapach edukacyjnych. Takie kryterium selekcji materiału leksykalnego deklaruje zresztą większość autorów współczesnych szkolnych słowników poprawnej polszczyzny, por.:

- „*Szkolny słownik poprawnej polszczyzny* jest podstawowym słownikiem poprawnościowym, zawierającym te słowa, które mogą sprawiać uczniom kłopoty gramatyczne i znaczeniowe”¹¹.
- „*Szkolny słownik poprawnej polszczyzny* zawiera omówienie tych wyrazów, ich form i połączeń, które najczęściej sprawiają kłopoty gramatyczne i znaczeniowe”¹².

⁵ W. Szymańska: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 1995, s. 44—46.

⁶ B. Bodek, M. Buława, R. Brzozowska: *Praktyczny słownik frazeologiczny*. Red. I. Puchalska. Kraków 2004, s. 57—65.

⁷ K. Głowińska: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2009, s. 118—129.

⁸ Z. Dominów, M. Dominów: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Białystok 2005, s. 62—66.

⁹ A. Kubiak-Sokół, E. Sobol: *Szkolny słownik frazeologiczny PWN*. Warszawa 2007, s. 75—79.

¹⁰ P. Müldner-Nieckowski, Ł. Müldner-Nieckowski: *Nowy szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2004, s. 206—215.

¹¹ M. Dużyńska-Markowska: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 2002, s. V.

¹² M. Dużyńska-Markowska, A. Markowski: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 2008, s. V.

- „[Słownik zawiera — E.C.] stałe połączenia wyrazowe, zwane związkami frazeologicznymi — jeśli ich forma lub znaczenie mogą sprawiać kłopoty”¹³.
- „Zawiera on [słownik — E.C.] około 3 000 słów, które najczęściej sprawiają trudności [...]”¹⁴.

W tabeli 1. zestawiałam związki frazeologiczne z komponentem somatycznym GŁOWA wyekscerpowane z pięciu podobnych pod względem objętości współczesnych szkolnych słowników poprawnej polszczyzny¹⁵.

Już wstępny ogląd pozwala zauważyć, że repertuar ten jest bardzo zróżnicowany i znacznie zawężony w porównaniu z liczbą jednostek notowanych w słownikach frazeologicznych. Najwięcej problemów z zakresu frazeologii odnotowują autorki *Szkolnego słownika poprawnej polszczyzny PWN*. Potrzeby zamieszczania jednostek frazeologicznych nie dostrzega natomiast autorka *Szkolnego słownika poprawnej polszczyzny*. (Wydawnictwo Printex) (słownik 5.).

Zauważmy, że zamieszczone w tabeli związki frazeologiczne notowane w *Słowniku poprawnej polszczyzny* autorstwa Danieli Podlaskiej, Magdaleny Świątek-Brzezińskiej (słownik 4.) są tylko wyliczone w artykule hasłowym, nie doczekały się jednak żadnego opisu, w tym również objaśnienia znaczenia czy komentarza normatywnego (por. „Uwaga: rzecz. [głowa — E.C.] wchodzi w skład wielu frazeol., np. Od stóp do głów. W głowie się komuś przewróciło. Pójść po rozum do głowy. Mącić komuś w głowie”)¹⁶. Na końcu artykułu hasłowego GŁOWA zanotowano również ostrzeżenie przed niepoprawnym użyciem w zdaniu wyrażenia *głowa państwa*. Takie działania, polegające na wyliczaniu po sobie elementów, uważanych zresztą za sprawiające trudności (bo odnotowanych w słowniku ortoepicznym), bez właściwego opisu, trzeba ocenić jako niedobłą praktykę stosowaną zresztą dość często w słowniku 4.

Najmniej przydatny w rozwiązywaniu problemów z zakresu frazeologii okazuje się jednak słownik 5., w którym liczba frazeologizmów w całej makrostrukturze jest bardzo skromna. Dodatkowo — w słowniku w żaden sposób nie oznaczono w hasłach jednostek uważanych za frazeologizmy. Często nie można rozstrzygnąć na podstawie kontekstu, czy autorka uważa pewne egzemplifikacje za jednostki frazeologiczne. Tak jest również w artykule hasłowym GŁOWA. Pojawiają się w nim wyrażenia: *głowa rodziny*, *głowa państwa* (jako egzemplifikacje znaczenia 2. Głowa — ‘zwierzchnik, przywódca’); natomiast wśród

¹³ Ibidem, s. VI.

¹⁴ L. Drabik, E. Sobol: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa 2007, s. V.

¹⁵ Słownik 1. — L. Drabik, E. Sobol: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny PWN...*; Słownik 2. — M. Dużyńska-Markowska: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny...*; Słownik 3. — M. Dużyńska-Markowska, A. Markowski: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny...*; Słownik 4. — D. Podlaska, M. Świątek-Brzezińska: *Słownik poprawnej polszczyzny*. Bielsko-Biała 2009; Słownik 5. — A. Gańczyk: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny*. Białystok 2004.

¹⁶ D. Podlaska, M. Świątek-Brzezińska: *Słownik poprawnej polszczyzny...*, s. 136.

Tabela 1

**Frazeologizmy z komponentem GŁOWA wyekscerpowane
ze szkolnych słowników poprawnej polszczyzny**

Lp.	Słownik 1.	Słownik 2.	Słownik 3.	Słownik 4.	Słownik 5.
1.	Nastawić głowę a. głowy	—	—	—	—
2.	Od przybytku głowa nie boli (nie: nie zaboli)	—	Od przybytku głowa nie boli (nie: od przybytku głowa nie zaboli)	—	—
3.	Kłaść (zdrową) głowę pod Ewangelię	—	—	—	—
4.	Od stóp do głów (nie: do głowy)	Od stóp do głów (nie: od stóp do głowy)	Od stóp do głów (nie: od stóp do głowy)	Od stóp do głów	—
5.	W głowach (nie: w głowie) łóżka	—	—	—	—
6.	pot. Mieć słabą głowę (nie: słabą głowę do alkoholu)	—	—	—	—
7.	Coś nie powstało (nie: nie powstało) komuś w głowie	—	—	—	—
8.	pot. Kogoś (nie: komuś) o coś głowa nie boli a. nie zaboli	—	—	—	—
9.	Iść, pójść, pot. skoczyć (nie: za- chodzić) po rozum do głowy	—	—	Pójść po rozum do głowy	—
10.	Pot. Kłaść, wkła- dać a. wbijać coś komuś do głowy a. w głowę	Kłaść, wkładać, wbijać coś komuś do głowy, rza- dziej: w głowę	Kłaść, wkładać, wbijać coś komuś do głowy, rza- dziej: w głowę	—	—
11.	Pot. Mącić ko- muś w głowie, rząd. głowę	Mącić komuś w głowie, rza- dziej: Mącić ko- muś głowę	Mącić komuś w głowie, rza- dziej: Mącić ko- muś głowę	Mącić komuś w głowie	—

cd. tab. 1

12.	Mądrej głowie dość dwie słowie (nie: dość na słowie, nie: dość po słowie)	Mądrej głowie dość dwie słowie (nie: Mądrej głowie dość po słowie)	Mądrej głowie dość dwie słowie (nie: Mądrej głowie dość po słowie)	—	—
13.	—	Bić kogoś, coś na głowę	Bić kogoś, coś na głowę	—	—
14.	—	—	Zawracać komuś głowę	—	—
15.	—	—	Zawrócić komuś w głowie (nie: zawracać komuś w głowie)	—	—
16.	—	—	—	W głowie się komuś przewróciło	—
17.	Głowa domu, rodziny. Głowa Kościoła, państwa	—	—	Niepopr. Przemówienie w telewizji wygłosił (wygłosiła) głowa państwa, Jan Kowalski; popr. Przemówienie wygłosił Jan Kowalski, głowa państwa.	Głowa rodziny; głowa państwa
18.	—	—	—	—	Mieć coś na głowie (?)

egzemplifikacji znaczenia 1. Głowa — ‘część ciała’ odnotowano również zwrot *mieć coś na głowie* (bez podania żadnych dodatkowych informacji). Trudno ustalić, czy chodzi o *mieć coś na głowie* (frazologizm) — ‘kłopotać się czymś, myśleć o czymś intensywnie, mieć obowiązek związany z czymś’¹⁷, czy po prostu *mieć na głowie kapelusz, włosy* itp. Również sąsiedztwo innych przykładów (po wyrażeniu *bóle głowy* i zwrocie *skinąć głową* oraz przed zwrotem *założyć coś na głowę*) nie daje pewności, czy jednostkę *mieć coś na głowie* autorka uznaje za frazeologizm¹⁸.

¹⁷ P. Müldner-Nieckowski: *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa 2004, s. 241.

¹⁸ Niepewność tę potwierdzają odnalezione przeze mnie w szkolnych słownikach poprawnej polszczyzny tradycyjne i utrwalone w polszczyźnie związki frazeologiczne, zamieszczane wśród egzemplifikacji znaczenia wyrazu hasłowego, świadczące o dosłownym rozumieniu frazeologizmu przez autorów czy nawet braku świadomości, że jest to związek frazeologiczny (defrazeologizacja w kontekście treści artykułu hasłowego).

Ogólnie w szkolnych słownikach poprawnej polszczyzny odnotowano niewielką liczbę jednostek frazeologicznych z komponentem GŁOWA. Warto jednak zwrócić uwagę na kilka takich związków frazeologicznych, które występują w więcej niż jednym słowniku: *od stóp do głów*; *mącić komuś w głowie* (w aż czterech słownikach); *kłaść, wkładać, wbijać coś komuś do głowy*; *głowa państwa* oraz przysłowie *Mądrej głowie dość dwie słowie* (w trzech słownikach); *od przybytku głowa nie boli*; *pójść po rozum do głowy*; *bić kogoś, coś na głowę* (w dwóch słownikach).

W słownikach 1—3 podano objaśnienia znaczenia zamieszczonych związków frazeologicznych; por.: *od stóp do głów* ‘w całej postaci, od dołu do góry, całkowicie’ (słownik 1.); ‘od dołu do góry postaci, w całej postaci’ (słowniki 2. i 3.); *mącić komuś w głowie* ‘wprowadzać zamęt w czyjeś myśli, dezorientować’ (słownik 1.); ‘dezorientować kogoś, wprowadzać zamęt w czyjeś rozumowanie, system wartości itp.’ (słowniki 2. i 3.); *kłaść, wkładać, wbijać coś komuś do głowy* ‘usilnie coś wyjaśniać, tłumaczyć, przekonywać o czymś’ (słownik 1.); ‘długo, usilnie tłumaczyć coś komuś albo starać się przekonać kogoś do czegoś’ (słowniki 2. i 3.).

Pozytywnie trzeba ocenić decyzję autorów słownika 3. o zamieszczeniu i objaśnieniu dwóch frazeologizmów: *zawracać komuś głowę* oraz *zawrócić komuś w głowie*. Frazeologizmy te uczniowie mogą mylić, a nawet uważać za synonimiczne. Zwroty te jednak mimo podobnej budowy i składników znaczą coś odmiennego; por. *zawracać komuś głowę* ‘naprzykrzać się komuś, także: męczyć kogoś sprawami nieistotnymi’; *zawrócić komuś w głowie* ‘rozkochać kogoś w sobie’¹⁹.

Sądzę, że konieczne jest objaśnianie znaczenia każdego notowanego związku frazeologicznego w publikacjach leksykograficznych (bez względu na ich typ). Pożyteczne, zwłaszcza w słownikach szkolnych (innych niż frazeologiczne), byłoby oznaczenie jednostek, które autorzy uznają za związki frazeologiczne, przysłowia, powiedzenia. Warto również dbać nie tylko o precyzję opisu znaczeń w słownikach szkolnych, ale też o możliwie przystępnie sformułowane definicje (napisane prostym językiem, z wykorzystaniem nieskomplikowanych struktur składniowych, z ograniczeniem zaimków nieokreślonych); por. *kłaść, wkładać, wbijać coś komuś do głowy* ‘długo, usilnie tłumaczyć coś komuś albo starać się przekonać kogoś do czegoś’; lepiej: ‘usilnie coś wyjaśniać, tłumaczyć, przekonywać o czymś’.

¹⁹ M. Dużyńska-Markowska, A. Markowski: *Szkolny słownik poprawnej polszczyzny...*, s. 162.

Objaśnianie znaczenia frazeologizmów z komponentem GŁOWA przez uczniów

Uczniowie gimnazjum i liceum zapytani przeze mnie w ankiecie: *Jakie informacje o związkach frazeologicznych można znaleźć w słownikach?*, najczęściej — bez względu na etap edukacyjny — wymieniali znaczenie frazeologizmu (zdecydowanie rzadziej wskazywali przykłady użycia czy genezę związków). Potwierdza to opinię leksykografa Piotra Żmigrodzkiego, że

właśnie znaczenie wyrazów jest tym, czego zwykły użytkownik słownika jest skłonny w nim szukać najczęściej. Na inne elementy opisu zwraca uwagę w mniejszym stopniu lub wcale [...] ²⁰.

Objaśnienie znaczenia wyrazów nie jest czynnością łatwą, nastęcza wielu wątpliwości i problemów nawet doświadczonym leksykografom. Jeszcze trudniejszą sztuką wydaje się próba objaśniania znaczenia związków frazeologicznych. Badacze frazeologii wskazują bowiem, że

za istotę znaczenia jednostki frazeologicznej uznaje się jego globalność, niesumaryczność: jednostce jako całości przysługuje znaczenie, które nie tylko nie jest sumą znaczeń komponentów, ale nawet nie pozostaje z tymi znaczeniami w jakiegokolwiek relacji ²¹.

Wśród podstawowych zasad poprawnego posługiwania się frazeologizmami Stanisław Bąba wymienia zasadę stabilności struktury semantycznej frazeologizmu ²². Badacz wyjaśnia, że zasada stabilności znaczenia „nakazuje używać frazeologizmu w takim znaczeniu, jakie utrwaliło się w zwyczaju i normie frazeologicznej” ²³. Nie ulega wątpliwości, że aby poprawnie użyć związku frazeologicznego w wypowiedzi, należy dobrze znać jego znaczenie oraz możliwości wykorzystania w różnych kontekstach.

Potrzebę pracy z uczniami nad znajomością znaczenia związków frazeologicznych postulowano wielokrotnie ²⁴, argumentując to wynikami badań:

²⁰ P. Żmigrodzki: *Słowo — słownik — rzeczywistość*. Kraków 2008, s. 127.

²¹ A. Pajdzińska: *O znaczeniu związku frazeologicznego (raz jeszcze)*. W: *Problemy frazeologii europejskiej*. T. 4. Red. A.M. Lewicki. Lublin 2001, s. 11.

²² Zob. S. Bąba: *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej*. Poznań 1986, s. 43.

²³ Ibidem, s. 45.

²⁴ Zob. m.in. H. Synowiec: *Rozumienie znaczenia związków frazeologicznych w szkole*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*. Red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska. Rzeszów 2002, s. 179—190; D. Krzyżyk. H. Synowiec: *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów (wyniki badań i propozycje dydaktyczne)*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2009, s. 133—139; H. Synowiec:

uczniowie nie mają utrwalonych znaczeń nawet podstawowych w polszczyźnie frazeologizmów. Nierzadko trudności przysparza również sam proces sformułowania akceptowalnej definicji (zbliżonej do tych słownikowych). Uczniowie, chcąc definiować znaczenia frazeologizmów słabo znanych lub nawet nieznanymi, podejmują próbę objaśnień intuicyjnych (na ogół przez skojarzenia z kolejnymi komponentami związku frazeologicznego). Dla zilustrowania ich możliwości przytoczę objaśnienia znaczeń kilku związków frazeologicznych z komponentem GŁOWA²⁵.

Zwrot *mieć pstro w głowie* w słownikach frazeologicznych zdefiniowano jako ‘być nierozważnym, lekkomyślnym, nieodpowiedzialnym, mieć dziwne pomysły’²⁶.

Frazeologizm *mieć pstro w głowie* właściwie wyjaśniło 50% gimnazjalistów oraz 42% licealistów. Respondenci pisali najczęściej: *być lekkomyślnym, być niepoważnym*. Wśród licznych niepoprawnych odpowiedzi (48% w gimnazjum i 44% w liceum) uczniowie podawali sformułowania świadczące o różnych negatywnych skojarzeniach, np.: *być głupim, być głupkiem* (często), *nic nie wiedzieć, nie wiedzieć czegoś, niewiedza, szaleniec* (kilkakrotnie), *być próżnym*. Respondenci wymieniali też frazeologizm *mieć zielono w głowie*, traktując go jako definicję synonimiczną. 14% licealistów i jeden gimnazjalista nie udzielili odpowiedzi.

Zwrot *mieć zielono w głowie* bywa w słownikach uznawany za synonimiczny do poprzedniego (*mieć pstro w głowie*), por. ‘być nierozważnym, lekkomyślnym, nieodpowiedzialnym, mieć dziwne pomysły’²⁷. Inne słowniki natomiast podają nieco różnicowane znaczenie tych dwóch zwrotów, por. *mieć zielono w głowie* ‘być niedojrzałym, zwariowanym’²⁸. Jeden ze słowników frazeologicznych podaje, niesłusznie, że związek frazeologiczny *mieć zielono w głowie* oznacza również ‘być radosnym, wesołym’, powołując się na egzemplifikację

Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012, s. 295; K. Gąsiorek: *Rozumienie przez dzieci dziewięcioletnie wybranych związków frazeologicznych z nazwami części ciała*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność). Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2014, s. 335—347; E. Czarnota: *O potrzebie pracy z gimnazjalistami nad znajomością znaczeń wyrazów i związków frazeologicznych (na przykładzie leksyki i frazeologii z zakresu nazw cech osobowości)*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki...*, s. 394—400.

²⁵ Gimnazjaliści i licealiści byli proszeni o objaśnienie swoimi słowami znaczenia podanych związków frazeologicznych z komponentem GŁOWA. W artykule wykorzystuję materiał uzyskany od 100 uczniów (50 — z klas III gimnazjum i 50 — z klas III liceum ogólnokształcącego). Wszystkie cytowane objaśnienia uczniowskie przytaczam w oryginalnym zapisie.

²⁶ Zob. *Mieć pstro w głowie*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz. Warszawa 2011, s. 117.

²⁷ Zob. *Mieć zielono w głowie*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami...*, s. 117.

²⁸ Zob. *Mieć zielono w głowie*. W: B. Bodek, M. Buława, R. Brzozowska: *Praktyczny słownik frazeologiczny...*, s. 270.

literacką „Zielono mam w głowie i fiołki w niej kwitną” z wiersza Kazimierza Wierzyńskiego²⁹.

Znaczenie frazeologizmu *mieć zielono w głowie* poprawnie objaśniło tylko 24% gimnazjalistów i 12% licealistów. Respondenci objaśniali: *być zwariowanym, być niedojrzałym*. Aż 56% gimnazjalistów i 40% licealistów udzieliło odpowiedzi niepoprawnych. Objasnienia często świadczyły o pozytywnych skojarzeniach uczniów (prawdopodobnie związanych z symboliką koloru zielonego lub być może wskazujących na znajomość frazy „Zielono mam w głowie” jedynie w kontekście wiersza Wierzyńskiego): *być szczęśliwym* (częste), *nie myśleć logicznie ze szczęścia, być wesołym* (kilkakrotnie), *być marzycielem, mieć pomysły i wenę*. Pojawiały się też objaśnienia (choć znacznie rzadziej) wskazujące na skojarzenia negatywne: *nie umieć czegoś, nic nie wiedzieć, nie wiedzieć czegoś* (kilkakrotnie). Jedno z objaśnień potwierdzało rozumienie dosłowne: *myśleć cały czas o zieleni* (objaśnienie gimnazjalisty). Uczniowie posłużyli się też frazeologizmem *mieć pstro w głowie* jako — w ich ocenie — synonimicznym. 20% gimnazjalistów oraz aż 48% licealistów nie podjęło się objaśnienia tego frazeologizmu³⁰.

Związek frazeologiczny *mieć olej w głowie* w słownikach frazeologicznych objaśniono jako ‘być mądrym, rozumnym, rozsądnym’³¹.

Zwrot *mieć olej w głowie* właściwie objaśniło 66% gimnazjalistów i 58% licealistów. Najczęściej respondenci pisali: *być mądrym, być mądrym i inteligentnym, być rozsądnym*. Jednak aż blisko 1/3 gimnazjalistów i 18% licealistów udzieliło odpowiedzi błędnych, np.: [mieć olej w głowie — E.C.] *zamiast mózgu, brak wykazania się posiadaniem głowy i mózgu* (gimnazjalista), *nie mieć w głowie* (częste, zwłaszcza wśród odpowiedzi gimnazjalistów), *wpadać na szalone pomysły, być nieodpowiedzialnym, nie myśleć, być głupim, być tępym, być nierozważnym, nie myśleć realnie*. Można przypuszczać, że uczniowie ci sugerowali się znajomością znaczenia podobnych strukturalnie zwrotów (np. *mieć pusto/pstro/sieczkę/siano/wodę w głowie*) — mimo bardzo podobnej budowy o innym, nierzadko antonimicznym znaczeniu do frazeologizmu *mieć olej w głowie*. 24% licealistów i jeden gimnazjalista nie podjęli się próby zdefiniowania tego związku frazeologicznego.

Zwrot *suszyć komuś głowę* oznacza ‘natrętnie, dokuczliwie kogoś prosić, upominać się wciąż o to samo, naprzykrzać się’³².

²⁹ Zob. *Mieć zielono w głowie*. W: D. Podlawska, M. Świątek-Brzezińska: *Słownik frazeologiczny...*, s. 136.

³⁰ Frazeologizm *mieć zielono w głowie* jest wymieniany przez badaczy wśród związków recesywnych w zasobie leksykalnym uczniów. Zob. D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentem nazw barw...*, s. 135.

³¹ Zob. *Mieć olej w głowie*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami...*, s. 116.

³² Zob. *Suszyć komuś głowę*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami...*, s. 523.

Frazeologizm *suszyć komuś głowę* prawidłowo objaśniło 32% gimnazjalistów i 40% licealistów. Respondenci pisali najczęściej: *zameczać kogoś prośbami, natrętnie się czegoś domagać, prosić kogoś o coś przez cały czas, usilnie domagać się czegoś od kogoś*. Wśród odpowiedzi gimnazjalistów pojawiło się objaśnienie sytuacyjne: np. *prosić mamę cały czas, żeby kupiła zabawkę*. Wśród licznych niepoprawnych odpowiedzi (60% w gimnazjum i 36% w liceum) odnotowano takie, jak: *pouczać kogoś* (kilkakrotnie), *wypominać błędy, prawić kazania, krzyczeć na niego, krytykować kogoś, denerwować się na kogoś, zganić/ganić kogoś, obgadywać kogoś*, ale także: *pomagać komuś, nawrócić kogoś, uspokajać kogoś*. 8% gimnazjalistów i 24% licealistów nie udzieliło odpowiedzi.

Związek frazeologiczny *ciosać komuś kolki na głowie* oznacza 'robić komuś ciągle wymówki, zadrećzać kogoś psychicznie'³³.

Frazeologizm *ciosać komuś kolki na głowie* poprawnie objaśniło tylko 24% gimnazjalistów oraz 6% licealistów. Uczniowie podawali definicje: *zameczać kogoś, gnębić, drećzyć kogoś*. Wśród niepoprawnych odpowiedzi (20% w gimnazjum i 28% w liceum) wystąpiły takie, jak: *prawić kazania, krytykować kogoś, stwarzać komuś problemy, manipulować kimś, traktować kogoś z góry, chcieć kogoś zniszczyć, podpowiadać coś komuś; wbijać coś komuś* (rozumienie dosłowne jednego z licealistów). Zauważamy, że niektóre błędne objaśnienia pojawiły się również przy poprzednim frazeologizmie (por. *prawić kazania, krytykować kogoś*). 46% gimnazjalistów i 66% licealistów nie zaproponowało żadnego objaśnienia tego frazeologizmu.

Podsumowując, zarówno związki frazeologiczne o podobnej budowie, różniące się nierzadko tylko jednym komponentem (por. *mieć pstro w głowie* — *mieć zielono w głowie* — *mieć olej w głowie*), jak i te budzące podobne skojarzenia sytuacyjne (por. *suszyć komuś głowę* — *ciosać komuś kolki na głowie*) przysparzają uczniom trudności definicyjnych. Bardzo często uczniowie myślą znaczenia tych jednostek frazeologicznych lub uznają je za synonimiczne. Liczne błędne odpowiedzi wskazują, że uczniowie podejmują się próby objaśnienia, nawet gdy nie znają właściwego znaczenia związku frazeologicznego. Najczęściej przyjmowane strategie w takiej sytuacji to: objaśnianie znaczenia z wykorzystaniem sumy znaczeń komponentów frazeologizmu, objaśnianie poparte skojarzeniami ze znaczeniem poszczególnych składników lub definiowanie znanego uczniom, podobnego pod względem budowy związku frazeologicznego.

Być może przyczyny trudności z objaśnianiem znaczenia związków frazeologicznych (zarówno wśród uczniów, jak i niektórych autorów słowników szkolnych) należy szukać już w braku świadomości, że dana jednostka jest

³³ Zob. *Ciosać komuś kolki na głowie*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami...*, s. 48.

związkiem frazeologicznym (a tym samym ma znaczenie globalne). Do wcześniejszych postulatów dydaktycznych, by w edukacji szkolnej bardziej docenić pracę nad rozumieniem znaczenia wyrazów i związków frazeologicznych, trzeba dołączyć jeszcze jeden postulat pod adresem autorów słowników szkolnych: należy dokonać właściwego doboru materiału frazeologicznego oraz rzetelnie i przystępnie go objaśniać.

Эмилия Чарнота

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ С КОМПОНЕНТОМ GŁOWA
В ШКОЛЬНЫХ СЛОВАРЯХ И ВЫСКАЗЫВАНИЯХ УЧЕНИКОВ

Резюме

В статье предпринимается попытка рассмотреть фразеологические сочетания с соматическим компонентом GŁOWA 'голова', которые зафиксированы в избранных современных школьных словарях. Автор представляет и оценивает также употребление в речи учеников нескольких фразеологизмов с этим компонентом. Статья заканчивается дидактическими постулатами, указывающими на необходимость тщательной подборки и детального описания фразеологических единиц в словарях, а также на потребность дальнейшей работы в области распространения знаний на тему значений фразеологических сочетаний в школе.

Emilia Czarnota

COLLOCATIONS WITH THE COMPONENT GŁOWA IN SCHOOL DICTIONARIES
AND STUDENT EXPLICATIONS

Summary

The present article attempts to review collocations with the somatic component of GŁOWA, included in the contemporary dictionaries selected for usage at schools. Its authoress presents and evaluates the students' explanations of several idioms with the aforementioned component. The article ends with proposed teaching requirements, pointing to the need for a reliable selection and description of phraseological units in the dictionaries as well as for further work on the understanding of the importance of collocations at school.

Aleksandra ZOK-SMOŁA

Wartość stylistyczna spójników w wybranych podręcznikach do kształcenia językowego na III etapie kształcenia

Zgodnie z zapisami aktualnie obowiązującego dokumentu programowego zakres umiejętności dotyczących spójnika, którymi powinien się wykazywać uczeń po zakończeniu kształcenia na poziomie szkoły gimnazjalnej, ogranicza się do sprawnego rozpoznawania tej klasy wyrazów w wypowiedziach i odróżniania ich od innych części mowy¹. Wśród treści nauczania w *Podstawie programowej*... brak natomiast wskazań dotyczących kształcenia doboru wskaźników zespolenia, które Maciej Grochowski zalicza do klasy wyrazów funkcyjnych². Tymczasem rozwijanie kompetencji w tym zakresie jest istotne, skoro

Kłopoty sprawia przede wszystkim dobór spójnika odpowiedniego stylistycznie, harmonizującego ze stylem zdania, w którym występuje. Nie zawsze pamięta się bowiem o tym, że niektóre spójniki (i inne wyrazy w ich funkcji) są pod tym względem nacechowane³.

Zagadnienie stylistycznej interpretacji spójników od dawna podejmowano w literaturze językoznawczej. Na możliwość ich doboru w związku z właściwym im nacechowaniem wskazywał, analizując język literacki, Zenon Klemensiewicz:

¹ *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 30. http://men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/2b.pdf [data dostępu: 1.04.2015].

² Zob. M. Grochowski: *Pojęcie jednostki funkcyjnej. Z historii metodologii składni polskiej*. W: *Wyrażenia funkcyjne w perspektywie diachronicznej, synchronicznej i porównawczej*. Red. K. Kleszczowa, A. Szczepanek. Katowice 2014, s. 13.

Przymyki, spójniki, zaimki i partykuły będą przedmiotem mojej rozprawy doktorskiej pt. *Wyrazy funkcyjne w teorii i praktyce szkolnej*, pisanej pod kierunkiem Pani Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej.

³ A. Markowski: *Język polski. Poradnik Profesora Andrzeja Markowskiego*. Warszawa 2003, s. 307.

[...] przyczynkiem do charakterystyki składniowo-stylistycznej w zakresie spójników może być wzgląd na sposób wyzyskania spójników współfunkcyjnych. Tak np. zdanie przyczynowe można wprowadzić spójnikiem: *ponieważ, gdyż, bo, albowiem, bowiem, że*; zdanie przeciwstawne: *ale, lecz, jednak, atoli, zaś*; zdanie dopełnieniowe: *iż, że*; zdanie czasowe: *gdy, kiedy, skoro*; zdanie rozłączne: *albo, lub*; zdanie przyzwalające: *choć, chociaż, jakkolwiek, aczkolwiek, lubo* itd. Skłonność do jednego ze spójników, a unikanie innego czy innych może być rysem znamionym⁴.

Z kolei zdaniem Haliny Kurkowskiej i Stanisława Skorupki, spójniki stanowią doskonałą egzemplifikację istnienia dwóch odmian języka ogólnopolskiego: pisanej i mówionej⁵. Ich stanowisko potwierdza Hanna Jadacka, która zauważa, że „odróżnianie wskaźników zespolenia typowych dla polszczyzny pisanej od spójników naturalnie brzmiących w odmianie mówionej nie przychodzi nam tak łatwo [jak świadomość nacechowania podniosłego czy archaicznego — A.Z.S.]”⁶. Badacze zwrócili także uwagę na przesunięcia w zakresie nacechowania stylistycznego omawianej części mowy:

Niektóre spójniki, mające jeszcze pod koniec XIX w. barwę zupełnie neutralną, we współczesnej polszczyźnie, wycofując się z użycia, nabrały odcienia podniosłości, powagi i pojawiają się jeszcze niekiedy w nieco koturnowych czy lekko stylizowanych wypowiedziach naukowych⁷.

Kwestie związane ze szkolnym ujęciem nacechowania stylistycznego spójników omówił także Jerzy Podracki:

Sposób wyzyskania spójników współfunkcyjnych może stać się przyczynkiem do charakterystyki składniowo-stylistycznej w zakresie wskaźników zespolenia. [...] w parze spójników pokrewnych o tej samej funkcji można dostrzec pewne zróżnicowanie stylistyczne⁸.

Na błędy uczniów związane z doбором spójników o odpowiedniej wartości stylistycznej wskazywali między innymi Zygmunt Saloni i Edward Polański⁹.

⁴ Z. Klemensiewicz: *W kręgu języka literackiego i artystycznego*. Warszawa 1961, s. 179.

⁵ Zob. H. Kurkowska, S. Skorupka: *Stylistyka polska. Zarys*. Warszawa 2001, s. 108.

⁶ H. Jadacka: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2006, s. 222—223.

⁷ H. Kurkowska, S. Skorupka: *Stylistyka...*, s. 108—109.

⁸ J. Podracki: *Składnia polska. Książka dla nauczycieli, studentów i uczniów*. Warszawa 1997, s. 240—241.

⁹ Zob. E. Polański: *Słownictwo uczniów*. Warszawa 1982, s. 70—72. Por. Z. Saloni: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa 1971, s. 93—105.

Charakterystyki poszczególnych spójników, z uwzględnieniem pełnionych przez nie funkcji, ich znaczenia oraz nacechowania stylistycznego, dokonał Andrzej Markowski. 135 wyróżnionych jednostek autor podzielił według kryterium formalnego na spójniki jednowyrazowe oraz złożone z kilku wyrazów (ciągłe i nieciągłe), wskazał ich potencjalne zastosowania składniowe i przynależność stylistyczną¹⁰. Wymienione jednostki oznaczył przez przypisanie im jednego lub kilku spośród następujących kwalifikatorów:

- neutralny (a więc nienacechowany stylistycznie),
- książkowy,
- przestarzały,
- potoczny,
- oficjalny,
- podniosły,
- żartobliwy.

Podział spójników według przypisanej im przez badacza wartości stylistycznej przedstawiam w tabeli 1.

Wśród wymienionych przez Markowskiego spójników¹¹ dominują te, które mają charakter książkowy (np. *aczkolwiek, bowiem, natomiast, zatem*) — stanowią one 40,7% ogółu wymienionych, nieco mniej spośród nich (30,2%) badacz sklasyfikował jako neutralne (np. *albo, ale, zanim, więc*). Grupę dość liczną tworzą spójniki wartościowane jako przestarzałe (np. *acz, boć, póty, tedy*) — około 13,6% spośród wszystkich uwzględnionych w badaniu wskaźników zespolenia. Marginalny charakter mają natomiast spójniki nacechowane potocznie (np. *bo, co, jakby, ledwo*) — stanowią 5,6%, oficjalne (np. *jednakże, mianowicie, gdyby, w wypadku*) — 5%, zaledwie jeden spójnik (*aliści*) określony jako żartobliwy (0,6%).

Przywołany przez Markowskiego opis spójników uwzględniający ich wartość stylistyczną jednoznacznie wskazuje, że wśród leksemów reprezentujących tę klasę wyrazów dominują takie, które są charakterystyczne dla stylu książkowego, oraz spójniki neutralne (nienacechowane). Niewielka liczba spójników potocznych może być natomiast związana z typową np. dla mowy bezspójnikowością, o której Klemensiewicz pisał, iż

¹⁰ Wartość stylistyczna niektórych spośród wymienionych spójników jest zależna od kontekstu lub ich zastosowań składniowych, np. *a*: „*a* = wyraża przeciwstawienie, rzadziej łączność treści **1**. — neutralny: *Ania przyszła, a Jola wyszła. Rano byłeś w szkole, a gdzie po południu?* **2**. — przestarzały w zdaniach typu: *Wielka a okrutna zemsta Indian*. **3**. — przestarzały w zdaniach o dodawaniu liczb: *Siedem a dziewięć to szesnaście*”. A. Markowski: *Język polski...*, s. 307.

¹¹ Biorąc pod uwagę kontekst użycia i nacechowanie stylistyczne, wśród 135 podanych przez Markowskiego spójników wyróżniłam 162 ich zastosowania składniowe.

Tabela 1

Podział spójników ze względu na ich wartość stylistyczną

Neutralne (49—30,2%)	Książkowe (66—40,7%)	Przeszarżane (22—13,6%)	Potoczne (11—6,8%)	Oficjalne (9—5,6%)	Podniosłe (4—2,5%)	Zartobliwe (1, czyli 1—0,6%)
a albo ale ani aż byłe (tylko) byłoby (tylko) chociaż czy dlatego dopóki ewentualnie i jednak jeśli/jeżeli kiedy niż raczej to tylko więc zamiast zanim że żeby bo i/bo przecież/bo też/bo to i chyba że dlatego że dopiero gdy poza tym tak że	aby acz aczko/wiek anizeli ażeby będz boć bowiem by chociażby choć choćby czy dopóki dopóty gdy gdyby gdyż i ilekroć iż jak jakkolwiek jakoby jednak jednakże jedynie jeśli/jeżeli lecz ledwie ub Imianowicie	a acz albo aliści atoli bo boć chyba iżby ni niżeli póty przeto skoro tedy jako też choć..., atoli już to..., już to ni..., ni ponieważ..., przeto wprawdzie..., atoli	albo ale aż bo co jak jakby kiedy ledwo dlatego że czy aby	jednakże mianowicie natomiast względnie na wypadek gdyby pomimo że to jest w wypadku	albowiem przeto tedy choć..., atoli	aliści

teraz gdy w razie gdyby właśnie gdy wtedy gdy zwłaszcza że albo..., albo ani..., ani choć/choć/choć..., to (jednak) czy..., czy i..., i im..., tym nie... ani nie... ale/lecz/tylko raczej... niż taki..., jak tym bardziej..., że wprawdzie..., ale (jednak) zarówno..., jak i	nadto natomiast niemniej (jednak) nim oraz ponieważ póki skoro więc zaledwie zaś zatem bo i/bo (to) przecież/bo też/bo to i cóż kiedy i owszem i to jak gdyby jakkolwiek by jako że mimo że podeczas gdy pomimo to pomimo że z chwilą gdy bądź..., bądź (to/też) gdyby..., to ilekroć..., tylekroć nie tyle..., ile nie tylko..., lecz także/również o ile..., o tyle ponieważ..., więc skoro..., to zarówno..., jak (i)
--	---

Tabela 2

Spójniki we współczesnych podręcznikach dla gimnazjalistów

Sposób przywołania spójnika	Tytuł podręcznika				
	<i>Blżej słowa...</i>	<i>Gramatyka i stylistyka...</i>	<i>Jest tyle do powiedzenia!...</i>	<i>Po polsku...</i>	<i>Słowa na czasie...</i>
Spójnik bez egzemplifikacji	—	ni bądź tudzież bo gdyż dlatego ponieważ bowiem zatem jeśli	czy zaś jednak toteż aż bowiem że żeby iż zanim gdy o ile..., o tyle	oraz albo więc ani ni lecz czy natomiast ponieważ gdyż iż że jeśli, o tyle..., o ile zarówno..., jak i nie tylko..., lecz także	o ile..., o tyle nie tylko..., lecz także dopóki..., dopóty tak..., jak natomiast że żeby jeżeli lub bądź
Spójnik wraz z przykładem jego użycia	i lub żeby dlatego mimo że	lub albo i ale aby żeby oraz a ale lecz niż	jeśli..., to nie tylko..., lecz także póki..., póty zarówno..., jak i i czy ale albo więc aby choć	i ale lub a bo	i zarówno..., jak i więc a ale albo ani że ponieważ im..., tym czy

				bo oraz jeśli..., to mimo że dlatego jednak
			bo że jeżeli ponieważ choć gdy lecz ani..., ani niż aczkolwiek lub zatem gdyż a natomiast oraz	
		ani czy że by ponieważ jeśli aż gdy jak więc gdyby mimo że		

może sprzyjać barwności i żywości przedstawienia; jest to właśnie owa konstrukcja *veni, vidi, vici*. Już Arystoteles zauważył, że styl mowy jest raczej asyndetyczny, zastępując spójniki odpowiednią intonacją [...]. Natomiast język pisany używa spójników w obfitości¹².

Do ciekawych wniosków prowadzi także przygotowane przeze mnie, na podstawie charakterystyki Markowskiego, zestawienie spójników występujących w podręcznikach. Po wyekscerpowaniu materiału z tekstów informacyjnych i ćwiczeń w pięciu seriach podręczników szkolnych do języka polskiego dla gimnazjum¹³ dokonałam ich klasyfikacji ze względu na wartość stylistyczną. Wskazałam przy tym, które spośród wskaźników zespolenia zostały jedynie przykładowo wymienione, oraz te, których użycie zostało zezemplifikowane w tekstach. Efekty zestawienia przedstawia tabela 2.

Jak wynika z danych zestawionych w tabeli 2., w funkcjonujących na rynku wydawniczym podręcznikach występuje średnio po około 25 spójników (najmniej przykładów — tylko 5 — pojawiło się w *Bliżej słowa...*, najwięcej — bo 39 — w *Jest tyle do powiedzenia!...*). Większość z przytoczonych spójników (77, czyli 62%) wprowadzono w kontekście wypowiedzeń, co pozwoliło na ukazanie ich wartości stylistycznej. Takie podejście autorów podręczników do przywoływanej części mowy świadczy o tym, że biorą oni pod uwagę trudności gimnazjalistów w doborze spójników synonimicznych. Nieco inne stanowisko wobec omawianej kwestii zaprezentowano natomiast w podręczniku *Po polsku...*, gdzie aż cztery spośród pięciu (!) wymienionych spójników podano w izolacji, a więc bez przykładowego kontekstu ich użycia.

Interesujące jest natomiast określenie wartości stylistycznej spójników wymienionych i używanych w podręcznikach — w czterech spośród pięciu serii dominują te o charakterze neutralnym (52,4%) i książkowym (39,5%), co odzwierciedla procentowy udział, np. w *Bliżej słowa...* 40% odnotowanych spójników ma charakter książkowy (*lub, mimo że*), 60% zaś — neutralny (*i, żeby, dlatego*); w *Gramatyce i stylistyce...* 42,5% — książkowy (np. *gdy, gdyby, ponieważ*), 48,5% — neutralny (np. *aż, jeśli, ani*); w *Jest tyle do powiedzenia!...* 51,3% — neutralny (np. *ani..., ani, że, jeżeli*), 43,6% — książkowy (np. *gdyż, póki..., póty, aby*); w *Po polsku...* 40% — książkowy (np. *lecz, iż, oraz*), 45%

¹² Z. Klemensiewicz: *W kręgu...*, s. 177.

¹³ Do analizy wybranych zostało pięć podręczników: E. Horwath, G. Kiełb: *Bliżej słowa. Gimnazjum. Klasa 1. Podręcznik*. Warszawa 2013; Z. Czarniecka-Rodzik: *Gramatyka i stylistyka. Język polski. Gimnazjum 1. Podręcznik*. Warszawa 2009; T. Korsyra-Cieślak, T. Marciszuk, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia!. Podręcznik dla klasy 1 gimnazjum, część 1*. Warszawa 2009; J. Malczewska, J. Olech, J. Adrabińska-Pacuła: *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa 1*. Warszawa 2009; A. Grabarczyk: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum*. Straszyn 2009.

— neutralny (np. *czy, a, że*). Większa dysproporcja pomiędzy procentowym udziałem spójników o charakterze neutralnym a książkowym występuje natomiast w podręczniku *Słowa na czasie...*, w którym odnotowano tylko 29,6% spójników o charakterze książkowym (np. *bądź, dopóki..., dopóty, nie tylko..., lecz także*) i aż 63% spójników nienacechowanych (np. *jednak, żeby, jeżeli*).

Spójniki potoczne (trzykrotnie odnotowano spójnik *bo* w trzech spośród wymienionych serii), przestarzałe (*tudzież, ni*) i oficjalne (*natomiast, toteż*) pojawiają się w przywoływanych pozycjach zaledwie incydentalnie¹⁴. W podręcznikach nie uwzględniono natomiast wskaźników zespolenia o charakterze żartobliwym i podniosłym, co jest ściśle związane ze stosunkowo niskim udziałem tak wartościowanych spójników w grupie leksemów zaliczanych do omawianej klasy oraz z neutralnym stylem tekstów podręczników.

Mówiąc o nacechowaniu spójników w podręcznikach przeznaczonych dla gimnazjalistów, warto wspomnieć także o sposobach kształcenia przez autorów podręczników umiejętności ich doboru ze względu na wartość stylistyczną, a więc „przydatność w konstruowaniu tekstów podporządkowanych różnym celom i różnym sytuacjom komunikacyjnym”¹⁵. Wskazówką dla autorów podręczników może być *Siatka pojęć i terminów* z zakresu stylistyki opracowana przez Magdalenę Danielewiczową. Autorka postuluje, by już na II etapie kształcenia zwracać uwagę uczniów na kwestie związane z wartością stylistyczną elementów językowych, zaznacza przy tym, by wprowadzać pojęcia metodą indukcyjną — proponować ćwiczenia polegające na obserwacji, przekształcaniu i redagowaniu tekstów¹⁶. Zasób wiedzy i umiejętności powinien być skorelowany z kształconymi na danym etapie edukacji formami wypowiedzi.

W tekstach informacyjnych analizowanych podręczników nie zamieszczono informacji dotyczących doboru spójnika zależnie od nacechowania. Brak treści dotyczących stylistycznej interpretacji spójników autorzy podręczników szkolnych starają się rekompensować wprowadzaniem ćwiczeń, które mają na celu kształcenie umiejętności poprawnego ich używania, robią to jednak w sposób nie do końca przemyślany, nie wskazują bowiem kryteriów warunkujących ich właściwy dobór.

Analiza komponentów zadaniowych w podręcznikach szkolnych pozwala na wyróżnienie dwóch postaci zadań kształcących umiejętność właściwego doboru spójników:

- uzupełnianie zdań/tekstów brakującymi (podanymi bądź nie) spójnikami,
- samodzielne tworzenie zdań/tekstów zawierających spójniki.

¹⁴ We wszystkich poddanych analizie podręcznikach odnotowano 2,4% spójników oficjalnych, 2,4% spójników przestarzałych i 3,2% spójników potocznych.

¹⁵ M. Danielewiczowa: *Stylistyka*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole. Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne*. Red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina. Warszawa 2004, s. 65.

¹⁶ Zob. *ibidem*, s. 85—86.

W podręcznikach brakuje natomiast takich ćwiczeń, które ukazywałyby błędne — z punktu widzenia stylistyki — użycia konkretnych spójników, akcentując tym samym wagę podejmowanego zagadnienia.

Zadania polegające na uzupełnianiu przygotowanych przez autorów podręczników zdań lub tekstów mogą w toku lekcji stać się przyczynkiem do rozmowy o wartości stylistycznej spójników. Dotyczy to zwłaszcza tych zadań, w których ich dobór pozostawia się uczniowi, a więc nie wskazuje się konkretnych spójników, które powinien on zastosować. Słyszając proponowane przez uczniów warianty odpowiedzi, nauczyciel powinien zatem tak pokierować analizą zebranego materiału językowego, aby zwrócić ich uwagę na stylistyczną wartość doboru spójników, w zależności od typu tekstu, odmiany polszczyzny, w jakiej jest sformułowany.

Wśród prezentowanych w omawianych podręcznikach ćwiczeń znalazło się zaledwie jedno, które pełni w strukturze podręcznika funkcję informacyjną¹⁷ — wprowadza informację dotyczącą nacechowania spójników:

Podane spójniki mają charakter synonimiczny, ale niektórych z nich używa się przede wszystkim w tekstach pisanych i oficjalnych. Uzupełnij zdania stosownymi spójnikami.

a) ale/aczkolwiek

Komar wygląda niepozornie, jest bardzo dokuczliwy.

Rozumiem stanowisko przedmówcy, nie przekonuje mnie jego propozycja rozwiązania problemu.

b) albo/lub

To była pantera jaguar — nie umiem ich odróżnić.

Prosimy o kontakt telefoniczny mejlowy.

c) więc/zatem

Miałam ochotę na ciastko, wstąpiłam do cukierni.

Wszyscy goście już przybyli, możemy przystąpić do uroczystego otwarcia konferencji.

d) ponieważ/gdyż

Nie spotkali się, pomylili daty.

Nie mogę się na to zgodzić, nie widzę potrzeby tak radykalnych działań.

e) a/natomiast

Mateusz ma do szkoły bardzo blisko, Konrad musi jechać godzinę autobusem.

¹⁷ O funkcjach podręcznika w odniesieniu do zawartych w nich ćwiczeń pisała m.in. E. Korzeniowska: *Efektywność edukacji językowej w klasach IV—VIII szkoły podstawowej a polonistyczne funkcje podręcznika gramatyki*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. H. Synowiec. Katowice 1995, s. 82—92.

- Prośby o zwrot książek do biblioteki wysłano w zeszłym tygodniu, akcja „Bezkarny zwrot” rozpoczęła się już miesiąc temu
- f) i/oraz
Zwierzętami są także pantofelki ameby.
Proszę zabrać ze sobą dokumenty oficjalne zaproszenie na spotkanie.

Jest tyle do powiedzenia!..., zeszyt ćwiczeń, s. 47

Celem przytoczonego ćwiczenia jest zarówno wskazanie różnych kontekstów sytuacyjnych¹⁸ dotyczących użycia konkretnych spójników, jak i skupienie uwagi gimnazjalistów na synonimii¹⁹ w obrębie omawianej klasy wyrazów. Warto bowiem uzmysławiać uczniom, że „nawet te wyrazy, które nie różnią się znaczeniem, są zazwyczaj zróżnicowane stylistycznie, chronologicznie, ekspresywnie, a także pod względem łączliwości z innymi wyrazami”²⁰. Wskazanie sześciu synonimicznych par spójników (*ale/aczkolwiek, albo/lub, więc/zatem, a/ natomiast, i/oraz*²¹), w których jeden nie jest nacechowany, drugi zaś ma charakter oficjalny, może stanowić zaledwie zarys lekcji poświęconej zróżnicowaniu stylistycznemu omawianej części mowy. Na podstawie przywołanych przykładów zdolni gimnazjaliści będą prawdopodobnie w stanie przywołać znacznie szerszy zasób spójników współfunkcyjnych.

Drugim typem zadań bezpośrednio związanych z kwestią doboru stylistycznego tej części mowy są takie, które polegają na samodzielnym tworzeniu zdań/tekstów ze spójnikami. Mimo że tworzenie wypowiedzi z omawianymi wskaźnikami zespolenia nie nastrocza uczniom tylu trudności, ile konstruowanie zdań z przyimkami, także ten typ zadania (a przynajmniej rezultat jego wykonania) wymaga kontroli i nadzoru nauczyciela, w dalszej zaś perspektywie — korekty całej poprawionej przezeń wypowiedzi. Warto także sugerować uczniom konieczność używania spójników synonimicznych (np. *bo, gdyż, ponieważ*), które — pomimo różnego nacechowania stylistycznego — pozwalają na uniknięcie powtórzeń i zapobiegają monotonii konstrukcji składniowych.

Wnioski dotyczące kwestii związanych z doбором spójników w odniesieniu do ich wartości stylistycznej nie są budujące. W wyniku braku w *Podstawie programowej...* wzmianki o konieczności używania takich wskaźników zespolenia, które odpowiadałyby stylistyce wypowiedzi ustnej lub pisemnej,

¹⁸ Sytuacyjna sprawność językowa jest, według Stanisława Grabiasa, jednym z elementów sprawności językowej. Zob. S. Grabias: *Pojęcie sprawności językowej*. W: „Socjolingwistyka”. T. 11. Red. W. Lubaś. Kraków 1993, s. 47—56.

¹⁹ Synonimy są uznawane za wyrazowe środki stylistyczne. Por. D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Wykłady ze stylistyki*. Warszawa 2008, s. 37.

²⁰ A. Markowski: *Synonimia*. W: H. Jadacka, A. Markowski, D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Poprawna polszczyzna. Hasła problemowe*. Warszawa 2008, s. 139.

²¹ O zastosowaniach składniowych spójników *i, oraz, a* także pisała m.in. H. Jadacka. Por. H. Jadacka: *Kultura...*, s. 221—222.

informacji dotyczących konieczności uwzględniania nacechowania spójników nie zamieszczono podręcznikach. Umiejętność właściwego użycia spójników kształcą wprawdzie zawarte w pozycjach przeznaczonych dla gimnazjalistów ćwiczenia, ale autorzy nie piszą jasno o zróżnicowaniu stylistycznym i synonimii w obrębie omawianej klasy wyrazów. Aby proponowane przez autorów podręczników ćwiczenia kształciły umiejętność doboru spójników, powinny być „obudowane” wskazówkami i dopowiedzeniami nauczyciela w tym zakresie.

Osobny problem stanowi natomiast wartość stylistyczna spójników występujących w tekstach z podręczników szkolnych — odpowiada ona procentowemu udziałowi poszczególnych grup wyodrębnionych ze względu na ich nacechowanie. W podręcznikach szkolnych dominują zatem — podobnie jak w całej klasie wyrazów — spójniki o charakterze książkowym (np. *oraz, bądź, zaś, iż*) i neutralnym (np. *dlatego, czy, i, albo*), znacznie rzadziej pojawiają się te, które są wartościowane jako oficjalne (np. *natomiast, toteż*), potoczne (*bo*) i przestarzałe (*tudzież, ni*). Wprowadzenie do podręczników większej liczby spójników nacechowanych oficjalnie, podniosłe czy archaicznie wiązałoby się z kolei z koniecznością uwzględniania tekstów kultury zróżnicowanych tematycznie i gatunkowo.

Zasób neutralnych wskaźników zespolenia zebranych z tekstów szkolnych podręczników dla gimnazjalistów odpowiada zatem ich codziennym potrzebom komunikacyjnym. Należy jednak pamiętać, że gimnazjalista powinien mieć świadomość, że poza neutralnymi wyrazami spajającymi w języku funkcjonują także takie, które są typowe dla wypowiedzi o charakterze oficjalnym (urzędowo-kancelaryjnym, np. *gdyż, iż*, które można wykorzystać między innymi podczas pisania listu oficjalnego, podania) czy retorycznym.

Ważną kwestię stanowi także konieczność obserwowania spójników przestarzałych, z którymi uczeń zetknie się podczas lektury tekstów dawnych. Mimo że gimnazjalista nie ma możliwości i potrzeby używania tak nacechowanych spójników, ich znajomość może mieć znaczący wpływ na kształcenie jego kompetencji odbiorczych.

Александра Зок-Смола

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ СОЮЗОВ В ИЗБРАННЫХ УЧЕБНИКАХ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА НА III ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Автор анализирует союзы, появляющиеся в учебниках польского языка для гимназий — III этапа образования в Польше, принимая во внимание их стилистическую маркированность. Исследование соотносится с классификацией союзов согласно стилистическо-

му критерию, предложенному Анджеем Марковским. Анализу подвергаются примеры соединяющих слов, которые появляются в информативных текстах, а также в упражнениях, входящих в учебники. Устанавливается частотность появления нейтральных, книжных, устаревших, разговорных, официальных, возвышенных и шутливых союзов, контексты их использования, а также типы упражнений, в которых авторы учебников размещают показатели связи.

Aleksandra Zok-Smoła

THE STYLISTIC VALUE OF CONJUNCTIONS IN SELECTED TEXTBOOKS
FOR LANGUAGE EDUCATION FOR THE 3RD STAGE OF EDUCATION

Summary

The authoress analyses function words (conjunctions) occurring in the Polish language textbooks for middle schools, taking into account their stylistic mark. As the reference point for her analysis, she has chosen the classification of conjunctions according to the stylistic criteria created by Andrzej Markowski. The article examines examples of conjunctions that appear in the informative reading material and exercises included in the textbooks. It determines the occurrence frequency of neutral, literary, obsolete, colloquial, formal, solemn, and humorous conjunctions, as well as the contexts of use and types of exercises, in which the textbook authors place their connectives.

III. Recenzje

Sylvia KAROLAK

Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947—1991
Kanon, który nie powstał
Poznań 2014

Na początku drugiej dekady XXI wieku na rynku księgarskim ukazały się książki dokonujące bilansu najnowszej literatury dotyczącej Holocaustu. Do najważniejszych publikacji z pewnością należą *Literatura polska wobec Zagłady (1939—1968)* pod redakcją Sławomira Buryły, Doroty Krawczyńskiej i Jacka Leociaka (2012), *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holocaustu (1987—2003)* Bartłomieja Krupy (2013) czy *Metonimie Zagłady. O polskiej prozie lat 1987—2012* Marty Cuber (2013). Popularność tematu jest zapewne wynikiem nie tylko toczącego się holokaustowego dyskursu, wzbogacanego wciąż nowymi niezbadanymi dotąd wątkami, ale również nowoczesnych metodologii, które pozwalają w odmienny niż do tej pory sposób opisać historyczne i kulturowe reprezentacje Zagłady.

Dydaktyka polonistyczna również podejmuje próbę włączenia się w tę interdyscyplinarną dyskusję, choć, jak dotąd, jest dość słabo reprezentowana. Nie doczekaliśmy się bowiem jeszcze publikacji na miarę tej, opracowanej przez historyków. Mam na myśli oczywiście podręcznik z 2003 roku pod tytułem *Holokaust — zrozumieć dlaczego* autorstwa Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego, wydany ponownie w 2012 roku, ale już pod zmienionym tytułem *Zrozumieć Holocaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów*.

Polonistyczna refleksja nad Zagładą skupia się przede wszystkim na metodycznych rozwiązaniach dotyczących konkretnych tekstów wpisanych w podstawę programową. Szczególną popularnością cieszą się utwory, które przed ostatnią zmianą podstawy programowej nie wchodziły do literackiego kanonu Zagłady. Wśród dydaktyków obserwować więc można ogromne zainteresowanie opowiadaniem Idy Fink i Irit Amiel, ponieważ twórczość tych autorek jest pretekstem nie tylko do rozważań na temat Holocaustu, ale przede wszystkim do podejmowania problematyki reprezentacji Zagłady i alternatywnych sposobów narracji, wynikających między innymi ze zmiany postrzegania Holocaustu przez pokolenia, dla których pozostaje on tylko wydarzeniem historycznym.

Słabość tych metodycznych poszukiwań ma swe źródło w incydentalności i braku spójności. Można uznać, że reakcją na nie jest jeden z numerów „Polonistyki”, w całości poświęcony interesującej nas problematyce („Polonistyka” 2014, nr 11).

Wydaje się więc, że *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947—1991. Kanon, który nie powstał* Sylwii Karolak jest szczególnie ważne dla współczesnej refleksji dydaktycznej, gdyż autorka nadaje jej charakter autoteliczny. Badaczka nie poprzestaje na prezentacji ewolucji szkolnego kanonu literatury dotyczącej Zagłady, ale mając wgląd do podręczników, podstaw programowych, list lektur, poradników metodycznych, w interesujący sposób odtwarza historyczny, polityczny i kulturowy kontekst towarzyszący tekstom czytany w szkole. Publikacja, choć nie zawiera konkretnych wskazówek metodycznych, ma jednak nieprzecenioną wartość. Wydaje się bowiem najbogatszym świadectwem szkolnej recepcji literatury Holokaustu w latach PRL-u.

Takie opracowanie olbrzymiego materiału pozwala czytelnikowi na współczesną refleksję nad literackim kanonem Zagłady.

Założenia, cele badawcze oraz koncepcja monografii znajdują odzwierciedlenie w przejrzystej, spójnej kompozycji książki. Autorka już we *Wprowadzeniu* w czytelny i klarowny sposób zapowiada problematykę publikacji, przedstawia stawiane cele badawcze oraz motywuje wybór interesującego ją okresu historycznoliterackiego, jak również periodu w historii edukacji polonistycznej.

Badaczka w pierwszej części monografii zatytułowanej *Literatura wojny i okupacji w podręcznikach i programach szkolnych (do języka polskiego) w Polsce w latach 1947—1991* podejmuje próbę opisu analizowanego materiału w kontekście historycznym i kulturowym. Marginalizację problematyki żydowskiej w kanonie lektur tłumaczy przede wszystkim polityką komunistycznego państwa i próbą przepracowania wojennej traumy przez samych Polaków. Jak się okazuje, w powojennej refleksji nie było jeszcze miejsca na cierpienia inne niż rodzime, polskie.

Druga część publikacji została podporządkowana ustalonej przez badaczkę periodyzacji, wyznaczonej pojawieniem się w spisach lektur kolejnych propozycji lekturowych. Z jednej strony to właśnie nowe tytuły na szkolnych listach lektur były odzwierciedleniem zmian zachodzących w polityce i sposobie mówienia o Zagładzie, z drugiej — stanowiły świadectwo wprowadzanych modyfikacji w państwowo-szkolny model wychowawczy.

Refleksję nad periodyzacją otwiera rozdział zatytułowany *Lata 1947—1949* i oczywiście *Dymy nad Birkenau* Seweryny Szmaglewskiej, powieści, która na długo ustali szkolny kanon Zagłady, wyznaczany przez dwie podstawowe kategorie: dokumentaryzm i relację świadka nie-Żyda. Powieści Seweryny Szmaglewskiej towarzyszą inne teksty, choć należące już do lektury fakultatywnej, np. *Wielki Tydzień* Jerzego Andrzejewskiego, *Krata* Poli Gojawiczyńskiej, *Krzywe Koło* Kazimierza Konarskiego, *W rozwalonym domu* Jana Dobraczyńskiego,

Obok zagłady Tadeusza Łopalewskiego, *Ślady* Ludwika Heringa i *Życie „na niby”* Zofii Łuczek. W szkole czyta się również poezję dotyczącą Zagłady — *Żydom polskim* oraz *Ballady i romanse* Władysława Broniewskiego.

Swoistą cezurą w uczeniu o Holokauście było, według badaczki, wpisanie w 1950 roku na listę szkolnych lektur *Medalionów* Zofii Nałkowskiej. Mimo ostrej krytyki, z jaką książka spotkała się między innymi ze strony Henryka Grynberga, trudno przecenić jej rolę w kształtowaniu szkolnej refleksji o Zagładzie. Dlatego też nie dziwi decyzja badaczki, że to właśnie zbiorowi opowiadań poświęca kolejną część rozdziału.

Autorka przełomową rolę opowiadań Zofii Nałkowskiej dostrzega przede wszystkim w propozycji, która, jak się wydaje, ma charakter etyczny. W tekstach dochodzi przecież do nieistniejącej wcześniej demokratyzacji spojrzenia na Holokaust, wydarzenia są bowiem opisywane z kilku różnych perspektyw: Polaków, Żydów i samej autorki, będącej przecież członkinią Głównej Komisji Badania Zbrodni Niemieckich w Polsce. Taka perspektywa wymusi w przyszłości specyficzne holokaustowe narracje, których opis doprowadzi do wygenerowania różnego rodzaju estetyk wypracowanych przez pokolenia „osmalonych”.

Kolejnym wyodrębnionym okresem są lata 1951—1971. Wtedy w szkolnym kanonie pojawiają się *Samson* i *Miasto niepokonane* Kazimierza Brandysa, „*Niestety*” i „*na szczęście*” Heleny Boguszewskiej, *Niemcy* Leona Kruczkowskiego oraz *Campo di Fiori* Czesława Miłosza. Badaczka zauważa, że choć w szkolny dyskurs o Zagładzie zostaje wprowadzona problematyka getta, to jednak podlega ona obowiązującej polityce polonizacji powstania w warszawskim getcie. Podobnie rzecz ma się z nowym szkolnym tematem — stosunkiem Polaków do eksterminacji Żydów. O ile dramat Leona Kruczkowskiego marginalizuje problem antysemityzmu i szmalcownictwa (przypomnę tylko epizodyczną postać chłopca), to już wiersz Czesława Miłosza ze zdwojoną siłą dopomina się właśnie o trudne dla Polaków konteksty. Niestety, jak wykazuje autorka książki, powołując się na analizy podręczników i propozycji metodycznych, w których całkowicie pominięto tę problematykę, szkoła nie wykorzystała szansy na otwarcie się na nowe przestrzenie polsko-żydowskiej historii.

Według badaczki, kolejną cezurą w historii kształtowania szkolnego kanonu Zagłady było wpisanie w 1972 roku na listę lektur opowiadań Tadeusza Borowskiego (warto dodać, że w latach 1967—1984 fragment *U nas, w Auschwitzu* był obecny na liście lektur szkoły podstawowej). Opowiadaniom towarzyszyły inne teksty, dotyczące szczególnie trudnych tematów, a mianowicie dziecięcych „historii” związanych z Zagładą. Co szczególnie interesujące, niemal zaraz po trafieniu na półki księgarskie zostają one wciągnięte do szkolnego kanonu, np. *Dzieciństwo w pasiakach* Bogdana Bartnikowskiego, *Warkoczyk* Tadeusza Różewicza. Lekturą uzupełniającą jest *A jak królem, a jak katem będziesz* Tadeusza Nowaka.

Według Sylwii Karolak, przełom w szkolnym kanonie powinien nastąpić w wyniku reakcji na wydarzenia polityczne, między innymi odsłonięcie Międzynarodowego Pomnika Ofiar Faszyzmu w Brzezince w 1967 roku, oraz na „sprawę encyklopedystów”, zainicjowaną wydaniem VIII tomu *Encyklopedii PWN* w 1966 roku. Jednak nic takiego się nie stało. Wymiana tekstów na listach lektur miała charakter pozornej rewolucji, ponieważ ograniczyła się jedynie do mechanicznego odświeżenia spisu tekstów. Analiza podręczników i materiałów metodycznych wykazała pominięcie najistotniejszego z naszego punktu widzenia problemu żydowskości ofiar obozów koncentracyjnych i zagłady. W tym sensie w edukacji polonistycznej, mimo wprowadzenia współczesnych tekstów, zmienia się niewiele. Literatura nadal poddawana instrumentalizacji służy powojennej, homogenicznej refleksji, w której nie ma miejsca na żydowskich bohaterów, żydowskość ofiar czy martyrologię Żydów.

Ostatnim wyodrębnionym przez badaczkę okresem są lata 1973—1990. Wtedy to listy lektur zostały otwarte dla tekstów, w których problemu Zagłady nie sposób było pominąć, np. poezja Jerzego Ficowskiego, *Próby świadectwa* Jana Strzeleckiego, *Rozmowy z katem* Kazimierza Moczarskiego, *Czarny potok* Leopolda Buczkowskiego, *Pamiętnik* Janusza Korczaka.

Autorka, korzystając z periodyzacji zaproponowanej przez Michaela Steinlaufa, przekonuje, że szkolne teksty wspomagały rekonstrukcję polskiej pamięci, niewątpliwie „poruszonej” słynnym esejem Jana Błońskiego z 1987 roku, emisją filmu Claude’a Lanzmanna *Shoah* czy obchodami 40. rocznicy powstania w getcie warszawskim. Okres ten zamyka rok szkolny 1990—1991. Wtedy na listach lektur dla szkoły średniej pojawiają się: *Początek* Andrzeja Szczypiorskiego, *Przybysz z Narbony* Juliana Strykowski oraz reportaż Hanny Krall *Zdążyć przed Panem Bogiem*, jak dotąd „żelazna” propozycja również współczesnego kanonu Zagłady.

Autorka w trzeciej części rozprawy dokonuje ważnych podsumowań dotychczasowego wywodu oraz otwiera swe rozważania na to, co pozostaje poza obszarem jej zainteresowania. Skupia się przede wszystkim na reportażu Hanny Krall, dostrzegając w jego popularności nowe tendencje w nauczaniu o Holokauście.

Szczególnie istotną rolę w publikacji odgrywają rzetelnie udokumentowane zestawienia lektur z podziałem na typy szkół oraz aneks, w którym znalazły się fragmenty omawianych tekstów, wchodzących w skład poszczególnych kanonów. Ich układ został podporządkowany periodyzacji, jaką wcześniej zaproponowała autorka.

Imponująco przedstawia się bibliografia, która daje czytelnikowi pojęcie o ogromie pracy wykonanej przez badaczkę. W bibliografii wydzielono cztery obszary, w których obrębie pomieszczono utwory literackie obecne w spisach lektur, podręczniki, programy nauczania i publikacje z różnych dziedzin wiedzy. Zakres i rodzaj wykorzystanej literatury przekonują, że monografia,

choć dotyczy zagadnień edukacji polonistycznej, ma charakter interdyscyplinarnej. Niewątpliwie więc zainteresuje szeroki krąg odbiorców, między innymi dydaktyków literatury i historii, historyków, pedagogów, bibliotekoznawców i nauczycieli.

Faktyczny zakres problemowy publikacji wydaje się dużo szerszy niż ten, wyznaczony przez cele badawcze i sformułowany we *Wprowadzeniu*. Ambicją badaczki było przecież zaprezentowanie obecności Zagłady w programach szkolnych i jej miejsca w kanonie literackim funkcjonującym w okresie PRL-u. Tymczasem autorce dzięki troskliwie zebranych i rzetelnie analizowanym materiałom udało się wpisać peerelowski szkolny dyskurs o Zagładzie w szeroki kontekst kulturowy. Tym samym badaczka pozwoliła czytelnikom na lepsze zrozumienie „momentu edukacyjnego”, w którym obecnie się znajdujemy. Rozprawa więc, interpretując przeszłość, zwiększa szansę na mądre konstruowanie szkolnej narracji o Zagładzie.

Warto w tym miejscu podkreślić, że współczesna edukacja, wyrastająca z nowoczesnych metodologii i aktualnej polityki pamięci, ma na celu oprócz przedstawiania kulturowych reprezentacji Zagłady unikanie jej fetyszyzacji. Od niedawna bowiem polonistyka szkolna stanęła przed problemem, dotąd słabo obecnym lub w ogóle nieobecnym w dyskursie dydaktycznym. Oto po latach milczenia albo przemilczania żydowskości Zagłady nastąpił swoisty *boom* na tego typu problematykę. Dlatego też przed nauczycielami języka polskiego stoi trudne wyzwanie wpisania Holokaustu w historię narodu żydowskiego, jednak bez zatracania wyjątkowości i bezprecedensowości tego Wydarzenia. Służą temu oczywiście nowe propozycje lekturowe, dzięki którym obok tematów z Zagłady mogą pojawić się te dotyczące tradycji, kultury, religii i wielowiekowego polsko-żydowskiego sąsiedztwa. W ich kontekście polonistyczna edukacja o Holokauście po raz kolejny zmieni swój kształt.

Pozostaje jedynie mieć nadzieję, że prognozowana zmiana doczeka się również wnikliwej monografii jak ta — autorstwa Sylwii Karolak.

Małgorzata Wójcik-Dudek

Magdalena OCHWAT

*Poezja paradoksów — paradoksy w poezji
Poetycka teologia księży Jana Twardowskiego,
Janusza Stanisława Pasierba, Wacława Oszajcy*

Katowice 2014

Już pierwszy kontakt z recenzowaną książką przekonuje, że otrzymujemy do lektury rozprawę wartościową, podejmującą ciekawe i ważne tematy, wzorowo skomponowaną oraz ładnie i pomysłowo wydaną.

Biało-czarne drzewo z okładki, figurka Chrystusa, profil twarzy i korona cierniowa budzą skojarzenia przyrodnicze, religijne, literackie i poetyckie, a różnice w ukształtowaniu korony (zwisające, martwe gałęzie; rozwijające się kwiaty) i chmura ptaków w locie wskazują na istotę paradoksu — połączenie sprzeczności w jedności, wielość i wszechobecność (dobro — zło, mrok — jasność, czerń — biel, żałoba, płacz i radość, rozwój). Pomarańczowy kolor czcionki ożywia obraz i podkreśla ważne elementy: imię autorki, „poezję” i „paradoksy”. Motyw graficzny z okładki powtarza się na stronach działowych, współbrząc z trafnie dobranymi mottami z opracowań naukowych lub liryki.

Autorka ujawnia erudycję (rozbudowane przypisy, znajomość niemieckojęzycznej literatury przedmiotu, odwołania do słowników greckich, polskich i innych) i wysoki poziom świadomości metodologicznej (poetyka immanentna, hermeneutyka, interpretacja kerygmaticzna), a jej praca ma charakter interdyscyplinarny. Magdalena Ochwat przywołuje opracowania literaturo- i językoznawcze, teologiczne, filozoficzne, z zakresu estetyki i logiki. Ustalenia badaczki wykorzystuje w części teoretycznej, kiedy definiuje paradoks, i w części analityczno-interpretacyjnej.

Pierwszą część rozprawy (*Paradoks — sprzeczność — aporia. Wokół dylematów terminologicznych*) wypełniają ustalenia dotyczące kategorii teoretycznoliterackiej paradoksów językowych w jednej wypowiedzi oraz paradoksów ideologicznych w epokach, nurtach, gatunkach — jako „sprzeczności między daną wypowiedzią a ogólnym mniemaniem” (s. 36). Autorka, wyjaśniając pojęcie aporii, przywołała między innymi grecki mit o Porosie i Penii. Bohaterowie mitu symbolizują dostatek i aktywność oraz biedę i pasywność, a mit można od-

nieść do dwoistej natury ludzkiej i innych paradoksów: „Paradoks w dogmacie to mariaż Penii i Porosa, przeciwstawnych sił, dających w efekcie »otwarcie«, drugie życie, które może rodzić nowe znaczenia i sensy” (s. 165).

Książka jest pionierską próbą wielostronnego oglądu paradoksu i zastosowania tej kategorii do interpretacji liryki poetów kapłanów, reprezentujących trzy pokolenia (nestor, senior, pokolenie średnie). Autorka przekonująco pokazuje, że w poezji Jana Twardowskiego paradoks wyraża się w leksyce lub we frazeologii i służy przedstawieniu obrazu Boga i relacji człowieka ze Stwórcą (analizie poddano liryki z różnych okresów i tomów), u Janusza Stanisława Pasierba paradoksy interpretuje w związku z motywem Ziemi Świętej, który wypełnia jeden tomik *Doświadczanie ziemi*, natomiast u Wacława Oszajcy szuka paradoksów w rozwijaniu wątku Judasza. Autorka kilkakrotnie przypomina najistotniejsze ustalenia, które wynikają z interpretacji liryki trzech poetów (powtórzenia nie uznaję za wadę). Zacytujmy fragment jednego akapitu z *Postscriptum*: „[...] paradoks jako »trop kapłański« jest literackim narzędziem eksploracji teologii. Eksploracja ta manifestuje się w przestrzeni omawianych trzech poetyk immanentnych w różny sposób: Jan Twardowski koncentruje się na podstawowym budulcu świata — na pojedynczych słowach i frazach, które w jego poezji wchodzą w związki oksymoroniczne czy antyetyczne [...]. Janusz Pasierb eksploruje teologiczne prawdy na poziomie całych paradoksowych obrazów i mininarracji, antynomicznych sytuacji [...]. Wacław Oszajca stawia czytelnika wobec paradoksowości całej metanarracji judeochrześcijańskiej [...]” (s. 170). Nie ma wątpliwości, że w świetle rozprawy Ochwat paradoks jako figura złożona i wielowymiarowa „staje się wspólnym językowym środkiem wyrazu literatury i teologii” (s. 20).

Omawiając lirykę Jana Twardowskiego (*Paradoksy słowa — Bóg i wiara w wierszach Jana Twardowskiego*), autorka rozprawy stara się wykazać, że „paradoks jako narzędzie teologii katolickiej pisanej językiem literatury” (s. 61) to narzędzie pokazywania istoty Boga i człowieka. Wprowadza konteksty teologiczne, omawiając np. trzy sposoby podejmowania w tej dyscyplinie problemu istoty Boga (teologia pozytywna, negatywna i przez uwznioślenie). W związku z poezją Jana Twardowskiego autorka zajmuje się też antynomią, konceptem, barokowymi inspiracjami, rozumowym i emocjonalnym zgłębianiem boskiej tajemnicy, aforyzmami, funkcją spójnika „i”, a przede wszystkim paradoksami Boga i człowieka (zwłaszcza w liryku ****Dziękuję Ci po prostu za to, że jesteś*), elementami humoru i wątkiem „Boga uśmiechniętego”, „wiary malutkiej” i niewiary, a także odbiorczą postawą fascynacji i zdziwienia. W poezji Twardowskiego, wieloaspektowo interpretowanej, interesuje więc autorkę dyskurs paradoksowy i „skłonność do myślenia zmagającego się z aporiami oraz opanowanie warsztatu poetyckiego” (s. 86).

W poezji Janusza Stanisława Pasierba (*Paradoksy poetyckiego obrazowania — Ziemia Święta w liryce Janusza Stanisława Pasierba*) autorka szuka paradok-

sów w poetyckim obrazowaniu, a więc w zderzaniu obrazów czy sytuacji, aby docierać do prawdy (słowo zapisywane małą lub wielką literą). Paradoksy odnalazła w lirycznym reportażu — tomie *Doświadczenie ziemi*, na który składa się 150 liryków, w tym także miniatur. Dostrzegła paradoksy (również ironię) w obrazach przestrzeni i czasu w Ziemi Świętej (ukształtowanie geograficzne, ziemia określająca tożsamość, miejsce wojen, przestrzeń militarna i miejsce wybrane, przestrzeń święta; świecki czas rzeczywisty i czas święty). Ciekawe obserwacje autorki dotyczą sztuki, np. fresku Andrei Mantegni w Mantui, wymienionego w liryku *ładowanie II*. Część rozważań autorka poświęciła paradoksowi „życia człowieka współczesnego na historycznej Ziemi Przymierza w czasie znaczących zmian, dynamicznego rozwoju cywilizacyjnego, pośród świętych miejsc” (s. 116). Autorka ma rację, że „chcąc »rozjaśniać« paradoksy przestrzeni arabsko-izraelskiej, trzeba pojechać do kraju, który stał się inspiracją poetycką” (s. 124), a będąc w tym kraju, zastanowić się nad paradoksami Ziemi Świętej, w której toczą się wojny, giną ludzie, brakuje tolerancji, otwartości, akceptacji drugiego człowieka, nie jest przestrzegane przykazanie miłości, pokojowego współistnienia w wielokulturowym świecie (s. 127).

Rozważania o paradoksowym dyskursie w wielu lirykach Wacława Oszajcy (*Paradoksy poetyckich porządków świata — Judasz w liryce Wacława Oszajcy*) autorka połączyła z teologicznymi sporami wokół nie tylko postaci Judasza (zdrajca — bohater), ale szerzej: wokół tak ważnych kwestii, jak Boże miłosierdzie i Boska sprawiedliwość, zbawienie upadłych aniołów, figura Szatana, przebaczenie i radość a kara i potępienie. Stwierdza, że „w poezji Oszajcy odczuwalne jest napięcie między dogmatycznym chrześcijaństwem a autonomią człowieka myślącego” (s. 164).

Czytając książkę Magdaleny Ochwat jako dydaktyk literatury, zauważam, że warto fakultatywnie omawiać z licealistami wiersze trzech poetów jako reprezentantów poezji kapłańskiej; odnajduję w książce wzory lektury tomików poezji i poszczególnych liryków, a także paradoksowe klucze do rozumienia twórczości poetyckiej każdego z poetów oraz odpowiedzi, jak pomagać czytelnikom przekraczać bariery kulturowe i języka poezji. Cieszą odwołania do rozprawy o poezji kapłańskiej, którą to rozprawę napisała Bożena Chrzęstowska, niekwestionowany autorytet w dydaktyce literatury.

Ewa Ogłóza

Ewa OGŁOZA

*Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena
O radości czytania*

Katowice 2014

W Wydawnictwie Uniwersytetu Śląskiego w 2014 roku ukazała się książka *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania* autorstwa Ewy Ogłózy. Jest to pozycja niewątpliwie wartościowa zarówno dla dyskursu naukowego o roli baśni w kształceniu literackim, jak i dla praktyki polonistów szkolnych. Badaczka przeprowadziła wszechstronną kwerendę, dotarła do wszystkich istotnych tekstów i opracowań oraz wykazała się dociekliwością interpretacyjną. Jak zauważa we *Wprowadzeniu — o Andersenie i jego opowieściach*, na badaniach dotyczących twórczości i życia Andersena koncentrowały się konsekwentnie jej zainteresowania naukowe od 2005 roku (rok 200. rocznicy urodzin pisarza). Wieloletnie studia nad tekstami i doświadczenia oraz doskonała znajomość twórczości Andersena, która ma bardzo obszerną literaturę naukową w Polsce i na świecie, pozwalają badaczce trafnie wskazywać intertekstualne konteksty. Dzięki fascynacji autorki biografią słynnego pisarza możliwe było nadanie rozprawie indywidualnego, osobistego rysu. W książce Ewa Ogłóza przedstawia własne interesujące odczytania tekstów Andersena.

W skład rozprawy wchodzi kilkanaście szkiców, które skupiają się wokół istotnych zagadnień dotyczących pisarstwa Hansa Christiana Andersena. Książka przedstawia wyniki lektury opowieści duńskiego pisarza, wybranych z najnowszego trzytomowego wydania 164 *Baśni i opowieści* w pierwszym polskim tłumaczeniu z języka duńskiego Bogusławy Sochańskiej. Koncepcyjną spójność całości Ewa Ogłóza wyjaśnia następująco: „Układ jest przemyślany, chociaż nie determinuje go jedno kryterium. Wynika on z kolejności badawczego czytania (najpierw tekst o *Królowej Śniegu* i *Cieniu*), chronologii (np. *Psyche* i *Lodowa Pani* z tego samego tomu) oraz podobieństwa problemów (np. groteska w *Małym Klausie* i *dużym Klausie* oraz w *Pchle* i *profesorze*)” (s. 19).

Ewa Ogłóza, szukając dla opowieści Andersena — jak przystało uważnej i wnikliwej badaczce — sensów przekraczających granice baśniowej literatury dla dzieci, niektórym rozdziałom nadała prowokujące, a być może lepiej stwier-

dzić: fascynujące, metaforyczne tytuły: *Śnieg, Kury i fraktale, Aleksytymia i lzy*.

Przedmiotem uwagi czyni autorka nie tylko baśnie Andersena, ale także inne jego formy narracyjne, które są swoistego rodzaju komentarzem do kondycji i różnorodnych problemów ludzkiej egzystencji. Badaczka stoi na stanowisku, że uważna lektura i wnikliwe pochylenie się nad niemal każdym zdaniem Andersena gwarantują dotarcie do „całościowego obrazu świata i sytuacji człowieka”. Godne czytelniczego oglądu pod tym względem są zwłaszcza rozdziały: *O dwu baśniach* — „*Królowa śniegu*” i „*Cień*”; *Opowieści o dwu drzewach* — „*Ostatni sen starego dębu*” i „*Driada*”; „*Opowieść o matce*”, „*Ostatnia perła*”; *Oczy ropuchy i muchy. Dwie opowieści o dorastaniu (Andersen, Łoziński)* oraz „*Andersen*”, *inne obrazy, film Wilhelma Sasnala*. Autorka sięga po Émile’a Ciorana, poszukując klucza do najważniejszej analizy, zestawia wybrane baśnie z innymi tekstami literackimi, eseistycznymi, krytycznoliterackimi, z dziełami plastycznymi, filmowymi i muzycznymi. Daje tym samym interesujące propozycje, które służą pogłębionej interpretacji dzieł Andersena i przekładają się na wnikliwsze rozumienie tekstu przez czytelnika. Szczególnie interesujące są rozważania filozoficzno-psychologiczne w *Małej syrence*, zestawienie *Bałwana ze śniegu* Andersena i *Płonących bałwanów* Wilhelma Sasnala, przywołanie kategorii przezroczystości w *Małej syrence*, dywagacje o melancholii, studni i smutku.

Książka, pisze Ewa Ogłóza we *Wprowadzeniu...*, jest efektem przyjemności czytania, radości płynącej z „badania prozy Andersena, z dostrzegania coraz to nowych szczegółów, z poznawania ówczesnego świata, z odkrywania kolejnych poziomów i aspektów znaczeniowych, nowych znaczeń, ze świadomości, że współczesne konteksty oświetlają tę prozę, czyli ona sama jest wciąż ważna i aktualna” (s. 16). Dla czytelnika kwintesencją „radości czytania” będą takie szkice, jak (poza wymienionymi wyżej): *Cień, Opowiedzieć ból zębów, artystę i poezję...*, *Zwierciadło, jego okruchy i jezioro*.

Jednym z najbardziej interesujących wątków *Wokół opowieści...* są treści religijne, z których utkana jest warstwa językowa baśni Hansa Christiana Andersena, człowieka szukającego często ukojenia i pociechy w Biblii, wierzącego w opiekę i mądrość Boga. Syrenka, wznosząc „przezroczyste ramiona ku słońcu Boga”, modli się o przemienienie w córę powietrza, by wpłynąć do królestwa Pana. W *Psyche* czytamy: „Tak, tak! Niepojęte jest moje ja, niepojęty jesteś Ty, Boże! Cały Twój świat niepojęty, cud potęgi, wspaniałości — miłości!” (s. 202). Najwyższy poziom duchowości i nieśmiertelną duszę można osiągnąć, gdy cierpienie i ból nie pozbawiają wiary i etycznego osądu okoliczności oraz własnych działań. Takie ujęcie skłania ku teorii, że „Andersenowska metafizyka oparta jest po części na ideałach chrześcijańskich i neoplatonickich”¹.

¹ E. Oxfeldt: *Motyw życia i śmierci w „Małej syrence”*. W: *Andersen — 200 lat*. Red. H. Dymel-Trzebiatowska i E. Mrozek-Sadowska. Gdańsk 2006, s. 61.

Książka dotyczy tematyki tyleż interesującej, co aktualnej, gdyż zarówno we współczesnych filmach, jak i w literaturze przewijają się motywy i wątki znane z narracji Andersenowskich. Współczesne konteksty stanowią dobre tło dostrzegania nowych szczegółów, symboli, aluzji i znaczeń twórczości Andersena oraz poznawania ówczesnego świata. Autor *Małej syrenki* okazuje się wrażliwym obserwatorem, miłośnikiem teatru, opery i sztuki, wytrwałym turystą, zainteresowanym naturą i techniką, wielostronnie utalentowanym artystą oraz odważnym człowiekiem, który z wielką determinacją realizował marzenia i wybory życiowe.

Wielość źródeł — siłą rzeczy — zawsze zmusza badacza do wyboru tekstów. Autorka, mimo oczywistego ograniczenia materiału badawczego, opiera się na bardzo bogatej literaturze fachowej. Literatura specjalistyczna dotycząca twórczości Andersena, odwołania do dzieł literackich, malarskich czy filmowych, a ponadto do krytyki literackiej oraz blogów i stron internetowych (wraz z komentarzami internautów) odsłaniają całą rzetelność warsztatu Ewy Ogłozy i jej uczciwość badawczą. Autorka rozwija temat atrakcyjnie i wielotorowo, sięga zarówno po teksty spopularyzowane lekturą z lat dziecięcych, jak i — w sporym zakresie — po teksty mniej znane, a istotne z punktu widzenia podjętego tematu. Nie poprzestaje na uogólnionych rozważaniach, jak czytać dzieła Andersena, zawartych w przedmowie Klausa Petera Mortensena do wydania *Baśni i opowieści* oraz w tekstach innych krytyków (Lone Koldtoft, Niels Kofoed). Stanowiska wielu badaczy (dotyczące narracji w literaturoznawstwie; spostrzeżenie Jarosława Iwaszkiewicza, że „specyficzny protestancki egzystencjalizm i pesymizm” łączą Andersena z Kierkegaardem) wzbogaca materiał zaczerpnięty z internetowych dokumentów, takich jak: internetowy słownik motywów religijnych, teksty z internetowym komentarzem. Znacznie pogłębiają one i uwierzytelniają lekturę. Zasygnalizowane w książce analizy i tropy interpretacyjne, świadczące o erudycji autorki, mogą się przyczynić do usprawnienia warsztatu polonistycznego i podniesienia świadomości czytelnika w zakresie różnorodnych możliwości „czytania świata”. Zauważyć należy, że autorka sygnalizuje odczytania opowieści Andersena, z którymi się nie utożsamia, i stawia wiele kwestii w sposób intrygujący, by nie powiedzieć: dyskusyjny. Chciałoby się zadać wiele pytań, wejść w dialog, prosić o wyjaśnienia. Nie są to zarzuty, raczej konstatacja, że rzecz ma charakter inspirujący i prowokujący do dyskusji oraz dopowiedzenia pewnych kwestii.

Udokumentowanemu naukowo wywodowi autorka nadała strukturę, która odsłania jej bogaty zamysł intelektualny i metodologiczny. Analiza i interpretacja utworów Duńczyka ma za zadanie ukazanie Andersena jako twórcy, który precyzyjnie odmalowywał feerię barw ówczesnego świata. Wręcz z detektywistyczną skrupulatnością Ewa Ogłozza tropi szczegóły, nawet słowa w narracji pisarza. Każdy detal może stać się asumptem do nowych odczytań i hipotez interpretacyjnych. Autorka nie ma wątpliwości, że „trzeba i warto zachęcać do-

rosłych czytelników do lektury tekstów Andersena, tych najbardziej znanych z dzieciństwa i tych mniej znanych” (s. 17). Dlatego wyznaje: „Staram się czytać te historie, odkrywać ich uniwersalne sensy, zmienne tonacje, głębię i rozległość myśli Andersena oraz cechy jego sztuki pisarskiej w narracji, opisach czy ironicznych lub humorystycznych zdaniach” (s. 11).

Rozprawa budzi czytelniczy szacunek, choć możemy się spierać o szczegóły, wyliczać redakcyjne znaki zapytania. Czytelnik może zauważyć pewne niedopracowanie redakcyjne tekstów Ewy Ogłózy, ale być może jest tak, że powtarzające się fragmenty (np. cały akapit na stronach: 18 i 104) są celowe: mają wskazać kwestie najistotniejsze i godne zapamiętania (w tym przypadku mowa o spostrzeżeniach, do których może prowadzić lektura kontekstowa i problemowa).

Na koniec warto podkreślić fakt, że książka Ewy Ogłózy jest staranna pod względem edytorskim, przyciąga uwagę twardą okładką (w projekcie okładki wykorzystano zdjęcie autorstwa Justyny Budzik). Zawiera wykaz: tekstów źródłowych, biografii, opracowań i źródeł internetowych. Zamykają publikację streszczenia w języku angielskim i francuskim, brakuje indeksu osobowego.

Rozprawa wypełnia pewną lukę w polskim piśmiennictwie naukowym, które skupiało się na badaniach twórczości Andersena. Lektura książki przyniesie korzyści odbiorcom z różnych kręgów: znawcom literatury dziecięcej i młodzieżowej, bibliotekarzom, dydaktykom literatury, nauczycielom języka polskiego, studentom polonistyki. Warto pamiętać, o czym skutecznie przypomina badaczka, że Andersen, kreśląc kolejne teksty, zawsze miał na względzie dziecięcego i dorosłego adresata swoich opowieści.

Lucyna Sadzikowska

Helena BOROWIEC

Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)

Lublin 2014

Nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej ukazała się niezwykle wartościowa monografia zatytułowana *Dziecięce rozumienia świata (studium lingwistyczne)*, dotycząca rozwoju semantycznego języka sześciolletnich dzieci. Helena Borowiec — jej autorka — bardzo silnie związana z lubelskim środowiskiem polonistycznym — pisze we *Wstępie* tej książki: „U dzieci w wieku przedszkolnym obserwuje się zarówno intensywny rozwój słownictwa, jak i struktur gramatycznych. Jednakże nabywanie kompetencji językowej przez dziecko nie jest procesem łatwym, zwłaszcza w przypadku takich języków, jak polski, który cechuje bogactwo form leksykalnych oraz złożoność zasad budowy wyrazów i zdań. W naturalnych warunkach, w przypadku normalnego (niezakłóconego chorobą bądź niekorzystnym wpływem czynników środowiskowych) rozwoju osobowości człowieka, nabywanie systemu językowego — jak twierdzą badacze rozwoju mowy dziecka — kończy się w wieku sześciu lat” (s. 9). Poddanie badaniom właśnie tej grupy dzieci wydaje się niezwykle istotne przynajmniej z dwóch powodów: po pierwsze, czytelnik otrzymuje informacje dotyczące możliwości, jakie ma mały człowiek w zakresie sprawności semantycznych przed podjęciem toku edukacyjnego; po drugie, zyskuje tym samym wskazówki, co należy uczynić, aby w trakcie nauki szkolnej wpływać na rozwój sprawności komunikacyjnych ucznia.

Struktura książki jest przemyślana, logiczna. Całość tego monograficznego przedstawienia problematyki relacji między procesami poznawczymi a językiem składa się z czterech głównych rozdziałów: *Możliwości umysłowe dzieci w wieku przedszkolnym* (s. 15—61), *Opis znaczenia a struktura pojęć* (s. 63—75), *Semantyczne interpretacje wybranych wyrazów* (s. 77—171), *Kategorie interpretowania rzeczywistości w języku sześciolatków* (s. 173—274), oraz ze wstępu, z zakończenia i wykazu bibliograficznego.

Podstawę pracy stanowią badania, które autorka przeprowadziła wśród sześciolatków z czterech lubelskich przedszkoli. Helena Borowiec, mając świadomo-

mość, że grupa 30 osób jest niewielka (w obu typach zadań uczestniczyła bowiem taka sama liczba respondentów, czyli po trzydzieścioro dzieci), zadbała o to, aby była ona jednorodna ze względu na pochodzenie społeczne, co pozwoliło wyeliminować wpływ tej zmiennej na język dzieci. Do badań wybrano przedszkolaków pochodzenia inteligenckiego, których oboje rodzice legitymowali się wykształceniem wyższym. Pozyskane od dzieci interpretacje semantyczne wyrazów, odnoszących się do różnych sfer rzeczywistości pozajęzykowej, posłużyły do odtworzenia struktur znaczeniowych tych wyrazów. Helena Borowiec, nie tylko bardzo dobra lingwistka, ale także osoba doskonale znająca i — co niezwykle ważne — lubiąca dziecko (można to bez trudu odczytać na podstawie prowadzonego w książce wywodu), rozumie, że nie przejmuje ono automatycznie gotowych znaczeń słów od dorosłych, ale jest aktywnym „producentem znaczeń” (s. 78). Wszystko to sprawia, że badaczka próbuje dotrzeć do odpowiedzi na następujące pytania: Do jakich elementów realnego świata odwołują się przedszkolaki w swoich interpretacjach?, Jakie cechy składają się na znaczenie charakteryzowanego przez nie słowa? Jakie własności są podstawą ich oceny? Udzielenie odpowiedzi na przywołane pytania umożliwi zrekonstruowanie językowego obrazu tych fragmentów rzeczywistości, którym odpowiadają wyrazy interpretowane przez dzieci.

W rozdziale pierwszym w sposób rzeczowy i uporządkowany Helena Borowiec dokonuje przeglądu istniejących teorii nabywania znaczeń w ontogenezie, omawia Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego fundamentalne teorie rozwoju poznawczego, a także koncepcje, takie jak: Eve Clark hipoteza cech semantycznych oraz teoria kontrastów leksykalnych, Katherine Nelson hipoteza funkcjonalnego jądra, Eleanor Rosch koncepcja kategorii semantycznych, Alison Gopnik, Henry’ego Wellmana „naiwna teoria umysłu”. Autorka nie tylko referuje dotychczasowy stan badań, lecz także ujawnia własne stanowisko w tej sprawie, zestawiając przywołane prace z badaniami polskimi, niejednokrotnie weryfikującymi niektóre z tych teorii.

Kolejny rozdział to opis stosowanych w badaniach semantycznych dwóch modeli pojęciowych: klasycznego i prototypowego. Helena Borowiec ze znanstwem wskazuje nie tylko ich zalety, ale i ograniczenia. Przywołajmy Jej konstatacje: „Odwołując się z całą ostrożnością do obu teorii (klasycznej i prototypowej), stwierdzić należy, że każda z nich wykazuje różnego rodzaju ograniczenia. Niemniej obydwa modele opisu znaczenia są przydatne. Ze względu na zróżnicowany charakter semantycznej struktury leksyki (różnym jej częściom odpowiadają różne struktury poznawcze) niektóre fragmenty leksyki da się opisać, używając modeli klasycznych, inne — z zastosowaniem modeli prototypowych, a w innych mogą współistnieć oba modele opisu” (s. 74).

Dwie pierwsze części pracy, stanowiące jej warstwę teoretyczną, są doskonałą podbudową części analitycznej. Dają świadectwo rzadko spotykanego odczytania w najszerzej rozumianej literaturze przedmiotu, którą autorka grun-

townie przemyślała i krytycznie przetrawiła, a jej zaakceptowane wyniki umiejętnie wyzyskała do własnych obserwacji, opisów, analiz oraz interpretacji.

W rozdziale trzecim znalazły się niezwykle istotne ustalenia metodologiczne. Borowiec, biorąc pod uwagę przywołane we wcześniejszych partiach książki koncepcje badaczy, przyjmuje w pracy tezę „o zmienności struktury i treści pojęć w toku rozwoju systemu konceptualnego jednostki” (s. 79). Dowodzi ona: „Badania, które przywołałam, wyraźnie wykazują, że zarówno dorośli w sytuacjach codziennych, jak i dzieci posługują się kategoriami w sposób skuteczny, mimo że nie są w stanie podać podstaw (kryteriów) ich wyodrębniania. Wskazywałyoby to na istnienie kategorii o charakterze bądź niejawnym, bądź zmiennym” (s. 79). Ustalenia te prowadzą Helenę Borowiec do konstatacji, że najzasadniejszym rozwiązaniem tej kwestii jest Jerzego Trzebińskiego koncepcja elastyczności rdzeni pojęciowych, która — w odniesieniu do sześciolatków — winna być nieco zmodyfikowana. Ze względu na to, że proces opracowywania pojęć nie został u dzieci w tym wieku jeszcze ukończony, „podlegająca rozwojowi treść pojęcia wyznaczana jest nie tyle przez stabilny, ile przez *stabilizujący się* rdzeń pojęcia i dopuszczalną wielkość jego transformacji” (s. 80). Konsekwencją przyjętych przez badaczkę ustaleń jest uznanie, iż znaczenie słowa to nie tylko proste odzwierciedlenie cech desygnatu, lecz także rezultat interpretacji nosiciela języka, który dokonując wyboru cech przedmiotu, niektóre z nich uwydatnia, inne zaś pomniejsza bądź eliminuje. Definicja powinna zatem ukazać wszystkie możliwe aspekty interpretacji badanych przedszkolaków, tzn.: jak rozumieją słowo, co w dziecięcych charakterystykach semantycznych wyrazów pozostaje w zgodzie z konwencjonalnym użyciem słowa, a co od tych użyć odbiega. Tego typu definicja otwarta powinna uwzględniać nie tylko cechy typowe, wyraziste, które stanowią rdzeń znaczenia nazwy, ale także cechy rzadkie, nietypowe.

Borowiec przeprowadziła dwa typy badań, o których szczegółowo informuje czytelnika w dalszej części tego rozdziału. Czyni to rzeczowo, dokładnie i przekonująco. W badaniach narzędziem była ankieta zawierająca 40 wyrazów, reprezentujących dwie części mowy — rzeczowniki i czasowniki, które odnosiły się do różnych sfer rzeczywistości pozajęzykowej: I. *Człowiek*, II. *Zwierzęta*, III. *Rośliny*, IV. *Zjawiska astronomiczne i atmosferyczne*, V. *Istoty nadprzyrodzone*, VI. *Postacie fantastyczne*.

Okazuje się, że dziecko w wieku sześciu lat właśnie za pomocą głównie tych kategorii leksykalno-gramatycznych porządkuje i wyraża swoją wiedzę o świecie. „Dokonując wyboru wyrazów, starałam się — pisze Helena Borowiec — uwzględnić kolejność etapów w nabywaniu słownictwa: w pierwszej kolejności słowa o wysokim stopniu konkretności, a następnie — słowa o niskim stopniu konkretności” (s. 86). Badaczka skoncentrowała się na wyrazach dobrze znanych dzieciom, a zarazem typowych dla wybranych sfer pojęciowych (np. grupa *Zwierzęta* to cztery rzeczowniki: *kot*, *wróbek*, *osa*, *ryba*, i dwa czasowniki:

latać, karmić). Pragnąc potwierdzić ich reprezentatywność, wykonała badania pilotażowe, którymi objęła grupę 10 dzieci uczęszczających do klasy zerowej i reprezentujących różne środowiska społeczne. Z respondentami przeprowadziła językoznawczynie rozmowy na temat znaczeń proponowanych do ankiety wyrazów.

W badaniach pierwszego typu Helena Borowiec korzystała z własnego kwestionariusza ankiety rozpoczynającego się od pytania o charakterze definicyjnym (*Co to jest?, Co znaczy?*), po którym następowały pytania szczegółowe o składniki sceny prototypowej, np.: *jak wygląda kot?, co robi kot?, gdzie mieszka kot?* (w odniesieniu do rzeczownika), oraz: *kto kupuje?, co się kupuje?, gdzie się kupuje?, co trzeba zrobić, żeby kupić?* (w przypadku czasownika).

W badaniach drugiego typu autorka posłużyła się następującą instrukcją: „Powiedz wszystko, o czym myślisz, kiedy słyszysz słowo...” (s. 90). Wszystkie wypowiedzi dzieci, zarówno w przypadku pierwszego, jak i drugiego badania, zostały zarejestrowane na taśmie magnetofonowej.

Pozyskany materiał badaczka poddała szczegółowym interpretacjom. W książce prezentuje analizy ośmiu wyrazów, w tym sześciu rzeczowników, które odpowiadają różnym kategoriom pojęciowym: osobom (bytom osobowym ludzkim: *mama*, duchowym: *anioł*, fikcyjnym: *krasnołudek*), roślinom (*róża*), zwierzętom (*kot*), obiektom astronomicznym (*księżyc*), oraz dwóch czasowników: *kupować* (wyraz oznaczający czynność fizyczną) i *lubić* (odnosi się do czynności psychicznych, emocjonalnych).

Definicje odtworzone na podstawie wypowiedzi sześciolatek zestawiane są z objaśnieniami zawartymi w dwu słownikach: *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* pod redakcją Stanisława Dubisza i w *Innym słowniku języka polskiego* pod redakcją Mirosława Bańki. Przeprowadzone badania doprowadziły Helenę Borowiec do kilku istotnych wniosków:

- dzieci nie miały większych problemów z podaniem definicji rzeczowników i uwzględnieniem w nich składnika kategoryzującego, ale połowa z nich miała kłopoty ze zdefiniowaniem czasowników;
- dzieci nie postrzegają świata jako układu kategorii uporządkowanych hierarchicznie (sześciolatki opisywały wyrazy z pominięciem charakterystyki taksonomicznej);
- typowe dla dzieci antropocentryzm i egocentryzm wobec opisywanej rzeczywistości zdecydowanie wyraźniej ujawniły się w eksplikacjach czasowników w badaniu drugiego typu;
- przedszkolaki dokonują uogólnień na podstawie mało istotnych cech i drugorzędnych szczegółów;
- dzieci podają cechy typowe oraz drugorzędne, ustalając w ten sposób swoją hierarchię w strukturze znaczenia wyrazu (por. s. 170—171).

W ostatnim rozdziale badaczka próbuje udzielić odpowiedzi na następujące pytania: Czy są jakieś prawidłowości, które rządzą myśleniem dziecka o świe-

cie? Jakie dostrzega ono relacje i związki między elementami otaczającej je rzeczywistości?. Okazuje się, że można wyróżnić siedem zasad, które organizują językowy świat dziecka. Są to: analogia, przeciwieństwo, tożsamość, kolektywność, przyczynowość, celowość i antropocentryzm. Wszystkie te prawidłowości autorka starannie omawia z perspektywy badań filozoficznych, psychologicznych i językoznawczych.

Prezentowana pozycja ma niezaprzeczalny walor poznawczy — jest doskonałym źródłem wiedzy na temat języka dziecka. O wartości monografii przesądają następujące czynniki: po pierwsze, bogaty materiał, jego bardzo precyzyjne, subtelne oraz trafne i wnikliwe analizy, a także ich wielostronna interpretacja; po drugie, ostrożność w wyciąganiu wniosków oraz formułowaniu tez i twierdzeń; po trzecie, ważne i interesujące wyniki naukowe; po czwarte wreszcie, język i styl tej publikacji. Autorka pisze ładną polszczyzną, sprawnie, przystępnie oraz atrakcyjnie.

Dzieło, oprócz wielkiej wartości ściśle naukowej, poznawczej, w nie mniejszym stopniu przedstawia wartość dydaktyczną i pragmatyczną zarazem, co słusznie dostrzegła Helena Synowiec, która w recenzji wydawniczej napisała: „Chociaż praca nie ma charakteru dydaktycznego, to zamieszczone w niej rozważania, opisy dziecięcych eksplikacji oraz mechanizmów odkrywania językowego obrazu świata mogą być przydane dla praktyki wychowania językowego w przedszkolu. Stanowią bowiem teoretyczną podstawę, wspartą badaniami empirycznymi, do zaprogramowania działań i ćwiczeń (m.in. »rozjaśniających« sensy słów) oraz do opracowania materiałów edukacyjnych” (czwarta strona okładki).

Na wysoką ocenę zasługuje również strona edytorska tej ważnej i potrzebnej książki: ciekawa okładka, wyraźny druk ze zróżnicowaną (ułatwiająca odbiór) czcionką.

W świetle poczynionych uwag polecam z pełnym przekonaniem nie tylko językoznawcom, psychologom, pedagogom, ale także rodzicom tę niezwykle interesującą poznawczo monografię Heleny Borowiec.

Małgorzata Karwatowska

Helena SYNOWIEC

Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej
Wybór zagadnień

Katowice 2013

Wobec dynamiki rozwoju regionalnego, którego zauważalnym rezultatem staje się powrót do lokalności, szczególnego znaczenia nabiera adekwatna do tempa i charakteru tych przemian kulturowych edukacja regionalna. Nie ulega bowiem wątpliwości, że efektywność uczenia się coraz wyższych form komunikacji międzykulturowej zależy od dojrzałości tożsamości, kształtowanej na wartościach „prywatnej ojczyzny”; że wychowujące „działanie miejsca” i „działanie miejscem” zależą od jakości kontaktu z przestrzenią doświadczaną i przeżywaną oraz z miejscami kulturowej obecności w niej Innych. Dlatego ze wszech miar słuszne są oczekiwania Jana Miodka wobec najnowszej książki Heleny Synowiec, że powinna być ona lekturą obowiązkową nie tylko każdego polonisty, a także innych pedagogów¹.

Śląska ojczyzna polszczyzna... jest publikacją ważną i potrzebną w edukacji językowo-kulturowej dzieci oraz młodzieży, zwłaszcza z regionów o charakterystycznych właściwościach językowych. Wyrasta bowiem z przekonania, że w spełnianiu zadań socjalizująco-kulturowych fundamentalna rola przypada właśnie wychowaniu regionalnemu. Identyfikacja ucznia z jego rodzinnym „rdzeniem kulturowym” jest najlepszym punktem wyjścia rozwijania zainteresowań nie tylko własną kulturą narodową. Pozwala również pełniej zrozumieć wielość zjawisk kulturowych współczesnego świata, więc i efektywniej uczestniczyć w życiu wspólnot: regionalnej, narodowej, europejskiej. Szkoła, ale też środowisko rodzinne (zwłaszcza na etapie przededukacyjnych doświadczeń dzieci) mają tu do odegrania rolę szczególną.

Helena Synowiec świetnie rozumie, że tej roli szkoła należycie nie wypełni bez zmian w sposobach wychowania regionalnego; bez odchodzenia od regionalizmu wyłącznie „muzealnego”, odświętnego, koturnowego na rzecz akty-

¹ Por. opinię Profesora Jana Miodka zamieszczoną na okładce książki: Helena Synowiec: *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej. Wybór zagadnień*. Katowice, Wydawnictwo „Sapientia”, 2013, s. 250.

wizowania wychowanka do zdobywania wiedzy źródłowo, w sposób niezapośredniczony. Uczenie istnienia w kulturze regionu nie jest możliwe, jeśli nie ukształtuje się otwartej postawy ucznia na problemy językowe jego najbliższego środowiska, zwłaszcza gdy to środowisko — podkreśla badaczka — pod względem używanych odmian językowych jest niejednorodne (zob. s. 27).

Helena Synowiec skupia się przede wszystkim na problematyce skuteczności oddziaływania postawotwórczego. Czytelnik znajdzie w książce wiele ważnych ustaleń, jak w domu rodzinnym i szkole powinno się wspierać kształtowanie tożsamości lokalno-narodowej dzieci, jak je uczyć szacunku dla własnej gwary, a jednocześnie — akceptacji odmienności cech języka i kultury innych regionów. Uważny czytelnik znajdzie w niej również krytyczne oceny niektórych inicjatyw, powstałych wskutek wycofania z podstaw programowych ścieżek edukacyjnych (rozdział *Dialekt śląski w kształceniu językowym*, s. 26—27).

Nowoczesną dydaktykę regionalną *Śląska ojczyzna polszczyzna...* łączy bardzo ściśle z wychowaniem językowym. Autorka rozumie je szeroko, jako wszelkie działania socjalizująco-kształceniowe, oparte na podwójnej kompetencji językowej uczniów, czyli „umiejętności poprawnego posługiwania się odmianą ogólnopolską oraz kategoryzowania sytuacji komunikacyjnych i uzależnionego od nich wyboru odmiany języka: gwarowej lub ogólnopolskiej” (s. 94). Nie jest to zadanie łatwe, gdyż zespoły uczniowskie są, podkreśla bardzo słusznie autorka, mocno zróżnicowane językowo. Dlatego w przedstawianych projektach szczególnie cenne jest właśnie akcentowanie ścisłego związku między jakością pierwszej socjalizacji (w rodzinie) oraz instytucjonalnej (w szkole). Czy razem stworzą mocny fundament dla kształtowania poczucia „społecznego zakorzenienia we wspólnocie lokalnej — poczucia »bycia u siebie« i poczucie »bycia sobą«”? (s. 149).

Szukając egzemplifikacji w obu płaszczyznach, Helena Synowiec wykorzystuje swoje wieloletnie doświadczenia pedagogiczno-naukowe w edukacji szkolnej, ale też — w sferze poznawania życia kulturowego rodzin śląskich. Zwłaszcza ostatni aspekt wnosi do rozważań niezwykle wartość poznawczą, ponieważ to w dialogu i we współdziałaniu członków rodziny wytwarzają się więzi międzypokoleniowe. Kształtując poczucie tożsamości regionalnej dzieci oraz młodzieży, dialog oraz współdziałanie uwrażliwiają również na inne społeczności i kultury, a w konsekwencji, konstatuje badaczka, uczą akceptacji „inności” (s. 151). Dzięki wnikliwej obserwacji bezpośredniej rodzin wielopokoleniowych z wielu miasteczek i wsi śląskich czytelnik otrzymuje obraz charakterystyczny i wyrazisty. Autorka nie podaje, co prawda, danych statystycznych, jak w badanych środowiskach miejskich oraz wiejskich rozkładają się proporcje sytuacji komunikacyjnych, wprowadzających w tradycje kultury rodzinnej (relacje dziadkowie — dzieci oraz rodzice — dzieci w rodzinach „rdzennych” i mieszanym), lecz konkluzje są przekonujące. Dostając wgląd w istotną diagnostycznie sferę życia społeczno-kulturowego, polonista może funkcjonalnie budować pro-

jekty konkretnych działań metodycznych, zorientowanych na podtrzymywanie i pielęgnowanie tradycji regionalnych.

Helena Synowiec, wytrawny dydaktyk językoznawca, ceni szczególnie wysoko wiedzę o jakości form organizowania dialogu i współdziałania w rodzinie. I nie ogranicza się do popularyzowania działań, przynoszących wartościowe lub przynajmniej dobre efekty poznawczo-wychowawcze. Autorka nie ukrywa słabszych stron obserwowanych relacji między dorosłymi i młodymi członkami rodziny. Eksplicjuje i propaguje tezę, że dialektalne odmiany polszczyzny odgrywają nie tylko rolę instrumentalną (narzędzia komunikacji w rodzinie i społeczności lokalnej). Są wyznacznikiem więzi etnicznej i międzypokoleniowej, nośnikiem i składnikiem kultury, rozumianej jako „system symbolicznych znaków, które wyznaczają kulturę oraz narzędzie prezentacji tej kultury” (s. 143).

Książka przynosi staranne prezentacje sposobów (strategii, technik, metod i form) zdobywania oraz poszerzania kompetencji językowej wychowanka, uwzględniającej doświadczenia językowo-kulturowe, które dzieci wyniosły z domów rodzinnych. To one stać się powinny, mocno akcentuje badaczka, „główną zasadą w przybliżaniu uczniom kultury regionu i związanej z nią kulturotwórczej roli gwary” (s. 143). Zagadnieniu temu Synowiec poświęca ostatni obszerny, bo osiemdziesięciostronicowy, rozdział *W kręgu problemów kulturowo-językowych*. Autorka promuje działania twórcze, innowacyjne, nastawione na wyzwianie aktywizmu poznawczego dziecka, między innymi nagrywanie i zapisywanie gwarą wspomnień członków rodziny, przygotowanie i uczestnictwo w rodzinnym muzykowaniu, w koncertach śląskich pastorałek, przeglądach piosenki *Śląskie śpiewanie*, udział w gawędziarskich i gwarowych konkursach recytatorskich czy w działaniach tekstotwórczych uczniów. Poloniści, ale również nauczyciele innych przedmiotów znajdą wiedzę o tym, jak metodycznie inspirować i wspomagać doświadczenia komunikacyjno-językowe uczniów na różnych poziomach edukacji w szkole śląskiej.

Cechą wszystkich propozycji Heleny Synowiec jest troska, aby godzić z sobą podwójne i, wydawałoby się, „konfliktowe” kompetencje językowe dzieci, czyli z jednej strony rozwijanie umiejętności posługiwania się odmianą ogólnopolską, a z drugiej — podtrzymywanie oraz pogłębianie kompetencji językowo-kulturowych właściwych środowisku lokalnemu ucznia. Jak nie umniejszać rangi (prestżu) języka „domowego”/gwarowego dziecka, rozwijając polszczyzną ogólną dziecka — warunek, podkreśla Synowiec, pełnego uczestnictwa w komunikacji społecznej i ponadregionalnej kulturze? Nie jest to pytanie mało istotne, a odpowiedź — prosta, o czym wiedzą doskonale poloniści uczący w tak charakterystycznych środowiskach gwarowych, jak śląskie, kaszubskie, podhalańskie czy kurpiowskie. Dlatego nie sposób nie doceniać praktykowania systematycznej obserwacji sytuacji językowej uczniów ze środowisk gwarowych. (Jej skomplikowanie pokazuje rozdział II, zwłaszcza sekwencje problemowe: *Sytuacja językowa na Śląsku* oraz *Potrzeby językowe dzieci śląskich a dydakty-*

ka szkolna). Tymczasem praktyka szkolna dowodzi, że nauczyciele te potrzeby lekceważą lub — co gorsza — traktują przenoszenie konstrukcji gwarowych do własnych wypowiedzi jako błędy językowe i stylistyczne. „Wciąż za mało uwagi poświęcają rozwijaniu kompetencji socjolingwistycznej i umiejętności zmiany kodów oraz wprowadzaniu wiedzy o dialektach i ich zróżnicowaniu wewnętrznym” (s. 28).

Warunkiem powodzenia wszystkich tych zadań edukacyjnych jest jak najlepsze przygotowanie zawodowe w toku studiów przyszłych nauczycieli polonistyki, nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Wciąż bowiem aktualny jest postulat, aby studenci zdobywali możliwie szeroką wiedzę z socjo- i etnolingwistyki, dialektologii historycznej i współczesnej, wiedzy o zróżnicowanym charakterze wielu zjawisk literatury/kultury regionalnej Śląska (ale też innych regionów). Status tej wiedzy w planach studiów polonistycznych jest bowiem według językoznawców i dydaktyków przedmiotowych ciągle niewystarczający (zwłaszcza na poziomie licencjatu), a wiedza, np. dialektologiczna — przekazywana okazjonalnie w ramach ćwiczeń z historii języka i dydaktyki języka polskiego.

W tym świetle kierowanie do uczniów i nauczycieli wartościowych publikacji pomocniczych trzeba uznać za zadanie wręcz konieczne. W związku z zalewem rynku księgarskiego różnorodnymi propozycjami, które nie zawsze odpowiadają wymogom nowoczesnej edukacji regionalnej (celna krytyka sposobu wprowadzania wiedzy o dialektach w serii podręczników do gimnazjum, s. 27), Autorka słusznie apeluje o większą w tym względzie rolę opiniotwórczą środowiska naukowego, a także o lepszą współpracę śląskich instytucji oświatowych ze środowiskiem akademickim. Konstatuje między innymi: „Za najważniejsze uznaję — zapowiadane od dawna — opublikowanie tzw. wypisów dla uczniów różnych etapów kształcenia, tj. wyboru tekstów literackich, publicystycznych, folklorystycznych i wspomnieniowych związanych z regionem, opatrzonych komentarzami merytorycznymi i dydaktycznymi” (s. 224). Konieczne dla praktyki polonistycznej materiały pomocnicze ciągle pozostają w sferze projektów i życzeń, mimo iż przedsięwzięcia takie nie są przecież żadną innowacją. W latach międzywojennych nauczyciele autorzy podręczników do języka polskiego podejmowali wiele inicjatyw wydawniczych z myślą o potrzebach kształcenia uczniów różnych regionów („dzielnic” — jak chętniej wówczas nazywano region w znaczeniu geograficzno-kulturowym). Na przykład znani autorzy serii antologii dla szkół powszechnych i gimnazjum niższego, Stanisław Tync i Józef Gołąbek, opracowali dwa (a planowali znacznie więcej) specjalne zeszyty (wkładki) regionalne do podręczników, w tym — również o Śląsku².

² S. Tync, J. Gołąbek: *Śląsk. Drugi zeszyt regionalny czytanek polskich*. Lwów—Warszawa 1929. Byli też autorami *Beskidu Zachodniego. Pierwszego zeszytu regionalnego*. Lwów—Warszawa 1928. Zeszyty te miały taki sam układ problemowy (1. *Ziemia i lud*, 2. *Legends, podania, pieśni*, 3. *Z przeszłości*, 4. *Z życia Ślązaków/Górali*). Zeszyt śląski miał dodatkowy segment: *Walka*

Trzeba jednocześnie podkreślić, że książka o *Śląskiej ojczyźnie polszczyźnie...* ma również dużą wartość poznawczą dla badaczy historii edukacji regionalnej. Poświęcony tej problematyce pierwszy rozdział: *W kręgu tradycji*, dowodzi, że tradycje te sięgają głęboko w przeszłość, a z wypracowanych form organizacji tej edukacji z powodzeniem można korzystać również dzisiaj. Ciękawce są np. osiągnięcia szkoły międzywojennej. Jak trafnie wówczas mawiano, „przyrodzone przywiązanie do własnego kąta” obumiera, jeśli nie jest właściwie pielęgnowane. Z rozległych tradycji polonistyki regionalnej Helena Synowiec wybiera i prezentuje pięć istotnych zagadnień, które razem składają się na charakterystyczny obraz kształcenia w przeszłości kompetencji językowo-kulturowych na Śląsku. Są to problemy dotyczące: miejsca i roli dialektu śląskiego w kształceniu językowym (od międzywojnia po współczesność), kompetencji językowej młodzieży na podstawie analizy cech językowo-stylistycznych wypowiedzi z redagowanych przez nią czasopism szkolnych, obrazu regionu w *Czytankach śląskich*. Autorka omawia także dokonania dydaktyków śląskich w drugiej połowie XX wieku, związane z rozwijaniem umiejętności językowych uczniów, w tym szkół polskich na Zaolziu. Każde z tych zagadnień (którym w dużej części Helena Synowiec poświęcała wcześniej swoje autorskie i współautorskie monografie naukowe³) są prezentowane kompetentnie, rzeczowo, z wyeksponowaniem przedsięwzięć wówczas nowatorskich.

Książka o *Śląskiej ojczyźnie polszczyźnie...* jest starannie opracowana redakcyjnie. Ze względu jednak na czytelnika szczególnie zainteresowanego rozważaniami historyczno-dokumentacyjnymi „ołówki” redaktorski mógłby trochę uczynić niektóre zapisy bibliograficzne (np. do analizowanych *Czytatek...*) lub ułatwić lekturę przypisów przez modyfikację ich numeracji (w obrębie kolejnych rozdziałów, a nie w całej książce). Te drobne uwagi techniczne w niczym nie umniejszają wartości poznawczej książki. Tak jak w poprzednich pracach tej autorki, także tu widać wielką nauczycielską troskę o rozwijanie wielostronnej motywacji uczniów do poznawania i kultywowania swojego języka „rodzinnego” oraz o zakresy używalności gwary jako jednej z odmian języka narodowego.

Pokazując zróżnicowane techniki i metody kształcenia, najnowsza książka Synowiec przekonuje, że nie ma dobrego wychowania, jeśli „nie puszcza ono w duszę korzeni”. Właśnie metafora duchowego zakorzenienia wychowanka

o narodowość. Autorzy projektowali opracowanie innych zeszytów regionalnych (Pomorza, ziemi krakowskiej i sandomierskiej, Wielkopolski i Kujaw oraz Mazowsza), ale ich nie przygotowali, najprawdopodobniej z powodu obaw MWRiOP o dezintegrację społeczną idei regionalizmu w szkole z lat międzywojennych.

³ Zob. m.in. H. Synowiec: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice 1992; Eadem: *Śląskie czasopiśma szkolne (1922—1939)*. Katowice 1999; B. Cząstka-Szymon, H. Synowiec: *Polszczyzna w szkole śląskiej*. Cz. 1: *Ćwiczenia dla uczniów*, cz. 2: *Poradnik dla nauczycieli*. Katowice 1996.

w jego najpierwszej ojczyźnie polszczyźnie najcelniej, jak się zdaje, określa właściwości nowoczesnego wychowania regionalnego, jaki w *Śląskiej ojczyźnie polszczyźnie...* proponuje jej autorka. Podkreślmy jeszcze na koniec, że to właśnie od dojrzałości świadomości wspólnotowej, kształtowanej na wartościach regionalnych, zależy skuteczność komunikacji międzykulturowej. Tymczasem, jak słusznie podkreśla badaczka, terytorialne odmiany polszczyzny nie są „wystarczająco doceniane w przygotowywanych do nowej podstawy programowej programach nauczania i podręcznikach szkolnych wydanych po roku 2008” (s. 27). To dodatkowy powód, dla którego książka Heleny Synowiec powinna trafić do możliwie najszerszego środowiska pedagogicznego, także spoza Śląska.

Zofia Budrewicz

*Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej
(tradycja i współczesność)*

*Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec
w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*

Red. Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek-Szamburska. Katowice 2014

Czterdziestolecie pracy naukowej Profesor Heleny Synowiec stało się okazją do wydania księgi rocznicowej dedykowanej Jubilatce. Zamieścili w niej artykuły i szkice koledzy, przyjaciele, uczniowie i wychowankowie oraz współpracownicy z wielu uczelni. Pani Profesor znalazła uznanie w gronie językoznawców, literaturoznawców i kulturoznawców, ma bowiem interdyscyplinarny dorobek naukowy. Pięknie i wnikliwie oceniała go w artykule *Nauka w służbie oświaty. Swoistość dorobku naukowego Profesor Heleny Synowiec*, otwierającym księgę, Krystyna Kleszczowa. Podkreśliła, iż proces badawczy tej uczonej jest uwarunkowany wieloma czynnikami, przede wszystkim — znajomością polskiej oświaty i potrzebami dydaktyki języka polskiego. Podstawę działalności naukowej ukierunkowanej pragmatycznie stanowią dogłębna wiedza lingwistyczna i wiarygodne badania empiryczne. Te cechy charakteryzują także wieloaspektowe studia śląskoznawcze nad dialektem, wynikające z więzi Pani Profesor ze Śląskiem oraz z perfekcyjnej sprawności badawczej. Szczególnie ważne dla oceny dorobku są słowa Krystyny Kleszczowej: „Profesor Helena Synowiec należy do czołowych znawców dialektu śląskiego, co więcej — należy do grona lingwistów wskazujących kulturotwórczą rolę śląszczyzny w kształtowaniu polskiej tożsamości narodowej” (s. 13).

W wielu dedykacjach autorzy artykułów zaznaczają wyjątkowe rysy osobowości Pani Profesor — Jej skromność, życzliwość, tolerancję, ale i obronę zasadniczych wartości, gdy zachodziła taka potrzeba. Danuta Krzyżyk odnosi do drogi zawodowej Jubilatki Korczakowskie słowa „szkoła, praca, język” wraz z prawością, dobrocią i wrażliwością, które Ją wyróżniają. Diana Jagodzińska zadedykowała artykuł — „autorytetowi i wzorowi”. Małgorzata Wójcik-Dudek (*Z westybulu do piwnic, czyli o poszukiwaniu „swojskości” w szkole*) ma nadzieję na spotkanie z Panią Profesor „w lekturze”, Barbara Pytlos zwraca uwagę na ważność przywiązania Jubilatki do rodziny i domu rodzinnego, co znajduje przejaw w tematyce i kierunkach Jej badań.

Zainteresowania naukowe, badawcze i niezwykłą pracowitość Profesor Heleny Synowiec potwierdza zamieszczona bibliografia Jej prac naukowych. Na twórczość — zróżnicowaną i bogatą — składa się kilka monografii autorskich i współautorskich, obszerne rozdziały w publikacjach zbiorowych, 159 artykułów, ponadto sprawozdania, recenzje, a także podręczniki szkolne i materiały dydaktyczne oraz artykuły popularnonaukowe. Całość dorobku, który zestawiała przez Danuta Krzyżyk, dopełniają współautorskie słowniki, w tym szczególnie znaczenie ma *Mały słownik gwary Górnego Śląska*.

Książka, adresowana do Szanownej Jubilatki, niewątpliwie zainteresuje czytelników z grona językoznawców, literaturoznawców, badaczy edukacji regionalnej i pedagogów. Artykuły prezentują swoisty dla każdej dziedziny warsztat badawczy autorów.

Krąg tematyczny publikacji poszerzają nośne treściowo artykuły z zakresu kulturoznawstwa. Autorzy zwracają uwagę na specyficzną sytuację współczesnej książki ze względu na rozwój różnorodnych nośników tekstów, które z jednej strony mogą wzmacniać dostępność tekstu, intrygować nowością, ale z drugiej — zatracają takie walory kontaktu z książką, jak np. notatki na marginesach. Intrygująca jest uwaga o „psychologii lektury poza książką” (Krystyna Koziołek: *Dotyk litery*, s. 86) — możliwość wyrażania anonimowych opinii powoduje zanik krytyki literackiej. Autorka zgłębia problem, stawiając pytanie o to, czy istotnie elektroniczna książka nie spowoduje zagubienia czytelnika. A może będzie odwrotnie?

Dopełnieniem problemów literaturoznawczych są artykuły poświęcone wykorzystywaniu archetypów we współczesnej kulturze: Ewy Jaskółowej: *Poetyckie reinterpretacje. Co zrobić z Lotem, jego żoną i córkami?*, oraz Magdaleny Ochwat: *Nadzieja dla Judasza, czyli od postaci biblijnej do relacji chrześcijańsko-żydowskich*.

Zarówno dla językoznawców, jak i literaturoznawców istotne jest słowo. Jego wagę proponuje rozważyć z młodzieżą Ewa Ogłóza (*Antonimia w podręczniku i „Dzbanek do herbaty” Hansa Christiana Andersena*), prowadząc analizę tłumaczenia tekstu, które pozwala dostrzec wartość słowa i wielość znaczeń oraz rolę językowych zabiegów wokół ich ujawniania.

Nierozzerwalność interpretacji literackich i językowych uzmysławia Stefan Zabierowski w artykule *O lekturze „Zielonej Gęsi”*. W odpowiedzi na pytanie: dlaczego *Zielona Gęś* Gałczyńskiego przetrwała po okresie socrealizmu, dowodzi, iż zdecydował o tym humor, komizm oraz gry językowe.

Wśród artykułów upowszechniających wyniki badań empirycznych na szczególną uwagę zasługują te, które dotyczą bezpośrednio językowej edukacji szkolnej. Argumentem dowodzącym konieczności przeprowadzania weryfikacji sądów, opinii i przekonań związanych z tą edukacją jest teza Jadwigi Kowalikowej (*Wiecznie aktualne problemy dydaktyki języka polskiego*), że tylko dzięki badaniom naukowym następuje rozwój teorii pedagogicznych i rozwiązań prak-

tycznych, dokonuje się rewizji dotychczasowych poglądów i wypracowuje nowe koncepcje skutecznego kształcenia językowego. W problematykę reinterpretacji „nowoczesności” edukacyjnych wpisuje się artykuł Aleksandry Zok-Smoły *O sposobach wprowadzania wiedzy językowej w podręcznikach szkolnych dawniej i dziś*. W artykule tym dyskusja przybiera postać logicznej debaty nad wyższością dedukcyjnego nauczania o języku, który często narzucają nowe podręczniki szkolne, preferując podawanie uczniom gotowej wiedzy, zamiast uczyć odkrywania zjawisk językowych w toku obserwacji, analizy i indukcyjnego myślenia. Podręczniki dawniejsze były, zdaniem autorki, bardziej efektywne, co więcej — są one spójne z myśleniem nowego „pokolenia cyfrowego”.

W tworzenie modelu nauczania językowego w szkole wpisuje się Agnieszka Rypel artykułem *Język pisany w szkole — między kreatywnością a schematem*. Autorka zauważa, że współcześnie język pisany, kształtowany jedynie w szkole, zbliżył się do mówionego o cechach wyłącznie komunikatywnych. Tym bardziej więc w szkolnej edukacji należy uczniów mobilizować do redagowania poprawnych wypowiedzi pisemnych, nie tylko informacyjnych, uświadamiać celowość stosowania środków językowych pomocnych w osiągnięciu „skuteczności komunikacyjnej”. Problemy te są ważne ze względu na wpływ twórczości literackiej dzieci na uczestnictwo w kulturze (Danuta Bula: *Przez działania twórcze do uczestnictwa w kulturze*). Pesymistyczne są refleksje Aldony Skudrzyk, która w artykule *Porozumiewanie czy kształtowanie się?* konstatuje, że język młodzieży staje się bogaty w słowa pozbawione głębi znaczeń, co nasuwa wątpliwość odnośnie do możliwości pełnego komunikowania się „z Drugim”. Na potrzebę dobrej edukacji medialnej zwraca uwagę Urszula Żydek-Bednarczuk (*Tekst medialny w edukacji polonistycznej*). Z kolei Bernadeta Niesporek-Szamburska zauważa zmiany w języku i analizuje nowe formy medialne, jakie tworzą użytkownicy Internetu (*O metatekście w blogach pisanych przez młodzież gimnazjalną*). Autorka proponuje, by nauczyciele wykorzystywali kompetencje językowe zdobywane przez uczniów w pisaniu blogów i dokonywali ich korekt językowych, co stwarzałoby możliwość dyskursu szkolnego na wzór internetowego.

Wyniki szczegółowych badań nad rozwojem języka dzieci zaprezentowały Emilia Czarnota (*O potrzebie pracy z gimnazjalistami nad znajomością znaczeń wyrazów i związków frazeologicznych...*) oraz Krystyna Gąsiorek (*Rozumienie przez dzieci dziewięcioletnie wybranych związków frazeologicznych z nazwami części ciała*). Wyniki badań na zróżnicowanym materiale prowadzą obie autorki do podobnych wniosków: konieczności systematycznej pracy nad „rozumieniem frazeologii” i docenianiem jej w kształceniu językowym. Wymaga to od nauczycieli własnej inicjatywy w doborze ćwiczeń, ponieważ podręczniki nie są pod tym względem wystarczające.

W procesie kształcenia szkolnego najważniejszą rolę odgrywają „osoby”. Jak wynika z badań Diany Jagodzińskiej (*Szkoła w języku, we wspomnieniach*

i w paragrafach), za ich pośrednictwem szkoła — oprócz funkcji edukacyjnych — wypełnia przekaz kulturowy. Mądrzy nauczyciele potrafią dobrze wykorzystać każdy tekst — pisze Zofia Adamczykowa. Jej artykuł pt. *Sięgnijmy w edukacji po nieznane. (O bajce Bernarda Świerczyny)* to interesująca propozycja metodyczna, możliwa do wykorzystania w edukacji literackiej, regionalnej, a także w procesie wychowania.

W rozważaniach edukacyjnych autorzy zwracają się w stronę reinterpretacji tekstów, uwzględniając sposób widzenia świata na miarę dziecka (Karolina Jędrych: *Magia dziecięcej wyobraźni w dylogii o Karolci Marii Kruger*). Celem głównym tych zabiegów, procedur i metod jest próba zachęcenia uczniów do czytelnictwa (Elżbieta Dutka: *Rupaki dorastają..., czyli o relacjach między dziecięcymi lekturami a interpretacją poezji współczesnej w kontekście kształcenia literackiego w liceum*) i do świadomego posługiwania się językiem. Warto wykorzystać tu doświadczenia i rozważania Haliny Wiśniewskiej (*Zanikanie w szkole wiedzy o historyczności języka polskiego*) oraz zaznajomić się z referowanymi przez Martę Szymańską wynikami badań w tekście: *O wykorzystaniu badań nad mózgiem w dydaktyce szkolnej*.

W artykule autorstwa Bogusława Skowronka krytycznie został oceniony współczesny model edukacji (*Egzystencjalny wymiar polonistyki*). Autor wysuwa postulat wdrożenia antropologicznego modelu kształcenia na wszystkich etapach, który korespondowałby z zasadą kultury uczestnictwa i był spójny z doświadczeniem jednostki.

Ważne miejsce w dyskusji nad problemami polskiej ortografii zajmuje artykuł Edwarda Polańskiego pt. *Kilka uwag krytycznych na temat łącznej pisowni cząstki „by” ze spójnikami i z partykułami*. Autor zauważa sygnalizowany w tytule tekstu problem w kontekście powszechnego popełniania błędów ortograficznych. Proponuje jego rozwiązanie, postulując powrót do propozycji wysuniętych w latach 1962—1963 i jednoznaczną, logiczną zmianę zasad ortograficznych.

Stosunek dialektu do języka ogólnonarodowego jest przedmiotem rozważań Reginy Pawłowskiej w artykule *Język narodowy a regionalny w kulturze i w nauce (wybrane problemy)*. Badaczka, odwołując się do badań w środowisku gdańskim, dochodzi do wniosku, że znajomość odmiany regionalnej — wyniesiona przez dzieci z domu rodzinnego oraz umiejętnie wykorzystana przez rodziców i nauczycieli, którzy jednocześnie kształcą posługiwanie się językiem ogólnonarodowym — wzbogaca kompetencje komunikacyjne i kulturowe uczniów. Tematyka poruszona przez Reginę Pawłowską jest bliska Jubilatce, która od lat prowadzi badania w regionie śląskim. Ważkie zagadnienia porusza Bożena Cząstka-Szymon w artykule pt. *O rzetelność, prawdę i odpowiedzialność w opracowaniach naukowych i popularnonaukowych (na przykładzie spraw śląskich)*. Autorka stawia zarzut manipulowania, jakiego dopuszczają się wnioskodawcy i zwolennicy tzw. języka śląskiego. Wykazuje nierzetelność ich argumentów, po-

równuje wypowiedzi autorów ekspertyz sejmowych i krytycznie ustosunkowuje się do tych, które rozmiągają się z naukowymi ustaleniami językoznawców odnośnie do statusu dialektu śląskiego oraz do klasyfikacji języków słowiańskich.

W toku rozważań nad edukacją polonistyczną nie zabrakło aspektu wychowawczego. I tak: Urszula Kopeć (*Od odrzucenia do miłości. O różnych sposobach komunikowania uczuć na podstawie lektury pt. „Poczwarka” Doroty Terakowskiej*) proponuje poszerzyć interpretację utworów literackich o obserwację sposobów wyrażania uczuć. Pozwoli to bowiem uzupełnić proces edukacyjny oglądem języka ukierunkowanego na wyrażanie nie tylko uczuć. Janusz Korczak prezentował w formie sentencji swoje *credo* pedagogiczne i dzięki uogólnieniom nadał swoim ideom charakter uniwersalny. Pisze o tym Danuta Krzyżyk w rozprawie *W poszukiwaniu mądrości życia — refleksje wokół myśli Janusza Korczaka o szkole, pracy i języku*. Dopełnieniem refleksji wychowawczych jest artykuł Barbary Pytlos *Rodzina i dom rodzinny jako istotne wartości w twórczości Ewy Nowak*. Autorka podała cenną literaturę przedmiotu i zasugerowała konkretne przykłady dyskusji nad rozwiązywaniem trudnych problemów w rodzinie z wykorzystaniem literatury dla dzieci i młodzieży. W rozwiązywanie problemów wychowawczych wpisuje się także tekst Danieli Dylus (*Droga do nieba dla dzieci... jako podręcznik po ścieżkach życia...*). Autorka przedstawia analizę językową modlitewników z XIX i XX wieku, wskazując ich rolę w kształtowaniu pozytywnych postaw Ślązaków.

Tematyka śląska, ważna w dorobku naukowym Jubilatki, znalazła miejsce w artykule Krystyny Heskowej-Kwaśniewicz pt. *Katowice. Szkic do literackiego portretu miasta (rekonesans badawczy)*. Autorka interpretuje miasto jako przestrzeń własną mieszkańców i poszukuje jego śladów w literaturze, zadziwiając znajomością literatury o Śląsku. Jak pisze, „materiał literacki na ten temat wcale nie jest mały” (s. 110) i uzasadnia tę tezę, szczególnie miejsce poświęcając *Wieży spadochronowej* Kazimierza Gołby.

Z przeglądu zawartości księgi jubileuszowej wynika, że zamieszczone w niej liczne artykuły i szkice — różnorodne tematycznie i metodologicznie — godne są uwagi i zasługują na upowszechnienie nie tylko wśród badaczy profesjonalistów, ale także nauczycieli i pracowników instytucji kulturalno-oświatowych (zwłaszcza w regionie śląskim). Oprócz wspomnianych są jeszcze inne opracowania: Marty Kubarek, Marii Waclawek, Małgorzaty Karwatowskiej, Anny Guzy.

Podkreślić należy staranne przygotowanie językowo-stylistyczne publikacji, co jest zasługą Danuty Krzyżyk, Bernadety Niesporek-Szamburskiej, redaktorek tomu, oraz docenić piękną szatę edytorską, o którą zatroszczyło się Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Bogumił Hoff (1829—1894) — „odkrywca” Wisły

Red. Renata Czyż. Wisła 2014

Przedmiotem recenzji jest wartościowa, zredagowana przez Renatę Czyż, publikacja zbiorowa, w której sześcioro autorów przedstawiło biografię i dzieło zasłużonego dla Wisły, jej „odkrywcy” — Bogumiła Hoffa. W książce zebrano referaty wygłoszone podczas ubiegłorocznej sesji naukowej, zorganizowanej w Wiśle przez Parafię Ewangelicko-Augsburską i Bibliotekę Publiczną im. Jana Śniegonia, aby w ten sposób uczcić 185. rocznicę urodzin i 120. rocznicę śmierci Hoffa. Do referatów dołączono aneks — z sylwetką kaznodziei i misjonarza Ludwiga Johanna Christiana Hoffa (ojca Bogumiła i przodka autorki — Małgorzaty Friedel) — wnikliwie, drobiazgowo opracowany, z dwoma listami Bogumiła Hoffa, kazaniem ks. Franciszka Michejdy z pogrzebu Hoffa oraz przemówieniem ks. Roberta Fiszkała z uroczystości odsłonięcia pomnika Bogumiła Hoffa, a także obszerną bibliografię (podzieloną na: twórczość, korespondencję i materiały, notki biograficzne, recenzje, opracowania, omówienia prac, notki prasowe, wspomnienia i utwory na temat Hoffa).

W całości książki fakty z życia, osiągnięcia naukowe, literackie i plastyczne Bogumiła Hoffa — pisarza, etnografa, folklorysty i malarza — zostały przedstawione w szerszym kontekście życia społecznego i kulturalnego w ówczesnych Wiśle i Cieszynie. Renata Czyż w artykule *Zanim przybył Hoff... Wyprawy naukowo-badawcze i podróże patriotyczne do źródeł Wisły* wymieniła Wincentego Pola, który odbył konną wędrówkę na szczyt Baraniej Góry w 1843 roku, oraz Lucjana Malinowskiego, który jako pierwszy „prowadził kompleksowe i profesjonalne badania etnograficzne w Wiśle” (s. 17). Przytoczywszy wiele fragmentów relacji osób przybywających do Wisły, w tym pierwszą relację Hoffa z 1885 roku i pierwszą monografię beskidzkiej miejscowości jego autorstwa, dopowiada autorka: „Bogumił Hoff był jednym z wielu autorów piszących o Wiśle i popularyzujących jej uroki. Z pewnością jedynym, który w tym okresie osiedlił się na stałe i podjął we wsi trud pracy u podstaw” (s. 26).

Hoff regularnie przyjeżdżał do Wisły od 1882 roku, a zamieszkał w Wiśle w 1892 roku, czyli na niecałe dwa lata przed niespodziewaną śmiercią na zapalenie płuc w 1894 roku. O pobytach Hoffa na Śląsku Cieszyńskim wypowiedział się Michael Morys-Twarowski, przybliżając dwa lata pracy w Cieszynie (1870—1872) jako pomocnika fotografa czy współuczestnika działalności Czytelni Ludowej.

Daniel Kadłubiec rozpoczął artykuł *Bogumił Hoff a kultura duchowa wiślan* od zwięzłej charakterystyki dzieła Hoffa, w której zawarł wiele cennych uwag na temat zainteresowania Hoffa ubiorem, zwyczajami, pieśniami i przysłowiami. Autor udowodnił też, że dzieło Hoffa wpisuje się w antropologiczny projekt badania rozwoju przez wieki małych społeczności, a w związku z tym ma charakter uniwersalny i odwołuje się do takich kategorii, jak oś świata, podziemne krainy, żywioły. Nie umniejszając wartości spostrzeżeń Hoffa, wytknął mu usterki w zapisie tekstów gwarowych. Autor podał także etymologię nazwy „Wisła”, odsyłającą do praindoeuropejskich i prasłowiańskich słów, które wskazują na to, że coś płynie lub ciecze.

Trzema literackimi tekstami Hoffa zajęła się ich wrażliwa czytelniczka i kompetentna interpretatorka Łucja Dawid (*Daleki, ale bliski. O cieszyńskiej twórczości literackiej Bogumiła Hoffa*). Wskazała ogólne cechy wszystkich trzech dzieł, takie jak przywiązanie do szczegółów i realiów, wyraziste charaktery, polski patriotyzm, potoczysta narracja, obrazy pejzażu wiślańskiego, nasycenie tekstów wartościami, a następnie szczegółowo scharakteryzowała dwa dramaty i powieść. W dramacie (opowieści scenicznej) *Jewka* o szczęśliwym (mimo intryg rodziców) doprowadzeniu czwórki bohaterów przed ołtarz zwróciła uwagę na kompozycję z kilkunastu scen rodzajowych i przewagę monologów. Dramat *Hala Juraszków* uznała za „przejmujące studium samotności sędziwego ociemniałego górala Jury”, oplakującego samobójczą śmierć jędnaczki, ale i za afirmację życia wbrew tak trudnym doświadczeniom. W robinsonadzie *Imko zwany Wiselką*, której bohater przemienia się z rycerza w górala, dostrzegła wiele ciekawych treści dla dorosłego czytelnika (historia, tożsamość, przestrzeń, czas, obyczaj, pochwała regionu).

Zgodnie z tematem wskazanym w tytule *Twórczość plastyczna Bogumiła Hoffa* Michał Kawulok omówił drzeworyty i akwarele, a także litografie, uznając, że jako ilustracje „na stałe weszły w kanon obrazowania Wisły” (s. 79). Autora artykułu interesowały motywy (np. górale w stroju świątecznym lub codziennym, góry, sceny zbiorowe, szalas), wykorzystane techniki graficzne (również w połączeniu z fotografią), miejsce publikacji. Co ciekawe, Kawulok większą część artykułu oparł na korespondencji Hoffa i Oskara Kolberga (w 1869 roku wspólnie wędrowali po Wielkopolsce), a przy okazji nawiązał do wieloletniego sporu między nimi wokół ewentualnej współpracy przy ilustrowaniu dzieł Kolberga oraz niezwróconych 29 akwarel, o które Hoff wciąż się upominał. Kawulok napisał także o nawiązywaniu do prac plastycznych Hof-

fa przez współczesnych nam (np. Pawła Stellera i Bogusława Heczki). Połowa z 20 ilustracji znajduje się właśnie w tym artykule.

Danuta Szczypka (*Bogumił Hoff w świadomości i pamięci mieszkańców Wisły*), przypomniawszy szczegóły pobytu Hoffa w Wiśle i np. jego udział w podniesieniu poziomu gospodarowania górali, omówiła starania o godne upamiętnienie obecności Hoffa w historii miejscowości. Podkreśliła zasługi Franciszka Germana, opisała przebieg uroczystości w 1969 roku i program konferencji z 1979 roku, a także podała przykład wierszy z nawiązaniem do dzieła Hoffa, wymieniła cykl obrazów na szkłe, zestawy ilustracji i grę do powieści *Imka Wisetka*.

Omawiana publikacja przekonuje, że w Wiśle trwa pamięć o wyjątkowym jej mieszkańcu, a grono autorów ujawniło zarówno patriotyzm lokalny, jak i rzetelność naukową w gromadzeniu i omówieniu dokumentów oraz świadectw odbioru dzieła Bogumiła Hoffa.

Ewa Ogłóza

Małgorzata KARWATOWSKA, Leszek TYMIAKIN

Światy uczniowskie
Język — media — komunikacja
Lublin 2014

Tytuł dzieła, stanowiąc jego integralną część jako tekst „zwiniony w słowo”¹, „z zamierzoną wyrazistością powiadamia, »o co chodzi«” w książce², jest informacją dla odbiorcy, pozwalającą mu w pierwszym kroku czytania odwirowującego na zorientowanie się w treści dzieła.

Rozpoczęcie odbioru monografii Małgorzaty Karwatowskiej i Leszka Tymiakina od zastanowienia się nad treściami zamkniętymi w tytule kieruje do odczytania zakresu znaczeniowego wyrażenia „uczniowskie światy”. Nie chodzi w nim przecież o świat rozumiany jako „najbliższa otaczająca (kogoś) przestrzeń dostępna dla zmysłów”³. Z wielu znaczeń słowa *świat*, jakie odnajdujemy w słownikach języka polskiego, najbardziej odpowiednia dla określenia zawartości monografii wydaje się definicja oznaczona w *Innym słowniku języka polskiego* jako 4.: „Czyjś świat to życie tej osoby, ludzie, z którymi się ona kontaktuje, i rzeczy, jakich doświadcza”⁴, uzupełniona o definicję 5., czyli *czyjś świat* (tu: *uczniowski*) — „ogół rzeczy, osób lub zjawisk mających pewne cechy wspólne”, a także *świat* jako „sfery czyichś myśli, uczuć i przeżyć” (znaczenie 5.4.), **ujętych w języku pewnej wspólnoty**.

Jak bowiem konstatuje Ryszard Tokarski, „język funkcjonuje w określonym czasie i w określonych grupach społecznych”⁵. Nawet w obrębie tej samej kultury etnicznej różnice w pochodzeniu społecznym czy różny wiek członków grupy wpływają na semantyczną pojemność słów, na sposoby ich kategoryzowania

¹ J. Bartmiński: *Kolekcja w strukturze tematycznej tekstu ustnego*. W: *Tekst w kontekście*. Red. T. Dobrzyńska. Wrocław 1990, s. 155.

² D. Danek: *Dzieło literackie jako książka. O tytułach i spisach rzeczy w powieści*. Warszawa 1980, s. 10.

³ J. Bartmiński: *Dom i świat — opozycja i komplementarność*. „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 1, s. 59.

⁴ *Inny słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. Bańko. Warszawa 2000, s. 791.

⁵ R. Tokarski: *Światy za słowami*. Lublin 2013, s. 321.

i wartościowania. Chcąc zatem dobrze poznać określoną grupę społeczną, by podejmować z jej uczestnikami skuteczne interakcje, należałoby się skupić na zrozumieniu ich sposobu odczytywania i wartościowania świata za pomocą języka.

Autorzy recenzowanej monografii, znani językoznawcy i dydaktycy języka, dobrze rozumieją te prawidłowości. Podkreślają zresztą specyfikę badanej rzeczywistości, używając wyrażenia tytułowego w liczbie mnogiej — *światy*, co kieruje uwagę odbiorcy na „różniące się [od innych, np. uczniowskie od nieuczniewskich — B.N.S.] miejsca, stany, osoby itp.”⁶ — dodam: przemyślenia, rozumienia, ustalenia, przeżycia. Dlatego prezentowany tom, który skupia się na odtworzeniu wielu aspektów językowego odczytywania świata przez społeczność uczniów: aspektu socjologicznego, semantycznego, aksjologicznego i stylowego, ma dla szerokiego grona odbiorców — nauczycieli, pedagogów, psychologów i językoznawców — tak dużą wartość poznawczą.

Zasięg przedstawionych w recenzowanej publikacji konceptualizacji i odczytań jest niezwykle rozległy, a ich wyniki jawią się jako rzetelne. Autorzy dokonali bowiem ich estymacji na podstawie badania reprezentatywnych prób uczniów dobieranych i różnicowanych ze względu na wiek i cechy środowiska: gimnazjalistów i licealistów, uczniów szkół licealnych i zawodowych. Młodzi ludzie traktowani są przy tym zarówno jako nadawcy (kiedy badane są ich wypowiedzi), jak i jako odbiorcy (kiedy materiałem analitycznym stają się teksty dla nich przeznaczone). Początkowo może się wydawać, że umieszczenie w tak zestawionych analizach opracowań wypowiedzi studentów (por. np. L. Tymiakina: *O istocie i wartości powtarzania (analiza wypowiedzi studentów polonistyki)*) lub tegoż: „*Interpretacja*” czy „*recepja*”? *O dwu sposobach odczytywania tekstu poetyckiego (na przykładzie „Spartakusa” C.K. Norwida)*) rozbija skoncentrowany na uczniu tok wywodu i może zawikłać wyniki. Lektura całej monografii prowadzi jednak do wniosku, że wzbogacenie tomu takimi treściami było ze strony autorów celowe. Ukazują oni bowiem rozumienie słowa przez dwie młodsze grupy młodzieży — wyraźnie wyodrębniające się ze społeczności „młodych” charakterystycznym słownictwem i sposobem mówienia — na tle odczytań kolejnej grupy wiekowej, wyzbywającej się już luźnego mówienia, a więc także inaczej charakteryzującej i wartościującej świat za pomocą języka⁷.

Niezwykle trafne wydaje się wypełnianie i obiektywizacja wizji „uczniowskich światów”: autorzy osadzili badane problemy w trzech dziedzinach związanych z językiem: ze znaczeniem i z rozumieniem pojęć przez młodzież, z mediami oraz działaniami komunikacyjnymi w dyskursie edukacyjnym. Te

⁶ Ibidem, s. 791.

⁷ K. Ożóg: *Język współczesnej młodzieży — między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym*. W: Idem: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2004, s. 178—197.

trzy zakresy stanowią jednocześnie trzon kompozycyjny monografii, obejmuje ona bowiem dwadzieścia siedem poprzedzonych wprowadzeniem rozdziałów, rozdzielonych na cztery części — trzy zasadnicze, oparte na wspomnianych dziedzinach, i jedną uzupełniającą (należącą już do innych, nieuczniowskich światów). Zatytułowane są one, kolejno: *Rozumienie pojęć i leksemów*; *Wokół mediów*; *Działania komunikacyjne (i analityczne)* oraz *Przydatne uzupełnienie. Ze światów nauczyciela*. Dopełniono je, zgodnie z konwencją książki naukowej, bogatym zestawieniem cytowanej literatury, ułatwiającym lekturę indeksem osobowym, informacyjną notą wydawniczą, a także streszczeniami w językach angielskim i rosyjskim. Poszczególne rozdziały, choć stanowią naprzemiennie (czasem współautorskie) wypowiedzi obojga autorów na rozmaite tematy, uzupełniają się, składając się w jednorodną całość dyskursu szkolnego. W sumie przynoszą bogaty obraz „uczniowskich światów”, dopracowany zarówno w warstwie merytorycznej, jak i językowej.

Pora przedstawić bogactwo problematyki.

W części poświęconej rozumieniu pojęć w centrum zainteresowania badaczy znalazły się kategorie: związane ze stereotypami (np. *Żyd*), z emocjami i uczuciami (jak *lęk* czy *nienawiść*), *kłamstwo*, *seks*, *tolerancja religijna*, *światło*, *powtórzenie — powtarzanie* (umieszczone w sekcji „komunikacyjnej”). Zestaw badanych pojęć jest tak dobrany, że przez docieranie do sensów językowych w opracowaniach autorzy ukazują, jak młodzi ludzie radzą sobie z zagrożeniami współczesnego świata, odkrywają ich postawy, relacje wobec Innego, wobec różnych form manipulacji i chęci sterowania innymi ludźmi.

W kolejnej części — „medialnej” — badane problemy wiążą się: z wpływem przekazu telewizyjnego i jego zagrożeniami, z pojęciem kultury popularnej, łączonej z upominaniem się (co szczególnie cenne) o podjęcie w szkole dialogu „wolnego od uprzedzeń i porządkującego” kulturowe doświadczenia, zdobywane przez uczniów także poza szkołą. Przedstawiono tu też zagadnienia związane z pełnieniem przez uczniów i nauczycieli ról nadawców w gazetkach szkolnych, a także wizerunki *nastolatki* i *chłopaka* oraz świat wartości — odtworzone na podstawie czasopism dla młodzieży. Wypływa z nich ostrzeżenie o reifikowaniu odbiorcy tego rodzaju mediów, o nadmiernym sterowaniu nim, o uniemożliwianiu rozwijania wartościowych postaw światopoglądowych, przy zachowaniu jedynie wartości witalnych i hedonistycznych, obyczajów lub mody.

W części poświęconej działaniom komunikacyjnym problematyka oscyluje wokół form wypowiedzi, takich jak: wywiad, negocjacje, gratulacje, autocharakterystyka, gatunki mowy wykorzystywane w interakcjach pozalekcyjnych, gatunki nieszkolne (jak np.: groźba, prośba, rozkaz czy żądanie, obietnica, odmowa, zgoda) czy też problemów związanych z odczytaniem tekstu Norwida (jego interpretacją bądź recepcją), wreszcie — z recepcją Reja przez licealistów. W tej części pewne rozdziały mają charakter postulatyczny, odnoszący się do

planowania kształcenia sprawnego i skutecznego wypowiedzania się uczniów, a więc także wyposażenia ich w odpowiednią wiedzę z zakresu komponentów komunikacyjnych (por. np. L. Tymiakina „*Nieszkolne*” *formy wypowiedzania się w edukacji komunikacyjnojęzykowej*). W rozdziałach opisujących działania analityczne autorzy wskazują z kolei na nierefleksyjne posługiwanie się przez młodych ludzi szablonami i ogólnikami, a także informacjami nieprawdziwymi (por. M. Karwatowska i L. Tymiakin: *Rej i jego „Krótka rozprawa...” w recepcji licealistów*).

Docenić należy rzetelną procedurę badawczą, zastosowaną w większości rozdziałów. Małgorzata Karwatowska i Leszek Tymiakin korzystają w części pierwszej i trzeciej z badań ankietowych (wykonanych na reprezentatywnych próbach, liczących około 100 respondentów). Za każdym razem omówienie rezultatów badań poprzedzają odpowiednim wprowadzeniem teoretycznym. I tak np., ustalając rozumienie pojęcia „tolerancja religijna”⁸, autorzy analizują znaczenie słowa „tolerancja”, korzystają przy tym ze słowników (językowych i innych) oraz z ustaleń innych badaczy. Dopiero na takim tle prezentują wyniki analizy materiału zebranego od respondentów ze szkoły zawodowej i z liceum ogólnokształcącego, odnosząc je do „sposobu funkcjonowania „tolerancji religijnej” w myśleniu i werbalizacjach młodzieży szkół średnich” (s. 111). Tak dobrana stuosobowa grupa pozwoliła na uwzględnienie jeszcze jednego (poza wiekiem) determinantu — związanego z profilem zdobywanego wykształcenia. Każde badane pojęcie analizowane jest wieloaspektowo: podczas docierania do uczniowskiego znaczenia „tolerancji” autorzy uwzględnili takie aspekty, jak: skojarzenia wywołane słowem, sposób oceny ludzi odmiennych wyznań, a także sposób nazywania ludzi wyznających inną religię niż badana młodzież. Co charakterystyczne dla opracowań przytaczanych w każdym rozdziale i cenne dla odbiorcy, to szczególnie rodzaj podsumowań, w których wnioski z konkretnego badania stają się argumentami objaśniającymi postawy. I tak, podczas badania związanego z „tolerancją religijną” odbiorca zyskuje wiedzę, że łatwość potępiania cechuje młodzież ze szkół zawodowych, a postawa otwarta, tolerancyjna — młodzież licealną. Takie uogólnienie staje się już konkretną wskazówką edukacyjną. Badacze potwierdzili też w ten sposób zależność między determinantem związanym z wykształceniem i poziomem tolerancji.

W części poświęconej mediom warto skupić uwagę na opracowaniu Małgorzaty Karwatowskiej o wartościach w czasopismach kierowanych do młodych odbiorców⁹, jako że coraz częściej słyszy się głosy nauczycieli czy wychowawców zaniepokojonych poziomem periodyków dla młodzieży oraz przekazem,

⁸ M. Karwatowska, L. Tymiakin: *Tolerancja religijna jako kategoria światopoglądowa nastolatka*. W: M. Karwatowska, L. Tymiakin: *Światy uczniowskie. Język — media — komunikacja*. Lublin 2014, s. 109—120.

⁹ M. Karwatowska: „*Wrzuć na luz!*” *Świat wartości w czasopismach młodzieżowych*. W: M. Karwatowska, L. Tymiakin: *Światy uczniowskie...*, s. 167—177.

jaki z nich płynie. Autorka odstąpiła tu od preferowanej w monografii metodologii badań kwestionariuszowych na rzecz analizy krytycznej, zastosowanej wobec najbardziej popularnych wśród młodzieży czasopism. W jej wyniku wyodrębniła najważniejsze w periodykach wartości, obejmujące sfery: hedonistyczną, witalną, estetyczną, obyczajową i mody, reprezentowane przez słowa klucze: *piękno, zdrowie, przyjemność i zmysłowość*, a obrazowane przez takie subiekty wartościowania, jak: *dziewczyna, idol, moda, seks*. Małgorzata Karwatowska ujawnia je za pomocą analizy leksykalnych środków wartościujących (jak: wartościujące eksklamacje, sufiksy deminutywne, użycie komparatiwu, cząstki *super-*, przymiotników i imiesłówów przymiotnikowych nacechowanych emocjonalnie, np. *fajny, klawy, totalny, zakrecony*, zastosowanie metaforyki potocznej). Odsłania przy tym przed odbiorcą warsztat badacza, z możliwością jego wykorzystania w pracy z uczniami. Czytelnik bez trudu dostrzeże w analizie środki perswazji, czasem — manipulacji, a wnioski przekonują go, do jakich postaw młodych czytelników wiedzie tak zastosowana perswazja, jeśli zobrazowany w czasopismach styl życia jest ukazywany jako powszechny (nowoczesny) i nadawca pozoruje tożsamość z młodym odbiorcą, „wspólnotę świata i, co się z tym wiąże, porozumienia” (s. 177). To opracowanie odsłania w języku mediów światy tworzone współcześnie dla uczniów, nie zawsze prezentujące wartości, które chcielibyśmy przekazywać młodemu pokoleniu.

Spośród rozdziałów dotyczących działań komunikacyjnych trzeba wyróżnić opracowanie Leszka Tymiakina na temat wywiadu w praktyce szkolnej. Może ono zainteresować nauczycieli, autor bowiem, zajmując się tą formą wypowiedzi, wskazuje jednocześnie ścieżkę wypracowania optymalnej dla jakości dyskursu edukacyjnego postawy doradcy i organizatora¹⁰. Zanim jednak badacz przedstawił możliwości zaistnienia tego gatunku w dyskursie szkolnym oraz określił jego funkcje, dał odbiorcy możliwość (w obszernym wprowadzeniu) zapoznania się z wiedzą na temat specyfiki i struktury gatunku oraz z jego warunkowaniami komunikacyjnymi. Zaprezentował rozważania metodologiczne dotyczące włączenia wywiadu (który nazywa dla dookreślenia szkolnej specyfiki „uczniowskim”) w ciąg opracowań edukacyjnych z jednoczesnym wskazaniem okoliczności i sposobności jego wprowadzenia na lekcjach języka polskiego (jako wywiadu klasycznego lub jako wywiadu grupowego, tzw. fokusu). Leszek Tymiakin unaocznia także korzyści, jakie płyną z wykorzystania formy wywiadu na lekcji: poza funkcją poznawczą jest to wyzwolenie kreatywności uczniów, a tym samym uatrakcyjnienie spotkań dydaktycznych i, co wydaje się równie ważne, podnoszenie poziomu sprawności w zakresie „samodzielnego formułowania tez i wyrażania wyważonych opinii oraz budowania przejrzystej [...] argumentacji” (s. 216) czy werbalizowania myśli.

¹⁰ L. Tymiakin: *Wywiad na lekcjach polskiego*. W: M. Karwatowska, L. Tymiakin: *Światy uczniowskie...*, s. 202—216.

Ostatnia część, uzupełnienie ze „światów nauczycieli”, pełni w monografii — napisanej przez dydaktyków języka, a więc osoby zajmujące się także przygotowaniem studentów do zawodu nauczyciela polonisty — funkcję pewnego zamknięcia. Objęło ono rozważania na temat nowoczesnego kształcenia językowego (por. M. Karwatowska, L. Tymiakin: *Polska szkoła a nowoczesne kształcenie językowe*) — przechodzenia od zagadnień teoretycznych do propozycji dydaktycznych, a także na temat multidyscyplinarnego podejścia do dydaktyki języka polskiego. Autorzy poświęcili też sporo uwagi podręcznikom: od ustalenia w nich funkcji wiedzy lingwistycznej (na poziomie gimnazjalnym) po analizę tytułów podręczników pod względem ich atrakcyjności dla odbiorców — głównie dzieci, ale i nauczycieli. Celne zamknięcie tej części, a także, jak się wydaje, całego tomu stanowi opracowanie współautorskie (por. M. Karwatowska, L. Tymiakin: *Nauczyciele wobec uczniów — o postawach ambiwalentnych*), w którym autorzy przedstawiają badania dotyczące roli postaw nauczycieli wobec uczniów w procesie edukacyjnym. We wnioskach z tego badania piszą między innymi, że nauczyciele wykazują się w tym zakresie ambiwalencją, a na sprzyjanie zarówno budowaniu dystansu wobec uczniów, jak i jego likwidacji znaczący wpływ ma środowisko społeczne (co zadziwiające, najbardziej postępowi okazali się w nim nauczyciele z miast średniej wielkości, a najmniej — nauczyciele z dużych miast). Pomimo pewnej ograniczoności badania, którą sygnalizują badacze, wyniki nie są budujące, a zmiana na lepsze w zakresie relacji wymaga jeszcze sporego wysiłku obu stron interakcji.

Uczniów i ich wrastanie w kulturę, w język, cechuje niezwykła chłonność intelektualna, a jednocześnie przekora wobec rzeczywistości dorosłych, co przy odmiennych/uboższych doświadczeniach wypełnia światy młodych nieznaną jakością w zakresie postaw, wartości i wiedzy. Dlatego „odczytanie” komponentów tych jakości, jakie przynosi recenzowany tom, jest dla odbiorców unikalną wartością. Szczególnie docenić należy, obecne niemal w każdym rozdziale, refleksje na temat jakości interakcji między uczniami i nauczycielami oraz troskę o pełne zrozumienie świata tych pierwszych.

Można powiedzieć, że autorzy monografii pełni skorzystali z nauk i doświadczenia znanej i cenionej w środowisku polskiej humanistyki językoznawczyni i dydaktyka — Profesor Haliny Wiśniewskiej, której zadedykowali swoją publikację.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Redaktor
MAŁGORZATA POGLÓDEK

Projektant okładki i strony tytułowej
STANISŁAW KLUSKA

Redaktor techniczny
BARBARA ARENHÖVEL

Korektor
SABINA STENCEL

Skład i łamanie
ALICJA ZAŁĘCKA

Copyright © 2015 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISSN 0208-5011
(wersja drukowana)
ISSN 2353-9577
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 120 + 50 egz. Ark. druk. 9,75. Ark. wyd. 11,5.
Papier offset. kl. III, 90 g. Cena 20 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna.
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek