

Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO
Tom 26

DEDYKOWANY DR HAB. EWIE OGŁOZIE

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3713

Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO
Tom 26

pod redakcją
Danuty KRZYŻYK

Redaktor serii: Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej
Ewa JASKÓŁOWA

Recenzenci

Zofia BUDREWICZ
Grażyna TOMASZEWSKA
Krystyna GAŚIOREK-POLAK
Kazimierz OŻÓG

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Danuta Krzyżyk
Sekretarz i redaktor językowy: Aleksandra Zok-Smoła
Redaktor statystyczny: Anna Guzy

Rada naukowa

Ewa Jaskółowa
Marian Kisiel
Helena Synowiec
Bernadeta Niesporek-Szamburska
Urszula Żydek-Bednarczuk

Rada programowa

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



Uznanie autorstwa — Użycie niekomercyjne — Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe
Attribution — NonCommercial — NoDerivatives 4.0 International

Spis treści

Ofiarowane dr hab. Ewie Ogłozie... (<i>Ewa Jaskółowa</i>)	9
---	---

EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA

Magdalena PAPROTNY: Ból i tabletki — tekst i intencja autorska (<i>Umarł mi. Notatnik żaloby</i> Ingi Iwasiów)	15
Jadwiga MAKSYM-KACZMAREK: Gry z formami użytkowymi w poezji Wisławy Szymborskiej. Propozycje rozwiązań dydaktycznych na podstawie wiersza <i>Drobne ogłoszenia</i>	31
Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Świątliczość. <i>Sklepy cynamonowe</i> Brunona Schulza na lekcji języka polskiego	45
Magdalena OCHWAT: <i>Beduinki na Instagramie</i> , czyli pomysły na wielokulturowe lekcje języka polskiego	61
Kamila ROGOWICZ: Literatura dla młodzieży — między popularnością a dydaktyzmem	89
Karolina JĘDRYCH: Szkoła trudnych uczuć. <i>Igrzyska Śmierci</i> Suzanne Collins na lekcji języka polskiego	99
Lucyna SADZIKOWSKA: Gustawa Morcinka lekcja pisania literackich listów na przykładzie <i>Listów spod morwy...</i> i <i>Listów z mojego Rzymu</i>	117
Elżbieta DUTKA: Od „dramatu tematu” do tworzenia okolicy. O górnośląskich antologiach poetyckich w kontekście edukacji regionalnej	135
Alicja JAKUBOWSKA-OŻÓG: Tekst i obraz w wybranych wierszach Wacława Osajcy	157
Urszula KOPEĆ: Symbolizm w poezji i malarstwie Młodej Polski. Przykład integracji o charakterze semantycznym	167

EDUKACJA JĘZYKOWA

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA: O ptaku Eugeniuszu, czyli między bohaterem fantastycznym a językowym obrazem <i>ptaka</i>	179
Danuta KRZYŻYK, Helena SYNOWIEC: O świecie ptaków w wierszach Joanny Kulmowej dla dzieci	193
Karina AKOPOVA-KRZACZYŃSKA: Językowy obraz ojczyzny w wybranych podręcznikach do nauki języka gruzińskiego i literatury gruzińskiej	213
Nana SHENGELIA: <i>Dzień dobry</i> i <i>Gamardzoba</i> — o polskiej i gruzińskiej etykietce językowej	233
Anna GUZY: Sztuka recytacji. Jak przygotować ucznia do głosowego przedstawienia tekstu	247

VARIA

Diana JAGODZIŃSKA: Kilka przepisów na szkołę, czyli o pojęciu „szkoła” w 1. rozdziale <i>Ustawy o systemie oświaty</i>	265
Magdalena MARZEC-JÓŻWICKA: Dydaktyka uniwersytecka jako nowy przedmiot w programie studiów doktoranckich. Wybrane zagadnienia	277

ARTYKUŁY RECENZYJNE

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA: O nowej koncepcji kształcenia języka polskiego	295
Marta KUBAREK: O rozważaniach Haliny Wiśniewskiej na temat edukacji polonistycznej w szkole	303
Noty o Autorach	309
Indeks osobowy	313

Table of Contents

In tribute to dr hab. Ewa Ogłóża... (<i>Ewa Jaskółowa</i>)	9
--	---

LITERARY AND CULTURAL EDUCATION

Magdalena PAPROTNY: The pain and the pill — text and intention of the author (<i>Umarł mi. Notatnik żaloby / He died. The diary of Mourning</i> by Inga Iwasiów)	15
Jadwiga MAKSYM-KACZMAREK: Playing with applied forms in the poetry by Wisława Szymborska. Proposals of didactic solutions based on the poem <i>Drobne ogłoszenia (Classified advertisements)</i>	31
Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Light-sensitivity. Bruno Schulz's <i>Sklepy cynamonowe</i> as a subject of a Polish lesson	45
Magdalena OCHWAT: <i>The Bedouin women on Instagram</i> , that is, the ideas for multicultural Polish language lessons	61
Kamila ROGOWICZ: Literature for youth — between popularity and didacticism	89
Karolina JĘDRYCH: The school of difficult feelings. <i>The Hunger Games</i> by Suzanne Collins in the Polish language lesson	99
Lucyna SADZIKOWSKA: Gustaw Morcinek's lesson in writing literary letters illustrated with the example of <i>Listy spod morwy...</i> (<i>The letters from under the mulberry...</i>) and <i>Listy z mojego Rzymu (The letters from my Rome)</i>	117
Elżbieta DUTKA: Anthologies in regional education (illustrated with the example of 'Upper Silesian' poetic selections and the experience in the field of academic didactics)	135
Alicja JAKUBOWSKA-OŻÓG: Text and image in selected poems by Waław Oszejca	157
Urszula KOPEĆ: Symbolism in the poetry and paintings of the period of Młoda Polska (Young Poland). An example of an integration of semantic character	167

 LANGUAGE EDUCATION

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA: About Eugeniusz bird, that is, between the fantastic hero and the linguistic image of the <i>bird</i>	179
Danuta KRZYŻYK, Helena SYNOWIEC: About the world of birds in the poems for children by Joanna Kulmowa	193
Karina AKOPOVA-KRZACZYŃSKA: The linguistic image of the homeland in selected handbooks of Georgian language and Georgian literature	213
Nana SHENGELIA: <i>Dzień dobry</i> (<i>Good morning</i>) and <i>Gamadzoba</i> — about Polish and Georgian language etiquette	233
Anna GUZY: The art of recitation. How to prepare a student for an oral presentation of a text	247

VARIA

Diana JAGODZIŃSKA: A few recipes for school, that is, the concept of “school” in the first chapter of the <i>Act on the education system</i>	265
Magdalena MARZEC-JÓZWICKA: University didactics as a new subject in the programme of doctoral studies. Selected issues	277

REVIEW ARTICLES

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA: About the new concept of Polish language education	295
Marta KUBAREK: On Halina Wiśniewska’s reflections on Polish language education at school	303
Notes on Authors	309
Name Index	313



Ofiarowane dr hab. Ewie Ogłozie...

Podróżować to żyć.

H.Ch. Andersen

Jej pasją jest Hans Christian Andersen. Opowiada o nim zajmująco, a przy tym wpisuje jego baśnie we współczesną kulturę i sztukę. Interesuje się malarstwem. Twórczość Wilhelma Sasnała wspaniale łączy z pisarstwem Andersena. Film nie ma dla niej tajemnic. Zna wszystkie najważniejsze wydarzenia kulturalne na Śląsku. By obejrzeć interesującą wystawę malarską czy literacką, potrafi pojechać na drugi koniec Polski. Wycieczki kulturowe i krajoznawcze są Jej żywiołem, Jej znakiem rozpoznawczym. Oto pobieżny portret Ewy Ogłozy: humanistki, nauczycielki akademickiej, badaczki literatury, znawczyni dydaktyki na wszystkich poziomach kształcenia literackiego i językowego, osoby otwartej na problemy studentów, koleżeńskiej i empatycznej.

Pracę w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach rozpoczęła Ewa Ogłozą w 1974 roku jako asystentka w Zakładzie Literatury Poromantycznej, ale już wkrótce znalazła się w Zakładzie Metodyki Literatury Polskiej, który w roku 1996 wraz z Zakładem Metodyki Języka Polskiego przekształcił się, dzięki Profesorowi Edwardowi Polańskiemu, w Katedrę Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej. I w tej jednostce śląskiej Alma Mater Ewa Ogłozą do dziś rozwija dydaktyczne i badawcze talenty. Swoją rozległą wiedzą chętnie i z zaangażowaniem dzieli się ze studentami polonistyki. Doceniają oni nie tylko kompetencje dr hab. Ewy Ogłozy, ale także Jej osobowość i talent nauczycielski.

Ofiarowany Pani Ewie Ogłozie tom 26. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” stanowi wyraz szacunku i uznania dla Jej dorobku naukowego oraz dydaktycznego. Doktor hab. Ewa Ogłozą jest osobą bardzo dobrze znaną w środowisku polskich dydaktyków ze względu na swoją aktywność konferencyjną, wielostronne zainteresowania badawcze oraz praktyczną znajomość

bieżących problemów polskiego szkolnictwa. Doceniane są Jej artykuły. Opublikowała ich ponad siedemdziesiąt — na łamach „Polonistyki”, „Śląska”, czasopisma internetowego „ArtPapier” oraz w wielu tomach wydawnictwa ciągłego UŚ „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Interesują Ją zagadnienia szeroko rozumianej dydaktyki szkolnej — od teorii po rozwiązania praktyczne. Wśród publikacji Ewy Ogłozy wyróżniają się te poświęcone badaniom liryki młodopolskiej i współczesnej oraz te dotyczące różnych tekstów kultury (malarstwa, rzeźby, fotografii, filmu) — dawnych i współczesnych.

W roku 1983 Ewa Ogłozą obroniła z wyróżnieniem w Akademii Pedagogicznej (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny) w Krakowie pracę doktorską *Recepcja liryki młodopolskiej przez uczniów szkół średnich*. Dysertacja ukazała Autorkę jako kompetentną, rzetelną badaczkę poezji, sprawnie posługującą się narzędziami badań dydaktycznych, uważną obserwatorkę procesu dydaktycznego, znakomitą nauczycielkę. Promotorem pracy był Profesor Zenon Uryga. To właśnie Profesor Zenon Uryga, postrzegany przez Ewę Ogłozę jako Mistrz, ukierunkował Jej dydaktyczne myślenie. Sprawił, że teoretyczne rozważania zawsze wspiera Ona praktyczną próbą badawczą.

Wnikliwość refleksji dydaktycznej, umiejętność wieloaspektowego oglądu zjawisk z zakresu edukacji składają się na cechę wyróżniającą wszystkie wypowiedzi Pani Adiunkt dotyczące podręczników oraz publikacji na temat literatury i sztuki. Cechy te najlepiej ujawniają się w przygotowywanych przez Nią od lat dla Polskiej Akademii Umiejętności opiniach na temat serii podręczników szkolnych, a także w ekspertyzach podręczników dopuszczanych do użytku szkolnego. Jeszcze wyraziściej widać je w licznych recenzjach drukowanych w czasopismach społeczno-kulturalnych oraz dydaktycznych. Doktor hab. Ewa Ogłozą jest autorką recenzji kilkunastu książek, napisała także siedemnaście artykułów, w których opiniuje publikacje o charakterze dydaktycznym. Ta recenzyjna aktywność pokazuje przede wszystkim, że Badaczka bacznie śledzi wydawnicze nowości ukazujące się na rynku literacko-dydaktycznym i żywo na nie reaguje. Wielka uważność i umiejętność wydobycia z niezliczonych publikacji tego, co istotne, ciekawe, co może stanowić załazek czegoś zupełnie nowego w zakresie dydaktyki, stanowi jedną z cech osobowych Ewy Ogłozy. Jej książka zatytułowana *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*, Katowice 2014, stanowi tego dowód najlepszy.

Zainteresowanie twórczością Andersena towarzyszyło Badaczce od bardzo dawna, ale zwielokrotniło się i zaowocowało wydaniem książki po przeczytaniu na nowo baśni Duńczyka w tłumaczeniu Bogusławy Sochańskiej. Pierwszy przekład na język polski, dokonany bezpośrednio z języka duńskiego, ujawnił wiele różnic frazeologicznych i kulturowych w porównaniu z przekładami funkcjonującymi do tej pory w polskim obiegu czytelnictwa. Odmienności te przyciągnęły uwagę Ewy Ogłozy, dostrzegła w dziele i życiu genialnego duńskiego pisarza pokłady wiedzy o psychologii człowieka. Tak sama o tym pisze:

Każda lektura kolejnego tekstu z ponad 160 baśni i opowieści utwierdza w przekonaniu, że wyłania się z nich całościowy opis świata i sytuacji człowieka. [...] Andersen snuje przez kilkadziesiąt lat opowieści o ludziach, przedmiotach, roślinach, ptakach i innych stworzeniach, przedstawia historie ich życia od narodzin do śmierci lub w postaci epizodów; w relacjach z Bogiem i ludźmi, z przyrodą, techniką i twórczością, zwłaszcza poezją. 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 zdaniach¹.

Doskonale udaje się Autorce książki uchwycić uniwersalność i ponadczasowość baśni Andersena, a erudycja, wrażliwość połączone z głębokim namysłem Badaczki nad współczesnością pozwalają na ogląd tego dzieła w kontekście malarstwa i filmu, a także innych tekstów kultury. Ewa Ogłozza wyśmienicie pokazuje konteksty, jako wytrawna polonistka podpowiada kierunki interpretacji, które każdy nauczyciel może wykorzystać na lekcjach języka polskiego w rozmowach o tekście ze swoimi uczniami, ale jednocześnie wstrzymuje się od jednoznacznych dopowiedzeń interpretacyjnych. Nie zdradza jednoznacznych wniosków własnych, otwiera drzwi do interpretacji uczniowskiej i po prostu czytelniczej. Nie narzuca odczytań, podpowiada jedynie pytania, które można skierować do rozmówcy, by sprowokować go do własnej refleksji o utworze umieszczonym w określonym kontekście. Ta strategia postępowania dydaktycznego jest przez Autorkę książki dobrze przemyślana i motywowana znanymi Jej doskonale współczesnymi metodologiami badania tekstu i odbioru go przez młodego (choć nie tylko) czytelnika.

Cechą Ewy Ogłozy jako nauczyciela akademickiego jest niezwykła wprost umiejętność inspiracji studentów. Tak jak nie narzuca Ona własnych wniosków, tak też nie narzuca żadnych działań. Pani Adiunkt wyłącznie proponuje. A są to propozycje niezwykłe, bo spaceruje po secesyjnych uliczkach Katowic w towarzystwie znawców architektury, wyjscia na muzealne wystawy, do Centrum Scenografii Polskiej, do teatru czy do kina. Rozmowy o sztuce odbywają się w przestrzeniach, które mogą inspirować do jakiegoś działania, adeptom sztuki nauczycielskiej pokazują drogę do osiągania sukcesów w motywowaniu przyszłych uczniów do myślenia o kulturze w różnych jej formach.

Te inspiracje możliwe są dzięki erudycji i wszechstronnym zainteresowaniom Pani Adiunkt, która wie, gdzie w Katowicach, na Śląsku czy w Zagłębiu odbywają się najciekawsze wystawy, spotkania z artystami, dyskusje o sztuce, wie, jakie wystawy otwarto w Warszawie, Krakowie, Lublinie, Poznaniu, wie też, jak najlepiej dotrzeć do miejsc, w których wydarzenia kulturalne się odbywają.

¹ E. Ogłozza: *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice 2014, s. 11.

Skromność i empatia, brak jakichkolwiek żądań, zyczliwa postawa wobec ludzi, przy jednoczesnej otwartości na ich problemy, i emanacja stoickiego spokoju — to jedne z najważniejszych cech Ewy Ogłozy, dopełniające Jej portret. Zawsze potrafi podsunąć problem do dalszego rozpatrzenia, wskazać interesujący kontekst, zachęcić do poszukiwań badawczych. W środowisku naukowym dydaktyków literatury i języka ma opinię osoby bardzo rzetelnej, wnikliwej w swych spostrzeżeniach i badaniach, rzeczowej w wywodach. Podobnie wnikliwe, rzeczowe i dopracowane są prace licencjackie i magisterskie prowadzone przez Ewę Ogłozę. Po prostu sumienność i uporządkowanie przekazywane są kolejnym pokoleniom studentów. Ewa Ogłozka ma ogromną wiedzę i potrafi się nią dzielić. Sama też chętnie czerpie z wiedzy innych — z autentycznym zainteresowaniem słucha o przeczytanych przez kogoś książkach, obejrzanych wystawach, odwiedzonych miejscach.

I jeszcze jedno: potrzebne zapomniane nazwisko autora jakiejś publikacji? Ewa z pewnością je podpowie; potrzebna informacja o wydarzeniu kulturalnym? Ewa zna ją na pewno; potrzebna wiedza o trudnym połączeniu komunikacyjnym? Proszę bardzo, od Ewy też z dużym prawdopodobieństwem otrzymamy odpowiedź na pytanie, jak gdzieś dojechać. Naukowa, badawcza i dydaktyczna rzetelność oraz ciekawość świata są po prostu Jej cechami osobowymi.

Ewa Jaskółowa

EDUKACJA LITERACKA
I KULTUROWA



Magdalena PAPROTNY

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Ból i tabletki — tekst i intencja autorska (*Umarł mi. Notatnik żałoby* Ingi Iwasiów)

The pain and the pill — text and intention of the author

(*Umarł mi. Notatnik żałoby* / *He died. The diary of Mourning* by Inga Iwasiów)

Abstract: The article aims at showing how the author's intention may be utilized for the purpose of interpretation in high school. The guiding thought of the present deliberation is the reflection by Umberto Eco stating that the empirical author has the right to react as a model reader. By using the modern song *Umarł mi. Notatnik żałoby* (2013) in the lesson, it is possible to demonstrate to students that the meaning of the text is independent of the author's will, and that the interpretation may be in opposition to their intentions. However, what is the most important is that such a school reading of works make the interpretation seem to be in constant motion.

Key words: author's intention, school interpretation, *He died. The diary of mourning*, Inga Iwasiów

Inga Iwasiów przy bezpośrednim poznaniu sprawia wrażenie osoby oschłej, zamkniętej w sobie. Autorka ma świadomość tego, jak jest postrzegana — w wywiadach powściągliwe zachowanie stara się tłumaczyć wrodzoną nieśmiałością. Ale nieśmiałość ta nie przeszkodziła jej opowiedzieć o niezwykle intymnym doświadczeniu — o ostatnim pożegnaniu własnego ojca. *Umarł mi. Notatnik żałoby*, utwór wydany w 2013 roku, to zapis wspomnień o zmarłym, literacki hołd złożony jego osobie, ale także swego rodzaju „raport z rozpacz i bólu” po nagłej śmierci rodzica.

Udało mi się raz spotkać pisarkę i chwilę z nią porozmawiać. Było to w listopadzie 2015 roku. Poproszona o krótką dedykację dla uczniów, bez wahania zapisała na stronie tytułowej *Notatnika*... takie oto zdanie: „Każdemu z Was, Czytelnicy — trudna lektura, która pomaga”.

Dręczyła mnie ta dedykacja przez dłuższy czas. Książka wydaje się niedomknięta, a kończące konstatacje nie nastroją optymistycznie. Czytelnik pozostaje z wrażeniem, że ból po stracie ukochanej osoby nie mija. Można próbować go zmniejszyć, ale będzie to tylko ulga czasowa, i to sztucznie wywoływana. Bo jak inaczej odczytać taką wypowiedź:

Być może to jest moja przyszłość: przeprowadzę się do dużego domu, żeby mieć więcej okazji. Będę czyhać na ludzi, może ktoś da się uprosić. Tabletki najtrudniej wyżebrać. Kto ma, sam połyka. Kto nie połyka, zwykle nie ma albo boi się dać. Tak więc będę stała w drzwiach, a ludzie będą mnie mijać, kryjąc twarze w kołnierzach, zakłopotani, pełni litości lub pogardy. Zadowoleni z własnej wydolności pozwalającej im dobrać do normalnej godziny spoczynku. Wieczornego i wiecznego¹.

N, s. 126

Zastanawiałam się: jak może pomagać książka, która nie przynosi wprost żadnego pocieszenia. Ani czytelnikom, ani pisarce. Sama autorka zarzekała się, że pisanie o ojcu nie było dla niej formą terapii:

Nie wiem, czy dobrze robię, ponieważ nie wierzę w terapię, w żadne terapie poza tabletkami i samokontrolą, więc nie mogę tego pisania uznać za lekarstwo.

N, s. 9

Także po dłuższym czasie pytana o to, jak radzi sobie po śmierci ojca, w rozmowie dla „Wysokich Obcasów”, przyznała, że nadal cierpi:

To jest potężna wyrwa. Minął już ponad rok i mogę powiedzieć, że ta najbardziej szarpiąca żaloba się wycisza, ale jest też tak, że nie ma do kogo dzwonić, pojawia się coraz mniej powodów w kalendarzu, żeby się umówić na spotkanie rodzinne, brakuje jednej osoby przy stole. Myślę, że nigdy sobie nie poradzę z tą stratą. Nie mam ojca już na zawsze².

Po tych wszystkich przywołaniach początkowo zaskoczyć może propozycja: warto przeczytać *Notatnik żaloby*, sugerując się wskazówką pisarki. Co więcej, warto przeczytać go na lekcji języka polskiego. Piszę to z całą świadomością

¹ W całej pracy będę stosowała następujące skróty: N — I. Iwasiów: *Umarł mi. Notatnik żaloby*. Wołowiec 2013; B — Eadem: *Blogotony*. Warszawa 2013.

² Rozmowa z Moniką Tutak-Goll: *I. Iwasiów: Ojciec by mnie pochwalil* udostępniona jest w sieci — źródło: http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,53662,15087214,Inga_Iwasiow__Ojciec_by_mnie_pochwalil.html [data dostępu: 26.06.2017].

mością, że koncentracja na tym, „co twórca chciał przekazać”, nie jest w literaturoznawczym *dobrym guście*, odkąd się przyjmuje, że tekst jest jak tkanina³, że tekst się plecie, płacze w kłęczach⁴ i nikt nie może rościć sobie prawa do sensu, tym bardziej sam autor (którego śmierć⁵, jak wcześniej i Boga⁶, dawno została ogłoszona). Dedykacja zapisana na moim egzemplarzu książki to właściwie gotowy pomysł: kusi, by ustawić uczniów naprzeciw intencji autorskiej. Dla ćwiczenia z pokory (etyki) i z przekory (retoryki) — ćwicząc się w czytaniu z Innym⁷ i jednocześnie ucząc się stawiania własnej asygnaty. Kategoria autora, tak często pomijana na lekcjach na rzecz strukturalistycznego mówienia o podmiocie mówiącym czy osobie mówiącej, mogłaby przy okazji omawiania tekstu *Notatnika żaloby* powrócić do szkolnych rozważań na temat interpretacji; zwłaszcza że Inga Iwasów jest niemal na wyciągnięcie ręki — nie tylko podczas licznych spotkań autorskich, udziela się także w mediach społecznościowych. Spotkanie z zamysłem autorskim — krążenie między jego zaprzeczeniem a potwierdzeniem — pozwoli na ukazanie uczniom potęgi literatury, jej niejednoznaczności. Koncept ów wspiera założenie Umberta Eco. Boloński semiotyk, w słynnej polemice z Richardem Rortym i Jonathanem Cullerem w latach dziewięćdziesiątych minionego wieku, przewidział możliwość „spotkania” z żyjącym autorem. Aktywność pisarza, jak wyjaśniał Eco, otwiera bowiem pole do przeprowadzenia pewnego eksperymentu:

Istnieje jednak przypadek, kiedy odwołanie się do intencji autora empirycznego może być interesujące. Chodzi mi o sytuację, w której autor jeszcze żyje, a krytycy dokonali interpretacji jego tekstu: ciekawe może być zwrócenie się do autora z pytaniem, do jakiego stopnia, jako osoba empiryczna, zdawał sobie sprawę z różnorodnych interpretacji, na które otwiera się jego tekst. Odpowiedź autora nie może być użyta do potwierdzenia którejś z interpretacji jego tekstu, lecz do pokazania rozbieżności między

³ Odwołuję się w tym miejscu do etymologicznych rozważań Ronalda Barthes’a na temat tekstu. Por. R. Barthes: *Teoria tekstu*. Tłum. A. Mielecki. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*. T. 4. Cz. 2. Red. H. Markiewicz. Kraków 1992, s. 189.

⁴ Powołuję się na kategorię książki jako kłęcza Gilles’a Delaluze’a i Félix’a Guattariego, którzy tak tłumaczą zasadę, wedle której podporządkowuje się cała rzeczywistość: „[...] kłęcze nie podlega żadnemu modelowi strukturalnemu czy generatywnemu. Obca jest mu wszelka idea zarówno osi genetycznej, jak i struktury głębokiej”. G. Deleuze, F. Guattari: *Wprowadzenie: Kłęcze*. W: *Idem: Tysiąc plateau*. Red. meryt. i językowa J. Bednarek. Tłum. S. Królak, P. Laskowski, M. Janik. Warszawa 2015, s. 13.

⁵ Zob. R. Barthes: *Śmierć autora*. Tłum. M.P. Markowski. „Teksty Drugie” 1999, nr 1/2, s. 247—251.

⁶ Zob. słynny paragraf 125. — F. Nietzsche: *Wiedza radosna*. Tłum. L. Staff. Warszawa 1911, s. 167—169.

⁷ Zob. K. Koziołek: *Czytanie z innym. Etyka, lektura, dydaktyka*. Katowice 2006.

intencją autora i intencją tekstu. **Eksperyment ten nie ma charakteru krytycznego, lecz teoretyczny**⁸.

Ów eksperyment ma szansę poruszyć w uczniach odbiorcę dzieła literackiego, a nie tylko „biernego czytelnika”⁹. Przeczucia moje wspiera etymologia wyrazu „intencja”. Sięgając do źródeł *intentio*, odkryć można takie synonimy, jak: *rozciągnięcie, nateżenie, napięcie, usiłowanie, uwaga*¹⁰. Jak tu nie skorzystać z okazji zwiększenia potencjału poznawczego naszych uczniów? Książka Iwasiów jest także najlepszym miejscem na spotkanie z nowym (nowoczesnym) sposobem pisania o żalobie, śmierci, traumie i o metodach ich przepracowywania. Szkoła powinna przygotowywać do podejmowania trudnych tematów¹¹.

Dobrze byłoby jednak, nim uczniowie zapoznają się z utworem, żeby nauczyciel miał okazję przemyśleć znaczenia i sensy *Notatnika żaloby*. Spróbuj pokazać, co można odczytać z utworu szczecińskiej autorki.

Coming out

Zanim powstał *Notatnik żaloby*, Iwasiów walczyła z sobą, aby nie traktować życiorysu jako budulca fabularnego:

Cały czas myślę o napisaniu takiej autobiograficznej powieści i powiem otwarcie — nie chcę tego zrobić, bo dysponując własną biografią, dys-

⁸ U. Eco: *Pomiędzy autorem i tekstem*. W: U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brooke-Rose: *Interpretacja i nadinterpretacja*. Red. S. Collini. Tłum. T. Bieroń. Kraków 1996, s. 71—72. Podkr. — M.P.

⁹ Taki sposób czytania byłby etapem kolejnego wtajemniczenia uczniów w *ars lectoris*. W tym miejscu odwołuję się do różnicy ujawnionej przez Annę Janus-Sitarz, dla której „bierny czytelnik” to ten, „który tylko pochłania historię i delektuje się słowem”. A. Janus-Sitarz: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków 2009, s. 367.

¹⁰ Zob. W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1989, s. 233.

¹¹ Jak przygotowywać młodzież do rozmów o śmierci, pisałam w: M. Paprotny: *Trzy daty śmierci i sześć pogrzebów — od tajemnicy do lektury „Trenów”*. O wykorzystaniu kontekstów w szkolnych spotkaniach z Janem z Czarnolasu. W: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. T. 2. Red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły. Katowice 2016, s. 361—372. Tam także pomysł, jak wyzyskać tekst Iwasiów jako kontekst lektury *Trenów* Jana Kochanowskiego.

ponujemy przy okazji biografiami cudzymi, opowiadamy o rodzinie, bliskich, a ja nie lubię cukrowania, więc to musiałyby być bolesne. Poza tym to nie byłoby dla mnie zadanie artystyczne, bo gadać o sobie dość łatwo, samo się plecie.

B, s. 236

Regularnie jednak dokonywała wpisów na swoim blogu — dziś już nieistniejącym, którego ślady można odczytać w *Blogotonach*, wydanych również w 2013 roku. Na stronie www.ingaiwasiow.pl (o podtytule: *Literatura, kultura, życie z punktu widzenia feministki, pisarki i akademicki*) reagowała na bieżące wydarzenia ogólnospołeczne i opisywała własne, prywatne sprawy. To właśnie za pośrednictwem Internetu czytelnicy dowiedzieli się o śmierci ojca pisarki. Podzieliła się w sieci tą smutną wiadomością, zamieszczając wpis o następującej treści:

Nie pisałam, chociaż wydarzyło się tak wiele, w rutynie quasi-dziennikowej byłoby co notować. W blogu znów wahanie: wypuścić w świat straszne zdanie, czy zostawić je w sobie? Jakby nigdy nic wrócić do komentowania wyjazdów, wizyt, spotkań, lektur, zdarzeń bieżących, a może już dać spokój? Nie wiem, co jest lepsze, jednak napiszę: **zmarł mój tata, więc już nie jestem córeczką tatusia**¹².

Coming out (tu w odmianie funeralnej, tj. wyjście ze swoją rozpaczą do ludzi) dokonał się równoległe na profilu społecznościowym pisarki. Tam też Iwasiów musiała się zmierzyć z reakcją na takie wynurzenia. Według najnowszych danych, liczba użytkowników Facebooka osiągnęła liczbę 1,7 mld — co stanowi niemal połowę internautów na świecie¹³. To spore grono odbiorców, w którym, niestety, mogą pojawić się zarówno głosy współczucia, zrozumienia, empatii, jak i krytyki takiego obnażania intymności, a nawet bezprzykładnego hejtu (z którym w żadnym wypadku zgodzić się nie można i o którym trzeba koniecznie rozmawiać z uczniami!). Głosy krytyki, a może tylko braku zrozumienia, pojawiły się nawet ze strony najwierniejszych czytelników — byłych studentek:

¹² Wypowiedź zamieszczoną na nieaktywnej dziś witrynie: www.ingaiwasiow.pl przytaczam za: <http://kobieta.interia.pl/gwiazdy/wywiady/news-inga-iwasiow-ostatniej-rozmowy-z-tata-nie-pamietam,nId,1092379> [data dostępu: 26.06.2017]. Podkr. — M.P.

¹³ Podaję za: Ł. Kaprańska, A. Maksymowicz: „*Internet? Zapomnij o prywatności*”. *Rozważania o ekshibicjonizmie w dobie Internetu i nowych technologii*. W: *Technologiczno-społeczne oblicza XXI wieku*. Red. D. Gałuszka, G. Ptaszek i D. Żuchowska-Skiba. Kraków 2016. Publikacja zamieszczona jest w sieci: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/11085/Technologiczno-spo%5%82eczne%20oblicza%20XXI%20w.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [data dostępu: 26.06.2017].

Zaczęłam czytać, ale źle się z tym czuję. Zawsze była Pani dla mnie taką ikoną zza biurka, a teraz te szwy na wierzchu, nie żadna fikcja, nie żaden zlepek, tylko najprawdziwsza fastryga. Czuję się jak podglądacz...¹⁴.

Pisarka musiała się bronić przed oskarżeniami o handlowanie prywatnością. W sieci znaleźć można notatkę z 29 stycznia 2014 roku, w której autorka żaliła się na reakcję internautów na jej książkę, pisząc:

Rozmowa o „Umarł mi” przeprowadzona bardzo kompetentnie. I ściek w komentarzach. Jak to jest, kochani, że ludzie nic nie rozumieją?¹⁵.

Nawet Dariusza Nowackiego, pozytywnie recenzującego książkę, dręczyły pewne wątpliwości:

Wszystko jest tu dokładnie odmierzone, ma swój rytm, logikę i strukturę; nie znalazłem w tej opowieści miejsca, o którym mógłbym pomyśleć, że autorka go nie kontroluje. [...] Czytając Iwasiów [...], nie mogłem się uwolnić od pytania, czy *Umarł mi* jest opowieścią o przeżywaniu śmierci kogoś najbliższego, czy też o tym, jak centralne wydarzenie (śmierć ojca) daje się literacko zagospodarować. **Ćwiczenie z utraty czy ćwiczenie piarskie? Nie potrafię rozstrzygnąć [...]**¹⁶.

Intencji pisarskich nie sposób przeświecić. Wydaje się jednak, że ów zarzut katowickiego krytyka można z łatwością obalić. Przecież skupienie na pracy (literackiej) może być formą przepracowywania żaloby... Historia literatury zna takie przypadki — najbardziej reprezentatywne są *Treny* Jana Kochanowskiego.

Oczywiście, Iwasiów starała się także wsłuchiwać w głos niezadowolonych (rozczarowanych) odbiorców. W jednym z wywiadów wyłożyła zasady *savoir-vivre*’u żaloby:

Zauważyłam, że istnieją też pewne kręgi związane ze stratą bliskich. Dzieci są w pierwszym — po nich możemy rozpaczać najbardziej, najdłużej. W drugim są małżonkowie, dalej rodzice i rodzeństwo. A dziadkowie w ostatnim. Nie wypada bardziej płakać po babci niż po małżonku, chociaż przecież są osoby, które mogą być bardziej związane z dziadkami niż z partnerem.

¹⁴ Komentarz pochodzi ze strony: <https://pl-pl.facebook.com/Inga.Iwasiow> [data dostępu: 5.05.2015]. Niestety, niniejszy wpis został usunięty. Nie ma śladu po tej konwersacji Iwasiów z czytelnikami.

¹⁵ <https://www.facebook.com/Inga.Iwasiow/posts/10154284118865355> [data dostępu: 26.06.2017].

¹⁶ D. Nowacki: „*Umarł jej*”. O „*Notatniku żaloby*”. W: *Zamieranie fikcji*. Red. M. Ładoń, G. Olszański. Katowice 2014, s. 124—125. Podkr. — M.P.

Te kręgi mówią nam, która śmierć uprawnia nas do rozpacz, a która najwyżej do smutku. Kiedy załamanie jest zrozumiałe, a kiedy świadczy o nadwrażliwości¹⁷.

Podczas tej samej rozmowy dodała, mówiąc o własnej sytuacji:

A śmierć rodziców jest osadzona w naturalnym porządku, mówi się, że każdy z nas straci rodziców, że to naturalna kolej rzeczy, przykry moment, nawet bardzo, ale na pewno nie koniec świata. Dlatego dorosły, który rozpacza po śmierci rodziców, jest wystawiony na ocenę — że za bardzo przeżywa tę stratę¹⁸.

Wczytywanie się w *Notatnik żałoby* jako w nietypowy poradnik radzenia sobie ze śmiercią najbliższych lub po prostu z bólem, cierpieniem byłoby odpowiedzią na prośbę pisarki o zrozumienie.

Notatnik

„Rozpacz — to wybuch miłości, która staje się już **bezużyteczna, niepotrzebna**”¹⁹ — pisała Anna Kamieńska. Inga Iwasiów podjęła się próby wyabstrahowania własnego bólu:

Zaczęłam pisać trochę z przekory i właściwie sama oceniam to tak, że do dzisiaj piszę na przekór różnym rzeczom, które czytam. Zawsze staram się powiedzieć coś trochę innego [...], tak było rok temu, kiedy napisałam *Umarł mi. Notatnik żałoby*, książkę, która miała wyrwać mnie z żałoby i była pisana na przekór twierdzeniu, że niemożliwe jest opisywanie doznań ostatecznych²⁰.

I tak właśnie notatki szczecińskiej pisarki rozpięły się pomiędzy dwoma biegunami: stratą własną i refleksją o śmierci. Starła się bowiem przejść ze sfery emocji do sfery myśli. To z jednej strony narracja mocno akcentująca subiektywność — co ujawnia tytuł tomu (nie umarł *kto*, tylko umarł *komu*), a także

¹⁷ Wywiad opublikowany w sieci — Por. <http://kobieta.interia.pl/zycie-i-styl/news-inga-iwasiow-ostatniej-rozmowy-z-tata-nie-pamietam,nld,1092379> [data dostępu: 26.06.2017].

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ A. Kamieńska: *Notatnik 1965—1972*. Poznań 1982, s. 40. Podkr. — M.P.

²⁰ Fragment wypowiedzi dla Instytutu Książki, całość zamieszczona na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=biX0fz67PLc> [data dostępu: 26.06.2017].

intymność (jeżeli coś jest *moje*, to należy tylko *do mnie*), jak również odrębność (*moje to nie twoje*). Z drugiej jednak strony Iwasiów potraktowała samą siebie jako socjologiczny obiekt obserwacji uczestniczącej — i w ten sposób zasygnalizowała jakiś rodzaj obiektywizmu.

Notatnik żaloby to sugestia gatunku. Czytelnik otrzymuje rodzaj notatek, czynionych w okresie przeżywania straty. Zwrócenie uwagi na ten element tytułu może przechylić lekturę *Umarł mi...* w stronę, którą sugeruje autorka. Gdy przyjrzeć się dokładnie, znaleźć można kilka praktycznych wskazówek dla żałobników — np. dość szczegółową instrukcję wieszania klepsydry:

[...] potrzebne są nożyczki, pinezki, klej, taśma klejąca. Trzeba te drobiazgi znaleźć, kupić, włożyć do torebki. Przewidzieć wymagania podłoża. Przeszukać domowe szuflady. Dokupić coś w kiosku. Wybrać najlepszą porę dnia. Nie zapomnieć zabrać torebki. Nie spotkać sąsiadów, jeśli nie ma się sił na rozmowy. Że niespodziewanie, że tak, że nie, że straszne. Spotkać, żeby mieć na kim wypróbować sceny żalu.

N, s. 62

Umarł mi... jest opowieścią o prawdziwie istniejącym ojcu i prawdziwie istniejącym cierpieniu — co zbliża czytelnika do autora. Iwasiów, wypowiadając się w programie telewizyjnym, przyznała się do łez, uwiarygodniając opowieść o bólu:

Ten akapit, w którym piszę, że płaczę aż tak, że bolą mnie uszy. Nie wiedziałam, że istnieje taki objaw fizjologiczny bólu uszu od płaczu. Tak było. [...] Tak się faktycznie działo i w pewnym sensie był to eksperyment na sobie²¹.

Anna Kamińska swego czasu tak konstatowała tę *formę* wypowiedzi literackiej:

Zapisywanie swoich myśli jest potrzebne i zarazem szkodliwe. Sprzyja egocentryzmowi, narcyzmowi, utrwała to, co winno przemijać. Ale z drugiej strony te zapiski sprzyjają intensywności życia wewnętrznego, które niewyrażone — przecieka przez palce²².

Jednocześnie podtytuł książki Iwasiów wyznacza granicę między odbiorcą a nadawcą, ponieważ trudno czytać, myśleć na podstawie cudzych notatek,

²¹ Rozmowa przeprowadzona w programie telewizyjnym stacji TVN *Xięgarnia*, dostępna w Internecie na stronie: <http://xiiegarnia.pl/wideo/inga-iwasiow-wywiad-czesc-i/> [data dostępu: 26.06.2017].

²² A. Kamińska: *Notatnik 1965—1972...*, s. 61.

cudzych przemyśleń. Trudno zastosować się do czyjejś recepty na życie (na śmierć). Być może dlatego zapiski szczecińskiej pisarki nie są po prostu zbiorem dobrych rad, a po przeczytaniu *Notatnika*... czytelnik ma pozostać z poczuciem braku²³. Bo najłatwiej *ćwiczyć się w empatii*²⁴ na własnych doświadczeniach pustki.

Uśmiech w pusty ekran iPhone'a

Starając się zrozumieć intencję Iwasiów, zwróciłam uwagę na kilka migawek fabuły. Uczuciem towarzyszącym bohaterce jest samotność, i to często w jej specyficznej odmianie — samotność z wyboru:

Uśmiecham się w pusty ekran swojego iPhone'a. Dlaczego nigdy nie pozwałam zaważyć się światu?.

N, s. 9

Jest taki charakterystyczny moment w książce, gdy Iwasiów udaje się w ostatnią drogę do ojca (musi bowiem przyjechać pociągiem do rodzinnego miasta na pogrzeb). Kobieta wyłącza telefon, symbolicznie izolując się od ludzi. Po przyjeździe podejmie próbę współcierpienia z mamą, ale będzie to próba skazana na niepowodzenie.

Samotność realizuje się także w planie religijnym. Świat Iwasiów to świat bez Boga — jest ateistką, po tacie²⁵. Matka autorki jest osobą wierzącą. Córka nie mogła się z nią spotkać we wspólnym obrzędzie smutku. Obydwie swoje cierpienie przeżywały osobno, choć kilka razy miały szansę na wzajemną bliskość. Pogrzeb ojca był świecko-religijny. Ciało spopielono, a następnie pochowano w obrzędzie katolickim. Kobiety zbliżyły się do siebie w tych momentach, gdy matka *grzeszyła* przeciw swojej wierze, a córka — przeciw swojej niewierze; gdy matka traciła nadzieję na metafizyczny ciąg dalszy, córka sakralizowa-

²³ Na zbliżonej zasadzie „działa” powieść Marka Bieńczyka pt. *Tworci* z 2000 roku, choć w zupełnie odmiennych dekoracjach. Po lekturze czytelnik sam musi się zmierzyć z emocją uobecnionego braku (*Żydówki Sonii*).

²⁴ Empatia jest naturalnym ludzkim odruchem. Wojciech Eichelberger na pytanie, jak można się jej nauczyć, odpowiada tymi słowami: „[...] dzieci nie trzeba uczyć współczucia i empatii, to dorośli mogą się od nich uczyć. Właściwie postawione pytanie powinno brzmieć: »Jak nie oduczyć dzieci współczucia i empatii?«” — odsyłam do całej rozmowy i argumentacji psychologa: *Empatyczne dziecko — wywiad z Wojciechem Eichelbergerem*. <http://stressfree.pl/empatyczne-dziecko-wywiad-z-wojciechem-eichelbergerem/> [data dostępu: 26.06.2017].

²⁵ Iwasiów wyznała: „Wzięłam po nim chorobę zawodową, światłowstręt”. N, s. 50.

ła odejście ojca. Scena w kuchni — gdy trzeba było się zmierzyć ze śladami po obecności ojca — dobrze pokazuje niemożność połączenia się w żałobie. Mama starała się wyczyścić dom z wszelkich biologicznych pozostałości po mężu. Inaczej niż córka, która jakby na pamiątkę ojca zaczęła spożywać ceremonialnie posiłki z produktów, które zostały po zmarłym:

Jeszcze przed pogrzebem mama próbowała zaprowadzić porządku w kuchni. Wyciągała z lodówki kawałek sera przeznaczony dla ojca na kolejne dwa śniadania. Rozmrażała rybę. [...] Rozmawialiśmy nad kawałkiem sera, jakby był częścią ojca. Po co zostawić chleb, skoro nie będzie śniadania? Nie sposób wyrzucić szynki, przecież on ją lubił. Produkty podzieliły się na trzy kategorie: krótkoterminowe, średnioterminowe i długoterminowe. Te pierwsze, jeszcze dotykane przez ojca, odkładane przez niego do lodówki w sobotę przed dziesiątą, podlegały prawu biosakralizacji. Należało je szybko spożyć, przyjąć za ich pośrednictwem jakąś pogańską komunię. Oto ciało ojca, kanapka cienko posmarowana masłem i obłożona chudym serkiem. [...] Mama mówiła: „Zjedz, zjedz, ja tego jeść nie będę”. [...] Żułam dokładnie ostatnie kawałki kotleta, używając jego talerza. Przyjmowałam ciało ojca.

N, s. 72—76

Cierpienie bez Boga musi być cierpieniem spotęgowanym²⁶. Pustkę trzeba czymś wypełnić — zwłaszcza że nie ma specjalnych rytuałów dla ateistów:

[...] o ile wiadomo, jak wygląda pogrzeb katolicki, o tyle pogrzeby świeckie wyglądają tak samo, ale w zasadzie nie wiadomo jak co. Pogrzeby świeckie idą w niewiadomą stronę.

N, s. 40

Brak rytuału — stypizowanej formy dla smutku — okazał się szczególnie dotkliwy w momencie ostatniego pożegnania z ojcem w krematorium:

Zeszliśmy do pomieszczenia przy kaplicy cmentarnej, oznaczonego strzałką „Sala pożegnań” umieszczoną obok strzałki „wc”. Sala pożegnań. Tata leżał równiutko, strasznie chudziutki pod garniturem, elegancki i cichutki. Taki był. Poza tym, że za życia nie był taki stary.

N, s. 45—46

²⁶ Utkwiły mi w pamięci słowa niewierzącego Rolanda Barthes’a, który w swoim *Dzienniku żaloby* zapisał: „W letni wieczór patrzę na latające jaskółki. Mówię sobie — myśląc z rozdarciem o mamie — cóż za barbarzyństwo nie wierzyć w dusze — w nieśmiertelność dusz! Jaką durną prawdą jest cały ten materializm!”. R. Barthes: *Dziennik żaloby*. Red. N. Léger. Tłum. K.M. Jaksender. Wrocław 2013, s. 173.

Procedura kremacji jest bardzo sformalizowana: trzeba potwierdzić tożsamość zwłok i podpisać zgodę na spopielenie. Nie ma tu miejsca na estetykę śmierci²⁷ — są tylko papier i konkretne paragrafy formularza. Doświadczając tego, Iwasiów kpiła:

Brakuje przepisu dyktującego zachowanie podczas spopielenia bliskich.

N, s. 44

W ceremonii kremacyjnej wszystko wydaje się zorganizowane, uporządkowane — śmierć jawi się tu niemal jako oswojona. W tak, wydawałoby się, poukładanej przestrzeni Inga, dotąd trzymająca w ryzach emocje, załamała się i płakała, wyła publicznie nad zwłokami swojego ojca.

Postnowoczesna śmierć jest — choć brzmi to okrutnie — śmiercią maszynową, fabryczną — szkoda czasu (i pieniędzy) na wygaszenie ognia po jednej uroczystości i ponowne rozpalanie pieca przed drugą:

W sali pożegnań poza naszą trumną wystawiona była jeszcze jedna — ze starszym mężczyzną. Zawsze tak robią, dla zapewnienia płynności. Trzeba spojrzeć na dwa martwe ciała, w dwie martwe twarze.

N, s. 46

Takie podejście do zmarłego implikuje podejście do żywych. W zmechanizowanym świecie niemile widziane są usterki.

Cierpienie jako choroba?

Doktor Tomasz Dzierżanowski, lekarz pracujący w hospicjum, w rozmowie z Pawłem Walewskim dla „Polityki” tak próbował diagnozować postawę wobec śmierci: „Odkąd przestaliśmy kultywować rytuały żałobne, śmierć stała się tematem tabu”²⁸. Jak uważa doktor, część społeczeństwa traktuje śmierć jako coś odpychającego, wręcz obrzydliwego²⁹. Bohaterka *Notatnika...*

²⁷ Zgodnie z tym, co opisywał francuski tanatolog Philippe Ariés, „trup nie może po prostu zniknąć, [...] dobrze jest go **pokazywać i oglądać** [...]”. [Podkr. — M.P.]. Ph. Ariés: *Człowiek i śmierć*. Tłum. E. Bąkowska. Warszawa 1989, s. 373. Dopiero wraz z ustawieniem nagrobka ta dysproporcja obrządków (świeckiego i religijnego) zostanie zniwelowana.

²⁸ *Recepta na umieranie: rozmowa z lekarzem hospicyjnym. ...Życie oswaja śmierć*”. Rozmowę z dr. n. med. Tomaszem Dzierżanowskim przeprowadził Paweł Walewski. „Polityka” 2014, nr 44 (2982), s. 16.

²⁹ Anna E. Kubiak posuwa się jeszcze dalej w swoich domysłach: „[...] to właśnie nieobecność tego tematu stworzyła najkoszmarniejsze upiory, pojawiające się w kulturze popularnej.

zdaje się potwierdzać tę opinię — w XXI wieku nie ma czasu na smutek ani na płacz:

Podobno i tak żyjemy na mentalnych cmentarzach, mamy niedobory radości, nie umiemy się śmiać, jesteśmy martyrologiczni, defetystyczni i zbyt serio. Tak więc lepiej trzymać dotkniętych żalobą na dystans, robiąc ustępstwa w przypadkach skrajnych, grożących kolejną śmiercią [...]. Pozostali, *sorry*, widać ocaleni, w końcu wszyscy jesteśmy śmiertelni, więc nie będziemy w kółko gadać o tej wstydlivej przypadłości, jaką jest ostatni oddech, stężenie pośmiertne, rozpad, a zwłaszcza rozkład. Nie będziemy się wlec na cmentarze, rozwłóczyć szczątków po kawiarniach, bez końca wspominać w mieszkaniach. [...] No więc skoro tak, przestrzegajmy zasad bezpieczeństwa emocjonalnego poza domem. Płacz w domu, nie narzucaj się nikomu. Krótko mówiąc: wciąż chętnie dałabym się tak przytulać każdemu spotkanemu przyjaznemu człowiekowi, bo nadal jestem porażona uderzeniem śmierci, ale okres ochronny się skończył i żaden NFZ nie potwierdzi mojego L4.

N, s. 16

Cierpienie w przytoczonym opisie nabiera znaczenia zaburzenia, choroby czy nawet zarazy. Mówienie o śmierci obniża jakość życia, niszczy estetykę trwania chwili współczesnego człowieka. Iwasiów w kilku miejscach podkreśla, że ludzie nie potrafią reagować na czyjąś żalobę. Przede wszystkim brakuje słów. Żalobnik w ciszy i poza społeczeństwem zostaje ze swoimi troskami. Może dlatego najłatwiej nafaszerować się tabletkami wszelkiej maści, by choć przez moment nie czuć bólu — tym bardziej, że cierpienie wydaje się nieustającym procesem, który tylko zmniejsza swą intensywność, ale nigdy nie zanika zupełnie.

Wracam w tym miejscu do przywołanego na wstępie fragmentu: „Tabletki najtrudniej wyżebrać. Kto ma, sam połyka. Kto nie połyka, zwykle nie ma albo boi się dać” (N, s. 126). Czyżby pocieszeniem płynącym z przeczytania *Notatnika...* miało być odkrycie tego, że samotność cierpienia dotyka każdego bez wyjątku? W takim razie łączące byłoby bezgłośnie zebranie o współczuciu, a następnie (już po wzięciu tabletki) — o *wspólnieodczuwaniu*. Słowem, scalanie się we wspólności braku.

Tak postawione pytania, wynikające z badawczego oglądu tekstu Ingi Iwasiów, mogą stanowić podstawę nauczycielskiej świadomości, prowadzącej do zbudowania lekcji na podstawie omówionego utworu.

»Halloweenowa« kultura nie jest przejawem oswojenia śmierci, ale wyrazem radzenia sobie z lękami i niepewnością człowieka Zachodu. My, dorośli, chcemy się bać na niby, aby odsunąć prawdziwy strach”. A.E. Kubiak: *Inne śmierci. Antropologia umierania i żaloby w późnej nowoczesności*. Kraków 2014, s. 9.

Jak czytać w szkole?

Przywołanie dedykacji napisanej przez Iwasiów i zwrócenie się w stronę intencji autorskiej pozwalają na *pogłębienie relacji z książką*. Im więcej tego typu działań okołolekturowych, tym ta relacja będzie głębsza. Może to być swego rodzaju ukłon w stronę *cyfrowego tubylcy*. Jak bowiem objaśnia Wojciech Eichelberger,

Okazuje się że nadmierne korzystanie z portali społecznościowych, SMS-ów i innych komunikatorów hamuje rozwój tzw. neuronów lustrzanych w płatach czołowych ludzkiej kory mózgowej. Służą one do tego, by trafnie odczytywać emocje i nastawienia drugiej osoby z wyrazu oczu, mimiki twarzy, tonu głosu, mowy ciała — mogą się więc wykształcić jedynie w bezpośrednich, spontanicznych i długotrwałych relacjach z ludźmi³⁰.

Taka długotrwała relacja z książką Iwasiów (może to być także książka na cały semestr lub rok³¹) to ćwiczenie empatii. Zadanie, jakie chciałabym zaproponować, mogłoby przybrać taką formę:

Przeczytaj książkę Ingi Iwasiów *Umarł mi. Notatnik żaloby*. Przeczytaj napisaną dla Ciebie dedykację autorki: „Każdemu z Was, Czytelnicy — trudna lektura, która pomaga”. Zastanów się i spróbuj odpowiedzieć w kilku zdaniach, jakie wrażenie ta lektura wywarła na Tobie.

Wprowadzeniem do napisania takiej pracy (co ułatwi późniejszą interpretację całości) będzie polecenie uczniom, aby wyszukali cytaty, w których *Notatnik żaloby*... ukazuje swą gatunkową przynależność (notatnik). Będą to zapiski z różnymi praktycznymi radami dla żałobników (między innymi jak nie dać się oszukać ludziom związanym z biznesem pogrzebowym, u kogo najlepiej zamawiać kwiaty i które gatunki wytrzymają przez całą ceremonię).

Proponuję także, jeszcze przed lekturą tekstu, przywołać dyskusję, jaka przetoczyła się w mediach, na temat książki, a tym samym granic intymności. Problemy, jakie można przy okazji poruszyć, mogłyby dotyczyć także działań *stricte* wychowawczych: należałoby zwrócić uwagę, iż właściwą reakcją na za-

³⁰ *Empatyczne dziecko — wywiad z Wojciechem Eichelbergerem...*

³¹ Im dłużej, tym lepiej! Świetne efekty może dać kilkukrotny powrót do jednego utworu w ciągu roku szkolnego. Uczniowie będą mogli przeprowadzić eksperymenty na swoich organizmach. Zobaczą, jak z upływem czasu (lektur i doświadczeń) zmienia się ich własna percepcja. Warto w tym celu nakłonić młodzież do prowadzenia zapisków odczytań — *Dzienniczków interpretacji*. Byłoby to także miejsce na polemikę z samym sobą.

lew hejtu w Internecie nie jest obojętność, lecz podjęcie próby obrony osoby szykanowanej (w zakresie zarówno prawa, jak i etyki).

Książka Ingi Iwasiów opisuje przeżycia nowoczesnego żałobnika: osoby samotnej (z wyboru), ateistki korzystającej z zastępczej obrzędowości³². Nauczyciel powinien więc także przeczytać z uczniami te fragmenty utworu, które pokazują zmianę w ceremoniale pogrzebowym (kremacja, świeckość obrzędu), jak również te, które pokazują, jak pisarka-bohaterka przystosowuje rytuały przeniesione z wiary katolickiej, by wypełnić puste miejsca swojej niewiary (zapalanie znicza w każdym nowym miejscu, do którego przybywa, czy *ostatnia wieczerza* matki i córki). Rozmowa na temat współczesnych przeobrażeń w zakresie zachowań funeralnych to niezbędny element przygotowania uczniów do przemyślenia i następnie napisania zadanej pracy.

Obecność autora i jego głosu, aktualność *Notatnika żałoby* i tematów pobocznych, które towarzyszą jego odczytaniu, to najprostszy sposób na zainteresowanie młodego odbiorcy. Proszę spróbować!

Bibliografia

- Ariés Ph.: *Człowiek i śmierć*. Tłum. E. Bąkowska. Warszawa 1989.
- Barthes R.: *Dziennik żałoby*. Red. N. Léger. Tłum. K.M. Jaksender. Wrocław 2013.
- Barthes R.: *Śmierć autora*. Tłum. M.P. Markowski. „Teksty Drugie” 1999, nr 1/2.
- Barthes R.: *Teoria tekstu*. Tłum. A. Mielecki. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*. T. 4. Cz. 2. Red. H. Markiewicz. Kraków 1992.
- Deleuze G., Guattari F.: *Wprowadzenie: Klucze*. W: *Iidem: Tysiąc plateau*. Red. meryt. i językowa J. Bednarek. Tłum. S. Królak, P. Laskowski, M. Janik. Warszawa 2015.
- Eco U.: *Pomiędzy autorem i tekstem*. W: U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brooke-Rose: *Interpretacja i nadinterpretacja*. Red. S. Collini. Tłum. T. Bieroń. Kraków 1996.
- Empatyczne dziecko — wywiad z Wojciechem Eichelbergerem*. <http://stressfree.pl/empatyczne-dziecko-wywiad-z-wojciechem-eichelbergerem/>.
- Iwasiów I.: *Blogotony*. Warszawa 2013.
- Iwasiów I.: *Umarł mi. Notatnik żałoby*. Wołowiec 2013.
- Janus-Sitarz A.: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków 2009.
- Kamińska A.: *Notatnik 1965—1972*. Poznań 1982.
- Kaprańska Ł., Maksymowicz A.: „Internet? Zapomnij o prywatności”. *Rozważania o ekshibicjonizmie w dobie Internetu i nowych technologii*. W: *Technologiczno-społeczne oblicza XXI wieku*. Red. D. Gałuszka, G. Ptaszek i D. Żuchowska-Skiba. Kraków 2016.
- Kopaliński W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1989.
- Koziołek K.: *Czytanie z innym. Etyka, lektura, dydaktyka*. Katowice 2006.

³² Wpisująłoby się to w tezę Waltera Tony’ego, mówiącego o dwóch podejściach do śmierci: religijnym i nowoczesnym. Podają za: A.E. Kubiak: *Inne śmierci...*, s. 42—43.

- Kubiak A.E.: *Inne śmierci. Antropologia umierania i żałoby w późnej nowoczesności*. Kraków 2014.
- Nietzsche F.: *Wiedza radosna*. Tłum. L. Staff. Warszawa 1911.
- Nowacki D.: „Umarł jej”. O „Notatniku żałoby”. W: *Zamieranie fikcji*. Red. M. Ładoń, G. Ol-szański. Katowice 2014.
- Paprotny M.: *Trzy daty śmierci i sześć pogrzebów — od tajemnicy do lektury „Trenów”. O wykorzystaniu kontekstów w szkolnych spotkaniach z Janem z Czarnolasu*. W: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. T. 2. Red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły. Katowice 2016.
- Pierwsza część rozmowy z Ingą Iwasiów, wywiadu emitowanego w programie Xiegarnia w TVN24. <http://xiegarnia.pl/wideo/inga-iwasiow-wywiad-czesc-i/>.
- Profil Ingi Iwasiów. <https://pl-pl.facebook.com/Inga.Iwasiow>.
- Recepta na umieranie: rozmowa z lekarzem hospicyjnym. „...Życie oswaja śmierć”*. Rozmowę z dr. n. med. Tomaszem Dzierżanowskim przeprowadził Paweł Walewski. „Polityka” 2014, nr 44 (2982).
- Rozmowa z Moniką Tutak-Goll: *I. Iwasiów: Ojciec by mnie pochwalil*. http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,53662,15087214,Inga_Iwasiow__Ojciec_by_mnie_pochwalil.html.
- Wypowiedź Ingi Iwasiów dla Instytutu Książki. <https://www.youtube.com/watch?v=biX0fz67PLc>.
- Wywiad z Ingą Iwasiów. *Ostatniej rozmowy z tatą nie pamiętam*. <http://kobieta.interia.pl/gwiazdy/wywiady/news-inga-iwasiow-ostatniej-rozmowy-z-tata-nie-pamietam,nId,1092379>.



Jadwiga MAKSYM-KACZMAREK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Gry z formami użytkowymi
w poezji Wisławy Szymborskiej
Propozycje rozwiązań dydaktycznych
na podstawie wiersza *Drobne ogłoszenia*

Playing with applied forms
in the poetry by Wisława Szymborska
Proposals of didactic solutions
based on the poem *Drobne ogłoszenia* (*Classified advertisements*)

Abstract: The author of the article presents an interpretation of the poem *Drobne ogłoszenia* by Wisława Szymborska, taking into consideration the time when the work was created (the end of Stalinism in Poland). In particular, she looks for universal and everlasting values in the text. She has drawn the interpretative conclusions basing on the analysis of the language of the work. The same principle has been applied to the proposal lesson, during which through the process of interpretation students are enabled to enrich their knowledge and skills also in the field of language and culture. Although the greatest emphasis has been placed on the student's independent exploring the timeless content and meanings of the poem *Drobne ogłoszenia*, what is also of great importance is the presentation of the specificity of the Stalinist period to the students.

Key words: advertisement, Wisława Szymborska, *Classified advertisements*, intra-subject integration, applied form

Wisława Szymborska
Drobne ogłoszenia

KTOKOLWIEK wie, gdzie się podziewa
współczucie (wyobraźnia serca)

— niech daje znać! niech daje znać!
Na cały głos niech o tym śpiewa
i tańczy jakby stracił rozum
weseląc się pod wąż brzoza,
której wciąż zbiera się na płacz.

UCZĘ milczenia
we wszystkich językach
metodą wpatrywania się
w gwieździste niebo,
żuchwy sinantropusa,
skok pasikonika,
paznokcie noworodka,
plankton,
płatek śniegu.

PRZYWRACAM do miłości.
Uwaga! Okazja!
Na zeszłorocznej trawie
w słońcu aż po gardła
leżycie, a wiatr tańczy
(zeszłoroczny ten
wodzirej waszych włosów).
Oferty pod: sen

POTRZEBNA osoba
do oplakiwania
starców, którzy w przytułkach
umierają. Proszę
kandydować bez metryk
i pisemnych zgłoszeń.
Papiery będą darte
bez pokwitowania.

ZA OBIETNICE męża mojego,
który was zwodził kolorami
ludnego świata, gwarem jego,
piosenką u okna, psem zza ściany:
że nigdy nie będziecie sami
w mroku i w ciszy i bez tchu
— odpowiadać nie mogę.
Noc, wdowa po Dniu.

Utwór *Drobne ogłoszenia* znajduje się w tomiku *Wolanie do Yeti* z 1957 roku. Choć to trzeci w twórczości Wisławy Szymborskiej tomik poezji, to jednak wielu badaczy i krytyków uznaje go za drugi i właściwy debiut. Stanowi on krytyczne rozliczenie z epoką stalinizmu w Polsce i socrealizmu w sztuce. Lecz autorka

zamiast rozważać konsekwencje systemu totalitarnego i zagadnień odpowiedzialności za nie, woli — z dwoma wyjątkami, jakimi są wiersze „Rehabilitacja” oraz „Przyjaciołom” — refleksję globalną na temat natury świata i kondycji egzystencjalnej zamieszkującego ten świat człowieka¹.

Wydarzenia z października 1956 roku wyraźnie wpłynęły na postawę samej poetki i sprawiły, że *Wolanie do Yeti* jest zbiorem zupełnie innym niż *Dlaczego żyjemy* (1952) i *Pytania zadawane sobie* (1954)². Widać w utworach tego zbioru dokonujące się przewartościowanie zasad życia i światopoglądu, do którego przyczynił się poniekąd upadek stalinizmu³. Z tego też powodu *Drobne ogłoszenia* można interpretować z dwóch perspektyw. Z jednej strony można odczytywać ten tekst w kontekście wyjątkowości czasu, w którym powstał, i wydarzeń tego okresu. Utwór stanowi świadectwo przełomu w twórczości Szymborskiej, lecz z drugiej strony rewizja światopoglądu, jaka dokonała się za sprawą tego przełomu, zdecydowała o ponadczasowej, uniwersalnej wartości wiersza *Drobne ogłoszenia*⁴. Pamiętając o tym, warto poszukiwać w tym wierszu tego, co wyjątkowe i aktualne współcześnie.

Wiersz *Drobne ogłoszenia* jest świadectwem czasów, w których powstał, ale również dzięki zawartym w nim uniwersalnym prawdom może stanowić odpowiedź na każde doświadczenie przełomu czy kryzysu światopoglądowego. Choć utwór składa się jakby z pięciu odrębnych ogłoszeń, można w nim odkryć poszukiwanie porządku świata polegające na wskazywaniu wartości tworzących jego fundament. Celem wszystkich podmiotów wypowiedzi nie jest znajdowanie i sankcjonowanie prawd o funkcjonowaniu rzeczywistości, ale ich ciągłe poszukiwanie, analizowanie i odmitologizowywanie. Kolejne wypowiedzi są głosami anonimowymi (nawet jeżeli przebierają maskę Snu czy Nocy), mogą dawać świadectwo poszukiwań każdego człowieka. Stąd wniosek, że *Drobne ogłoszenia* stanowią wyraz ogólnoludzkich i ponadczasowych potrzeb. W obliczu przewrotu czy kryzysu należy na nowo próbować zdefiniować pojęcia takie,

¹ A. Kluba: *Recenzja tomiku „Wolanie do Yeti”*. <http://panoramaliteratury.pl/index.php?action=entry&what=231> [data dostępu: 18.01.2017].

² Zob. A. Sandauer: *Pogodzona z historią (rzecz o Wisławie Szymborskiej)*. W: Idem: *Poezji czterech pokoleń*. Kraków 1977, s. 53.

³ Więcej o rewizji światopoglądu W. Szymborskiej w A. Legeżyńska: *Wisława Szymborska*. Poznań 1996, s. 11—32.

⁴ Co nie oznacza, że wcześniejsze wiersze również nie przejawiają takich właściwości.

jak: „współczucie”, „harmonia”, „wolność”, „miłość”, „człowieczeństwo”, „indywidualizm”, „przemijanie”, „życie” i „śmierć”. Z pomocą przychodzi ironia, która pozwala spojrzeć na świat z wielu różnych, czasem skrajnie odmiennych perspektyw. Wisława Szymborska, umieszczając „poważne” i „wielkie” sprawy w drobnej formie ogłoszenia, zmienia jedną ograniczoną perspektywę widzenia na wiele różnych, jednostkowych spojrzeń⁵.

Dlatego też w szkole ponadpodstawowej interpretację tekstu *Drobne ogłoszenia* Wisławy Szymborskiej można poprowadzić z dwóch perspektyw — z perspektywy historycznej, czyli odwilży postalinowskiej w roku 1956, oraz czasów współczesnych. Ważniejsze dla uczniów będzie jednak zrozumienie uniwersalnych problemów. Stąd umieszczanie tekstu w kontekście czasów, w których powstał, pełni przede wszystkim funkcję porządkującą i zapobiega anachronizmom oraz nieuprawnionym wnioskom interpretacyjnym, które z motywu brzozy wyprowadzałyby np. wnioski o związku wiersza z katastrofą smoleńską. Odczytanie uniwersalne pozwala uczniom zrozumieć utwór i przejść od doświadczenia emocjonalnego ku refleksji intelektualnej. Forma tekstu — ogłoszenie — daje możliwość integrowania językowych i kulturowych treści kształcenia.

Wiersz ma formę ogłoszenia, ale już jego zawartość zdecydowanie odbiega od „klasycznych” treści informacyjnych. Każda ze zwrotek stanowi osobne ogłoszenie innego nadawcy, a strofy zebrane razem wyglądem przypominają stronę w gazecie z nagłówkiem: *Ogłoszenia drobne*. W każdej ze zwrotek wyróżnione kapitalikami zostało pierwsze słowo, które wskazuje na typ ogłoszenia. Poetyckie *Drobne ogłoszenia* przykuwają wzrok, pojawia się w nich słownictwo perswazyjne, które ma na celu zwrócenie uwagi potencjalnego odbiorcy. Wymienione elementy łączą wypowiedź poetycką z formą użytkową.

Charakterystyczne, s frazeologizowane fragmenty struktury ogłoszenia zostały tutaj pozbawione częściowo swojej prymarnej funkcji formotwórczej, komunikacyjnej i wmontowane do tekstu w funkcji sekundarnej, ekspresywnej. Dzięki temu tekst został semantycznie wzbogacony o znaczenia reprezentujące tragiczną stronę egzystencji człowieka⁶.

Wszystkie typy ogłoszeń wynikają albo z jakiejś indywidualnej potrzeby nadawcy (np. *kupię, zatrudnię*) albo z możliwości zaspokojenia potrzeb innych (np. *uczę, sprzedam*). W każdej zwrotce-ogłoszeniu występuje inny indywidualny nadawca-podmiot liryczny. Wydaje się, że jedyne, co ich łączy, to poczucie braku. W ogłoszeniu rozpoczynającym się od słowa *ktokolwiek* akcent pada na

⁵ Zob. S. Balbus: *Świat ze wszystkich stron świata. Rzecz o Wisławie Szymborskiej*. Warszawa 1996, s. 12.

⁶ T. Skubalanka: *Herbert, Szymborska, Różewicz. Studia stylistyczne*. Lublin 2008, s. 53.

poszukiwanie współczucia. Uwaga w czwartym ogłoszeniu skupiona jest także na empatii i współczuciu jako wartości. Wartość ta przestaje już być abstrakcją, przypisana zostaje człowiekowi. Taki rodzaj współczucia cechuje się emocjonalnością i realizuje się w trwaniu przy drugiej osobie. Osoba poszukiwana w ogłoszeniu musi być zdolna do wzruszania się losem anonimowych, obcych jej ludzi. W ogłoszeniu drugim i trzecim nadawcy składają oferty swoich usług. Nadawca z drugiego ogłoszenia udziela „korepetycji” z milczenia. Milczenie nauczane metodą *wpatrywania się* równoznaczne jest z dziwieniem się światu, zatrzymaniem nad drobnymi i ulotnymi kwestiami oraz ze zdolnością do refleksji. Natomiast nadawca trzeciego ogłoszenia przedstawia równie nietypową ofertę. Przywraca do miłości, co może przewrotnie oznaczać np. przywracanie wiary w istnienie miłości lub rekonstruowanie wspomnień o zapomnianym uczuciu. Piąte ogłoszenie jest rodzajem oświadczenia, w którym następuje wyraziste odcięcie się nadawcy od zobowiązań współmałżonka.

Ponadto warto zastanowić się również nad celowością i zasadnością wykorzystania formy ogłoszenia. W roku 1956 ogłoszenia pojawiały się w gazetach, na słupach i tablicach ogłoszeń, wiersz przypomina w szczególności te prasowe. Ze względu na cenzurę i agresywną propagandę strony gazet zawierające nekrologi i ogłoszenia drobne były jedyną wartą uwagi informacją w prasie⁷. Wisława Szymborska korzysta więc z formy tekstu prasowego, który przekazywał prawdę, by zwrócić uwagę czytelnika na fundamentalne wartości. Niemniej jednak format gazetowej strony z ogłoszeniami drobnymi jest bardzo nieczytelny, dlatego odbiorca przeglądając je, zakreśla te, które z jakiegoś powodu go interesują. *Drobne ogłoszenia* Wisławy Szymborskiej wyglądają już tak, jak gdyby zostały wyłonię z mniej ważnych informacji. Autorka prezentuje tylko te, które uważa za istotne i godne uwagi.

Współcześnie forma ogłoszenia, za przyczyną rozwoju mediów, staje się bardziej perswazyjna i spersonalizowana. Ogłoszenia, przybierające czasem formę zbliżoną do reklamy, pojawiają się w radio, telewizji. Szczególne miejsce zajmują również w Internecie. Ich „wszechobecność” wynika z faktu, że zamieszczane są nie tylko na specjalnie przeznaczonych do tego celu stronach, ale pojawiają się również na portalach społecznościowych. Najbardziej agresywne wydają się te, które przybierają formę reklamy, ponieważ wyświetla się je pomiędzy artykułami na portalach informacyjnych i na każdej stronie internetowej⁸. Z tego też powodu to nie koncept wykorzystania ogłoszenia jako

⁷ Dowody takiego funkcjonowania prasy w PRL-u dał np. Tadeusz Konwicki. Por. T. Konwicki: *Mala apokalipsa*. Warszawa 1993, s. 31.

⁸ Specjaliści od marketingu za pomocą wyspecjalizowanych algorytmów są w stanie spersonalizować ogłoszenia, które wyświetlają się na stronach internetowych. Wystarczy, że użytkownik raz poszukuje czegoś na kilku stronach, a przez następny tydzień będzie „atakowany” podobnymi reklamami/ogłoszeniami/ofertami pojawiającymi się na prawie każdej stronie internetowej, którą otworzy.

środką wyrazu poetyckiego zwraca uwagę współczesnego czytelnika, lecz jego wyjątkowa metaforyczna treść. Poetyckość i brak perseweracyjności typowej dla ogłoszenia współczesnego wyróżniają treść utworu z natłoku prostych, narzucających się informacji. Dzisiejsze ogłoszenia już nie są odpowiedzią na konkretne potrzeby, lecz te potrzeby tworzą, a następnie wmawiają je potencjalnym odbiorcom. *Drobne ogłoszenia* Wisławy Szymborskiej wskazują na potrzeby ludzi niezmiennie i podstawowe, ale ukryte w nagromadzeniu fałszywych wartości i potrzeb.

Zbierając metodą słów kluczy to, co stanowi meritum *Drobnych ogłoszeń*, dochodzimy do wniosku, że nie są one drobne. Ich przedmiot to: empatia, współczucie, miłość, zdolność do kontemplacji świata, samotność i potrzeba indywidualizmu. Zastosowanie konceptu, polegającego na wykorzystaniu prasowej formy użytkowej jako formy wiersza, pozwala na odczytanie ironii. Utwór ma ogłaszać, ale nie chodzi tu o drobne informacje praktyczne, lecz o prawdy uniwersalne i ponadczasowe. Warto powtórzyć, że każde ogłoszenie ma związek z brakiem, jest wyrazem jego odczuwania lub możliwości jego zaspokojenia. Podobnie w wierszu *Drobne ogłoszenia* każdy z nadawców odczuwa jakiś brak i pragnie zaspokojenia owego niedostatku.

Pierwsza zwrotka jest wyrazem rozpaczliwego poszukiwania współczucia. Powtórzenie słów: *niech daje znać! niech daje znać!* wyraża desperację człowieka, który zauważa brak współczucia w świecie. Słownik języka polskiego definiuje „współczucie” jako „stan psychiczny osoby, która wczuwa się w sytuację kogoś, kogo spotkało coś złego lub ma kłopoty, i której z tego powodu jest bardzo przykro”⁹. Nadawca ogłoszenia definiuje współczucie jako *wyobrażnię serca*, która wydaje się czymś więcej, niż tylko litością.

W dzisiejszych czasach współczucie bywa często utożsamiane z litością. Istotna różnica polega jednak na tym, że litując się nad kimś (nawet z troską i czułością) jeden człowiek patrzy na drugiego „z wyżyn” (jak pisał M. Scheler), natomiast współczując — wychyla się w jego stronę, nie naruszając zasady podmiotowej równości¹⁰.

Wyobraźnia jest własnością umysłu, pomaga kreatywnie myśleć. Współczucie w sensie powszechnym oznacza wyobrażenie sobie (na poziomie rozumowym), co czuje cierpiący. Połączenie wyobraźni z symboliką serca, które w kulturze oznacza centrum ludzkich uczuć i emocji powoduje, że mówimy o wczuwaniu się w czyjeś uczucie nie rozumem, lecz sercem, czyli własnymi

⁹ *Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. Żmigrodzki. http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=31974&ind=0&w_szukaj=wsp%C3%B3%C5%82czucie [data dostępu: 18.05.2016].

¹⁰ E. Mikoś: *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum*. Kraków 2009, s. 36.

emocjami i uczuciami. W tym wypadku mielibyśmy do czynienia ze współodczuwaniem z kimś lub czegoś, które według Maxa Schelera,

jest prawdziwym sięganiem poza siebie i wejściem w drugiego człowieka oraz w jego indywidualny stan, prawdziwym i rzeczywistym „transcendowaniem” samego siebie¹¹.

Wisława Szymborska tworzy metaforyczną definicję słowa *współczucie* i jednocześnie nakazuje poszukiwania jego właściwego rozumienia. Upomina się również o odnowienie w ludziach umiejętności prawdziwego współodczuwania. Osiągnięcie takiego stanu wydaje się bardzo trudnym zadaniem.

O *wyobraźnię serca* upomina się również nadawca czwartego ogłoszenia, poszukujący osoby zdolnej do *opłakiwania / starców, którzy w przytułkach / umierają*. Nadawca ogłoszenia szuka człowieka w takim sensie, jak robił to Diogenes z Synopy¹². Ten najślawniejszy przedstawiciel cyników chodził w jasny dzień z zapaloną pochodnią, a pytany o zasadność swojego działania, odpowiadał: „szukam człowieka”¹³. Takie zachowanie z oczywistą ironią obrazować miało poszukiwanie istoty człowieczeństwa. Zarówno filozof, jak i nadawca ogłoszenia szukają człowieka, który potrafi być człowiekiem.

W drugim ogłoszeniu podmiot liryczny składa ofertę: *UCZĘ milczenia / we wszystkich językach*. Z jednej strony stwierdzenie to można potraktować bardzo dosłownie — jako zaprzestanie mówienia, pozostawanie w ciszy. Ale milczenie może być również sposobem komunikacji. Świadczą o tym zakorzenione w języku polskim związki frazeologiczne związane z milczeniem: *wymowne milczenie, mówić między słowami, mowa jest srebrem, a milczenie złotem*. Paradoksalnie, zaprzestanie mówienia ma na celu powiedzenie czegoś więcej, czegoś, czego nie da się wypowiedzieć za pomocą słów¹⁴. Z drugiej strony metoda wpatrywania się, za pomocą której nadawca ogłoszenia uczy milczenia, sprawia, że nabiera ono metaforycznego znaczenia. „Wpatrywać się” oznacza ‘patrzeć wnikliwie, rozważać, kontemplować, zatopić spojrzenie w czymś/kimś’, więc i „milczenie” równoznaczne będzie z wnikliwą medytacją nad światem, patrzeniem na wszystko „po raz pierwszy” z zadziwieniem. Warto przeanalizować znaczenie obiektów, w które wpatruje się podmiot liryczny. Wydaje się, że gwiazdziste niebo nie oznacza wyłącznie obiektu przyrodniczego, lecz jest odwołaniem do Kantowskiej myśli filozoficznej. Fragment

¹¹ Zob. M. Pyka: *O uczuciach, wartościach i sympatii*. David Hume, Max Scheler. Kraków 1999, s. 207.

¹² Zob. W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*. T. 1. <https://pl.scribd.com/doc/47594998/Tatarkiewicz-Władysław-Historia-Filozofii-Tom-1> [data dostępu: 18.05.2016].

¹³ G. Reale: *Historia filozofii starożytnej*. Tłum. E.I. Zieliński. Lublin 1999, s. 55.

¹⁴ S. Przybyszewski: *Mówić, milcząc. Nie milczeć, nie mówiąc*. „Prace Językoznawcze” 2012, nr 14, s. 235.

znanego cytatu przypisywanego Immanuelowi Kantowi brzmi: „[...] niebo gwiazdziste nade mną, prawo moralne we mnie”¹⁵, rozumieć go można bardzo różnie. Z perspektywy roku 1957 przywołanie tego cytatu może być wyrazem poszukiwania prawdziwej wolności, którą reprezentują niczym nieskrępowane niebo, kosmos. Drogą do osiągnięcia wolności jest poszanowanie prawa moralnego. Człowiek, wpatrując się w gwiazdziste niebo, zauważa pogwałcenie praw etycznych i brak wolności w świecie. Koncepcja filozoficzna Kanta powstała w opozycji do Kartezjańskiego racjonalizmu i empiryzmu¹⁶. Kantowskie poznanie przypomina metodę kontemplacji świata zasygnalizowaną w utworze Szymborskiej. Kant przygląda się rzeczom i zadaje podstawowe pytania: jak na podstawie tego, co widzimy, możemy wiedzieć cokolwiek o rzeczach?; jakże możliwe jest to przejście od przedstawienia do rzeczy, od podmiotu do przedmiotu?¹⁷. Dlatego też wymowne jest milczenie podmiotu lirycznego, który pokornie w obliczu wielkości świata nie może powiedzieć na jego temat nic pewnego, wpatruje się, rozeznaje, stawia pytania, próbując na nie odpowiedzieć. Szuka porządku, jakichś stałych prawd rządzących rzeczywistością. Stąd też wybór przedmiotów analizy. Oglądane są rzeczy pierwsze, pierwotne, ulotne, najmniejsze, jak gdyby one stanowiły podstawę świata. Podmiot analizujący stawia na zrozumienie przede wszystkim człowieka i jego miejsca w świecie. Szuka tego, co prastare i pierwotne, dlatego wpatruje się w zuchwę sinantropusa, czyli człowieka pekińskiego, praprzodka *homo sapiens*. Przyglądanie się kruchym paznokciom noworodka może być wyrazem zadziwienia nad prawem odradzania się rodzaju ludzkiego i jego trwania, choć przecież powierzono je małym, kruchym, bezbronnym istotom. Odfalszowanie uniwersalnych wartości, stanowiących fundament świata, zdaje się celem „wpatrywania się w gwiazdziste niebo”.

Innym sposobem na poszukiwanie porządku rzeczywistości może być zaduma nad sprawami chwilowymi, nieuchwytnymi, ulotnymi, takimi jak skok pasikonika czy płatek śniegu. Zmysł dostrzegania rzeczy pozornie krótkotrwałych pomaga zauważyć, że świat się zmienia, ale te zmiany również podlegają pewnym prawom i dzieją w określonym porządku. Każde zadziwienie, zatrzymanie się dłużej nad tym, co chwilowe, pozwala na poznanie. Nie tylko rzeczy złożone mogą podlegać analizie, ale również te, które są najbardziej prymitywne. Wpatrywanie się w najprostsze stworzenie, takie jak plankton, pomaga odkryć

¹⁵ Całość wypowiedzi brzmi: „Są dwie rzeczy, które napęlniają duszę podziwem i czcią, niebo gwiazdziste nade mną i prawo moralne we mnie. Są to dla mnie dowody, że jest Bóg nade mną i Bóg we mnie”, skrócenie cytatu daje jednak większe możliwości interpretacyjne.

¹⁶ Zob. W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*. T. 2. http://filozofia.3bird.net/download/filozofia/historia_filozofii/filozofia-wladyslaw-tatarkiewicz-historia-filozofii-2.pdf [data dostępu: 18.05.2016].

¹⁷ Zob. *ibidem*, s. 123.

bardzo złożony porządek wszechświata¹⁸. Człowiek, jak pojedyncza komórka planktonu, jest za słaby, by przeciwstawić się nieprzychylnym prądom rzeczywistości, tylko zatem w grupie jego istnienie ma ukierunkowany cel. Skrajny indywidualizm prowadzi często do egoizmu, co również, podobnie jak przedkładanie dobra ogółu nad dobro jednostki, powoduje nieporządek w świecie. Motyw planktonu odczytywać możemy w sposób bardziej uniwersalny: jako wypośrodkowanie tych dwóch skrajnych poglądów — pochwałę współpracy w dążeniu do wspólnych celów i poszanowania indywidualizmu jednostki bez niepotrzebnych poświęceń oraz strat.

Również nadawca trzeciego ogłoszenia oferuje potencjalnym odbiorcom możliwość zaspokojenia braku — *PRZYWRACAM do miłości*. Wydawać by się mogło, że ma szlachetne intencje: przywrócenie ludziom wiary w miłość. Jednak uwagę czytelnika zwraca przyimek *do*, ponieważ przywraca się zwykle *coś*, a nie *do czegoś*. W kontekście utworu pasowałoby raczej: *powracać „do” czegoś*, szczególnie że sytuacja opisana w wierszu jest *zeszłoroczna*. Jeżeli założymy taką kontaminację wyrażen *przywracać coś/powracać do czegoś*, dostrzeżemy zwodniczą wymowę tej zwrotki. Ponadto trzecie ogłoszenie swą konstrukcją przypomina reklamę z powodu zawartego w nim sformułowania: *Uwaga! Okazja!*. W ten sposób zwykła oferta nabiera perswazyjnego charakteru. Wszystkie tego typu gatunki: promocje, okazje, reklamy, niekoniecznie muszą z założenia być kłamliwe, lecz ze względu na cel — zwrócenie uwagi potencjalnego klienta — nie mają obowiązku przekazywać całej, zwykle niewygodnej, prawdy. Dlatego też trzecie ogłoszenie wydaje się podejrzane o nierzetelność przekazu. Sen, który przyjmuje oferty chętnych na *przywrócenie do miłości*, przedstawia w swym ogłoszeniu niezbyt jasny, metaforyczny i rozmyty obraz swych usług, który można by porównać do marzenia sennego:

Na zeszłorocznej trawie
w słońcu aż po gardła
leżycie, a wiatr tańczy
(zeszłoroczny ten
wodzirej waszych włosów).

W książce *Marzenia senne* Zygmunt Freud wymienia składniki tworzące marzenie senne, takie jak: wspomnienie z dzieciństwa, myśli utajone (wyparte), pamięć o tym, co robiliśmy w dniu, w którym się położyliśmy spać, oraz spychane

¹⁸ Pojedynczy przedstawiciel — komórka planktonu, nie jest w stanie istnieć w oderwaniu. Funkcjonuje tylko w grupie, ale niezależnie od wielkości czy liczebności osobników plankton nie ma siły przeciwstawić się ruchom wody. Jediną aktywnością planktonu jest dryfowanie na powierzchni wody, jednakże nie wskazuje to na jego bezwartościowość, ponieważ plankton stanowi pożywienie dla bardzo wielu gatunków zwierząt.

w podświadomość pragnienia i lęki¹⁹. „Przywracanie do miłości” za pomocą snu można zatem rozumieć jako ujawnianie się zepchniętego w podświadomość głębokiego pragnienia miłości i bycia kochanym lub po prostu tylko jako dawne, niewarte uwagi wspomnienie. W tym wypadku warto się przyjrzeć bliżej treści samego snu. Leżenie w trawie, słońce i wiatr to sceneria letnich miłości, które jednak szybko mijają i mają raczej charakter zauroczenia, fascynacji niż dojrzałej miłości. Słowo *zeszłoroczny* pojawia się w tekście aż dwa razy (*zeszłoroczna trawa, zeszłoroczny wiatr*) i wskazuje na przeszłość opisywanych w tekście zdarzeń. Powtórzenie zwrotu nasuwa skojarzenia z popularnym związkiem frazeologicznym *zeszłoroczny śnieg*, który oznacza „coś, co nie ma w ogóle znaczenia”²⁰. Często mówi się też: *obchodzi mnie coś, jak zeszłoroczny śnieg*, co oznacza kompletną obojętność. Zakamuflowany związek frazeologiczny odsłania zastosowaną w tekście ironię. Otóż z pozoru piękny obraz miłości okazuje się nic nieznaczącym snem. Rodzi się jednak pytanie, dlaczego wśród czterech ważnych ogłoszeń upominających się o wartości znajduje jedno fałszywe. Jeśli bowiem miłość została sprowadzona do poziomu rozmytego i podświadomego marzenia, to z jakiego rodzaju braku wzięło się trzecie ogłoszenie? Nadawca rzeczywiście przywraca miłość, przywraca do miłości, pokazując, że tej wartości nie da się w prosty sposób zdefiniować. Nie znamy definicji prawdziwej miłości, choć odczuwamy jej brak. Zarówno forma ogłoszenia-reklamy, jak i zastosowana w wierszu ironia pozwalają dostrzec, że wytworzony przez kulturę fałszywy obraz miłości w rzeczywistości okazuje się niewartym uwagi snem, złudzeniem. Dopiero dzięki odkryciu tej prawdy potrafimy zrewidować wyobrażenia o miłości.

Inny niepersonalny nadawca ogłoszenia ujawnia się w zwrotce piątej. Oświadczenie wydała *Noc, wdowa po Dniu*. Jeżeli *Noc* jest wdową, to oznacza, że podmiot liryczny mówi ze świadomością, że *Dnia* już nie będzie, bo nie żyje. W dodatku, skoro dzień już nie istnieje, nie zdoła spełnić wszystkich swoich obietnic. Oświadczenie wdowy dowodzi ponadto, że Dzień składał obietnice bez pokrycia, których nie miał możliwości wypełnić²¹. Piąte ogłoszenie rodzi się z potrzeby przypomnienia ludziom o ich własnej śmiertelności. Zwodzące kolory ludnego świata sprawiają, że człowiek ma złudzenie, iż będzie żył wiecznie. Ta myśl nie pozwala mu również na głębokie i pełne celebrowanie życia. Gwar i tłok oznaczają zagubienie i chaos, które towarzyszą nieuporządkowanej egzystencji. Dopiero w sytuacji, gdy człowiek zostaje „bez tchu”, traci oddech,

¹⁹ Z. Freud: *Marzenia senne*. W: Idem: *Psychopatologia życia codziennego*. Tłum. W. Szewczuk. Warszawa 1987, s. 371.

²⁰ *Wielki słownik języka polskiego...* http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=37217&ind=0&w_szukaj=zesz%C5%82oroczny [data dostępu: 18.05.2016].

²¹ Z perspektywy przełomu, odwilży postalinowskiej, na podstawie piątej zwrotki można wysnuć wniosek, że ogłoszenie *Nocy* wolno potraktować jak oświadczenie samej poetki, która odcina się od „błędów” systemu. Nie może brać odpowiedzialności za wiarę w obietnice komunizmu.

tzn. umiera, doświadcza prawdziwej samotności²². Nie bierze się ona jednak z nieobecności bliskich towarzyszących umierającemu, lecz z „niebycia już w świecie” zmarłego. Noc oferuje mrok i ciszę, która ma być przygotowaniem do chwil ostatecznych, treningiem poczucia własnej przemijalności — wszystko po to, by człowiek mógł lepiej przeżywać dany mu czas. Wyrazne odcięcie się Nocy od Dnia, jak pisałam wcześniej, nie może być postrzegane jedynie jako zrzeczenie się odpowiedzialności za kłamstwa męża. Noc oświadcza, że nie może brać odpowiedzialności za konsekwencje naiwnej ludzkiej wiary w nieśmiertelność wymyślnych idei.

Z perspektywy współczesnego czytelnika wiersz *Drobne ogłoszenia* wytycza szlak poszukiwaniom sensu i porządku w chaosie nadmiaru informacji, nachalnej reklamy, łamania podstawowych praw człowieka, nagłych zmian, na które nie mamy wpływu. Wisława Szymborska zwraca uwagę na wartości fundamentalne, niezależnie od zmieniających się czasów, trwających i minionych ustrojów politycznych czy sytuacji ekonomicznej. Nauczyciel musi mieć świadomość, że w tej nieuporządkowanej rzeczywistości przyszło młodym ludziom poszukiwać odpowiedzi na pytania o sens nauki i pracy. Sprawy nie ułatwia propagowany w mediach pogląd, że nie trzeba być wykształconym, aby być bogatym. Interpretacja wiersza Szymborskiej może wskazać uczniom, gdzie należy poszukiwać celu kształcenia się, jego istoty. Humanizm i filozofia uczą nas bycia prawdziwymi ludźmi, milczenie pomaga w analizie rzeczywistości i kontemplacji świata.

Nie przedstawię projektu konkretnej, zamkniętej lekcji, lecz tylko proces interpretacji, który wynikać powinien z wiedzy uczniów na temat form użytkowych. Temat można zrealizować na kilka sposobów. Na etapie szkoły średniej uczniowie zdobyli już pełną wiedzę w zakresie form użytkowych, a nawet od lat stosują ją w praktyce. Powrót do wiedzy o funkcji ogłoszenia ma umożliwić uczniom wnikliwą interpretację tekstu poetyckiego. To już nie tylko umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce, lecz także szczególna kompetencja logicznego wnioskowania na temat tekstu z wykorzystaniem wiedzy językowej. Dzięki integracji procesu interpretacji wiersza z ćwiczeniami językowymi, wynikającymi z języka utworu, dajemy uczniom kolejne narzędzie potrzebne do odczytywania tekstów poetyckich i kształtujemy świadomego czytelnika wyczulonego na niuanse językowe oraz gry słowne.

Forma wiersza, który daje się podzielić na pięć odrębnych całości poetyckich, pozwala na rozbicie procesu analityczno-interpretacyjnego na pięć etapów i na pracę nad każdą ze zwrotek w grupach. Podsumowaniem tej pracy byłoby określenie jakiejś wizji interpretacji i wyciągnięcie wniosków odnośnie do tego, co łączy te wszystkie drobne ogłoszenia w spójną całość utworu.

²² Zob. T. Skubalanka: *Herbert...*, s. 53.

Od dawna propaguje się strategię stawiania ucznia w pozycji samodzielnego badacza, jednakże przy wspólnej klasowej interpretacji tekstu poetyckiego trudno o indywidualne, analityczne badanie tekstu i samodzielne formułowanie wniosków. Nie umniejszając roli rozmowy w procesie interpretacji, warto zauważyć, że uczeń klasy II/III szkoły średniej poznał już prawie wszystkie narzędzia potrzebne mu do analizy i interpretacji, więc jest w stanie samodzielnie zbadać utwór liryczny. Podstawowym aspektem wszystkich metodologii badań literackich zdaje się umiejętność zadawania trafnych pytań do tekstu i poszukiwanie na nie odpowiedzi. Dlatego też, choć na razie w ramach pracy w grupach, a nie indywidualnej pracy badawczej, proponuję wykorzystanie metody uczniowskich pytań do tekstu²³. Niewielki rozmiar każdej ze zwrotek i ich zamknięta forma pozwalają uczniom na zadanie bardzo szczegółowych pytań. Mogą oni zapytać o celowość, funkcję, znaczenie niemal każdego słowa czy sformułowania w tekście. Dodatkowo obecność kilku osób w grupie pomoże uczniom spojrzeć na tekst wielowymiarowo — każdy będzie chciał zadać inne pytanie. Praca w grupach ma też inną zaletę. Uczeń formułujący pytanie musi się od razu zmierzyć z reakcją innych członków grupy na to, czy jego pytanie jest zrozumiałe, sensowne i zasadne. Poprawnie zadane pytanie do utworu powinno zmuszać do zastanowienia, poszukiwania odpowiedzi w utworze i formułowania wniosków na bieżąco. Nauczyciel w tym czasie powinien jedynie kontrolować czas i dyskretnie wsłuchiwać się w pracę grup, rozwiewać wątpliwości uczniów oraz podsuwać uwagi tak, by uczniowie samodzielnie skojarzyli fragmenty tekstu z wiedzą (głównie z zakresu filozofii), którą już posiadają, by móc ją następnie wykorzystać w procesie interpretacji.

Dodatkowo warto przyjrzeć się formie ogłoszenia z perspektywy historyczno-społecznej, jego funkcjonowaniu w przestrzeni publicznej dawniej, tzn. w latach powojennych, i współcześnie. Równocześnie dajemy uczniom możliwość przeprowadzenia własnych badań socjologiczno-lingwistycznych, umożliwiających dostrzeżenie zmian zachodzących w podejściu do ogłoszeń w perspektywie pięćdziesięciu lat. Takie szerokie spojrzenie pozwoli zrozumieć, dlaczego autorka wykorzystała właśnie tę formę do przekazania swego poetyckiego przesłania oraz dlaczego również dziś forma tego utworu przyciąga uwagę czytelników. Rozwijającym uzupełnieniem lekcji mogłoby być podjęcie samodzielnych prób pisarskich uczniów. Ich zadaniem byłoby dostrzeżenie potrzeb współczesnego świata i napisanie, na wzór tekstu Wisławy Szymborskiej, własnych poetyckich ogłoszeń. Co odważniejsi uczniowie mogliby spróbować potraktować swoje teksty jak prawdziwe ogłoszenia i wywiesić je na tablicach, słupach lub umieścić na portalach społecznościowych. Metoda praktyki pisarskiej pozwoli uczniom na wyrażenie myśli i emocji, ale również pomoże zauważyć,

²³ Nie jest to metoda nowa, szczegółowo pisał o niej Stanisław Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa 2005, s. 250—252.

że poezja jest przede wszystkim sposobem na mówienie o rzeczach ważnych i najważniejszych.

Bibliografia

- Balbus S.: *Świat ze wszystkich stron świata. Rzecz o Wisławie Szymborskiej*. Warszawa 1996.
- Bortnowski S.: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa 2005.
- Freud Z.: *Marzenia senne*. W: Idem: *Psychopatologia życia codziennego*. Tłum. W. Szewczuk. Warszawa 1987.
- Kluba A.: *Recenzja tomiku „Wołanie do Yeti”*. <http://panoramaliteratury.pl/index.php?action=entry&what=231>.
- Konwicki T.: *Mała apokalipsa*. Warszawa 1993.
- Legeżyńska A.: *Wisława Szymborska*. Poznań 1996.
- Mikoś E.: *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum*. Kraków 2009.
- Przybyszewski S.: *Mówić, milcząc. Nie milczeć, nie mówiąc*. „Prace Językoznawcze” 2012, nr 14.
- Pyka M.: *O uczuciach, wartościach i sympatii. David Hume, Max Scheler*. Kraków 1999.
- Reale G.: *Historia filozofii starożytnej*. Tłum. E.I. Zieliński. Lublin 1999.
- Sandauer A.: *Pogodzona z historią (rzecz o Wisławie Szymborskiej)*. W: Idem: *Poeci czterech pokoleń*. Kraków 1977.
- Skubalanka T.: *Herbert, Szymborska, Różewicz. Studia stylistyczne*. Lublin 2008.
- Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. T. 1. <https://pl.scribd.com/doc/47594998/Tatarkiewicz-Władysław-Historia-Filozofii-Tom-1.pdf>.
- Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. T. 2. http://filozofia.3bird.net/download/filozofia/historia_filozofii/filozofia-władysław-tatarkiewicz-historia-filozofii-2.pdf.
- Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. Żmigrodzki. <http://wsjp.pl>.



Małgorzata WÓJCIK-DUDEK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Światłoczułość *Sklepy cynamonowe* Brunona Schulza na lekcji języka polskiego

Light-sensitivity

Bruno Schulz's *Sklepy cynamonowe*
as a subject of a Polish lesson

Summary: In the article, the Kabbalistic interpretation by Władysław Panas (contained in his treatise *Księga blasku* ‘The Book of Radiance’) of the titular short story from Bruno Schulz’s *Sklepy cynamonowe* (“The Cinnamon Shops”) was adapted by the author with a view to utilizing it during a Polish lesson. As the author of the article puts forward, the pivotal notion for the short story under analysis is the mysticism of light, the presence of which guarantees the world order. Interpreting “The Cinnamon Shops” in the context of Judaist topics, while leaving aside the contexts suggested by the literary history and biography, allows to indicate other, quite inspiring, interpretive possibilities. The latter convincingly reinforce Schulz’s exceptional place in the canon of Polish literature and, most of all, prove that his oeuvre still requires from the contemporary readers not only the skill of close reading, but also highly developed aesthetic sensitivity.

Key words: Kabbala, *Sklepy cynamonowe*, Bruno Schulz, Jewish topics, the motif of light

Andrzej Skrendo w *Schulz w prozie lat dziewięćdziesiątych* zamieszczonym w *Słowniku schulzowskim* przekonuje, że twórca *Sklepów cynamonowych* był pisarzem niezwykle istotnym dla prozaików w większości debiutujących po 1990 roku, a także autorów tworzących w nurcie mitograficznym¹. Według

¹ Zob. A. Skrendo: *Schulz w prozie lat dziewięćdziesiątych*. W: *Słownik schulzowski*. Oprac. i red. W. Bolecki, J. Jarzębski, S. Rosiek. Gdańsk 2004, s. 339.

badacza, bez znajomości prozy Brunona Schulza trudno byłoby czytać *Hanemanna* i *Esther* Stefana Chwina, *Opowieści galicyjskie*, *Duklę*, *Zimę* Andrzeja Stasiuka, *Zmierzchy czy poranki* Piotra Szewca, *Prawiek i inne czasy* Olgi Tokarczuk, *Sny i kamienie*, *W czerwieni* Magdaleny Tulli. Wykazuje, że inspiracje prozą Schulza są widoczne przede wszystkim na dwóch poziomach: poetyki odwołującej się do Schulzowskiego, powtórzmy za Włodzimierzem Boleckim, „poetyckiego modelu prozy”² oraz w szerokich nawiązaniach do koncepcji „mityzacji rzeczywistości”. Ponadto szczególnie wyraźne odwołania do opowiadań drohobyżanina czytelnik odnajdzie w prozie „małych ojczyzn”.

Jeśli więc wziąć pod uwagę zapisy w *Podstawie programowej* z 2008 roku, dotyczące proponowanej listy lektur na IV etapie edukacyjnym, wydaje się oczywiste, że wybrane opowiadanie Schulza musiało nie tylko znaleźć się w „spisie” lektur z zakresu podstawowego, ale również zyskać status tekstu obowiązkowego. Bez znajomości bowiem *Sklepów cynamonowych* czy *Sanatorium pod Klepsydrą* trudno byłoby przystąpić do lektury innych tekstów ze „szkolnej listy”: *Austerii* Juliana Strykowskiego, *Kroniki wypadków miłosnych* Tadeusza Konwickiego, *Sztukmistrza z Lublina* Isaaca Bashevisa Singera, powieści Pawła Huellego, Wiesława Myśliwskiego czy *Procesu* Franza Kafki (powinowactwa literackie na linii Schulz — Kafka wydają się konieczne do zasygnalizowania na lekcji, nie tylko ze względu na kwestię tłumaczenia *Procesu* przez drohobyżanina czy też jego narzeczoną, ale przede wszystkim w związku z fascynacją Schulza twórczością Kafki). Oczywiście, nie chciałabym przekonywać do „pragmatycznej” lektury *Sklepów cynamonowych*, której wartość wynikałaby jedynie z pewności, że znajomość Schulza otworzy uczniów na współczesną literaturę, a sukcesem interpretacyjnym będzie dostrzeżenie Schulzowskiego kontekstu w czytany tekście.

Proponowałabym również proces odwrotny: niespieszną lekturę jego opowiadań i przywołanie tekstów współczesnych, które miałyby nie tyle zaświadczać o ponadczasowości Schulzowskiej mityzacji rzeczywistości czy rozpoznawalnej na pierwszy rzut oka poetyki onirycznej, ile mogłyby wyzwolić reagowanie na opowiadania Schulza pogłębioną egzegezą, pozwalając tym samym komentować zmiany, jakie dokonały się w „scenach widzenia”. Opowiadałabym się więc za pochyleniem się nad tymi tekstami, które nie są jedynie efektem oddziaływania „schulzoizmu”, ale stanowią czytelny, współczesny i co najistotniejsze – krytyczny komentarz do opowiadań wydanych w 1933 roku. Tym samym zestawienie „kontynuacje i nawiązania” zapoczątkowane

² Zob. W. Bolecki: *Język poetycki i proza: twórczość Brunona Schulza*. W: Idem: *Poetycki model w dwudziestoleciu międzywojennym*. Wrocław 1982, s. 170—245. Idem: *Przypomnienia*. W: Idem: *Pre-teksty i teksty. Z zagadnień związków międzytekstowych w literaturze polskiej XX wieku*. Warszawa 1991, s. 147—153.

w podręczniku Bożeny Chrzastowskiej³ zyskiwałoby dodatkowy element — „komentarze”.

Przed zaproponowaniem lektury konkretnego tekstu, który wpisywałby się w obszar literackich komentarzy prozy Schulza, warto przyjrzeć się sposobom prezentowania jego twórczości na lekcjach polskiego. Wydaje się, że w szkole dominują dwa typy interpretowania *Sklepów cynamonowych*. Pierwszy, nazwijmy go historycznoliterackim, jest konsekwencją wpisywania opowiadań w kontekst kulturowy dwudziestolecia międzywojennego. Popularność psychoanalizy każe w wędrówkach głównego bohatera odbywanych po ulicach Drohobycza widzieć próbę opisanego labiryntu podświadomości. Błądzenie po jego zakamarkach miałoby na celu poszukiwanie wiecznych historii, które mogłyby przywrócić życiu utracony sens. Natomiast drugi typ lektury ma charakter autobiograficzny, co oznacza, że zachęca do czytania opowiadań jako literackiego wyznania ich autora.

Wydaje się, że legitymacji takiej recepcji *Sklepów cynamonowych* dostarczył sam autor, choć nigdy w swych utworach nie użył terminu „autobiografia”. Jednakże w liście do Stanisława Ignacego Witkiewicza tak komentuje przynależność genologiczną opowiadań:

Do jakiego rodzaju należą „Sklepy cynamonowe”? Jak je zaklasyfikować? Uważam „Sklepy” za powieść autobiograficzną. Nie tylko dlatego, że jest pisana w pierwszej osobie i że można w niej dopatrzeć się pewnych zdarzeń i przeżyć z dzieciństwa autora. Są one autobiografią albo raczej genealogią duchową, genealogią kat’ exochen, gdyż ukazują rodowód duchowy aż do tej głębi, gdzie uchodzi on w mitologię, gdzie gubi się w mitologicznym majaczeniu⁴.

Jeśli do tego autokomentarza dodamy uwagę, że Drohobycz odgrywał w twórczości Schulza rolę niezwykłą, bo miasta archetypu, którego realia (ulice: Stryjska i Liszniańska, klasztor bazylianów, cerkiew Świętej Trójcy, Teatr Miejski oraz ulica Podwale, którą błądzi bohater *Sklepów cynamonowych*), przekształciły się w przestrzeń mityczną przezierającą spomiędzy tandety rzeczywistości, to okazuje się, że artysta starał się

w skromniejszej [...] skali odnaleźć własną, prywatną mitologię, własne „historie”, własny mityczny rodowód. [...] W jakiś sposób „historie” te są prawdziwe, reprezentują moją manierę życia, mój los szczególnie⁵.

³ M. Adamczyk, B. Chrzastowska, J.T. Pokrzywniak: *Starożytność — oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej szkoły średniej*. Warszawa 1997.

⁴ B. Schulz: *Księga listów*. Zebrał i przygotował do druku J. Ficowski. Gdańsk 2002, s. 103.

⁵ Ibidem.

Wydaje się, że autobiograficzny trop spełnia kryteria interesującej i pojemnej interpretacji tekstu. W biograficznym kontekście zawarta jest bowiem obietnica, choć często przecież bez pokrycia, spotkania się w lekturze nie tylko ze „światem wyobrażonym”, ale z samym jego twórcą. Pewnego rodzaju „autobiograficzny pakt”, który autor zawiera z czytelnikiem, uwierzytelniony wykładem artysty na temat egzegezy swej twórczości, zazwyczaj prowadzi do pełnej zaufania lektury jego tekstów⁶. Takie ufnie czytanie bywa częstą strategią lektury opowiadań Schulza, tym bardziej że jego wojenna biografia dostarcza kolejnych argumentów potwierdzających tezę, że los autora *Sklepów cynamonowych* był, jak sam pisał, „losem szczególnym”. Chyba właśnie dlatego czytaniu Schulza towarzyszy kontekst biograficzny, a czasem nawet jest odwrotnie — to znaczy jego twórczość stanowi głos na marginesie biografii, a ona sama staje się narracją, w której to, co zostało napisane, miesza się z tym, co zostało przeżyte.

Taką konstrukcję narracji prezentuje książka *Bruno. Chłopiec, który nauczył się latać* adresowana do młodych odbiorców. Jej autorka Nadia Terranova jest włoską pisarką i tłumaczką. Na swym koncie ma już współautorską książkę biograficzną dla dzieci, opowiadającą o dwunastoletnich dziewczętach, które potem zostały znanymi pisarkami. Autorka tworzy, i chyba to określenie najlepiej oddaje charakter jej działań, biografię Schulza. Narracja jest wypadkową opowiadań o małym chłopcu z Drohobycza oraz faktów z życia autora *Sklepów cynamonowych*. Taka logika opowieści biograficznej przyzwala na jej poetyzację. Tak więc Adela jest służącą zatrudnioną u rodziców Brunona, jego ojciec od czasu do czasu zamienia się w ptaka, a sam główny bohater, który na początku tej opowieści jest małym chłopcem, ma — wzorem rycin wykonanych przez Schulza — za dużą głowę, co zresztą bardzo go niepokoi. Rytm tej melancholijnej odmiany literackiej biografii zostaje nagle brutalnie przerwany przez Wydarzenie:

Aż pewnego dnia w miasteczku zjawili się naziści.
Bruno przywykł do swojej odmienności.
Różniły go od innych dziwactwa ojca, olbrzymia głowa czy choćby talent.
Lecz teraz świat zaczynał widzieć w nim Żyda.
Łapanki na ulicach nigdy się nie kończyły⁷.

Wydarzenie ma swe tragiczne konsekwencje. Scena zamordowania Schulza pozbawiona jest faktograficznych detali, co zrozumiałe, gdyż książka jest adresowana do młodych czytelników. Śmierć jest pseudonimowana i sprowadzona

⁶ 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.

⁷ N. Terranova: *Bruno. Chłopiec, który nauczył się latać*. Ilustr. O. Amit. Przeł. J. Wajs. Wrocław 2016 [b.s.].

do krótkiego, ale okrutnego *PAF*. Olbrzymia czarna czcionka zapisu tego wyrazu dźwiękonaśladowczego sprawia, że rzuca się on w oczy nawet podczas pobieżnego przeglądania książki. Jest cezurą opowieści o Schulzu i jednocześnie sygnałem zakończenia pewnej epoki. Od tego momentu do mitycznej dotąd opowieści wkracza czas historyczny. Pojawienie się konkretnej daty, obcego ciała w narracji mitycznej, która płynnie buduje, i tu znów użyję terminu samego Schulza, „genealogię duchową”, sprawia, że świat *Sklepów cynamonowych* rozpada się, a na jego miejscu powstaje nowy „porządek”. Nie bez znaczenia jest fakt, że w istotny sposób zmienia się narracja opowieści. Czas przeszły przynależny do świata sprzed 1945 roku zostaje zastąpiony czasem teraźniejszym:

Jest wiosenne popołudnie 1945 roku.

Otwierają się drzwi opuszczonego sklepu.

Do środka wchodzi powoli ojciec, matka i dwie córeczki.

Są bardzo zmęczeni, rozglądają się za miejscem, w którym mogliby rozpocząć nowe życie⁸.

Jedna z dziewczynek znajduje na strychu niezwykle rysunki Schulza. Na wielu z nich namalowano kolorowego ptaka i chłopca z wielką głową. Całą scenę obserwuje zza okna unoszący się w powietrzu chłopiec wraz ze swoim ojcem przemienionym w ptaka. Opowieść o Schulzu została wyposażona w kontekst historyczny związany z Zagładą. Zresztą nota umieszczona na końcu książki przybliży sylwetkę pisarza i nieco szerzej przedstawia okoliczności jego śmierci, wskazując element istotny dla tego wątku, a mianowicie wykonanie przez Schulza malowideł w pokoju syna Felixa Landaua. Nie ma żadnych wątpliwości, że autorka *Brunona...* wpisała swą książkę w nurt postpamięci, tak wyraźnie obecny we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży, opatrując narrację nienachalnym przesłaniem, które daje nadzieję na odbudowanie utraconego ładu. Skoro rysunki Schulza zostały odnalezione i wzbudziły zachwyt, to tym samym przywrócono mu należne miejsce w pamięci kolejnych pokoleń.

Książka dla dzieci o latającym chłopcu przypomina, że motyw rozpadu i restytucji „ładu utraconego” jest jednym z głównych problemów obecnych w prozie Schulza. Warto zauważyć, że sama technika tworzenia *Sklepów cynamonowych* wpisuje się w poetykę restytucji. Opowiadania „wyloniły się” przecież jako całość z rozproszonych fragmentów. Wszystko zaczęło się od korespondencji, którą Schulz prowadził z Deborą Vogel. Pisarz poznał autorkę tomu opowiadań *Kwitną akacje* w 1930 roku w Zakopanem, kiedy był gościem Witkacego. Wymienił z nią wiele listów, których część została poświęcona dyskusjom nad fragmentami opowiadań. Pisane dla konkretnej osoby, Debory Vogel właśnie,

⁸ Ibidem.

a potem odpowiednio złożone, utworzyły *Sklepy cynamonowe*⁹, swoisty Autentyk poszukiwany przez głównego bohatera opowiadań.

Wspomniana restytucja świata, Księga, która jest Autentykiem, manekiny przypominające golem, Drohobycz — miasteczko mające wiele wspólnego z mitologią sztetli, wszystko to sytuuje *Sklepy cynamonowe* w kontekście kultury żydowskiej¹⁰, który może znakomicie uzupełniać popularne w szkole interpretacje opowiadań ujętych w ramy historycznoliterackiej oraz biograficznej lektury.

Władysław Panas jest prekursorem kabalistycznego czytania twórczości Schulza¹¹. W przełomowym studium poświęconym interpretacji jego opowiadań, zatytułowanym *Księga blasku*, podkreślił związek tekstów drohobyczanina z *Sefer ha-Zohar*, najsłynniejszym traktatem kabalistycznym z XIII wieku. Jak dowodzi badacz, Schulz przyjmuje koncepcję kabalistyczną i przeprowadza konsekwentne „literackie” dowodzenie tezy, że po wycofaniu się Boga ze świata pozostało wiele ciemnej materii, która nie mogła znaleźć żadnej odpowiedniej dla siebie świetlistej formy¹². Dlatego też niespożytkowana zalega w świecie i czeka na wyzwolenie. Aby można go dokonać, należy przywrócić światu należy mu boski charakter. Oznacza to, że powołaniem cadyków, ale również artystów, jest przemienienie ciemności w blask. Twórca wpisuje się więc w mistyczny proces *tikkun* (naprawy świata), czyli sklejanego rozbitych naczyń, zbierania rozsypanych iskier Bożego światła przez budowanie narracji. Takie działanie ma charakter restytutywny, pisanie staje się bowiem aktem zbierania tego, co rozbite i rozsypane.

Blask w twórczości Schulza jest zatem świadectwem istnienia boskiego porządku, który choć utracony, jest niezbywalny, aby przywrócić światu utracone proporcje. Proponowałabym, aby podążyć tym tropem, tzn. przyjrzeć się bliżej motywowi świata w tytułowym opowiadaniu *Sklepów cynamonowych*. Na początek kilka wybranych cytatów¹³:

⁹ Zob. J. Ficowski: *Prehistoria i powstanie „Sklepów cynamonowych”*. W: Idem: *Regiony wielkiej herezji i okolice. Bruno Schulz i jego mitologia*. Sejny 2002, s. 56—64.

¹⁰ O tych oraz innych toposach judajskich pisał Władysław Panas: *Topika judajska w literaturze polskiej XX wieku*. W: Idem: *Pismo i rana. Szkice o problematyce żydowskiej w literaturze polskiej*. Lublin 1996, s. 117—141.

¹¹ W. Panas: *Księga blasku. Traktat o kabale w prozie Brunona Schulza*. Lublin 1997. Badacz w podobny sposób odczytuje również topografię Lublina, a dokładniej: symbolikę placu przed lubelskim zamkiem. Zestawienie tego miejsca z macewą Widzącego z Lublina pozwala na sformułowanie interesujących wniosków. Zob. Idem: *Oko cadyka*. Lublin 2004.

¹² G. Scholem: *Kabala i jej symbolika*. Tłum. R. Wojnakowski. Kraków 1995.

¹³ Wszystkie cytaty pochodzą z: B. Schulz: *Sklepy cynamonowe*. W: Idem: *Sklepy cynamonowe*. Kraków—Wrocław 1957. W tym fragmencie na oznaczenie stron w przywołanym opowiadaniu wprowadzam skrót SC. Wyłuszczone przeze mnie elementy tekstu wskazują wysoką frekwencję motywu blasku i ciemności.

W okresie najkrótszych, sennych dni zimowych, ujętych z obu stron, **od poranku i od wieczora**, w futrzane krawędzie **zmierschów**, gdy miasto rozgałęziało się coraz głębiej, w labirynty **zimowych nocy**, z trudem przywoływane przez **krótki świt** do opamiętania, do powrotu — ojciec był już zatracony, zaprzędany, zaprzysiężony tamtej sferze.

SC, s. 60

Znaleźliśmy się znowu w tej wielkiej, **źle oświetlonej** i brudnej sali, pełnej sennego gwaru ludzkiego i beładnego zamętu. Ale gdy przebrnęliśmy przez ciżbę ludzką, wynurzyła się przed nami olbrzymia **bladoniebieska** kurtyna, jak niebo jakiegoś innego **firmamentu**. [...] To sztuczne niebo szerzyło się i płynęło wzdłuż i w poprzek, wzbierając ogromnym tchem patosu i wielkich gestów, atmosferą tego świata sztucznego i pełnego **bla-sku** [...].

SC, s. 61

Wyszedłem w **noc zimową, kolorową od iluminacji nieba**. Była to jedna z tych **jasnych nocy**, w których **firmament gwiezdny** jest tak rozległy i rozgałęziony, jakby rozpadł się i podzielił na labirynt odrębnych niebios, wystarczających do obdzielenia całego miesiąca **nocy zimowych** i do nakrycia ich **srebrnymi** i malowanymi kloszami wszystkich ich **nocnych zjawisk** [...].

SC, s. 62

Niebo obnażało tego dnia wewnętrzną swą konstrukcję w wielu jakby anatomicznych preparatach, pokazujących spirale i **słoje światła**, przekroje **seledynowych brył nocy**, plazmę przestworzy [...].

SC, s. 63

Konstelacje stały już stromo na głowie, wszystkie **gwiazdy** przekreśliły się na drugą stronę, ale **księżyc**, zagrzebany w pierzyny obłoczków, które **rozświetlał** swą niewidzialną obecnością [...].

SC, s. 69

Nie zapomnę nigdy tej **jazdy świetlistej w najjaśniejszą noc zimową**. **Kolorowa** mapa niebios wyogromniała w kopułę niezmierną, na której spiętrzyły się fantastyczne lądy, oceany i morza, porysowane liniami wirów i **prądów gwiezdnych**, **świetlistymi liniami geografii niebieskiej**. Powietrze stało się lekkie do oddychania i **świetlane** jak gaza **srebrna**.

SC, s. 70

Jak **srebrne** astrolabium otwierało niebo w tę **noc** czarodziejską mechanizm wnętrza i ukazywało w nieskończonych ewolucjach **złocistą matematykę** swych kół i trybów.

SC, s. 71

Zbyt wcześnie wyszli ze szkoły, obudzeni **jasnością tej nocy**, która nie chciała się skończyć.

SC, s. 71

Poszliśmy gromadą na spacer stromo spadającą ulicą, z której wiał powiew fiołków, niepewni, czy to jeszcze magia **nocy srebrzyła się na śniegu**, czy też **świt** już wstał...

SC, s. 71

Noc, podczas której chłopiec wraca z teatru do domu po portfel ojca, jest absolutnie wyjątkowa. Wówczas przecież

przychodzą szczęśliwe myśli, natchnienia, wieszczce tknięcia palca bożego¹⁴.

Nie dziwi więc fakt, że świat odkrywa przed dzieckiem swoiste misterium światła i ciemności. Króluje oczywiście ta druga, zdecydowanie jednak jest rozświetlona bijącym z zewnątrz blaskiem. Czerni, ulubiony „kolor” Schulza, nieprzypadkowo zaskakuje swą wysoką frekwencją¹⁵, która dowodzi przecież tego, że świat się rozpadł¹⁶.

Nietrudno wyobrazić sobie lekcję języka polskiego poświęconą twórczości Schulza, podczas której uczniowie zajmują się poszukiwaniem „blasku”. Taka niespieszna lektura opowiadań sytuuje ich interpretację bliżej ustaleń Panasa, dotyczących związków tekstów Schulza z kabałą¹⁷. Na tym jednak nie wyczerpuje się motywika światła w *Skleпах cynameonowych*. Kategoria blasku otwiera interpretację na jeszcze inny obszar — konstrukcję wizji Schulzowskiego wszechświata. Według Jana Gondowicza, pomysł na mechanikę niebios *Sklepow cynameonowych* wyrasta z połączenia astrolabium z zegarem astronomicznym oraz rycin układu słonecznego utrzymanych w stylistyce ilustracji umieszczonej na frontyspisie *Mysterium Cosmographicum* Johanna Keplera

¹⁴ Ibidem, s. 71.

¹⁵ Czerni zajmuje jedną czwartą wszystkich określeń kolorystycznych. Zob. P. Wróblewski: *Stylistyczna funkcja określeń barw w prozie Brunona Schulza*. „Przegląd Humanistyczny” 1978, nr 7/8, s. 57—73; M. Kujawski: *Znaczenie barw w prozie Brunona Schulza*. „Słupskie Prace Humanistyczne” 1990, nr 10 a, s. 47—65.

¹⁶ Taka interpretacja nie zawsze zyskiwała zrozumienie krytyków. Stefan Napierski zarzucał Schulzowi kolorową jarmarczność jego prozy, w której obok przewagi czerni roi się od innych kolorów. Zob. K. Wyka, S. Napierski: *Dwugłos o Schulzu*. „Ateneum” 1939, nr 1 (7), s. 153—163. Cyt. za: K. Wyka: *Stara szuflada*. Kraków 1967, s. 270.

¹⁷ O potrzebie czy wręcz konieczności zaistnienia w szkole „kabalistycznego” Schulza przekonywał Jan Błoński: *Świat jako Księga i komentarz. O żydowskich źródłach twórczości Brunona Schulza*. „Polonistyka” 1993, nr 4, s. 198—204.

z 1597 roku¹⁸. Wydaje się, że właśnie rycina — podobnie zresztą jak znaczek z podobizną Franciszka Józefa, istotny element ikonografii opowiadań Schulza — stanowi reprezentację niewidzialnego, ale przezuwanego świata. Narzuca mu jednak konkretną estetykę:

Na rycinach, które w tak jedynie wyobraźalny sposób ilustrują powieści Juliusza Verne'a, wszystko jest w prążki: ziemia w prążki, księżyc w prążki, morze w prążki, w prążki retorty, z których wydobywają się kłęby zło-wieszczego dymu, w prążki nauszniaki odkrywcy wulkanu na biegunie pół-nocnym¹⁹.

Wydaje się, że ta maniera ilustratorów inspirowała wyobraźnię Schulza. Jego „zakłete rewiry” kosmosu, iluminacje nieba nawiązują nie tylko do konwencji scharakteryzowanej przez Wisławę Szymborską, ale również do kreski znakomitych rysowników Édouarda Riou i Léona Benetta, którzy wprowadzili do ilustracji książkowej cięty maszynowo w bukszpanie drzeworyt sztorcowy, dający efekt jasnych kresek na ciemnym tle²⁰. Ilustracje otrzymane w ten sposób na długo ustaliły kanon estetyczny²¹ obecny w dziełach literackich, szczególnie tych o tematyce podróźniczej, oraz książkach popularnonaukowych. Można przypuszczać, że zainspirowały również Schulza.

Te fascynujące ilustracje zdają się emanacją boskiego porządku. W Schulzowskiej „rzeczywistości zdegradowanej”²² przypominają o utraconym ładzie i konieczności podejmowania prób jego przywracania. Zatem w opowiadaniach oglądanie rycin, map, klaserów ze znaczkami, reklam szamponów do włosów czy wertowanie gazet codziennych stanowi rytuał wpisujący się w żydowską to-

¹⁸ J. Gondowicz: *Trans-Autentyk. Nie-czyste formy Brunona Schulza*. Warszawa 2014, s. 173.

¹⁹ W. Szymborska: *Lektury nadobowiązkowe*. Kraków 1973, s. 20.

²⁰ J. Gondowicz: *Trans-Autentyk...*, s. 177.

²¹ Jak pisze Stanisław Lem, wspomniana estetyka ilustracji szybko się zdezaktualizowała: „Świat, jaki ukazywała owa encyklopedia [leksykon Meyera i Brockhauza — M.W.D.] z lat osiemdziesiątych XIX wieku, był już wtedy, w latach dwudziestych, po trosze skamieliną, wszystko nieomal pobrzmiwało anachronizmem. [...] Żelazne mosty z girlandami żeliwnymi, lokomotywy o suto koronowanych kominach, jak również powożące nimi osoby, panowie brodaci i wąsaci, wszystko to wydawało mi się wspaniałe i przepojone nienazywalnym czarem”. S. Lem: *Wysoki Zamek*. Warszawa 1966, s. 73. Cyt. za: J. Gondowicz: *Trans-Autentyk...*, s. 177.

²² A. Sandauer: *Rzeczywistość zdegradowana. (Rzecz o Brunonie Schulzu)*. W: Idem: *Zebrane pisma krytyczne. Studia o literaturze współczesnej*. T. 1. Warszawa 1981, s. 557—580. Określenie A. Sandauera wykorzystuję w nieco innym niż macierzysty kontekście. Dla autora eseju krytycznoliterackiego o twórczości Schulza to pojęcie jest wynikiem oceny współczesności dokonanej przez samego artystę. Według Sandauera, pisarz krytycznie przygląda się tandecie współczesności i nieprzystawalności mitu do rzeczywistości. W kontekście kabały „rzeczywistość zdegradowana” nabiera jednak nieco innego zabarwienia. Pojęciem tym można śmiało określać świat po wycofaniu się Boga (*cimcum*).

pikę Księgi. Obcowanie z drukiem czy ryciną przypomina o związku człowieka z Księgą i pismem. Trzeba bowiem pamiętać, że żydowscy kabaliści odrzucali stworzenie świata z niczego i dowodzili, że

Bóg stworzył świat widzialny, wzorując się na niewidzialnej Torze, a w związku z tym wszystkie stworzenia świata naśladują litery niewidzialnej, mistycznej Tory²³.

Konsekwencją tej doktryny jest wypracowanie specyficznego podejścia do interpretacji świata, w którym centralne miejsce zajmuje filozoficzny namysł nad poszczególnymi literami widzialnej Tory, a ich porządek znajduje odzwierciedlenie w otaczającym świecie. Dlatego wertowanie gazet czy cierpliwa analiza rycin stanowią rytuał, pozwalający na odsłonięcie choć na moment tego, co na co dzień pozostaje dla człowieka całkowicie zakryte.

Światło, a może lepiej: blask, oraz rycina stanowią rozpoznawalne tropy twórczości malarskiej Schulza. Żywiołem grafiki jest czerń, a świadectwem zmagania artysty z tą zalegającą świat materią jest *Xiega bałwochwalcza* z 1922 roku. Podczas pobytu w Wiedniu Schulz poznał nietypową technikę *cliché verre*, polegającą na wyskrobywaniu rysunku na pokrytej emulsją szklanej płycie fotograficznej i przenoszeniu go na światłoczuły papier pozytywowy. Schulz wykorzystywał jednak zwykle zaświetlone kasety, które dostarczał mu zaprzyjaźniony fotograf. Z czarnego tła zeszkrobywał wszystko oprócz światła²⁴. Prawdopodobnie pracował pod lupą. Jak twierdzi Gondowicz,

Jego cienka igła, puszczona luzem, daje efektowne skłębienia kresek, przy detalach zaś, w przeciwieństwie do hamowanego przez opór podłoża narzędzia rytownika, przekazuje coś z drżenia ręki. Nadaje to twarzom, dłonom i stopom postaci niewidoczną gołym okiem, lecz odczuwalną wibrację — coś jakby zapis gramofonowy emocji²⁵.

Grafiki sprawiają więc wrażenie rozedrganych zapisów, postacie zaś zostają wprawione w delikatny ruch. Wydaje się, że pochodzą z jakiegoś innego rejestru; najprostsze skojarzenie prowadzi do filmu niemego. Nie jest ono bezpodstawne, opowiadania Schulza to erupcja obrazów, które w ciszy przesuwały się przed oczyma widza. Feeria obrazów z powodzeniem rekompensuje ciszę Schulzowskiego świata.

²³ M.P. Markowski: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków 2007, s. 185. Być może uwaga badacza wymaga drobnego komentarza. Według judaistycznej wykładni, wszystkie stworzenia świata są literami mistycznej Tory.

²⁴ M. Kitowska-Lysiak: *Światło-czułość. Czy „Xiega bałwochwalcza” Brunona Schulza mogłaby powstać bez „cliché verre”?* „Konteksty” 2012, nr 1—2, s. 275—284.

²⁵ J. Gondowicz: *Trans-Autentyk...*, s. 58.

Tak więc przestrzeń powołana do życia przez artystę z Drohobycza wydaje się rozedrgana i jednocześnie otulona blaskiem świecy lub filującej lampy. O takim blasku pisał Tadeusz Różewicz w wierszu *W świetle lamp filujących*:

w świetle lamp filujących
świat wyglądał inaczej

twarze żywych umarłych
i śpiących
twarze odwrócone

młode głowy ku sobie
skłoniłone

w świetle lamp kopcących
człowiek był zadomowiony
mocniej w radości
głębiej w trosce
cienie rozchwiane
odchodziły wracały rosły
słowa były cieplejsze
cichsze
dom kołysał się
odpływał z trumną i kołyską

w świetle lamp filujących
nieskończoność była skończona
czas był uchwytny
przestrzeń zamknięta
w czterech ścianach
wystarczyło zamknąć oczy
aby znaleźć się
w czwartym wymiarze

wystarczyło otworzyć drzwi
żeby znaleźć się
w drodze do Emaus
spotkać Jezusa żywego
który jeszcze nie rozpoznany
jadł rybę pieczoną
chleb plaster miodu

życie przeżywa się
idąc spotykając

w świetle lamp naftowych
kiedy nakręcano zegary
pojawily się na ścianie znaki
poezja rysowana Bruna
Mane — Tekel — Fares

o tych lampach
prawie wszystko wiedział
poeta z Drohobycza
„prawie”
bo wszystkiego
nikt nie wie
ani o swoich narodzinach
ani o śmierci

kiedy myślę o nim
i jego księdze
widzę go
w świetle lampy kopcącej
z rosnącym cieniem
przestrzelonej głowy
na ścianie²⁶.

Różewicz dotyka „światłoczułego” punktu w twórczości Schulza. Jak próbowałam wykazać, światło w *Sklepiach cynamonowych* odgrywa niebagatelną rolę, przypominając o mistycznej podbudowie wszechświata. Tymczasem wiersz Różewicza wytrąca Schulza z kosmicznego misterium i wpisuje go w wizję dziejów wyznaczaną przez blask zmieniających się lamp. Efektem, jaki dawały lampy filujące i lampy kopcące, było pulsowanie i delikatne rozedrganie świata. Ich ciepłe światło było gwarancją niezmienności świata. Nie tylko oświetlały, ale również otulały, dając poczucie bezpieczeństwa i zadomowienia. Okres lamp naftowych wiązał się z niepokojem i przecuciem nadchodzącej katastrofy. Historię światła zamykają lampy kopcące, których blask ostatecznie raczej zaciemnia niż oświetla.

Warto przyjrzeć się bliżej znaczeniu czasownika „filować”. Słownik warszawski podaje:

²⁶ T. Różewicz: *W świetle lamp filujących*. W: Idem: *zawsze fragment. recycling*. Wrocław 1998, s. 29—30.

Filować, uje, ował 1. (o lampie) *kopić, czadzić*: Lampa filuje. [...] 4. przen. *oszukiwać, szachrować, kręcić*²⁷.

Gdyby nie przenośne znaczenie tego wyrazu, można by lampy kopcące i filujące potraktować synonimicznie. Jednak lampa filująca to ta, która daje fałszywe światło, oszukuje, a u Schulza ludzi nadzieją istnienia idealnego świata, ludzkiej ojczyzny. Tego rodzaju światło jest „produktem” kultury, stanowiącej swoistą błonę, która chroni przed trudną do przyjęcia prawdą.

Przynoszą ją jednak lampy kopcące, przywołujące cienie „holokaustowych” lampek z wiersza Stanisława Grochowiaka, przy których „lektura Hamleta stanowi pocziwą rozrywkę”. Lampy kopcące, które zapowiadają „dymy nad Birkenau”, stają się znakiem śmierci i wygania, a tym samym bezpowrotnej utraty zadomowienia w świecie.

O ile więc *Sklepy cynamonowe* to opowieść o możliwości restytucji utraconego świata, manifestacja wiary w *tikkun* oraz nadziei na nadejście genialnej epoki, o tyle wiersz Różewicza jest rewersem opowiadań Schulza. Stanowi więc, jak na początku sygnalizowałam, krytyczny komentarz do dziejów przywracania mitu, szeroko zakrojonego autorskiego projektu drohobyczanina. Światło, kiedyś unaoczniające obecność Boga, istnieje w wierszu Różewicza jedynie jako własna karykatura, ponieważ po hekatombie drugiej wojny światowej i Zagłady utraciło moc wskazywania drogi. Teraz jedynie zaciemnia byt, zamiast go objaśniać. Jeśli więc *Sklepy cynamonowe* powstały z tęsknoty za mitem czy chęci restytucji świata, to *W świetle lamp filujących* wynika z tęsknoty za taką tęsknotą. Najtrudniejsze wszak jest spadanie, które dokonuje się we wszystkich kierunkach. To również wniosek z lekcji pobranej u Różewicza, tym razem podczas lektury *Spadania, czyli elementów wertykalnych i horyzontalnych w życiu człowieka współczesnego*²⁸.

Okazuje się więc, że genialna epoka, której Schulz oczekiwał, nie nadeszła. Nie oznacza to wszak, że jej nie było. Wprost przeciwnie. Istniała niezauważona, a dowodem jej obecności była wiara, że świat można jeszcze odzyskać. Współcześnie, jak przekonuje Różewicz, nawet wiara została zabrana. Pozostało jedynie przekonanie, że przyszło nam egzystować w rzeczywistości zdegradowanej prawdziwie, a nie po schulzowsku.

Wiersz *W świetle lamp filujących* proponuje dość oryginalny kierunek szkolnej lektury *Sklepów cynamonowych*. Dzięki niemu można odnieść wrażenie, że czytamy Schulza nie po to, aby potem tropić jego obecność w tekstach

²⁷ J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki: *Słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa 1898, s. 743.

²⁸ Wiersz pochodzi z tomu *Twarz trzecia* z 1968 roku. Zob. T. Różewicz: *Spadanie, czyli elementy wertykalne i horyzontalne w życiu człowieka współczesnego*. W: Idem: *Poezja*. T. 2. Kraków 1988, s. 199—207.

współczesnych twórców, lecz czytamy go może dlatego, żeby z przestrzeni zdegradowanej ujrzeć choćby przez moment blask tamtej Schulzowskiej genialnej epoki.

Bibliografia

- Adamczyk M., Chrzastowska B., Pokrzywniak J.T.: *Starożytność — oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej szkoły średniej*. Warszawa 1997.
- Błoński J.: *Świat jako Księga i komentarz. O żydowskich źródłach twórczości Brunona Schulza*. „Polonistyka” 1993, nr 4.
- Bolecki W.: *Język poetycki i proza: twórczość Brunona Schulza*. W: Idem: *Poetycki model w dwudziestoleciu międzywojennym*. Wrocław 1982.
- Bolecki W.: *Przypomnienia*. W: Idem: *Pre-teksty i teksty. Z zagadnień związków międzytekstowych w literaturze polskiej XX wieku*. Warszawa 1991.
- Ficowski J.: *Prehistoria i powstanie „Sklepów cynamonowych”*. W: Idem: *Regiony wielkiej herzeji i okolice. Bruno Schulz i jego mitologia*. Sejny 2002.
- Gondowicz J.: *Trans-Autentyk. Nie-czyste formy Brunona Schulza*. Warszawa 2014.
- Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W.: *Słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa 1898.
- Kitowska-Lysiak M.: *Światło-czułość. Czy „Xsięga bałwochwalcza” Brunona Schulza mogłaby powstać bez „cliché verre”?*. „Konteksty” 2012, nr 1–2.
- Kujawski M.: *Znaczenie barw w prozie Brunona Schulza*. „Słupskie Prace Humanistyczne” 1990, nr 10 a.
- Lejeune Ph.: *Aresztujcie mnie!*. W: Idem: *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*. Tłum. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska. Kraków 2001.
- Lem S.: *Wysoki Zamek*. Warszawa 1966.
- Markowski M.P.: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków 2007.
- Panas W.: *Księga blasku. Traktat o kabale w prozie Brunona Schulza*. Lublin 1997.
- Panas W.: *Oko cadyka*. Lublin 2004.
- Panas W.: *Topika judajska w literaturze polskiej XX wieku*. W: Idem: *Pismo i rana. Szkice o problematyce żydowskiej w literaturze polskiej*. Lublin 1996.
- Różewicz T.: *Spadanie, czyli elementy wertykalne i horyzontalne w życiu człowieka współczesnego*. W: Idem: *Poezja*. T. 2. Kraków 1988.
- Różewicz T.: *W świetle lamp filujących*. W: Idem: *zawsze fragment. recycling*. Wrocław 1998.
- Sandauer A.: *Rzeczywistość zdegradowana. (Rzecz o Brunonie Schulzu)*. W: Idem: *Zebrane pisma krytyczne. Studia o literaturze współczesnej*. T. 1. Warszawa 1981.
- Scholem G.: *Kabala i jej symbolika*. Tłum. R. Wojnakowski. Kraków 1995.
- Schulz B.: *Księga listów*. Zebrał i przygotował do druku J. Ficowski. Gdańsk 2002.
- Schulz B.: *Sklepy cynamonowe*. W: Idem: *Sklepy cynamonowe*. Kraków–Wrocław 1957.
- Skrędo A.: *Schulz w prozie lat dziewięćdziesiątych*. W: *Słownik schulzowski*. Oprac. i red. W. Bolecki, J. Jarzębski, S. Rosiek. Gdańsk 2004.
- Szyborska W.: *Lektury nadobowiązkowe*. Kraków 1973.

Terranova N.: *Bruno. Chłopiec, który nauczył się latać*. Ilustr. O. Amit. Tłum. J. Wajs. Wrocław 2016.

Wróblewski P.: *Stylistyczna funkcja określeń barw w prozie Brunona Schulza*. „Przegląd Humanistyczny” 1978, nr 7/8.

Wyka K.: *Stara szuflada*. Kraków 1967.



Magdalena OCHWAT

Uniwersytet Śląski w Katowicach

*Beduinki na Instagramie**,
czyli pomysły na wielokulturowe
lekcje języka polskiego

The Bedouin women on Instagram,
that is, the ideas for multicultural
Polish language lessons

Abstract: The article is aimed at answering the question of how to teach the idea of multiculturalism in the Polish language lesson, by using recent prose. It comprises a short review of school set books obligatory at the second stage of education, in accordance with the proposed reform of education. The author describes her teaching experience and evokes student ideas for Polish language education that is intended to: stigmatize the phenomenon of hate speech, stimulate the attitude of curiosity and openness of the student to what is different, and to discuss human behaviour towards refugees.

Key words: multiculturalism, Polish language, recent literature, national philology, hate speech, the Other, refugee

* A. Chrobak: *Beduinki na Instagramie. Moje życie w Emiratach*. Kraków 2016.

Edukacja jutra¹

Jak uczyć wielokulturowości²? Co definiuje wielokulturową tożsamość? Kim byliśmy? Kim jesteśmy? Kim chcemy być? Skąd przychodzimy i dokąd zmierzamy? Tego typu ważne pytania stawiają sobie dziś przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych: zarówno psychologowie, etycy, filozofowie, socjologowie, kulturoznawcy, jak i antropolodzy³. Do głosów badaczy dołączają również swe głosy nauczyciele poszczególnych przedmiotów, w tym poloniści, którzy mają wiele sposobności do wykorzystania multikulturowych idei na języku polskim. Możliwości te rozciągają się od literatur małych ojczyzn przez kulturę żydowską, arabską, orientu aż po wieloetniczność zglobalizowanego świata. Historia literatury opisuje relacje społeczne i polityczne Polaków z Niemcami, Turkami, Moskalami, ze Szwedami, również z lokalnymi społecznościami: Łękami, Romami, Muzułmanami czy Żydami. Wśród wielu tematów poruszających tak rozległe zagadnienie znajdują się również kwestie dotyczące odmienności i podobieństwa w obszarze kultur: sztuki, filozofii czy religii, ale przede wszystkim pojawia się różnorodny świat ukazany w twórczości literackiej.

Prezentując zagadnienia z wymienionych obszarów, warto także odnotować towarzyszące wielokulturowości pejoratywne zjawiska, jak: negatywne stereotypy i uprzedzenia na tle kulturowym, narodowym oraz religijnym, stygmatyzowanie mniejszości czy dyskryminację, opartą na wrogości międzygrupowej.

¹ Korzystam z terminu przywołanego w książce Bogusława Śliwerskiego pt. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. „Edukacja jutra” to edukacja ukierunkowana na problemy przyszłości świata, takie jak: katastrofy ekologiczne, polaryzacja bogactwa i nędzy, wzrost fanatyzmu i nietolerancji, terroryzm, migracje zarobkowe. Zob. B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2010, s. 289.

² Idea wielokulturowości narodziła się w latach osiemdziesiątych XX wieku, chociaż jej ślady są widoczne znacznie wcześniej, już bowiem w 1925 roku amerykański filozof żydowskiego pochodzenia Horace Kallen pisał o konieczności odejścia od asymilacji na rzecz czegoś, co nazwał „kulturowym pluralizmem”. Jednak za najciekawsze z punktu widzenia filozoficznego uchodzą w tym względzie prace filozofów kanadyjskich: Charlesa Taylora i Willa Kymilickiego. Taylor przekonany jest, że nasza tożsamość kształtuje się w wyniku dialogu (czasem walki) z innymi, jest wynikiem procesu tworzenia siebie w ramach interakcji z otoczeniem społecznym i kulturowym. Rozróżnia on dwie polityki pozostające z sobą w konflikcie: politykę równego godności praw jednostek oraz politykę różnicy, podkreślającą odmienną tożsamość jednostek i grup. Opowiada się za tą drugą. Zob. więcej: A. Szahaj: *Ideologia wielokulturowości — kontekst filozoficzny i polityczny*. „ER(R)GO. Teoria — Literatura — Kultura” 2003, nr 6, s. 37—40.

³ Antropolodzy postanowili zabrać głos na ten temat i zwołali 23.11.2016 roku Nadzwyczajny Zjazd Etnologów i Antropologów Polskich w Poznaniu, na którym sprzeciwili się rasizmowi i zawłaszczaniu pojęć związanych z kulturą przez radykałów i ksenofobów. Zob. <http://wyborcza.pl/7,75248,20975615,antropolodzy-przeciwko-klamstwom-i-nienawisci-w-dyskusji-ochodzaczach.html> [data dostępu: 19.01.2017].

Trudno zresztą nie zauważyć wszechobecnej mowy nienawiści⁴, co w ostatnim czasie zaskakuje skalą i natężeniem skrajnie złych emocji.

Sytuacja społeczno-polityczna w „rodzinnej Europie” — używając tytułu biograficznego eseju Czesława Miłosza — którą na co dzień obserwuje uczeń, staje się coraz trudniejsza: niejednoznaczna, turbulentna i zawiła. Pomimo zjednoczenia Europy i przyjętej naczelnej zasady „bogactwa i jedności w różnorodności” jesteśmy świadkiem ciągłych podziałów, a niektóre państwa przejawiają tendencje separatystyczne i dążą do wydzielenia się z tej europejskiej całości. Najbardziej bodaj drastycznym światowym przykładem „dzielenia ludzi” w ostatnim czasie były prezydenckie wybory w USA, które dobitnie pokazały, jak sprawnie polityka posługuje się postprawdą, bazując na stereotypie Obcego, Innego, imigranta czy uchodźcy. Donald Trump, wtedy kandydat republikanów, zabiegał o poparcie elektoratu, obiecując, iż „rozprawi się z nielegalnymi imigrantami”, głównie z Meksyku. W swoich radykalnych mowach przekonywał do uszczelnienia południowej granicy USA, budowy wysokiego muru oddzielającego Meksyk, deportacji nielegalnych przybyszów przyłapanych na łamaniu prawa i ich selekcji zgodnie z kryteriami przydatności w gospodarce oraz gotowości do asymilacji w społeczeństwie amerykańskim. Publicysta „New York Timesa” Donald McNeil Jr. opisuje taki sposób uprawiania polityki, podkreślając, że

wzdłuż i wszerek kontynentu politycy posługują się stereotypem ‘obcy — sprawca przestępstw’ dla zszywania nienadającej się do afiszowania nienawiści etnicznej z bardziej politycznie strawną troską o bezpieczeństwo osobiste⁵.

Uczniowie, ale i my wszyscy obserwujemy ciągłą walkę jednych z drugimi o wyższość, o „lepszość”, o hierarchię kultur, o dominację polityczną, ale co gorsza — także dominację religijną. Do tego w ostatnich latach borykamy się z wielkim dramatem naszych czasów, jakim są działania ekstremistów na tle religijnym. Koszty, jakie ponosimy z powodu tych zachowań, są bardzo wysokie. Strach i poczucie braku bezpieczeństwa stają się naszą codziennością i dotyczą już nie tylko części społeczności muzułmańskiej, mieszkającej w Polsce, lecz przyjmowania przez nasz kraj uchodźców i imigrantów. Zmarły niedawno socjolog Zygmunt Bauman trafnie diagnozował ten stan, pisząc na temat ksenofobii w tekście pt. *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*:

⁴ <https://www.us.edu.pl/apel-prezydium-krasp-o-przeciwstawianie-sie-mowie-nienawisci> [data dostępu: 8.01.2017]; www.nohatespeechmovement.org/ [data dostępu: 8.01.2017] <https://www.article19.org/pages/en/hate-speech-more.html> [data dostępu: 8.01.2017]; www.legal-project.org/issues/european-hate-speech-laws [data dostępu: 8.01.2017].

⁵ Cyt. za: Z. Bauman: *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*. „ER(R)GO. Teoria — Literatura — Kultura” 2003, nr 6, s. 9.

Widmo krąży po planecie — widmo ksenofobii. Stare i nowe, nigdy do końca wygasłe lub świeżo wzniecone plemienne zadry i waśnie spotkały się, zamieszały i stopiły w jedno z obawami i obsesjami całkiem nowego chowu: ze strachem o bezpieczeństwo osobiste, wydestylowanym ze starych i nowych niepewności i chybotliwości płynno-nowoczesnego bytu. Łście piekielna to mieszanka⁶.

Nie należy też zapominać o kryzysie modelu wielokulturowości w niektórych krajach europejskich, który można od kilku lat obserwować na przykładzie Wielkiej Brytanii, Niemiec czy Francji⁷. Brutalne pobicie Syryjczyków w Poznaniu, antysemickie obelgi wykrzykiwane na stadionach, palenie kukły Żyda we Wrocławiu, strach przed wyjściem z akademików w Białymstoku studentów z programu Erasmus — to tylko niektóre fakty potwierdzające, że i w naszym kraju borykamy się z problemem braku tolerancji, a to potwierdza konieczność budowy dialogu międzykulturowego.

Ten skompilowany świat staje się dziś dla ucznia kontekstem funkcjonowania. Nauczyciel polonista, dobierając lektury i inne teksty kultury, powinien akcentować inność, dialog między kulturami, jednocześnie globalność i naszą tożsamość. Zadania związane z kształceniem postaw otwartości, tolerancji i szacunku nie muszą być tylko pustą regulacją w dokumentach oświatowych, choć i te aktualnie nabierają zupełnie innego kształtu. Andrzej Borowski w artykule *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, zamieszczonym w tomie *Polonistyka w przebudowie*, przekonuje o wychowawczym oddziaływaniu edukacji polonistycznej, a więc również o jej udziale w formowaniu tożsamości, jeśli nie miałyby się ograniczać do wąsko pojmowanej praktyki szkolnej, lecz obejmować szeroko rozumiane wychowanie. Stwierdzenie to nawiązuje do tradycji greckiej — paidei i poglądu o kształtującej charakter roli literatury⁸.

Warto zatem przyjrzeć się, czy szkolny spis lektur zawiera takie książki, które komentują wielobarwną rzeczywistość, jak zaznaczył bowiem Ryszard Koziołek, „literaturą myśli się i mówi lepiej niż innymi dyskursami” oraz „jest

⁶ Ibidem.

⁷ Kanclerz Niemiec Angela Merkel w wywiadzie z 2010 roku stwierdza, że tzw. model państwa „multi-kulti”, gdzie ludzie różnych kultur żyją szczęśliwie obok siebie, nie działa, a imigranci muszą robić więcej na rzecz integracji ze społeczeństwem, zwłaszcza zaś uczyć się języka, by móc uczęszczać do szkół i znaleźć sobie miejsce na rynku pracy. Por. <http://www.bbc.com/news/world-europe-11559451> [data dostępu: 12.01.2017].

⁸ Zob. A. Borowski: *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*. T. 2. Red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz. Kraków 2004, s. 173—174. Tom wydany po krakowskim Zjeździe Polonistów w 2004 roku.

ona niezbędna do myślenia”, opisując doświadczenia lekturowe w zbiorze esejów pt. *Dobrze się myśli literaturą*⁹. Sięgając właśnie do literatury, możemy inscenizować treści, dyskutować, dawać do myślenia, skupiać uwagę na sytuacji literackiej, a nie na „naszych” poglądach, kiedy wysuwamy niebezpieczne argumenty *ad persona*. Koziółek twierdzi, że literatura szkolna daje kapitalną szansę na uczenie, jak przekształcać konflikty osobiste, społeczne czy światowe w dialog — za pomocą modelu problemowego. Siła argumentacji nie biegnie wówczas bezpośrednio do oponenta, ale skupia się na postaci lub sytuacji literackiej, dzięki czemu wytraca częściowo swój impet, wchodząc w konflikt z tekstem, a nie z człowiekiem. Refleksję tę uzupełnia, odpowiadając na fundamentalne pytanie: z jakich powodów książkę powinna czytać młodzież? Ważnym kryterium wyboru literatury — zauważa — jest jej kulturowa sprawczość, czyli zdolność do wywoływania zdarzeń społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych wreszcie¹⁰. Trzeba więc zapytać: czy aktualne kwestie związane z migracją zarobkową, ze strachem przed uchodźcami, z antysemityzmem i rasizmem obecnymi na polskich stadionach, islamofobią są komentowane w lekturze szkolnej? Czy możemy „podpatrzyć” bohaterów borykających się z etycznym zobowiązaniem wobec Innego, wzmagających nasz czytelniczy szacunek dla różnic kulturowych? Obawiam się, że jednak nie, co postaram się dalej wyjaśnić.

Amerykańskiej filozof Marthy Nussbaum pedagogiczna wizja obywatelskiego kształcenia opiera się na założeniu, że najważniejsze są lektury, które stymulują i inspirują ucznia. Uwagi te rozwija Nussbaum w tekście *Czytać, aby żyć*. Pisze ona o książkach, które „obchodzą ludzi”, bo dopiero wtedy dokonują „przemiany”:

Ludzi obchodzą książki, które czytają; przemieniają się pod wpływem tego, co ich obchodzi — tak w czasie lektury, jak i potem, kiedy zmiana zachodzi na wiele różnych sposobów, zbyt subtelnych do wykrycia. Jeśli jednak czytelnik jest osobą refleksyjną, która (od siebie oraz w imieniu swojej wspólnoty) stawia pytanie, na czym polega dobre życie, to wówczas

⁹ R. Koziółek: *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec 2015, s. 20.

Rolę paideutyczną poezji oraz funkcjonowanie *paidei* jako *humanitas* podkreśla Monika Bieniek w tekście *Paideia grecka od czasów Homera do wojny peloponeskiej*. Specyfiką tej formy kształcenia było kładzenie nacisku na czytanie literatury pięknej — głównie poematów Homera — uchodzących za wzorzec i punkt odniesienia w edukacji moralnej młodzieńców greckich. Później funkcję tę przeniesiono na całą grecką poezję. Wydano nawet nakaz publicznego recytowania poematów Homera. Zob. więcej: M. Bieniek: *Paideia grecka od czasów Homera do wojny peloponeskiej*. W: *Filozofia kultury*. Red. P. Mróz. Kraków 2015, s. 43—76.

¹⁰ R. Koziółek, M. Rachid-Chehab: *Do czego służy kanon lektur szkolnych?*. Wydanie online http://wyborcza.pl/piatekekstra/1,129155,16145447,Do_czego_sluz_y_kanon_lektur_szkolnych.html [data dostępu: 13.02.2017].

nie unikniemy następujących kwestii: w czym tkwi istota tych literackich przyjaźni, w których odnajdujemy samych siebie? Jaki jest ich wpływ na mnie, na innych, na moją społeczność?¹¹.

Szkopuł jednak w tym, że kanoniczna literatura szkolna nie pozwala wprost mierzyć się uczniowi — czytelnikowi z najbardziej palącymi problemami świata, z tym, co ich „obchodzi”. Przyjrzyjmy się więc z bliska szkolnemu spisuwi tekstów i zobaczymy, jaką ma moc sprawczą w warunkach społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo. Czy zawarte w nim teksty literackie odnoszą się do współczesnego świata i jego problemów? Czy łączą się z zainteresowaniem młodzieży? I jak literatura mówi o nas samych w kontekście pluralizmu kultur?

Inny na polskim

W obowiązującym kanonie lektur nie znajdujemy wielu pozycji książkowych, których fabuła dotyczy aktualnych problemów wielokulturowości i odpowiada adekwatnie na emocjonalne zapotrzebowanie młodego pokolenia. Z pewnością dobrą propozycją są reportaże Ryszarda Kapuścińskiego, zarówno *Heban*, jak i *Cesarz*. Nie zapominajmy jednak, że polonista, ilustrując dialog wielo- i międzykulturowy, do tej pory mógł sięgać po wybrane przez siebie teksty spoza spisu lektur. Jako „gospodarz kanonu” kieruje się *de facto* dowolnymi kryteriami, także tymi związanymi z pluralizmem kultur.

Aktualnie trwa reforma oświaty. Znamy już propozycję podstawy programowej i listę lektur zarówno do szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej — dla liceów, techników i szkół branżowych. Nie ma w niej żadnych istotnych zmian w obszarze dialogu kultur, a nauczyciel przestaje być „gospodarzem kanonu”. I tak, np. wśród obowiązkowych i uzupełniających pozycji książkowych

¹¹ M.C. Nussbaum: *Czytać, aby żyć*. Tłum. A. Bielik-Robson. „Teksty Drugie. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 2002, nr 1/2 (73/74), s. 8. Zob. również M.C. Nussbaum: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa 2016. W Polsce o krytycznym myśleniu mówią również: Anna Janus-Sitarz, Krystyna Koziółek i cytowany wcześniej R. Koziółek. Por. A. Janus-Sitarz: *Arcydziela niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*. W: *W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej*. Red. A. Janus-Sitarz, M. Madejowa. Kraków 2009, s. 412—422; A. Janus-Sitarz: *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: Eadem: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Kraków, s. 15—29; Eadem: *Zrobić innym trochę miejsca koło siebie. Wyzwania uniwersyteckiej dydaktyki polonistycznej: między presją a misją*. „Postscriptum Polonistyczne” 2016, nr 2 (18), s. 113—123; K. Koziółek: *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.

w klasach od IV do VI „ocierających się” o Innego w zreformowanej szkole podstawowej znajdują się zaledwie dwa teksty: powieść podróżnicza Henryka Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy* (książka ta ma niewątpliwie wiele walorów literackich, ale w kontekście perspektywy kolonialnej nosi znamiona wręcz książki rasistowskiej)¹² oraz anachroniczny już *Winnetou* Karla Maya. Pobieźny ogląd propozycji lektur w zreformowanej szkole podstawowej przekonuje, że podstawa ma na celu konstruowanie w miarę jednokulturowego¹³ społeczeństwa, które na lekcji przede wszystkim „umiera za swą Ojczyznę”¹⁴. Kierunek ten wskazywany jest również w liście popierającym reformę oświaty, podpisanym przez stu wybitnych przedstawicieli polskiej nauki, literatów i publicystów. Czytamy w nim, iż działania Ministerstwa Edukacji „ratują ogólnoludzkie dziedzictwo oraz polską kulturę w epoce postmodernistycznej globalizacji”¹⁵.

¹² Magdalena Piekara w książce pt. *Kwestia żydowska w publicystyce Elizy Orzeszkowej* podejmuje temat wzmacniania stereotypów przez Henryka Sienkiewicza, który przedstawia: rdzennych Afrykańczyków jako prymitywnych dzikusów (nawet językowych — Kali używa czasowników w bezokoliczniku), wyższość cywilizacji europejskiej wprowadzonej dzięki brytyjskiej protekcji, symboliczne zwycięstwo katolicyzmu nad islamem (odrzućenie przez Stasia oferty Mahdiego) czy generalną opozycję imperialny ład (europejski) — dzikość (afrykańska). M. Piekara: *Kwestia żydowska w publicystyce Elizy Orzeszkowej*. Katowice 2013, s. 7—9. Por. H. Sienkiewicz: *W pustyni i w puszczy*. Warszawa 1986, s. 319, 344. Dwa z wielu przykładów z książki: „Murzyni bowiem, póki mahometanizm nie wypełni ich dusz nienawiścią do niewiernych i okrucieństwem, są raczej bojaźliwi i łagodni” oraz „Więc słuchaj! Wa-hima mają czarne mózgi, ale Twój mózg powinien być biały. Ty skoro zostałeś ich królem, powinieneś ich oświecić i nauczyć tego, czego nauczyłeś się ode mnie i od bibi. Oni są jak szakale i hieny — uczyni z nich ludzi”. Zob. również dyskusję na forum „Gazety Wyborczej” na temat tej lektury: http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,11899151,_W_pustyni_i_w_puszczy__nie_dla_dzieci.html [data dostępu: 15.02.2017].

¹³ Podejście jednokulturowe oznacza, że państwo odpowiada za socjalizację wszystkich obywateli w ramach „kultury narodowej”, w której ulegają rozmyciu tożsamość kulturowa i specyfika poszczególnych grup podkulturowych. Zob. więcej: M. Humeniuk-Walczak: *Wizerunek kobiety w wielokulturowym społeczeństwie Kazachstanu odniesieniem do edukacji międzykulturowej*. Toruń 2014, s. 31. Cyt. za: P.P. Grzybowski: *Edukacja europejska — od wielokulturowości do międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*. Kraków 2007, s. 40.

¹⁴ Nowy poczet bohaterów na lekcji historii rozpoczynają Mieszko I i jego żona Dobrawa. Ta występuje zresztą w małej grupie trzech kobiet, obok Marii Skłodowskiej-Curie i królowej Jadwigi. Twórcy podstawy wyróżnili również między innymi Bolesława Chrobrego, Kazimierza Wielkiego, Zawiszę Czarnego, Jana III Sobieskiego. Czwartoklasiści będą się uczyć także o przeorze Augustynie Kordeckim i hetmanie Stefanie Czarnieckim. Z czasów drugiej wojny mamy Zośkę, Alka i Rudego oraz rotmistrza Witolda Pileckiego. Na liście jest również Jan Paweł II. Zob. M. Michałek: *Kobieciarz, hazardzista, celebryta. Poznajcie nowego króla*. <http://www.tvn24.pl/magazyn-tvn24/wiersz-do-jaroslaw-kaczynskiego-na-jezyku-polskim-zalewska-otworzyla-furtke,71,1486> [data dostępu: 16.02.2017].

¹⁵ Zob. *Poparcie dla dobrej zmiany w polskiej oświacie — list 100*. <https://oko.press/reforma-zalewskiej-ratowac-ogolnoludzkie-dziedzictwo-list-100-ludzi-oderwanych-zycia/> [data dostępu: 29.06.2017].

Oczywiście, z jednej strony obowiązkiem szkoły jest kształtowanie tożsamości narodowej, z drugiej jednak — zgadzam się z ustaleniami Andrzeja Borowskiego, który pisze o racjonalizacji niejednoznacznego i anachronicznego pod wieloma względami paradygmatu tożsamości narodowej:

Wzorzec, a raczej stereotyp tożsamości polskiej był i jest nadal powielany często dość bezmyślnie przez szkolny kanon lektur, przede wszystkim jednak przez ogólnikową, płytką, tendencyjną ich interpretację [...]. Namysł nad tożsamością narodową w kontekście antropologicznym „drugiego” jako „obcego” przybliżył nas do tematu **wielokulturowości jako przedmiotu edukacji polonistycznej** [podkr. — M.O.]¹⁶.

Brak tematów wielokulturowościowych uważam za jeden z powodów do demontażu propozycji szkolnych treści, do tego lista obowiązujących lektur jest bardziej „narodowa” niż „obywatelska”¹⁷. Niepokoi, iż kreowana przestrzeń szkolna jest ciasna i wąska, a przecież — parafrazując Baumaną — „świat jest pełen” i „mineły czasy pustelni oraz fortec”. Należałoby zachować balans światopoglądów, kultur i religii, będący obszarem otwartego dialogu. Celem nowoczesnej polonistyki jest przecież wychowanie w dialogu i do dialogu. A w szkole właściwie jedyny krąg takich tematów to martyrologiczna narracja o Żydach ofiarach, dotycząca zagadnienia Holokaustu. Jest on wydzielony z już i tak słabo reprezentowanej literatury w szkole na temat tradycji judaistycznej, o czym pisała Małgorzata Wójcik-Dudek w książce *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*¹⁸.

W związku z tym, iż w kanonie lektur nie odnajdziemy propozycji lekturowych, które poruszają kwestie multikulturowości, postanowiłam w ramach zajęć „konteksty literatury w szkole”¹⁹ przyjrzeć się z uwagą, wraz ze studentami

¹⁶ A. Borowski: *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej...*, s. 181.

¹⁷ R. Poczykowski: *Pytania, których nie zdążyłem zadać mojemu dziadkowi. Rzecz o pamięci, wyobraźni i historii mówionej*. W: *Historia, pamięć, tolerancja. Nauczanie o wielokulturowości i lokalnej historii. Materiały dla nauczycieli przygotowane w ramach projektu „Szlak Dziedzictwa Żydowskiego w Białymstoku”*. Red. K. Niziołek, R. Poczykowski. Białystok 2008, s. 40. W artykule podejmowany jest temat dwóch modeli uczenia historii: patriotycznego i obywatelskiego. Paradygmat ten odpowiada również uczeniu języka polskiego. Pierwszy kładzie nacisk na losy Polaków jako wspólnoty narodowej, konserwuje tradycyjny martyrologiczno-bohaterski obraz Polski, a marginalizuje wkład etnicznych i religijnych mniejszości. Wiedza historyczna przekazywana jest jednostronnie, wymaga bezkrytycznej akceptacji. Drugi model to lekcja postaw obywatelskich. Uczenie historii nie ogranicza się do sekwencji dziejów, ale idzie dalej — ku refleksji nad nimi i ku krytycznej dyskusji.

¹⁸ M. Wójcik-Dudek: *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016, s. 24.

¹⁹ Kierunek: filologia polska, studia II stopnia MU, specjalność nauczycielska.

polonistyki, temu istotnemu zagadnieniu. Oprócz tematów przewidzianych przy wprowadzaniu kontekstów kultury, takich jak: czytanie obrazów, przykłady ekfraz, analiza języka filmu, sztuka interpretacji fotografii, style w architekturze, postanowiłam blok zajęć poświęcić odpowiedziom na pytania: jak uczyć wielokulturowości na lekcji języka polskiego? Jakie teksty wybierać? Czym się kierować? W trakcie ćwiczeń omawialiśmy więc następujące zagadnienia: kultura, kultury, wielokulturowość, transkulturowość, inność, ja, Ty, trzeci, Emmanuela Lévinasa filozofia dialogu, socjologia Zygmunta Baumana, teksty Ryszarda Kapuścińskiego, a także *sacrum* z punktu widzenia różnych religii — czyli wszystko to, co dotyczy różnic i podobieństw w obszarze tożsamości kulturowej.

Rodzące się refleksje kierowały nas w czasie spotkań ku praktyce czytania literatury najnowszej, tej, która opisuje świat dziejący się na naszych oczach. I choć najnowsza proza z pewnością nie jest pisana z myślą o młodzieży szkolnej, to fragmenty z niej bardzo dobrze nadają się na takie lekcje polskiego, które mogą przeciwdziałać formom dyskryminacji czy innym negatywnym zachowaniom. Ponadto wydaje się, że książki te pełniej odpowiadają na potrzeby uczniów dzięki aktualnym przykładom oraz współczesnemu językowi. Zdecydowanie warto więc, a nawet koniecznie trzeba, powrócić do czytania literatury najnowszej w szkole średniej. Niewątpliwym plusem tej propozycji jest brak opracowań, które nazbyt ułatwiają uczniom obcowanie z książką. Jakie teksty wybrali studenci polonistyki, ilustrując tendencje multikulturowe, i jak wybór ten argumentowali. Oddaję im głos.

Studenckie pomysły na wielokulturową lekcję

Ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu nie jestem w stanie przytoczyć wszystkich studenckich pomysłów na lekcję polskiego w szkole średniej, poruszającą idee wielokulturowości na podstawie literatury najnowszej. Wybrałam więc trzy (wraz z analizowanymi fragmentami z książek), które mają na celu: piętnowanie zjawiska mowy nienawiści, pobudzanie postawy ciekawości i otwartości ucznia na to, co inne, oraz omówienie zachowań wobec uchodźców.

Pierwsza propozycja lekcji to: Mowa nienawiści — do czego prowadzi? Skąd się bierze? Czy funkcjonuje tylko w Internecie? Reportaż Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*²⁰. Celem proponowanych zajęć jest zapoznanie uczniów z pojęciem: „mowa nienawiści”, wskazywanie jej przykładów oraz uświadomienie uczniom, że nie funkcjonuje ona tylko w przestrzeni

²⁰ M. Kącki: *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*. Wołowiec 2015.

internetowej. Cel ogólny realizowany jest przez poznanie fragmentów reportażu Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć* i jego analizę pod kątem kultury języka i zabarwienia emocjonalnego. Cel wychowawczy natomiast sprowadza się do rozumienia skutków, jakie niesie szerzenie mowy nienawiści.

Druga propozycja lekcji to: Nikab, Gahwa, madżlis i... prawo jazdy. *Beduin-ki na Instagramie...* Aleksandry Chrobak. Kształtowanie uczniowskiej postawy ciekawości świata i akceptacji inności stanowi cel wychowawczy zajęć. Uczestnicy lekcji wskazują różnice i podobieństwa kultury Zachodu i kultury arabskiej, potrafią wymienić na podstawie tekstu emirackie obyczaje i są świadomi, że Inny nie jest wcale gorszy. Jednocześnie uczą się akceptować inne kultury, rozwijając postawę otwartości.

Ostatni omawiany przeze mnie studencki pomysł na lekcję polskiego to: Inny czy wróg? Uchodźcy dawniej i dziś. Zajęcia te mają na celu wyzbycie się uprzedzeń względem uchodźców, a nawet myśli ksenofobicznych, przy jednoczesnym ukierunkowaniu uczniów na otwartość i empatię wobec tego, co inne. Na lekcji uczniowie poznają reportaż Anety Prymaki-Oniszk pt. *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*²¹.

Wymienione trzy propozycje polonistycznego projektu edukacyjnego zawierają uzasadnienie wyboru najnowszej prozy, przygotowanie do lekcji oraz ukierunkowaną lekturę. Opierają się na dydaktycznej zasadzie: od intuicji do definicji i odwołują się przede wszystkim do tekstu literackiego oraz postawionych do niego pytań. Jest w nich wyraźnie akcentowany cel wychowawczy.

Oprócz przywołanych w artykule pomysłów studenci przygotowali również inne projekty lekcji. Podam jedynie ich tematy:

- Jesteśmy w lesie. Problem migracji zarobkowej i multikulturowości w Europie. Charakterystyka wybranych narodowości z perspektywy dramatu Andrzeja Stasiuka pt. *Ciemny las*;
- Skąd bierze się zło? — *Łąka umarłych* Marcina Pilisa;
- Traktuj Żyda swego jak siebie samego (na podstawie książki Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*);
- Tradycja a nowoczesność na przykładzie Egiptu (na podstawie książki Piotra Ibrahima Kalwasa *Haram Halal*);
- Poznaj mnie, a zrozumiesz oraz Multikulturowość a fundamentalizm religijny. Spotkanie. Dialog. Zagrożenia (obydwie propozycje lekcji na podstawie filmu *Agora*);
- Doroty Terakowskiej *Samotność Bogów*, czyli o umieraniu wiar i rodzeniu się nowych;
- Wielki Brat patrzy, czyli Korea Północna jako kraj absurdów i propagandy (na podstawie książek: *Urodzony w obozie nr 14. Z Korei Północnej długa droga do wolności* Hardena Blaine'a, *Pozdrowienia z Korei. Uczylałam dzieci*

²¹ A. Prymaki-Oniszk: *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*. Wołowiec 2016.

północnokoreańskich elit Suki Kim i Przeżyć. Droga dziewczyny z Korei Północnej do wolności Yeon-mi Park);

— „Neger, Neger...” — odmienność zawsze budzi zainteresowanie (na podstawie książki *Neger, Neger... Opowieść o dorastaniu czarnoskórego chłopca w nazistowskich Niemczech* Hansa-Jürgena Massaquoi).

Intencją moją nie jest pokazanie perfekcyjnej lekcji polskiego, którą krok po kroku opisuje konspekt, z dokładną metryczką i wykazem metod dydaktycznych. Chciałam raczej zwrócić uwagę studentów — przyszłych nauczycieli, że edukacja polonistyczna może i musi mówić językiem lektur o rzeczach ważnych współcześnie, a takim tematem niewątpliwie jest wielokulturowość, oraz spowodować, żeby, jako przyszli pedagodzy, na lekcji starali się być kreatywni i wchodzili poza przyjęte schematy. Jak się wydaje, odpowiedni dobór literatury najnowszej to chyba najlepszy sposób na wywoływanie emocji, wychowywanie myślących obywateli oraz w ogóle na zachętę do czytania. (Zobacz propozycje lekcji w aneksie artykułu).

Spółeczna odpowiedzialność edukacji polonistycznej

Wspólne, moje i studentów, odkrywanie Innego w najnowszej literaturze jako projekcie edukacyjnym pozwoliło nam dostrzec więzi międzyludzkie, społeczne, szersze niż tylko narodowe, bo także europejskie oraz uniwersalne. Uniwersalistyczny humanizm może się przyczynić do załagodzenia konfliktów międzyludzkich i wzbudzać tolerancję dla tego, co inne. U podstaw tej tezy leży między innymi idea zawarta w stwierdzeniu Hansa-Georga Gadamera: „Wszyscy jesteśmy inni i wszyscy jesteśmy samymi sobą”²², oraz filozofia Emanuela Lévinasa. Obaj są zresztą filologami i pomimo wielu różnic, które ich dzielią, dochodzą do tych samych wniosków w kwestii rozumienia Innego:

Sam status człowieczeństwa zakłada braterstwo i ideę rodzaju ludzkiego. [...] Ludzkie braterstwo ma dwa aspekty: z jednej strony zakłada indywidualności, których status logiczny nie sprowadza się do statusu ostatecznych różnic w ramach jednego rodzaju; ich szczególność polega na tym, że każda z nich odnosi się do siebie samej [...]; z drugiej strony — zakłada **wspólnotę ojca**, jakby wspólnota rodzaju zbliżała w stopniu niewystarczającym²³ [podkr. — M.O.].

²² H.-G. Gadamer: *Dziedzictwo Europy*. Tłum. A. Przyłębski. Warszawa 1992, s. 22.

²³ E. Lévinas: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa 2002, s. 255.

Przyjęcie tych założeń pozwala zobaczyć przejścia od Innego — Obcego — Wroga, do Innego — Interesującego — Przyjaciela, o czym pisał Przemysław Paweł Grzybowski w książce o *Edukacji europejskiej. Od wielokulturowości ku międzykulturowości*²⁴. Jej przedmiotem są koncepcje edukacji europejskiej, która ma na celu wspieranie integracji społeczno-kulturowej. Autor podejmuje w niej również kwestie komunikacji, dyskryminacji oraz integracji kultur wyróżnianych na podstawie narodowości, rasy, płci, religii, orientacji seksualnej i sytuacji społecznej.

Zaznacza się potrzeba przeobrażenia naszej dyscypliny i wzrostu świadomości w obszarze między- i wielokulturowym, a co za tym idzie — większa otwartość na porównywanie utworów, kultur, tradycji należących do różnych narodów. Nie bez przyczyny zaczęto używać w polskim środowisku naukowym nazwy „filologia narodowa”, zastępując ustalone wcześniej określenie „polonistyka”²⁵. Dla niektórych jest to zjawisko korzystne, bo — jak twierdzą — „zapobiega rozmywaniu zbiorowej tożsamości”, dla innych zaś, tak jak i dla mnie, jest ono dowodem na to, że „intensyfikacja emocji narodowych prowadzi również do powstania konfliktów, w których tożsamość jednych może być celem agresji drugich”²⁶. Polonistyka, jeśli chce mówić mądrze o świecie, a powinna — bo przecież „dobrze się myśli literaturą” — musi się znajdować na skrzyżowaniu wielokulturowych dróg i nie może być odporna na dziejące się tu i teraz zjawiska. Inaczej gubi swoją istotność, tym samym najważniejszą rolę, jaką ma do wypełnienia.

Taka idea przyświeca mnie i moim studentom, którzy, ufam, nie pozostaną obojętni na różnice kulturowe, mniejszości narodowe, etniczne czy religijne, pomagając się i dla nich miejsca w kulturze narodowej i edukacji polonistycznej. A najnowsza proza pomaga być im „nauczycielami noweltywnymi”²⁷ — nowatorskimi, oryginalnymi, pomysłowymi, ze świeżym spojrzeniem oraz ożywianym warsztatem merytorycznym i dydaktycznym.

²⁴ P.P. Grzybowski: *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości...*, s. 36. Zob. również prace Jerzego Nikitorowicza, w tym: J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk 2007; *Edukacja międzykulturowa*. Red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk. Białystok 2011.

²⁵ Por. Zjazd Polonistów. Katowice 2011 rok.

²⁶ Zob. B. Bakuła: *Narodowa czy rodzima? Filologia polska w perspektywie multikulturalizmu*. W: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje — rewizje — przemiany*. Red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz. Katowice 2013, s. 195. Problem ten dogłębnie bada Bogusław Bakuła. Przeprowadził on ankietę wśród polonistyk zagranicznych, sprawdzając, czy w innych krajach funkcjonuje termin „filologia narodowa”. Zdaniem respondentów, termin ten jest przestarzały i anachroniczny i nie funkcjonuje na zagranicznych uczelniach, ma również negatywne konotacje: nacjonalistyczne i wykluczające dla polonistów spoza Polski.

²⁷ Termin za Kordianem Bakułą. Zob. K. Bakuła: *Nauczyciel noweltywny. Pomysły na dydaktyczny warsztat pracy*. W: *Przyszłość polonistyki...*, s. 213. Noweltywność (z ang. *novelty* ‘nowość, świeżość’) to młodsza siostra innowacji.

Aneks

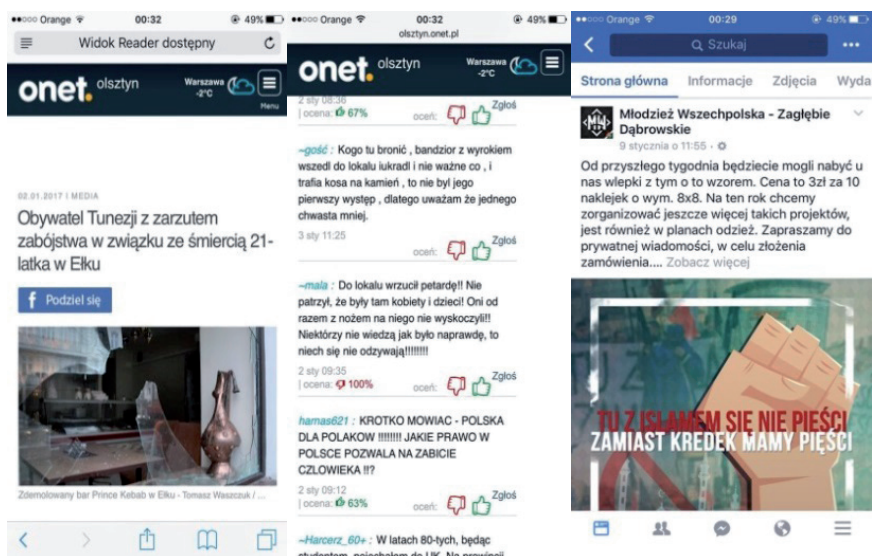
- I. Temat lekcji: Mowa nienawiści — do czego prowadzi? Skąd się bierze? Czy funkcjonuje tylko w Internecie? Reportaż Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*.

Często podejmowany temat przez studentów, przyszłych nauczycieli języka polskiego, to mowa nienawiści. Do ukazania tego problemu posłużył reportaż literacki Marcina Kąckiego, *Białystok. Biała siła, czarna pamięć* z 2015 roku²⁸.

W informacji wprowadzającej do konspektu lekcji studentka Klaudia Rożyńska uzasadniła swój wybór lekturowy, pisząc: „[...] uczniowska praca z reportażem Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć* pozwoli na zobaczenie problemu [mowy nienawiści — M.O.] od strony realnej. W książce prezentowane są agresywne zachowania, mające miejsce nie tylko w przestrzeni internetowej, ale także w życiu codziennym mieszkańców Białegostoku. Akty mowy nienawiści spotykane w sklepie, na ulicach, w miejscach pamięci łączą się u Marcina Kąckiego z opisami fizycznej przemocy czy znęcania się nad osobami o odmiennej narodowości, orientacji seksualnej czy odmiennym światopoglądzie religijnym i politycznym. Reportaż jest formą, w której autor nie wyraża swojej subiektywnej oceny, co może pomóc uczniom w ukształtowaniu własnego zadania na ten temat. Marcin Kącki opisuje wydarzenia aktualne, które miały miejsce na przestrzeni ostatnich kilku lat, jest to kolejny powód do zainteresowania uczniów problemem mowy nienawiści. Uczniowie na lekcji będą mieli okazję zapoznać się z fragmentami reportażu, w których Marcin Kącki opowiada o negatywnych wypowiedziach ludzi młodych, ale także przedstawicieli organizacji rządowych, dziennikarzy, polityków. Wiek osób, które szerzą mowę nienawiści, jest bardzo zróżnicowany. Są to zarówno młodzi ludzie, osoby w średnim wieku czy osoby starsze. Lekcja ma na celu uświadomienie, że wiek czy wykształcenie nie usprawiedliwia złych zachowań oraz że uprzedzenia na tle rasowym, seksualnym, politycznym może posiadać każdy [...]”

Jako przygotowanie do opisywanej lekcji, w ramach pracy domowej, uczniowie mieli znaleźć w Internecie i przynieść z sobą wydruki lub adresy internetowe funkcjonujących w przestrzeni publicznej przykładów mowy nienawiści. Dzieci jako przykłady wskazywały obraźliwe posty, a także komentarze w serwisach internetowych. Oto *print screens*:

²⁸ M. Kącki: *Białystok...*



Na początku zajęć studentka zaproponowała wprowadzającą rozmowę z uczniami na temat mowy nienawiści: gdzie słyszą negatywne wypowiedzi (z treściami, które obrażają, oceniają, poniżają)? Czy byli świadkami wyzwisk, agresji, poniżania drugiego człowieka? Czy bezpośrednio spotkała ich taka sytuacja? Czy byli urażeni wyzwiskami, obrazami, które zobaczyli?

Następnie uczniowie próbowali zdefiniować termin „mowa nienawiści”, wskazać negatywne, obraźliwe zachowania, głównie w przestrzeni internetowej. Pojawiło się także określenie „hejt”.

Nauczyciel wstrzymuje się z podaniem właściwej definicji mowy nienawiści. Pyta o nią ponownie po lekturze fragmentów reportażu. Dzieli klasę na cztery grupy i każdej rozdaje fragment reportażu Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć* oraz pytania do tekstu. Wprowadza również uczniów w świat przedstawiony tekstu, mówi o gatunku, jakim jest reportaż literacki, oraz opowiada o książce.

Oto proponowane wyimki.

Grupa 1

Kongres

„Elżbieta Karczewska, szeregową pracownicą Departamentu Ochrony Środowiska Urzędu Miejskiego w Białymstoku, latem 2007 r. zostaje wezwana do gabinetu zastępcy prezydenta Aleksandra Sosny. Za kilka dni odbędzie się Światowy Kongres Esperanto w Jokohamie w Japonii. [...] »Poleci Pani z Panem prezydentem Truskolaskim, a on poprosi, by kongres w 2009 roku odbył się w Białymstoku«.

[...] Do miasta ma przyjechać ponad 2 000 miłośników esperanto z całego świata, także Krzysztof Zamenhof-Zalewski, jedyny żyjący potomek Zamenhofa, jego wnuk. Miasto nadaje mu tytuł obywatela honorowego. Fora internetowe lokalnych mediów rozgrzane. Czytelniczka »Kuriera Porannego« pisze: »To skandal, dla czego nikt w tym mieście nie ma odwagi powiedzieć, co myśli... czyli nie! Co ma gówniarz żydowski do Białegostoku? Moja noga nie postanie w tym żydowskim padole. Jak się otwiera strona, to wszędzie tylko wiadomości o Żydach. Gdzie my do cholery mieszkamy? w Izraelu czy w Polsce? Żydowski grajdołek...«.

Ale to dopiero uwertura

[...] na terenie Politechniki postawiono namiot dla esperantystów. W nocy ktoś podchodzi do jego ściany, oblewa łatwopalnym płynem, podpala. Następnego dnia w okolicach Politechniki kręcąca się mężczyźni z napisami na koszulkach: »Nie przeprosimy za Jedwabne«, i przekreślonymi gwiazdami Dawida»²⁹.

Grupa 2

Eskalacja

„Czytam w białostockich sądach akta spraw związanych z IV Edycją, pobiciami, rasizmem, porachunkami kibolskimi. W zeznaniach sprzed 10 lat widzę nazwiska, telefony, pseudonimy, adresy, miejsce pracy, powiązania lokalnych skinów. Nikt nie doglądał tych ludzi, nie poszedł za śladami, dopiero tragedie nagłośnione medialnie skłoniły policję do działania.

Trudno zliczyć antysemickie ataki w Białymstoku i w okolicach w ciągu ostatnich lat. Łatwiej wymienić te, które zapadały w pamięć, także ze względu na łagodny tryb postępowania z nimi sądu, prokuratury, policji.

[...] Wydarzenia białostockie monitoruje Stowarzyszenie Nigdy Więcej, walczące z mową nienawiści.

2001 — w Białymstoku odbywa się zlot neofaszystów i koncert nazistowskich zespołów Szwadrony Śmierci, Honor. Koncert ochrania policja.

2002 — podczas promocji książki Szewacha Weissa pojawiają się transparenty z napisami »Stop żydowskim interesom«, »Ambasador morderców«, sprawcy zostają skazani na grzywny.

2003 — podczas spotkania na białostockim uniwersytecie poseł Ligi Polskich Rodzin mówi: »Do tej pory nie zastrzeliłem jeszcze żadnego Żyda ani pedała« [...]»³⁰.

Grupa 3

„»Dlaczego nie lubisz Żydów?« — pyta sędziego Janusza Sulima. »Za wszystko. Za historię, za to, że obwiniają Polaków o Holocaust, za ich mniemanie o sobie, że chcą się znaleźć w elitach, rządzić naszym krajem [...]«.

²⁹ Ibidem, s. 76–77.

³⁰ Ibidem, s. 182–183.

nie lubisz? Cyganie mają opinię bandytów i złodziei, i to jest prawda. Z nimi trzeba zrobić to samo, co z Żydami, wysiedlić do swego kraju, do Rumunii [...]. »A młodzi Polacy, którzy wyjeżdżają za chlebem?« »To zdrajcy, bo w Polsce jest praca dla każdego« [...]. Islamu nienawidzę, tak jak judaizmu, a homoseksualistów trzeba leczyć, choć niektóre przypadki są zaawansowane, że nie wiem, co z tym zrobić [...]. »Jesteś katolikiem?« »Tak«. »Jak to godzisz? Bo filarem chrześcijaństwa jest szacunek dla ludzi?«³¹.

Grupa 4

„Gawel i Dulkowski podczyścili ściany miasta i wzięli się do białostockich portali, na których trwa ksenofobiczny festiwal: »Wystrzelać wszystkich brudasów«, »Wynajmę mieszkanie. Murzynom dziękujemy«, »Ty żydowski śmieciu«, »Za polowanie na romów [sic!] zawsze piwko«, »Białystok to wielkie i atrakcyjne miasto, że czarnuchy ciągną tam całymi plemionami«, »Pamiętajcie o złotej zasadzie — dobry muzułmanin to martwy muzułmanin«. Składają sterty doniesień o podobnych wpisach, ale w Prokuraturze Białystok-Południe, bo Białystok-Północ, ta od swastyki, raczej nie widzi dowodów przestępstwa»³².

Uczniowie odczytują fragmenty w grupach; nauczyciel prosi o zastanowienie się nad odpowiedziami na następujące pytania:

1. W jaki sposób osoby we wskazanych fragmentach ranią innych?
2. Które zachowania z przeczytanych fragmentów mogą wskazywać na mowę nienawiści?
3. Kim są osoby, które posługują się mową nienawiści?
4. Gdzie występuje mowa nienawiści?
5. Jak nacechowane są wypowiedzi, zachowania takich osób?
6. Gdzie szukać korzeni takich zachowań?
7. Co jest powodem praktykowania i propagowania mowy nienawiści?
8. Kim są ofiary mowy nienawiści?

Każda grupa odczytuje swój fragment przed całą klasą i prezentuje odpowiedzi na zadane pytania.

Nauczyciel ponownie pyta o mowę nienawiści. Próbuje wspólnie z klasą poszerzyć definicję prezentowaną przed odczytaniem fragmentów reportażu Marcina Kąckiego. Zapisuje odpowiedzi uczniów³³. Informuje, że istnieje bardzo wiele definicji mowy nienawiści. Prosi klasę o zapoznanie się z trzema definicjami prezentowanymi na stronie: <http://www.mowanienawisci.info/sekcja/>

³¹ Ibidem, s. 143—144.

³² Ibidem, s. 158.

³³ Przykładowe odpowiedzi uczniów: mowa nienawiści nie występuje tylko w Internecie, jak wskazywaliśmy wcześniej, może funkcjonować także w życiu codziennym; dotyka osoby o odmiennej narodowości, rasie, orientacji seksualnej, odmiennych poglądach politycznych czy światopoglądowych. Może być spowodowana uprzedzeniami wyniesionymi z domu lub stereotypami.

definicja³⁴ oraz o zapisanie swojej definicji powstałej na podstawie tego, co było omawiane na lekcji, i tego, co uczniowie przeczytali na wskazanej stronie.

Na zakończenie lekcji, jako podsumowanie, nauczyciel rozmawia z uczniami o sposobach zwalczania mowy nienawiści. Co robić, żeby jej zapobiegać i czy jest to w ogóle możliwe w XXI wieku³⁵?

II. Temat lekcji: Nikab, Gahwa, madzlis i... prawo jazdy. *Beduinki na Instagramie* Aleksandry Chrobak

Do ukazania idei wielokulturowości posłużyła książka Aleksandry Chrobak pt. *Beduinki na Instagramie*. Autorką pomysłu na ciekawą lekcję polskiego w opisywanym kontekście różnorodności kulturowej jest studentka Joanna Sapa, która tak motywuje czytelnicze spotkanie z proponowanym tekstem: „[...] Najważniejszym celem lekcji jest zachęcenie uczniów do wyrobienia w sobie postawy ciekawości i otwartości na to, co inne (z naszego, europejskiego punktu widzenia). Poprzez samodzielne gromadzenie materiałów oraz lekturowe zbliżenie się do kultury emirackiej — pozornie zupełnie różnej od naszej — uczniowie zyskują szansę, by zrozumieć, że inny wcale nie znaczy gorszy. W trakcie lekcji zarówno nauczyciel, jak i uczniowie, poznają tradycje oraz — wynikające z nich — zwyczaje kultywowane w arabskich domach, a także wzbogacą swój zasób słownictwa o wyrażenia i zwroty pochodzące z języka arabskiego. Dodatkowo, na zajęciach uczniowie będą doskonalić umiejętność pracy w zespole, rozwijać zdolność publicznego wyrażania własnego stanowiska, precyzyjnie nazywać własne uczucia i emocje. Bardzo ważnym elementem jest ten, w którym uczniowie wskazują na różnice i podobieństwa kultury (sze-

³⁴ Jedną z nich jest definicja według Rady Europejskiej: „Mowa nienawiści obejmuje wszelkie formy wypowiedzi, które szerzą, propagują czy usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nienawiści bazujące na nietolerancji, między innymi: nietolerancję wyrażającą się w agresywnym nacjonalizmie i etnocentryzmie, dyskryminację i wrogość wobec mniejszości, imigrantów i ludzi o imigranckim pochodzeniu. »Rasistowski i ksenofobiczny materiał« oznacza każdy materiał, obraz lub jakkolwiek inną ilustrację idei lub teorii, która zaleca, promuje lub nawołuje do nienawiści, dyskryminacji lub przemocy wobec osoby lub grupy osób ze względu na rasę, kolor, religię, pochodzenie albo przynależność narodową lub etniczną, jeśli są wykorzystywane jako pretekst do któregośkolwiek z tych czynników. W 2000 roku Rada Europy zwracała uwagę na rozwój mowy nienawiści w Internecie, jej związki z rozwojem mediów społecznościowych. W 2003 roku w protokole dodatkowym Konwencji o cyberprzestępczości nie pojawia się, co prawda, mowa nienawiści, ale mowa jest za to o »groźbach i zniewagach o podłożu rasistowskim i ksenofobicznym« (*racist and xenophobic motivated threat and insult*)”. *Mowa nienawiści*. <http://www.mowanienawisci.info/post/rada-europy/> [data dostępu: 5.02.2017].

³⁵ Przykładowe odpowiedzi uczniów: zastępowanie obraźliwych słów innymi — nacechowanymi neutralnie, happeningi, warsztaty dla młodzieży i dorosłych, poprawa edukacji, programy edukacyjne itd. Jest to trudne, ponieważ nie możemy kontrolować tego, jaką postawę ludzie prezentują w Internecie, może się to tylko nasilać, ponieważ problem migracji pozostaje cały czas nierozwiązany itd.

roko rozumianego) Zachodu i kultury arabskiej (emirackiej). Celem jest uświadomienie sobie, iż kultura geograficznie bardzo od nas odległa — jest w wielu aspektach podobna do tego, z czym my (w Europie Środkowej) spotykamy się na co dzień. Uczniowie powinni więc starać się akceptować inne kultury i nie dyskryminować ich tylko dlatego, że nie wyrastają ze starego ładu. Kultura europejska bowiem wcale nie jest jedyna, lecz stanowi (na równi z innymi) warunek różnorodności wśród społeczeństw”.

Na tydzień przed planowaną lekcją o kulturze islamskiej nauczyciel zadaje uczniom zadanie: zgromadź materiały (fragmenty wywiadów, artykuły, nagłówki z gazet, posty na forach, zdjęcia, hasła propagandowe, prace artystyczne, napisy...) dotyczące tego, jak Zachód przedstawia kulturę islamu. Przynies materiały na lekcję dotyczącą książki A. Chrobak.

Nauczyciel prosi uczniów, by przedstawili zgromadzone materiały o tym, jak w mediach kreowany jest świat islamu. Po wysłuchaniu odpowiedzi i krótkim podsumowaniu tej części dyskusji zapisuje na tablicy temat lekcji (posłuży on jako pretekst do dalszej rozmowy). Następnie nauczyciel pyta: dlaczego książka nosi tytuł *Beduinki na Instagramie*, wprowadzając do tematu książki.

W ogniwie centralnym studentka podzieliła uczniów na 6 grup po 5–6 osób. Każda grupa otrzymuje kartę pracy z odpowiednim fragmentem tekstu oraz związanymi z nim poleceniami, zapisanymi w sposób hasłowy:

1. Od namiotów do drapaczy chmur (s. 35—41).

— Kraj kontrastów.

— Tradycyjne wartości a poczucie elitarności.

— „Podaj mi swoje nazwisko, a powiem ci, kim jesteś”. Społeczne stereotypy.

Fragment z książki

„Brak równości i podwójne standardy kłują w oczy, szczególnie jeśli — jak ja — pracuje się w firmie rządowej i widzi się je na co dzień. Kolejna znacząca różnica pomiędzy lokalnymi pracownikami i imigrantami wynika z faktu, że emiraccy obywatele nie muszą zarabiać na utrzymanie rodziny. Potężna pomoc finansowa od państwa sprawia, że nie mają tego typu motywacji. Rzadko przychodzą więc do pracy. Panie potrafią też w środku dnia zarzucić na ramię torebkę od Chanel i wyjść na kilkugodzinne zakupy, po czym wrócić tylko po to, by podpisać listę obecności”³⁶.

2. Wolność w centrum handlowym (s. 5—16).

— Zakupy jako pretekst.

— Znaleźć żonę w galerii?

Fragment z książki

„Tutejsi amanci mają różne strategie uwodzenia. Taki na przykład niepozorny Hilal totalnie wtapia się w tłum. Nie puszy się jak paw złotym ze-

³⁶ A. Chrobak: *Beduinki na Instagramie...*, s. 35.

garkiem w dubajskim stylu. Jego tajna broń to podryw „na Beduina”. Jest koło czterdziestki, dobrze ustawiony, zamożny, z willami w Emiratach i za granicą. Dobrze zbudowany z lekko siwiejącym, doskonale przyciętym zarostem, męskim nosem i magnetyzującym czarnym wejrzeniem, zawsze jest w pogotowiu i ma zapas wizytówek. Poluje samodzielnie. Jego *modus operandi* to dyskrecja. Upatrzoną ofiarę zagaduje na przykład półgębkiem w kolejce po lody. Uwodzi na prostolinijność i beduińską skromność. Mówi o sobie „chłopak z Al-Ajn”. Trochę tak, jakby podkreślał, że jest z prowincji, szczycił się: »jestem z Podhala«³⁷.

3. Świat kobiet (s. 55—69).

- Jak w emirackim świecie wygląda „proces rekrutacji” na żonę?
- Kobieta i prawo jazdy? Kto, gdzie i jak?
- Kobieta w przestrzeni domowej.

Fragment z książki

„Panie nie mogą same wyjść z domu, pojechać na zakupy czy do salonu piękności bez pozwolenia mężczyzny — najpierw ojca lub brata, a potem małżonka. Poza tym nawet jeśli by spróbowały, to i tak bez kierowcy nigdzie się nie dostaną. Samochód to prawdziwa niezależność. W przeciwieństwie do Saudyjek Emiratki prowadzą, i to z fantazją, nawet ogromne terenówki. Jednak w społecznościach pochodzenia jemeńskiego i saudyjskiego³⁸ to czasem zbyt daleko idąca swoboda”³⁹.

4. Rola nikabu (s. 80—91).

- Nikab — swoboda czy więzienie?
- Żona wizytówką męża?
- Torebki i buty wyznacznikami stylu. Ulubione marki.
- Zegarek = sposób obejścia tradycji.

Fragment książki

„Nikab jest częścią garderoby teoretycznie zaprojektowaną nie po to, by więzić kobiety w domu, ale by dać im swobodę poruszania się poza domem bez uszczerbku dla reputacji. Tradycyjne panny niekoniecznie skarżą się na swoje życie. Raczej korzystają z niego w wyznaczonych granicach. Ich

³⁷ Ibidem, s. 16.

³⁸ Argumentacja przeciwko prowadzeniu samochodu przez kobiety bywa różna. „Saudyjski duchowny Saleh bin Saad al-Luhaidan, aby zniechęcać kobiety do zajęcia miejsca za kierownicą samochodu, sięgnął po argumenty natury ginekologicznej. Ostrzegł, że prowadzenie pojazdu przez kobietę może mieć negatywny wpływ na jej jajniki oraz miednicę i w konsekwencji powodować problemy z rodzeniem dzieci. W 2011 r. z kolei, jak podawał »The Telegraph«, uczeni z najwyższej rady religijnej Arabii Saudyjskiej ogłosili, że dopuszczenie kobiet do samodzielnej jazdy samochodem doprowadziłoby między innymi do zwiększenia liczby homoseksualistów i spadku liczby dziewczyc”. Zob. *Zakaz prowadzenia samochodu przez Saudyjki to kwestia polityczna*. <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/zakaz-prowadzenia-samochodu-przez-saudyjki-to-kwestia-polityczna/m6p1t> [data dostępu: 15.02.2017].

³⁹ A. Chrobak. *Beduinki na Instagramie...*, s. 63.

codziennosc jest bardzo uregulowana: dom, siedzenie madzlisie, dzieci, koniecznosc dopilnowania, czy pomoc domowa nie spartaczyła kurczaka z ryżem, wieczorki hennowe, wesela, zabieranie dzieci do lekarza, instruowanie gosposi, którą dzieci ciągną za nogawki piżamopodobnego uniformu, co włożyć do kosza w supermarkecie. Mąż/ojciec wszędzie je i zawozi i zewsząd przywozi, nie wiedząc, co to rachunek do zapłacenia czy ubezpieczenie samochodowe. Nie obchodzi ich cały męski świat pracy, walki o awans, wzajemne wygryzanie, kupowanie ziemi pod wille. Jest im tak dobrze i nic nam do tego⁴⁰.

5. Samochód jako wizytówka (s. 155—165).

- Życie na autostradzie.
- Przegląd najpopularniejszych marek.
- Jaki model i dla kogo?
- „Kultura jazdy”.

Fragment z książki

„Samochód, najczęściej biały, musi wyglądać i sprawiać wrażenie ekskluzywnego. Prestiż jest główną wartością w tym kraju. Każdy chce tu być vip-em. Szczytem luksusu są tablice rejestracyjne z dwu- lub trzycyfrowym numerem, za które trzeba zapłacić kilka milionów dirhamów. (Jednocyfrowe numery są zarezerwowane dla rodziny królewskiej). Zgodnie z niepisaną zasadą nie trąbi się na dwu- i jednocyfrowe numery i ustępuje się im miejsca na drodze. Przy wyprzedzaniu zawsze lepiej jest zerknąć na rejestrację i upewnić się, że nie mamy do czynienia z furą jakiegoś szejka⁴¹.”

6. Instagram i Snapchat (s. 145—154).

- Królowe selfie.
- Snapchat = gwarancja prywatności.

Fragment z książki

„Emiratki są bardzo zdigitalizowane i kochają fotki, ale tylko pod warunkiem, że będą zabezpieczone przed niepowołanymi męskimi spojrzzeniami. Ich albumy w telefonie pełne są selfie w różnych kreacjach i fryzurach, a także zdjęć dzieci, małżonków i rodziny — wszystko opatrzone hasłem dostępu, na wypadek, gdyby telefon wpadł kiedyś w niepowołane ręce.

Na kontach na Facebooku, BB czy what’s-upie Emiratki nigdy nie zamieszczają zdjęć profilowych, bo wtedy każdy, kto wszedł w posiadanie ich numeru, od razu mógłby je zobaczyć i rozpoznać albo — co gorsza — pokazać innym. Zdjęcia profilowe dziewczyny są pełne ptaszków, kwiatów, dłoni pomalowanych henną zapinających rękaw kandury męża, fragmentów poezji, czasem zdjęć dzieci, szejka Zajeda lub rodziny królewskiej, okazjonalnie pojawia się też patriotyczny sokół. Chłopcy są bardziej śmiali, ale

⁴⁰ Ibidem, s. 80.

⁴¹ Ibidem, s. 154.

najczęściej również wolą zamieścić fotografie sportowego samochodu albo logo drużyny piłkarskiej zamiast swojej twarzy, reprezentującej rodzinę i klan. Pomaga im to zachować anonimowość, ale także zonglować kilkoma kontami, czasem zakładanymi wyłącznie na użytek wirtualnych flirtów. [...] Nie do pomyślenia byłaby tu sytuacja, gdy do mężczyzny zadzwoni żona, a na ekranie wyświetla się imię, które wszyscy wokół mogą zobaczyć, a co dopiero imiona »intymnych przyjaciółek«. Nie ma też co liczyć na uśmiechniętą buzię dzwoniącego, pojawiającą się na ekranie wraz z sygnałem połączenia. Emiraczczyki znają numery całej bliskiej rodziny na pamięć⁴².

Część druga lekcji to porównanie dwóch kultur (arabskiej — emirackiej, i polskiej) — wskazanie różnic i podobieństw, wynikających z odmiennych tradycji. Ważne jest to, że „różnica” i „inność” to wartości neutralne (celem lekcji nie jest wartościowanie lepsze/gorsze, ale zauważenie różnic i nauka ich akceptacji).

Następnie nauczyciel wraz z uczniami uzupełnia tabelę:

1. Przełożenie tego, co arabskie (emirackie), na to, co polskie (europejskie) — wskazanie podobieństw kulturowych.
2. Wskazanie na obszary wspólne obu kulturom

Podobieństwa kulturowe	
Częstowanie gahwą gościa	Zaproszenie do wspólnego stołu, poczęstunek
Madżlis	Bawialnia, salon
Figura w kształcie „butelki coca-coli”	Figura klepsydry
Tradycja noszenia przez kobiety (długiej do ziemi) kadury (rodzaj szaty/sukni)	Dowolność: spodnie/sukienka/spódnica
Zasłona jako tradycja, a nie zniewolenie
Kobiety zależne materialnie i społecznie od mężczyzn
.....	Równość w świetle prawa dla wszystkich obywateli/obywatelek
.....
Obszary wspólne obu kulturom	
Instagram	
Zamiłowanie kobiet do biżuterii, torebek, kosmetyków...	
Samochód jako jeden z wyznaczników statusu społecznego	
Coraz popularniejsze elektroniczne gadżety	
Weekendy w centrach handlowych	
.....	

⁴² Ibidem, s. 149—150.

Na koniec uczniowie podsumowują lekcję — najważniejsze, by zwrócili uwagę, że „inne” wcale nie znaczy „gorsze”. Uczniowie powinni podkreślić wartość płynącą z poznawania nowych kultur oraz innych, niż nasze, obyczaje. Kiedy zagłębimy się w tradycje odległych społeczeństw, zobaczymy, że wcale nie są takie odległe, przeciwnie — często mają więcej punktów wspólnych z tym, co uznajemy za nasze, niż moglibyśmy przypuszczać. Różnice kulturowe to coś, co sprawia, że świat staje się ciekawszy. Nie ma podziału na lepsze i gorsze. „Nasze” to pojęcie względne. To, co znamy, dla kogoś innego okaże się obce, i odwrotnie. Jako podsumowanie lekcji uczniowie mogą zapisać w zeszytach cytaty: „Poznać — to natknąć się na jakąś tajemnicę” Karela Čapka — jednego z najważniejszych czeskich pisarzy XX wieku.

III. Temat lekcji: Inny czy wróg? Uchodźcy dawniej i dziś

Tematem zajęć proponowanym przez studentkę Paulinę Gotszlich jest problem obcości w kontekście dawnych bieżenców oraz dzisiejszych uchodźców.

Studentka pisze w uzasadnieniu wybranej lektury, że „w oparciu o reportaż Anety Prymaki-Oniszk *Bieżenstwo 1915. Zapomniani uchodźcy*⁴³ uczniowie zapoznają się z najważniejszymi problemami, z jakimi zmagali się skazani na ucieczkę bieżenci. Praca z wybranymi fragmentami książki odbywa się w grupach. Ma ona stać się także zachętą do dalszej rozmowy, w czasie której wspólnie poszukujemy odpowiedzi na pytania, w jakim stopniu problem bieżenstwa jest nadal aktualny. W trakcie zajęć nauczyciel prezentuje również ciekawe zdjęcia i materiały filmowe dostępne w internecie (wypowiedzi autorki książki, potomków bieżenców, dziennikarzy i ekspertów). Po realizacji zajęć uczniowie wiedzą i rozumieją, kim byli bieżenci i jak wyglądała ich walka o zdrowie i życie własne oraz najbliższych. Potrafią porównać sytuację bieżenców z sytuacją dzisiejszych uchodźców. Dokonują samodzielnej oceny, mając świadomość, w jaki sposób funkcjonują obecnie media. Wyzbycie się uprzedzeń, a nawet myśli ksenofobicznych, przy jednoczesnym skłonieniu uczniów do otwartości i empatii wobec tego, co inne, stanowi główny cel wychowawczy zajęć”.

Na początku zajęć następuje prezentacja reportażu Anety Prymaki-Oniszk *Bieżenstwo 1915. Zapomniani uchodźcy* (informacja dla klasy: *bieżenci* — w języku rosyjskim: *uchodźcy*). Później przedstawiona zostaje uczniom historia bieżenców i zdjęcia archiwalne ich wędrowki⁴⁴. W tym celu można odtworzyć również krótki film, zawierający wypowiedzi autorki omawianego reportażu oraz potomków bieżenców⁴⁵.

⁴³ A. Prymaka-Oniszk: *Bieżenstwo 1915...*

⁴⁴ Zob. <https://biezenstwo.pl/zdjecia-2/> [data dostępu: 15.02.2017].

⁴⁵ Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=Dhzwj7PcofA> [data dostępu: 15.02.2017].

Ogniwo centralne to praca w grupach na podstawie wybranych fragmentów z książki:

Grupa 1

Ty bradiaga, takiego dzieciaka oddajesz

„Anna Jefimiuk z Kleszczel ma dziewięć lat. Pojechała z rodzicami i rodzeństwem.

»Było nas siedmioro: mama, tata, brat Mikołaj [...], siostra Maria [...], ja [...], brat Siemion [...] i Anatol. Koło Baranowicz zatrzymaliśmy się pod gruszą. Mama prowadzi nas do wsi, ale sama zawraca, bo niby kuferek zostawiła. Była chora i w lazarecie umarła — następnego dnia powiadomiła nas o tym sąsiadka. Tata wziął Marię i poszedł do tego lazaretu, a lekarz krzyczy do niego:

— Po co tu dziecko prowadzisz? Przecież tu azjatycka cholera panuje. [...]

Wykopali wielki rów i układali w nim trupy w prześcieradłach; ciasno niczym śledzie. Batuszka nad nimi panichidę odprawił.

W Baranowiczach zostawiliśmy wóz z końmi i pociągiem pojechaliśmy do Mińska. Tam ojciec wziął za rączkę maleńkiego Anatola i dokądś prowadzi. To siostra chwyciła małego za drugą rączkę i nie puszcza. Wtedy ojciec starszego złapał, Maria puściła Anatola i jego chwyciła. Ojciec szybko zabrał Anatola i poniósł do wagonu z sierotami. A siostra miłosierdzia, która opiekowała się tam dziećmi, krzyczała za nim:

— Ty bradiaga, takiego dzieciaka oddajesz! A ojciec bał się, że sam nie będzie dał rady wykarmić piątki dzieci. Jak odjeżdżaliśmy, Anatol machał do nas rączką i płakał. I my płakaliśmy«.

[...]

W jakiej sytuacji trzeba się znaleźć, by oddać własne dziecko? Do jakiej ostateczności trzeba być doprowadzonym, by skazać na niepewny los sieroty w strefie przyfrontowej? Lęk hamuje moją wyobraźnię. Boję się nawet myśleć o własnych dzieciach postawionych w podobnej sytuacji. [...]²⁴⁶.

Grupa 2

Liście, nie ludzie

„»Staliśmy się nie ludźmi, ale liśćmi. Wiatr nas goni, gdzie chce« — mówi zrozpaczona bieżenia. Nie wiem, skąd pochodzi. Czy jest Rusinką, Polką czy Łotyszką? Zresztą to nieważne. Los wszystkich jadących jest równie tragiczny. Stracili wpływ na swoje życie.

Bieżenie to historia stopniowej utraty. Zaczyna się zaraz po wybuchu wojny — utratą męża, którego zabrali na front. Potem armia rekwiruje zwierzęta. W końcu nadchodzi wyjazd. Traci się dom, ziemię, cały świat. Korzenie i tożsamość. Odwieczne rytuały, sposób życia niezmienny od stuleci.

⁴⁶ A. Prymaka-Oniszk: *Bieżenie 1915...*, s. 83—84.

Po drodze giną resztki dobytku, trzeba zabić krowę żywicielkę. Umierają najbliżsi. Nieraz matka traci wszystkie dzieci. Zdarza się, że kilkulatkowie grzebią oboje rodziców.

Czy to już koniec? Czy tym ludziom pozostało coś jeszcze do utraty?⁷⁴⁷

Grupa 3

Czy nie zarażą nas swoim tyfusem?

„Do wsi przyjeżdża trzydzieści bieżęńskich rodzin. Osiedlają je w pustych domach z piecami (niektóre są typowo letnie); zima na dworze coraz ostrzejsza. Ludzi trzeba nakarmić, dostarczyć opał. Miejscowi zwracają się po środki do Związku Ziemstw i Miast, który przysłał bieżęńców. Ale tam pieniędzy na to nie mają. »Zwalili nam ich tu na głowę i róbcie, co chcecie« — rozkładają ręce urzędnicy.

Miejscowa starszyzna zbiera się więc na naradę, by postanowić coś w sprawie opału. Drewna u nich nie ma, lasów jest mało, normalnie w piecach palą słomą. Już kilkakrotnie dawali snopy dla bieżęńców, ale jak tak dalej pójdzie, im samym do wiosny nie starczy. »Kto to widział? Oni dwa-trzy razy dziennie w piecu palą!« — denerwują się gospodarze. Przekrzykują się nawzajem. »Rano gotują śniadanie, w dzień obiad, a wieczorem kolację! Wszystko ma być gorące! A czy oni nie wiedzą, że my każdy snop oglądamy kilka razy? Czy spalić go dziś i mieć ciepło, czy zostawić na jutro, bo mróz może być jeszcze większy?«

[...]

Władze Symbirska alarmują, że gubernia jest przepełniona i więcej uchodźców już nie przyjmie. Gubernator Kubania zamyka dla nich swój rejon. Coraz więcej miast żąda przesiedlania już przywiezionych bieżęńców, bo nie są w stanie ich utrzymać. Boją się też wybuchu epidemii.

[...]

Rosyjska wieś nigdy nie przeżywała napływu tysięcy ludzi, którym ma pomóc. To nowa sytuacja. Nic nie jest przygotowane. A bieżęńcy przyjeżdżają chorzy, brudni, głodni, bez środków do życia. Czy nie zarażą mieszkańców swoimi chorobami? Czy nie przyniosą epidemii tyfusu i cholery? Czy nie zjedzą całych zapasów żywności?

Problemów z bieżęńcami jest co niemiara. Jeszcze pół biedy z prawosławnymi; w końcu to ta sama wiara. Ale jak miejscowi przyjmą katolików, protestantów, a także trafiających się między uciekającymi Żydów? Władze bardzo się tego obawiają. Pojawiają się głosy, że może dojść do pogromów; obawy te jednak się nie potwierdzą⁷⁴⁸.

⁴⁷ Ibidem, s. 85.

⁴⁸ Ibidem, s. 167—170.

Grupa 4

To nie anioły. To bieżący

„W relacjach ciągle pojawia się głód. Nie wszyscy dają radę dopchać się do kotłów. Ale czasem ktoś umiera z przejedzenia. To paradoks bieżęstwa. Sytuacji ostatecznej i granicznej.

Orchowiakom kilka razy trafia się okazja. Raz zatrzymują się we wsi, która właśnie wyjeżdża, więc ludzie wyprzedają wszystko: cielaki za grosze, owieczki niemal za darmo. Ktoś inny w lesie spotyka bezpańskie stado, jeszcze inny — zarekwirowane wcześniej chłopom zwierzęta, których wojsko chce się pozbyć i oddaje bieżęcom.

Ludzie korzystają. »Ale lepiej, żeby tego jedzenia nie było« — napisze psalmista Paszczuk. Wyposzczeni jedzą bez opamiętania; nie są w stanie nasycić niezaspokojanego od dawna głodu. Potem chorują. Niektórzy umierają. Post i obżarstwo zlewają się w jedno. Asceza i grzech. Wszystko się pomieszało.

[...]

I religijność, i moralność w warunkach bieżęstwa wciąż są poddawane próbom. Coś, co było uświęcone tradycją, przestaje być oczywiste.

Psalmista Paszczuk opisuje, jak radzą sobie z brakiem naczyń kuchennych: »Kobiety wchodziły do opuszczonych domostw i brały wszystko, co im się podobało, czasem rzeczy zupełnie niepotrzebne«. Korzystają z każdej okazji, którą przynosi los, jakby zniknęły wszelkie zasady. Zwyczajni ludzie, wcześniej pobożni, wciąż zresztą regularnie się modlą.

[...]

Bieżęstwo nie uczyniło z ludzi aniołów. Nie przerobiło na superbohaterów, których zwykle chcielibyśmy widzieć w uczestnikach tragicznych wydarzeń. Postawiło ich za to w niezwykle trudnym położeniu. Ekstremalnym. Żyją w ciągłym napięciu. Często w żałobie po stracie najbliższych. W świecie, którego nie znają. Czasem stają przed wyborami, gdzie każda z opcji jest zła.

W takiej sytuacji ludzie nie stają się lepsi. Zwykle wtedy trudniej jest postępować wyłącznie szlachetnie⁴⁹.

Przytoczone fragmenty mogą wywołać duże emocje w uczniach, dlatego warto zostawić miejsce i czas na lekcji na przeżycia uczniowskie oraz dialog z tekstem. Rozmowa nauczyciela z uczniami może oscylować wokół następujących problemów:

1. W jaki sposób została przedstawiona historia bieżęców?
2. Kto ją opowiada?
3. Jakie mamy podobne przykłady w historii?
4. Z czym można je porównać?
5. Na ile problem bieżęców jest nadal aktualny?

⁴⁹ Ibidem, s. 112—114.

6. W jakim stopniu sytuację tych ludzi można porównać z sytuacją dzisiejszych uchodźców z Syrii?
7. Jakie byłyby podobieństwa i różnice? (Przed czym uciekają? Jak reaguje na nich lokalna ludność? Jakie niosą z sobą zagrożenia).
8. Jak wygląda wojna domowa w Syrii, przed którą uciekają dzisiejsi uchodźcy? Nauczyciel może również zaprezentować krótki film na temat sytuacji w Aleppo⁵⁰.

Następnie rozmowa zmierza w kierunku odpowiedzi na pytanie o wizerunek syryjskich uchodźców. Czy jest to obraz wzbudzający przerażenie czy empatię? Dlaczego taki obraz jest kształtowany w naszej świadomości? Czy jest to obiektywna prawda, czy przejaw manipulacji? Czym jest postprawda?

Punktem wyjścia lub rozwinięciem tego pytania może być prezentacja wypowiedzi ekspertów z panelu dyskusyjnego na temat uchodźców:

- wypowiedzi dziennikarzy Wojciecha Jagielskiego i Dionisiosa Sturisa (od 1:20:30 do 1:26:13);
- wypowiedź Wojciecha Jagielskiego (od 1:44:21 do 1:47:33)⁵¹.

Uczniowie rozważają wypowiedzi Jagielskiego i Sturisa. Dlaczego na podstawie medialnych obrazów nie możemy dokonywać radykalnych ocen? Jaki jest stosunek większości Polaków do syryjskich uchodźców? Dlaczego tak się dzieje? Kto powinien pomagać uchodźcom? W jaki sposób można to robić?

Podsumowaniem lekcji będzie sporządzenie samodzielnej notatki w zeszytach na temat bieżących i syryjskich uchodźców. Uczniowie zapisują dostrzeżone w czasie zajęć podobieństwa i różnice. Polecenie zadania domowego w formie opisu lub wywiadu to: Napisz własny krótki reportaż poświęcony współczesnym uchodźcom, pamiętając słowa Wojciecha Jagielskiego, aby przedstawiony przez Ciebie obraz nie „fetyszycował strachu”, lecz był jak najbliższy prawdzie.

Bibliografia

- Bakuła B.: *Narodowa czy rodzima? Filologia polska w perspektywie multikulturalizmu*. W: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje — rewizje — przemiany*. Red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz. Katowice 2013.
- Bakuła K.: *Nauczyciel noweltywny. Pomysły na dydaktyczny warsztat pracy*. W: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje — rewizje — przemiany*. Red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz. Katowice 2013.

⁵⁰ Zob. *Aleppo na krawędzi katastrofy*. <https://www.youtube.com/watch?v=0J6elMLiQXA> [data dostępu: 15.02.2017].

⁵¹ Zob. *Uchodźcy w XX wieku i dziś*. <https://www.youtube.com/watch?v=BYJW6UWXe7s> [data dostępu: 15.02.2017].

- Bauman Z.: *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*. „ER(R)GO. Teoria — Literatura — Kultura” 2003, nr 6.
- Bieniek M.: *Paideia grecka od czasów Homera do wojny peloponeskiej*. W: *Filozofia kultury*. Red. P. Mróz. Kraków 2015.
- Borowski A.: *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*. T. 2. Red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz. Kraków 2004.
- Chrobak A.: *Beduinki na Instagramie. Moje życie w Emiratach*. Kraków 2016.
- Edukacja międzykulturowa*. Red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk. Białystok 2011.
- Gadamer H.-G.: *Dziedzictwo Europy*. Tłum. A. Przyłębski. Warszawa 1992.
- Grzybowski P.P.: *Edukacja europejska — od wielokulturowości do międzykulturowości. Konceptcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*. Kraków 2007.
- Humeniuk-Walczak M.: *Wizerunek kobiety w wielokulturowym społeczeństwie Kazachstanu odniesieniem do edukacji międzykulturowej*. Toruń 2014.
- Janus-Sitarz A.: *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*. W: *W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej*. Red. A. Janus-Sitarz, M. Madejowa. Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A.: *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: *Eadem: Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Kraków 2014.
- Janus-Sitarz A.: *Zrobić innym trochę miejsca koło siebie. Wyzwania uniwersyteckiej dydaktyki polonistycznej: między presją a misją*. „Postscriptum Polonistyczne” 2016, nr 2.
- Kącki M.: *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*. Wołowiec 2015.
- Koziółek K.: *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.
- Koziółek R.: *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec 2015.
- Koziółek R., Rachid-Chehab M.: *Do czego służy kanon lektur szkolnych?*. http://wyborcza.pl/piatekextra/1,129155,16145447,Do_czego_sluzy_kanon_lektur_szkolnych.html.
- Lévinas E.: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa 2002.
- McNeil Jr. D.G.: *Politicians Pander to Fear of Crime*. „New York Times”, 5—6.05.2002.
- Michałek M.: *Kobieciarz, hazardzista, celebryta. Poznajcie nowego króla*. <http://www.tvn24.pl/magazyn-tvn24/wiersz-do-jaroslawa-kaczynskiego-na-jezyku-polskim-zalewska-otworzyla-furtke,71,1486>.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk 2007.
- Nussbaum M.C.: *Czytać, aby żyć*. Tłum. A. Bielik-Robson. „Teksty Drugie. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 2002, nr 1/2 (73/74).
- Nussbaum M.C.: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa 2016.
- Piekara M.: *Kwestia żydowska w publicystyce Elizy Orzeszkowej*. Katowice 2013.
- Poczykowski R.: *Pytania, których nie zdążyłem zadać mojemu dziadkowi. Rzecz o pamięci, wyobraźni i historii mówionej*. W: *Historia, pamięć, tolerancja. Nauczanie o wielokulturowości i lokalnej historii. Materiały dla nauczycieli przygotowane w ramach projektu „Szlak Dziedzictwa Żydowskiego w Białymstoku”*. Red. K. Niziołek, R. Poczykowski. Białystok 2008.
- Prymaka-Oniszk A.: *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*. Wołowiec 2016.
- Sienkiewicz H.: *W pustyni i w puszczy*. Warszawa 1986.
- Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa 1990.
- Szahaj A.: *Ideologia wielokulturowości — kontekst filozoficzny i polityczny*. „ER(R)GO. Teoria — Literatura — Kultura” 2003, nr 6.

Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2010.

Wójcik-Dudek M.: *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016.

Źródła internetowe

Aleppo na krawędzi katastrofy. <https://www.youtube.com/watch?v=0J6elMLiQXA>.

Antropolodzy przeciwko rasizmowi w dyskusji o uchodźcach. <http://wyborcza.pl/7,75248,20975615,antropolodzy-przeciwko-klamstwom-i-nienawisci-w-dyskusji-o-uchodzcach.html>.

Mowa nienawiści. <http://www.mowanienawisci.info/post/rada-europy/>; <https://www.us.edu.pl/apel-prezydiu-krasp-o-przeciwstawianie-sie-mowie-nienawisci>; www.nohatespeechmovement.org/; <https://www.article19.org/pages/en/hate-speech-more.html>; www.legal-project.org/issues/european-hate-speech-laws.

Merkel says German multicultural society has failed. <http://www.bbc.com/news/world-europe-11559451>.

„W pustyni i w puszczy” nie dla dzieci. http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,11899151,_W_pustyni_i_w_puszczy_nie_dla_dzieci.html.

Zakaz prowadzenia samochodu przez Saudyjki to kwestia polityczna. <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/zakaz-prowadzenia-samochodu-przez-saudyjki-to-kwestia-polityczna/m6p1t>.

Bieżeństwo. O uchodźcach I wojny światowej w Imperium Rosyjskim. <https://biezenstwo.pl/zdjecia-2/>.

Bieżeństwo zapomniane. Epizod Wielkiej Wojny na Podlasiu — wspomnienia potomków bieżeńców. <https://www.youtube.com/watch?v=Dhzwj7PcofA>.

Uchodźcy w XX wieku i dziś — promocja 86. numeru kwartalnika „Karta”. <https://www.youtube.com/watch?v=BYJW6UWXe7s>.

Poparcie dla dobrej zmiany w polskiej oświacie — list 100. <https://oko.press/reforma-zalewskiej-ratowac-ogolnoludzkie-dziedzictwo-list-100-ludzi-oderwanych-zycia/>.



Kamila ROGOWICZ
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Literatura dla młodzieży — między popularnością a dydaktyzmem

Literature for youth — between popularity and didacticism

Abstract: The article constitutes a discussion of the issue of Polish *young-adult* literature. It presents an outline of the evolution of this type of texts and indicates their most important characteristics, while confronting different ways of interpreting the English-language definition. It also aims at determining the elements typical of foreign youth literature bestsellers in the works by Polish authors, which results in an indication of the main problems of domestic literature and a suggestion for a practical use of the new concept of *young adult* in pedagogical practice and the promotion of reading.

Key words: youth literature, *young adult*, popular literature

Młodzi dorośli — odbiorcy osobni

Literatura dla młodzieży ma wiele punktów wspólnych zarówno z literaturą wysokoartystyczną, jak i ludową oraz popularną, jednak nie spełnia w pełni założeń żadnej z nich, pozostając wyjątkową kombinacją elementów typowych dla różnych gatunków i form. Nieprzypadkowo zresztą w dyskursie literaturoznawczym określa się ją jako „czwartą” lub „osobną”, mimo że ten ostatni termin — zaproponowany w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku przez Jerzego Cieślukowskiego — jest jedynie umowny i wciąż nieprecyzyjny¹. Poza

¹ Zob. Z. Adamczykowa: *Literatura „czwarta” — w kregu zagadnień teoretycznych*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2008, s. 20.

tym odnosi się on nie tyle do samej literatury młodzieżowej, ile do typowego dla polskiej tradycji zbioru „literatury dla dzieci i młodzieży”, w ramach którego nie istnieją realne, wyraźne granice pomiędzy tym, co przeznaczone jest dla najmłodszych, a co dla nieco starszych odbiorców.

Tymczasem potrzeba wyodrębnienia literatury dla młodzieży jako samodzielnej kategorii jest w ostatnich latach wyjątkowo wyraźna. Świadczy o tym choćby popularność określenia *young adult*, odnoszącego się do powieści poruszających problematykę dorastania, wpisujących się w nurt kultury popularnej oraz, co istotne, będących przekładami literatur zagranicznych. Książkom tego typu zarzuca się schematyczność, płytkość i infantyizm, jednak idealnie wpisują się one w lukę pomiędzy twórczością przeznaczoną dla dzieci a typowymi powieściami inicjacyjnymi, wiązanymi przecież nierazko z dorosłym odbiorcą. W społecznej świadomości *young adult* urasta zresztą do rangi nowego gatunku, między innymi za sprawą wydawnictw i blogowych środowisk recenzyjnych, swobodnie posługujących się tym określeniem. Jednak czym ono właściwie jest?

Sformułowanie *young adult* oznacza dosłownie *młodzi dorośli* i stanowi określenie pewnej grupy wiekowej — osób pomiędzy 14. a nawet 21. rokiem życia — której wyodrębnienie postulowała już na początku XIX wieku Sarah Trimmer, brytyjska pisarka i twórczyni pisma „The Guardian of Education”, dostrzegając w tym gronie specyficzne potrzeby odbiorcze². Z początku argument ten środowiska literackie zignorowały, choć w twórczości kierowanej do dorosłej publiczności zaczęły się przewijać motywy bliskie młodzieży: nastoletni bohaterowie, wątki przygodowe i awanturnicze, szkoła jako miejsce akcji³. Spośród przykładowych tytułów nie sposób nie wspomnieć o powieściach Jules’a Verne’a czy Roberta L. Stevensona, które wpłynęły także na polską literaturę, stając się inspiracją choćby dla *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza⁴.

Za najważniejszych prekursorów typowej powieści *young adult* uznani zostali William Golding (*Władca much*, wyd. 1954) i Jerome D. Salinger (*Buszujący w zbożu*, wyd. 1954). Ich utwory publikowane były z myślą o dorosłych odbiorcach, jednak dominującym motywem stała się utrata niewinności związana z dorastaniem⁵. Zapoczątkowało to fascynację procesem *coming of age*, czyli przekraczania dziecięcości i wkraczania w dorosłość. Niedługo potem narodziła się zresztą kontr- i popkultura, a wraz z nimi nastał kult młodości i infanty-

² Zob. J. Eccleshare: *Teenage Fiction. Realism, Romances, Contemporary Problem Novels*. In: *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*. Ed. P. Hunt. New York 2004, s. 542.

³ Zob. ibidem, s. 542—543.

⁴ Zob. K. Koziółek: *Przemiany literatury przygodowej dla dzieci i młodzieży. Od powieści podróżniczej do kryminału i horroru*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży...*, s. 183.

⁵ Zob. J. Eccleshare: *Teenage Fiction...*, s. 543.

lizmu, zmuszający do zmiany sposobu myślenia o wyraźnych dotąd rytuałach przejścia lub do całkowitej z nich rezygnacji⁶.

I tak, począwszy od późnych lat sześćdziesiątych XX wieku, rozwijać zaczęła się literatura *young adult* będąca po prostu literaturą młodzieżową, ujmowaną w całkowitym oderwaniu od twórczości przeznaczanej dla dzieci i dedykowaną w pierwszej kolejności czytelnikom niedorosłym. Graniczną datą okazał się 1967 rok, kiedy opublikowane zostały powieści: *Outsiderzy* autorstwa Susan E. Hinton oraz *The Contender* Roberta Lipsyte'a⁷. Obie utrzymane były w konwencji realistycznej i pokazywały zderzenie nastoletnich bohaterów z ważkimi problemami społeczno-obyczajowymi, unikając jednak moralizatorstwa i nadzbyt dydaktycznego tonu, co wydaje się oczywiste, jeśli wziąć pod uwagę wiek autorów w chwili tworzenia tekstów⁸.

Kolejne dekady obfitowały nie tylko w literaturę, ale również filmografię dedykowaną młodzieży. W Ameryce lat siedemdziesiątych narodził się fenomen *Gwiezdných wojen* (1977, reż. George Lucas) i filmów o superbohaterach, a także fascynacja komiksem, co dało podstawy do zbudowania kultury młodzieżowej, która w późniejszym czasie zdominowała kino amerykańskie do tego stopnia, że wypracowało ono odrębny gatunek, jakim był *high school movie*⁹. Ten filmowy kontekst jest bardzo istotny dla rozwoju literatury typu *young adult*, ponieważ za sprawą filmów licealnych twórczość młodzieżowa z jednej strony trwale związana została z kulturą popularną (głównie w efekcie społecznego istnienia tekstów i zjawisk fandomowych), z drugiej natomiast — sięgnęła po inspiracje kanonicznymi arcydziełami, tłumacząc je na współczesny język codzienności. Dość wspomnieć tu o szekspirowskich adaptacjach w stylu *Zakochanej złošnicy* (1999, reż. Gil Junger) i *O-Otello* (2001, reż. Tim Blake Nelson) czy przywołaniu poezji Walta Whitmana i innych poetów romantycznych w kultowym *Stowarzyszeniu Umarłych Poetów* (1989, reż. Peter Weir).

Literatura polska również nie pozostała wolna od nasilającej się potrzeby uwzględnienia młodzieży jako osobnej, niezależnej grupy odbiorczej. W latach osiemdziesiątych XX wieku tryumfy święciły serie młodzieżowe: Zbigniew Nienacki tworzył kryminalny cykl o Panu Samochodziku (na tyle popularny, że po śmierci autora kontynuowany był on przez innych pisarzy), Alfred Szklarski pisał o podróżniczych przygodach Tomka Wilmowskiego, a Małgorzata Musierowicz opisywała codzienność poznańskiej rodziny Borejkwów. Popularne w ko-

⁶ Zob. M. Kosińska-Pułka, L. Pułka, A. Ziółek: *Odgłosy paszczę, czyli krótki kurs komizmu*. W: Idem: *Książki i ekrany. Eseje o kulturze popularnej*. Wrocław 2005, s. 167.

⁷ Zob. M. Cart: *From Insider to Outsider. The Evolution of Young Adult Literature*. „Voices from the Middle” 2009, no. 2, s. 96.

⁸ Susan E. Hinton napisała *Outsiderów* jako szesnastoletnia uczennica szkoły średniej. Zob. [S.E. Hinton...]. W: S.E. Hinton: *Outsiderzy*. Tłum. J. Polak. Poznań 1998, s. 1.

⁹ Zob. T. Shary: *Teen Cinema Is Reborn in Abundance, 1978—1995*. In: Idem: *American Youth on Screen*. London 2005, s. 53.

lejszych latach były także książki Adama Bahdaja, Aleksandra Minkowskiego czy Marty Fox, o czym świadczyły choćby specjalne, dedykowane nastolatkom serie wydawnicze (przede wszystkim publikowana w latach dziewięćdziesiątych seria Wokół Nas wydawnictwa Siedmioróg oraz niedawne: Seria z Kropką Naszej Księgarni czy Plus Minus 16 Wydawnictwa Literatura). Na przeciwnym biegunie sytuowały się natomiast tytuły, które można by powiązać z nurtem powieści inicjacyjnej — jak choćby *E.E. Olgi Tokarczuk* czy *Panna Nikt Tomka Tryzny* (opublikowane w 1995 roku)¹⁰.

Wydawałoby się zatem, że polska literatura młodzieżowa istnieje i wymaga jedynie silniejszego zaakcentowania swojej odrębności w stosunku do twórczości dziecięcej. Zmusza to do zastanowienia się nad sensownością operowania obcojęzycznym określeniem, tym bardziej że jego znaczenie się zmieniło. Obecnie literatura *young adult* w ujęciu kultury anglosaskiej to już nie tylko proza realistyczno-obyczajowa. Do kategorii tej wlicza się również kultowe już cykle: *Harry'ego Pottera* Joanne K. Rowling, *Percy'ego Jacksona* Ricka Riordana czy *Igrzyska Śmierci* Suzanne Collins, pozostające przecież na pograniczu fantastyki, baśniowości i dystopii¹¹. A jednak w polskim ujęciu literatura *young adult* i literatura młodzieżowa nie są tożsame. Z czego to wynika?

Można przypuszczać, że głównym czynnikiem pozostaje postęp cywilizacyjny, który przyczynił się do wykształcenia nowego profilu potencjalnego odbiorcy. Oczekiwania i problemy, jakie przed młodymi stawia współczesny świat, różnią się od tych, z którymi konfrontowała się młodzież kilkadziesiąt lat temu. Zmieniają się więc poetyka powieści młodzieżowych i sposób prezentacji tematów, ewoluuje również sposób istnienia podobnych utworów w świadomości odbiorców. Powieściom młodzieżowym rzadko zdarza się nie wykroczyć poza papierową formę książki — ekranizacje, trailery książkowe i recenzje vlogowe, twórczość fanowska oraz rozwinięty system komunikacji czytelników z autorami wymagają przeformułowania dotąd funkcjonujących definicji.

Nie dotyczy to, oczywiście, wyłącznie polskiej literatury. Także w zagranicznych dyskusjach charakterystyka odbiorców *young adult* uległa znaczącemu przekształceniu. Przede wszystkim zmienił się przedział wiekowy, gdyż obecnie za młodych dorosłych uznaje się osoby pomiędzy 15., a nawet 25. rokiem życia, mające zresztą stanowić pokolenie MTV¹². Co więcej, obok *young adult* pojawił się termin *new adult*, którego zwolennicy postulują jeszcze dalsze przesunięcie górnej granicy wieku czytelników przez wzgląd na odważ-

¹⁰ Zob. G. Leszczyński: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. Tylicka, G. Leszczyński. Wrocław 2002, s. 228.

¹¹ Zob. J. Łuniewicz: *Wybrańcy bogów są młodzi. Young adult films*. „Ekran” 2015, nr 3—4, s. 17.

¹² Zob. M. Cart: *From Insider...*, s. 95.

niejsze i bardziej kontrowersyjne wątki (szczególnie związane z inicjacją seksualną)¹³.

Nie ulega wątpliwości, że z biegiem lat literatura adresowana do młodzieży uległa znaczącym zmianom: pojawiły się nowe środki i formy wyrazu, a także podgatunki, niektóre konteksty się zdezaktualizowały, ustępując miejsca innym, istotniejszym dla obecnej rzeczywistości pozaliterackiej. Trudno w końcu porównywać klasyczne powieści Jules'a Verne'a czy Louisy May Alcott z historiami formułowanymi przez Ricka Riordana i Johna Greena. Jednak nadrzędna idea przyświecająca literaturze młodzieżowej — oddania w tekstach kultury dylematów związanych z newralgicznym okresem dorastania językiem i obrazami bliskimi młodzieży — pozostała niezmienna. Być może więc wyeksponowanie jej przez wprowadzenie nowej, chwytliwej nazwy przyniesie pozytywny skutek, szczególnie w dobie dominującego niepokoju o stan czytelnictwa wśród młodzieży.

Młodzieżowy kan(i)on literacki

Obserwując listy bestsellerów, można odnieść wrażenie, że brakuje na polskim rynku wydawniczym sensownych propozycji lekturowych dla młodzieży. Zarówno w oficjalnych zestawieniach księgarni i wydawnictw, jak i w amatorskich podsumowaniach nastoletnich recenzentów blogowych dominują tytuły zagraniczne. Wynikać to może właśnie z fascynacji nową propozycją, jaką stanowi *young adult fiction*, promowane marketingowo jako rodzaj nowego gatunku. Skoro jednak uznać należy, że *young adult* to nic innego, jak po prostu popularna powieść młodzieżowa — której podstawowym wyznacznikiem pozostaje nastoletni bohater, często uważający się za przeciętnego nieudacznika, zmuszony przez okoliczności do podjęcia aktywności i skonfrontowania się z zagrożeniami świata zewnętrznego, w wyniku czego następuje pożegnanie z dzieciństwem — to trudno uwierzyć w rzeczywistą nieobecność tego typu utworów w literaturze polskiej. Wręcz przeciwnie, uważne rozpoznanie rodzimej twórczości dowodzi jej wewnętrznego bogactwa i wartości artystycznej, które (odpowiednio wykorzystane) mogłyby zyskać potencjał równania się z propozycjami zagranicznymi.

Przykładów nie brakuje, punktem wyjścia niech staną się jednak powieści Johna Greena opublikowane przez wydawnictwo Bukowy Las, w których kon-

¹³ Zob. L. Kaufman: *Beyond Wizards and Vampires, To Sex*. http://www.nytimes.com/2012/12/22/books/young-adult-authors-add-steaminess-to-their-tales.html?_r=1 [data dostępu: 31.01.2017].

tekście pojęcie *young adult* w ogóle pojawiło się na polskim rynku. Ich bohaterami są w większości dorastający chłopcy, przeżywający pierwsze, nieodwzajemnione miłości i podejmujący próbę ocalenia owych młodzieńczych zauroczeń. Na drodze do ich spełnienia staje różnica charakterów (bohaterki Greena to silne osobowości z wyraźną potrzebą zachowania własnej niezależności), ale również odmienne wizje przyszłości czy przedwczesna, tragiczna śmierć. Akceptacja straty staje się jednocześnie pożegnaniem świata niewinności i ideałów, a zgoda na odejście ideału — zgodą na koniec dzieciństwa.

Do podobnego pogodzenia się z koniecznością porzucenia pierwszej miłości dochodzi w wielu polskich utworach, które wykorzystują również — tak jak powieści Greena — motyw drogi, ucieczki z domu czy demitologizowania prywatnych bohaterów. Wśród przykładów wymienić można choćby *Pięć melonów na rękę* Edmunda Niziurskiego (wyd. 1996), gdzie bohaterowie odbywają szaloną podróż, której pierwotnego celu nie udaje im się osiągnąć, zupełnie jak w przypadku *Papierowych miast* Greena (wyd. 2005). Nastoletni Lord, podobnie jak Quentin, traci wymarzoną dziewczynę, uświadamiając sobie jednak siłę przyjaźni oraz wartość przeżytych podczas wspólnej wędrówki przygód. Powieść Niziurskiego jest jednak utrzymana w tonie komediowym, w przeciwieństwie do *Pepy w raj*u Katarzyny Ryrych (wyd. 2015), której wątki bliskie są z kolei książce *Gwiazd naszych win* (wyd. 2012) — przeszkodą dla szczęścia młodych bohaterów staje się tu śmierć jednego z nich.

Na pierwszych fascynacjach płcią przeciwną opiera się także powieść *Eleonora i Park* Rainbow Rowell (wyd. 2015), choć w niej — silniej niż w książce Greena — wyeksponowany zostaje indywidualizm tytułowych bohaterów, rozumiany raczej jako dziwactwo i nieprzystawalność do zastanej rzeczywistości niż zamierzony wyraz buntu. Właśnie z tego doświadczenia bycia wyrzutkiem rodzi się potrzeba oswojenia drugiej osoby i zawiązania nici przyjaźni, która jest z kolei podstawą rodzącego się uczucia. Ważnym motywem pozostaje też początkowa próba utrzymania rodzinnych problemów w tajemnicy, a ich odkrycie i wspólne zmierzenie się z nimi okazują się dowodem największego zaufania.

Niemal bliźniaczą fabułę mają *Zielone martensy* Joanny Jagiełło (wyd. 2016). Feliks, dystansujący się od szkolnych rywalizacji, stanowi doskonały odpowiednik Parka skoncentrowanego na niezwracaniu na siebie uwagi. Otylia jest natomiast odbiciem Eleonory, wyrazistej dziewczyny z lekką nadwagą i burzą rudych włosów. Jediną różnicę stanowi społeczne tło zawiązującej się pomiędzy młodymi nici porozumienia — Rowell skupiła się na oddaniu problemu przemocy domowej w Ameryce lat osiemdziesiątych, Jagiełło natomiast powróciła do kwestii eurosieroctwa i zagrożeń wynikających z braku rodzicielskiego nadzoru.

Romantyczne relacje nie zawsze wysuwają się w powieściach *young adult* na pierwszy plan, ustępując czasem miejsca tematom związanym z problemami społecznymi. Dzieje się tak w powieści *Charlie* Stephena Chbosky'ego (wyd.

2012). Trudy dorastania głównego bohatera wiążą się w niej nierozzerwalnie z wynikającymi z dziecięcej traumy skłonnościami depresyjnymi i desperacką potrzebą zyskania akceptacji rówieśników, co prowadzi między innymi do eksperymentów z narkotykami. Tytułowy Charlie jest samotnym, zagubionym outsiderem o dużej wrażliwości, który w konfrontacji z wyzwolonymi nastolatkami wyznacza własne granice i dookreśla swoją tożsamość. W ujęciu tym wchodzenie w dorosłość oznacza zatem definiowanie siebie i świadome ograniczanie samemu sobie wolności.

Z problemami społecznymi, wśród których na pierwszym miejscu wymienić należy narkomanię, zderza swoich bohaterów również Anna Onichimowska w trylogii opowiadającej o losach Jacka i Komety. Kolejne powieści: *Hera, moja miłość* (wyd. 2003), *Lot Komety* (wyd. 2014) i *Demony na smyczy* (wyd. 2010), składają się na obraz szczegółowego studium przypadku. Granicą pomiędzy dzieciństwem a dorosłością staje się tu zderzenie z tragicznymi skutkami nieodpowiedzialnych decyzji, tym bardziej że młodzieńcza fascynacja zakazanymi substancjami popycha bohaterów do coraz to nowych nałogów (w tym do związków z sektą i uzależnienia od mediów społecznościowych).

Wspomniane wątki zderza z sobą Becky Albertalli w powieści *Simon oraz inni homo sapiens* (wyd. 2016). Jej fabuła dotyczy perypetii tytułowego Simona, szesnastoletniego ucznia szkoły średniej, który jednocześnie odkrywa swoją tożsamość i orientację seksualną, mierzy się ze szkolnymi prześladowcami i próbuje zrozumieć istotę miłości, zakochując się w znanym jedynie z Internetu chłopcu. Charakterystyczne dla okresu dojrzewania poczucie wyobcowania jest tu zatem dodatkowo pogłębione niepewnością związaną z własną seksualnością oraz obawą o możliwe reakcje otoczenia, dotąd uznawanego za przyjazne. Dla Simona końcem dzieciństwa okazuje się konieczność wyjścia poza strefę bezpieczeństwa, co jest jedynym sposobem na zachowanie szacunku do własnej osoby.

W polskiej literaturze młodzieżowej kwestię homoseksualizmu jako tematu aktualnego i ważnego zdecydowała się poruszyć, podobnie jak wcześniej problemy uzależnień, Anna Onichimowska. W *Końcu gry* (wyd. 2012) opisała losy siedemnastoletniego Alka, który — w przeciwieństwie do Simona — nie jest jeszcze pewien swojej orientacji i wzbrania się przed przyznaniem do swej odmienności nawet przed samym sobą. Kieruje nim też całkiem inna motywacja: jako wychowanek konserwatywnej rodziny o tradycyjnym modelu boi się nie tylko braku zrozumienia, ale również wykluczenia, naznaczenia i jawnej agresji. Dążenie Alka do prawa do odmiennej orientacji jest zarazem walką o przetrwanie na ulicach nietolerancyjnego miasta.

Dokonane zestawienie — choć niewątpliwie skrótowe i wybiórcze — pokazuje, że polska literatura młodzieżowa nie stroni od tematów i motywów obecnych w popularnych powieściach zagranicznych. Skąd się zatem bierze niechęć młodych odbiorców do rodzimej twórczości i wynikająca z niej niska poczyt-

ność polskich utworów? Zauważyć i wyodrębnić można trzy główne problemy, jakimi są: dezaktualizacja, opresyjność i niszowość.

Pierwszy z nich, dezaktualizacja, dotyczy znakomitej większości utworów uznawanych w literaturze polskiej za typowo młodzieżowe, w tym serii powieściowych Niziurskiego, Szklarskich czy Musierowicz, a więc tych, których akcja toczy się głównie w czasach PRL-u. *Jeźycjada*, cykl autorstwa Małgorzaty Musierowicz, jest zresztą doskonałym przykładem ze względu na zmiany, jakim podlegają fabuły i bohaterowie oraz grupa odbiorcza. *Czarna polewka* (2006), siedemnasty tom, oferuje już spojrzenie z perspektywy, która zupełnie nie pasuje do profilu serii młodzieżowej. Zbyt młody bohater, co prawda inteligentny i nad wiek dojrzały, ale jednak obracający się w środowisku naiwnych, dziecięcych postaci, próbuje stać się łącznikiem pomiędzy dwoma światami — starym, jezyckim, w którym cytuje się Homera w oryginale i nie zamyka za sobą drzwi do mieszkania, oraz nowym, globalnym, w którym do ukochanej pisze się raczej SMS-y niż sonet. Z podobnym bohaterem, wybitnie inteligentnym i nieco przemądrzałym, ale konsekwentnie nieporadnym, trudno się utożsamić.

Druga kwestia, opresyjność, wiąże się z silną potrzebą nadawania tekstem kierowanym do niedorosłych czytelników wartości dydaktycznej. Jest to oczywiście zrozumiałe pod wieloma względami, przede wszystkim z uwagi na ogromny wpływ, jaki na kształtowanie się osobowości młodego człowieka może mieć nie- lub odpowiednia lektura. A jednak akcent moralizatorski polskich propozycji jest nazbyt widoczny i narzuca się w odbiorze książek. Wątki młodzieńczych eksperymentów i ryzykownych zachowań zawsze mają negatywny finał, skutek czego niektóre problemy zaczynają jawić się jako jednowymiarowe i schematyczne. Powieści typu *young adult* ryzykują tymczasem kreację bohaterów zdolnych do krytycznej oceny własnych zachowań bez stawiania w narracji odgórných osądów, które narzucałyby czytelnikom określony światopogląd. Wartościowanie zdarzeń dokonuje się jedynie na poziomie indywidualnej oceny i zapośredniczone jest obserwacją. Warstwa w ten sposób wypowiedzianych (a właściwie niedopowiedzianych i tym samym niewypowiedzianych — przynajmniej nie wprost) wskazówek wydaje się o tyle wartościowsza, że zachowuje szacunek do prawa młodych ludzi do korzystania z należnych im odwiecznych praw: do buntu, wolności, poczucia bycia odrębną i niezależną jednostką.

Trzecią i być może najważniejszą trudnością, jaka stoi przed polską literaturą młodzieżową, jest jej niszowość. Wśród wielu interesujących pozycji trudno odnaleźć tytuły, które byłyby jednocześnie aktualne, przystępne (więc pozbawione moralizatorskiego zapędu) i powszechnie rozpoznawalne. Właściwie jedynym tego typu tekstem pozostaje seria Rafała Kosika Felix, Net i Nika (wyd. 2004—2015), który na zdecydowanie mniejszą skalę realizuje fenomen światowych bestsellerów, takich jak *Harry Potter* czy *Igrzyska Śmierci*. Autor wyko-

rzystuje bowiem sprawdzone schematy literatury popularnej — łączy elementy fantastyki, *science fiction* i literatury przygodowej z obyczajową historią trójki nastoletnich przyjaciół, dorastających i zmieniających się w kolejnych tomach. Co jednak istotne, serii o przygodach Felixa, Neta i Niki towarzyszy szereg działań niezależnych od samych publikacji, takich jak podtrzymywanie dialogu pomiędzy czytelnikami a pisarzem, tworzenie umożliwiającej komunikację platformy internetowej i otwarcie na tzw. twórczość fanowską, czego najlepszym dowodem jest wykorzystanie wykonanej przez czytelniczkę ilustracji jako okładki najnowszego tomu¹⁴.

O potrzebie dialogu

Polska literatura młodzieżowa dysponuje tekstami, które mają potencjał, by stać się dobrym uzupełnieniem literatury zagranicznej, jednak pozbawione odpowiedniej reklamy uykają uwadze czytelników i przechodzą bez echa — tak to było z takimi powieściami, jak choćby *Most nad Missisipi* Ewy Przybylskiej (wyd. 2012), *5 sekund do IO* Katarzyny Wardy (wyd. 2015) czy z najnowszym *Fanfikiem* Natalii Osińskiej (wyd. 2016). Pomimo to pragnieniem wielu polskich autorów jest uniknięcie przypisania do nurtu popkultury, w utworach dla młodzieży szuka się natomiast przede wszystkim ambicji wysokoartystycznych¹⁵.

Powieści typu *young adult*, jako utwory należące do literatury popularnej, uchodzą za płytkie, schematyczne i oparte na emocjach. Trzeba jednak pamiętać, że to właśnie te utwory aktualizują kanon światowych arcydzieł, tłumacząc je na język nastolatków i inspirując do samodzielnego odkrywania klasycznych tekstów. Być może warto więc powstrzymać się od krytyki i wskazać młodzieży punkty styeczne między szkolnymi lekturami i tekstami ich własnej, nastoletniej kultury. Za przykład niech posłuży utwór Stephena Chbovsky'ego, *Charlie*, realizujący — podobnie jak *Cierpienia młodego Wertera* Johanna W. Goethego — reguły gatunkowe powieści epistolograficznej i będący studium przypadku samotności oraz uwikłania w rozmaite, ograniczające relacje społeczne. Inny rodzaj dialogu wybiera John Green, wplatając w fabułę cytaty XIX-wiecznych poetów i obdarzając swoich bohaterów zamięłowaniem do określonego typu literatury, której lektura determinuje ich losy.

¹⁴ Zob. E. Skibińska: *Nie mam oporów, żeby pisać dla młodzieży. Rozmowa z Rafałem Kosikiem*. „Ryms” 2009, nr 8, s. 14—15.

¹⁵ Zob. D. Borowski: *W stronę popkultury. O polskiej literaturze dla młodzieży na początku XXI wieku*. „Guliwer” 2015, nr 4, s. 24.

Ważną kwestią pozostaje również głos samych zainteresowanych, którzy — jak swego czasu Susan E. Hinton — sygnalizują potrzebę wypełnienia istniejącej w ofercie wydawniczej luki, samodzielnie pisząc książki. Wśród przykładowych wymienić można choćby pisane pod pseudonimem utwory Melissy Darwood, *Wyspę X* Marii Krasowskiej (wyd. 2015), *Wszyscy jesteśmy martwi* Katarzyny Grzędowskiej (wyd. 2015) czy *Uszkodzoną duszę* Ady K. Szewczyk (wyd. 2016), ale także internetowy miniserial grupy *Nieprzygotowani*. Czas zatem, by również zasłużeni autorzy — podobnie jak w czasie premiery *Outsiderów* — „uznali dylematy, przed jakimi stawiają kolejne pokolenie ich nowe możliwości, i zaproponowali mu swobodne przedyskutowanie wyborów bez zbędnego moralizowania”¹⁶.

Bibliografia

- Adamczykowa Z.: *Literatura „czwarta” — w kręgu zagadnień teoretycznych*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2008.
- Borowski D.: *W stronę popkultury. O polskiej literaturze dla młodzieży na początku XXI wieku*. „Guliwer” 2015, nr 4.
- Cart M.: *From Insider to Outsider. The Evolution of Young Adult Literature*. „Voices from the Middle” 2009, no. 2.
- Eccleshare J.: *Teenage Fiction. Realism, Romances, Contemporary Problem Novels*. In: *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Ed. P. Hunt. New York 2004.
- Kaufman L.: *Beyond Wizards and Vampires, To Sex*. http://www.nytimes.com/2012/12/22/books/young-adult-authors-add-steaminess-to-their-tales.html?_r=1&.
- Kosińska-Pułka M., Pułka L., Ziółek A.: *Odgłosy pasczą, czyli krótki kurs komizmu*. W: *Idem: Książki i ekrany. Eseje o kulturze popularnej*. Wrocław 2005.
- Koziołek K.: *Przemiany literatury przygodowej dla dzieci i młodzieży. Od powieści podróżniczej do kryminału i horroru*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2008.
- Leszczyński G.: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. Tylicka, G. Leszczyński. Wrocław 2002.
- Łuniewicz J.: *Wybrańcy bogów są młodzi. Young adult films*. „Ekrany” 2015, nr 3—4.
- [S.E. Hinton...]. W: S.E. Hinton: *Outsiderzy*. Tłum. J. Polak. Poznań 1998.
- Shary T.: *Teen Cinema Is Reborn in Abundance, 1978—1995*. In: *Idem: American Youth on Screen*. London 2005.
- Skibińska E.: *Nie mam oporów, żeby pisać dla młodzieży. Rozmowa z Rafałem Kosikiem*. „Ryms” 2009, nr 8.

¹⁶ J. Eccleshare: *Teenage Fiction...*, s. 544.



Karolina JĘDRYCH
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Szkoła trudnych uczuć *Igrzyska Śmierci* Suzanne Collins na lekcji języka polskiego

The school of difficult feelings
The Hunger Games by Suzanne Collins
in the Polish language lesson

Abstract: In the article the author analyzes and interprets fragments of the first two chapters of the novel *The Hunger Games* by Suzanne Collins. She shows how to create the initial characterization of the book's heroine, Katniss Everdeen, basing on selected fragments. In the following part of the article, the heroine's feelings are analyzed, especially those she experienced during the harvest festivities, when she volunteered for the Hunger Games, thus replacing her younger sister. Careful reading of these fragments of the text makes it possible to name the emotions of the heroine and to have a closer look at how the description of internal experiences looks like. At the end, the author asks a few questions about both emotions and human morality. These questions may be put after reading the text at school, and may be discussed with students.

Key words: *The Hunger Games*, Suzanne Collins, a set book, school, interpretation, feelings, description of experiences

Clive Staples Lewis w eseju *Ludzie bez torsów* poddał krytycznej analizie podręcznik do języka angielskiego adresowany do uczniów i uczennic szkół średnich¹. Z analiz przeprowadzonych przez brytyjskiego filologa i pisarza wy-

¹ Chodziło o publikację z 1939 roku *The Control of Language: A Critical Approach To Reading and Writing* Alexa Kinga i Martina Ketleya. Dane podaję na podstawie przypisu: C.S. Lewis: *Ludzie bez torsów*. W: Idem: *Koniec człowieczeństwa*. Tłum. M. Sobolewska. Kraków 2013, s. 10.

nika, iż autorzy książki dyskredytują uczucia, odmawiając im racjonalności oraz obiektywizmu. Program wychowawczy, który da się wyczytać z tego podręcznika, zakłada, że człowiekiem winien rządzić intelekt, nie emocje. Ta konstatacja daje Lewisowi asumpt do snucia głębszej refleksji o edukacji. Twierdzi on, że we współczesnej mu szkole produktem procesu dydaktycznego ma być człowiek bez uczuć². Lewis sprzeciwia się takiemu podejściu, pisząc:

Można nawet powiedzieć, że to dzięki temu środkowemu elementowi [tj. uczuciom — K.J.] człowiek jest właśnie człowiekiem; sam intelekt czyni go bowiem jedynie duchem, a same żądze — zwykłym zwierzęciem³.

Osoby pozbawione czy też oduczone emocji Lewis nazywa tytułowymi ludźmi bez torsów.

Jego refleksje są dla mnie — nauczycielki akademickiej i szkolnej — o tyle istotne, że dotyczą uczniów. Lewis wygłasza co prawda swój wykład w 1943 roku, ale i dziś, w roku 2017, jego spostrzeżenia są trafne. W różnych podstawach programowych, programach nauczania, podręcznikach do nauki języka polskiego znajdujemy wiele tekstów literackich, które poddajemy operacjom analizy i interpretacji. Uczymy rozpoznawania rodzajów narracji, środków stylistycznych, wymagamy od ucznia zapamiętania głównych i pobocznych wątków kilkusetstronicowych powieści, znajomości kontekstu historycznego i biograficznego, umiejętności charakteryzowania i oceniania bohaterów itd. Nierzadko oczekujemy od nastolatków bardzo dojrzałej refleksji i dziwimy się, kiedy w klasie zderzamy się z milczeniem, ze zniechęceniem, z obojętnością. Gorzką refleksję o stosunku uczniów do bohaterów lektur snuje Wioletta Stachura, która pisze między innymi:

Pragmatyzm nie pozwala uczniom dostrzec wygranej Santiago [...]. Oceniają bohatera nie tak, jak oczekiwaliby autorzy programów nauczania [...]. Romantyczne i tragiczne obrazy miłości są obce gimnazjalistom przyzwyczajonym do kontaktów poprzez media [...]⁴.

Zauważmy, że autorka artykułu użyła ciekawego sformułowania — uczniowie nie myślą tak, jak się tego od nich oczekuje. Ale jednak myślą: oceniają, wyrażają swoje poglądy i emocje, być może nawet buntują się przeciwko takiemu obrazowi świata i człowieka, jaki w *Starym człowieku i morzu* rysuje Ernest Hemingway. Zadaniem nauczyciela jest wszak inspirować uczniów do różnych

² Tłumacz esejów podaje informację, że zostały one wygłoszone w King's College w Newcastle w 1943 roku. Zob. *ibidem*, s. 9.

³ *Ibidem*, s. 32—33.

⁴ W. Stachura: *Wartościowanie świata literatury przez gimnazjalistów (refleksje polonistki)*. W: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2008, s. 90.

odczytań tekstu literackiego, stwarzając na lekcji właśnie takie sytuacje, w których nie będą oni obawiali się przedstawienia innej niż nauczycielska interpretacji tekstu. Jednocześnie polonista może i powinien polemizować z uczniowskim pragmatyzmem, który ujawnił się podczas czytania dzieła Hemingwaya, próbując pokazać wychowankom, że sensem życia człowieka niekoniecznie musi być sukces materialny czy uznanie otoczenia.

Nauczycielowi — pisze Krystyna Koziołek — powinno raczej chodzić o prowokowanie „nielegalnych” procedur czytania. Postawy „lojalistycznej” lektury będą i tak bardziej popularne, gdyż stoi za nimi strach i pragnienie nagrody⁵.

Mimo postawy „lojalistycznej”, o której pisze Koziołek, nauczyciel winien uświadomić uczniom, że nie obowiązuje jedna słuszna interpretacja tego, ani żadnego innego, tekstu literackiego. Zdaję sobie sprawę, iż na niektórych lekcjach mimo wszystko taką interpretację się ustala lub raczej — podaje się ją uczniom do wiadomości. Tymczasem, jak pisze Anna Janus-Sitarz, jakby w odpowiedzi na tekst Stachury:

Odbioru [...] trzeba uczyć. Uczyć, czyli — przyzwyczajając do różnych tekstów kultury, oswajając ze spotkaniami z nieznanymi ludźmi i zjawiskami, kształcić postawę otwartości i szacunku wobec niezrozumiałego, a przede wszystkim rozmawiać o trudnościach w odbiorze, a nie wymagać, że młodzież będzie się zachowywała i reagowała zgodnie z naszymi oczekiwaniami.

Przygotować do odbioru tekstów trudnych (trudnych także w sensie ładunku emocjonalnego, jaki niosą, wyzwają dojrzałości, jakie stawiają przed odbiorcą) trzeba (i można) przez czynienie przedstawianych w tekstach historii — choć trochę ich historiami⁶.

Wydaje się, że to, co Janus-Sitarz nazywa nauką odbioru, Lewis nazwał „budzeniem z bezdusznego prostactwa”. Wypowiadając się z pozycji nauczyciela praktyka, twierdzi, że

Zadaniem wychowawcy nie jest karczowanie dżungli, ale nawadnianie pustyni. Właściwa obrona przed fałszywymi uczuciami to rozbudzanie uczuć właściwych. Jeśli pozostawimy wrażliwość naszych uczniów bez żadnej

⁵ K. Koziołek: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 50.

⁶ A. Janus-Sitarz: *Nauczanie literatury w „czasie marnym”, czyli jak kształcić wrażliwość aksjologiczną wobec tekstu kultury*. W: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna...*, s. 96—97. Wyróżnienia w cytacie zgodne z oryginałem.

pożywki, tym łatwiej padną oni ofiarą pierwszego lepszego propagandy-
sty. Wygłodzona natura zemści się prędzej czy później, a twarde serce nie-
koniecznie zabezpieczy ich przed rozmiękczeniem mózgu⁷.

Szkoła powinna być nie tylko miejscem zdobywania wiedzy teoretycznej i praktycznej, zorientowanym na przygotowanie młodych ludzi do tego, by stali się w przyszłości specjalistami z różnych dziedzin. Jest w niej także miejsce, zwłaszcza na lekcjach języka polskiego, na naukę mówienia o emocjach, anali-
zowanie ich i interpretowanie. O potrzebie kształcenia emocjonalnego w szko-
łach pisał w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku amerykański psycholog
Daniel Goleman, autor *Inteligencji emocjonalnej*. W swojej książce opisywał
przykłady zajęć z kształcenia emocjonalnego oraz postulował wprowadzenie
takiego przedmiotu do programu edukacji, zwracając uwagę na sygnalizowany
przez pedagogów „bardziej niepokojący [niż gorsze oceny uczniów z matema-
tyki i czytania — K.J.] rodzaj braku wiedzy i umiejętności — analfabetyzm
emocjonalny”⁸. Goleman tak uzasadnia swoje propozycje:

Ponieważ coraz więcej dzieci nie znajduje w rodzinie pewnego oparcia
w trudnych sytuacjach życiowych, szkoła stała się jedynym miejscem,
w którym można próbować uzupełniać braki w emocjonalnych i społecz-
nych umiejętnościach dzieci. Nie znaczy to bynajmniej, że szkoła ma za-
stąpić wszystkie instytucje społeczne, które albo już legły w gruzach, albo
chylały się ku upadkowi. Ponieważ jednak prawie wszystkie dzieci chodzą
(przynajmniej na początku) do szkoły, to jest ona miejscem, gdzie moż-
na im przekazać podstawowe dla życia w społeczeństwie wiadomości,
których w przeciwnym razie nie będą być może już nigdy miały szansy
nabyć⁹.

Warto zaznaczyć, że zdaniem Golemana, wprowadzenie edukacji emocio-
nalnej w szkole powinno być poprzedzone specjalistycznym przeszkoleniem na-
uczycieli¹⁰. Zgadzam się z badaczem i mam świadomość, że lekcje literatury nie
są terapią grupową, sesją u psychologa ani nawet biblioterapią — i być nie po-
winny. Nie jestem specjalistycznie przeszkolonym psychologiem, jednak mogę
określić siebie jako zawodowego czytelnika i refleksyjnego nauczyciela odbio-
ru literatury. W swojej pracy dydaktycznej w szkole podstawowej i gimnazjum
unikam stawiania pytań, które wymuszają na uczniach zwierzenia, np. „Czy
byłeś kiedyś zakochany? Jak się wtedy czułeś?” (np. podczas omawiania *Romea*

⁷ C.S. Lewis: *Ludzie bez torsów...*, s. 21—22.

⁸ D. Goleman: *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań 1997, s. 357.

⁹ Ibidem, s. 429.

¹⁰ Zob. ibidem, s. 430.

i *Julii* Williama Szekspira). Poddaję analizie i interpretacji wyłącznie materiał literacki. Młodym ludziom łatwiej w sytuacji lekcyjnej mówi się o uczuciach bohaterów niż o własnych, choć i tu napotykamy pewne trudności.

Kiedy uczniowie próbują mówić o emocjach postaci literackich, częstokroć brakuje im słów nazywających uczucia. Ta trudność w wyrażaniu emocji nie jest oczywiście charakterystyczna tylko dla tej grupy. Anna Pajdzińska pisze:

Gdy pragniemy przekazać innym ludziom, zwłaszcza tym najbliższym, jakich uczuć doznajemy [...], częściej niż kiedykolwiek indziej przeżywamy dominujące poczucie braku słów, niewystarczalności języka¹¹.

Badaczka stawia jeszcze jedną, interesującą z punktu widzenia dydaktyki języka i literatury, diagnozę: „Tylko nieliczni posługują się przy tym [próbując zwerbalizować emocje — K.J.] środkami oryginalnymi, subtelnymi, noszącymi znamię indywidualności twórczej, większość użytkowników języka sięga po środki konwencjonalne, standardowe”¹². Uczniowie nie są w tym zakresie wyjątkiem.

O tym, że „nie sposób w pełni opisać uczuć”¹³, mówi także Małgorzata Karwatowska. Można jednak „charakteryzować sytuacje skojarzone z nimi, a zatem to, co zachodzi równocześnie w czasie ich trwania”¹⁴. Zdaniem badaczki, „najwięcej chyba informacji uzyskujemy dzięki opisowi ciała *eksperiercera*”¹⁵. Z pomocą w takim opisywaniu emocji przychodzi polska frazeologia, która „zadziwia trafnością i przenikliwością obserwacji, bogactwem i umiejętnością ukazania skomplikowanych relacji między przeżywanymi uczuciami a towarzyszącymi im reakcjami fizjologicznymi”¹⁶.

Polonista nie jest w stanie nauczyć kogokolwiek odczuwania konkretnych emocji, jednak materia, z którą pracuje — literatura i jej tworzywo, czyli język — skłania do kształcenia wyrażania tego, co wydaje się niewyraźne. Oprócz lekcji „literackich” i „językowych” potrzebujemy także polonistycznych lekcji nazywania i wyrażania emocji. Będą to lekcje, podczas których zrealizowany zostanie postulat integracji kształcenia literackiego i językowego. Korzystając z materiału literackiego, zgromadzimy słownictwo nazywające uczucia i zaczniemy kształtować lub będziemy doskonalić umiejętność komponowania opisu przeżyć wewnętrznych. Nawet jeśli zasób słów uczniów nie jest w tym zakresie zbyt rozbudowany, zadaniem polonisty jest go poszerzyć, ukazując tym

¹¹ A. Pajdzińska: *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 83.

¹² Ibidem.

¹³ M. Karwatowska: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin 2010, s. 97.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ A. Pajdzińska: *Jak mówimy o uczuciach? ...*, s. 100.

samym bogactwo emocji, ich zróżnicowanie w świecie, w którym zamiast słów młodzież posługuje się w komunikacji obrazkiem uśmiechniętej bądź smutnej buźki.

Cel wychowawczy opisanych działań nie kończy się wraz z końcem jednostki lekcyjnej. Nauczyciel dzięki uważnej lekturze tekstu stara się pobudzić wrażliwość uczniów, skłonić ich do autorefleksji, pokazać, jak złożony jest świat wewnętrzny człowieka, ich świat.

Kiedy omawiamy lekturę, której bohater znalazł się w sytuacji trudnej, a nawet granicznej¹⁷, mamy okazję do przeprowadzenia takiej właśnie lekcji. Z mojego doświadczenia wynika, że na tego typu zajęciach zarówno cele operacyjne, jak i wychowawcze zostają osiągnięte, kiedy analizie i interpretacji poddamy fragment tekstu. Nie chodzi bynajmniej o to, by lekturę czytać tylko w urywkach. Wprost przeciwnie — uczeń, znając całość, będzie mógł się do niej odnosić, natomiast analizowany na lekcji fragment pozwoli mu lepiej poznać bohatera, jego motywacje, świat uczuć. Dla nauczyciela zaś będzie dobrą okazją do nauczania odbioru dzieła. O fragmencie tekstu trudniej powiedzieć uczniowi, że „był nudny/nieciekawym/głupi”, trudniej stwierdzić, że zakończenie się nie podobało i w związku z tym cała książka jest „niefajna/smutna/bez sensu”. W niektórych wypadkach dzięki rzetelnej lekturze fragmentu można zmienić uczniowskie podejście do całości lektury, którą już przeczytał, bądź zachęcić do dokończenia tej, która go znużyła po pierwszym rozdziale.

Rozporządzenie Ministra Edukacji z 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej zawiera — w części poświęconej przedmiotowi język polski — listę lektur obowiązkowych i uzupełniających, przy czym zaznacza się, że polonista w ramach lektury uzupełniającej w klasach IV—VIII może wybrać inne teksty niż zaproponowane w wykazie. Daje to nauczycielowi możliwość dostosowania propozycji książek na dany rok do zainteresowań swoich uczniów. Znając wybory lekturowe moich uczniów, a także tych, których ankietowałam na potrzeby raportu o stanie czytelnictwa Zofia Zasacka¹⁸, proponuję jako lekturę uzupełniającą *Igrzyska Śmierci* Amerykanki Suzanne Collins.

¹⁷ Definicję sytuacji granicznej czy też raczej doświadczenia granicznego przyjmuję za Jackiem Leociakiem, który pisze: „[...] za doświadczenia graniczne uznaję przede wszystkim takie, które niosą w sobie traumę oraz są związane z makabrą i grozą”. J. Leociak: *Doświadczenia graniczne. Studia o dwudziestowiecznych formach reprezentacji*. Warszawa 2009, s. 20.

¹⁸ Jako lekturę czasu wolnego *Igrzyska Śmierci* wskazywali zarówno uczniowie klas VI szkoły podstawowej, jak i gimnazjaliści. Tytuł ten znalazł się też wśród książek zakupionych samodzielnie przez młodzież oraz pozycji rekomendowanych do listy lektur w gimnazjum. Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa 2014, s. 52, 92, 103, 123.

Świat po końcu świata

Igrzyska Śmierci to pierwsza część trylogii, na którą składają się jeszcze *W pierścieniu ognia* i *Kosogłos*. Ukazała się w 2008 roku, wydanie polskie pojawiło się stosunkowo szybko, bo już rok później. Książka okazała się na tyle poczytna, że zakupiono prawa do jej ekranizacji. Pierwsza część filmu miała premierę w 2012 roku, ostatnia — w 2015. Wszystkie stały się hitami na miarę ekranizacji *Harry'ego Pottera* oraz cyklu *Zmierzch*¹⁹.

Miejscem akcji *Igrzysk Śmierci* są tereny dawnych Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Kraj, zniszczony przez klęski żywiołowe i targany wojną domową, zdołał w końcu podnieść się z gruzów. Powstało państwo Panem, składające się z trzynastu dystryktów, ze stolicą w Kapitolu. Założenie nowego państwa nie wszystkim się podobało — dystrykty zbuntowały się przeciwko stolicy, powstanie zostało jednak skutecznie stłumione; Dystrykt Trzynasty został zniszczony przez Kapitol. Z powodu tego buntu co roku w Panem rozgrywane są Głodowe Igrzyska.

W dniu, w którym rozpoczyna się akcja książki, odbywają się dożynki przed 74. Głodowymi Igrzyskami. Ci, którzy przejęli panowanie w świecie po katastrofie, wojnach i buncie, postanowili, że w ramach kary za udział w powstaniu co roku każdy z dystryktów będzie przekazywał parę dzieci — chłopca i dziewczynę między 12. a 18. rokiem życia — Kapitolowi. W ten sposób co roku 24 dzieci, losowanych spośród wszystkich mieszkających w każdym dystrykcie, staje się trybutami i uczestniczy w Głodowych Igrzyskach. To rodzaj *reality show*, w którym zadaniem uczestników jest pozabijać się nawzajem. Wygrywa ten, który zostanie przy życiu. Wtedy trybut staje się bardzo bogatym człowiekiem, a jego dystrykt przez rok otrzymuje dodatkowe przydziały żywności. Dożynkami nazwano, jakby drwiąc sobie z tradycji tego radosnego święta zakończenia zbiorów, dzień losowania trybutów. To początek krwawego żniwa. Za próbę uchylecia się od udziału w Igrzyskach grozi śmierć.

W tym świecie po apokalipsie Kapitol sprawuje władzę absolutną, dysponując życiem i śmiercią swoich podwładnych. Mieszkańcy dystryktów nierzadko głodują, nie mają dostępu do opieki medycznej oraz nowych technologii. Panem to państwo totalitarne. Użyte w książce nazwy kraju i jego stolicy oraz samą ideę trybutów autorka zaczerpnęła z historii Cesarstwa Rzymskiego oraz mitologii greckiej.

Igrzyska Śmierci to książka, o której na lekcji można mówić na bardzo wiele sposobów. Pojawiają się w niej motywy władzy, także totalitarnej, mediów masowych, walk gladiatorów, rozrywki, zdobywania uznania publiczności, walki

¹⁹ Zob. hasło *Hunger Games (film series)*. [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Hunger_Games_\(film_series\)#Reception](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Hunger_Games_(film_series)#Reception) [data dostępu: 14.02.2017].

o życie, lojalności, przyjaźni, miłości, rodziny, dojrzwania, buntu, ignorancji żyjących w dobrobycie i arogancji oraz cynizmu rządzących. Powieść traktuje o świecie, który faktycznie mógłby powstać, gdyby upadała współczesna cywilizacja. To oraz bogata, współczesna tematyka (medialność Głodowych Igrzysk) przyciągają młodzież do *Igrzysk Śmierci*. O atrakcyjności powieści stanowi też jej główna bohaterka, a zarazem narrator — szesnastoletnia Katniss Everdeen.

Świat uczuć dziewczęcych

Katniss, wychowująca się w najbiedniejszym, Dystrykcie Dwunastym, jest osobą ponad wiek dojrzałą. Z uwagi na fakt, że jest narratorką opowieści, poznajemy ją dość dobrze już w pierwszych akapitach. To dziewczyna trzeźwo myśląca, starająca się zapewnić swojej rodzinie, zwłaszcza młodszej o cztery lata siostrze, godziwe życie. Przy czym „godziwe” w tym wypadku oznacza — na granicy ubóstwa. Katniss ma proste cele — wstać, wyjść na polowanie do lasu (choć to nielegalny proceder), złowić jak najwięcej ryb i zabić jak najwięcej dzikich zwierząt, wymienić lub spieniężyć łupy na czarnym rynku, wrócić do domu, powiedzieć siostrze, że wszystko będzie dobrze.

Szesnastoletnia dziewczyna jako bohaterka powieści dla młodego czytelnika w pierwszej chwili kojarzy się raczej z licealistką, która przeżywa szkolne wzloty i upadki oraz rozterki związane z pierwszą miłością. Również Katniss jest np. Kreska, bohaterka *Opium w rosole* Małgorzaty Musierowicz, książki chętnie wybieranej przez nauczycieli jako lektura obowiązkowa. Świat uczuć tej dziewczyny, tu akurat piętnastolatki, nie jest zbyt skomplikowany. Kreska jest zakochana bez wzajemności w starszym koledze Maćku, nie lubi swojej wychowawczynie, nie może mieszkać z rodzicami itp. Koniec powieści przynosi jej jednak szczęśliwe zakończenie: szkolne przeszkody zostają pokonane, a Maciek obdarza dziewczynę miłością.

Jakże inaczej wygląda świat uczuć Katniss Everdeen. Analiza fragmentów pierwszych rozdziałów powieści pozwoli naszkicować charakter dziewczyny. Zdanie rozpoczynające *Igrzyska Śmierci* brzmi:

Gdy się budzę, czuję, że druga strona łóżka już zdążyła wystygnąć. Wyciągam rękę w poszukiwaniu Prim, ale dotykam tylko szorstkiego materaca²⁰.

²⁰ S. Collins: *Igrzyska Śmierci*. Tłum. M. Hesko-Kołodzińska, P. Budkiewicz. Poznań 2009, s. 9.

Zwróćmy uwagę na kilka rzeczy. Po pierwsze, siostry śpią razem. Można by przypuszczać, że bardzo się kochają i dlatego, mimo że obie nie są już małymi dziećmi, nadal mają wspólne łóżko. To założenie burzy nieco szorstki materac. Szorstki, a więc nieprzyjemny w dotyku, być może zużyty lub tani. Jak się okazuje, dziewczęta śpią razem, ponieważ w domu są tylko dwa łóżka — ich oraz matki. Później zobaczymy, że dom rodziny Everdeen należy do najbiedniejszych w dystrykcie. Po drugie, zauważmy, jaka jest pierwsza myśl Katniss po przebudzeniu i co dziewczyna robi. Czuje, że nie ma z nią siostry i próbuje ją, jeszcze po omacku, znaleźć. Oznacza to wielką troskę o Prim, a nawet przedkładanie jej bezpieczeństwa ponad własne. Inne fragmenty powieści pokażą, że Katniss zachowuje się w stosunku do młodszej siostry bardziej jak matka.

Imię „Prim” na pierwszej stronie pierwszego rozdziału pada siedem razy. Lektura kolejnych akapitów potwierdza wniosek wysnuty tylko na podstawie dwóch pierwszych zdań — myśli Katniss krążą wokół siostry i jej potrzeb.

Dzień, w którym rozpoczyna się akcja powieści, jest szczególnie nie tylko dlatego, że to dożynki. To dodatkowo pierwsze losowanie dwunastoletniej Primrose. Katniss mówi:

Chronię Prim najlepiej, jak potrafię, jednak podczas dożynek jestem bezsilna. Narasta we mnie ból, jak zawsze, gdy ona cierpi. Nie chcę się z tym zdradzić. Zauważam, że jej bluzka znowu się wysunęła ze spódnicy, z trudem zachowuję spokój²¹.

Wrażliwa strona Katniss ujawnia się wyłącznie wtedy, kiedy myśli o siostrze. Dziewczyna werbalnie identyfikuje tylko jedną emocję: ból. Jednak z postawy Katniss możemy odczytać więcej: niepokój, troskę, bezsilność, ukrywanie swoich emocji, wypracowaną powściągliwość. Świat przeżyć wewnętrznych tej szesnastolatki zdominowały silne uczucia negatywne.

Drugą osobą, na którą rano pada wzrok Katniss, jest matka:

We śnie mama wygląda młodziej, nadal wydaje się zmęczona, ale nie taka sterana. [...] Mama też kiedyś była wyjątkowo piękna. Tak przynajmniej słyszałam²².

Biorąc pod uwagę wiek siostr Everdeen, możemy przypuszczać, że ich matka nie jest staruszką. Jej młodzieńcza uroda zniknęła jednak dawno temu, nawet Katniss tego nie pamięta. Można wnioskować, że do jej utraty przyczyniły się trudy życia codziennego, ciężka praca fizyczna.

²¹ Ibidem, s. 20.

²² Ibidem, s. 9.

Kolejne fragmenty ujawniają stosunek córki do matki. Przed wyjściem na dozynki Katniss musi się umyć i elegancko ubrać. Okazuje się, że matka przygotowała dla niej „jedną ze swoich ślicznych sukienek, błękitną, z butami do kompletu”²³. Reakcją dziewczyny nie jest wdzięczność czy wzruszenie, ale zdziwienie, niepewność, pewna niechęć połączona z docenieniem starań matki:

Staram się okazać dobrą wolę. Przez pewien czas byłam tak wściekła, że nie pozwalałam, aby cokolwiek dla mnie zrobiła. To coś wyjątkowego. Mama ma ogromny sentyment do swoich ubrań z dawnych lat²⁴.

Dlaczego Katniss była wściekła na matkę? Co je poróżniło? Odpowiedź poznajemy dopiero w rozdziale drugim, w którym dziewczyna, już po losowaniu trybutów, wspomina jeden z najgorszych okresów swojego życia, kiedy jako jedenastolatka straciła ojca w tragicznym wypadku. Okazuje się, że utrata męża stała się przyczyną depresji matki. Oczywiście słowo „depresja” nie zostało użyte w powieści, ale taki wniosek można wysnuć na podstawie opisu sytuacji:

W tym czasie [w ciągu miesiąca — K.J.] mama miała znaleźć pracę, ale tego nie zrobiła. Nie zrobiła zupełnie nic, tylko siedziała sztywno na krześle, a jeszcze częściej kuliła się pod kocami na łóżku, wpatrzona w jakiś punkt w oddali. Co pewien czas drgała niespokojnie, jakby pod wpływem nagłej potrzeby, lecz w następnej chwili ponownie zapadała w bezruch. Nie docierały do niej nawet uporczywe błagania Prim.

Byłam przerażona. Teraz podejrzewam, że **mama zamknęła się w mrocznym świecie rozpacz**y. Wówczas wiedziałam tylko tyle, że najpierw straciłam ojca, a potem matkę²⁵.

Zwróćmy uwagę, w jaki sposób narratorka charakteryzuje zachowanie matki: nie zrobiła nic, siedziała, kuliła się, drgała itd. Opisywane jest ciało cierpiącej, rozpaczającej kobiety. Przypomnijmy słowa Karwatowskiej: „[...] najwięcej chyba informacji [o uczuciach — K.J.] uzyskujemy dzięki opisowi ciała *eksperiencera*”²⁶. Co ciekawe, o sobie bohaterka mówi tylko „Byłam przerażona”. Nie znamy jej fizjologicznych reakcji związanych z tą silną emocją, nie wiemy, czy płakała, krzyczała, czy może także milczała. Widzimy natomiast, że po kilku latach od śmierci ojca Katniss potrafi podjąć próbę wytłumaczenia stanu emocjonalnego matki. Świadczy to — mimo faktu, że dziewczyna o swoich odczuciach wypowiada się lakonicznie — o jej dojrzałości.

²³ Ibidem, s. 19.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem, s. 30. Podkr. — K.J.

²⁶ M. Karwatowska: *Uczeń w świecie wartości...*

Katniss po śmierci ojca przejęła rolę żywiciela rodziny. Jest myśliwym i zbieraczem; w swojej społeczności zajmuje się tym, co w naszym świecie postrzegane jest raczej jako męskie zajęcie. W Dystrykcie Dwunastym nie widać jednak tego typu podziałów na zawody czy prace typowo męskie lub kobiece. Polująca Katniss nie budzi niczyjego zdziwienia. Swoje umiejętności dziewczyna zawdzięcza ojcu:

W lesie można jednak znaleźć żywność, byle wiedzieć, jak jej szukać. Mój ojciec wiedział i mnie tego nauczył, zanim wybuch w kopalni rozerwał go na strzępy. Nie było czego zbierać. [...] Po pięciu latach nadal budzę się, wrzeszcząc, żeby uciekał²⁷.

Postać ojca i obraz jego tragicznej śmierci są nadal żywe w pamięci dziewczyny, a krótkie zdanie na temat koszmarów sennych wiele mówi też o jej uczuciach. Była bardziej związana z nim niż z matką i cierpi po jego odejściu chyba nie tylko dlatego, że musiała zająć jego miejsce. Mimo to język, którym się posługuje, mówiąc o świecie swoich przeżyć wewnętrznych, nadal pozostaje bardzo prosty, niemal sprawozdawczy.

Lista bliskich Katniss osób jest już prawie gotowa. Pozostali jeszcze Gale i Madge. Ten pierwszy jest towarzyszem polowań, o dwa lata starszym chłopakiem, który także opiekuje się rodziną. Kiedy Gale podczas polowania zaczyna nagle mówić o dzieciach, w Katniss budzi się pewien niepokój, bo — jak sama twierdzi:

Gale'a i mnie nigdy nie łączyło nic romantycznego. [...] Sporo czasu minęło, nim się zaprzyjaźniliśmy, przestaliśmy targować przy każdej wymianie i zaczęliśmy się nawzajem wspierać. [...] Jestem zazdrosna, ale z nietypowych powodów. Ze świecą szukać dobrego partnera do polowań²⁸.

Szesnastoletnia Katniss nie pozwala sobie na porywy serca, ale do Gale'a wydaje się przywiązana: darzy go zaufaniem i szacunkiem, a także ma w nim oparcie. Na razie wydaje się, jakby chciała go mieć na wyłączność z powodów czysto praktycznych. Jak okaże się w kolejnych częściach trylogii, Katniss obdarzy chłopaka większym uczuciem, choć relacje między bohaterami będą dość skomplikowane.

Jeśli chodzi o relację Katniss z rówieśniczką, z Madge, to trudno nazwać je bliskimi sobie osobami. Madge, podobnie jak główna bohaterka,

²⁷ Ibidem, s. 11.

²⁸ Ibidem, s. 15.

trzyma się na uboczu [...]. Żadna z nas nie otacza się przyjaciółmi, więc w szkole często przebywamy w swoim towarzystwie. [...] Rzadko rozmawiamy i to nam pasuje²⁹.

Cytat ten w zasadzie bardziej pokazuje stosunek Katniss do innych ludzi niż tylko do Madge. Dziewczyna jest outsiderką, nie buduje głębszych więzi z grupą rówieśników. Skupia się na zapewnieniu bytu rodzinie, bardzo kocha młodszą siostrę i jest nieufna w stosunku do matki. Można ją również nazwać powściągliwą oraz ukrywającą swoje uczucia. To, że je ukrywa, nie znaczy jednak — jak już widzieliśmy — że ich nie ma. Kolejne sceny pokażą, że Katniss jest osobą, która także potrafi rozpoznać swoje stany emocjonalne, nazwać je i nad nimi zapanować.

Przekroczenie granicy

W dniu dożynek wszyscy mieszkańcy Dwunastki zbierają się na głównym placu o godzinie 14:00. Rankiem, przed głosowaniem, Katniss i Gale idą na polowanie. W lesie czują się bezpieczni, przez chwilę nie myślą o tym, co czeka ich po południu. Rozmawiają, żartując sobie z przedstawicieli Kapitolu oraz organizatorów Głodowych Igrzysk. Ten śmiech jest oczywiście tylko sposobem na radzenie sobie z czekającym ich losowaniem: „Musimy żartować, inaczej zwariowalibyśmy ze strachu”³⁰, przyznaje Katniss. Z dala od domu, tylko w towarzystwie przyjaciela, dziewczyna czuje się swobodniej niż z rodziną. Może się przyznać sama przed sobą, że gdyby sobie pozwoliła, strach mógłby ją sparaliżować. Trudno orzec, czy ta zdolność panowania nad sobą ma swe źródło w jej twardym charakterze i jest to coś, co miała od zawsze, co stanowi cechę charakterystyczną jej typu osobowości, czy też to nabyta z konieczności i dobrze wytrenowana umiejętność.

Niezależnie od tego, skąd pochodzi, zdolność ukrywania swoich uczuć już za chwilę okaże się nadzwyczaj przydatna. Podczas losowania trybutów z kuli z nazwiskami afektowana przedstawicielka Kapitolu wyciąga karteczkę z napisem „Primrose Everdeen”. Co czuje w tym momencie starsza siostra Prim? Odpowiedź na to przynosi rozdział drugi, który możemy przeczytać na lekcjach w całości lub do akapitu kończącego się zdaniem „Nie dociera do mnie ani jedno słowo”³¹.

²⁹ Ibidem, s. 16.

³⁰ Ibidem, s. 13.

³¹ Ibidem, s. 29.

To, co nieznanne, czego nigdy jeszcze w życiu nie przeżyliśmy, domaga się werbalizacji. Jak jednak określić, jak się czujemy, kiedy doświadczamy czegoś po raz pierwszy? Jak nazwać coś, czego nie znamy? Katniss-narratorka nie może sobie pozwolić na chwilę milczenia. Szuka w swej pamięci czegoś, z czym mogłaby porównać swoje uczucia po tym, kiedy dociera do niej, że ukochana siostra właśnie została trybutem i z dużym prawdopodobieństwem zginie w Głodowych Igrzyskach. Szok wywołany tą wiadomością objawia się podobnie jak uraz ciała:

Któregoś dnia, kiedy zaszyłam się w kryjówce na drzewie i bez ruchu wyczekiwałam zwierzyny, przysnęłam i spadłam na ziemię z wysokości ponad trzech metrów. Wylądowałam na plecach. Poczułam się tak, jakby **siła uderzenia** wycisnęła mi z płuc tlen, aż do ostatniego tchu. **Leżałam i usiłowalam nabrać powietrza**, wypuścić je, cokolwiek.

Teraz czuję się **identycznie**. Usiłuję sobie przypomnieć, **jak się od-dycha, nie mogę mówić**; jestem kompletnie **oszołomiona**, a usłyszane nazwisko **kołacze mi się po czaszce**. Ktoś chwyta mnie za rękę, to jakiś chłopak ze Złóżyska. **Chyba się zachwiałam**, a on uchronił mnie przed upadkiem³².

Katniss jest oszołomiona, ale nie ogranicza się tylko do określenia swojego stanu jednym wyrazem. Najpierw przytacza analogiczną do obecnej (w aspekcie odczuć fizycznych) sytuację ze swojego życia, następnie dość szczegółowo opisuje, co się z nią dzieje. Temu fragmentowi na lekcji języka polskiego dobrze jest się przyjrzeć bliżej — przeanalizować jego budowę, wypisać pogrubione w przytoczonym cytacie wyrazy i wyrażenia, zwrócić uwagę na podkreślany przez badaczy związek między opisem uczuć i opisem urazów fizycznych. Dzięki takiemu prostemu ćwiczeniu uczniowi łatwiej będzie skomponować własny opis przeżyć wewnętrznych.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę uczniów na sposób, w jaki wyrażany jest w języku polskim fakt odczuwania silniejszych emocji. Szczegółowo pisze o tym przywoływana już Pajdzińska:

Doznawanie przez człowieka silnych uczuć jest przedstawiane za pomocą połączeń z czasownikami, które nazywają gwałtowane działanie na obiekt (*X-em miota niepokój, gniew, strach, X-em targa żal*), uszkodzenie obiektu (*X-a gryzie zazdrość, X-a żre a. żżera tęsknota, ciekawość, X-a trawi tęsknota, ciekawość, niepokój, X-a tłucze chandra*), czynności i stany prowadzące do tego, że obiekt przestaje istnieć [...]. Pewne emocje

³² Ibidem, s. 25. Podkr. — K.J.

zdają się zatem zagrażać fizycznie człowiekowi, odbijają się na stanie jego ciała³³.

Ostatnie zdanie przywołanej pracy wydaje się kluczowe dla analizy przeżyć wewnętrznych Katniss, która, opisując swoje emocje, nie tworzy zdań poetyckich, nasyconych metaforami czy epitetami. Pojawiają się jedynie porównania do stanu fizycznego, poprzednich przeżyć, czyli do czegoś dobrze dziewczynie znanego.

Na tym ustępie nie kończymy lektury *Igrzysk Śmierci*. Po oszołomieniu kolejną reakcją Katniss jest wyparcie otrzymanej właśnie informacji: „Z pewnością nastąpiła pomyłka. To nie może być prawda”³⁴. Następnie dziewczyna widzi swoją siostrę, której wygląd również świadczy o wstrząsie emocjonalnym. Pozornie nieistotny szczegół — wysunięty ze spódnicy skrawek bluzki Prim — otrzeźwia Katniss. Pomaga jej podjąć decyzję, nad którą nie zastanawia się ani minuty. Jest to działanie instynktowne, pozaracjonalne. Przez chwilę obserwujemy tylko to, co dziewczyna robi, nie — co myśli:

— Prim! — z mojego gardła wydobywa się stłumiony okrzyk, mięśnie odzyskują sprawność. [...] Doganiam Prim w chwili, gdy ma wejść na schody. Jednym ruchem ręki zagarniam ją za siebie.

— Zgłaszam się na ochotnika! — dyszę. — Chcę być trybutem!³⁵.

Trybutem, czyli ofiarą. Głodowe Igrzyska wygrywają dzieci, które pochodzą raczej z lepiej sytuowanych dystryktów, są dobrze odżywione i wytrenowane, bardziej przebojowe, mające wsparcie w zwycięzcach Igrzysk ze swojego dystryktu. Ważni dla przetrwania na arenie są także sponsorzy, mający możliwość zakupu dla ulubionego trybuta czegoś, co przyda mu się na arenie. Słaba fizycznie młodzież z Dwunastki, której mentorem jest jedyny żyjący zwycięzca z tego dystryktu, alkoholik Haymitch Abernathy, zwykle nie cieszy się popularnością, nie podbija serc bogatej kapitołińskiej publiczności, która Igrzyska co roku ogląda z autentycznym zachwytem. Poza Kapitołem w niektórych częściach Panem udział w Igrzyskach uważa się za zaszczyt i przywilej, wiele osób zgłasza się na ochotnika. W biednym Dystrykcie Dwunastym zgłoszenie się Katniss to pierwszy przypadek w historii tego miejsca. W świadomości mieszkańców zgłoszenie się na ochotnika jest równoznaczne z wydaniem na siebie wyroku śmierci.

„Z punktu widzenia rozumu ich poświęcenie było zupełnie irracjonalne, ale z punktu widzenia serca był to jedyny wybór” — napisał w *Inteligencji emocjo-*

³³ A. Pajdzińska: *Jak mówimy o uczuciach? ...*, s. 89.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem, s. 25—26.

nalnej Goleman o rodzicach, którzy poświęcili swoje życie, by ratować niepełnosprawną córkę. Te słowa zdają się również dobrym komentarzem sytuacji opisanej w *Igrzyskach Śmierci*. Katniss ani przez chwilę nie rozważała, co powinna zrobić. Decyzję podjęło serce, nie rozum. Jak pisze Goleman:

[...] socjologowie wskazują na przewagę porywów serca nad wskazaniami rozumu w takich jak powyżej opisana sytuacjach. Powiadają oni, że emocje kierują nami wtedy, kiedy mamy stawić czoło zadaniom i wyzwaniom zbyt poważnym, aby zmierzenie się z nimi pozostawić samemu rozumowi. Dzieje się tak wówczas, gdy zagraża nam niebezpieczeństwo [...]. Każda emocja daje nam szczególną, inną od pozostałych gotowość do działania [...]³⁶.

Ważne, aby fakt, że każda emocja — negatywna, pozytywna, ambiwalentna — daje nam gotowość do działania, wybrzmiał na lekcji. Dla ucznia informacja o tym, że równie cenne jak przeżywanie radości jest też odczuwanie gniewu czy złości, może okazać się istotna.

Wróćmy jednak do naszej bohaterki. Na zgłoszenie się Katniss Prim reaguje histerycznym krzykiem. Dziewczyna natomiast dalej walczy z silnymi emocjami, które sprawiają, że jej głos staje się chrapliwy, że z trudem przetyka ślinę. Katniss przyznaje, że denerwuje się, ale nie chce płakać, przy czym zachowuje kamienną twarz bynajmniej nie ze względu na siostrę. Ma świadomość, iż od momentu zgłoszenia stała się osobą medialną. Losowanie jest nagrywane i będzie transmitowane w całym Panem:

Dziś wieczorem w telewizji pokażą powtórkę dożynek, wszyscy zauważą moje lzy i zostanę uznana za łatwy cel. Za słabeusza. Nikomu nie dam tej satysfakcji³⁷.

Dziewczynę na chwilę porusza nie histeria siostry czy świadomość zbliżającej się śmierci, lecz gest mieszkańców Dwunastego Dystryktu. Stojący w oznaczającym sprzeciw milczeniu ludzie pokazują Katniss szczególny gest „spora-dycznie używany podczas pogrzebów”. Oznacza on „podziękowanie, a także podziw. Tak się żegna kogoś drogiego sercu. Teraz naprawdę jestem niebezpiecznie bliska łez”³⁸ — myśli dziewczyna. Na szczęście dla niej kamery kierują się w stronę pijanego Haymitcha. Katniss ma czas, by „wydać z siebie cichy, zdławiony dźwięk i wziąć się w garść”³⁹.

³⁶ Goleman: *Inteligencja emocjonalna...*, s. 24.

³⁷ *Ibidem*, s. 27.

³⁸ *Ibidem*, s. 28.

³⁹ *Ibidem*.

Katniss Everdeen przez ostatnie pięć lat swojego życia grała silną osobę, sprawującą pieczę nad matką i siostrą. Była twardym myśliwym, łamiącym prawo Panem wiele razy — wszystko dla dobra rodziny. Czy grała, czy rzeczywiście była silna? To ciekawy problem do rozważenia na lekcji z uczniami. W tym miejscu najważniejsze jest to, by zauważyli, że ciężkie życie zahartowało dziewczynę, a wszystko to, co do tej pory robiła, niejako przygotowało ją do zgłoszenia się na ochotnika:

Chowam ręce za plecami i wbijam wzrok w przestrzeń. Widzę wzgórza, na które tego ranka wdrapywałam się razem z Gale'em. Przez chwilę za czymś tęsknię... Myślę o opuszczeniu dystryktu... O wspólnej wędrówce przez lasy... Wiem jednak, że **postąpiłam słusznie**, gdy postanowiłam zostać. Kto inny zgłosiłby się na miejsce Prim?⁴⁰.

Pytanie: skąd w świecie o tak odwróconym systemie moralnym jak Panem Katniss wie, co jest słuszne?. Sama przyznaje, że „W większości wypadków poświęcenie dla rodziny w dniu dożynek nie sięga aż tak daleko. Ja zachowałam się nietypowo”⁴¹. Dziewczyna przekroczyła pewną niewidzialną granicę obowiążącą w jej społeczności. Dlaczego ludzie z Dystryktu Dwunastego nie poświęciliby się tak, jak ona? Czy osoby żyjące w Panem stają się Lewisowskimi ludźmi bez torsów, bez uczuć? Jakie znaczenie mają uczucia w życiu człowieka? Co nam dają? To kolejne zagadnienia warte przedyskutowania na lekcji, których z rozmysłem tu nie rozwijam, ponieważ nie mam na nie gotowych odpowiedzi. Powinny one zostać udzielone w klasie, podczas otwartej, niesterowanej przez nauczyciela, dyskusji.

W uczniowskich zeszytach mogą nie znaleźć się odpowiedzi na postawione pytania, powinna się tam jednak znaleźć notatka dotycząca warstwy językowej fragmentów *Igrzysk Śmierci*. Jednym z celów tej lekcji o emocjach było wszak zgromadzenie słownictwa je opisującego. W przytoczonych ustępach znajdziemy zarówno nazwy uczuć, jak i porównania stanów emocjonalnych do fizycznych. Oprócz wynotowania odpowiednich fragmentów z tekstu powieści notatka po lekcji może zawierać połączenia z czasownikami wymienione w tekście Pajdzińskiej, związki frazeologiczne zaproponowane przez uczniów, utworzone przez nich porównania itd. Nauczyciel winien zaprojektować dla swojej klasy takie ćwiczenia, które pozwolą uczniom na samodzielne napisanie opisu przeżyć wewnętrznych wybranego bohatera literackiego.

⁴⁰ Ibidem. Podkr. — K.J.

⁴¹ Ibidem, s. 29.

Podsumowanie

Zwykle my, poloniści szkolni, każemy uczniom szukać fragmentów poświęconych bohaterom, zaznaczać je w tekście, a później prezentować na lekcji. Kiedy jednak nauczyciel zakłada w konspekcie czy scenariuszu swojej lekcji, że potrzebne mu są określone fragmenty tekstu, lepszym rozwiązaniem będzie wskazanie ich uczniom. Unikniemy wtedy szukania cytatów po omacku w książce i tracenia cennego czasu. Lekcja będzie uporządkowana, zostaną sformułowane wnioski konkretne, nie zaś rozmyte lub zbyt ogólne.

W przedstawionej przeze mnie analizie i interpretacji zaczęliśmy od charakteryzowania bohaterki powieści, wyłuskania z fragmentów tego, co dla niej ważne. Rozpoczęliśmy też katalogowanie jej uczuć do siostry, matki, ojca, przyjaciela, koleżanki ze szkoły, do świata. Następnie przyglądaliśmy się temu, co czuła w sytuacji kryzysowej. W tym miejscu nie tylko poszerzamy wiedzę o bohaterce i zbieramy informacje do charakterystyki postaci, ale również do opisu przeżyć wewnętrznych. Czytanie tekstu i wyszukiwanie w nim informacji pozwala sformułować kilka wniosków oraz zadać ważne pytania dotyczące świata Katniss i niej samej.

Od omawiania postawy bohaterki możemy przejść do pytań bardziej ogólnych, np. o znaczenie emocji, ukrywanie ich, o odpowiedzialność za rodzinę. Nad pierwszym wymienionym zagadnieniem chciałabym się jeszcze krótko pochylić. Catherine A. Lutz w artykule *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa* analizuje pojęcie emocji jako podstawowe dla kultury zachodniej. Rozpatruje różne sposoby istnienia emocji w naszej kulturze. Jeden z tych aspektów to „Emocje jako bycie zagrożonym i słabym”. Lutz pisze:

Emocje wiążą się z wystawieniem na zagrożenie na dwa sposoby. Po pierwsze, osoba kierująca się emocjami stanowi zagrożenie dla osoby kierującej się rozsądkiem. I po drugie, osoba emocjonalna sama wystawiona jest na niebezpieczeństwo doświadczania emocji⁴².

Nasza bohaterka jest dość powściągliwa, jeśli chodzi o werbalizowanie swoich emocji. Stara się także im nie poddawać, nie wystawiać się na owo niebezpieczeństwo przeżywania. W momencie gdy zgłasza się na ochotnika, odkrywa się, także emocjonalnie. Katniss emocjonalna stanowi zagrożenie dla Katniss kierującej się rozsądkiem. To także problem wart przedyskutowania na lekcji, otwierający pole do dyskusji o innych bohaterach literackich, któ-

⁴² C.A. Lutz: *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa*. W: *Emocje w kulturze*. Red. M. Rajtar, J. Straczuk. Warszawa 2012, s. 36—37.

rzy znaleźli się w sytuacji granicznej. Widzę duży potencjał w analizowaniu w taki właśnie sposób postaw głównych bohaterów *Quo vadis?* Henryka Sienkiewicza.

Bibliografia

- Collins S.: *Igrzyska Śmierci*. Tłum. M. Hesko-Kołodzińska, P. Budkiewicz. Poznań 2009.
- Hunger Games (film series)* [hasło]. [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Hunger_Games_\(film_series\)#Reception](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Hunger_Games_(film_series)#Reception) [data dostępu: 14.02.2017].
- Janus-Sitarz A.: *Nauczanie literatury w „czasie marnym”, czyli jak kształcić wrażliwość aksjologiczną wobec tekstu kultury*. W: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2008.
- Karwatowska M.: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin 2010.
- Koziołek K.: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.
- Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań 1997.
- Leociak J.: *Doświadczenia graniczne. Studia o dwudziestowiecznych formach reprezentacji*. Warszawa 2009.
- Lewis C.S.: *Ludzie bez torsów*. W: *Idem: Koniec człowieczeństwa*. Tłum. M. Sobolewska. Kraków 2013.
- Lutz C.A.: *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa*. W: *Emocje w kulturze*. Red. M. Rajtar, J. Straczuk. Warszawa 2012.
- Pajdzińska A.: *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.
- Stachura W.: *Wartościowanie świata literatury przez gimnazjalistów (refleksje polonistki)*. W: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2008.
- Zasacka Z.: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa 2014.



Lucyna SADZIKOWSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Gustawa Morcinka lekcja pisania literackich listów na przykładzie *Listów spod morwy...* i *Listów z mojego Rzymu*

Gustaw Morcinek's lesson in writing literary letters illustrated
with the example of *Listy spod morwy...* (*The letters from under the mulberry...*)
and *Listy z mojego Rzymu* (*The letters from my Rome*)

Abstract: *The letters from under the mulberry* and *The letters from my Rome* by Gustaw Morcinek constitute a kind of record of the writer's life experiences. They are characterized by a specific genre duality — they are both a document and a literary work. A significantly exceptional meaning of the letters by the Silesian writer results from their therapeutic character. The author of the article shows how the letters by Morcinek may be used in school teaching. According to her, reflections upon the letters may be a great way to make students aware of the universality of certain problems and values. This is an interesting and informative reading for school children.

Key words: letter, Gustaw Morcinek, epistolography, Polish language education, upbringing towards values

... [jam] dał się kołysać smutkowi, który mnie po powrocie do moich pokoików ogarnął, a bał się w tym usposobieniu ducha pisać do Ciebie. Bo ty wiesz, że pomimo słów listu, jest jakaś w liście zawarta muzyka, która tajemnice nasze odkrywa i smutku naszego albo wesela jest muzykantką w liście zaczarowaną.

Juliusz Słowacki¹

¹ J. Słowacki: *Listy*. T. 2. Z autografów poety wydał po raz pierwszy L. Méyet. Lwów 1899, s. 318, z 1848 r. Cyt. za: S. Skwarczyńska: *Teoria listu*. Białystok 2006, s. 223.

Edukacja polonistyczna

W projekcie podstawy programowej z języka polskiego dla szkoły podstawowej czytamy, że „w klasie IV uczeń, z zakresu mówienia i pisania, tworzy spójne wypowiedzi ustne i pisemne w następujących formach gatunkowych: opowiadanie, opis, list”². W zaproponowanym kanonie lektur dla klasy VIII dominuje problematyka drugiej wojny światowej, okupacji i Holokaustu. Proponuję, by — uwzględniając formę gatunkową, jaką jest list, z którym zapoznają się uczniowie w klasie IV — uzupełnić listę lektur zaproponowanych uczniowi w klasie VIII o literackie listy Gustawa Morcinka³.

Wydaje się, że na lekcji języka polskiego warto (np. w kontekście formy gatunkowej, jaką jest list) poświęcić uwagę temu pisarstwu. Lepsze zrozumienie przez młodych przeszłości, ale przede wszystkim uświadomienie następnym pokoleniom grozy drugiej wojny światowej to jedno z zadań stawianych przed edukacją polonistyczną. Poruszane w związku z realizacją tych zadań tematy powinny stać się ważnym elementem refleksji dydaktycznej, wpisanej w szeroki kontekst społeczny, kulturowy i historyczny. W takim ujęciu propozycja czytania listów Morcinka stanowiłaby zaledwie wstęp do szkolnego dyskursu o podstawowych pojęciach etycznych i „roli drugiego człowieka w naszym »stawianiu się«, dorastaniu do człowieczeństwa”⁴. Jednym z celów kształcenia literackiego i kulturowego, który zapisano w projekcie podstawy programowej, jest „rozwijanie zdolności dostrzegania prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami”⁵. Osiągnięciu tego celu w szkole niewątpliwie będzie sprzyjać zaduma nad listami, które pisane były zaraz po czasie pogardy.

² Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Projekt podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego*. <https://men.gov.pl/projekt-podstawa-programowa> [data dostępu: 11.02.2017].

³ Autentyczny charakter mają *Listy z Dachau. Gustaw Morcinek do siostry Teresy Morcinek*. Wstęp i oprac. K. Heska-Kwaśniewicz, L. Sadzikowska. Tłum. M. Szalonek. Katowice 2016.

⁴ B. Chrzęstowska: *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*. Wybór i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch. Poznań 2009, s. 156.

⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Projekt podstawy programowej...*

Epistolografia Gustawa Morcinka nauką szacunku dla człowieka

Gustaw Morcinek, pasjonat epistolografii⁶, nazywany jest pierwszym śląskim pisarzem o formacie ponadregionalnym⁷. Warto też odnotować, że dojrzałe traktował twórca *Łyska z pokładu Idy* swych dziecięcych korespondentów. Znając swoisty egotyzm autora, jego introwertyzm (dziwnie współistniejący z powszechnie znaną towarzyskością i gościnnością pisarza), możemy być zaskoczeni jego poważnym traktowaniem dzieci, reagowaniem na ich listy, komunikowaniem się z nimi w różny sposób i przy różnych okazjach całe życie.

Epistolografia Gustawa Morcinka charakteryzuje się żywym stosunkiem do życia, jest też nierozzerwalnie zespolona z egzystencją pisarza⁸. To interesująca i pouczająca lektura. Jak zauważa Krystyna Heska-Kwaśniewicz:

Charakterystyczne dla jego postawy [Gustawa Morcinka — L.S.] staje się ocenianie przeżyć z punktu widzenia ich literackich walorów, podobnie też spoglądał na poznane osoby. Najlepiej to ukazuje jego korespondencja, za pomocą której prowadził całe „studia” psychologiczne, wykorzystywane w tworzonych właśnie powieściach⁹.

Z korespondencji Gustawa Morcinka dowiadujemy się, że *Listy spod morwy*¹⁰ oraz *Listy z mojego Rzymu* to korespondencja, którą można by określić

⁶ Dwa teksty, chociaż nieidentyczne w założeniach metodologicznych, traktują o tym wyraziście, ciekawie i odkrywco. Przede wszystkim trzeba wspomnieć publikację Ewy Fonfary: „[...] niech mi pan odpisze”. *O korespondencji dzieci i młodzieży z Gustawem Morcinkiem w latach 1946—1963*. Zbliżony do studium Ewy Fonfary, choć o innym założeniu problemowym, jest tekst Edyty Korepty: *Morcinek do dziewczynek*. Autorka uzupełnia tytuł swej wypowiedzi dopiskiem *Epistolarny talent pisarza*. Według Zbigniewa Zielonki, recenzenta tomu, w którym znajdują się wspomniane artykuły, właśnie takim tytułem można by określić odrębną książkę poświęconą listom Morcinka. *Gustaw Morcinek — w 120-lecie urodzin*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, J. Lyszczyna. Katowice 2012.

⁷ Zob. J. Malicki: *O życiu i twórczości Gustawa Morcinka. Słowo wstępne*. W: *W kręgu Gustawa Morcinka. Rozprawy, szkice, przyczynki, scenariusz filmowy*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, J. Malicki. Katowice 1992, s. 15.

⁸ Zwłaszcza dwa tomy epistolografii Gustawa Morcinka wzbogacają wiedzę o pisarzu: *Gustawa Morcinka „Listów spod morwy” ciąg dalszy. Listy Gustawa Morcinka do Władysławy Ostrowskiej*. Wstęp, oprac. i komentarz K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1985; *Morcinek do Dziewczyny ze Wschodniej Ballady. Listy Gustawa Morcinka do Janiny Gardzielewskiej*. Wstęp, oprac. i komentarz K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1983.

⁹ K. Heska-Kwaśniewicz: „Pisarski zakon”. *Biografia literacka Gustawa Morcinka*. Opole 1988, s. 24.

¹⁰ Gustaw Morcinek przebywał w obozie w Sachsenhausen od grudnia 1939 roku do lutego 1940 roku, następnie, od 4 marca 1940 roku do 29 kwietnia 1945 roku — w obozie

jako dramatyczną. O dramatyczności życia pisał Karol Irzykowski: „[...] prawdziwa korespondencja... nie jest wymianą myśli i uczuć, komplementów lub dowcipów, lecz żywym dramatem, który trzeba nie odegrać, lecz rozegrać z poczuciem sceniczności”¹¹. Każdy list Gustawa Morcinka odpowiada jakiemuś zdarzeniu życiowemu autora. Zdarzenia te i czyny skupiają się wokół osi tematycznej, będącej istotą i korespondencji, i życia twórcy *Judasza z Monte Sicuro*. Są źródłem życiowego doświadczenia, stanowią odbicie zachodzącej w psychice pisarza ewolucji, która w listach znajduje swój wyraz. Zmiany psychiczne nie dokonują się nagle, są wynikiem przeżyć oraz doświadczeń życiowych. Okrucieństwo i bestialstwo zza drutów kolczastych odcisnęły piętno na psychice autora, powodując przewartościowanie i zmianę jego światopoglądu. Czytelnik staje się świadkiem metamorfozy, która prowadzi do następującej konstatacji: człowiek może być dobry, ale nie można *a priori* zakładać, że w każdych okolicznościach pozostaje uczciwy oraz sprawiedliwy. Listy są częstkami życia. Pozostają w bezpośrednim związku z doświadczeniami Morcinka. W *Listach spod morwy...* czytamy:

Wydostałem się do Francji, jakiś czas zatrzymałem się w Paryżu, a oto teraz znajduję się w Biviers pod Grenoble.

I stąd piszę listy do Ciebie.

W Biviers jestem już od kilku dni, jeszcze trochę oszołomiony wolnością i Paryżem, lecz powoli przychodzę już do siebie. Z nikim jeszcze się tutaj nie oswoiłem¹².

Jak zauważa Stefania Skwarczyńska, „List na tle życia jest nie celem, lecz środkiem. Relacja pomiędzy listem a życiem, które przezeń przepływa, może być rozmaita”¹³. Listy Gustawa Morcinka to swoistego rodzaju receptor fal życiowych. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że listy śląskiego pisarza koncentrują w sobie życie, zbierają jego fale teraźniejszej egzystencji i z niedalekiej wojennej przeszłości — bardzo bolesnej i okrutnej:

Dzisiaj zapominam już o wszystkim, co poza mną i zapominam również o tamtym pragnieniu zemsty... I błogosławię tę radosną uzdrawiającą ciszę, która idzie do mnie z błękitu, jak uśmiech kogoś ogromnie dobrego¹⁴.

w Dachau. *Listy spod morwy...* napisał na przełomie sierpnia i września 1945 roku w Biviers pod Grenoble.

¹¹ K. Irzykowski: *Słoń wśród porcelany*. Warszawa 1934, s. 166.

¹² G. Morcinek: *Listy spod morwy (Sachsenhausen—Dachau)*. Katowice 1946, s. 3.

¹³ S. Skwarczyńska: *Teoria listu...*, s. 332—333.

¹⁴ G. Morcinek: *Listy spod morwy...*, s. 7.

W ten sposób list staje się ogniwem akcji dramatycznej, którą rozwija życie. *Listy spod morwy...* i *Listy z mojego Rzymu* należy rozpatrywać, osadzając je w wojennej rzeczywistości. Przeżyte chwile w obozie koncentracyjnym stanowią tło refleksji zawartych w listach.

Morcinek o świecie obozu i o żyjących w tym świecie ludziach pisze prawdę — prawdę do końca, bezwzględnie i bezlitośnie. Prawda ta może oczywiście przerażać, ale pozwala też przeżyć, wyzwolić się z dramatycznych wspomnień. Władysława Ostrowska, odbiorczyni listów, przyjaciółka pisarza, to osoba o niezwyklej wrażliwości, której bez wątpienia można było powierzyć cały bagaż trudnych, obozowych przeżyć¹⁵.

Zapis doświadczeń i przeżyć Morcinka oraz innych współwięźniów jest wstrząsającą historią pobytu w obozie. Krystyna Heska-Kwaśniewicz zauważa:

[...] zaczął pisać „Listy spod morwy”, siadając pod drzewem, które dawało cień. Ich adresatką była Władysława Ostrowska, przy czym jej osoba stanowiła tutaj tylko pretekst, bo pisanie tych listów miało stanowić katarsis, uwalniające od wspomnień obozowych¹⁶.

Listy spod morwy... zawierają opisy rzeczywistości obozowej utrwalonej z fotograficzną wręcz dokładnością. Narodziły się wszak z obozowych doświadczeń samego pisarza, z obserwacji cierpienia fizycznego i psychicznego ludzi, z ich rozpacz, nędzy i poniżenia, z najgorszego zdziczenia i upodlenia, ale również z heroicznego poszukiwania nadziei, wolności, godności, przyjaźni i miłości, pełnej determinacji walki więźniów o dochowanie wierności niepodważalnym wartościom. Znajdziemy w *Listach...* opisy codzienności obozu, panującego powszechnie chronicznego głodu i niedożywienia, katorżniczej pracy więźniów, okrucieństwa oprawców, szczegóły organizacji pracy, charakterystyki współwięźniów różnych narodowości oraz stanu ich psychiki, informacje o poziomie ich wykształcenia i wiedzy o świecie, a także próby zrozumienia mentalności strażników obozowych oraz wiele innych spraw i tematów, które autor stara się poddawać trzeźwemu, racjonalnemu osądowi. To wszystko powoduje, że *Listy spod morwy...* wstrząsają czytelnikiem. Jak się dowiadujemy,

Człowiek w obozie był więc męczennikiem i bohaterem. Wyrafinowany system zabijania w nim godności ludzkiej przekształcał go jednak w tego samego potwora, jakim był jego oprawca. I tego właśnie „człowieka w obozie” zniechędziłem w tym samym stopniu, co „esmana”¹⁷.

¹⁵ Gustawa Morcinka „Listów spod morwy” ciąg dalszy...

¹⁶ K. Heska-Kwaśniewicz: „Pisarski zakon”..., s. 123.

¹⁷ G. Morcinek: *Listy spod morwy...*, s. 32.

Listy o sztuce, pięknie i prawdzie

Listy z mojego Rzymu ukazują, w jaki sposób Gustaw Morcinek pojmował rzeczywistość, jak ją porządkował w swojej wyobraźni, jakie przeżycia w momencie konfrontacji ze światem wyzwalała w nim sztuka, do jakiego poziomu świadomości docierał. Stosunek Morcinka do sztuki określała zasada: prawdziwe, wartościowe dzieło, stworzone przez artystę starożytnego lub teraźniejszego, oprócz swej wartości czysto artystycznej ma zawsze coś istotnego do zakomunikowania człowiekowi współczesnemu, nastawionemu na odbiór artystycznego przekazu:

W poprzednim liście pisałem Ci, jak to włączę się po Rzymie, od kościoła do kościoła, urzeczony ich pięknem i zdumiony ich wielkością. I pisałem Ci, że w przybytkach tych, pełnych kolumn i złoceń, marmurów i wspaniałego gestu człowieka, co był mądry i piękno miłujący, dumny, a częstokroć pyszny, że w onych przybytkach z trudem doszukałem się Boga. Lecz go znalazłem¹⁸.

W innym miejscu czytamy:

Człowieka obleci wprawdzie leciuchny żal, że ten Bargellini żył przed kilkudziesięciu laty, a nie w IX wieku, lecz nic nie szkodzi. Nie chodzi mi tutaj o autentyczną mozaikę bizantyjską, lecz o samo przeżycie na widok Madonny, o jakieś pastelowe „Katharsis” [gr. oczyszczenie — L.S.], o to samo „Katharsis”, którego doznawał Bargellini, radujący się z urzeczywistnienia swej mistycznej tęsknoty. Patrzysz więc długo na tamto zjawisko i nie możesz się nasycić. Odchodzisz, by po chwili znowu wrócić. Myślałeś, żeś już nabrał w serce do syta ciszy i słodczy liliowej postaci świętej, już do ostatka pokorny i wdzięczny za radosne przeżycie i odchodzisz¹⁹.

Pisarz w kontakcie z konkretnymi dziełami sztuki dokonuje pewnych odkryć, poznaje tajemnice świata, przeczuwa uniwersalne zasady obowiązujące zarówno w materialnym, jak i duchowym wymiarze rzeczywistości, ale jednocześnie wchodzi w porozumienie z dawnym artystą, podąża tropem jego myśli czy intuicji, jego wartości i doznań. Dzieło sztuki jest zapisem stanu świadomości artysty. W taki oto sposób w *Listach z mojego Rzymu* Gustaw Morcinek zaznacza na tle obrazów, rzeźb, katedr i miast swoją subtelną, aczkolwiek nie-

¹⁸ G. Morcinek: *Listy z mojego Rzymu*. Katowice 1947, s. 23.

¹⁹ Ibidem, s. 27.

budzącą wątpliwości obecność — jest autentyczny, zadaje pytania, poszukuje sensu życia, wartości, które utracił w obozach koncentracyjnych. Bohater listów śląskiego pisarza jest tym, który odczytuje — a na pewno stara się odczytywać — zaszyfrowane treści symboliczne, stawia pytania pisarzom ubiegłych wieków lub bohaterom dzieł sztuki i niekiedy otrzymuje odpowiedzi.

Twórczość pisarska — zwłaszcza listy — i życie Morcinka układają się w mozaikę, skomplikowaną, trudną do przeżycia dla człowieka wrażliwego. Zależność listu od życia lub jego z nim bezpośredni związek jako części z całości jest — co podkreśla Stefania Skwarczyńska — istotą gatunku²⁰. Piękno i wyraz artystyczny stanowią o skuteczności listu oraz o tym, że potrafi on kształtować międzyludzkie stosunki.

Listy z mojego Rzymu pozwalają stwierdzić, że twórczość Gustawa Morcinka jest miejscem dialogu pisarza ze światem, szczególnie światem ujmowanym przez sztukę w sieć form symbolicznych; dialogu, w którym ostatecznie chodzi o zrozumienie i samopoznanie. Istnieje bowiem piękno, które pyta człowieka o sposób pojmowania wartości, dobroci, miłości, o postawę moralną.

Trzeba przyznać, że listy Morcinka są przykładem wręcz niewiarygodnej po doświadczeniach wyniesionych zza drutów kolczastych wiary w piękno. W tekstach tych estetyka istnieje w powiązaniu z etyką chrześcijańską, która nakazuje stać na straży moralnych powinności. Śląski pisarz, żyjąc w wieku okrutnych wojen, ideologicznej pogardy i nieludzkich totalitaryzmów, szukał odpowiedzi na pytania, kim jest człowiek oraz jaki jest świat, w którym bohaterowi przyszło żyć. Podziwiając sztukę, jej bogactwo, mamy szansę poznać dziedzictwo pozostawione przez minione pokolenia. Świadectwem takiej postawy są *Listy z mojego Rzymu*.

Listy w twórczości Gustawa Morcinka niosą w sobie dobry ładunek. Ich samoistna wartość czytelnicza jest jakby drugorzędna. Priorytetowa wydaje się funkcja, jaką listy pełnią dla pisarza, który przelewając na karty papieru wojenne doświadczenia życiowe, przezwycięża koszmar obozowych wspomnień, odbudowuje zniweczone wartości. Kolejne listy Gustawa Morcinka, mające charakter życiowo-dramatyczny, rejestrują życie przesiąknięte bólem, bestialstwem bliźnich, upadkiem wartości, ale też przynoszą przykłady solidarności z drugim człowiekiem, heroizmu, bohaterstwa:

[...] podobnie jak raduję się z obecności kota, pragnącego się bawić ze mną, bo obydwaj zdają się [...] mi miłszymi aniżeli ludzie. Widać, jeszcze za głęboko tkwi we mnie niechęć do tych, którzy mnie skrzywdzili, bo nie mogę znieść obecności osób, które w moim mniemaniu posiadają pewne cechy obmierzłe lub przynajmniej niemiłe dla mnie²¹.

²⁰ Zob. S. Skwarczyńska: *Teoria listu...*, s. 332.

²¹ G. Morcinek: *Listy z mojego Rzymu...*, s. 7—8.

Zagadnienie listu przekracza sferę tekstu i sięga w rzeczywistość bezpośrednio przeżyty. W twórczości Gustawa Morcinka listy odgrywają określoną rolę, stają się bowiem próbą nabrania dystansu do przeżyć obozowych. Zaangażowanie uczuciowe autora, jego emocjonalny stosunek do podejmowanych kwestii i spraw objawia się w listach przede wszystkim w ich sferze psychologicznej:

Obóz dopiero nauczył mnie rozumieć, że zło łągnie się przede wszystkim z nędzy ludzkiej!...

I stąd przypomina mi się tak żywo, kiedy na ulicach Rzymu spotykam dzieci, siedzące w łachmanach na chodniku pod ścianą i żebrzące w milczeniu, dzieci spłodzone w nędzy, i kiedy spotykam tamte nieletnie dziewczyny przy Piazza S. Silvestro, brudne i złe, o starych twarzach, wołające piskliwym, zachrypniętym głosem, jak rozczochrane papugi, swoje monotonne „Ingesi, America, Nazionale, Macedonia...”, a biegnące do żołnierza amerykańskiego o gębie gangstera, gdyż wietrzą u niego czekoladę, gumę do żucia i dolary.

Tak, ksiądz Stefan miał słuszość. Zło ludzkie łągnie się przede wszystkim z nędzy²².

List jako gatunek literacki

List²³, jako gatunek literacki wprowadzany w procesie nauczania na poziomie klasy IV, jest wypowiedzią pisemną, „której cechą konstytutywną stanowi wewnętrzna konwersacyjność, powodująca powstanie limitowanego dialogu”²⁴, skierowaną do określonego, nieobecnego adresata²⁵. List, jedną z najstarszych form porozumiewania się ludzi między sobą, „praformę różnych rodzajów

²² Ibidem, s. 55.

²³ Na temat listu powstała bogata literatura. Zob. np.: S. Skwarczyńska: *Wokół teorii listu. (Paradoksy)*. W: Eadem: *Pomiędzy historią a teorią literatury*. Warszawa 1975, s. 178—186; A. Kałkowska: *Wprowadzenie w problemy językowej spójności listu*. „Polonica&” 1978, t. 4, s. 51—71; Eadem: *Struktura składniowa listu*. Wrocław 1982; J. Ryba: *List*. W: *Leksykon szkolny. Gatunki paraliterackie, publicystyczne i użytkowe*. Red. M. Pytasz. Gorzów Wielkopolski 1993; *Słownik rodzajów i gatunków literackich*. Red. G. Gazda, S. Tyniecka-Makowiecka. Kraków 2006; R. Lubas-Bartoszyńska: *Między autobiografią a literaturą*. Warszawa 1993 (szczególnie rozdział: *Funkcje listów w tekstach o charakterze autobiograficznym*).

²⁴ H. Wiśniewska: *Zachowania grzecznościowe w listach rodzinnych Ignacego Krasickiego*. „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 3, s. 161.

²⁵ Zob. *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński i inni. Wrocław 1989, s. 281.

literackich”²⁶, najogólniej można uznać za popularną formę komunikacyjną. Budowany ze słów²⁷, list staje się kodem graficznym niosącym informacje. To także — dzięki materii, z której powstaje — swoista szansa wyrażenia siebie, swoich uczuć, emocji, myśli, idei. W listach zawierane są zobowiązania, składane obietnice, piszący oswaja rzeczywistość, przedstawia otaczający świat z reporterskim obiektywizmem lub kreśli subiektywną wizję:

I nie o tym chciałem Ci dzisiaj pisać. Lecz kiedy już zahaczyłem o greckie fryzy, przypomina mi się taki fryz na sarkofagu w galerii Borghesów, widziany oto niedawno [...]. Mnie w tej chwili wystarczy samo tylko skromniutkie przeżycie bez dociekania istoty rzeczy²⁸.

List wpisuje się w przestrzeń dialogu życia²⁹. W tej przestrzeni nie sposób pominąć znaczenia słów, które przeciętny użytkownik może pojmować jako medium, sposób wyrażenia siebie — swoich pragnień, jako formę wyartykułowania myśli i wątpliwości.

Listy są wielokrotnie rezerwuarem podstawowych wartości: dobra, prawdy, piękna, ale też śladem naszej obecności, fenomenem komunikowania się³⁰.

Gustaw Morcinek nie stroni od opisywania życia codziennego. Aluzje literackie i symbolikę języka łączy z mową wojny, obozów koncentracyjnych i pożogi, choć owo kojarzenie jest dla niego problemem: „Irytuje mnie to skojarzenie, bo już raz nareszcie pragnąłbym patrzeć na mój Rzym inaczej aniżeli przez pryzmat obozu”³¹. Proza Morcinka, a w szczególności jej część traumatyczno-wojenna, jest wyraźnym świadectwem powszechnego zatracenia wartości oraz postępującej w świecie alienacji człowieka. Morcinek, który precyzyjnie operuje słowem, buduje przejmujące obrazy. Listy są odbiciem rzeczywistości, w któ-

²⁶ S. Skwarczyńska: *Geneza i rozwój rodzajów literackich*. W: Eadem: *Z teorii literatury. Cztery rozprawy*. Lwów 1932, s. 69.

²⁷ W dalszej części tekstu nawiązuję do definicji leksemu „słowo”: „1. znak dźwiękowy lub graficzny należący do systemu językowego, mający jakieś znaczenie lub modyfikujący znaczenie innych znaków językowych; wyraz; 2. znak językowy nazywający czynności lub stany; czasownik; 3. wyrażanie myśli za pomocą znaków językowych; wysławianie, mowa, język; 4. obietnica, przyrzeczenie, zobowiązanie”. B. Dunaj: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Kraków 2000, s. 324.

²⁸ G. Morcinek: *Listy z mojego Rzymu...*, s. 58—59.

²⁹ O ludzkim życiu jako przestrzeni dialogu pisał Józef Tischner. Zob. J. Tischner: *Człowiek w dramacie*. W: Idem: *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*. Wybór i oprac. A. Bobko. Wrocław—Warszawa—Kraków 2003.

³⁰ Problem rozumienia kategorii metafory śladu w filozofii podejmowała Barbara Skarga. Badaczka wyróżniła następujące jej znaczenia: ślad jako piętno w wymiarze etycznym, ślad jako blizna w wymiarze ontologicznym i metafizycznym oraz ślad jako wezwanie, by ku czemuś wyjść, do czegoś dążyć. Zob. B. Skarga: *Ślad i obecność*. Warszawa 2004.

³¹ G. Morcinek: *Listy z mojego Rzymu...*, s. 81.

rej przyszło mu funkcjonować. Wyrastają z życia, z którego nie ma ucieczki. Śmierć kultury europejskiej, naznaczona „zachwytem mordu”, panoszy się na terenach obozów koncentracyjnych, które wyznaczały „punkt zerowy”. Autor stwierdza:

I jestem przekonany, że upewniłby się w twierdzeniu [psycholog — L.S.], iż człowiek w obozie, zwłaszcza w okresie głodu, wyzbył się wszystkiego, co mu zostało narzucone przez kulturę i cywilizację. A raczej powiedzmy tak: człowiek wyzbył się w obozie wszystkiego, co zostało przez niego nabyte w ciągu życia, co raczej było tylko cienkim nalotem kultury³².

Pisarz nie uprawia retoryki, nie stara się być „czarodziejem słowa”, erudytą, osadza swoje pisanie w doświadczeniach życiowych i słowie, którego nadrzędną funkcją jest „nazywanie rzeczy”³³, wprowadzanie ładu w obszar człowieczego chaosu myśli, uczuć, doznań i czynów:

Zapada w końcu dzień, ja wracam pod swoją morwę i spostrzegam, że na jego dnie nie pozostało nic innego, jak nieokreślony smętek bez nazwy. Wczoraj jednakże znalazłem dla niego nazwę! Bo oto przyplątało się do mnie wspomnienie książki czytanej kiedyś w obozie. Była to książka o Michale Aniele. A wśród wielu dziwnych, niezwykle dziwnych dla mnie obrazów i słów zapamiętałem jedno zdanie: „Non nasce in me pensiero che non vi sia dentro scolpita la morte” [Nie ma we mnie żadnej myśli, w którą nie zostałyby wrzeźbiona śmierć — L.S.]...³⁴.

Słowa zawarte w listach do Władysławy Ostrowskiej niosą moc, która ma wskrzesić zapomniany świat wartości: prawdy, dobroci i miłości. By to się stało, musi nastąpić *katharsis*.

Słowo dla człowieka ma ogromne znaczenie. Jest nie tylko darem, jedną z trzech konstytutywnych cech wyróżniających go spośród innych stworzeń, ale też umiejętnością osvajania świata. Obecna w pisarstwie Gustawa Morcinka tajemnica ludzkiej mowy okazuje się kluczową kwestią dla poobozowej twór-

³² G. Morcinek: *Listy spod morwy...*, s. 42.

³³ Heidegger pisze: „Nazywanie nie rozdaje nazw, nie używa słów, lecz wzywa do słowa. Nazywanie wzywa. Wzywanie przybliża to, do czego wzywa. Jednak przybliżanie to nie dostarcza tego, do czego wzywa wezwanie, aby osadzić to i ulokować w najbliższym kręgu tego, co uobecnia. Zew mianowicie przywołuje. W ten sposób przywodzi on w bliskość wystarczanie się tego, co wcześniej nie było wzywane” (M. Heidegger: *Istota języka*. W: Idem: *W drodze do języka*. Tłum. J. Mizera. Kraków 2000, s. 15). Heidegger, pisząc o języku, podkreśla jego ważność. Podstawą swojej koncepcji języka uczynił tezę, że każdy człowiek przebywa w danym mu języku.

³⁴ G. Morcinek: *Listy spod morwy...*, s. 55—56.

czości tego pisarza. Otrzymywane przez Morcinka w listach informacje, słowa ważne i bliskie projektują w jego umyśle obraz rzeczywistości³⁵.

Zawarta w słowie pisanym Gustawa Morcinka refleksja nad ludzkim postępowaniem staje się elementarną kategorią bytu człowieka. W niej ujawnione zostają mechanizmy międzyludzkiej komunikacji, w niej obnażona zostaje wojenna bestia, w niej obecna jest śmierć:

A przede wszystkim znajdziesz tutaj niedużą tablicę marmurową z najpiękniejszymi słowami o śmierci, jakie znalazłem w Rzymie.

Nachylasz się w mroku i czytasz zdumiony: „Parole rivolte all’anima dall’imperatore Adriano morente” [Słowa skierowane do swojej duszy przez cesarza Hadriana w chwili śmierci — L.S.], a pod tym wstępem olśniewają cię wzruszające słowa o śmierci z tamtych antycznych czasów, słowa, które zdumiewają swą prostotą i swą głębią, i pogodą, i swą ciszą [...], i myślisz z jakimś podświadomym żalem, że oto Hadrian umierał w tak wzniosły sposób, że jego śmierć była jakimś radosnym obrzędem żegnanego życia, że śmierć jego posiadała tyle wspaniałego, cesarskiego, imperatorskiego, a jednak tak bardzo prostego majestatu, iż dzisiaj „człowiek z obozu” czy barbarzyńca z Północy staje przed nim pełen pokory i wzruszenia. I równocześnie pełen żalu, dlaczego w obozie koncentracyjnym musieli moi towarzysze konać jak rozdeptane, gnijące robaki, dlaczego ich śmierć nie posiada niczego z owego majestatu, a raczej była podobna do zdychania parszywego psa pod płótnem!...³⁶.

Dramat człowieka okaleczonego doświadczeniem wojennym uwidacznia się także w dramacie człowieka okaleczonego w języku. Uwidacznia się podwójnie — zarówno w pragnieniu dotarcia do prawdy, jak i w chęci dotarcia do mowy spokojnej, którą zagłusza konieczność nieustannego dawania świadectwa, utrwalania pamięci ludzi, opisywania piekła obozu *pro memoria*.

Pisarz, poddany imperatywowi tworzenia, skazany na operowanie zbanalizowanym i pustym słowem, rozpoczyna walkę o jego wyrazistość, przystawalność do desygnatu, by poddać próbie uporządkowania dany nam do przeżycia czas, rozrywający się na fragmenty, i czyni go dobrym i pięknym. Nieczystość formy wynika z nieustannie przywoływanych i na nowo odkrywanych wydarzeń wojennych, źródłowych dla tej prozy. Gustaw Morcinek stwarza swego rodzaju program literacki, w którym podkreśla ważność i wartość pisania etycz-

³⁵ O językowym obrazie świata i funkcjonowaniu człowieka w świecie dzięki językowi pisze między innymi Święty Augustyn w *Wyznaniach*, które są przywoływane w *Dociekaniach filozoficznych* Ludwiga Wittgensteina. Zob. L. Wittgenstein: *Część pierwsza*. W: Idem: *Dociekania filozoficzne*. Tłum. i wstęp B. Wolniewicz. Warszawa 2004.

³⁶ G. Morcinek: *Listy z mojego Rzymu...*, s. 61.

nego po traumie drugiej wojny światowej. W listach pisanych do przyjaciółki rysuje się ludzka potrzeba dokonania podsumowania dotychczasowego, nieprawdopodobnie upodlającego życia w obozie koncentracyjnym:

Życie w obozie zabijało godność ludzką w człowieku, oduczało go uśmiechu, stępiało jego wrażliwość na widok krzywdy bliźniego i uczyło nienawiści stadowej.

Głód i lęk o życie zamieniały człowieka w wilka [...].

Oto wystarczyło, że w głodnym stadzie ludzkim, stłoczonym w jednej izbie, znalazł się kolega słabszy moralnie czy fizycznie, bardziej wycieńczony lub schorowany, by reszta rzucała się na niego po prostu jak stado wilków rzuca się na swego osłabionego czy ранego współtowarzysza, by go zagryźć i pożreć. Człowiek słabszy w naszym stadzie wywoływał nienawiść do siebie³⁷.

Morcinek podejmuje próbę opisu rzeczywistości, rezygnuje z metaforyki, w listach ogranicza się do wyliczania przykładów okrucieństwa i bestialstwa, postaw współtowarzyszy niedoli i oprawców, odsłania zmiany, jakie zaszły w wielu cierpiących oraz w etycznej świadomości pokolenia. I choć wydaje się, że słowa zostały pozbawione po wojnie swojej twórczej mocy, to nadal charakteryzują się kreacyjną siłą osławiania rzeczywistości, co widać zwłaszcza w *Listach z mojego Rzymu*. Wszak mówimy, że znamy rzeczywistość w takim stopniu, w jakim jesteśmy w stanie ją nazwać. Na tle chaosu świata jednostka próbuje odnaleźć utraconą moc tworzenia siebie i otoczenia za pomocą słowa. Morcinek poszukuje drogi wyjścia z egzystencjalnego potrzasku, dostrzega bliźnich, którym się ten proces udał:

Podziwiam Twoją iście chrześcijańską pokorę. Wspominałem Ci już o tym przy innej sposobności, dzisiaj powtarzam to samo. Bo ją naprawdę podziwiam! Skąd się ona wzięła u Ciebie, trudno mi dociec. Jeżeli by Cię zapytać o to, także nie będziesz umiała powiedzieć. Powiedziała byś w ten rozbrajający sposób dziewczynski, że oto po prostu wzięła się i skończono.

Przypuszczam tylko, że na jej powstanie złożyły się wszystkie Twoje przeżycia, począwszy od tamtej chwili, kiedy do waszego mieszkania w Kaliszu przyszli w nocy urzędnicy Gestapo i wyrzucili Cię z matką na ulicę [...], poprzez całą Twoją gehennę w niemieckim obozie pracy [...]. Dziwię się raczej czemu innemu. I to bardzo się dziwię! Że mimo tego piekła, które musiałaś przejść podczas wojny, zachowałaś tę dziwną prostotę i radość życia, a przede wszystkim, że jeszcze posiadasz wiarę w człowieka³⁸.

³⁷ Ibidem, s. 38.

³⁸ Ibidem, s. 67—68.

Gustaw Morcinek to ocalony z rzezi wojennej człowiek, który chcąc żyć, musi jeszcze raz nazwać rzeczy ich własnym imieniem, aby słowa i znaczenia do siebie przylegały. Usiłuje odnaleźć mowę łączącą go z ludźmi. Jest pisarzem świadomym swojej drogi twórczej. Stara się pomóc drugiemu człowiekowi opanować rzeczywistość, a także jeszcze raz nazwać kolory, dźwięki i zapachy³⁹. Pisarz, próbując nazwać świat, zdiera ze słów maski i kostiumy. Wszystko po to, by dotrzeć do prawdy o człowieku w sytuacjach krańcowych i granicznych.

W *Listach spod morwy...* i *Listach z mojego Rzymu* mieści się zarówno moc oswojenia świata, jak i dar rozpoznawania dobra i zła oraz możliwość zawierzenia słowom — odtworzenia ich wiarygodności i odrzucenia kłamstwa. Cechy te dodatkowo podkreśla forma pisarska, jaką zastosował Morcinek. List przypisuje bowiem nadawcy cechy nauczyciela, przyjaciela, przewodnika i pierwszego kreatora bezpiecznej, gdyż nazwanej, przestrzeni życiowej odbiorcy. Chęć przekazania prawdy o świecie, prawdy o życiu w obozie koncentracyjnym, prawdy o bestialstwie, jakie zostało wpisane w obraz wojenny, jest także próbą stworzenia podwalin nowego życia oraz pierwszym widocznym zarysowaniem granic, próbą wyrażenia w języku obranego sposobu przeżywania traumy wojennej. Każde ze słów zawartych w listach, rysujących obrazy życia obozowego, staje się świadkiem i wyłania z chaosu świata znaczenie konkretnych istniejących już w rzeczywistości bytów⁴⁰. Morcinek dzieli się prawdą z innymi — odbiorcami, czytelnikami listu, z Władką:

Przypuszczam, Władko, że moje wywody nie przekonywają Cię bardzo [...]. Kończę już. Może wyczujesz do mnie żal, że w liście tym odbrazowiłem z lekka człowieka w obozie. A może przeciwnie, nie wiem. W każdym razie usiłowałem go przedstawić w prawdziwym świetle⁴¹.

Przeżycia duchowe łączą się z odwagą pisania, która dana jest autorowi *Zagubionych kluczy w czasie*

rodzenia i czasie umierania, czasie sadzenia i czasie wrywania tego, co zasadzone, czasie zabijania i czasie leczenia, czasie burzenia i czasie budowania, czasie płaczu i czasie śmiechu, czasie zawodzenia i czasie płąsów,

³⁹ Ciekawe spostrzeżenia na temat ludzkiego języka przedstawił Umberto Eco: *W poszukiwaniu języka uniwersalnego*. Tłum. W. Soliński. Przedmowa G. Le Goff. Gdańsk—Warszawa 2002, s. 353—368.

⁴⁰ Pisarz jest w akcie tworzenia „twórcą”, a nie „stworcą”, gdyż nie jest w stanie wydobyć czegoś z nicości — *ex nihil sui et subiecta*. Dostrzeżenie pierwiastka Boskiego w artyście, nazwanie go „wizerunkiem Boga Stwórcy” interesująco rozpatruje Jan Paweł II. Zob. Jan Paweł II: *List do artystów*. W: W. Błoński: *Od Norwida do Herlinga-Grudzińskiego*. T. 1—2. Wybór opowiadań, oprac. metodyczne, wstęp ks. bp J. Zawitkowski. Warszawa 1999, s. 379—389.

⁴¹ G. Morcinek: *Listy spod morwy...*, s. 47.

czasie rzucania kamieni i czasie ich zbierania, [...] czasie szukania i czasie tracenia, [...] czasie milczenia i czasie mówienia, czasie miłowania i czasie nienawiści, czasie wojny i czasie pokoju⁴².

Morcinek, rejestrując bolesne przeżycia wojenne, obiera drogę ku prawdzie. Obnaża fałsz świata i demaskuje obłudę człowieka w „czasach pogardy”. Bezkompromisowo dąży do *katharsis*. Czy pisanie listów, a tym samym zadawanie otwartych pytań dotyczących człowieczeństwa:

Dlaczegoż tak było?... Toć przecież ostatni żebrak na wolności, ostatni włóczęga bezdomny umierał z większym majestatem i ze wspanialszym patosem aniżeli moi towarzysze w obozie? Dlaczegoż tak było? Czemuż tyle nikczemności w człowieku-szatanie?⁴³,

może stać się wartością?

Każdy czas formułuje własne pytania i stawia swoje „znaki”, które trzeba dosłyszeć i dostrzec, by ze słowa Bożego wydobyć odpowiedź⁴⁴.

Teolog powie, że to refleksja rozpięta między dwoma biegunami: słowem Bożym i egzystencją ludzką; sięga po pierwsze, by nim oświecać i przetwarzać drugie, pomaga odczytać znaki czasu, słowo Boże oraz inne „miejsca teologiczne”⁴⁵. Pisarz podejmuje dialog z sobą i czytelnikiem. Wykorzystując moc słowa, nie tylko przedstawia ogrom zniszczeń wojennych, ale także ukazuje martwość ludzi, którzy przeżyli obozy koncentracyjne. Bezgraniczne wyjaławienie i pustkę egzystencjalną Morcinek niweluje dzięki słowom, w których odbija się pragnienie dotarcia do wartości, by przywrócić sens światu:

W obozie nastąpiło „przewartościowanie wszelkich wartości”, że użyję tutaj słów Nietzschego. Wiele z naszych naukowych dogmatów straciło zupełnie swą wartość. Człowiek patrzył zdumiony, jak jego prawdy stają się kupą gruzów, że gdzieś z głębin duszy i z głębin serca wyłaniają się nowe prawdy i nowe światy, że powstają nowe wartości⁴⁶.

Morcinek wie, że to, co wychodzi spod jego dłoni, jest ważne nie tylko dla niego, ale też dla tych, którzy wraz z nim cierpieli w obozach koncentracyjnych.

⁴² Księga Koheleta 3, 2—8. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*. Oprac. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktów Tynieckich. Poznań—Warszawa 1990, s. 737.

⁴³ G. Morcinek: *Listy z mojego Rzymu...*, s. 62.

⁴⁴ S.C. Napiórkowski OFMConv.: *Jak uprawiać teologię*. Wrocław 1996, s. 135.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ G. Morcinek: *Listy spod morwy...*, s. 78.

Dzięki talentowi pisarskiemu, który ujawnił się przed wojenną zawieruchą, może dać świadectwo prawdzie.

Dramatyczna dialogowość, jaka się dokonuje pomiędzy najmilszą Władką a nadawcą listów, polega na poszukiwaniu porozumienia i przeżywaniu wspólnie danego im czasu, choć mają „wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami”⁴⁷. List w swej istocie zakłada chęć powiadomienia o czymś, poznania, zrozumienia i obcowania z drugim człowiekiem. Słowa zawarte w liście, mimo że oddają bezmiar egzystencjalnej pustki, tworzą więź, która tkwi głęboko wewnątrz człowieka.

W *Listach spod morwy...* brakuje intymności, której można byłoby się spodziewać po adresacie — mężczyźnie piszącym do kobiety. Obecny jest w nich jednak klimat przyjaźni, bliskości i pewności zrozumienia dla opisywanych spraw⁴⁸. Gustaw Morcinek w listach dowodzi potrzeby poszukiwania bliskości — przyjaznej jedności, wspólnoty oraz prawdy o człowieku.

Rozpatrując pisarstwo Morcinka w kontekście filozofii Emmanuela Lévinasa, możemy dojść do wniosku, że w swoich listach Morcinek wchodzi w dialog z drugim człowiekiem, oprowadza po swoim świecie i jednocześnie sam w tym świecie się zakorzenia:

Między mną a Drugim nawiązuje się dialog. Cóż jest wynikiem dialogu? Pierwszym i podstawowym jest „darowanie świata”. Bez Drugiego, bez słowa, które on do mnie kieruje i którym pokazuje mi rzeczy, nie byłoby mojego bycia-w-świecie. Otaczający mnie świat jest wielkim darem mowy, zakładającym obecność Drugiego⁴⁹.

„Ja” zanurzone w samotności, we wspomnieniach piekła wojny poszukuje wdzięcznego obiektu, z którym bez strachu może się podzielić przeżyciami. Mimo że nie ma wspólnej dla adresata i nadawcy kategorii „tu i teraz”⁵⁰, pisarz

⁴⁷ Józef Tischner pisze o człowieku jako o istocie dramatycznej, której cechami konstytutywnymi są „otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i na przepływający czas”. Interesująco nazywa też trzy podstawowe czynniki bycia człowiekiem dramatycznym. Czas dramatyczny buduje ciągłość i nieodwracalność. Nie można cofnąć czasu, który płynie między ludźmi. Czas ten w szczególny sposób wiąże z sobą osoby, które się w nim spotykają, i stanowi *substancję dramatu*. Scena dramatu to „płaszczyzna spotkań i rozstań, przestrzeń wolności, w której człowiek szuka sobie domu, chleba, Boga i w której znajduje cmentarz”. Natomiast otwarcie się na innego człowieka jest możliwe tylko wtedy, gdy jednostka staje się uczestnikiem trwającego już dramatu człowieka. Zob. J. Tischner: *O człowieku...*, s. 256—260.

⁴⁸ Por. J. Mizińska: *Rozmowa a dialog*. W: *Aksjologiczne dylematy epoki współczesnej. Studia etyczne i estetyczne*. Zbiór I. Red. T. Szkołut. Lublin 1994, s. 147—157.

⁴⁹ J. Tischner: *O człowieku...*, s. 77—78.

⁵⁰ O kategorii „tu i teraz” oraz jej znaczeniu dla komunikacji szeroko pisze między innymi Janusz Lalewicz: *Komunikacja językowa i literatura*. Wrocław 1975. Warto w tym miejscu zasygnalizować, że według Janusza Sławińskiego, „mitologiczna, legendarna, historyczna fabuła

próbuje rekompensować ich brak opisem sytuacji i kontekstu pragmatycznego. Dowodzą tego wybrane formuły otwarcia analizowanych listów, np.:

Wydostałem się do Francji [...] teraz znajduję się w Biviers pod Grenoble [...]. W Biviers jestem już od kilku dni, jeszcze trochę oszołomiony wolnością i Paryżem, lecz powoli przychodzę już do siebie⁵¹; Minęło znów kilka dni od chwili, kiedy pisałem Ci ostatni list. Opadła mnie niechęć do pracy⁵²; Piszę do Ciebie ostatni list z Biviers⁵³.

Zarówno w listach do Władysławy Ostrowskiej, całkowicie prywatnych, jak i tych, które pisarz kierował do czytelnika w formie publikacji książkowej, opisywał te same uczucia i problemy związane z bólem egzystencji.

W listach ozywają trauma wojennych upokorzeń i pustka związana z utratą wartości: „Na gruzach Twoich i moich dotychczasowych wartości wypada nam teraz, Władko, budować nowe ołtarze!”⁵⁴. Jest to jednak potrzebne, by rana życia się zagoiła. Zbliżenie nastąpi tylko po oczyszczeniu. Pojawia się jeszcze jeden aspekt związany z pisanem listu: pragnienie dzielenia się sobą, swoimi doświadczeniami, emocjami, uczuciami z innymi.

„Najmilsza Władka” to wyrażenie także łączące Gustawa Morcinka z przeszłością, z czasami, gdy „epoka pieców” była nieokreśloną przyszłością. Pisząc listy do przyjaciółki, nadawca prowadzi dialog, który jest oparty na procesualności i systematyczności ich korespondencji: „Tak więc monolog wypowiedziany pełni właściwie funkcje dialogu — dzięki aktywnemu, choć niezwerbalizowanemu udziałowi wirtualnego odbiorcy”⁵⁵. Pisząc do drogiego Jana Kuglina z Bogumina, Gustaw Morcinek podkreśla, że odczuwa „coś w rodzaju wyrzutów sumienia”⁵⁶. Uczucia i mądrość wpływająca z doświadczeń życiowych wnoszą w tkanę listów piękno, niepowtarzalny charakter i takąż atmosferę⁵⁷.

lub postać za każdym razem przywołują odpowiedni wzór, mający zaświadczać tożsamość »tu i teraz« z »wszędzie i zawsze«. J. Sławiński: *Zaproszenie do tematu. W: Literatura wobec wojny i okupacji*. Red. M. Głowiński, J. Sławiński. Wrocław 1976, s. 9.

⁵¹ G. Morcinek: *Listy spod morwy...*, s. 3.

⁵² Ibidem, s. 53.

⁵³ Ibidem, s. 86.

⁵⁴ Ibidem, s. 78.

⁵⁵ A. Kałkowska: *Struktura składniowa listu...*, s. 36.

⁵⁶ G. Morcinek: *Listy z mojego Rzymu...*, s. 57.

⁵⁷ Potwierdzenia tych słów można się doszukiwać w ważnym dokumencie recepcji *Listów spod morwy*, jakim jest książka Ewy Owsiany *Rekolekcje rabczańskie ks. Karola Wojtyły*, w której czytamy: „Książdz czytał nam jeszcze fragment z książki Gustawa Morcinka — o szukaniu Boga w obozie koncentracyjnym. Po południu była spowiedź święta. Radość i szczypta smutku”. Skoro wybitny teolog, przyszedł papież, odnalazł w listach Morcinka tak istotne treści, że zalecał je swoim słuchaczom jako naukę, to tym bardziej uprawnione wydają się niniejsze rozważania. E. Owsiany: *Rekolekcje rabczańskie ks. Karola Wojtyły*. Kraków 2013, s. 108.

Jednolitość i jedność tematu, jaki w listach tworzą wspomnienia obozowe, to niezwykła wartość dla czytelnika. Obraz psychiki autora *Listów spod morwy...* i *Listów z mojego Rzymu* umiejętnie został spleciony z dynamizmem emocjonalnym traumatycznych momentów życiowych.

Listy Gustawa Morcinka cechuje swoisty dualizm gatunkowy — są zarówno dokumentem, jak i dziełem literackim. Charakter terapeutyczny listów, oczyszczająca i symbolicznie odradzająca się po traumie wojennej siła, jaką można przypisać takiej formie literackiej, nadają tekstom listów Gustawa Morcinka znaczenie wyjątkowe.

Bibliografia

- Chrzastowska B.: *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*. Wybór i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch. Poznań 2009.
- Dunaj B.: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Kraków 2000.
- Eco U.: *W poszukiwaniu języka uniwersalnego*. Tłum. W. Soliński. Przedmowa J. Le Goff. Gdańsk—Warszawa 2002.
- Fonfara E.: „[...] niech mi pan odpisze”. *O korespondencji dzieci i młodzieży z Gustawem Morcinkiem w latach 1946—1963*. W: *Gustaw Morcinek — w 120-lecie urodzin*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, J. Lyszczyzna. Katowice 2012.
- Gustawa Morcinka „Listów spod morwy” ciąg dalszy. Listy Gustawa Morcinka do Władysławy Ostrowskiej*. Wstęp, oprac. i komentarz K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1985.
- Heidegger M.: *Istota języka*. W: Idem: *W drodze do języka*. Tłum. J. Mizera. Kraków 2000.
- Heska-Kwaśniewicz K.: „Pisarski zakon”. *Biografia literacka Gustawa Morcinka*. Opole 1988.
- Irzykowski K.: *Słoń wśród porcelany*. Warszawa 1934.
- Jan Paweł II: *List do artystów*. W: W. Błoński: *Od Norwida do Herlinga-Grudzińskiego*. T. 1—2. Wybór opowiadań, oprac. metodyczne, wstęp ks. bp J. Zawitkowski. Warszawa 1999.
- Kałkowska A.: *Struktura składniowa listu*. Wrocław 1982.
- Kałkowska A.: *Wprowadzenie w problemy językowej spójności listu*. „Polonica” IV, 1978.
- Korepta E.: *Morcinek do dziewczynek. Epistolarny talent pisarza*. W: *Gustaw Morcinek — w 120-lecie urodzin*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, J. Lyszczyzna. Katowice 2012.
- Lalewicz J.: *Komunikacja językowa i literatura*. Wrocław 1975.
- Listy z Dachau. Gustaw Morcinek do siostry Teresy Morcinek*. Wstęp i oprac. K. Heska-Kwaśniewicz, L. Sadzikowska. Tłum. M. Szalonek. Katowice 2016.
- Lubas-Bartoszyńska R.: *Między autobiografią a literaturą*. Warszawa 1993.
- Malicki J.: *O życiu i twórczości Gustawa Morcinka. Słowo wstępne*. W: *W kregu Gustawa Morcinka. Rozprawy, szkice, przyczynki, scenariusz filmowy*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, J. Malicki. Katowice 1992.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Projekt podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego*. <https://men.gov.pl/projekt-podstawa-programowa>.
- Mizińska J.: *Rozmowa a dialog*. W: *Aksjologiczne dylematy epoki współczesnej. Studia etyczne i estetyczne*. Zbiór 1. Red. T. Szkołut. Lublin 1994.

- Morcinek do Dziewczyny ze Wschodniej Ballady. Listy Gustawa Morcinka do Janiny Gardzielewskiej.* Wstęp, oprac. i komentarz K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1983.
- Morcinek G.: *Listy spod morwy (Sachsenhausen—Dachau)*. Katowice 1946.
- Morcinek G.: *Listy z mojego Rzymu*. Katowice 1947.
- Napiórkowski S.C. OFMConv.: *Jak uprawiać teologię*. Wrocław 1996.
- Owsiany E.: *Rekolekcje rabczańskie ks. Karola Wojtyły*. Kraków 2013.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych.* Oprac. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktów Tynieckich. Poznań—Warszawa 1990.
- Ryba J.: *List*. W: *Leksykon szkolny. Gatunki paraliterackie, publicystyczne i użytkowe*. Red. M. Pytasz. Gorzów Wielkopolski 1993.
- Skarga B.: *Ślad i obecność*. Warszawa 2004.
- Skwarczyńska S.: *Geneza i rozwój rodzajów literackich*. W: Eadem: *Z teorii literatury. Cztery rozprawy*. Lwów 1932.
- Skwarczyńska S.: *Teoria listu*. Białystok 2006.
- Skwarczyńska S.: *Wokół teorii listu. (Paradoksy)*. W: Eadem: *Pomiędzy historią a teorią literatury*. Warszawa 1975.
- Sławiński J.: *Zaproszenie do tematu*. W: *Literatura wobec wojny i okupacji*. Red. M. Głowiński, J. Sławiński. Wrocław 1976.
- Słownik rodzajów i gatunków literackich*. Red. G. Gazda, S. Tyniecka-Makowiecka. Kraków 2006.
- Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński i inni. Wrocław 1989.
- Tischner J.: *Człowiek w dramacie*. W: *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*. Wybór i oprac. A. Bobko. Wrocław—Warszawa—Kraków 2003.
- Tischner J.: *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*. Wybór i oprac. A. Bobko. Wrocław—Warszawa—Kraków 2003.
- Wiśniewska H.: *Zachowania grzesznościowe w listach rodzinnych Ignacego Krasickiego*. „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 3.
- Wittgenstein L.: *Część pierwsza*. W: *Dociekania filozoficzne*. Tłum. i wstęp B. Wolniewicz. Warszawa 2004.



Elżbieta DUTKA
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Od „dramatu tematu” do tworzenia okolicy O górnośląskich antologiach poetyckich w kontekście edukacji regionalnej

Anthologies in regional education
(illustrated with the example of ‘Upper Silesian’ poetic selections
and the experience in the field of academic didactics)

Abstract: The article features ten selected Silesian poetic anthologies (of thematic and review types). The author draws attention to the various functions of the analyzed publications (pointing to the transformation of the ‘Silesian theme’, historical testimony, presentation of the environment, discussion about the region, shaping the local canon), and thus shows how to use the analyzed publications in regional education at the school and academic level.

Key words: anthology, Upper Silesia, regional education

Prawie czterdzieści lat temu Władysław Tatarkiewicz uznał antologie za znak rozpoznawczy epoki:

Epoka nasza jest epoką antologii — i nie ma w tym nic dziwnego, gdyż trzeba ułatwić czytelnikom korzystanie z olbrzymiej produkcji pisarskiej naszych czasów; trzeba im wybrać i uprzystępnąć to, co w tej produkcji jest ważniejsze, przekazać ją w wyborze i skrócie¹.

¹ W. Tatarkiewicz: *Przedmowa*. W: *Antologia współczesnej estetyki francuskiej*. Wyboru dokonała, wstępem oraz notami o autorach opatrzyła I. Wojnar. Warszawa 1980, s. 5. Na ten cytat zwraca uwagę J. Smulski: „*Epoka antologii*”. *Pendant do pewnego hasła słownikowego*. W: Idem: „*Przewietrzyć zatęchłą atmosferę uniwersytetów*”. *Wokół literaturoznawczej polonistyki doby stalinizmu*. Toruń 2009, s. 134.

Mimo upływu czasu wciąż trudno nie przyznać racji historykowi filozofii. Podobne sądy formułują współcześni literaturoznawcy. Antologie w epoce nadmiaru są koniecznością, ale i możliwością. Zbigniew Chojnowski zauważa, że antologiami „niejako mierzy się epoki, nurty, pokolenia”², a Julian Kornhauser przekonuje, że wybory bywają „projektami historycznoliterackimi”:

Antologia może ustalać początek okresu i hierarchię zjawisk. Może przeceniać dokonania i skazywać na niebyt utwory literatury. Przecistawiając się swoim porządkiem innym propozycjom, już funkcjonującym w obiegu, wywoływać może dyskusje na temat roli poszczególnych nurtów, szkół czy pokoleń. Staje się zatem i strażniczką wartości już ustalonych lub dopiero wchodzących do kanonu, i fermentem ożywiającym w jakimś ważnym momencie życie literackie³.

Antologie jednak długo były niedoceniane. W wielu kompendiach i leksykonach pominięto w ogóle hasło „antologia”. W *Słowniku terminów literackich* antologii nie poświęcono wiele miejsca, znaleźć tu można jedynie krótkie wyjaśnienie, że jest to publikacja zawierająca wybór utworów (lub ich fragmentów), jednego bądź wielu autorów (te najczęściej są układane według określonej zasady tematycznej lub historycznej)⁴. Jerzy Smulski, upominając się o uwzględnianie problematyki związanej z wyborami, stwierdził, że antologia „nie cieszy się zainteresowaniem historyków literatury i autorów teoretycznoliterackich leksykonów”⁵. Autor hasła *Antologie, almanachy* w *Słowniku realizmu socjalistycznego*⁶ zwraca uwagę, że właśnie w latach czterdziestych i pięćdziesiątych ubiegłego stulecia antologie miały szczególne znaczenie i były często przygotowywane. Przeważnie miały charakter okolicznościowy (wiązały się z rytuałami utrwalającymi nowy porządek państwowy), pozwalały na różnego typu manipulacje literaturą i tradycją literacką, ponadto antologie były „wcieleniem” idei kolektywizmu (kolektyw autorów)⁷. Tradycja tego typu zbiorów jest jednak znacznie dłuższa. Jak zauważa Magdalena Kokoszka,

² Z. Chojnowski: *Niedocenione strony antologii*. „Forum Akademickie” (dodatek „Forum Książki”) 2009, nr 1, s. 4.

³ J. Kornhauser: *Antologia jako projekt historycznoliteracki*. „Pamiętnik Słowiański” 2005, z. 1, s. 123.

⁴ Zob. T. Kostkiewiczowa: *Antologia*. W: M. Głowiński i inni: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław—Warszawa—Kraków 1989, s. 32.

⁵ J. Smulski: „Epoka antologii”. *Pendant do pewnego hasła słownikowego...*, s. 133.

⁶ J. Smulski: *Antologie, almanachy*. W: *Słownik realizmu socjalistycznego*. Red. Z. Łapiński, W. Tomasik. Kraków 2004, s. 14—16.

⁷ J. Smulski: *Miejsce antologii literackich w polityce historycznej doby socrealizmu. Dwa przykłady*. W: Idem: *Rozmaitości socrealistyczne (i nie tylko)*. Toruń 2015, s. 64—77.

Anthologia jest wyrazem greckim, to złożenie, które odwołuje się do dwóch słów *ánthos* ‘kwiat’ i *logia* ‘zbiór, kolekta’. Trzeba jednak pamiętać, że naręcza tak skrętnie zbierane w ogrodach sztuki nie służyły starożytnym do układania „bukietów”, to znaczy: antologii. Nazwę tę dla oznaczenia zbiorów literackich wprowadziło dopiero średniowiecze, natomiast z czasów starożytnych wywodzi się sama tradycja tworzenia kwiatnych paraleli dla literatury gromadzonej w wyborze⁸.

Za historyczne odmiany antologii uznaje się: bukiety, wirydarze („ogród”), gromadzące „sam kwiat” tekstów. Przywołana badaczka dodaje:

Mimo że wyraz „antologia” należy do grupy europeizmów (ang. *anthology*, fr. *anthologie*, niem. *Anthologie*, ros. *antologija*), polszczyzna, raczej odporna na grecki źródłosłów, przyswaja go późno — za pośrednictwem francuskiego i niemieckiego — dopiero w drugiej połowie XVIII stulecia. Od tego czasu aż do początku XX wieku w słownikach języka polskiego przy odnośnym hasle pojawia się najczęściej ta sama definicja wartościująca: „wybór najpiękniejszych miejsc z pisarzy”. Jej brzmienie zdaje się wypływać z przekonania, które z pewnością zawdzięcza wiele etymologii greckiego słowa: że literackie kolekcje przechowują rzeczy istotnie warte gromadzenia, utwory wyróżniające się na tle innych artystycznych dokonań, w pełnym tego słowa znaczenia — doborowe⁹.

Antologiami rządzą dwa żywioły: z jednej strony dążenie do porządkowania, ułożenia, zbierania, z drugiej — różnorodność, wielość i konieczność dokonywania wyboru, „świadomego zmierzenia się z bogactwem, z urodzajem form”¹⁰.

Potwierdzeniem dużej rangi antologii w kolejnym stuleciu była konferencja naukowa *Antologia literacka. Przemiany, ekspansja i perspektywy gatunku*. Sesja została zorganizowana w Katowicach, w dniach 18—19 listopada 2015 roku przez Instytut Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego Uniwersytetu Śląskiego oraz Centrum Humanistyki Cyfrowej Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk. W wygłoszonych referatach i w dyskusjach zwracano uwagę na tradycję, transdyscyplinarną teorię gatunku, pozycję wyborów na rynku księgarskim, a także rolę nośnika (e-antologie, internetowe kolekcje) i nowoczesny wymiar wyborów¹¹. Można zatem powiedzieć, że dokonuje się swego rodzaju „rehabilitacja” antologii.

⁸ M. Kokoszka: *Antologia niemożliwa. Przypadek „Słojów zadrzewnych” Tymoteusza Karpowicza*. Katowice 2011, s. 24.

⁹ Ibidem, s. 23—24.

¹⁰ Ibidem, s. 28.

¹¹ *Antologia literacka. Przemiany, ekspansja i perspektywy gatunku*. Seria pierwsza. Red. M. Kokoszka, B. Szałasta-Rogowska. Katowice [w druku].

Warto docenić rolę antologii w dydaktyce; tym bardziej, że — jak pisze Zbigniew Chojnowski — jedną z funkcji antologii jest wypracowywanie kanonu, „zestawu dzieł godnych zbiorowej pamięci, a przez to formujących tożsamość lokalnych, narodowych i ponadnarodowych wspólnot”¹². Badacz pisze o mniej głośnych, mimo że niepozbawionych silnego oddziaływania, antologiach regionalnych, będących „przejawem poszukiwania i utrwalania tożsamości regionalnej”, których „wysyp” nastąpił po 1989 roku¹³. Można to uznać za istotny element i przejaw nabierającego stopniowo coraz bardziej wyraźnych kształtów zjawiska określanego mianem „nowego regionalizmu”¹⁴.

Pragnę zwrócić uwagę na współczesne antologie poetyckie związane z Górnym Śląskiem¹⁵. Prowadząc na Uniwersytecie Śląskim różnego typu zajęcia z literatury regionalnej dla studentów filologii polskiej, a także dla słuchaczy studiów śląskich i sztuki pisania, raz po raz sięgałam po tego typu publikacje. Okazały się one wielokrotnie cenną pomocą dydaktyczną, ale często także problemem i wyzwaniem.

Scharakteryzuję dziesięć różnorodnych zbiorów (informacje bibliograficzne zamieściłam w aneksie dołączonym do artykułu¹⁶), z których można korzystać na zajęciach regionalnych również w edukacji szkolnej. Kryterium wyboru było dla mnie wyraźne redaktorskie wskazanie (w tytule bądź w podtytule), że zgro-

¹² Z. Chojnowski: *Niedocenione strony antologii...*, s. 4.

¹³ Zob. ibidem, s. 5.

¹⁴ Zob. E. Rybicka: *Nowy regionalizm i narracje lokalne*. W: Eadem: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków 2014, s. 325—363. Ukazało się także sześć tomów w serii *Nowy Regionalizm w Badaniach Literackich: Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*. Red. M. Mikołajczak, E. Rybicka. Kraków 2012; *Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*. Red. D. Kalinowski, M. Mikołajczak, A. Kuik-Kalinowska. Kraków 2014; *Centra — peryferie w literaturze XX i XXI wieku*. Red. W. Browarny, E. Rybicka, D. Lisak-Gębala. Kraków 2015; *Regionalizm literacki w Polsce. Zarys historyczny i wybór źródeł*. Red. Z. Chojnowski, M. Mikołajczak. Wstęp M. Mikołajczak. Kraków 2016; *Region a tożsamości transgraniczne. Literatura. Miejsca. Translokacje*. Red. D. Zawadzka, M. Mikołajczak, K. Sawicka-Mierzyńska. Kraków 2016; *Regionalizm literacki — historia i pamięć*. Red. Z. Chojnowski, E. Rybicka. Kraków 2017.

¹⁵ Używając określenia „współczesne antologie”, mam na myśli wybory publikowane po 1945 roku.

¹⁶ Poza antologiami, które analizuję w tym artykule, można jeszcze przywołać inne wybory, które jednak z różnych względów sytuują się poza zakreślonym przeze mnie, na potrzeby tej publikacji, obszarem badań, np.: *Ludowe żniwo literackie. Pisarstwo ludowe współczesnej Opolszczyzny*. Oprac. Z. Bednorz. Wrocław 1966; *Młoda Polska na Śląsku 1898—1922. Antologia*. Oprac. A. Gładysz. Wrocław 1969; *W ciemnościach słyszę Boga kroki... Wiersze poetów śląskich*. Wybrała i wstępem opatrzyła R. Zwoźniakowa. Katowice 1986; *Wiersze górnicze. Antologia*. Wybrał i opracował A. Włodek. Wstępem poprzedził Z. Hierowski. Kraków 1954; *W kręgu Sobótki. Proza i poezja o Dolnym Śląsku*. Oprac. A. Olcha. Słowo wstępne S. Kulczyński. Informacje o Dolnym Śląsku J. Januszewski. Katowice 1962; *Znad Odry. Opowiadania i wiersze*. Red. W. Żukrowski, L. Bartelski. Warszawa 1954.

madzone w wyborze utwory są związane z przestrzenią Śląska. Uwzględniłam nie tylko antologie tematyczne — wybory wierszy o regionie, ale także takie, w których zamieszczono utwory poetów związanych z regionem, choć niekoniecznie piszących o Śląsku (antologie historyczno-przeglądowe, prezentujące lokalne środowisko poetyckie)¹⁷.

Niektóre z wyborów gromadzą tylko wiersze, inne mają charakter „mieszany” — prezentują zarówno utwory poetyckie, jak i prozatorskie, eseistyczne, krytyczne. W swoich analizach zwracam uwagę na uwzględnioną w wybranych antologiach poezję, a szczególnie na utwory napisane po drugiej wojnie światowej, dokonuję również geograficznego zawężenia refleksji do obszaru Górnego Śląska. Najstarsza jest antologia opracowana przez Zdzisława Hierowskiego tuż po zakończeniu drugiej wojny światowej, najnowsza, stanowiąca prezentację twórczości poetów grupy „Na Dziko” w latach 1994—2003, została przygotowana przez Dariusza Pawelca na początku nowego tysiąclecia. Analiza wybranych publikacji pozwala dostrzec w nich różne projekty historycznoliterackie, próby kształtowania lokalnego kanonu; często antologie same w sobie są źródłem i świadectwem historycznym. Lektura tych wyborów uzmysławia również ewolucję regionalizmu literackiego. Dlatego za zasadne uznałam omówienie ich w porządku chronologicznym. Uwzględniając różne konteksty (przede wszystkim historycznoliterackie, historyczne, ale i polityczne), dostrzegam w zgromadzonych antologiach interesujący materiał badawczy, materiał do dyskusji na temat wizji regionu i poezji regionalnej/poezji regionu/poezji o regionie — przestrzeń namysłu, do której można spróbować zaprosić studentów i uczniów zainteresowanych miejscem, w którym mieszkają.

Świadectwem historycznym jest niewątpliwie wspomniana już antologia *Śląsk walczący*, opublikowana w 1946 roku. Jej redaktorem (a można by nawet powiedzieć — autorem¹⁸) jest Zdzisław Hierowski, znany jeszcze z okresu przedwojennego krytyk literacki, tłumacz z języka czeskiego i badacz regionalizmu śląskiego¹⁹. Na kształcie publikacji odcisnęła piętno osobowość antolo-

¹⁷ O trzech odmianach antologii: historyczno-przeglądowych, tematycznych i okolicznościowych, pisze J. Smulski: *Antologia*. W: *Słownik rodzajów i gatunków literackich*. Nowe wydanie. Red. G. Gazda. Warszawa 2012, s. 36—37.

¹⁸ Strona tytułowa została zaprojektowana w ten sposób, że nazwisko antologisty pojawia się w miejscu zwyczajowo przeznaczonym dla autora. W związku z tym w opisach bibliograficznych (np. w katalogu Biblioteki Śląskiej i Biblioteki Uniwersytetu Śląskiego) ta antologia funkcjonuje jako dzieło autorskie: Z. Hierowski: *Śląsk walczący. Poezja i pieśń*. Katowice—Wrocław 1946. Podobne rozwiązanie edytorskie zastosowano także w innych antologiach, nadając im bardziej „piętno” autorskie — zob. np. A. Widera, A. Wolny: *Imię ziemi. Antologia wierszy o Śląsku*. Opole 1985.

¹⁹ Autor między innymi następujących prac o problematyce regionalnej: Z. Hierowski: *25 lat literatury na Śląsku 1920—1945*. Katowice—Wrocław 1947; Idem: *Odbudowa kulturalna odzyskanego Śląska*. Katowice 1946; Idem: *Z problematyki badań historycznoliterackich nad*

gisty, ale i czas, w którym się ukazała. Antologista we wstępie wyjaśnia: „Zamiarem tej antologii jest ukazać Śląsk walczący w historycznej kolei zdarzeń w utworach jego poetów. Cel jej zatem jest raczej dokumentarny niż artystyczny [...]”²⁰. Z uwag wstępnych i zgromadzonych w antologii wierszy wyłania się obraz Śląska jako „terenu ustawicznych walk”²¹, od czasów piastowskich po drugą wojnę światową. W zbiorze przywołano literackie ślady wcześniejszej „tradycji wojennej Śląska”²², np. echa obrony Głogowa w 1109 roku, jednak przede wszystkim udokumentowane zostały zmagania z okresu powstań śląskich i drugiej wojny światowej. W komentarzu do wiersza zamieszczonego w antologii jako ostatni — *To do Polski woła Śląsk Opolski*, napisanego przez Edmunda Osmańczyka w marcu 1945 roku (gdy front jeszcze nie dotarł na te tereny)²³, antologista pisze, że nasuwa on pytanie, „czy rok 1945 był ostatnim rokiem walczącego Śląska?”²⁴. Zapewne pobrzmiewają w przywołanej wątpliwości autentyczne powojenne lęki i niepokoje, brak poczucia bezpieczeństwa i pewności, że doczekano wreszcie końca wojny. W interesujący sposób przedstawiła powojenne emocje współczesna reporterka Magdalena Grzebałkowska w książce *1945. Wojna i pokój*²⁵, a wcześniej historyk Marcin Zaremba w pracy o „Wielkiej Trwodze” lat 1944—1947²⁶. Ale w dramatycznym pytaniu Hierowskiego można też dostrzec echa wątpliwości związanych z powojennymi ideami regionu i regionalizmu, które naznaczone zostały doświadczeniami wojennymi, ale stopniowo coraz bardziej także doraźną polityką i propagandą²⁷. Jednym z najistotniejszych zadań w tym czasie było umocnienie nowego kształtu państwa, zwłaszcza granic zachodnich. Wizja „Śląska walczącego” zdaje się już wpisywać w regionalne tendencje, które później znajdą odzwierciedlenie choćby podczas Zjazdów Pisarzy Ziemi Zachodnich i Północnych.

Utwory w antologii zostały zatem dobrane ze względu na podejmowany w nich temat. Mniejszą rolę odgrywa kryterium estetyczne, choć Zdzisław Hie-

piśmiennictwem polskim na Śląsku. Katowice 1967; Idem: *Życie literackie na Śląsku w latach 1922—1939*. Katowice 1969.

²⁰ Z. Hierowski: *Wstęp*. W: Idem: *Śląsk walczący...*, s. 10.

²¹ Ibidem, s. 7.

²² Sformułowanie używane przez Z. Hierowskiego. Ibidem, s. 8.

²³ E. Osmańczyk: *To do Polski woła Śląsk Opolski*. W: Z. Hierowski: *Śląsk walczący...*, s. 109.

²⁴ Ibidem, s. 25.

²⁵ M. Grzebałkowska: *1945. Wojna i pokój*. Warszawa 2015.

²⁶ M. Zaremba: *Wielka Trwoga. Polska 1944—1947. Ludowa reakcja na kryzys*. Kraków 2012.

²⁷ „Nie tylko polityka zdecydowała o powojennych losach idei regionalistycznej. Jedną z ważniejszych determinant była bowiem dekonstrukcja regionalnej przestrzeni i przeorientowanie powojennej mapy Polski, która geograficznie, ale też kulturowo, geopolitycznie została przesunięta na zachód”. M. Mikołajczak: *Wstęp. Regionalizm w polskiej refleksji o literaturze (zarys problematyki i historia idei)*. W: *Regionalizm literacki w Polsce...*, s. 56—57.

rowski wcześniej dał się poznać jako surowy krytyk pisarstwa lokalnych autorów. We wstępie do antologii też znalazły się uwagi o nieporadności i opóźnieniu poezji na Śląsku, które dopiero zaczęto przezwyciężać przed wybuchem drugiej wojny światowej. W *Śląsku walczącym...* jednak obok znanych utworów, takich jak *Officina ferraria* Walentego Roździeńskiego, zamieszczone zostały wiersze publicystyczne, okolicznościowe, pisane przez zaangażowanych w sprawę regionu działaczy: Konstantego Damrota, Juliusza Ligionia, Augustyna Świdra, oraz teksty opublikowane anonimowo lub pod pseudonimami (dotyczy to zwłaszcza poezji i pieśni powstańczych). Twórców najmłodszych reprezentują w *Śląsku walczącym...*: Wilhelm Szewczyk, Jan Baranowicz, Zbyszko Bednorz. W wyborze pojawiły się utwory nowe, wcześniej nieznanne, które później były przedrukowywane w kolejnych antologiach, weszły zatem do kanonu poezji o Śląsku. Wśród nich warto zwrócić uwagę na dwa intrygujące wiersze (pisane po śląsku) Józefa Ryszki — poety rozstrzelanego na ulicach Warszawy w 1943 roku²⁸, a także na opublikowany z rękopisu *Dialog śląski* Jana Baranowicza²⁹.

Parę lat później Zdzisław Hierowski zredagował *Nowy Śląsk. Almanach literacki*. Celem tej odmiennej antologii był „bieżący przegląd” literackiego dorobku w regionie w latach powojennych, zarysowanie „zbiorowego portretu pisarzy”, danie „obrazu współczesnego życia”³⁰. Antologista we wstępie za swoje zadanie uznał przedstawienie „Nowego Śląska — nowych ludzi”. Punktem odniesienia pozwalającym dostrzec nowość stała się stosunkowo najbliższa tradycja — dwudziestolecie międzywojenne, gdy kształtowało się środowisko artystyczne w przyłączonym do Polski regionie. Antologista przywołał specjalny zeszyt kwartalnika „Zaranie Śląskie” z 1937 roku, który (w intencji redakcji) miał być „antologią literacką współczesnego Śląska”. Hierowski bardzo krytycznie odniósł się do zawartości siedemdziesięciostronicowego wyboru, pisząc wprost, że obejmuje „tanie zachwyty nad śląskim krajobrazem, wierszowane gawędy gwarowe”, a także „sporo bogo-ojczyźnianej, zaprawionej dewocją poezji domorosłych wierszopisów ludowych”, „nastrojowej grafomanii”³¹. W porównaniu z przedwojenną publikacją nowy almanach miał ukazać ogrom

²⁸ J. Ryszka: *My Ślązaki; Prziseł czas*. W: Z. Hierowski: *Śląsk walczący...*, s. 104—107. Utwory zostały przedrukowane w: *Wierszem o Śląsku. Antologia*. Wybrał i oprac. A. Widera. Stalinogród 1956, s. 229—232; *Z górnośląskiej ziemi. Proza i poezja o Górnym Śląsku*. Wybór G. Morcinek, M. Suboczowa. Opiniowanie i przypisy Z. Hierowski. Oprac. graficzne B. Górecki. Katowice 1963, s. 300—301. Twórczość, biografię i legendę śląskiego poety z pokolenia Kolumbów przedstawił Z. Bednorz: *Szczepon, czyli Rzecz o Józefie Ryszce*. Katowice 1960.

²⁹ J. Baranowicz: *Dialog śląski*. W: Z. Hierowski: *Śląsk walczący...*, s. 93. Informacja na temat druku z rękopisu została zamieszczona w nocie na s. 119. *Dialog śląski* przedrukowano w: *Wierszem o Śląsku...*, s. 257.

³⁰ Z. Hierowski: *Wstęp. Nowy Śląsk — nowi ludzie*. W: *Nowy Śląsk. Almanach literacki*. Red. Z. Hierowski. Kraków 1954, s. 5.

³¹ *Ibidem*, s. 6.

przemian historycznych, zapis skomplikowanych i trudnych procesów powojennych. Antologista pisał o przeformułowaniu „pojęć o roli i zadaniach pisarza”, pierwszych próbach przyswojenia „metody twórczej socrealizmu”, o „mobilizacji twórczej środowiska Stalinogrodu”³² i o kreowaniu nowego obrazu regionu robotniczego trudu:

[...] stworzyć ten obraz nowego Śląska z prac literatów na tym terenie skupionych, najbardziej z nim zżytych, najbliższych jego sprawom. Tak więc książka ta ma stanowić pierwszą próbę zbilansowania tego dorobku, który jest rezultatem zmierzania się zamieszkałych na Śląsku pisarzy ze współczesną, aktualną problematyką ich środowiska³³.

Można zatem powiedzieć, że almanach z 1954 roku, podobnie jak antologia z 1946 roku, ukazuje głównie „Śląsk walczący”, z tą różnicą, że jest to teraz walka klasy robotniczej o wprowadzanie nowego porządku. Układ wyboru jest problemowy, prezentowane w nim są między innymi zagadnienia związane z przemysłem (górnictwem i hutnictwem), ze specyfiką wsi śląskiej. Antologista przyznał, że za mało jest utworów o wielkich inwestycjach socjalistycznych i kolektywizacji wsi, pokazano „przede wszystkim zjawisko wewnętrznego dojrzewania człowieka w toku rozwiązywania nowych problemów życia, dojrzewania w nim nowego stosunku do pracy, do społeczeństwa, do otoczenia, do innych ludzi”³⁴. W zbiorze przeważają utwory socrealistyczne, takie jak: *Poemat górniczy* i wiersz *Na naradzie produkcyjnej w kopalni „Wyzwolenie”* Wilhelma Szewczyka, liryk Jana Baranowicza *Śląskie noce*, *Śląsk* i *Stalinogród* Aleksandra Baumgardtena. Niektóre z nich zostały powtórzone w następnej antologii — weszły tym samym do socrealistycznego kanonu³⁵. W wymienionych utworach pojawiają się uwagi o wykonaniu kolejnego planu, o walce z przeciwnikami, wprowadzaniu nowego porządku i zerwaniu ze złą przeszłością, wyścigu pracy *etc.* Podobnie jest w kolejnych utworach Janiny Zabierzewskiej, Leszka Mecha, Janusza Koniusza oraz w (również zamieszczonych w tym almanachu) fragmentach prozatorskich.

Świadectwem czasu jest także antologia *Wierszem o Śląsku...*. Wybór opracowany przez Aleksandra Widerę został opublikowany w Stalinogrodzie w 1956 roku. Piętno epoki dostrzec można nie tylko w nazwie miejsca publikacji, ale i we wstępie, w którym nie brakuje tak często wykorzystywanych przez propagandę tamtego okresu sformułowań o krzywdzie ludu, wyzyskiwaniu robotników, ciemieniu chłopów czy „zwycięskiej współczesności budującego się

³² Ibidem, s. 9—10.

³³ Ibidem, s. 14.

³⁴ Ibidem, s. 16.

³⁵ Zob. np. W. Szewczyk: *Poemat górniczy; Na naradzie produkcyjnej w kopalni „Wyzwolenie”*. W: *Wierszem o Śląsku...*, s. 243, 250.

socjalizmu”³⁶. Przede wszystkim uwidacznia się ono jednak w wyborze wierszy, wśród których znalazło się wiele typowo socrealistycznych obrazów i agitacyjnych nawoływań, takich jak choćby *Towarzysz Ryszard. Poemat o Józefie Wiczorku* Bolesława Lubosza, *Nad projektem budowy nowych Tychów* Janusza Koniusza czy *Zabrze* Władysława Broniewskiego³⁷. Zamyśl antologisty był ambitny — chciał przedstawić historię „tematu śląskiego w poezji polskiej” od czasów najdawniejszych po współczesność³⁸. Aleksander Widera miał świadomość wagi i pionierskiego zakresu swojego przedsięwzięcia, w *Posłowie* pisał:

Potrzeby antologii wierszy o Śląsku nie trzeba chyba uzasadniać. Jest oczywista. Jedynie bowiem w bardzo małym stopniu zaspokajała ją dotychczas ograniczona objętościowo i tematycznie książka Zdzisława Hierowskiego *Śląsk walczący. Poezja i pieśń*. Opracowana przez Adama Włodka antologia *Wiersze górnicze* nie mogła stanowić jej uzupełnienia ze względu na bardzo specjalny charakter.

Wypada też na tym miejscu podkreślić, że wydana przed wojną antologia Jana Lorentowicza *Ziemie polskie w poezji* nie zawiera ani jednego wiersza poświęconego Śląskowi.

Z tym większym więc zadowoleniem oddaję w ręce czytelników wybór wierszy, który ma ambicje odrobić zaniedbania i ukazać jak najpełniejszy obraz Śląska zarówno w sensie geograficznym, jak i historycznym³⁹.

Widera, podobnie jak wcześniej Hierowski, podkreślał, że region był terenem rozgrywek zbrojnych. Wyjątkowe, jak na czasy, gdy antologia się ukazała, było zwrócenie uwagi na poetów języka łacińskiego, na „fakt istnienia literatury śląsko-polskiej w latach niewoli”⁴⁰. Widera doceniał „prostą ludową strofę”⁴¹, wiązało się to z jego zainteresowaniem folklorem⁴²; był także mniej od swego poprzednika krytyczny wobec przedstawicieli „rodzimego pisarstwa śląskiego z Norbertem Bonczykiem Konstantym Damrotiem, Juliuszem Ligoniem i Janem Kubiszem na czele”⁴³, pisał, że wartość utworów o „tzw. tematyce śląskiej” wa-

³⁶ A. Widera: *Wstęp*. W: *Wierszem o Śląsku...*, s. 8—10.

³⁷ *Wierszem o Śląsku...*, s. 286—290, 297—299, 307.

³⁸ A. Widera: *Wstęp*. W: *Wierszem o Śląsku...*, s. 5.

³⁹ A. Widera: *Posłowie*. W: *Wierszem o Śląsku...*, s. 387.

⁴⁰ A. Widera: *Wstęp*. W: *Wierszem o Śląsku...*, s. 6.

⁴¹ *Ibidem*, s. 7. Potwierdzeniem tego może być zamieszczenie w antologii wiersza J. Iwaszkiewicza *Gdybym to ja miała*, w którym został podjęty znany ludowy motyw (*Wierszem o Śląsku...*, s. 189), oraz nawiązującego do pieśni ludowej utworu samego A. Widery *Skarga dziewczyny* (*ibidem*, s. 281).

⁴² Zob. P. Sarna: *Aleksander Widera — dziennikarz, folklorysta. Szkic biograficzny*. „Rocznik Prasoznawczy” [Sosnowiec] 2012, s. 143—147.

⁴³ *Ibidem*, s. 7.

runkują „przede wszystkim walory treściowe, w znacznie mniejszym zaś stopniu artystyczne”⁴⁴.

Antologista podzielił wybór na cztery części, wprowadzające porządek chronologiczny: *Na początku była pieśń*, „*Hej, Ty Śląsko, stare Śląsko*”, *Inter arma i między wojnami*, *Nowe dzieje*. W wyborze zostały uwzględnione nie tylko wiersze o Górnym Śląsku, ale także Dolnym, Śląsku Cieszyńskim i Opolszczyźnie. Znalazły się tu utwory poetów związanych z regionem czy to pochodzeniem, czy też miejscem zamieszkania. Ale także zgromadzono wiersze twórców raczej niełączonych z tym miejscem lub słabo z nim związanych: Jana Kasprowicza, Marii Konopnickiej, Kazimierza Tetmajera, Artura Oppmana, Antoniego Słonimskiego, Jarosława Iwaszkiewicza, Juliana Tuwima, Józefa Czechowicza i innych. Tak szeroka reprezentacja utworów poetów znanych poza regionem, o utrwalonej pozycji w literaturze ogólnopolskiej wyróżnia tę antologię, sugeruje szersze zainteresowanie Śląskiem, wykraczające poza jego granice.

Z rozmachem została przygotowana antologia *Z górnośląskiej ziemi...* wydana w 1963 roku. W zbiorze uwzględniono nie tylko wiersze, ale także fragmenty utworów prozatorskich, wypowiedzi publicystycznych, tekstów naukowych. Wyboru tekstów dokonali Gustaw Morcinek i Maria Suboczowa. Publikację opatrzone notami o autorach i bibliografią, przygotowanymi przez Zdzisława Hierowskiego. Z dzisiejszej perspektywy może najbardziej zaskakujące jest to, że antologia została poprzedzona słowem wstępnym autorstwa Jerzego Ziętka. Gdy uwzględni się jednak realia lat sześćdziesiątych i ówczesną pozycję powojennego wojewody, fakt ten nie tyle dziwi, ile od razu sugeruje polityczny oraz popularyzatorski wymiar tej publikacji⁴⁵. W porównaniu z wcześniej omówionymi antologiami w tym zbiorze zamieszczono mniej wierszy i nie ma wśród nich utworów nowszych. Raczej można mówić jedynie o utrwaleniu wcześniej już wykrystalizowanego kanonu, do którego weszły utwory: Konstantego Damrota, Juliusza Ligonia, Jana Nikodema Jaronia, Józefa Ryszki, Emanuela Imieli, a z młodszych: Wilhelma Szewczyka, Aleksandra Baumgardtena, Jana Baranowicza. Teksty literackie zostały w zbiorze potraktowane w sposób nieco przedmiotowy, nie tyle ważne są ich walory artystyczne, ile poznawcze, informacyjne. Obok tekstów dawnych — zabytków literatury — zamieszczono wiersze socrealistyczne, takie jak *Piosenka o górniku* Konstantego I. Gałczyńskiego, utwory ludowe, pisane przez robotników i inne. Ale znalazło się w tym wyborze miejsce i dla powojennych debiutantów: Henryka Jasiczka z Cieszyna czy Adolfa Niedworoka ze Śląska Opolskiego.

⁴⁴ Ibidem, s. 8.

⁴⁵ Do antologii dodano mapę i zawierającą dane geograficzno-historyczne i administracyjne, socjologiczne, statystyczne, gospodarcze, ekonomiczne, *Informację o Górnym Śląsku*, napisaną przez J. Kokota: *Z górnośląskiej ziemi. Proza i poezja o Górnym Śląsku...*, s. II—XI.

W przeciwieństwie do omówionych wcześniej antologii tematycznych, w których nadrzędnym kryterium była problematyka śląska, zdecydowanie odmienny, bo będący głównie prezentacją środowiska poetów mieszkających na terenie ówczesnego województwa katowickiego, jest *Młody Śląsk literacki. Almanach poezji i prozy*, opracowany przez Józefa Górdziałka, Feliksa Netza i Edwarda Zymana w 1975 roku. Ale podobnie jak w przypadku wcześniejszych antologii, również tę trzeba rozpatrywać w kontekście historyczno-politycznym, gdyż jest to wybór okolicznościowy — opublikowany „z okazji 30-lecia PRL”⁴⁶. Wydaje się, że był to jednak jedynie pretekst do przygotowania wyboru. Tytułowym określeniem „młody Śląsk” objęto autorów dopiero rozpoczynających drogę twórczą, nowatorskich, poszukujących — debiutantów lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Redaktorzy deklarowali, że istotne było dla nich wartościowanie, starali się wybrać utwory najbardziej znaczące, choć zarazem reprezentatywne dla środowiska. Jest to wybór „mieszany”, w którym uwzględniono wiersze, opowiadania, próby dramatyczne i krytycznoliterackie czterdziestu autorów. We wstępie scharakteryzowano „młody Śląsk” na tle literatury ogólnopolskiej. Odnotowano między innymi, że w okresie „ostatniego ożywienia literackiego”, jak dość oględnie określono czas Października i Odwilży⁴⁷, w środowisku ukazały się pierwsze książki Stanisława Horaka, Tadeusza Kijonki, Krystyny Broll-Jareckiej, Bolesława Lubosza, Czesława Slezaka, Zbigniewa Jankowskiego. Później jednak nastąpił „brak ruchliwości i prężności” młodej poezji „śląskiej”, zastanawiający tym bardziej, że na ten czas przypada działalność programotwórcza i wysyp twórczości poetyckiej w innych środowiskach, a wśród nich tak znaczące dokonania Stanisława Barańczaka, Adama Zagajewskiego, Juliana Kornhausera i innych przedstawicieli poezji lingwistycznej. Za punkt graniczny uznano rok 1970, który przyniósł „pierwsze od dłuższego [...] czasu wyraźniejsze ożywienie młodoliterackiego życia Górnego Śląska”⁴⁸, zaczęły wtedy działać kluby młodych pisarzy, odbywać się spotkania literackie, a także zaczęło się formułować środowisko skupione wokół powstałego zaledwie dwa lata wcześniej Uniwersytetu Śląskiego. Młodzi autorzy publikowali swoje utwory w regionalnej i ogólnopolskiej prasie społeczno-kulturalnej i literackiej. Pojawili się nowi autorzy, między innymi: Edward Zyman, Andrzej Żak, Edward Szopa, ukonstytuowała się grupa Kontekst (Włodzimierz Paźniewski, Stanisław Piskor, Tadeusz Sławek, Andrzej Szuba). Jest zatem omawiany almanach projektem historycznoliterackim, wskazującym istotną w skali regionu cezurę literacką i zawierającym materiały pozwalające na poznanie i charakterystykę miejscowego środowiska w określonym czasie.

⁴⁶ *Od redakcji*. W: *Młody Śląsk literacki. Almanach poezji i prozy*. Wybór i oprac. J. Górdziałek, F. Netz, E. Zyman. Katowice 1975, s. 7.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 4.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 5.

W zgromadzonych w *Młodym Śląsku literackim...* wierszach przeważają problematyka uniwersalna i doświadczenia indywidualne. Słabo obecne są tutaj, tak mocno eksponowane w poprzednich antologiach, sprawy związane ze zbiorową pamięcią i z tożsamością lokalną. Niemniej jednak można wskazać kilka wierszy, w których miejsce jest istotne, np. Adama Janickiego⁴⁹, Janusza Jaśniaka⁵⁰. Spośród grona poetów prezentowanych w *Młodym Śląsku literackim...* na trwałe zapisali się na poetyckiej mapie regionu (poza członkami grupy Kontekst⁵¹) Maciej Michał Szczawiński i Edward Szopa.

Powrotem do tradycji wyborów tematycznych jest *Imię ziemi. Antologia wierszy o Śląsku* przygotowana przez Aleksandra Widerę i Alfreda Wolnego, opublikowana w 1985 roku. Obszerna antologia została poprzedzona kilkunastostronicowym wstępem, który w istocie jest zarysem historii literatury o Górnym Śląsku, od XVI wieku po współczesność. Autorzy wyboru, podobnie jak wcześniejsi antologisci, piszą, że „istotną wartość utworu o tzw. tematyce śląskiej warunkowały zazwyczaj przede wszystkim walory treściowe, w znacznie mniejszym zaś stopniu artystyczne”⁵², podkreślają tematykę związaną z różnymi walkami o region i w regionie, ale także zwracają uwagę na inne motywy i różnicowanie geograficzno-historyczne:

Liczne wiersze dotyczą pracy ludzi czarnego Śląska. Poprzez pracę ta ziemia ma zostać uwznioślona. Poeci próbują opisać nowe, swoiste przymiery człowieka z ziemią, z przyrodą [...]. Temat śląski pojawia się zatem w kilku odmianach. Śląsk katowicki to przede wszystkim wiersze o czarnym trudzie (Tadeusz Kijonka, Bolesław Lubosz) oraz epepeja walk o wyzwolenie Śląska. Opolszczyzna oznacza dla wielu zetknięcie się z czystą, nieskażoną, lekko zarchaizowaną gwarą, dla wielu brzmiącą krystalicznym głosem, szczególnie w wykonaniu mądrego sadownika, gawędziarza, samородnego filozofa z Głogówka Rafała Urbana. [...] Region dolnośląski, w którym nie dochowała się żywa mowa śląska, wyda dlatego wiersze, jakby chłodniejsze, bardziej klasycyzujące, często tradycyjnie opisowe⁵³.

Układ wierszy w antologii jest chronologiczny, wydzielono następujące części: *Klucz zamki otwiera (walka o język); Wiosna Ludów i odrodzenie; Powsta-*

⁴⁹ A. Janicki: ****Osiedlony w obrazie przemian*. W: *Młody Śląsk literacki. Almanach poezji i prozy...*, s. 35.

⁵⁰ J. Jaśniak: *Pejzaż*. W: *Młody Śląsk literacki. Almanach poezji i prozy...*, s. 39.

⁵¹ Prezentacją działalności poetyckiej i programotwórczej grupy Kontekst na tle innych ugrupowań nowofalowych jest praca *Układy sprawdzeń. (W kręgu Nowej Fali)*. Wyboru dokonał i oprac. P. Majerski. Katowice 1997. Zob. także P. Sarna: *Śląska awangarda. Poeci grupy Kontekst*. Katowice 2004.

⁵² A. Widera, A. Wolny: *Wstęp*. W: *Iidem: Imię ziemi...*, s. 18.

⁵³ *Ibidem*, s. 21.

nia i plebiscyt; *Między wojnami; W mrokach okupacji; Nowe dzieje*. W sumie jest to tradycyjna antologia, utrwalająca kanon poezji o tematyce śląskiej (nieznacznie został on rozszerzony o takich twórców, jak: Bolesław Lubosz, Tadeusz Kijonka, Aleksander Widera) oraz tradycyjne wyobrażenia o regionie, jego historii, kulturze i mieszkańcach.

W przełomowym roku 1989 ukazał się *Śląski almanach poetycki*, który można uznać za początek nowego typu antologii, nastawionych bardziej na prezentację regionalnego środowiska poetyckiego. Wybór został poprzedzony obszernym wstępem napisanym przez Tadeusza Kijonkę, datowanym na 1986 rok. Poeta, prezentując twórców debiutujących na początku lat osiemdziesiątych (po stanie wojennym), zwracał uwagę na trudną sytuację środowisk literackich w tym czasie, ale podkreślał również specyfikę miejsca. Tadeusz Kijonka przywołał obiegowe sądy na temat Śląska jako obszaru, który „niestety nie miał nigdy opinii zbyt przychylnego literaturze, a już szczególnie poezji”⁵⁴. Regionalne środowisko jest, zdaniem tego autora, niewielkie, rozproszone, pozbawione odpowiedniego zaplecza (instytucjonalnego, czasopism), własnej krytyki artystycznej. Największym obciążeniem jest — według Kijonki — „dramat tematu”. Wynika on w dużej mierze z faktu, że wcześniej piarstwo o Śląsku miało głównie charakter regionalistyczny i wyrastało z potrzeb walki narodowościowej, dominowały zatem „wzory poezji publicystycznej o charakterze agitacyjnym, a kryteria doraźnej użyteczności stawiane były z konieczności ponad wyraz artystyczny”. Kijonka pisze wprost o zachowawczym regionalizmie, dekoratywnym folkloryzmie, naskórkowej śląskości, łatwym patriotyzmie i bezkrytycznym prowincjonalizmie. Spór z tą tradycją podjęło pokolenie wkraczające do literatury śląskiej w latach trzydziestych (Wilhelm Szewczyk, Zdzisław Hierowski i Jan Baranowicz). Uwydatniła się wówczas z całą ostrością antynomia między nowoczesnością, rozwojem cywilizacyjnym i technologicznym a tworzoną tu literaturą. Kijonka podsumowuje ten wywód następująco:

Śląsk nie doczekał się tego miejsca w poezji polskiej, na jakie zasługiwał.

Nie doczekał się wówczas i nie doczekał mimo wszystko na miarę swej wagi dotąd. Ale czy doczeka, czy doczeka przy tym stosunku do tematu śląskiego, którego zła tradycja została utożsamiona wyłącznie z jej regionalnymi, uproszczonymi wzorcami, podtrzymywanymi jeszcze długo potem przez poetów drugo- i trzeciorzędnych. A jest to w istocie temat uniwersalny — wielkich cywilizacyjnych dylematów i duchowego spuszczenia prostego człowieka zagubionego dziś w czarnym, milczącym tłumie, a także w oślepiających reflektorach tandetnej pustki i degradacji środowiska. Dramat tego tematu — gdy upozorowana czysto deko-

⁵⁴ T. Kijonka: *Wstęp*. W: *Śląski almanach poetycki*. Red. F. Netz, M.M. Szczawiński. Katowice 1989, s. 9.

ratywnymi, zewnętrznymi elementami śląskość została sprowadzona do niezrewidowanych schematów poetyckiej sztampy, w takim zaś kształcie kojarzy się powszechnie z prowincjonalizmem, zaściankowością i separatyzmem literackim — ten dramat jest jego kłątą i losem niespełnienia na godną miarę⁵⁵.

„Dramat tematu” spotęgował się w okresie socrealizmu, gdy

ta ziemia, jej proletariackie tradycje oraz symboliczne atrybuty, z węglem na czele, zostały przemielone w niezliczonych rymowankach, a dziedziczny, robotniczy trud i sprzężony z nim ludzki los — szczególnie przejezdni rymotwórcy przetwarzali ochoczo w skandowane masowo strofy, w zgodzie z ideałami proletkultu w służbie aktualnej propagandy⁵⁶.

Tadeusz Kijonka stwierdził, że temat śląski funkcjonuje w poezji wciąż z „negatywną pieczęcią”⁵⁷, którą kolejne, powojenne pokolenia próbowały przełamać, zdjąć. Na tym tle zarysowany został portret zbiorowy dwudziestu pięciu twórców. Istotna w wyborze jest wspólnota terytorialna i generacyjna (prezentowane są głównie roczniki sześćdziesiąte), twórców łączy pragnienie bycia sobą, niezgoda na zastany świat, przeżycia społeczno-polityczne związane ze stanem wojennym. W gronie autorów wierszy zamieszczonych w almanachu przeważają studenci i absolwenci wydziałów humanistycznych, są wśród nich między innymi: Krystian Gałuszka, Jacek Golonka, Marian Kisiel, Sławomir Matusz, Lesław Nowara, Bogdan Nowicki, Beata Rokosz, Dariusz M. Rott, Anita Machnik-Skwara. Tadeusz Kijonka zwracał we wstępie uwagę na zróżnicowaną paletę zastosowanych środków oraz warsztatowych rozwiązań: są tu reprezentowani poeci pokoleniowego doświadczenia, ale i paradoksów, skojarzeń nadrealistycznych, poetyckiego skrótu i esencjonalnej lapidarności oraz twórcy sięgający po przypowieści. Tematyka śląska pojawia się w antologii rzadko, ale „Śląsk jest pośrednio obecny w inny jeszcze sposób w niektórych wierszach — poprzez szarość i zmęczenie oraz monotonię mrocznej codzienności”⁵⁸. Wyjątkiem jest konceptualny cykl liryczny Ireneusza Tatarczuka zatytułowany *Kopalnia*⁵⁹.

Podobną próbą prezentacji młodej poezji na Śląsku, ale już kolejnej generacji jest opracowana przez Mariana Kisiela antologia *Inny świat...* Zadaniem publikacji było udokumentowanie „zmiany warty” w zmienionej sytuacji społeczno-

⁵⁵ Ibidem, s. 11—12.

⁵⁶ Ibidem, s. 12—13.

⁵⁷ Ibidem, s. 13—14.

⁵⁸ Ibidem, s. 32.

⁵⁹ I. Tatarczuk: *Kopalnia II—XVIII*. W: *Śląski almanach poetycki...*, s. 236—248.

-politycznej po przełomie 1989 roku⁶⁰. Jest to prezentacja czternastu twórców, urodzonych po 1968 roku, którzy — tak jak np. Piotr Jasek — zapisują doświadczenia dorastania w wieżowcach, na osiedlach z wielkiej płyty i betonu. Region jest w *Innym świecie...* nie tyle tematem, ile miejscem doświadczanym, pojawia się dyskretnie, np. w adnotacjach pod wierszem czy jako konkret niezbędny do zbudowania obrazu poetyckiego. Dla twórców przedstawionych w antologii (wśród których najwyraźniej na poetyckiej mapie Śląska zapisali się członkowie grupy Na Dziko: Wojciech Kuczok, Bartłomiej Majzel, Maciej Melecki, Grzegorz Olszański) kluczowe wydaje się egzystencjalne doświadczenie pejzażu ścieśnionego, wręcz klaustrofobicznego, w dosłowny i symboliczny sposób zamykającego jednostkę. Od regionalnych realiów oraz kwestii związanych ze zbiorową pamięcią i z tożsamością istotniejsze okazują się doznania jednostkowe: poczucie uwieżienia, braku perspektyw, dramat samotności i ułomnej komunikacji z innymi.

Zasygnalizowane w *Innym świecie...* tendencje jeszcze wyraźniej ujawniają się w kolejnej publikacji zbiorowej — *W swoją stronę...* Opracowana przez Pawła Majerskiego antologia dokumentuje stopniowe krzepnięcie regionalnego środowiska, przekonuje, że „Nowi Dzicy” utrwaliли swoją pozycję, stali się rozpoznawalni poza regionem i postrzegani jako „przebojowa” formacja, wkraczająca do życia literackiego bez kompleksów i obciążeń⁶¹. W antologii przedstawiono utwory dziewięciu autorów: Pawła Barańskiego, Wojciecha Brzoski, Ryszarda Chłopka, Pawła Lekszyckiego, Adama Pluszki, Pawła Sarny, Aleksandra Wojtkiewicza, Urszuli Zajkowskiej, Zofii Zielińskiej. Dominującym kryterium doboru były kwestie estetyczne. Antologista chciał przede wszystkim pokazać poszukiwania artystyczne młodych twórców, a za dominanty ich liryki uznał: strukturalizację narracyjną, żywioł potoczności i gry frazeologicznej, odwrót od abstrakcji, zwrot do konkretności, postawę egocentryczną, skupienie na przestrzeni prywatności, zwrot „w swoją stronę”. Młodzi twórcy sięgają nie do tradycji regionalnej i polskiej (wyjątkiem jest wiersz *Zabrze* Adama Pluszki — intertekstualny dialog z socrealistycznym utworem o tym samym tytule autorstwa Władysława Broniewskiego⁶²), lecz do dziedzictwa światowego, do poezji Allena Ginsberga czy Franka O’Hary. Realia lokalne pojawiają się jedynie na zasadzie konkretności biograficznego, geograficznego, np. w wierszu Adama Pluszki *Pod postacią czekolady*⁶³.

Nową sytuację potwierdza także zbiór *Martwe punkty. Antologia poezji „Na Dziko” (1994—2003)*, przygotowany przez Dariusza Pawelca. Jest to prezenta-

⁶⁰ M. Kisiel: *Wstęp*. W: *Inny świat. Antologia młodej poezji na Śląsku*. Wybór, wstęp i oprac. M. Kisiel. Katowice 1994, s. 8.

⁶¹ P. Majerski: *Wstęp*. W: *W swoją stronę. Antologia młodej poezji Śląska i Zagłębia*. Wybór, oprac. i wstęp P. Majerski. Katowice 2000, s. 21.

⁶² A. Pluszka: *Zabrze*. W: *W swoją stronę...*, s. 106.

⁶³ A. Pluszka: *Pod postacią czekolady*. W: *W swoją stronę...*, s. 92.

cja grupy, środowiska, jedenastu autorów, znanych już z poprzednich dwóch antologii, świadectwo fenomenu terytorialno-sytuacyjnego. Za istotne uznano kryterium pokoleniowo-geograficzne: wszyscy autorzy urodzili się i mieszkają na Śląsku, w większości należą do roczników siedemdziesiątych, a czas ich debiutów przypadł na lata dziewięćdziesiąte⁶⁴. Grupa stała się widoczna w skali kraju, pojawiło się nawet regionalnie nacechowane określenie „śląska szkoła poezji życia”⁶⁵. Nie oznacza ono podejmowania tematów regionalnych przez tych poetów, lecz jedynie geograficznie określa miejsce, skąd dochodzi ich głos. Tytułowe „martwe punkty” odnoszą się do często podejmowanego tematu bezruchu⁶⁶, unieruchomienia, ta metafora została w układzie zbioru rozpisana na relacje: oni, my, ty, ja. W ten sposób śląscy poeci wpisani zostali w tendencje ogólne w poezji nowoczesnej, zmagającej się z odwieczną kondycją ludzką, z problemem przemijania, śmierci, nieobecności, erozji relacji między ludzkich i dramatem niemożliwości komunikacji z innymi, z niewystarczalnością języka. To metafora doświadczenia oporu, jaki stawiają inni („martwa dłoń” z liryku Pawła Sarny⁶⁷), czy miejsce („martwy krajobraz” w wierszu Grzegorza Olszańskiego, „martwa natura” w utworze Wojciecha Brzoski⁶⁸) dotarcia do pewnej granicy (języka? poznania?).

Antologia *Inny świt...* dokumentowała punkt wyjścia, moment inicjalny dla nowej formacji wstępującej na poetycką mapę po przełomie politycznym. Zbiór *W swoją stronę...* pokazywał raczej punkty rozejścia — indywidualizację poetek, kształtowanie się własnych artystycznych projektów poszczególnych twórców. Natomiast *Martwe punkty...* to pewien punkt dojścia, zatrzymania, niezbędnego do pogłębionego namysłu, który w tej antologii znalazł wyraz w układzie tematycznym (we wcześniejszych dwóch antologiach prezentowana była twórczość kolejnych autorów w porządku alfabetycznym).

Trzy ostatnie antologie nie tylko dają wgląd w sytuację młodej poezji na Górnym Śląsku sprzed kilkudziesięciu czy kilkunastu już lat⁶⁹, ale mogą także stanowić punkt odniesienia dla prób przedstawienia kolejnej, jeszcze młodszej generacji, która wciąż czeka na swojego antologistę.

⁶⁴ D. Pawelec: *Zaproszenie do lektury*. W: *Martwe punkty. Antologia poezji „Na Dziko” (1994—2003)*. Wybór, oprac. i komentarz D. Pawelec. Katowice 2004, s. 4.

⁶⁵ Ibidem, s. 5.

⁶⁶ W antologii zamieszczone zostały dwa wiersze zatytułowane w ten sposób: P. Lekszycki i M. Meleckiego — *Martwe punkty...*, s. 69, 90—91.

⁶⁷ P. Sarna: *Noc listopadowa*. W: *Martwe punkty...*, s. 54.

⁶⁸ G. Olszański: *1973*. W: *Martwe punkty...*, s. 37; W. Brzoska: *Martwa natura*. W: *Martwe punkty...*, s. 69.

⁶⁹ Na temat wspomnianych trzech antologii pisze K. Niesporek: *Śląskie antologie młodych po 1989 roku*. W: *Antologia literacka. Przemiany, ekspansja i perspektywy gatunku*. Seria pierwsza. Red. M. Kokoszka, B. Szałasta-Rogowska. [w druku]. Uwzględnia je również A. Zasępa: *Grupa Na Dziko w antologiach śląskiej poezji*. W: *Antologia literacka...*

Chronologiczny przegląd powojennych antologii regionalnych oddaje rytm przemian poezji w tym miejscu, a także odzwierciedla zmienne koleje regionalizmu. Syntetycznie określiłabym tę ewolucję następująco: od „**dramatu tematu**” do **tworzenia okolicy**. W pierwszych powojennych wyborach najistotniejsze było kryterium tematu. Przywołując tytuły pierwszych zbiorów, redagowanych przez Hierowskiego, można powiedzieć, że początkowo dominują dwa obrazy regionu: „Śląska walczącego” i „nowego Śląska”. Pierwszy wybór można jeszcze uznać za świadectwo czasu, zapis i efekt niedawnych doświadczeń wojennych, emocji burzliwych czasów, ale już w nim ujawnia się coraz większy wpływ na regionalizm nowych „uwarunkowań polityczno-ideologicznych oraz ustrojowych”⁷⁰. Antologie *Nowy Śląsk...* i *Wierszem o Śląsku...* to już wyraźne publikacje socrealistyczne, w których kreowany jest podporządkowany celom propagandowym wizerunek regionu kopalń i hut — miejsca ciężkiej pracy. Obraz przemysłowego regionu utrwalają kolejne antologie tematyczne: *Z górnośląskiej ziemi...* i *Imię ziemi...* Dostrzec w nich można także echa charakterystycznej dla czasów PRL-u tendencji do utożsamiania regionalizmu z tradycyjnym folklorem⁷¹. Almanach *Młody Śląsk literacki...* rozpoczyna serię antologii środowiskowych, prezentujących twórców związanych z regionem, ale, co ciekawe i znaczące, w kolejnych zbiorach (*Śląski almanach poetycki...*, *Inny świt...*, *W swoją stronę...*, *Martwe punkty...*) coraz rzadziej pojawia się tematyka regionalna — do tego stopnia, że wydaje się ona niemal zupełnie nieobecna. Można w tym widzieć „dramat tematu” śląskiego, tak mocno zaakcentowany przez Tadeusza Kijonkę, wynikający z obciążenia lokalną tradycją. Ale może także zjawisko bardziej ogólne, wykraczające poza kulturę Śląska, obserwowane przez badaczy regionalizmu w Polsce — niechęci, oporu wobec „estetyki regionalistycznej”, nad którą w latach wcześniejszych tak mocno zaciążyła polityka⁷². Regionalizm folklorystyczny, utożsamiany z kulturą masową PRL-u⁷³, jest nieobecny w zbiorach najnowszych. Trudno w nich dostrzec również nawiązania do regionalnej historii. Najistotniejsze wydaje się „tu i teraz”, codzienność i zwykle, powszednie doznania w przestrzeni konkretnego miejsca. W najnowszych antologiach kryterium geograficzne wyznacza ramy wspólnoty, jest ważne, bo stanowi element łączący różnych twórców, ale problematyka utworów okazuje się znacznie bardziej uniwersalna, daleka od „dramatu tematu” regionalnego. Górny Śląsk dla twórców początku drugiego tysiąclecia jest przede wszystkim okolicą w rozumieniu, jakie nadaje temu terminowi współczesna fenomenologia i antropologia przestrzeni. Martin Heidegger uznał strony za podstawową kategorię egzystencjalną, stanowiącą zawsze subiektywny, indywidualizują-

⁷⁰ Pisze na temat tej fazy powojennego regionalizmu M. Mikołajczak: *Wstęp. Regionalizm w polskiej refleksji o literaturze (zarys problematyki i historia idei)...*, s. 28.

⁷¹ Zob. ibidem, s. 64.

⁷² Zob. ibidem, s. 28.

⁷³ Zob. ibidem, s. 64—65.

cy punkt odniesienia, termin pomocny w mówieniu o bliskości lub oddaleniu człowieka od prawdy bycia⁷⁴. Hanna Buczyńska-Garewicz podkreśla, że dla autora *Bycia i czasu* nie wiązał się on z mierzalnymi odległościami, ani nawet z uczuciowym zaangażowaniem, lecz strony były pojmowane w kategoriach ontologicznych, wiązały się ze sposobem „bytowania człowieka w świecie”:

To nie emocjonalny stosunek do miejsca przebywania wyznacza zakres *okolic*, lecz obszar ten jest określony zdolnością zadomowienia, zakorzenienia, czyli przyswojenia sobie obcości⁷⁵.

Ciekawa w kontekście rozważań na temat antologii regionalnych jest uwaga sformułowana przez badaczkę na marginesie. Hanna Buczyńska-Garewicz pisze, że używane przez Heideggera niemieckie słowo *Gegend* bywa w języku polskim tłumaczone jako „strona” (dodać można, że ona sama w pracy *Miejsca, strony, okolice* bardziej skłania się ku „okolicy”), tymczasem w przekładzie na język angielski pojawia się słowo *region*⁷⁶. Idąc tym tropem (przejmując znaczeniową bliskość słów „okolica” i „region”), można powiedzieć, że region w najnowszych antologiach górnośląskich jest właśnie okolicą, czyli nie tyle tematem, podziwianym krajobrazem, domeną doświadczeń estetycznych i emocji, ile kategorią egzystencjalną i szeroko rozumianą „przestrzenią życia i działania, doświadczaną i tworzoną w sensie kulturalnym, społecznym, topograficznym”⁷⁷. Region jako okolica jest miarą bliskości, zadomowienia, ale także oddalenia, zagubienia, wykorzenienia, jednym z punktów zatrzymania, momentem refleksji o byciu w świecie.

Aneks

Zestawienie bibliograficzne „górnośląskich” wyborów poetyckich uwzględnionych w artykule (w porządku chronologicznym)

Hierowski Z.: *Śląsk walczący. Poezja i pieśń*. Katowice—Wrocław 1946.
Nowy Śląsk. Almanach literacki. Red. Z. Hierowski. Kraków 1954.

⁷⁴ M. Heidegger: *Bycie i czas*. Przeł., przedmową i przypisami opatrzył B. Baran. Warszawa 2008, s. 132—134, 141—143.

⁷⁵ H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006, s. 107.

⁷⁶ Ibidem, s. 105, przypis 17.

⁷⁷ B. Frydryczak: *Krajobraz. Od estetyki the picturesque do doświadczenia topograficznego*. Poznań 2013, s. 208—210.

- Wierszem o Śląsku. Antologia.* Wybrał i oprac. A. Widera. Stalinogród 1956.
- Z górnośląskiej ziemi. Proza i poezja o Górnym Śląsku.* Wybór G. Morcinek, M. Suboczowa. Opiniowanie i przypisy Z. Hierowski. Oprac. graficzne B. Górecki. Katowice 1963.
- Młody Śląsk literacki. Almanach poezji i prozy.* Wybór i oprac. J. Górdziałek, F. Netz, E. Zyman. Katowice 1975.
- Widera A., Wolny A.: *Imię ziemi. Antologia wierszy o Śląsku.* Opole 1985.
- Śląski almanach poetycki.* Red. F. Netz, M.M. Szczawiński. Wstęp T. Kijonka. Katowice 1989.
- Inny świt. Antologia młodej poezji na Śląsku.* Wybór, wstęp i oprac. M. Kisiel. Katowice 1994.
- W swoją stronę. Antologia młodej poezji Śląska i Zagłębia.* Wybór, wstęp i oprac. P. Majerski. Katowice 2000.
- Martwe punkty. Antologia poezji „Na Dziko” (1994—2003).* Wybór, oprac. i komentarz D. Pawelec. Katowice 2004.

Bibliografia

- Antologia literacka. Przemiany, ekspansja i perspektywy gatunku.* Seria pierwsza. Red. M. Kłoszka, B. Szałasta-Rogowska. Katowice [w druku].
- Baranowicz J.: *Dialog śląski.* W: Z. Hierowski: *Śląsk walczący. Poezja i pieśń.* Katowice—Wrocław 1946.
- Bednorz Z.: *Szczepon, czyli Rzecz o Józefie Ryszcze.* Katowice 1960.
- Brzoska W.: *Martwa natura.* W: *Martwe punkty. Antologia poezji „Na Dziko” (1994—2003).* Wybór, oprac. i komentarz D. Pawelec. Katowice 2004.
- Buczyńska-Garewicz H.: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni.* Kraków 2006.
- Centra — peryferie w literaturze XX i XXI wieku.* Red. W. Browarny, E. Rybicka, D. Lisak-Gębała. Kraków 2015.
- Chojnowski Z.: *Niedocenione strony antologii.* „Forum Akademickie” (dodatek „Forum Książki”) 2009, nr 1.
- Frydryczak B.: *Krajobraz. Od estetyki the picturesque do doświadczenia topograficznego.* Poznań 2013.
- Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni.* Red. D. Kalinowski, M. Mikołajczak, A. Kuik-Kalinowska. Kraków 2014.
- Grzebałkowska M.: *1945. Wojna i pokój.* Warszawa 2015.
- Heidegger M.: *Bycie i czas.* Przeł., przedmową i przypisami opatrzył B. Baran. Warszawa 2008.
- Hierowski Z.: *25 lat literatury na Śląsku 1920—1945.* Katowice—Wrocław 1947.
- Hierowski Z.: *Odbudowa kulturalna odzyskanego Śląska.* Katowice 1946.
- Hierowski Z.: *Śląsk walczący. Poezja i pieśń.* Katowice—Wrocław 1946.

- Hierowski Z.: *Z problematyki badań historycznoliterackich nad piśmiennictwem polskim na Śląsku*. Katowice 1967.
- Hierowski Z.: *Życie literackie na Śląsku w latach 1922—1939*. Katowice 1969.
- Janicki A.: ****Osiadłony w obrazie przemian*. W: *Młody Śląsk literacki. Almanach poezji i prozy*. Wybór i oprac. J. Górdziałek, F. Netz, E. Zyma. Katowice 1975.
- Kijonka T.: *Wstęp*. W: *Śląski almanach poetycki*. Red. F. Netz, M.M. Szczawiński. Katowice 1989.
- Kokoszka M.: *Antologia niemożliwa. Przypadek „Słojów zadrzewnych” Tymoteusza Karpowicza*. Katowice 2011.
- Kornhauser J.: *Antologia jako projekt historycznoliteracki*. „Pamiętnik Słowiański” 2005, z. 1.
- Kostkiewiczowa T.: *Antologia*. W: M. Głowiński i inni: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław—Warszawa—Kraków 1989.
- Ludowe żniwo literackie. Pisarstwo ludowe współczesnej Opolszczyzny*. Oprac. Z. Bednorz. Wrocław 1966.
- Majerski P.: *Wstęp*. W: *W swoją stronę. Antologia młodej poezji Śląska i Zagłębia*. Wybór, oprac. i wstęp P. Majerski. Katowice 2000.
- Mikołajczak M.: *Wstęp. Regionalizm w polskiej refleksji o literaturze (zarys problematyki i historia idei)*. W: *Regionalizm literacki w Polsce. Zarys historyczny i wybór źródeł*. Red. Z. Chojnowski, M. Mikołajczak. Kraków 2016.
- Młoda Polska na Śląsku 1898—1922. Antologia*. Oprac. A. Gładysz. Wrocław 1969.
- Niesporek K.: *Śląskie antologie młodych po 1989 roku*. W: *Antologia literacka. Przemiany, ekspansja i perspektywy gatunku*. Seria pierwsza. Red. M. Kokoszka, B. Szałasta-Rogowska [w druku].
- Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*. Red. M. Mikołajczak, E. Rybicka. Kraków 2012.
- Olszański G.: 1973. W: *Martwe punkty. Antologia poezji „Na Dziko” (1994—2003)*. Wybór, oprac. i komentarz D. Pawelec. Katowice 2004.
- Osmańczyk E.: *To do Polski wola Śląsk Opolski*. W: Z. Hierowski: *Śląsk walczący. Poezja i pieśń*. Katowice—Wrocław 1946.
- Pawelec D.: *Zaproszenie do lektury*. W: *Martwe punkty. Antologia poezji „Na Dziko” (1994—2003)*. Wybór, oprac. i komentarz D. Pawelec. Katowice 2004.
- Regionalizm literacki — historia i pamięć*. Red. Z. Chojnowski, E. Rybicka. Kraków 2017.
- Regionalizm literacki w Polsce. Zarys historyczny i wybór źródeł*. Red. Z. Chojnowski, M. Mikołajczak. Kraków 2016.
- Region a tożsamości transgraniczne. Literatura. Miejsca. Translokacje*. Red. D. Zawadzka, M. Mikołajczak, K. Sawicka-Mierzyńska. Kraków 2016.
- Rybicka E.: *Nowy regionalizm i narracje lokalne*. W: Eadem: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków 2014.
- Ryszka J.: *My Ślązaki; Przysięż czas*. W: Z. Hierowski: *Śląsk walczący. Poezja i pieśń*. Katowice—Wrocław 1946.
- Sarna P.: *Aleksander Widera — dziennikarz, folklorysta. Szkic biograficzny*. „Rocznik Prasoznawczy” [Sosnowiec] 2012.
- Sarna P.: *Noc listopadowa*. W: *Martwe punkty. Antologia poezji „Na Dziko” (1994—2003)*. Wybór, oprac. i komentarz D. Pawelec. Katowice 2004.
- Sarna P.: *Śląska awangarda. Poeci grupy Kontekst*. Katowice 2004.
- Smulski J.: *Antologia*. W: *Słownik rodzajów i gatunków literackich. Nowe wydanie*. Red. G. Gazda. Warszawa 2012.
- Smulski J.: *Antologie, almanachy*. W: *Słownik realizmu socjalistycznego*. Red. Z. Łapiński, W. Tomasik. Kraków 2004.

- Smulski J.: „*Epoka antologii*”. *Pendant do pewnego hasła słownikowego*. W: Idem: „*Przewietrzyć zatechłą atmosferę uniwersytetów*”. *Wokół literaturoznawczej polonistyki doby stalinizmu*. Toruń 2009.
- Smulski J.: *Miejsce antologii literackich w polityce historycznej doby socrealizmu. Dwa przykłady*. W: Idem: *Rozmaitości socrealistyczne (i nie tylko)*. Toruń 2015.
- Szewczyk W.: *Na narodzie produkcyjnej w kopalni „Wyzwolenie”*. W: *Wierszem o Śląsku. Antologia*. Wybrał i oprac. A. Widera. Stalinogród 1956.
- Szewczyk W.: *Poemat górniczy*. W: *Wierszem o Śląsku. Antologia*. Wybrał i oprac. A. Widera. Stalinogród 1956.
- Tatarkiewicz W.: *Przedmowa*. W: *Antologia współczesnej estetyki francuskiej*. Wyboru dokonała, wstępem oraz notami o autorach opatrzyła I. Wojnar. Warszawa 1980.
- Układy sprawdzeń. (W kręgu Nowej Fali)*. Wyboru dokonał i oprac. P. Majerski. Katowice 1997.
- W ciemnościach słyszę Boga kroki... Wiersze poetów śląskich*. Wybrała i wstępem opatrzyła R. Zwoźniakowa. Katowice 1986.
- Widera A., Wolny A.: *Imię ziemi. Antologia wierszy o Śląsku*. Opole 1985.
- Wiersze górnicze. Antologia*. Wybrał i opracował A. Włoddek. Wstępem poprzedził Z. Hierowski. Kraków 1954.
- W kręgu Sobótki. Proza i poezja o Dolnym Śląsku*. Oprac. A. Olcha. Słowo wstępne S. Kulczyński. Informacje o Dolnym Śląsku J. Januszewski. Katowice 1962.
- Zaremba M.: *Wielka Trwoga. Polska 1944—1947. Ludowa reakcja na kryzys*. Kraków 2012.
- Zasępa A.: *Grupa Na Dziko w antologiach śląskiej poezji*. W: *Antologia literacka. Przemiany, ekspansja i perspektywy gatunku*. Seria pierwsza. Red. M. Kokoszka, B. Szałasta-Rogowska [w druku].
- Znad Odry. Opowiadania i wiersze*. Red. W. Żukrowski, L. Bartelski. Warszawa 1954.



Alicja JAKUBOWSKA-OŻÓG

Uniwersytet Rzeszowski

Tekst i obraz w wybranych wierszach Wacława Oszajcy

Text and image in selected poems
by Wacław Oszajca

Abstract: The article deals with the correspondence of arts in the poems by Wacław Oszajca. The reading of two texts: *the two from the painting by Delacroix* and *La Cene — Salvador Dali* allows determining how the poet utilizes the painting material, and discussing the role of these references. The poet does not focus his attention merely on the pictorial creations of the masters — the paintings allow him to reveal a different dimension of human existence, i.e. a religious experience.

Key words: poetry, painting, ecphrasis, hypotyposis, interference, motif

Nazwisko Wacława Oszajcy jest najczęściej wymienianym nazwiskiem wśród autorów poezji kapłańskiej obok takich księży poetów, jak: Jan Twardowski, Stanisław Pasierb, Jerzy Szymik, Janusz A. Kobierski, Janusz A. Ichnatowicz. „Poezja kapłańska” to termin znany już od dawna, omawiany przez takie autorytety, jak Stefan Sawicki, Bożena Chrzastowska, Anna Kamińska. Przez wiele lat to określenie identyfikowało, ale także naznaczało twórców. W latach siedemdziesiątych/osiemdziesiątych publikowanie bez identyfikatora „ks.”, „o.” wynikało nie tylko z potrzeby rzetelnej oceny dorobku autora, ale również — o czym już niewiele pamięta — strzegło przed interwencją cenzury. Według Stefana Sawickiego, „poezję kapłańską” określa występowanie pierwiastków związanych w większym stopniu z kulturą religijną niż z literaczką. Zdaniem Sawickiego, to poezja „szukająca swego spełnienia w warstwie tematyczno-osobowej: rzecz o specyficznych aspektach życia kapłańskiego, lub

też wypowiedź o świecie — z wnętrza kapłańskiego doświadczenia. Z jednej strony jest poszerzeniem, ale z drugiej — ograniczeniem przeżyć. Określa ją krąg sakramentalnego powołania²¹. Bożena Chrzastowska wskazywała także na obecność w tej poezji tematu samotności:

Bohaterów tej poezji widzimy w różnych sytuacjach ukazujących samotną egzystencję: w sytuacji nocnego czuwania, oczekiwania na telefon, na zapukanie do drzwi, spacerów i powrotów do pustego mieszkania, w sytuacji wpatrywania się w cudze, oświetlone okna, w scenerii kontrastu — złotych ornatów celebransa i szarej samotności w zakrystii. Suchość i szarość tej egzystencji rozświetlają i ocieplają wspomnienia rodzinnego domu, a szczególnie miłości matki².

Krytycy omawiający poezję księży od dawna podkreślali potrzebę akcentowania kapłaństwa autora jako ważnego elementu twórczości pozwalającego lepiej ją zrozumieć. Nie wszyscy poeci księży otwarcie mówią o swym powołaniu, jak czynił to np. ks. Jan Twardowski. W wierszach Oszejcy takie wskazówki również znajdziemy, ale niezbyt często. Warto przywołać wiersz z tomu *Z głębi cienia* (1981), który Bogusław Wróblewski określił „zuchwałym wierszem”²³. To tekst o intrygującym tytule *Zwornik*:

tak
to jestem granicą światła
we mnie zbiega się wschód z zachodem
północ z południem
wystarczy mój jeden krok
i już przesunąłem
podniosłem w sobie ten zwornik
magnetyzmu i światła
to ja jestem
praziemią i praoceanem
początkiem życia w ogniu i wodzie
w duchu i ciebie
to ja zarazem sacrum i profanum
chrzczę ciebie Boga imieniem
które nieustannie zgaduję
to ja człowiek który tobie i samemu sobie

¹ S. Sawicki: *Słowo wstępne*. W: *Staropolskie srebro. Wiersze poetów księży*. Oprac. J. Sochoń. Warszawa 1992, s. 5.

² B. Chrzastowska: „Wierzę wierszem”. *O poezji kapłańskiej*. W: *Religijne aspekty literatury polskiej XX wieku*. Red. M. Jasińska-Wojtkowska, J. Święch. Lublin 1997, s. 219.

³ B. Wróblewski: *Moralne światło i cień*. „Twórczość” 1983, nr 11.

stają się obrazem i podobieństwem
to czynię
cierpiąc
w radości
że wiem
nie
wiedząc.

Oszajca debiutował wierszami w miesięczniku „Msza Święta” w 1974 roku. Jest autorem wielu książek, tekstów publicystycznych, od lat związany z „Akcentem”, publikuje w „Gazecie Wyborczej”, „Gościu Niedzielnym”, „Tygodniku Powszechnym”, „W Drodze”, „Życiu Duchowym”. Wielokrotny laureat nagród dziennikarskich i literackich. Aktywnie uczestniczy w życiu kulturalnym, prowadzi programy publicystyczne o tematyce religijnej w radiu i telewizji. Jest członkiem Stowarzyszenia Pisarzy Polskich i Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich, a także Rady Programowej Wschodniej Fundacji Kultury „Akcent”.

Z bogatej twórczości tego autora szczególnie interesujące wydają się te wiersze, których tematem stały się malarskie inspiracje. Są wśród nich teksty z wyraźnymi odwołaniami do europejskich (rzadziej polskich) twórców. Uwagę poety przykuwały przede wszystkim obrazy o tematyce religijnej, odwołania do biblijnych postaci i ważnych dla człowieka zdarzeń.

Teksty Oszajcy wykorzystujące malarskie motywy noszą wyraźne sygnały takich nawiązań już w tytułach, buduje je poeta z dwu członów: pierwszy z nich przywołuje pierwotny tytuł konkretnego dzieła, drugi — to nazwisko malarza najczęściej podane w formie mianownikowej, rzadziej w przypadkach zależnych: *Syn marnotrawny* — Rembrandt, *Abraham ofiarowuje Izaaka* — Rembrandt; *Maria Magdalena* — Antonio Canova; *Golgota* — szkic Mikołaja Gaya; *Madonna z Dzieciątkiem* — Antonio da Firenze; fragment *Sądu ostatecznego* Memlinga; *La Cene* — Salvador Dali; Jacques Stella — *Śmierć Świętego Józefa*; Jean-Jaques Lagrenée — *Jan Chrzciciel naucza*; Crayer — *Męczeństwo Świętej Katarzyny*. Ta wyraźna sygnatura wprowadzona do tytułu w pewien sposób warunkuje odbiór, uruchamia całą siatkę znaczeń, podpowiada lekturę, ale i wskazuje na charakterystyczne elementy języka wyrazu. Odwołania do biblijnych tematów nie są jedynie właściwe poetyckim opisom obrazów w poezji Oszajcy, ale stanowią ważny składnik poetyckiego obrazowania, szczególnie gdy poeta szuka wytłumaczenia zjawisk dotyczących ludzkich doświadczeń niezależnie od czasu, w jakim ten człowiek żyje. Znajdujemy teksty przywołujące zarówno Stary, jak i Nowy Testament. Bohaterami tych wierszy są konkretne postacie, których życie naznaczone zostało w sposób szczególny, jak choćby w wierszach *Powrót Uriasza*, *Naszynnik umiłowanego* (obydwa teksty dały tytuł zbiorom: *Naszynnik umiłowanego* zbioru z 1984 roku, *Powrót Uriasza* z 1992), *Jak milczaleś tak mów*.

Przedmiotem uwagi w tym artykule są teksty poetyckie i zawarte w nich malarskie inspiracje. Są to wiersze: *dwaj z obrazu Delacroix* oraz *La Cene* — *Salvador Dali*.

Przywołany fresk stanowiący temat pierwszego wiersza nosi tytuł *Walka Jakuba z Aniołem* i pochodzi z klasycystycznego kościoła Świętego Sulpicjusza (Saint Sulpice)⁴ w Paryżu⁵, powstał w latach 1849—1861 i wraz z dziełem pt. *Wygnanie Heroda* tworzy malowidło znajdujące się w kaplicy Saint Anges), stanowi ilustrację biblijnej przypowieści o walce Jakuba z aniołem/Bogiem. Walczące postacie zostały umieszczone na tle rozłożystych drzew, oddzielone częściowo skarpą od zarysowanych w tle sylwetek ludzi i zwierząt, z którymi Jakub odbywał swoją wędrówkę.

Artysta wyraźnie wyeksponował postacie anioła i Jakuba⁶, są one otoczone światłem i przez to światło wyodrębnione. Ich zmaganie przypomina raczej taniec i gdyby nie skrzydła, nic nie wskazywałoby na to, że jeden z nich jest wysłannikiem Boga. Jego muskularna postać nie różni się zbytnio od postaci drugiego młodzieńca, są tak samo młodzi i silni (tylko kolor szat wskazuje na inne pochodzenie). Pomimo walki nie widać na ich twarzach emocji, dostrzec je można tylko w naprzężonych mięśniach czy we wzroku anioła skierowanym w stronę leżącego opodal oszczepu i w oczach Jakuba podążających za tym spojrzeniem. Interesujący nas wiersz Oszejcy nawiązuje do fresku jednoznacznie przez sygnał wskazujący na przywoływany fragment „dwaj z...”, pochodzi z tomu *Pragnienie nienazwanego* (to wiersze z lat 1994—2003):

⁴ Reprodukacja ze strony: <http://anielskiwyzwanie.blogspot.com/2012/09/anio-walczacy-z-jakubem-delacroix-saint.html> [data dostępu: 25.02.2017].

⁵ To drugi po Notre Dame co do wielkości kościoł w Paryżu.

⁶ Imię Jakub w ludowej wykładni jest odpowiednikiem hebrajskiego słowa „oszukiwać”, na tę cechę wskazał brat Jakuba — Ezaw, kiedy okazało się, że został oszukany, mówił: „[...] nie darmo dano mu imię Jakub” (Rdz 27,36). Historia Jakuba przedstawiona w Księdze Rodzaju nie stanowi zwartej biografii, to luźne barwne opowieści dotyczące jego kłamstw, oszustwa, którego dopuścił się wobec swego brata Ezawa, od niego za miskę soczewicy zdobył prawo pierworodztwa oraz błogosławieństwo starego ojca Izaaka (Rdz 27,1—34). Przekazy te łączą jego imię z późniejszymi miejscami kultu, przydając im tym samym znaczenia (Rdz 28,10—22), np. Betel, w którym zbudował ołtarz Bogu w miejsce wizerunków wielu bożków. To jemu Bóg po walce nad potokiem Jabbok wyznaczył nową rolę, zmieniając jego imię na Izrael. Warto przywołać ten fragment Biblii: „Gdy [...] został sam jeden, ktoś zmagał się z nim aż do wschodu jutrzeńki, a widząc, że nie może go pokonać, dotknął jego stawu biodrowego i wywichnął Jakubowi ten staw podczas zmagania z nim. A wreszcie rzekł: »Puść mnie, bo już wschodzi zorza!«. Jakub odpowiedział: »Nie puszcę cię, dopóki mi nie pobłogosławisz!«. Wtedy [tamten] go zapytał: »Jakie masz imię?«. On zaś rzekł: »Jakub«. Powiedział: »Odtąd nie będziesz się zwał Jakub, lecz Izrael, bo walczyłeś z Bogiem i z ludźmi, i zwyciężyłeś«. [...] Jakub dał temu miejscu nazwę Paniel, mówiąc: »Mimo że widziałem Boga twarzą w twarz, jednak ocalałem życie«.” Zob. Rdz 32,29—31. Wszystkie cytaty z: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Oprac. Zespół Biblistów Polskich. Poznań—Warszawa 1971.

dwaj z obrazu Delacroix

rówieśnicy
obaj tak samo muskularni
anioł przyszedł z cieniejszej doliny
gdzie płynie chłodny potok
twarz ręce nogi anioła pełne łagodnego światła
Jakub spalony podobnie jak pustynia
za jego plecami w tumanach kurzu
słudzy pędzą stada

mocują się
Jakub uderza anioła w lędźwie
anioł jakby zwolnił uścisk
i z przerażeniem patrzy na oszczep
leżący na trawie
Jakub też tam patrzy



Tekst Oszajcy nie jest typowym opisem fresku, nie interesuje go historia poprzedzająca utrwalone na fresku zdarzenie i wskazująca przyczyny „konfliktu”.

Poezie zależy na dialogu z odbiorcą, ale z odbiorcą świadomym. Dlatego brak nawiązania — poza poetycką uwagą pozostają wszelkie informacje na temat postaci, miejsca, gdzie odbywa się ten niezwykły pojedynek, jak również jego rozstrzygnięcie. Oszejca, podobnie jak Delacroix, skupia swoją uwagę na scenie będącej najistotniejszą kwestią w tej biblijnej historii — na walce nad potokiem Jabbok (ta nazwa także nie pada), czy raczej na zachowaniu, uchwyconym w malarskim skrócie jednym gestem postaci zmagających się z sobą. Intryguje go wzrok obydwu walczących skierowany na leżącą na trawie broń, sugerujący, że choć nie jest to zwykły pojedynek, obaj walczący szukają po ludzku wyjścia z niełatwej sytuacji, oceniają swoje szanse. Oszejca odwraca uwagę odbiorcy od walki, przełamuje swój wiersz i mówi o tym, co walczących dzieli. Sygnalizuje te różnice w metaforycznych określeniach — jeden „przyszedł z cienistej doliny”, otoczony blaskiem, „twarz ręce nogi [...] pełne łagodnego światła”, drugi pokryty pyłem przemierzonej pustyni. Oszczędność informacji jest tu znacząca, choć w tych kilku wersach (sześciu) otrzymujemy najważniejsze. Zabieg kontrastowania dotyczy „pochodzenia” przeciwników, „jasności” wysłannika Boga i poszarzałego od pyłu pustyni człowieka, nadprzyrodzona siła anioła i stan utrudzonego wędrowną człowieka, któremu towarzyszą zmęczeni, jak on, słudzy. Tytuł wskazujący intertekstualne relacje — *dwaj z obrazu Delacroix* — obok tekstu biblijnego staje się jeszcze jednym odniesieniem dla wiersza współczesnego poety. Ta opowieść-refleksja z zakłócającym melodyjność członkowaniem wersów skupia się na pierwszych wrażeniach, jakie towarzyszą spotkaniu z obrazem — wyrażają zaskoczenie, podziw, pozostają świadectwem pierwszego olśnienia. Oglądany obraz prowokuje nie tyle do zatrzymania uwagi widza na przedstawieniu postaci, technice, barwach, ile wręcz zmusza do opowiedzenia tego, co czytelnik oczami bohatera widzi. W wierszu, co ciekawe, Oszejca organizuje poetycką narrację w trybie orzekającym, tym samym wzmacniając efekt unaoczniania, ale pozostawia także wrażenie nieobecności podmiotu w procesie poznania. Ta forma niemodalna pierwszych dwu wersów i końcowej strofy pozwala osiągnąć styl nieobecności, przezroczystości bohatera, to jego oczami widzi czytelnik i za nimi podąża, rejestrując wybrane już fragmenty⁷.

Podobny zabieg wprowadza poeta w wierszu *La Cène — Salvador Dali* w poetyckim przedstawieniu sceny ostatniej wieczerzy z obrazu Salvadora Dalego *La Cène*⁸:

⁷ O neutralności pisania, tzw. pisaniu stopnia zerowego, traktuje esej *Pisanie i milczenie* Rolanda Barthes'a. R. Barthes: *Stoپیeń zero pisania. Nowe eseje krytyczne*. Tłum. K. Kot. Warszawa 2009, s. 85—89.

⁸ W artystycznym dorobku Salvadora Dalego znajdujemy obrazy z motywami religijnymi, np.: *Ukrzyżowany* (1954), *Dziewica Guadalupe* (1959), *Święte serce Jezusa* (1962). Dali połączył w nich chrześcijańskie motywy z techniką surrealistyczną. Obraz ze strony: <http://www.lacene.fr/la-cene-salvador-dali.html> [data dostępu: 25.02.2017].



a im się tylko wydawało że jest z nimi
a on już był na środku jeziora
w jądrze kryształu
w niestabilnej próżni
nic w tym dziwnego że pochyłili głowy
i patrzą przez zamknięte powieki
na ten skrawek
na to u swoich stóp.

Przywołany już w tytule obraz Dalego pochodzi z 1955 roku (to olej na płótnie, znajduje się w National Art Gallery w Waszyngtonie), jest niezwykle interesującą interpretacją *Ostatniej wieczerzy* Leonarda da Vinci. Niewiele jednak przypomina znany wszystkim fresk. Wprawdzie podobnie jak u Leonarda, w centrum obrazu umieszczony został Jezus, którego otacza dwunastu apostołów, jednak na tym podobieństwa się kończą. Inni są apostołowie od tych najbardziej znanych z fresku Leonarda da Vinci, pochyleni tak, że trudno rozpoznać ich twarze. Inny jest pozostający w centrum Mistrz, jego twarz różni się od znanych ikonograficznych przedstawień, nie okala jej broda, a całą postać rozjaśnia światło padające z wszystkich stron bryły-kryształu. Usytuowany na tle jeziora Chrystus zdaje się przeniknięty odbitym od wody światłem. Odrealnieni pozostają też apostołowie — w niczym nie przypominają tamtych z ostatniej wieczerzy: strudzonych i przelękniętych zapowiedziami Nauczyciela o zdradzie jednego z nich. Pochłonięci modlitwą czy przybici strachem, nie patrzą w stronę Jezusa, ich postacie także zdają się pochodzić z innej już rzeczywistości, okryte szczelnie jasnymi, prześwieconymi tunikami, uniemożliwiają widzowi z wy-

razu twarzy, odwrócenia głowy rozpoznanie zdrajcy, odróżnia go jednak kolor szaty. Wrażenie niezwykłości wprowadza także odkryte lewe ramię Jezusa (przeniesione z obrazów Zmartwychwstałego, ze spotkania w Emaus, choć bez widocznych ran) i przezroczystość odrealnionego torsu, przez który zdaje się przebijać zarys jeziora z łodzią. Przed patrzącym wprost Jezusem widać kielich z winem i przelamany chleb jako symbole ofiary — ten moment przeistoczenia podkreśla światło padające na stół, rozświetlające szkło kielicha i podkreślające piękno jego cięć (jak w kryształach). Nad nimi unosi się, płynie postać czy raczej tylko ramiona i tułów w ofiarnym geście, jakby przeniesionym z rozpiętych ramion krzyża. To także wskazanie na jedność z Bogiem Ojcem, zapowiedź mającego nastąpić zmartwychwstania i wniebowstąpienia. Obraz uderza niezwykłym podniosłym spokojem, nie ma, jak na tradycyjnych przedstawieniach ostatniej wieczerzy, smutku pożegnania, Jezus zdaje się powoli zanikać, jednak blask światła nie odpływa wraz z nim, lecz otacza zebranych, zagarnia obraz. W poetyckim przedstawieniu zamysłu malarza zwraca uwagę skondensowanie wiersza, nasycenie znaczeniami, nie prosty opis ukazanych na obrazie postaci ani rejestracja kolejnych znaczących elementów, lecz zawarta w wierszu — tym poetyckim dialogu z obrazem — świadomość, że w wizji Dalego uchwycona została tajemnica przeistoczenia.

Tytuł wiersza przywołujący konkretny obraz z jego autorem i tytułem wskazuje na ekfrazę⁹, podobnie jak w poprzednich tekstach Oszejcy. By jednak utwór poetycki traktować jako ekfrazę, muszą zostać spełnione określone warunki — konieczna jest obecność metajęzykowych sygnałów odsyłających do konkretnego dzieła, nazwisko artysty (tytuł, podtytuł), elementy opisu pozwalające na identyfikację dzieła sztuki, wskazania na technikę i konwencje charakterystyczne dla konkretnego artysty¹⁰. Ekfrazą stara się ukazać przedmiot w nowej odsłonie, ale także zwraca uwagę swoim sposobem prezentacji, odsuwając nieco na dalszy plan sam przedmiot — obraz. Oszejca tak właśnie postępuje, ale tylko pozornie; przedstawia, przywołuje, ale nie opisuje, wprowadza w przestrzeń odbiorcy własne widzenie przedstawionej przez artystę sytuacji.

⁹ Pojawienie się w tytule utworu dokładnego nawiązania metatekstowego (jak autor i tytuł dzieła) nie przesądza, iż mamy do czynienia z ekfrazą „właściwą” — przykładem *Ogród ziemskich rozkoszy* Czesława Miłosza, *Mona Liza* Zbigniewa Herberta.

¹⁰ Zob. A. Dziadek: *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*. Katowice 2011, s. 50 i nast. Według Adama Dziadka, ekfrazą to obok hypotypozy, *Blidgedicht* i obrazu jako interpretantu relacja polegająca na opisie obrazu lub jego elementów, przy czym obraz może być przedmiotem rzeczywistym lub fikcyjnym. W typowej ekfrazie mogą pojawiać się wskazówki metajęzykowe — tytuł dzieła, nazwisko malarza, wskazówki dotyczące stylu, ale nie jest to warunek konieczny. Do opisu odnosi się także hypotypoza, w przeciwieństwie do ekfrazy nie musi bezpośrednio nawiązywać do konkretnego czy fikcyjnego obrazu/dzieła, ale sugeruje analogię do jakiegoś obrazu lub do jakiegoś charakterystycznego obrazowania malarzkiego. O relacji tekst — obraz pisała także Seweryna Wysłouch w swej książce *Literatura i sztuki wizualne*. Warszawa 1994.

Widzimy jego oczami, z jego wzruszeniem spotykamy się przede wszystkim, choć przecież w tych spotkaniach pozostaje poza wyraźnym uobecnieniem siebie — brak form, które bezpośrednio wskazywałyby na obserwowany podmiot. W tym sposobie ukazywania poeta zdaje się podążać za obrazem/tekstem, jak podąża egzegeza, wydobywa z niego to, co powinno stać się najważniejsze dla słuchającego (oglądającego jego oczami). Pomimo spełniania tych warunków, wydawałoby się wystarczających, wiersze Oszajcy nie są pełnymi ekfrazami (możemy mówić o ich ekfrastyczności), nie skupiają się jedynie na malarskich realizacjach dawnych mistrzów, ale wkraczają w przestrzeń przeżycia, religijnego uniesienia, które odsłania inny wymiar ludzkiego trwania.

Ten inny wymiar zaznaczony zostaje dygresjami do mających dopiero nastąpić zdarzeń, jak w wierszu dotyczącym ostatniej wieczerzy. Tym samym obraz zostaje zredukowany do kilku elementów najważniejszych, taki sposób mówienia o obrazie powodowany jest, być może, świadomością ograniczeń tkwiących w języku czy przeświadczeniem, że za sprawą słowa i ikonicznego przedstawienia doświadczamy Tajemnicy. Oszajca dostrzega potencjał tkwiący w każdym z obrazów, ich sensotwórczy charakter. Taki rodzaj spotkania nastawiony jest na nieustanne niuansowanie, odczytywanie znaczeń ukrytych, nawiązywanie w ten sposób dialogu z poprzednikiem/poprzednikami. Spotkanie z obrazem, freskiem jest dla poety zdarzeniem szczególnym, a o jego randze decyduje także kreatywna zdolność każdego odbiorcy, która nie zubaża samego obrazu i potencji dzieła. Oszajca swoimi odczytaniem zdaje się powtarzać tę wieloznaczność i performatywność każdego z nich, stają się one na nowo w każdym kolejnym odczytaniu¹¹. Mogą przykuwać uwagę tematem, kolorystyką, stać się podstawą odkrywania znaczeń, prowokować, to wszystko zależy od odbiorcy. Nie mniej istotna jest sytuacja bohatera — podmiotu mówiącego. Pozornie nieobecny, w żadnym z tych wierszy nie mówi o sobie wprost, a jednocześnie każe widzieć te, a nie inne elementy obrazów, sugeruje znaczenia, uczy patrzeć, docierać do sensów jedynie sugerowanych, ale czytelnych. Ma upodobanie do detalu, fragmentu. Obraz jako przedmiot referencji wydaje się mało istotny dla poety, ważne staje się to, co wyzwala w oglądającym, jakie rejestry uczuć uruchamia artystyczna wizja. Spojrzenie Oszajcy ma w tych przypadkach odwołań ikonograficznych charakter wybiórczy, co nie znaczy, że pomniejszający istotę dzieła. Wybrany element usytuowany zostaje w nowych kontekstach wywiedzionych z chrześcijaństwa, bohater tych wierszy patrzy jak człowiek Księgi i czyta te konteksty, uruchamiając wszystkie siatki znaczeń. Obrazy mistrzów zdają się potwierdzać tożsamość poety, wydaje się, że przez przypomnienie ważnych dla

¹¹ Sztuka czytania tekstu ma, według Barthes'a, procesualny charakter. Każdy tekst jest bowiem „tkanką cytatów pochodzących z nieskończonego wielu zakątków kultury”, to właśnie czytelnik jest tym, kto zbiera ślady, z których powstał tekst. R. Barthes: *Śmierć autora*. Tłum. M.P. Markowski. „Teksty Drugie. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 1999, nr 1—2, s. 250—251.

historii świata zdarzeń, które po raz kolejny „dokonują się” dzięki inspiracjom malarskim, bohater tych wierszy, szczególnie tekstu drugiego, aktualizuje na nowo siebie samego. Ten akt przypominania i ponownego spotkania sygnalizowany w przedstawieniu wizji Dalego zaimkiem „on”, formą czasownikową pierwszego wersu („...a im się tylko wydawało że jest z nimi”) potwierdza modlitewny charakter tej sceny. Szczególna to modlitwa, obraz staje się swego rodzaju pośrednikiem, medium — nie jest ważny (albo raczej nie tylko) jako obiekt artystyczny o określonej technice, nowatorskiej artystycznej wizji. Zda się docierać do tajemnicy Boga-Człowieka, sygnalizuje to poeta słowami: „[...] a im się tylko wydawało że jest z nimi / a on już był na środku jeziora / w jądrze kryształu / w niestabilnej próżni [...]”¹².

Obrazy mistrzów w realizacjach Oszejcy, mimo że wiersze wyraźnie do nich nawiązują, nie są najważniejsze. Sposób, w jaki poeta przedstawia kolejne dzieła, świadczy bowiem o pasji samego autora. Bohater jego wierszy, tak skrzętnie schowany, wsparty wyobraźnią, wiedzą biblijną, własną duchowością kreśli wizję wybiegającą poza wytyczoną ramami obrazu przestrzeń i do takich spotkań zachęca czytelnika i widza.

Bibliografia

- Barthes R.: *Śmierć autora*. Tłum. M.P. Markowski. „Teksty Drugie. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 1999, nr 1—2.
- Barthes R.: *Stopień zero pisania. Nowe eseje krytyczne*. Tłum. K. Kot. Warszawa 2009.
- Chrzastowska B.: „Wierzę wierszem”. *O poezji kapłańskiej*. W: *Religijne aspekty literatury polskiej XX wieku*. Red. M. Jasińska-Wojtkowska, J. Święch. Lublin 1997.
- Dziadek A.: *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*. Katowice 2011.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Oprac. Zespół Biblistów Polskich. Poznań—Warszawa 1971.
- Sawicki S.: *Słowo wstępne*. W: *Staropolskie srebro. Wiersze poetów księży*. Oprac. J. Sochoń. Warszawa 1992.
- Schaeffler R.: *O języku modlitwy*. Tłum. G. Sowiński. Wstęp M. Jaworski. Kraków 2007.
- Wróblewski B.: *Moralne światło i cień*. „Twórczość” 1983, nr 11.
- Wysłouch S.: *Literatura i sztuki wizualne*. Warszawa 1994.

¹² Język religijny nie jest jednoznaczny i łatwy do określenia. Jedną z jego cech stanowi modlitewne przywołanie, które oznacza wchodzenie w relacje z tym, kogo przywołujemy. Od tego momentu ujmujemy samych siebie i swój empiryczny świat poprzez to właśnie przywołanie. Wydaje się, że tekst Oszejcy *La Cène — Salvador Dali* nie jest tylko refleksją o obrazie, ale spełnia także funkcję takiego przywołania. Zob. R. Schaeffler: *O języku modlitwy*. Tłum. G. Sowiński. Wstęp M. Jaworski. Kraków 2007, s. 23—26.



Urszula KOPEĆ

Uniwersytet Rzeszowski

Symbolizm w poezji i malarstwie Młodej Polski Przykład integracji o charakterze semantycznym

Symbolism in the poetry and paintings
of the period of Młoda Polska (Young Poland)
An example of an integration of semantic character

Abstract: The article presents an example of semantic integration of two cultural texts created in the period of Młoda Polska — a lyric composition entitled *Krzak dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach* (*A bush of wild rose in dark spruces*) by Jan Kasprowicz, and the painting *Promieniny zachód słońca* (*A radiant sunset*) by Wojciech Weiss. For this purpose, the semantic interpretation of the literary work and the painting has been used, and thus the most important elements of the material of both of the works and their meaning were pointed to. The proposed method of integration allowed creating a new artistic entirety and explaining the symbolic significance of both of the works.

Key words: semantic integration, symbolism, Młoda Polska (Young Poland), Jan Kasprowicz, Wojciech Weiss

Przygotowanie do odbioru różnych tekstów kultury jest jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły. Ten długotrwały proces, uwzględniający integrację różnych dzieł, pozwoli odkryć zaskakujące sposoby oddziaływania sztuki na człowieka. Kontakt z różnymi tekstami kultury ułatwia uczniowi zrozumienie skomplikowanych sytuacji egzystencjalnych, otwiera na świat wartości, rozwija postawy estetyczne oraz umożliwia holistyczne widzenie świata. Aby tak się stało, dobór tekstów nie może być przypadkowy. Integracja wymaga bowiem od nauczyciela podstawowej wiedzy o sztuce, znajomości za-

sad integracji i płaszczyzn wzajemnego przenikania się tekstów¹. Należy jednak pamiętać, że działania integrujące, których celem są analiza, interpretacja i wartościowanie wybranych tekstów kultury, powinny być „realizowane z pozycji literackich przy wykorzystaniu metod i technik charakterystycznych dla nauczania języka polskiego”² ze świadomością, że jest to przedmiot integrujący kształcenie literackie z kształceniem kulturowym i językowym.

Istotną funkcją integracji jest rozwój racjonalnego myślenia ucznia, które sprzyjać będzie interdyscyplinarnemu podejściu do różnych problemów, tematów czy zagadnień³. Integracja uczy także kreatywności, wnioskowania i uogólniania. Właściwie zaplanowana, pozwala odczytywać znaczenia symboliczne w różnych tekstach kultury.

Według Henryka Kurczaba, twórcy rzeszowskiej szkoły integracji⁴, można wydzielić cztery podstawowe typy działań integrujących analizę tekstów literackich z innymi dziedzinami sztuki. Są to:

- Integracja o charakterze problemowym — pozwala na problemowe powiązanie kilku dziedzin sztuki. Ma na celu dynamiczne oddziaływanie różnymi środkami na emocje ucznia.
- Integracja semantyczna — ukierunkowana jest na walory semantyczne celowo dobranych dwóch tekstów — literackiego i np. dzieła malarskiego. Rozpoczyna się od opisu uczniowskich wrażeń, a w pełni realizuje się w działaniach analityczno-interpretacyjnych.
- Integracja o charakterze tematycznych, historycznych i formalnych nawiązań — ukazuje kontynuacje motywów, symboli, wzorów w kolejnych okresach i nurtach artystycznych.
- Film o sztuce jako samoistna forma integracji różnych dziedzin sztuki⁵.

¹ Zob. H. Kurczab: *Integracja literatury z innymi dziedzinami sztuki*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*. Red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska. Rzeszów 2002, s. 52—53.

² *Ibidem*, s. 54.

³ Por. między innymi rozważania W. Wantuch: „*Metodyka błędzenia*” między integracją a interdyscyplinarnością. W: *Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*. T. 1. Red. A. Jakubowska-Ożóg, E. Kozłowska, A. Kucharska-Babula. Rzeszów 2013, s. 30—33.

⁴ Na temat rzeszowskiej szkoły integracji oraz prowadzonych przez dydaktyków badań piszą między innymi B. Chrząstowska: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987, s. 179; H. Kurczab: *Nauczanie integrujące języka polskiego*. W: *O nową koncepcję nauczania języka polskiego*. Red. F. Nowak. Bydgoszcz 1995, s. 49—72; D. Hejda: *Rzeszowskie poszukiwania istoty integracji nauczania*. W: *Dziś i wczoraj edukacji polonistycznej. Ścieżki badawcze*. Red. A. Książek-Szczepanikowa, M. Wlazło. Szczecin 2002, s. 56—63; D. Hejda, E. Mazur: *Z teorii i praktyki nauczania integrującego*. W: *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne*. Red. D. Hejda, E. Mazur. Rzeszów 2012, s. 13—28; D. Karkut: *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*. Rzeszów 2013.

⁵ Szerzej na ten temat zob. H. Kurczab: *Integracja literatury z innymi dziedzinami sztuki...*

Zatrzymajmy się dłużej przy integracji o charakterze semantycznym, ponieważ to ona jest przedmiotem naszego zainteresowania. Ten typ integracji wymaga wprowadzenia lub powtórzenia wiadomości na temat znaków semantycznych utworu literackiego oraz dzieła malarskiego.

Zdaniem Henryka Markiewicza, interpretacja semantyczna jest rezultatem rozumienia tekstu literackiego na wszystkich jego poziomach, czyli obejmuje między innymi: omówienie znaczeń dosłownych poszczególnych wyrazów i zdań oraz ich ewentualnych znaczeń przenośnych; wykrycie semantyki ikonicznej w warstwie brzmieniowej; określenie funkcji uporządkowania naddanego (rym, paralele i opozycje); integrację zdań w wyższe układy znaczeniowe i kategoryzację tych układów (np. postacie, przedmioty, krajobrazy); wykrycie korelacji pomiędzy fragmentami tekstu, a także rozpoznanie odniesień do rzeczywistości oraz odczytanie symboliczności poszczególnych elementów i wymowy całego utworu⁶.

Z kolei akt odbioru dzieła malarskiego, czyli czytanie obrazu, to nic innego jak przypisywanie mu znaczeń⁷. Analizując dzieło plastyczne, należy nie tylko omówić jego kompozycję, kolorystykę, rolę światła itd. Warto pamiętać także o tym, co nie zostało uchwycone na obrazie, czyli uwzględnić preakcję i postakcję⁸. Mogą się one okazać pomocne w odczytaniu całości obrazu, jego symboliki. Decydujące znaczenie dla odbioru estetycznego mają semantyka kolorów, wybór odcieni oraz sposób ich zestawienia i włączenia w strukturę całości dzieła⁹. Kolor na płótnie „powstaje bowiem dopiero przez kontrast z innymi kolorami”¹⁰. Istotna jest także wielkość ukazanych przedmiotów czy postaci oraz ich rozmieszczenie w polu obrazu¹¹.

Przypomnijmy, że według impresjonistów, na percepcję koloru wpływa światło, linia jest abstrakcją, a kontur w ogóle nie istnieje. Ponieważ impresjonści malują w plenerze, za główny cel stawiają sobie uchwycenie oraz utrwalenie na płótnie stosunków barwno-światlnych, wyznaczonych przez porę dnia czy pogodę. Z kolei malarstwo ekspresjonistyczne oddziałuje na odbiorcę głównie za pomocą odpowiednio zestawionych barw. Artyści tego okresu bardzo oszczędnie operują kontrastem ciemne — jasne, najczęściej posługują się tym

⁶ Zob. H. Markiewicz: *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków 1984, s. 171.

⁷ Zob. rozważania między innymi A. Pilch: *Zobaczyć opowiadanie obrazu*. W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. Pilch, M. Rusek. Kraków 2015, s. 15—26.

⁸ Zob. H. Kurczab: *Integracja literatury z innymi dziedzinami sztuki...*, s. 70.

⁹ Zob. M. Rzepińska: *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*. Warszawa 2009, s. 26.

¹⁰ *Ibidem*, s. 646.

¹¹ Więcej na temat „czytania” obrazów: S. Borowicz, R. Przybylska, J. Hobot: *Stara rebeliantka. Studia nad semantyką obrazu*. Kraków 2010; R. Liz: *Jak czytać obrazy. Treść, forma, technika*. Warszawa 2016.

chromatycznym, czyli barwnym. Barwy z natury „cieple”, uznawane za takie przez wszystkich, czerwienie i pomarańcze, zestawiane są z „zimnymi” błękitami. Warto w tym miejscu wspomnieć, że biel od czasu impresjonistów uważana jest za „niekolor, ponieważ nie widzieli oni w naturze bieli”¹². Symbolizuje ona radosną i nieskazitelną czystość, podczas gdy czerń jest wyrazem głębokiego smutku, żałoby, symbolem śmierci. Z kolei czerwień to barwa „pulsująca życiem, płomiennym i niespokojnym”¹³. Znaczenie koloru czerwonego zależy również od jego tonu. Czerwień jasna (z dodatkiem żółcieni) „ewokuje poczucie siły, rozmach, energię, radość i triumf”¹⁴. Dodanie ultramaryny powoduje, że powstaje żar — czerwień chłodna, która symbolizuje mniejszą aktywność, energię „zwinętą w sobie”¹⁵. Natomiast dodatek czerni do koloru czerwonego sprawia, że powstaje brąz, który z reguły jest kolorem stagnacji¹⁶. Należy zauważyć, że niemal każdy z malarzy operuje wybranym przez siebie zestawem barw.

Przejdźmy teraz do zintegrowanej analizy dwóch tekstów kultury powstałych w okresie Młodej Polski. Zabieg ten pozwoli zapoznać uczniów z symbolizmem oraz ze sposobami jego wyrażania w poezji i malarstwie¹⁷.

Proponuje się następujący temat zajęć lekcyjnych: Symboliczna wymowa *Krzaku dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach* Jana Kasprowicza i obrazu *Promienny zachód słońca* Wojciecha Weissa.

Tekst został wydany we Lwowie w 1989 roku, natomiast obraz powstał kilka lat później w Strzyżowie (Podkarpacie). Oba teksty kultury dotyczą pejzażu, co nie dziwi, gdyż w okresie Młodej Polski cieszył się on szczególną popularnością. Artyści traktowali go symbolicznie. Często też próbowali uchwycić i oddać ulotność chwili.

Sam Wojciech Weiss w jednym z wywiadów podkreślał, że

nie jest naturalistą, który jak fotograficzny obiektyw notuje kronikę życia, nie jest realistą, który opisuje dokładnie elementy przyrody, obraz mój jest wizualnym doznaniem moim, jest plastycznym zamknięciem kolorystycznych odczuć. Stając przed naturą, wszystko, co nie jest istotne, co mi jest niepotrzebne, pomijam i opuszczam [...]. Tworzę harmonię barwną, sym-

¹² Ibidem, s. 556.

¹³ M. Rzepińska: *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego...*, s. 557.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, s. 558.

¹⁶ Zależy to od układu z innymi kolorami, bo w zależności od tego jest ona różnie percypowana, por. np. brązy na obrazach Rembrandta.

¹⁷ Nawet jeśli badacze ze sceptycyzmem traktowali idee pokrewieństwa strukturalnego literatury i malarstwa, to wspólną płaszczyznę widzieli w sferze symboli, motywów i tematów. Por. S. Wysłouch: *Literatura a sztuki wizualne*. Warszawa 1994.

fonię kolorystyczną, która ma logikę istnienia sama w sobie. Staram się odnaleźć to, co jest najciekawsze w danym zjawisku, najistotniejsze, i to przemienić na wartości malarskie. To wszystko¹⁸.

Analiza i interpretacja obu tekstów powinna być prowadzona według schematu:

- Pierwsze wrażenia uczniów, intuicyjne określenie tematyki i nastroju.
- Analiza, interpretacja i wartościowanie.

Proponuje się zwrócenie uwagi na sposoby oddziaływania tekstów na odbiorcę, czyli w przypadku wiersza uczniowie zwracają uwagę na temat utworu, jego budowę, sposób ukazania przedmiotów oraz ich znaczenie symboliczne (por. tabelę 1). Z kolei analizę obrazu warto rozpocząć od przybliżenia sylwetki malarza. Licealiści mogą sami przygotować informacje na temat życia i twórczości Wojciecha Weissa. Istotne jest, aby zaznaczyli, że jest to jeden z najzdolniejszych malarzy Młodej Polski oraz pierwszej połowy XX wieku. Dzieła Weissa zostały docenione już za jego życia. W pierwszym okresie twórczości artysta pozostawał pod wpływem prozy Stanisława Przybyszewskiego i malarstwa Edwarda Muncha¹⁹, w drugim zaś — uległ wpływowi impresjonizmu. Obraz *Promienny zachód słońca* powstał około 1902 roku, tuż przed tzw. malarstwem okresu białego, które nazywane jest „franciszkańsko-japońskim” pochyleniem się Weissa nad naturą²⁰.

Analizując i interpretując obraz, należy zwrócić uwagę na: kompozycję (dominującą cechę), zastosowaną technikę, sposób przedstawienia przedmiotów oraz ich funkcję semantyczną, wykorzystaną kolorystykę, głębię (plan pierwszy, drugi) oraz odniesienia symboliczne lub inne do rzeczywistości²¹.

- Synteza końcowa. Weryfikacja hipotez wstępnych oraz wskazanie nowego sensu, jaki obraz nadał utworowi literackiemu.

Po intuicyjnym określeniu tematyki i nastroju obu dzieł (próba uchwycenia chwili, przemijanie; nastrój nostalgii, zadumy, smutku) należy przeprowadzić szczegółową analizę oraz interpretację obu tekstów kultury. (Zakłada się, że uczniowie znają pojęcia „symbolizm”, „ekspresjonizm” i obrazy Edwarda Muncha *Krzyk* oraz Claude’a Moneta pt. *Impresja, wschód słońca*).

Wnioski wynikające z analizy i interpretacji można zestawić w tabeli 1.

¹⁸ Fragment z wywiadu prasowego Jana Wiktora z Wojciechem Weissem. Zob. R. Weiss: *Akordy światła i koloru. Wojciech Weiss i Aleri*. Stalowa Wola 2007, s. 5.

¹⁹ Zob. między innymi: D. Horzela i inni: *1000 arcydzieł malarstwa polskiego*. Kraków 2010, s. 346.

²⁰ Zob. W. Weiss: *Malarstwo okresu białego*. Wstęp Ł. Kossowski. Warszawa 2007, s. 7.

²¹ Zob. między innymi H. Kurczab: *Integracja literatury z innymi dziedzinami sztuki...*, s. 72.

Tabela 1

Wiersz	Obraz
oddziałuje przez:	
1) przedmioty oraz ich cechy; 2) powiązania między fragmentami — miejsca niedookreślenia; 3) rymy, rozkład akcentów; 4) znaczenia symboliczne.	1) wrażenia optyczne — barwy, tworzywo; 2) kompozycję przedmiotów, zestawienie figur i barw; 3) temat, treść; 4) symboliczne — lub inne — odniesienia do rzeczywistości.
<p>1. Przedmioty zobrazowane zostały techniką impresjonistyczną. Ich kształty nie są istotne. Najważniejsze są wrażenia zmysłowe oraz przeżycia patrzącego podmiotu. Na tle skał i „pawiookich stawów” (subtelne odróżnianie odcieni) dostrzega on „samotny”, „senny”, „zadumany” krzak dzikiej róży oraz limbę próchniejącą. Te dwa elementy tatrzańskiego krajobrazu pojawiają się w każdym z czterech sonetów. (Zobrazowane w nich zostały o różnych porach dnia).</p> <p>Pod wpływem promieni wschodzącego słońca zmieniają się barwa skał („światłością stały się granity”), kolor wody („Szumna sikława mknie o skale, / Pas rozwijając srebrnoloty”) oraz lasu („Ciemnosmreczyński las spowity / W bladobłękitne [...] fale”).</p> <p>Do życia budzi się cała przyroda tatrzańska. Można ją zobaczyć i usłyszeć: „Stado się kozic rozprzestrzenia; Nadziemskich lotów ptak łakomy Rozwija skrzydeł swych ogromy Świstak gdzieś świszcząc spod kamienia”, a nawet poczuć wieczorny zapach roślin: „Ziół zapachniały świeże pęki”.</p> <p>Podmiot liryczny opisuje również wzajemne oddziaływanie jednego zmysłu na inny (synestezja), np. „[...] grania / Płyną po rosie, co hał miękki / Aksamit w wilgną biel osłania”.</p> <p>Na tle tatrzańskiej przyrody, zarysowanej w impresjonistyczny sposób, wyróżniają się pąsowy krzew dzikiej róży oraz limba. Krzew jest upersonifikowany. Świadczą o tym fragmenty: „U stóp mu bujne rosą trawy”, [...] „Skronie do zimnej tuli ściany”, / Jakby się lękał tchnienia burzy”. [...] Do ścian się tuli, jakby we śnie”. Obok krzewu róży spoczywa limba „próchniejąca”, którą „toczą pleśnie”. Drzewo zostało bowiem powalone „tchnieniem / świstem / wiewem burzy”.</p>	<p>1. <i>Promienny zachód słońca</i> to obraz namalowany farbami temperowymi na płótnie. Spoiwem tych farb są emulsje. Tempery są techniką pośrednią pomiędzy akwarelą a olejem.</p> <p>W centrum obrazu dominują barwy ciepłe — pomarańcz i czerwień. Obok nich występują jednak kolory zimne — niebieski, granatowy, pojawia się czern oraz fiolet. Taki kontrastowy dobór kolorów oraz faktura sprawiają, że obraz jest dynamiczny i niezwykle ekspresywny, skłaniający do refleksji.</p> <p>2. Najważniejszym, centralnym punktem obrazu jest zachodzące słońce, wysyłające długie promienie, które odbijają się od ziemi oraz wody i wędrują niemal do linii horyzontu. Promienie biegnące od słońca układają się w kształt krzyża. Po prawej stronie obrazu ukazany jest staw. Malarz uchwycił roziskrzoną promieniami słońca wodę delikatnymi pociągnięciami pędzla oraz nałożeniem białych plam na granatową barwę. Nieco wyżej, najprawdopodobniej wzdłuż drogi, znajdują się trzy drzewa w ciemnym kolorze.</p> <p>3. Tematem obrazu jest, jak wskazuje tytuł dzieła, promienisty zachód słońca. Artysta uchwycił słoneczną kulę w momencie chowania się za linię horyzontu. Na dalszym planie widoczne są wzgórza, które przybliżają strzyżowski krajobraz.</p> <p>Inspiracją do powstania dzieła był obraz norweskiego malarza Edwarda Muncha pt. <i>Krzyk</i>.</p> <p>4. Układające się w kształt krzyża promienie świadczą o próbie uchwycenia istnienia metafizycznego świata. Pomarańczowe i czerwone promienie wysyłane przez słońce</p>

2. Opisy przedmiotów oraz relacje między nimi świadczą o istnieniu jakiegoś innego świata, który nie został nazwany wprost, zaledwie jest przeczuwalny („W dali echo- we słyhać grania: / Jakby nie z tego świa- ta dźwięki”). Wyczuwa się jednak napięcie między życiem (paśowa róża) a śmiercią (limba próchniejąca). Jednak krzak, nawet płonący w słońcu, jest „samotny” i „zadu- many”. „Wtula się w zielska i wykroty / Jak lęk, jak żal, jak dech tęsknoty”, co oznacza, że nie ma poczucia bezpieczeństwa. Lęka się o swój los. Jego sąsiadem jest bowiem limba, która została powalona zaledwie „tchnieniem burzy”.
3. Melancholijny nastrój wiersza podkreślają dodatkowo linia intonacyjna, monotonna rytym oraz rymy — w pierwszych dwóch zwrotkach zawsze abba, a w dwóch ostat- nich — ccd.
4. Krzew czerwonej róży oraz limba są sym- bolami, które nie mają jednoznacznej wy- mowy*. Oddają stan duszy osoby mówiącej. Budzą też określone refleksje dotyczące z jednej strony pragnienia życia, z drugiej zaś — akcentują przemijanie, śmierć, któ- rym podlegają zarówno przyroda, jak i lu- dzie. Ten proces przebiega nieustannie, każdego dnia przyroda budzi się do życia, a wieczorem „zasypia”.

Wniosek: Przyroda została zobrazowana w sonetach na dwóch poziomach. Taki spo- sób konstruowania nie wyczerpuje znaczeń w płaszczyźnie bezpośredniej, ale sugeruje wieloznaczność.

symbolizują potężną siłę, energię i triumf. Z kolei kolory, w których ukazane zosta- ły ziemia, drzewa i woda, są zimne. Mogą oznaczać niepewność, przemijanie, melan- cholię. Jednak promienie słoneczne ociepla- ją barwy ziemi i wprowadzają nadzieję.

Pejzaż ukazany przez Wojciecha Weissa nie jest więc tylko próbą uchwycenia za- chodu słońca, ale ma także znaczenie sym- boliczne. Może być różnie odczytywany. Zdaniem niektórych, ukazuje on moment apokalipsy, ponieważ promienie słoneczne ogarniają całą ziemię, przebijając ją w cen- tralnym punkcie niczym miecz. Według in- nych, obraz akcentuje istnienie Boga, Jego potężną siłę i ogromną miłość. Promienie słońca docierające do ziemi symbolizują energię, którą dzieli się Stwórca z ludźmi. Uwzględnienie postakcji pozwala na ko- lejne odczytanie sensu symbolicznego — po nocy nastąpi kolejny dzień, a po nim kolejna noc. I tak aż do końca świata.

Wniosek: Obraz Weissa ma dwie płaszczy- zny: dosłowną (zachodzące słońce) i symbo- liczną. Ta ostatnia może być wielorako rozu- miana.

* Zob. A. Szczepanek: *Poezja Młodej Polski*. Warszawa 1990, s. 22—24.

Uczniowską interpretację obrazu warto porównać z tą zaproponowaną przez Irenę Kossowską i Łukasza Kossowskiego. Ich zdaniem, najważniejsza na płót- nie jest słoneczna kula, która zawisała nad horyzontem i rozpryskuje się wiązkami promieni. Do linii horyzontu pędzą roziskrzona ścierniska oraz długie cienie, rzucane przez drzewa. Według autorów „swojski, strzyżowski, znany z codzienności pejzaż zyskuje wymiar apokaliptyczny”²². Oczywiście, jest to jedna z możliwych interpretacji obrazu.

²² I. Kossowska, Ł. Kossowski: *Malarstwo polskie. Symbolizm i Młoda Polska*. Warsza- wa 2011, s. 34.

Sformułowanie z uczniami wniosków końcowych

Zarówno wiersz, jak i obraz przedstawiają dwie płaszczyzny: dosłowną i symboliczną.

Płaszczyzny dosłowne prezentują: wybrane elementy krajobrazu górskiego — od świtu aż po koniec dnia (utwór liryczny) i zachód słońca na Pogórze Strzyżowskim (obraz). Drugiej płaszczyzny, symbolicznej, nie można jednoznacznie odczytać. Symbol to bowiem zespół motywów ukrywających głębsze treści refleksyjne. W poezji symbol wyraża metafora, ukazanie powiązań pomiędzy przedmiotami i zmysłami ujmującymi barwę, dźwięk, zapach, w malarstwie zaś — barwa i jej zestawienia oraz kształt i wielkość ukazanych przedmiotów²³.

Zaproponowana semantyczna integracja dwóch dzieł — poetyckiego oraz malarskiego — pozwoliła stworzyć nową artystyczną całość i wyjaśnić symboliczne znaczenia obu tekstów kultury, a co za tym idzie — przybliżyć jeden z nurtów młodopolskiej sztuki. Taki sposób prowadzenia zajęć bliski jest konwencji sztuki konceptualnej. Z pewnością kształci on wyobraźnię, uczy „czytania” obrazu (jego tekstualizacji²⁴), wnioskowania, syntezy, pogłębia przeżycia estetyczne uczniów. Integracyjna lektura tekstów kultury znacznie zwiększa efektywność procesu literackiego. Wymusza bowiem „wgląd w systemy narracyjne”²⁵ utworów literackich, malarskich czy innych, a to wymaga osadzenia ucznia w roli badacza odkrywającego znaczenia ukryte zarówno na powierzchni tekstów, jak i te wyrażone *implicite*.

Bibliografia

- Borowicz S., Przybylska R., Hobot J.: *Stara rebeliantka. Studia nad semantyką obrazu*. Kraków 2010.
- Chrzastowska B.: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987.
- Głowiński M. i inni: *Podręczny słownik terminów literackich*. Warszawa 1997.
- Hejda D.: *Rzeszowskie poszukiwania istoty integracji nauczania*. W: *Dziś i wczoraj edukacji polonistycznej. Ścieżki badawcze*. Red. A. Książek-Szczepanikowa, M. Wlazło. Szczecin 2002.

²³ Na końcu lekcji można odczytać definicje symbolizmu z wybranych słowników, np.: M. Głowiński i inni: *Podręczny słownik terminów literackich*. Warszawa 1997, s. 301; S. Żak: *Słownik. Kierunki — szkoły — terminy literackie*. Kielce 1998, s. 281.

²⁴ A. Pilch: *Zobaczyć opowiadanie obrazu...*, s. 17.

²⁵ *Ibidem*.

- Hejda D., Mazur E.: *Z teorii i praktyki nauczania integrującego*. W: *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne*. Red. D. Hejda, E. Mazur. Rzeszów 2012.
- Horzela D. i inni: *1000 arcydzieł malarstwa polskiego*. Kraków 2010.
- Karkut D.: *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*. Rzeszów 2013.
- Kossowska I., Kossowski Ł.: *Malarstwo polskie. Symbolizm i Młoda Polska*. Warszawa 2011.
- Kurczab H.: *Integracja literatury z innymi dziedzinami sztuki*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*. Red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska. Rzeszów 2002.
- Kurczab H.: *Nauczanie integrujące języka polskiego*. W: *O nową koncepcję nauczania języka polskiego*. Red. F. Nowak. Bydgoszcz 1995.
- Liz R.: *Jak czytać obrazy. Treść, forma, technika*. Warszawa 2016.
- Markiewicz H.: *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków 1984.
- Pilch A.: *Zobaczyć opowiadanie obrazu*. W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. Pilch, M. Rusek. Kraków 2015.
- Rzepińska M.: *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*. Warszawa 2009.
- Szczepanek A.: *Poezja Młodej Polski*. Warszawa 1990.
- Wantuch W.: „Metodyka błędzenia” między integracją a interdyscyplinarnością. W: *Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*. T. 1. Red. A. Jakubowska-Ożóg, E. Kozłowska, A. Kucharska-Babula. Rzeszów 2013.
- Weiss R.: *Akordy światła i koloru*. Wojciech Weiss i Aneri. Stalowa Wola 2007.
- Weiss W.: *Malarstwo okresu białego*. Wstęp Ł. Kossowski. Warszawa 2007.
- Wysłouch S.: *Literatura a sztuki wizualne*. Warszawa 1994.
- Żak S.: *Słownik. Kierunki — szkoły — terminy literackie*. Kielce 1998.

EDUKACJA JĘZYKOWA



Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

O ptaku Eugeniuszu,
czyli między bohaterem fantastycznym
a językowym obrazem *ptaka*

About Eugeniusz bird,
that is, between the fantastic hero
and the linguistic image of the *bird*

Abstract: The study presents, with the methodology of the linguistic image of the world, a fantastic bird, the hero of the story entitled *Dzień dobry, Eugeniuszu* (*Good morning, Eugeniusz*) by Agnieszka Osiecka. This creature consists of the components of the linguistic image of the bird (in Polish language). The analysis of the text and the facet of the linguistic image of the bird indicate that the fantastic creature is firmly set in the linguistic conceptualization of the animal. Eugeniusz bird ‘comprises’ both components included in the domains of the prototype *bird*, as well as the connotations associated with this concept, which are related to man.

Key words: linguistic picture of the bird, Agnieszka Osiecka, *Good morning, Eugeniusz*, literature for children

Śpi już ryba,
zasnął rak,
rodzi się ptak,
rodzi się ptak!
Serce!
Oczy!
Serce!
Oczy!

Rodzi się ptak!

Agnieszka Osiecka

*Rodzi się ptak*¹

„W bajkowym świecie Agnieszki Osieckiej mieszka ptak Eugeniusz, ulepiony co prawda z gliny, ale bardzo ruchliwy, pochodzący ze Szwecji” — napisał Daniel Passent we wstępie do wydanej w 2010 roku książki *Osiecka dzieciom*. I dodał, kategoryzując utwory autorki w zbiorze: „Bajki dla młodych i starszych to wynalazek Agnieszki”². Czy rzeczywiście? I czy wobec tych stwierdzeń niebieski ptak z gliny, bohater jednej z opowieści fantastycznych pomieszczonych w zbiorze, jest absolutnym tworem wyobraźni poetki, czy też ma jakieś zakorzenienie w innych tekstach kierowanych do odbiorcy dziecięcego³? A może korzeniami tkwi w języku, w tym, jak sobie ptaka wyobrażają ludzie oraz jakie cechy mu przypisują?

Ptaki od wieków budziły ludzkie zainteresowanie i w różnych kulturach, wierzeniach oraz w literaturze od dawna mają swoje pewne miejsce. Wystarczy przypomnieć ich symboliczną rolę w Biblii — to ptak (gołębica z gałązką oliwną) zwiastuje Noemu i innym uratowanym, że wody potopu opadają⁴. Tym samym staje się on symbolem pokoju między Bogiem i całym stworzeniem. Z kolei sowa uznawana jest na podstawie mitów za znak mądrości — jako ptak poświęcony Atenie, a jako istota przynosząca wieści z daleka w *Dziejach Tristana i Izoldy* stanowi symbol nieograniczonej wolności, powietrza, wiatru⁵.

Skrzydlate zwierzęta zaznaczają swą obecność także w baśniach. Ich obrazy są znane z narracji braci Grimm, np. sprytny wróbel, mszczący swego przyjaciela psa w baśni pt. *Pies i wróbel*, czy wizerunek ruchliwego, zmyślnego skowronka w *Śpiewającym, skaczącym skowronku*. W fantastyce Grimmów występują także gęsi, np. w baśni pt. *Lis i gęsi*. W baśni o *Jasiu i Małgosi* biały ptak prowadzi rodzeństwo do chaty Baby Jagi i nie pozwala dzieciom umrzeć z głodu, a potem kolejny ptak pomaga im pokonać wodę w drodze do domu...⁶.

¹ A. Osiecka: *Rodzi się ptak*. Piosenka umieszczona wraz z nutami (A. Sławiński) na początku opowieści: *Dzień dobry, Eugeniuszu*. Ilustr. E. Murawska. Warszawa 1969, s. 5.

² D. Passent: *Bajka jest matką wynalazku*. W: A. Osiecka: *Osiecka dzieciom*. Ilustr. E. Wasiuczyńska. Warszawa 2017, s. 3.

³ Por. choćby *Błękitnego ptaka* — feerii dramatycznej M. Meaterlincka — ptak zwiastuje szczęście (wróżka prowadzi rodzeństwo na jego poszukiwanie). Zob. M. Meaterlinck: *Błękitny ptak*. Reż. Ł. Załeski. Teatr im. W. Bogusławskiego w Kaliszu. Kalisz 2013.

⁴ Choć nie wrócił na arkę wysłany wcześniej przez Noego kruk, który wtedy, według przypowieści, z białego szerniał, symbolizując odtąd nierozproszone ciemności potopu. Por. W. Kopański: *Słownik symboli*. Warszawa 1990, s. 173.

⁵ Król Marek przekonuje się o istnieniu Izoldy dzięki ptakom, które pewnego dnia przynoszą mu jej długi złoty włos. Por. *Dzieje Tristana i Izoldy*. Tłum. i wstęp T. Żeleński (Boy). Warszawa 1993.

⁶ Por. *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Pieciul-Karmińska. Warszawa 2009.

Któż z nas nie pamięta także wzruszającej historii z przesłaniem autorstwa Hansa Christiana Andersena o słowiku, który uzdrawia swym śpiewem? Czy brzydkiego kaczątka wyrastającego na pięknego łabędzia, ale wcześniej pogardzanego i odrzucanego przez wszystkich... W wielu innych baśniach ptaki towarzyszą ludziom, pomagają im, swą obecnością wnoszą określoną treść bądź też same grają główną rolę, często jednoznacznie z rolą człowieka. Skrzydlaci bohaterowie pojawiają się również w baśni nowoczesnej. Zanim spojrzymy na obraz i rolę jednego z nich — z fantastycznej opowieści Agnieszki Osieckiej zatytułowanej *Dzień dobry, Eugeniuszu*⁷, przyjrzyjmy się obrazowi *ptaka* w języku, wszak obrazy literackie tworzone są na podstawie domen wyrastających z języka, pozwalając niekiedy na dotarcie do słabo utrwalonych konotacji tekstowych — ważnych także w odtwarzaniu całościowego systemu pojęciowego danego języka⁸.

Desygnatem nazwy *ptak* zgodnie z definicją w słowniku języka polskiego jest „zwierzę kręgowce z gromady o tej samej nazwie”, „którego ciało pokryte jest piórami, kończyny przednie mają postać skrzydeł, a bezzębne szczęki osłania rogowy dziób; jest jajorodne i stałocieplne”¹⁰. Wśród kontekstów znaczeniowych wymienia się: ptaki dzikie, hodowane, drapieżne, śpiewające oraz ptaki łowcze — przyuczone do polowania na inne ptaki. Anna Wierzbicka, odróżniając znaczenie naukowe (które przytaczają słowniki) od potocznego, tworzy rodzaj eksplikacji semantycznej i wskazuje w niej zróżnicowane tematycznie fasety. Pisze: „[...] wyobrażając sobie stworzenia tego rodzaju, ludzie mogliby powiedzieć »te rzeczy o nich«”¹¹. Oto wyodrębniony przez badaczkę układ faset, których wypełnienie (zmodyfikowane przez Danutę Kępę-Figurę rozwinięciami sensów ujawnionych w użyciu tekstowym tworzącym językowy obraz świata¹²) kreśli przed nami obraz prototypowego *ptaka*:

- środowisko (element lokatywny: *ptak przebywa wysoko, ptak przebywa na drzewie*; element temporalny: *ptak występuje o świcie, ptak występuje wiosną*);
- wygląd (*ptak ma dziób (nogi) i pazury; ptak ma pióra, ma skrzydła*¹³; *ptak najczęściej jest ciemny, czarny lub kolorowy*),

⁷ A. Osiecka: *Dzień dobry, Eugeniuszu...*

⁸ Zob. A. Pajdzińska, R. Tokarski: *Językowy obraz świata — konwencja i kreacja*. „Pamiętnik Literacki” 1996, z. 4, s. 143—158.

⁹ W. Doroszewski: *Słownik języka polskiego*. T. 7. Warszawa 1958—1969, s. 701—702.

¹⁰ B. Dunaj: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa 1996, s. 919.

¹¹ A. Wierzbicka: *Nazwy zwierząt*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1993, s. 254—256.

¹² Zob. D. Kępa-Figura: *Kategoryzacja w komunikacji językowej na przykładzie leksemu „ptak”*. Lublin 2007, s. 55—90.

¹³ Ten komponent, niezauważony przez Wierzbicką, ma w tekstach, według badań Kępy-Figury, mocną pozycję. Por. *ibidem*, s. 64—67.

- zachowanie (*ptak znosi i wysiadyuje jaja; ptak buduje gniazdo i przebywa w nim; ptak lata i wydaje dźwięki; ptak żywi się ziarnem (małymi stworzeniami) bądź okruchami; ptak żyje w gromadzie lub osobno;*
- wielkość (*jest mały, niewielki, jest niepoważny;*
- relacja ptak — człowiek (*ptak może być figurą człowieka; ptak jest lubiany przez człowieka, sprawia człowiekowi radość; jest hodowany przez człowieka jako źródło pożywienia; jest trzymany w domach ze względu na przyjemny wygląd i śpiew).*

Według Danuty Kępy-Figury, nazwa *ptak* łączy się dodatkowo z kilkunastoma konotacjami semantycznymi, jak: *ptak jest pełen życia; ptak ma duże możliwości (jest szybki, nieuchwytny, jest wolny, niezależny); ptak jest radosny (szczęśliwy, bez troski); ptak jest związany z Bogiem (jest znakiem podniosłości); ptak żyje w naturze (pozostaje w ukryciu i jest tajemniczy, jest związany z ciszą, jest znakiem miłości); ptak wędruje; ptak wróży; jest bezbronny i płochliwy; jest piękny; jest agresywny; ptak jest groźny*¹⁴.

Jaki jest na tle przytoczonych językowych ustaleń ptak Eugeniusz?

To bohater opowieści fantastycznej z rodzaju tych, które dają dzieciom pewność, że baśń może zdarzyć się wszędzie, za chwilę, tuż obok i że samemu można stać się elementem tej baśni — jak Monika, córka rybaka, czy Agnieszka, opiekunka ptaka. Autorka doskonale pamiętała o tym, że utwór trafi do niedorośłego odbiorcy, który ma określone doświadczenia. Zna ptaki ze swego otoczenia: niezależnie od miejsca zamieszkania widzi ich gniazda uczone na pobliskich drzewach i dachach. Słyszy o poranku ich wesołe świergotanie, ćwierkanie, gruchanie, szczebiotanie czy kłaskanie. Widzi przelatujące lub przysiadające na balkonie te bardziej popularne, jak wróble czy gołębie. Opowieść Agnieszki Osieckiej kierowana do takiego odbiorcy, rozpoczyna się od rozwiniętej i specyficznej definicji *ptaka*:

Eugeniusz, między nami mówiąc, był ptakiem.

— Cóż w tym dziwnego, spytacie. — **Ostatecznie każdemu może się to przytrafić. Bywają gorsze nieszczęścia.** Można na przykład być mrówką i przez całe życie przebywać jedynie z mrówkami i mrówczętami. Albo można na przykład być słoniem z ogrodu zoologicznego i przez całe życie chodzić tylko Tam-I-Z-Powrotem. Słowem, **bycie ptakiem nie jest zupełnie złe.**

Nie jest też zupełnie dobre. Po pierwsze — nie ma się czterech nóg. Nie ma się także dwóch rąk i dwóch nóg. Można się najwyżej pocieszyć, że to, co się ma, to jest jedna ręka (na przykład lewa) i jedna noga (na przykład prawa). Można opowiadać różne rzeczy i nadawać im różne nazwy, ale

¹⁴ Zob. *ibidem*, s. 91—121.

w niczym nie zmieni to rzeczywistości. Rzeczywistość to jest to, że mamy tylko dwie łapy¹⁵.

s. 11

Już w pierwszych wersach narrator określa więc ptaka zgodnie z prototypem: Eugeniusz ma dwie łapy (nogi) i ptakiem po prostu jest. Interpretacji faktu dokonuje z antropomorficznego punktu widzenia: narrator podkreśla, że ptak różni się od zwierząt, ale przede wszystkim różni się od człowieka — nie ma dwóch rąk i dwóch nóg. Patrząc dalej z takiej perspektywy, Eugeniusz mógłby mieć najwyżej jedną rękę i jedną nogę (ludzka).

W kolejnych wersach można znaleźć dalsze odniesienia do prototypu *ptaka* — określenie jego komponentu temporalnego:

Bycie ptakiem nie jest też zupełnie dobre **ze względu na zimę**.

s. 11

— bo to nie jest „czas” modelowego *ptaka* — *ptak występuje wiosną*, zimą znika z pola widzenia człowieka, a patrząc na owo „znikanie” z perspektywy myślącego „po ludzku” i „po ptasiemu” narratora, można je wyjaśnić i ocenić:

[...] jedne ptaki odfruwają jesienią do gorących krajów, a drugie marzną przeraźliwie.

Na oko marznięcie jest gorsze, ale odfruwanie też bywa do niczego. Chmury są wilgotne i smutne jak kocie łby.

s. 11

Dalszy ciąg tej swoistej definicji odwołuje się do następnych faset językowego obrazu, a także do konotacji semantycznych, jakie niesie z sobą prototypowy *ptak*, czyli do jego zachowań (*ptak lata i wydaje dźwięki, ptak jest pełen życia, ptak jest radosny*):

Mimo to można powiedzieć, że życie ptaków jest wesołe, a to ze względu na śpiewanie, skakanie, przygody oraz pióra. Takie życie, które się dzieli na:

- A) Śpiewanie
- B) Skakanie

¹⁵ Wszystkie cytaty pochodzą z pierwszego wydania opowieści. A. Osiecka: *Dzień dobry, Eugeniuszu...* Wyróżnienia w tekście: bold — Bernadeta Niesporek-Szamburska, druk rozstrzelony to wyróżnienia w oryginalnym tekście pochodzące od Agnieszki Osieckiej.

C) PRZYGODY

oraz

D) PIÓRA

Nazywamy Życiem Ptasim.

s. 11—12

Umieszczenie *piór* w kontekście *wesołego życia* i *przygód* — przy odwołaniu się do językowego obrazu *ptaka* — stanowi tu nawiązanie nie tyle do wyglądu, ile do roli *skrzydeł* i łączonej z nimi funkcji *lotu* w życiu ptaka¹⁶. Takie zestawienie *piór/skrzydeł* i radosnego życia odzwierciedlają frazeologizmy: *po-czuć/mieć jakby skrzydła u ramion, złamać/podciąć komu skrzydła, przypiąć skrzydła do ramion* i inne¹⁷ — takie, które wyrażają ochotę do działania lub odwrotnie — niechęć do działania. Wpisują w semantykę *piór* i *śpiewania, skakania, przygód* dalsze konotacje związane z *dużymi możliwościami, wolnością, radością* i ze *szczęściem*.

Ptak Eugeniusz ma jeszcze kilka cech typowego *ptaka*: jest niewielki — mieści się w rękach Agaty, córki Pana Piekarza Najmłodszego z Uppsali, mieści się też w torebce Agnieszki, kolejnej opiekunki; ma żółty dziób, ogon, czarne oczy, ma także skrzydła:

Tylko dziób miał żółty, a oczy — czarne. Miał też na bokach kilka zielonych postrzępionych kresek, jak gdyby piór.

s. 27

[Eugeniusz]...z przyjemnością umył sobie nogi i skrzydła w pachnącej mazurskiej rosie.

s. 95

Ale nie wszystkie cechy Eugeniusza należą do prototypu, nie wszystkie też zachowania ujęte we wstępnej definicji z opowieści były mu przypisane, „ponieważ Eugeniusz nie był ptakiem zwyczajnym. Miał po temu trzy wielkie powody”:

Eugeniusz nie był zrobiony ani z piór, ani z mięsa, ani z kości, ani z ości, tylko z gliny. Był więc ptakiem glinianym. [...]

Eugeniusz umiał kłapać zębami, co u ptaków jest niezwykle rzadkością. [...]

Eugeniusz urodził się w Szwecji. Był więc ptakiem szwedzkim.

s. 13—14

¹⁶ Zob. D. Kępa-Figura: *Kategoryzacja w komunikacji...*, s. 93.

¹⁷ S. Skorupka: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 2. Warszawa 1985, s. 133.

Bohater opowieści nie jest zatem „prawdziwym” ptakiem — to gliniana figurka, zabawka. Materiał, z którego go zrobiono, rodzi antropomorficzne konotacje, nawiązuje do mitycznego stworzenia człowieka¹⁸:

Agata wzięła grudkę gliny i zaczęła ją męczyć i dusić, i klepać, i lepić, i patrzeć, co jej wyjdzie. [...] w minucie czterdziestej pierwszej najwyraźniej zaczął wychodzić ptak. W czterdziestej drugiej pokazał się dziób, a w czterdziestej czwartej — ogon.

Nikt nie miał żadnej wątpliwości.

Urodził się ptak.

s. 26

Z fasetowej definicji wynika, iż prototypowy *ptak* może być potraktowany w języku podmiotowo jako figura człowieka. Wskazuje na ten fakt podobieństwo struktur znaczeniowych leksemów: *człowiek* i *ptak* — owo podobieństwo można zauważyć w analogiach odnoszonych do życia codziennego (np. traktujemy *gniazdo* jako dom rodzinny), losu¹⁹ czy nawet wyglądu (symetryczność kończyn górnych: skrzydeł i rąk)²⁰. W opowieści Osieckiej ptak ma np. *urodziny* — nie *wykuwa się z jaja*... Mityczny człowiek otrzymał od Prometeusza duszę, Eugeniusz także otrzymuje duszę od swej kreatorki Agaty, choć jest nią tylko dusza od żelazka:

On ma duszę! — dodała [Agata] po chwili i ofiarowała Eugeniuszowi w prezencie jeszcze dobrą duszę od przedwojennego żelazka. — Proszę, to będzie jego własna dusza!

s. 28

Jako *ptak* Eugeniusz staje się więc *ptakiem* z peryferii prototypu — zmierzającym w kierunku antropomorfizacji. Czuje i przeżywa jak człowiek, choć jego emocje wpisane są w model pojęciowy *ptaka*: fasetę/domenę relacji między *ptakiem* a człowiekiem wypełniają uczucia i przekonania, np. miłość, ból, smutek i wiara, łączące ptasi model z modelem *człowieka*²¹. W tym aspekcie (przeżywanych emocji) można też dostrzec podobieństwo Eugeniusza do Andersensowskich bohaterów — ożywionych zabawek i sprzętów — zawsze „po ludzku” przepełnionych uczuciami.

¹⁸ Por. najpopularniejszą wersję o ulepieniu człowieka z gliny i łez przez Prometeusza. Według tej wersji, twórca człowieka, tytan, ciału powstałemu z ziemi ofiarować miał duszę, stworzoną z niebieskiego ognia.

¹⁹ Do semantyki paraleli losu *ptaka* i człowieka nawiążę w dalszej części opracowania.

²⁰ Zob. D. Kępa-Figura: *Kategoryzacja w komunikacji...*, s. 87—88.

²¹ Zob. *ibidem*, s. 88.

W przytoczonym na początku opowieści rozbudowanym opisie nadzwyczajności Eugeniusza jako ptaka wyliczono jego zdolności, które jednak bezsprzecznie do zachowań ptasich nie należą, lecz charakteryzują człowieka lub inne stworzenia (np. pozostałe zwierzęta). To czyni bohatera stworzeniem prawdziwie fantastycznym. Choć ma prototypowo dwie łapy, dziób i skrzydła, jego dziób typowo ptasi nie jest. Ptaki należą do zwierząt bezzębnych, wszak w definicjach słownikowych podano opis, według którego „rogowy dziób” osłania „bezzębne szczęki”²². Tymczasem Eugeniusz potrafi *kłapać zębami*, co oznacza, że je ma.

Agnieszka Osiecka wyposażyła też swego bohatera w takie umiejętności, jak taniec czy ruszanie uszami. Cechy „nieptasie”, a jednak w tekstach poetyckich ruch ptaka, latanie, kojarzone są między innymi z tańcem (*ptak tańczy*) — ten rodzaj zachowania w odniesieniu do naszego ptaka znajduje więc językowe uzasadnienie na poziomie konotacyjnym²³. Eugeniusz wykonuje owe niezwykle czynności (kłapanie, ruszanie uszami, taniec) pod wpływem bardzo ludzkich emocji — negatywnych i pozytywnych, np.:

— Ruszanie uszami:

Kicia pochylała swoją straszną twarz tuż nad uchem Eugeniusza i oto Eugeniusz, błądy i przejęty, poczuł, że ucho porusza mu się samo, wbrew jego woli. Uczynił to strach. (Teraz już wiemy, skąd Eugeniusz umiał ruszać uszami).

s. 72

— Kłapanie zębami:

Pan Felczer począł spadać wprost na głowę Eugeniusza.

I wtedy stała się rzecz niesamowita: Eugeniusz całkiem wyraźnie i z wielką siłą zakłapał zębami. Było to kłapanie tak dostojne, głośnie i zdecydowane, że Pan Felczer, posługując się jedynie siłą woli, wykonał w powietrzu pół obrotu w lewo i spadł na trawę w bezpiecznej odległości od Eugeniusza. (Teraz już wiemy, skąd Eugeniusz umiał kłapać).

s. 74

— Taniec:

(Eugeniusz, choć gliniany, tańczył bardzo ładnie).

s. 40

²² B. Dunaj: *Słownik współczesny...*, s. 919. W języku polskim funkcjonuje frazeologizm *kłapać dziobem*, „jeśli ktoś mówi niepotrzebnie i dużo”. Por. *Inny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. M. Bańko. Warszawa 2000.

²³ Zob. D. Kępa-Figura: *Kategoryzacja w komunikacji...*, s. 74.

„Widocznie tu jest moje mieszkanie [...]” — pomyślał na koniec i zatańczył na piecu wesoły utwór pod tytułem *Szwedzka polka*.

s. 76

Do nietypowych/nieprototypowych charakterystyk można również włączyć niewiedzę Eugeniusza — jako ptaka zrobionego z gliny — na temat jaj:

Wtem ze zdumieniem spostrzegł coś, czego nigdy nie widział, coś małego i niemal okrągłego, coś niby nieruchomego, a jednak żywego. Było to jajko. W jajku coś jakby się poruszyło.

„O rety!” — pomyślał Eugeniusz.

— O rety — rety! — zawołał sam do siebie i poczuł, że boli go gardło. Było to wzruszenie, ale Eugeniusz nie wiedział, że to się tak nazywa.

Nagle jajko pękło i z trzaskiem zaczęło wylać stamtąd żółte jak kogel-mogel, nastroszone i niezadowolone kaczątko.

s. 78

Nasz bohater „po ludzku” przeżywa wyklucie się pisklęcia: odczuwa wzruszenie na widok nowego życia, przez chwilę gra nawet rolę taty, choć jego brak wiedzy na temat narodzin z jajka staje się przedmiotem drwin innych ptaków:

— Nie wiesz, co to jest jajko?! — pisnął oburzonym głosem drugi ptaszek. — To po prostu skandal! On nie wie, co to jest jajko! [...]

— Kiedy ja naprawdę nie wiem, co to jest jajko. Nigdy w czymś takim nie mieszkałem!

s. 32

Tym razem niezgodność z zachowaniem prototypowego *ptaka* wydaje się dość zasadnicza. W opisach słownikowych odnotowano bowiem, że *ptak* „rozmnaża się przez składanie jaj”²⁴, że jest zwierzęciem „jajorodnym”²⁵. Z badań Doroty Kępy-Figury wynika jednak, że

w języku informacje dotyczące przychodzenia ptaków na świat pojawiają się sporadycznie, mają też bardzo ogólny charakter. Właściwie można je sprowadzić do stwierdzenia o jajorodności ptaka i pełnieniu przez niego rodzicielskiej roli²⁶.

Namiastką tej roli Osiecka obdzieliła Eugeniusza, natomiast znane z języka połączenia słowne, jak: *siedzieć na jajach*, *wylęgać się*, *wykluwać z jaja*,

²⁴ W. Doroszewski: *Słownik języka polskiego*. T. 7..., s. 702.

²⁵ B. Dunaj: *Słownik współczesny...*, s. 919.

²⁶ D. Kępa-Figura: *Kategoryzacja w komunikacji...*, s. 70.

nie znajdują zastosowania w odniesieniu do naszego bohatera, bo „urodził się” inaczej, a jako całkowity nowicjusz w świecie ptaków jajorodnych nie bardzo wie, jak się zachować wobec wykluwającej się kacuszki. Za to instynktownie ożywają w nim uczucia opiekuńcze i wychowawcze. W zgodzie z dyskursem naukowym można też dopowiedzieć, że w języku znaczenie słowa *jajo/jajko* „niezależniło się od pierwotnie nadrzędnego wobec niego leksemu *ptak*. [...] nie jest zbyt mocno łączone z jednostką *ptak*, lecz z wybranymi nazwami gatunkowymi ptaków (najczęściej *kurą*, *gęsią*)”, a więc ptactwem domowym, i wiąże się ze sprowadzeniem ich funkcji do „przynoszenia materialnych korzyści człowiekowi”, do bycia jego pożywieniem²⁷.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, Osiecka, kreując fantastycznego ptaka, dołączyła do jego ptasiego „wyposażenia” dodatkowe charakterystyki (przynależne człowiekowi lub innym żywym stworzeniom), natomiast odjęła z jego zachowań te, które mają zdecydowanie mniejsze znaczenie w językowym obrazie *ptaka*²⁸.

Powróćmy do charakterystyki Eugeniusza. Według opinii narratora, trzecią poważną niezwykłością tego ptaka jest jego „szwedzkość”. Dlaczego szwedzki rodowód ma być tak niezwykły? W czasie kiedy pierwsze wydanie opowieści kierowano do czytelników²⁹, Szwecja była dla Polaków terytorium całkowicie nieosiągalnym i niezwykłym, więc Osiecka przedstawiła przypowieść o Szwecji jak o krainie z baśni — nierealnej i prawie nieistniejącej:

Dawno, dawno temu nikt nie wiedział, gdzie leży Szwecja. Prawdę mówiąc, mało kto wiedział, czy coś takiego w ogóle JEST.

s. 15

Ta niezwykłość przechodzi z kraju „rodzinnego” na ptaka. Jego szwedzkie — „baśniowe” — pochodzenie podkreśla wybór ubarwienia:

[...] pomalowali Eugeniusza na niebiesko. Tylko dziób miał żółty [...]. Miał też na bokach kilka zielonych postrzępionych kresiek, jak gdyby piór.

s. 27

To raczej ptak egzotyczny niż europejski, a jednocześnie wpisujący się swymi kolorami w barwy narodowe Szwecji. Kolor „piór” nie oddala go jednak od

²⁷ Ibidem, s. 70—71.

²⁸ Np. te, które są charakterystyczne dla gatunku — jak jajorodność: w języku ośmotywacji semantycznej tego zachowania i jego cechy zmieniają kierunek (nie odnoszą się do rodzaju, ale do gatunku — *kury*, *gęsi*). Również frazeologizm przywołujący ptaka, *który znosi złote jaja* (odnotowany przez W. Kopalińskiego: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa 2003, s. 1337) wskazuje odmienny kierunek motywacji semantycznej (*kura znosząca złote jaja*).

²⁹ Pierwsze wydanie książki pochodzi z 1969 roku.

prototypu: w językowym obrazie *ptak* jest najczęściej ciemny (czarny) lub właśnie kolorowy. „Ważnymi kolorami [*ptaka* — B.N.S.] są *szary* oraz *niebieski*, wyszukanie leksykalizowany jako *błękitny*. Sporadycznie pojawia się *zielony*”³⁰. Oba te kolory u modelowego *ptaka* wynikają — co potwierdzają teksty — raczej z konotacji środowiskowych zwierzęcia, a nie z koloru jego upierzenia. Kolor *niebieski* pokazuje jego związek z niebem (a więc także z miejscem siedziby Boga, aniołów³¹) pojmowanym jako ptasie środowisko. Jak pisze Ryszard Tokarski, „właściwe *niebu* konotacje ‘doskonałości’, ‘szczęścia’ przenoszone bywają na barwę *niebieską* (*błękitną*)”³². *Niebieski* (*błękitny*) „kojarzy się [też] z dala, oddaleniem, przestworzami”, także ze zbiornikami wodnymi (morze, jezioro, ocean, fale rzeczne)³³.

W przypadku ptaka Eugeniusza barwa nie jest tylko i wyłącznie rezultatem konotacji środowiskowej, ponieważ cechuje jego ciało („upierzenie”), przywołuje również — podobnie jak w licznych tekstach języka polskiego — wymienione „niebiańskie” asocjacje. Takie ujęcie, sformułowane w opowieści przez narratora, służyło budowaniu porozumienia z ówczesnym odbiorcą dorosłym. Daniel Passent we wprowadzeniu do wydania *Osiecka dzieciom* wyjaśnia:

Agnieszka pisała *Dzień dobry, Eugeniuszu* w latach 1968—1969, kiedy wiele osób pochodzenia żydowskiego, w tym osoby bliskie Agnieszce, zmuszonych było do emigracji i kierowało się między innymi do gościny Szwecji³⁴.

Niebieski ptak³⁵ symbolizował owo oddalenie od przyjaciół, przestworza dzielące ludzi, a jednocześnie — kreował specyficzne, nieograniczone poczucie wolności, które ptak konotuje po prostu swym istnieniem (*ptak ma duże możliwości: jest szybki i jest wolny, niezależny*). *Wolny jak ptak, wolny ptak*³⁶ mówimy o człowieku niezależnym. Z kolorem niebieskim kojarzone są także poczucie

³⁰ Ibidem, s. 69.

³¹ Warto zauważyć, że w polszczyźnie bogate są frazeologia i metaforyka związane z takimi konotacjami: *przychylić komu nieba, niebo się komuś otworzyło, mieć niebo w gębie, niebiański spokój*. Eksponują one dalej konotacje: doskonałości, szczęśliwości, mądrości, sprawiedliwości. Por. W. Kopański: *Słownik symboli...*, s. 251.

³² R. Tokarski: *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin 2004, s. 121.

³³ Zob. ibidem, s. 118.

³⁴ D. Passent: *Bajka jest matką wynalazku...*, s. 5.

³⁵ Bez odniesienia w tekście do wyrażenia *niebieski ptak*, rozumianego jako ‘człowiek lekomyślny, nieodpowiedzialny, niemający określonego zajęcia, żyjący cudzym kosztem, próżniak, darmozjad’, biblizmu nawiązującego do: „Przypatrzcie się ptakom podniebnym: nie sieją ani żną i nie zbierają do spichlerzy, a Ojciec wasz niebieski je żywi”. Mt 6,26.

³⁶ S. Skorupka: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 1..., s. 784.

wolności, wyobraźnia, marzenie³⁷. Eugeniusz — ptak w kolorze niebieskim — czuje się wolny, ze zdumieniem przygląda się ptakom w klatce (tym trzymanym przez człowieka w domu ze względu na przyjemny wygląd i śpiew³⁸), gdyż „klatka nie jest odpowiednim miejscem dla ptaka, ponieważ ogranicza jego wolność”³⁹:

Jutro wybieram się w podróż — powiedział Eugeniusz i humor mu się poprawił.

— Dokąd? — zainteresowała się Adorabilis.

— Jeszcze nie wiem. Wybierz się ze mną, to zobaczysz.

— Nie mogę — powiedziała cichutko Adorabilis.

— Nie możemy — poprawił Lof. — Nie możemy, bo po prostu nie chcemy. Mieszkamy w klatce i bardzo jesteśmy z tego zadowoleni [...].

— Nie mieszkałem nigdy w jajku — mruknął [Eugeniusz — B.N.S.], zasypiając — ale nie mieszkałem też nigdy w czymś takim...

s. 33—34

Potwierdzenie faktu ograniczenia wolności ptaka w klatce odnaleźć można w języku, we frazeologii, np. w związku *bić się/miotać się/rzucać się jak ptak w klatce*, czyli bezsilnie⁴⁰, a także w literaturze⁴¹.

Kolor niebieski to również kolor przyjaźni i wiernej miłości⁴². Ta konotacja nabiera w tekście opowieści pełnego sensu, kiedy Eugeniusz dwukrotnie staje się darem przyjaźni i pocieszenia. Po raz pierwszy, gdy mała Szwedka Agata kreuje ptaka z gliny i w geście pełnym przyjaźni daruje go w prezencie Panu Dostawcy Chleba. Po raz drugi, kiedy Dostawca ofiaruje glinianego ptaszka, z którym łączy go „stara przyjaźń”, młodej Polce Agnieszce tuż przed jej powrotem do rodzinnego kraju.

Skrzydlaty bohater rozpoczyna w ten sposób wędrówkę ze Szwecji do Polski. Podróżuje z opiekunką po kraju, poznaje ludzi i kolejne ptaki, stając się przykładem kojarzenia prototypowego *ptaka z wędrawaniem* — wszak nazywamy ptaki *przelotnymi, wędrownymi*. Ptakami Wędrującymi nazywa też Osiecka te, które Eugeniusz widzi za oknem samolotu. Wędrówka ptaka — jesienne odloty, ucieczki przed zimą — może być metaforą poszukiwań lepszego świata. *Wszędzie [tam] dobrze, gdzie nas nie ma* — zgodnie z tym przysłowiem

³⁷ D. Beresniak: *Kolory*. Przeł. E. Cieplińska. Warszawa 2003, s. 28.

³⁸ Zob. D. Kępa-Figura: *Kategoryzacja w komunikacji...*

³⁹ Ibidem, s. 98.

⁴⁰ S. Skorupka: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 1..., s. 784.

⁴¹ Intertekstualność tej sceny jest dla dorosłego odbiorcy oczywista: jest jak lustrzane odbicie *Ptaszków w klatce* I. Krasickiego. Obraz niewoli ptaków — to też aluzja do czasów współczesnych młodej Agnieszki Osieckiej.

⁴² R. Tokarski: *Semantyka barw...*, s. 121.

nieznane *tam* nacechowane jest pozytywnie, obiecująco. Tym *tam* dla Eugeniusza jest Polska:

— Dziwny to kraj — mówił sam do siebie [...], [a jednak — B.N.S.] — w Dolinie Przeciągów [w Szwecji — B.N.S.] nikt mi nie ofiarował na noc łóżka, miodu i wody. „Widocznie tu jest moje mieszkanie, bo tu mam swoje łóżko, miód i wodę” — pomyślał na koniec.

s. 75—76

W opowieści o ptaku Eugeniuszu pojawiają się także inne ptaki — autentyczne: kolibry (w klatce), kaczka, jaskółka, wróbel, kawka, gęś i czaple. W narracji zachowano ich niektóre cechy: jaskółki — wygląd, kolibrów — kolor i wielkość, wróbla — ruchliwość i środowisko, czapli — gromadne funkcjonowanie. Istotne wydaje się to, że żywe ptaki reprezentują — jak w bajkach zwierzęcych — określone typy i cechy ludzkie, z kolei relacje między nimi, a także miejsce, jakie ptasi bohaterowie wyznaczają „innemu” — Eugeniuszowi, stają się odpowiednikami stosunków społecznych. I tak, kolorowe kolibry odzwierciedlają konformistyczne postawy, a jednocześnie niezrozumiały wyniosłość wobec innego, jaskółka — samolubność i megalomanię, wróbel — chępliwość, zadręczoność i swego rodzaju szowinizm, kawka — pesymizm w ocenie rzeczywistości, a gęś — huraoptymizm. Co ciekawe, te „ludzkie” charakterystyki reprezentowane przez ptaki — kierowane głównie do adresata dorosłego⁴³ — zdarzają się głównie w wędrówce po Polsce. W Szwecji Eugeniusz spotyka jedynie oportunistycznie godzące się na niewolę kolibry — za miłe słowa i „okruchy ze szwedzkiego chlebaka”. Dla żywych ptaków Osiecka nie buduje tak misternego wizerunku osadzonego w językowym obrazie *ptaka*.

Nawiązuje do niego w konstrukcji narratora, przyjmującego w opowiadaniu punkt widzenia bohatera, który rozpoczyna opowieść, ujawniając się w zwrocie do odbiorców w 1. os. l. mnogiej czasownika. Mówi: „mamy tylko dwie łapy”, identyfikując się w ten sposób z ptakiem Eugeniuszem. Jednocześnie komentuje przedstawiane wydarzenia z pełną wiedzą narratora auktorialnego. A jednak na końcu pierwszego rozdziału, wyjaśniając swą wiedzę o *ptaku*, przemawia w swoim imieniu (w 1. os. l. pojedynczej):

Co do mnie, to ja zimą płaczę, a latem się wesele, ponieważ, podobnie jak Eugeniusz, jestem ptakiem.

s. 14

To wyznanie wpisuje się w konotacyjne porównanie dwu pojęć: *ptaka* i *poety*, znane w poezji polskiej. Takie asocjacje są możliwe ze względu „na zesta-

⁴³ W opowieści wiele jest aluzji odnoszących się do polskich realiów w czasach, kiedy powstawał utwór.

wienie [w języku — B.N.S.] dwóch rodzajów aktywności — twórczości poety i śpiewu ptaka⁴⁴. Przede wszystkim — umożliwia je powiązanie komponentów *ptasich* i *ludzkich/poetyckich* faset, takich jak „umiejętność zdystansowania się do tego, co na ziemi”, ‘wolność’ oraz duże możliwości⁴⁵, co w przypadku poety może się odnosić i do fantazji, i do natchnienia — także podczas tworzenia opowieści o ptaku Eugeniuszu, który fantastycznym bohaterem został w poetyckiej grze dzięki temu, co o prototypowym *ptaku* zwyczajnie przekazuje język.

Bibliografia

- Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Pieciul-Karmińska. Warszawa 2009.
- Beresniak D.: *Kolory*. Tłum. E. Ciepłińska. Warszawa 2003.
- Doroszewski W.: *Słownik języka polskiego*. T. 7. Warszawa 1958—1969.
- Dunaj B.: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa 1996.
- Dzieje Tristana i Izoldy*. Tłum. i wstęp T. Żeleński (Boy). Warszawa 1993.
- Inny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. M. Bańko. Warszawa 2000.
- Kępa-Figura D.: *Kategoryzacja w komunikacji językowej na przykładzie leksemu „ptak”*. Lublin 2007.
- Kopaliński W.: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa 2003.
- Kopaliński W.: *Słownik symboli*. Warszawa 1990.
- Meaterlinck M.: *Błękitny ptak*. Reż. Ł. Zaleski. Teatr im. W. Bogusławskiego w Kaliszu. Kalisz 2013.
- Osiecka A.: *Dzień dobry, Eugeniuszu*. Ilustr. E. Murawska. Warszawa 1969.
- Pajdzińska A., Tokarski R.: *Językowy obraz świata — konwencja i kreacja*. „Pamiętnik Literacki” 1996, z. 4.
- Passent D.: *Bajka jest matką wynalazku*. W: A. Osiecka: *Osiecka dzieciom*. Ilustr. E. Wasiewicz. Warszawa 2017.
- Skorupka S.: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 2. Warszawa 1985.
- Tokarski R.: *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin 2004.
- Wierzbička A.: *Nazwy zwierząt*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1993.

⁴⁴ D. Kępa-Figura: *Kategoryzacja w komunikacji...*, s. 89—90.

⁴⁵ *Ibidem*.



Danuta KRZYŻYK, Helena SYNOWIEC

Uniwersytet Śląski w Katowicach

O świecie ptaków w wierszach Joanny Kulmowej dla dzieci

About the world of birds
in the poems for children by Joanna Kulmowa

Abstract: In their article, the authors refer to the works for children by Joanna Kulmowa. They analyze dozens of her poems with ornithological themes. They focus on the ways the author verbalizes and creates various components of the bird world captured in the poetry by Kulmowa: the environment in which birds live, their behaviour, appearance and relationships with people, various forms of their activity in various situations: during the flight, while looking for food, building the nest, their morning toilet and play. They draw attention to the children's perspective of the observations made by the author, the aesthetic value and also the cognitive value of the analyzed works.

Key words: Joanna Kulmowa, poems, picture of birds, child recipient

Badacze twórczości Joanny Kulmowej często podkreślają, że poetka opowiadała rzadką i trudną sztukę utrwalania w słowie świata oglądanego oczami dziecka. Zresztą ona sama również uważa pisanie dla dzieci za swoisty sprawdzian własnych umiejętności poetyckich, a oryginalność w widzeniu świata — za istotę swej poezji¹.

¹ Wyobraźnia pozwala poetce widzieć wszystko z perspektywy dziecka, a dziecko — jak dodaje — „jest bliższe poezji niż dorosły, gdyż posiada znacznie żywszą wyobraźnię, nieskażoną i niezepsutą przez szkołę, przez wychowanie, przez to wszystko, co narzuca realne spojrzenie na świat”. Por. U. Chęcińska: *Gdy poeta jest pełen radości* [wywiad z Joanną Kulmową]. „Guliwer” 1993, nr 1, s. 16—19. Por. też J. Kulmowa: *Czy warto pisać dla dzieci*. „Guliwer” 1992, nr 2, s. 3—5; Eadem: *O literaturze dla dzieci — wbrew epoce*. „Język Polski w Szkole”

Ważne miejsce w poetyckim świecie Joanny Kulmowej zajmują ptaki². Przygląda się im — tak jak innym elementom przyrody — z ciekawością dziecka, stara się uchwycić cechy ich wyglądu i zachowania, wyrazić swoje zdziwienie i zachwyty³.

W naszym artykule chcemy się podzielić wynikami obserwacji ptasiego świata, utrwalonego w Joanny Kulmowej utworach dla dzieci. Skupimy się na sposobach werbalizowania i kreowania przez autorkę różnych jego komponentów⁴.

W analizowanych kilkudziesięciu tekstach o tematyce ornitologicznej — wybranych z siedmiu tomików wierszy — odnotowałyśmy 29 nazw ptaków wolno żyjących i domowych⁵. Największą frekwencję wśród nich mają dwie nazwy: *słowik* (F = 18) i *skowronek* (F = 17), siedem nazw ma frekwencję F = 3: *kogut*, *mysikrólik*, *rudzik*, *szpak*, *wrona*, *wróbel*, *żuraw*, cztery zaś — frekwencję

1998/1999, z. 2, s. 30—32. Twórczość Joanny Kulmowej jest tematem licznych publikacji, por. między innymi H. Niedbał: *Joanna Kulmowa — bibliografia*. Szczecin 1993; A. Książek-Szczepanikowa: *Dobro „po niczemu”...: tematyka przyrodnicza w poezji Joanny Kulmowej*. „Guliwer” 1993, nr 5, s. 5—10; *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*. Red. U. Chęcińska. Szczecin 1994; H. Pytel-Kapanowska: *Zakon we dwoje*. Szczecin 1995; *Joanna Kulmowa wobec świata literatury*. Red. U. Chęcińska. Szczecin 1999; A. Książek-Szczepanikowa: *Joanna Kulmowa — słów kilka o niej i od niej*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VI” 1998/1999, z. 2, s. 26—29; Eadem: *Motyw skrzydeł w poezji Joanny Kulmowej*. „Edukacja Humanistyczna” 1999, nr 2/3, s. 75—81; G. Ptaszyńska: *Język wierszy „dziecięcych” Joanny Kulmowej*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VI” 1999/2000, nr 4, s. 58—71; I. Chyła-Szypułowa: *Joanna Kulmowa*. W: Eadem: *Twórczość literacka dla dzieci: eksplikacje muzyczne*. Kielce 2006, s. 134—144; U. Chęcińska: *Poetka i paidia: o muzie dziecięcej Joanny Kulmowej*. Szczecin 2007; I. Iwasiów: *Autorekonstrukcje: Joanna Kulmowa*. W: *Pisarstwo kobiet pomiędzy dwoma dwudziestoleciami*. Red. I. Iwasiów, A. Galant. Kraków 2011, s. 11—25.

² Poetkę interesują ptaki, które można zobaczyć w parkach i ogrodach, lasach, na wiejskim podwórzu; zarówno ptaki śpiewające (np. skowronek, słowik), jak i ptaki drapieżne oraz sowy.

³ O świecie ptaków w poezji J. Kulmowej pisała między innymi U. Chęcińska: „Orły, jaśkółki, słowiki, sowy, wróble przynależą do pejzażu naturalnego, który Kulmowa obdarza dużym ładunkiem własnych emocji [...]. Wszystkie, zawieszane między dwoma bytami: ziemskim i niebieskim, stanowią klucz do tego, co niewyraźne, transcendentne, wieczne”. Por. szerzej: U. Chęcińska: *Dzieciństwo i przestrzeń morza w literaturze*. Szczecin 1998, s. 54—55; por. też publikację tej autorki w przypisie 1. Językowy obraz ptaków w poezji dla dzieci autorstwa Joanny Kulmowej analizowała Natalia Kuczera w pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem Heleny Synowiec na Uniwersytecie Śląskim w 2011 roku [wydruk komputerowy w Archiwum Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej UŚ]. Do materiału tam przedstawionego odwołujemy się w naszym artykule.

⁴ Analizie poddano 40 wierszy wybranych z następujących tomików poetyckich Joanny Kulmowej: *Śpiew lasu*. Szczecin 1967; *Moje próżnowanie*. Warszawa 1979; *Niebo nad miastem*. Warszawa 1986; *Zimowe słowiki*. Warszawa 1988; *Wybór wierszy dla dzieci*. Wrocław 2000; *Różne takie zasypianki*. Poznań 2005; *Co się komu śni, a nawet i nie śni*. Warszawa 2006.

⁵ Autorka chętnie też posługuje w wierszach się hiperonimem *ptak* oraz formą deminutywną *ptaszek*.

F = 2: *dzięcioł, jaskółka, pliszka, wilga*. O bogactwie leksykalnym tekstów w badanym zakresie świadczą liczne nazwy z frekwencją jednostkową (F = 1), takie jak: *bocian, dudek, dzwonec, gawron, gil, dzika gęś, gołąb, kawka, kos, kukulka, labędź, paw, sowa, sroka, trznadel*. Obcując z poezją Kulmowej, dzieci poznają więc różne gatunki ptaków⁶ — nie tylko ich nazwy, ale i atrybuty, wyrażane różnymi środkami stylistycznymi (metaforami, epitetami, porównaniami, personifikacją).

Podstawowymi cechami przypisywanymi ptakom, wyróżniającymi je spośród innych gatunków stworzeń, są: umiejętność latania i wydawanie odgłosów. Pierwsza z nich zapewnia ptakom „wolność” i niezależność, możliwość unoszenia się w niebo — w inny wymiar (por. frazeologizmy: *wolny jak ptak, z lotu ptaka, przelotny ptak*), wobec którego chodzący po ziemi człowiek czuje swoisty szacunek, uważając je za miejsce przez niego niezbadane i do niego nienależące⁷.

W poezji Kulmowej występuje wiele synonimów czasownika *latać*, por. de-rywaty *lecieć, wylatywać, odlatywać, wzlatywać; fruwać, wyfruwać; wzbijać się, mknąć (wysoko), trzepotać*; zwroty nacechowane żartobliwie, opisujące lot ptaków w kategorii zabawy, np. *turlać się po niebie, rozkokosić się w chmurze*, lub nadające lotowi charakter dostojny, np. *odbywać podniebne podróże, być niesionym przez wiatr, rozwijać skrzydła* (tu: od frazeologizowany, użyty w sensie dosłownym związek frazeologiczny), *złożyć piórka na obłoki, rozpościerać piórka, rozprostować lotki* (innowacja wymieniająca frazeologizm *rozprostować kości*). Lot ptaków porównuje poetka do pływania — używa metafory *pływać/przepływać po niebie*; niebu nadaje znaczenie wodnego żywiołu, który ułatwia ptakom poruszanie się w jego bezkresie. Obraz ptaków ukazanych w locie staje się dzięki temu sugestywny, dynamiczny, co oddziałuje na dziecięcą wyobraźnię.

Drugi istotny atrybut ptaków to wydawanie odgłosów. Wiersze Kulmowej rozbrzmiewają ptasim śpiewem. Źródłem efektów eufonicznych jest powtarzalność spółgłosek szczelinowych w nagłosie wyrazów z sobą sąsiadujących lub powtarzalność figur słowno-dźwiękowych (anafor wyliczających)⁸. Głośne czytanie dzieciom lub samodzielna lektura wierszy pozwoli małym odbiorcom odkryć (usłyszeć) całą gamę ptasich dźwięków i odgłosów, spotęgowaną nagromadzeniem wyrazów onomatopeicznych typu: *kukać, tiurlikać, ćwierkać*,

⁶ Polska terminologia ornitologiczna jest bogata, odznacza się synonimią i różnorodnością form. Nazwy ptaków dominują nad innymi stworzeniami liczebnością nazw także w innych językach słowiańskich. Por. J. Strutyński: *Polskie nazwy ptaków krajowych*. Kraków 1972, s. 5—12, 137, 140.

⁷ Zob. J. Sahata: *Ptaki we frazeologii polskiej i ukraińskiej*. „Postscriptum Polonistyczne” 2009, nr 1, s. 144.

⁸ Zob. T. Zawadzki: *Wartości eufoniczne w poezji dla dzieci*. W: *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*. Red. B. Żurakowski. Warszawa 1986. Por. G. Ptaszyńska: *Język wierszy „dziecięcych” Joanny Kulmowej...*

świergotać, szczebiotać, krakać. Dziecięcej wyobraźni bliskie są uosobienia — w wierszach ptaki *szepeczą i szemrają, kwilą i gwizdzą, nawołują i rozmawiają, dzwonią i wydzwaniają, grają i toczą śpiewkę* oraz *podrzucają piosenki*. Czasem nadmierne natężenie wydawanych przez nie dźwięków może razić ucho (są w wierszu zwroty: *robić wrzask, drzeć się*). Autorka kreśli też żartobliwy obraz koguta, który na czas zimy usiłuje naśladować słowika lub skowronka, imitując wydawane przez nich dźwięki:

Zimą
kiedy cisza nad kurnikiem
kogut staje się skowronkiem
lub słowikiem
i tiurlika, i wydzwania, i szczebiocze
tak,
że mało mu grdyka nie pęknie,
Zimą, kiedy śpiewaków brak,
kogut śpiewa najpiękniej.

wiersz *Kogut*
ze zbioru *Zimowe słowiki*

Cechy typowe dla ptaka: latanie i wydawanie odgłosów⁹, poetka poddaje swoistej weryfikacji w wierszu o nietoperzu, nazywanym przez nią *futrzanym latawcem*. Posiadanie skrzydeł i umiejętność latania nie zrekompensują mu braku koniecznych „ptasich” cech. Autorka pisze:

Nietoperz — futrzany latawiec
chciałby stać się ogoniastym pawiem,
chciałby stać się bocianem,
żurawiem
albo choćby małą kurką w stawie.

Bo się wstydzi, że nie ma piórek,
że ma uszy, co sterczą w górę,
Że ma ząbki, a nie ma dzioba.
Że się sobie ani trochę nie podoba.

⁹ W definicjach słownikowych ptaka nie uwzględnia się wydawania odgłosów, por. „zwierzę stałocieplne i jajorodne, o ciele pokrytym piórami, mające dwie nogi i dziób oraz skrzydła, dzięki którym potrafi latać”. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 3. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003, s. 1157. Na temat modeli opisu struktury pojęć por. H. Borowiec: *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*. Lublin 2014, s. 73 oraz s. 63—75. Por. też: A. Wierzbicka: *Nazwy zwierząt. W: O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1993; D. Kępa-Figura: *Kategoryzacja w komunikacji językowej: na przykładzie leksemu „ptak”*. Lublin 2007.

Więc ze wstydu przed tobą
przede mną
wylatuje na dwór
jak już jest ciemno.

A na strych powraca zanim wszędzie słońce
Żeby śnić, że jest jaskółką
sroką
dzwońcem.

wiersz *Nietoperz — futrzany latawiec*
ze zbioru *Co się komu śni, a nawet i nie śni*

Wiersz pomaga dzieciom odkryć te cechy wyglądu stworzenia, które warunkują zaliczenie go do kategorii PTAK: posiadanie upierzenia, dzioba i ogona oraz brak uszu. Nietoperz natomiast ma futerko, zęby, sterzące uszy; czuje się „inny”, dlatego wie dzie nocny tryb życia, a jego sny stanowią projekcję przynależności do ptaków.

W poetyckich opisach Kulmowa koncentruje uwagę małych czytelników na środowisku, w którym żyją ptaki, ich zachowaniach, wyglądzie (też wielkości z perspektywy obserwującego) i na relacjach z ludźmi. Przygląda się różnym formom ptasiej aktywności, w różnych sytuacjach: w czasie lotu, zdobywania pożywienia, wicia gniazdka, porannej toalety i zabawy. Przyjrzyjmy się domenom określającym, które da się wyodrębnić w obrazie ptaków na podstawie analizy tekstów — wyglądowi, środowisku, zachowaniom, relacjom z ludźmi.

W utworach dla dzieci Joanna Kulmowa zatrzymuje uwagę najmłodszych przede wszystkim na takiej cesze wyglądu, jak ubarwienie ptasich piór (lub tylko skrzydełek). Przekorki¹⁰ mają skrzydełka w kratki, wilgi¹¹ — złote pióra, a wróble¹² są szarawe i brunatne. Barwy te zyskują na wyrazistości na tle kolorystyki nieba: czerwonej chmury zapowiadającej ulewę czy zachodzącego słońca, por.:

¹⁰ Neologizm ten powstał w wyniku skontaminowania nazwy *sikorki* z określeniem *przekorne*, por. *przekora* — ‘chęć robienia komuś na złość, skłonność do umyślnego sprzeciwiania się komuś, zwykle przez postępowanie odwrotne od oczekiwanego; także: udawany sprzeciw, przekomarzanie się’; *przekorny* — ‘skłonny do umyślnego sprzeciwiania się, robiący na przekór, na złość, sprzeciwiający się komuś, czemuś bez powodu’. *Uniwersalny słownik języka polskiego...*, s. 996.

¹¹ Wilga (*Oriolus oriolus*) — ma ubarwienie żółto-czarne, łatwe do rozpoznania. Jej fletowy śpiew jest przyjemny w odbiorze, składa się z melodyjnych gwizdów. Wilga buduje kunsztowne gniazda, przyczepione do poziomo rozgałęziających się gałązek drzew. R. Specht: *Ptaki śpiewające*. Tłum. S. Łukomski. Warszawa 1997, 83.

¹² Wróbel (*Passer domesticus*) — jeden z najpospolitszych i najlepiej znanych ptaków, ma ubarwienie szarobrązowe (samiec jest ubarwiony bardziej kontrastowo, samice i młode — skromniej); bardzo towarzyski, często tworzy hałaśliwe stada. D. Singer: *Ptaki w parku i ogrodzie*. Tłum. H. Garbarczyk. Warszawa 1995, s. 36.

[wilgi] wołają od drzewa i do drzewa
 że będzie ulewa
 że otoczy je czerwona chmura
 że zmoczy im złote pióra;

[wróble] się cieszą
 że słońce
 co zachodzi za górką
 każe się mienić i czerwienić
 ich brunatnym
 ich zaledwie szarym
 piórkom.

wiersz *Wilgi jak fletnie*
 ze zbioru *Moje próżnowanie*

Barwy ptaków ukrytych w wierszach określa poetka, używając metafor, np. gile¹³ stają się przez moment makami, rozwijając na śniegu *brzuszków czerwone płatki* (por. wiersz *Gile jak maki*), do wrony¹⁴ odnosi się zwrot *czernić się jak wrona* w celowo wyzyskanej dla zabawy słownej tautologii, por.:

Kracze wrona zadowolona
 że się może czernić
 jak wrona.

wiersz *Czarno na białym*
 ze zbioru *Moje próżnowanie*

Znane potoczne wyrażenie *czarny jak wrona* nabiera tu cech dosłowności. W opisach kukułki¹⁵ i dzięcioła¹⁶ autorka eksponuje dziób: dzięcioł zapuszcza

¹³ Gil (*Pyrrhula pyrrhulla*) — gila nie można pomylić z innym ptakiem. Samiec ma jaskrawo-różowoczerwoną pierś i znaczną część szyi, samica — brązowoszarą. Śpiew gila to ciche, skrzypiące gwizdy i świergoty, przypominające głos brzuchomówcy. Do cech charakterystycznych gila należą melancholijne, miękkie wabienie: „diu, diu”. D. Singer: *Ptaki w parku...*, s. 48.

¹⁴ Wrona (*Corvus corone*) — wrona ma ubarwienie czarne (wrona czarna) lub czarno-siwe (wrona siwa). Nieustannie odzywa się dźwięcznym i donośnym głosem. Wydaje charakterystyczne: „kra”, „kirk” lub „warr”. R. Specht: *Ptaki śpiewające...*, s. 93; D. Singer: *Ptaki w parku...*, s. 78.

¹⁵ Kukułka (*Cuculus canorus*) — „na świecie występuje aż 128 gatunków kukułek, z czego w Polsce tylko jeden, *Cuculus canorus*”. Kukułka znana jest ze zwyczaju podrzucania swych jaj do gniazd drobnych ptaków wróblowych. Samiec kukułki ma szary wierzch ciała i pierś oraz prążkowany brzuch. Samice natomiast występują w dwóch odmianach, z których jedna jest podobna do samca, a druga jest ubarwiona rdzawo. S. Kłosiewicz: *Ptaki święte, przekłete i inne*. Warszawa 1998, s. 103—108.

¹⁶ Dzięcioły — „są to ptaki różnej wielkości, od małych (9 cm długości ciała) do całkiem dużych (ponad 50 cm długości ciała), o mocnych, dłutowato zakończonych dziobach, silnych,

go głęboko pod korę sosny (dziób stanowi tu narzędzie pracy tego ptaka), kukułka zaś jest oszroniona po koniuszek dzioba (wygląd dzióbka to wynik oddziaływania warunków zimowej aury).

Rzadko w wierszach określa Kulmowa wielkość ptaków, jednak zdrobnienia (*ptaszki, przekorki, kogucik*) wskazują na ich niewielkie rozmiary; tylko o mysikróliku¹⁷ mówi poetka wprost, że jest *nieduży*.

Dzieci przedszkolne zainteresowane są zarówno wyglądem, jak i zachowaniem nie tylko ptaków, lecz także ludzi¹⁸. Mając tego świadomość, autorka pokazuje zwyczajne codzienne czynności poszczególnych ptaków lub całego stada, przy czym czynności te nabierają w utworach magicznego wymiaru. Na przykład do prawidłowego funkcjonowania ptaki potrzebują snu. W wierszach zapadają one w błogi sen i — tak jak ludzie — miewają sny, co więcej — zacierają się w nich granica między jawą a snem. Dochodzi do swoistej projekcji „ptasiej” przyszłości. Ptaki śnią, że pokarm sam wpada im do dzioba, że nadeszła wiosna, przyroda obudziła się do życia. Ciekawie został przedstawiony sen słowika¹⁹, przypominający wszechogarniającą muzykę, która mimochodem wydobywa się z jego dzióbka, por.:

Sen słowika
To zwiewna muzyka
więc ledwie słowik zasypia
sen mu się dzióbkiem wymyka
[...]
wzbija się — dzwoni zawzięcie
i słyhać po lasach
po ogrodach

acz [wysmukłych] ogonach, używanych jako podpora przy wspinaniu się po pniach”. S. Kłosiewicz: *Ptaki święte, przekłete...*, s. 125. Najpopularniejsze gatunki dzięciołów to: krętogłów (*Jynx torquilla*), dzięcioł zielony (*Picus viridis*), dzięcioł zielonosiwy (*Picus canus*), dzięcioł czarny (*Dryocopus martius*), dzięcioł duży (*Dendrocopos major*).

¹⁷ Mysikrólik (*Regulus regulus*) — „obok zniczka i strzyżyka najmniejszy europejski ptak”. Upierzenie ma oliwkowozielone, jaśniejsze od spodu i ciemniejsze z wierzchu. Śpiew mysikrólika złożony jest z krótkich, wysokich w tonie, wznoszących i opadających fraz. D. Singer: *Ptaki w parku...*, s. 22.

¹⁸ Zob. H. Synowiec: *Z badań nad słownictwem dzieci przedszkolnych*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 3. Red. J. Kram, E. Polański. Katowice 1980, s. 147—166. Por. H. Synowiec: *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice 1985, s. 47—86.

¹⁹ Słowik — w Polsce występują dwa gatunki słowika: słowik szary (*Luscinia luscinia*) oraz słowik rdzawy (*Luscinia megarhynchos*). Przez poetów jest jednak opiewany tylko jeden z nich — słowik rdzawy. Wyróżnia go niezwykle urozmaicony, dźwięczny, mile brzmiący i nadzwyczaj nastrojowy śpiew, złożony z „perlistych treli i przeciągłych fletów, tworzących dość wyraźnie wyodrębnione zwrotki”. D. Singer: *Ptaki w parku...*, s. 55. „W starożytnym Rzymie ładnie śpiewający słowik był droższy od niewolnika”. R. Specht: *Ptaki śpiewające...*, s. 72.

wszędzie
 tryl słodki — słowicze zaśnięcie
 A słowik tej muzyki słucha
 i śpi
 bo mu się podoba
 dzwonienie o księżycu wypasionym jak mucha
 [...]
 Drzemie słowik ale dzioba nie zamyka
 żeby sen wydzwonił się do końca [...] ²⁰.

wiersz *Zасыпаніе словіка*
 ze zbioru *Рóżне такіе засыпанкі*

Spośród charakterystycznych dla ptaków zajęć poetka wskazuje budowanie gniazd, bezpiecznych miejsc nie tylko do spania, lecz także do wylęgu piskląt. Na te właśnie funkcje gniazda kieruje uwagę dzieci: gniazdo daje poczucie bezpieczeństwa, warunkuje założenie rodziny i pojawienie się ptasiego potomstwa:

Nawet ptasi rodzice się dziwią,
 Gdy przybywa w gniazdku pisklą za pisklą.

wiersz *Птакі родzą się в небе*
 ze zbioru *Wybór wierszy dla dzieci*

Autorka otwiera małego czytelnika na konotacje słowa *gniazdka* z rodzinnym domem, uwrażliwia tym samym na przenośne znaczenie wyrazów. Wicie gniazda wymaga wysiłku, por.:

Rudzikowa nigdy się nie nudzi
 Rudzikowej na nudę nie stać
 Dobrze się przecież natrudzi
 Zanim gniazdko uwije w agrestach²¹.

wiersz *Рудзікова і рудзік*
 ze zbioru *Co się komu śni, a nawet i nie śni*

Kulmowa wspomina też o przyziemnych sprawach — zdobywaniu pożywienia przez ptaki: dzieciół zapuszczający dziób pod korę drzewa będzie miał *brzuch nadziany pierwszym robakiem wiosny*, a sikorki połykają krople padającego deszczu:

²⁰ Słowik ma bardzo rozbudowaną symbolikę — symbolizuje między innymi marzenia, słodycz, muzykę, śpiew, co przejawia się w cytowanym tekście, a ponadto anielskość, przeczcucie szczęścia, słodycz, miłość, zapowiedź wiosny; natchnienie poetyckie, pragnienie wolności. Por. W. Kopaliński: *Słownik symboli*. Warszawa 1990, s. 390.

²¹ Nazwa *Rudzikowa* została utworzona na wzór tradycyjnych żeńskich nazwisk odmězowskich zakończonych na *-owa* (por. *Kowalczykowa, Malcowa, Rzepowa*).

Co im po nasionach
Po owadach
Połykają krople deszczu kiedy pada.

wiersz *Przekorki czubutki*
ze zbioru *Wybór wierszy dla dzieci*

W wierszach utrwalone zostało to, że ptaki żyją również gromadnie, a nie tylko indywidualnie — poetka używa wyrażen: *ptasie gniazdo*, *ptasia gromada*, *żurawi klucz*, oraz stosuje liczbę mnogą: *wilgi*, *skowronki*, *przekorki*, *wrony zwane nocnymi tancerzami*. Wróble żerujące na polach bywają odstraszone przez ludzi; spotykamy w tekście antropomorficzny obraz stracha na wróble:

Spletli mnie z koła, z mocnych gałęzi,
Żebym z pszenicy wróble przepędził.

wiersz *Wierzbowy strach*
ze zbioru *Śpiew lasu*

Joanna Kulmowa wydobywa z ptasiego świata indywidualne egzemplarze. Taką indywidualistką jest sowa²², prowadząca samotny tryb życia; jest ona ptakiem nocnym, ptakiem zimy — symbolizuje samotność, czujność²³. Do tych przypisywanych jej atrybutów nawiązują słowa wiersza *Zасыpianie sowy*:

Sowa za nic nie zaśnie
Póki nie będzie jaśniej.
Dopiero jak zrobi się jaśniej
[...]
Spojrzy w słońce i zaśnie
Właśnie.

wiersz *Zасыpianie sowy*
ze zbioru *Różne takie zасыpianki*

Formą wyrażania emocji — nie tylko w ludzkim, ale i w ptasim świecie — są taniec oraz śpiew. W wierszach Kulmowej ptaki tańczą na polanie, czasem pozostawiają ślady swoich płaśów na śnieżnym podłożu:

²² Sowa — „to przeważnie małe i średniej wielkości nocne ptaki drapieżne o niespotykane rozwiniętych zmysłach wzroku i słuchu. Oczy osadzone na przedzie głowy i charakterystyczna szlara (piórka rosnące promieniście wokół oczu) nadają ich twarzom niespotykany i z lekka niesamowity wygląd. Dzięki specjalnej budowie piór, z których każde jest pokryte jakby meszkiem, gdzie przedni brzeg pierwszej lotki jest pikowany, sowy potrafią fruwać bezszelestnie. [...] Upierzenie sów doskonale imituje środowisko, w jakim [ptaki — D.K., H.S.] żyją. U gatunków bytujących w lasach przypomina ono swą barwą korę drzew. U tych z dalekiej północy jest śnieżnobiałe”. S. Kłósiewicz: *Ptaki święte, przekłete...*, s. 109. W Polsce występują między innymi sowy: płomykówka (*Tyto alba*), puchacz (*Bubo bubo*), puszczyk (*Strix aluco*), pójdzka (*Athene noctua*).

²³ Zob. W. Kopaliniński: *Słownik symboli...*, s. 396.

Ślady łapek w śniegu na skwerze
 Odlecieli nocni tancerze [wrony — D.K., H.S.].

wiersz *Wroni sen*
 ze zbioru *Zimowe słowiki*

W sposobie śpiewania natomiast dostrzega poetka różnice między okazami poszczególnych gatunków ptaków. O ile barwę upierzenia różnicują używane w wierszach epitety, np. *kos*²⁴ *czarny*, *biała pliszka*²⁵, *trznadel*²⁶ *o złotych piórkach*, *niebiesko-żółte sikory*²⁷, o tyle piękno ptasich śpiewów wyraża autorka za pomocą zwrotów metaforycznych, w których istotną funkcję pełnią czasowniki ruchu, a porównania i epitety bliżej je określają. Dzięki temu zdynamizowane obrazy ptaków mienia się barwami i dźwiękami, por.:

Trznadel o żółtych piórkach
 Toczy zwrotkę okrągłą jak kulka;

Kos czarny na dzióbka czubku
 Podrzuca spiczaste, długie piosenki;

Biała pliszka ćwierkliwym głosem
 Dziobie śpiewkę kosmatą jak oset.

wiersz *Kulki i szkielka*
 ze zbioru *Moje próżnowanie*

²⁴ Kos (*Turdus merula*) — jest średniej wielkości ptakiem o bardzo ładnym upierzeniu. Samiec jest jednolicie czarny, samica ma szatę skromniejszą — koloru mlecznej czekolady (por. S. Kłosewicz: *Ptaki święte, przekłete...*, s. 139). Głośny i dźwięczny śpiew kosów „składa się z organowych i fletowych tonów”. D. Singer: *Ptaki w parku...*, s. 56.

²⁵ Pliszka — najbardziej znana jest pliszka siwa (*Motacilla alba*). Ma ubarwienie kontrastowe, w kolorach czarnym, białym i szarym. Charakterystyczny jest jej sposób poruszania się: „[...] drepcze szybko po ziemi, kiwając od czasu do czasu głową i nieustannie potrząsając długim ogonem”. D. Singer: *Ptaki w parku...*, s. 53.

²⁶ Trznadel (*Emberiza citrinella*) — to mały ptak, wielkością zbliżony do wróbla, o smukłej sylwetce i wydłużonym ogonie. Samiec w wiosennej szacie godowej ma głowę i brzuch intensywnie żółte oraz rdzawą pierś. Samica w porównaniu z samcem jest bardziej stonowana kolorystycznie: oliwkowobrązowa, ze znacznie wyraźniejszym kreskowaniem na głowie i spodzie ciała. Charakterystyczną cechą trznadli w każdej szacie stanowi rdzaworudy kuper. Trznadel jest jednym z pierwszych ptaków odzywających się na wiosnę. Śpiew trznadla to szybka seria 5—8 ostrych dźwięków o wznoszącej tonacji, z przeciągłym, opadającym zakończeniem. R. Specht: *Ptaki śpiewające...*, s. 77.

²⁷ Sikory — w Polsce żyje sześć gatunków sikor: bogatka (*Parus major*), czarnogłówka (*Parus montanus*), czubatka (*Parus cristatus*), modraszka (*Parus caeruleus*), sikora uboga zwana szarytką (*Parus palustris*), sosnowka (*Parus ater*). Najbardziej znane są bogatki i modraszki. Bogatka to największa z sikor. Głowę ma czarną z białymi policzkami. Na jej jasnożółtym brzuchu widać czarny pas. Modraszka natomiast wyróżnia się niebieską czapeczką na głowie oraz szaroniebieskim odcieniem skrzydeł i ogona. Brzuch ma jasnożółty, a boki głowy białe z czarnym paskiem, biegnącym przez oko. R. Specht: *Ptaki śpiewające...*, s. 38—43.

Piosenka, śpiewka, zwrotka stają się więc obiektem ptasiej zabawy, podlegają jakby „obróbce” (*podrzucaniu, toczeniu, dziobaniu przez ptaki*). Poetycki świat ptaków cechuje eufoniczność, szczególnie słyszalna w tych utworach, w które autorka wplata ptasi śpiew, np. *Wilgi jak fletnie, Kulki i szkiełka, Najpiękniejsza choinka*. Rozbudowanym w tekstach polem leksykalno-semantycznym są instrumenty muzyczne, por. takie ich nazwy, jak: *skrzypeczki, dzwonki, puzon, harfa, fletnie, oboje*. Poetka wyzyskuje je do budowania metaforycznego obrazu ptasiej muzyki, czyniąc je nośnikami eufonicznych wartości utworów, np.:

[Wilgi] to żółte fletnie
Co grają w poranki letnie.
wiersz *Wilgi jak fletnie*
ze zbioru *Moje próżnowanie*

Kulmowa używa również nazw gatunków muzycznych, np. pieśń, kołysanka; śpiew ptaków nazywa *koncertem*. Używa też wyrażenia *ptasi gwar*, sygnalizującego raczej rozmowy ptaków z sobą niż śpiewy.

Pod względem estetyki śpiewu, czystej barwy głosu, jego donośności, płynności brzmienia wyróżnia autorka słowika. Pisze:

Piąty ptaszek schował się między
liście
Śpiewa długo — lśniaco-ostro — kuliście
jakby szkiełka kulki innych ptaków ułowił.
Bo ten ptaszek
To właśnie słowik.

wiersz *Kulki i szkiełka*
ze zbioru *Moje próżnowanie*

O skrzydlatych bohaterach opowiada J. Kulmowa, wyzyskując frazeologię potoczną w postaci kanonicznej lub zmodyfikowanej w celu ich upersonifikowania, np. *sowie kleją się oczy, ptaki zanoszą się śmiechem, słowik drze się za dwóch* (kontaminacja związków: *jeść za trzech i drzeć się wniebogłosy*), *dzięcioł zapuszcza dziób pod korę* (asocjacja ze zwrotem *zapuszczać żurawia* w znaczeniu: ‘zaglądać gdzieś z pewnej odległości’). Żartowi słownemu służy skierowany do wrony zwrot:

Niby to jesteś wroną, a dajesz się wystrychnąć na dudka²⁸.

wiersz *Wronie zakupy*
ze zbioru *Niebo nad miastem*

²⁸ Ptaki „jako istoty niewielkiego zazwyczaj rozmiaru, o delikatnej budowie, niewielkiej głowie, kojarzyły się z poczuciem kruchości egzystencji, bezradności wobec sił natury, a także

Innowację wymieniającą we frazeologizmach stosuje autorka, by udosłownić ich znaczenie: człon *usta* zastępuje wyrazem *dzióbek*, *dziób*, np. *piskłęta co dziobek otwarły ze zdziwienia*; *wymykać się z dzioba*, *nie zamykać dzioba* (por. utarte zwroty: *otwierać usta ze zdziwienia*, *coś wymknęło się z ust*, *komuś się usta nie zamykają*). Takie sformułowania bliskie są dziecięcemu odbiorcy, który chce, by język był logiczny — skoro mowa o ptakach, to frazeologizmy powinny zawierać należny im atrybut (a więc *dziób*). Mimochodem jednak poetka, przemawiając do małych czytelników „ich” językiem, oswaja ich ze związkami frazeologicznymi, gdyż sytuuje je w wyrazistych kontekstach. Dzieci stopniowo uzmysłowią sobie przenośne znaczenie frazeologizmów, odkryją żarty słowne, zabawy wyrazami, którym służą innowacje w wierszach²⁹.

Plastyczności, obrazowości i nastrojowości opisów ptasiego świata sprzyjają metafory oraz porównania „utkane” z nazw ptaków (i ich rekwizytów), a także z przymiotników pochodnych od tych nazw. Figury stylistyczne odwołują się do podobieństwa wyglądu, analogii w zachowaniach lub pełnionych funkcjach, widzianych oczami dziecka: wiejski *budzik* — to kogut³⁰, *ptasi motyl* — to dudek³¹, *gawronie drzewa* — to takie drzewa, na których przysiadają zimą gawrony³², *łabędzi śnieg* — to śnieg biały i puszysty, jak pióra łabędzia³³.

W obrazie ptaków, wykreowanym w utworach, dominuje wartościowanie pozytywne — nawet tych istot, które niczym się nie wyróżniają, np. wróble *przez cały dzień niemrawe, brunatne, szarawe, wieczorem zaznaczają swoją*

z niewielką inteligencją”. E. Koncewicz-Dziduch: *Ptaki w polskiej i chorwackiej frazeologii*. [http://www.animalisticki-frazemi.eu/images/frazemi/zbornik_radova/Koncewicz_Dziduch%20za%20WEB%20\(1\).pdf](http://www.animalisticki-frazemi.eu/images/frazemi/zbornik_radova/Koncewicz_Dziduch%20za%20WEB%20(1).pdf) [data dostępu: 10.02.2017]. Do takiego sposobu myślenia o ptakach nawiązuje frazeologizm: *wystrychnąć kogoś na dudka* — ‘oszukać kogoś’.

²⁹ Dzieci są przecież małymi lingwistami. O kreatywności językowej dzieci por. między innymi B. Boniecka: *Dziecięce wyobrażenie świata. Zbiór studiów*. Lublin 2010; H. Zgółkova: *Czym język za młodu nasiąknie*. Poznań 1986; Eadem: *Świat w dziecięcych słowach*. Poznań 1990.

³⁰ Kogut — samiec kury domowej (*Gallus gallus domesticus*), a także większości innych kuraków.

³¹ Dudek (*Upupa epops*) — ptak o upierzeniu w trzech kolorach: rdzawym (korpus), czarnym i białym (skrzydła). Na głowie dudek ma charakterystyczny pióropusz stawiany najczęściej w chwilach zaniepokojenia oraz tuż przed startem, a także w ostatniej fazie lotu — tuż przed lądowaniem. Dziób ma długi i cienki, lekko zagięty. W okresie godowym samiec wydaje głuchą pieśń tokową z charakterystycznym niskim „up, up, up”. S. Kłósiewicz: *Ptaki święte, przeklęte...*, s. 123—125.

³² Gawron (*Corvus frugilegus*) — ptak o pięknym czarnym upierzeniu (pióra gawrona mieniają się w słońcu różnobarwnym metalicznym połyskiem). Jego głos jest głęboki, ochrypły. D. Singer: *Ptaki w parku...*, s. 77.

³³ Łabędź — w Polsce występują trzy gatunki należące do rodzaju *Cygnus*: łabędź niemy (*Cygnus olor*), łabędź krzykliwy (*Cygnus cygnus*) i łabędź czarnodzioby (*Cygnus bewickii*). Najbardziej znany jest łabędź niemy. Jest to duży ptak o śnieżnobiałych piórach. Długą szyję ma wygiętą w kształt litery „S”. U nasady dzioba łabędź niemy ma czarną narośl. Górna część dzioba jest pomarańczowoczerwona, a dolna — czarna. S. Kłósiewicz: *Ptaki święte, przeklęte...*, s. 31—32.

obecność ćwierkaniem, robiąc [...] tyle ćwierku i zgiełku. Ale bywa, że autorka przywołuje negatywne doznania, jakie ewokują niektóre z ptaków barwą upięczenia i wydawanymi dźwiękami, por.:

A najczarniej [drzewa] kwitną
Gawronami.
Czarne liście
I czarny śpiew
Nie lubimy gawronich drzew.

wiersz *Kwitną gawrony*
ze zbioru *Zimowe słowiki*

Określenia *czarny, najczarniej* nabierają tu przerośniętego znaczenia ‘wzbudzający niepokój, grozę, zwiastujący coś złego’. Negatywne wartościowanie gawronów staje się jeszcze bardziej wyraziste, jeśli ujmijemy obraz tych ptaków w opozycji do skowronka i słowika, w których opisach autorka operuje zdrobieniem, a odgłosy tych ptaków określa jako *zwiewną muzykę, słodki śpiew, zwiewny tryl*.

Najwięcej miejsca w wierszach poświęca autorka środowisku, w którym bytują ptaki, i przestrzeni, jaką one zajmują, korzystając z umiejętności latania (niebo, chmury). Jednakże domenę ŚRODOWISKO trzeba również traktować temporalnie, tzn. łączyć ją z cyklicznością życia i funkcjonowania ptaków³⁴.

W poetyckim świecie Joanny Kulmowej pierwszym środowiskiem ptaków jest NIEBO — *ptaki rodzą się w niebie, aby następnie spaść do gniazda i stać się pisklęciem*, por.:

Ptaki rodzą się w niebie jak gwiazdy
tam, gdzie nasze marzenia i smutki
a później
spadają w gniazda
i udają pisklęta malutkie.

wiersz *Ptaki rodzą się w niebie*
ze zbioru *Wybór wierszy dla dzieci*

Takie odkrycie miejsca „narodzin” ptaka otwiera nowe konotacje: „Ptak symbolizuje wieczną młodość, radość i szczęście, a tym samym wolność i natchnienie [...]”³⁵.

³⁴ Zob. D. Kępa-Figura: *Kategoryzacja w komunikacji językowej...*, s. 52—54. Por. także: Eadem: *Pochodzenie wyrazu a współczesny obraz językowy odpowiadającego mu desygnatu (na przykładzie nazw gatunkowych ptaków)*. W: *Przeszłość w językowym obrazie świata*. Red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski. Lublin 1999, s. 137—139.

³⁵ U. Chęcińska: *Dzieciństwo i przestrzeń...*, s. 111.

Ptaki przebywają w podniebnej przestrzeni, ale niektóre z nich stają się chmurami, by zimą sypać białym puchem, por. poetycką rozmowę z dziećmi:

Gdzie będą łabędzie
kiedy ich nie będzie?
Kiedy jesień przyniesie słotę
tuż przed żurawim odlotem —
łabędzie wzbiją się wyżej
od innych ptasich stad
i staną się chmurami
i będziemy wołać:
— O! Chmury jak łabędzie nad nami
— O! sypią białymi piórami
— O! Śnieg łabędzi spadł!

wiersz *Łabędzie chmury*
ze zbioru *Zimowe słowiki*

Poetka odwołuje się do wyobraźni dziecka, jego obserwacji zimowego nieba (kształtu i koloru chmur), dostrzegania podobieństwa do wyglądu łabędzia; burzy nawet rytm przyrody (w wierszu łabędzie nie odlatują przed nadejściem zimy do ciepłych krajów, lecz przeistaczają się w śniegowe chmury), ponadto przytacza werbalne reakcje czytelników, z którymi się utożsamia, por. *O! Chmury jak łabędzie nad nami* / [...].

Ze zburzeniem naturalnego porządku przyrody w poetyckim świecie ptaków spotykamy się również we wspomnianym już wierszu *Przekorki czubatki*, w którym obłoki stają się miejscem nocowania ptaszków: [...] / *nie szukają sobie gniazdek ani norek / Na obłokach zasypiają wieczorem*.

Przestrzeń między niebem a ziemią łączą korony drzew, na których ptaki przysiadują, wybierając je nieprzypadkowo: wróble (i stado niezidentyfikowanych przez poetkę ptaków) wybierają rudy świerk, a kukułka — dąbrowę. Ptakom siedzącym na drzewach przypisuje Kulmowa funkcję estetyczną — taką, jaką pełnią kwiaty, por. wiersz *Kwitną gawrony*, w którym dochodzi do syntezy wrażeń słuchowych i wzrokowych — ptaki ożywiają i ubarwiają drzewa pozbawione zimą liści:

A czym drzewa kwitną w styczniu?
Wróblami
Żeby ćwierkać, a nie szumieć nad nami.
I kawkami kwitną
Zamiast liści.
Żeby krakać, a nie szeleścić
I gilami płoną

Czerwono
I sikorką kwitną
Żółto-błękitną
Żeby śpiewać, a nie szemrać koroną.

wiersz *Kwitną gawrony*
ze zbioru *Zimowe słowiki*

Ptaki ukazane w wierszach czują się bezpiecznie, swojsko, swobodnie, zwłaszcza tam, gdzie przyroda żyje niezakłóconym przez ludzi rytmem — na łąkach i polanach. Właśnie te miejsca służą skrzydlatym istotom do zdobywania pożywienia, spotkań, odpoczynku, doznawania pozytywnych uczuć, np.:

Kroczy wrona przez polankę białą
Cieszy się,
Że tyle śniegu napadało.

wiersz *Czarno na białym*
ze zbioru *Moje próżnowanie*

Te kamyki w brzdach pośród łąki
To uśpione skowronki.

wiersz *Kamyki skowrończej*
ze zbioru *Zimowe słowiki*

Częstym miejscem przebywania ptaków są ogrody — tam w krzakach wiją gniazda lub znajdują schronienie na noc, np.:

[Rudzik — D.K., H.S.] dobrze się natrudzi
Zanim gniazdko uwije w agrestach.

wiersz *Rudzikowa i rudzik*
ze zbioru *Co się komu śni, a nawet i nie śni*

Mysikrólik nieduży usnął w krzaku róży.

wiersz *Mysikrólik*
ze zbioru *Wybór wierszy dla dzieci*

Kulmowa zauważa też ptasią mobilność — przemieszczanie się w przestrzeni, sygnalizowane dochodzącym z różnych miejsc śpiewem, np. słowika:

[Słowik — D.K., H.S.] wzbija się — dzwoni zawzięcie
I słyhać po lasach
Po ogrodach wszędzie tryl słodki
— słowicze zaśnięcie

wiersz *Zасыpianie słowika*
ze zbioru *Różne takie zasypianki*

Oprócz środowiska lokatywnego uwzględnione zostało w wierszach środowisko temporalne, uwarunkowane aktywnością ptaków oraz cyklicznością odlotów i powrotów.

W utwory Kulmowej wyraźnie wpisany jest rytm życia poszczególnych gatunków ptaków, uwarunkowany porą dnia. Dzieci spotykają zatem gatunki aktywne o poranku, za dnia, zwiastujące nowy dzień, np. skowronki *rankiem [...] podnoszą słońce z łąki*, wilgi grają *w poranki letnie*, rudzik *pod wieczór ziewa biedaczek*, kogut *budzi wszystkich*, choć *to czwarta rano*, sikorki *starają się zasnąć śpiesznie*, / *zanim się wszystko [...] zmierzchnie*, a także ptaki aktywne nocą, np. słowik *śpi słodki sen do zachodu słońca*, sowa *za nic nie zaśnie*, / *dopóki nie będzie jaśniej*, a wrony nazwane są *nocnymi tancerzami*.

Autorce udaje się ponadto pokazać niezachwiany rytm natury, której podporządkowane jest życie ptaków — ich odloty i powroty. Jedne ptaki, związane z porą ciepłą, występują wiosną i latem, inne — pojawiają się jesienią i zimą. Dzieciół — tylko on *może obudzić wiosnę*, wilgi — [...] *żółte fletnie*, / *co grają w poranki letnie*, a skowronki gdy wróca, „wystrzela” zielone paki, mysikrólik zaś zimujący w krzaku róży *wyfrunie [...] jak pszczoła*, / *gdy wiosną zdejmą chochoła*. Z kolei zimową porę zainicjują *dzwoniące żurawi*³⁶ *klucze*, zimą też gile *wzlatują pod grudniowe słońce*, a rybitwy³⁷ *śpią do wiosennego dnia / na kolebiących falach*.

W opartym na personifikacji obrazie poetyckim autorka — po mistrzowsku operując synestezją (por.: *wicher wypisuje do ptaków listy alfabetem wiosennych zapachów*), przekazuje skondensowaną, bogatą wiedzę o środowisku przyrody, do którego powracają z ciepłych krajów różne gatunki ptaków, por.:

³⁶ Żuraw (*Grus grus*) — żurawie to ptaki duże (ważą około 5 kg, mają do 1,2 m wysokości i do 2,4 m rozpiętości skrzydeł), lecz bardzo płochliwe. Są dzielnymi podróżnikami, które dwa razy w roku przemierzają tysiące kilometrów — we wrześniu i w październiku lecą na zimę na Półwysep Iberyjski, do zachodniej Azji lub Afryki Północnej, w marcu i kwietniu — wracają do Polski. To niezwykle piękne ptaki. Żuraw „dziób ma rogowo żółty, czoło czarne, wierzch głowy karminowy. Szyja, grzbiet, piersi i brzuch są popielate. Lotki przedramienia żuraw ma czarne, tak samo jak nogi. Lotki łokcia długie, karbowane, popielate i ozdobione czarnymi plamami, przy złożonych skrzydłach wyglądają jak wdzięcznie schylony ku tyłowi ogon. Długa szyja i długi ogon sprawiają, że sylwetka żurawia wydaje się niezwykle estetyczna. [...] Ich klangor przypomina głos trąbki [...]; nastrój, jaki wywołują okrzyki żurawi o świecie [...], nie da się z niczym porównać”. S. Kłosiewicz: *Ptaki święte, przeklęte...*, s. 81.

³⁷ Rybitwy (*Sterninae*) — ptaki z rodziny mewowatych. W Polsce najczęściej spotykana jest rybitwa rzeczna (*Sterna hirundo*). To „smukły ptak o długości ciała 34—37 cm i rozpiętości skrzydeł do 70—80 cm. Rybitwa rzeczna jest ptakiem wędrownym, w Polsce spotkać ją można w okresie IV—IX. Zimuje w południowej i zachodniej Afryce. W okresie godowym zarówno samiec, jak i samica mają charakterystyczny czarny wierzch głowy, spód ciała biały, a wierzch popielaty, ogon głęboko wcięty. Nogi mają czerwone przez cały rok. Dziób jest pomarańczowy z czarnym zakończeniem. [...] [Rybitwa — D.K., H.S.] w grupie jest bardzo kłótliva, czasem agresywna wobec innych samic o miejsce gniazdowania”. M. Domańska: *Polskie ostoje ptaków*. Drawno 2014, s. 9—10.

Wieje wicher, zimny porywisty
 od północy na południe i zachód
 Wypisuje do ptaków listy
 alfabetem wiosennych zapachów.
 Zapachami rozmokłej łąki
 żeby to przeczytały skowronki
 Zapachami nadrzecznych traw
 żeby gęsi wróciły nad staw
 [...]
 Zapachami pąków nabrzmiąłych
 żeby szpaki i słowiki przyleciały.

wiersz *Wiatr północny*
 ze zbioru *Śpiew lasu*

Wiersze Kulmowej ujawniają też dziecięcy sposób postrzegania roli ptaków w życiu ludzi: ptaki nie są jedynie obiektem obserwacji i podziwu, ale także nadają rytm naturze, „napędzają” przyrodę do działania. To, że słońce wschodzi, świeci i zachodzi, sprawiają skowronki: rankiem je budzą, w ciągu dnia dźwigają na skrzydłach, a wieczorem układają na powrót do snu wśród łąkowych kwiatów, por.:

Rankiem
 skowronki
 podnoszą słońce z łąki
 Dźwigają je wyżej
 wyżej
 niech świeci
 I udają tylko
 że śpiewają
 a trzymają słońce na skrzydłach jak na sieci.
 A wieczorem, gdy ich dzióbki pomdlały
 To skowronki będą słońce opuszczały
 Niżej
 Niżej
 Aż ułożą w ustach w rumianku
 Żeby spać skowrończym ciężkim snem do ranka.

wiersz *Skowronki i słońce*
 ze zbioru *Moje próżnowanie*

Mamy tu do czynienia z toposem odwróconym: słońce, które jest siłą, sprawcą funkcjonowania przyrody (też ludzi), bo wyznacza rytm dnia, w cytowanym wierszu podlega działaniu skrzydlatych bohaterów. Inne ptaki też współdziałają

z ludźmi — kogut sygnalizuje rozpoczęcie pracowitego dnia, dziękił stukaniem w *uśpione pnie* zapowiada ludziom wiosnę, odlatujące żurawie — schyłek jesieni, a łabędzie zamieniają się w śnieżne chmury; odgłosy niektórych ptaków (np. wilgi) zwiastują niepożądane zjawiska przyrody (np. burzę).

Wiersze o ptakach J. Kulmowej czynią więc dzieci świadkami i uczestnikami cykliczności przyrody oraz ewokują współodczuwanie nastroju, jaki natura wywala. Na przykład opisy ptasich odlotów z pozycji obserwatora, zapatrzonego w szare niebo, bo coś przeminęło. Po nostalgicznej jesieni i śnieżnej zimie nadchodzi jednak pełna radości wiosna. Jej oznaką są przylatujące ptaki; obudzają ją śpiewem (skowronek) i stukaniem w korę drzewa (dzięcioł).

Urszula Chęcińska o świecie ptaków zawartym w poezji Kulmowej pisze następująco:

Orły, jaskółki, słowiki, sowy, wróble przynależą do pejzażu naturalnego, który Kulmowa obdarza dużym ładunkiem własnych emocji. Słowik — to u Kulmowej symbol doskonałości śpiewaczej i czystości powietrza. Skowronek — to symbol brzasku porannego, radości skrzydeł, naturalności i prostoty. Są u Kulmowej swawolne wróble, wędrowne jerzyki, których dom jest niebieski. Są jaskółki, ptaki nadziei, radości i miłości. [...] W błękitnych światach Kulmowej jaskółki zyskują atrybut świętości wszelkiej. Niczym synogarlice i gołębie, ptaki boże, których skrzydła symbolizują wolność, objawienie oraz przepelnione kontemplacją życie. Są dzięcioły, ptaki ognia i światła, które obrazują moc magiczną. Są gadające kurki, uznawane za symbol mądrości, inteligencji i zdolności wieszczych. Szczebiotliwe sójki, wrony, posiadające dar wróżenia i przepowiadania przyszłości jak kukułki. Są u Kulmowej solarne dudki, posłańcy świata niewidzialnego, podążający drogą poznania duchowego. I wreszcie, dynamiczne i wiecznie triumfujące orły, symbole zwycięstwa, mądrości, wiedzy, potęgi i siły. Wszystkie zawieszane między dwoma bytami, ziemskim i niebieskim, stanowią klucz do tego, co niewyraźalne, wzniosłe, transcendentne i wieczne³⁸.

Bez wątpienia, ptaki w świecie przyrody obserwowanym przez poetkę zajmują najważniejsze miejsce, mocno oddziałują na jej wyobraźnię, dają radość, a jednocześnie skłaniają do refleksji i zadumy. W przestrzeń swoich fascynacji, dziwienia się i podziwiania natury Kulmowa zaprasza małego odbiorcę, uczy go wrażliwości, podsyca dziecięcą ciekawość świata, wprost wskazuje to, co warte poznania.

³⁸ U. Chęcińska: *Dzieciństwo i przestrzeń...*, s. 54—55.

Bibliografia

- Boniecka B.: *Dziecięce wyobrażenie świata. Zbiór studiów*. Lublin 2010.
- Borowiec H.: *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*. Lublin 2014.
- Chęcińska U.: *Dzieciństwo i przestrzeń morza w literaturze*. Szczecin 1998.
- Chęcińska U.: *Gdy poeta jest pełen radości* [wywiad z Joanną Kulmową]. „Guliwer” 1993, nr 1.
- Chęcińska U.: *Poetka i paidia: o muzie dziecięcej Joanny Kulmowej*. Szczecin 2007.
- Chyła-Szypułowa I.: *Joanna Kulmowa*. W: Eadem: *Twórczość literacka dla dzieci: eksplikacje muzyczne*. Kielce 2006.
- Domagała M.: *Polskie ostoje ptaków*. Drawno 2014.
- Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*. Red. U. Chęcińska. Szczecin 1994.
- Iwasiów I.: *Autorekonstrukcje: Joanna Kulmowa*. W: *Pisarstwo kobiet pomiędzy dwoma dwudziestoleciami*. Red. I. Iwasiów, A. Galant. Kraków 2011.
- Joanna Kulmowa wobec świata literatury*. Red. U. Chęcińska. Szczecin 1999.
- Kępa-Figura D.: *Kategoryzacja w komunikacji językowej: na przykładzie leksemu „ptak”*. Lublin 2007.
- Kępa-Figura D.: *Pochodzenie wyrazu a współczesny obraz językowy odpowiadającego mu desygnatu (na przykładzie nazw gatunkowych ptaków)*. W: *Przeszołość w językowym obrazie świata*. Red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski. Lublin 1999.
- Kłosiewicz S.: *Ptaki święte, przeklęte i inne*. Warszawa 1998.
- Koncewicz-Dziduch E.: *Ptaki w polskiej i chorwackiej frazeologii*. [http://www.animalisticki-frazemi.eu/images/frazemi/zbornik_radova/Koncewicz_Dziduch%20za%20WEB%20\(1\).pdf](http://www.animalisticki-frazemi.eu/images/frazemi/zbornik_radova/Koncewicz_Dziduch%20za%20WEB%20(1).pdf).
- Kopaliński W.: *Słownik symboli*. Warszawa 1990.
- Książek-Szczepanikowa A.: *Dobro „po niczemu” ...: tematyka przyrodnicza w poezji Joanny Kulmowej*. „Guliwer” 1993, nr 5.
- Książek-Szczepanikowa A.: *Joanna Kulmowa — słów kilka o niej i od niej*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VI” 1998/1999, z. 2.
- Książek-Szczepanikowa A.: *Motyw skrzydeł w poezji Joanny Kulmowej*. „Edukacja Humanistyczna” 1999, nr 2/3.
- Kulmowa J.: *Co się komu śni, a nawet i nie śni*. Warszawa 2006.
- Kulmowa J.: *Czy warto pisać dla dzieci*. „Guliwer” 1992, nr 2.
- Kulmowa J.: *Moje próżnowanie*. Warszawa 1979.
- Kulmowa J.: *Niebo nad miastem*. Warszawa 1986.
- Kulmowa J.: *O literaturze dla dzieci — wbrew epoce*. „Język Polski w Szkole” 1998/1999, z. 2.
- Kulmowa J.: *Różne takie zasypianki*. Poznań 2005.
- Kulmowa J.: *Śpiew lasu*. Szczecin 1967.
- Kulmowa J.: *Wybór wierszy dla dzieci*. Wrocław 2000.
- Kulmowa J.: *Zimowe słowiki*. Warszawa 1988.
- Niedbał H.: *Joanna Kulmowa — bibliografia*. Szczecin 1993.
- Ptaszyńska G.: *Język wierszy dziecięcych Joanny Kulmowej*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VI” 2000, nr 4.
- Pytel-Kapanowska H.: *Zakon we dwoje*. Szczecin 1995.
- Sahata J.: *Ptaki we frazeologii polskiej i ukraińskiej*. „Postscriptum Polonistyczne” 2009, nr 1.
- Singer D.: *Ptaki w parku i ogrodzie*. Tłum. H. Garbarczyk. Warszawa 1995.
- Specht R.: *Ptaki śpiewające*. Tłum. S. Łukomski. Warszawa 1997.
- Strutyński J.: *Polskie nazwy ptaków krajowych*. Kraków 1972.

- Synowiec H.: *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice 1985.
- Synowiec H.: *Z badań nad słownictwem dzieci przedszkolnych*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 3. Red. J. Kram, E. Polański. Katowice 1980.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 3. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003.
- Wierzbička A.: *Nazwy zwierząt*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1993.
- Zawadzki T.: *Wartości eufoniczne w poezji dla dzieci*. W: *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*. Red. B. Żurkowski. Warszawa 1986.
- Zgółkowska H.: *Czym język za młodu nasiąknie*. Poznań 1986.
- Zgółkowska H.: *Świat w dziecięcych słowach*. Poznań 1990.



Karina AKOPOVA-KRZACZYŃSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Językowy obraz ojczyzny w wybranych podręcznikach do nauki języka gruzińskiego i literatury gruzińskiej

The linguistic image of the homeland in selected handbooks of Georgian language and Georgian literature

Abstract: The article presents the fixed image of the homeland conveyed by handbooks of Georgian language and Georgian literature. Issues underscored by the author are the manner of understanding their homeland by the Georgian nationals (particular components of the homeland image), the degree of importance thereof, and the concepts of perpetuating identity. Also, synonyms and phrases associated with homeland were discussed.

Keywords: linguistic image of homeland, homeland, patriotism, handbooks of Georgian language and literature, identity

Celem niniejszego artykułu jest próba odtworzenia utrwalonego w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej obrazu ojczyzny, w tym określenie jej cech, wyrazów synonimicznych, skojarzeń nasuwających się z ojczyzną, także ustalenie sposobu rozumienia pojęcia „ojczyzna” przez bohaterów tekstów zamieszczonych w podręcznikach (jaka ojczyzna jest w ich świadomości, o jakiej ojczyźnie marzą). By zrealizować założone cele, przeanalizuję wybrany materiał badawczy — podręczniki¹ do nauki literatury

¹ V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ.: *ქართული ენა და ლიტერატურა*. თბილისი 2012).

i języka gruzińskiego w V, VI, VII, VIII i IX klasie². Wśród analizowanych tekstów wykorzystanych przez autorów w podręcznikach znalazły się przede wszystkim klasyczne dzieła literackie, urzeczywistniające obraz ojczyzny i oddające narodowego ducha, są to głównie wiersze, np.: *Ojczyzna* Galaktiona Tabidzego [„მამული“ გალაკტიონ ტაბიძე], *Jeziro Bazaleti* Ilia Czawczawadzego [„ბაზალეთის ტბა“ ილია ჭავჭავაძე], *Piękna Gruzja* Any Kalandadze [„საქართველო ლამაზო“ ანა კალანდაძე], *Toast za moją ojczyznę* Medei Kakhidze [„ჩემი ქვეყნის სადღეგრძელო“ მედეა კახიძე]; poematy historyczne, np.: *Bedi Kartlisa* Nikoloza Barataszwiliego [„ბედი ქართლისა“ ნიკოლოზ ბარათაშვილი], *Tornike Eristawi* Akakiego Cereteliiego [„თორნიკე ერისთავი“ აკაკი წერეთელი]; *Cień* Ilia Czawczawadzego [„აჩრდილი“ ილია ჭავჭავაძე]; opowiadania, np.: *Kamienny język* Lewana Gotuy [„ქვის დედაენა“ ლევან გოთუა], *Król Herakliusz i kobieta ingilajska* Jakoba Gogebaszwiliego [„ერეკლე მეფე და ინგილო ქალი“ იაკობ გოგებაშვილი]; utwory hagiograficzne, np. *Co wiemy o Leontim Mroweli* [„რა ვიცით ლეონტი მროველის შესახებ“]; biografie takich pisarzy, jak Ilia Czawczawadze, Dawid Kldiaszwili, Lewan Gotua, Nugzar Szataidze, Lado Asatiani; opisy wydarzeń historycznych, legendy.

Odbiorcami tekstów zamieszczonych w wybranych przez mnie podręcznikach są uczniowie w wieku od 10 do 15 lat. Warto zaznaczyć, że treść tekstów, z którymi uczniowie będą się zapoznawać na lekcjach, może mieć wpływ na ich socjalizację. „Najogólniej przez socjalizację rozumie się podstawowy i wielostronny proces wprowadzania jednostki w »obiektywny świat« społeczeństwa lub jakiejś części tego społeczeństwa. Poprzez socjalizację jednostka zostaje wyposażona w określone modele i wzory działania, które pozwalają jej zachować się stosownie do konwencji i norm tego społeczeństwa”³. Podręczniki są wykorzystywane do przekazywania młodemu pokoleniu kultury narodu, wskazują istniejące i uznane formy życia społecznego, kształtują w uczniach poczucie tożsamości narodowej, która jest niezbędna do duchowego rozwoju zarówno jednostki, jak i zbiorowości. To między innymi dzięki tekstom w podręcznikach szkolnych uczniowie mogą przyswoić sobie cele, wartości, normy i wzorce zachowań charakterystyczne dla danego społeczeństwa⁴. Literatura zatem, wpisana w teksty obraz świata, ma wpływ nie tylko na rozwój poznawczy ucznia, ale także na jego rozwój aksjologiczny, emocjonalny, społeczny.

Szczególne znaczenie dla intelektualnego rozwoju uczniów ma poznanie języka — jednego z najważniejszych elementów kultury narodu. Język jest bowiem czynnikiem kształtującym ludzką percepcję i umożliwiającym poznanie

² W gruzińskim systemie oświaty klasy VII, VIII, IX są tożsame z istniejącym jeszcze w Polsce drugim, obowiązkowym, poziomem kształcenia, czyli z gimnazjum.

³ A. Koperk: *Socjalizacja jako społeczno-wychowawczy proces integracji jednostki ze społeczeństwem*. „Pedagogika Katolicka” 2011, nr 8, s. 261.

⁴ Ibidem, s. 261—262.

świata⁵. Nie może on istnieć w oderwaniu od wspólnoty, która się nim posługuje. Jest wszak wytworem danej społeczności, ale równocześnie ma na nią nieustanny wpływ, kształtuje ją. W języku zawarte są doświadczenie poprzednich i obecnych pokoleń, światopogląd i stereotypy zachowań, także interpretacja rzeczywistości dokonywana przez daną wspólnotę językową, np. konkretny naród⁶.

Językowy obraz świata (JOS) jest jednym ze sposobów strukturyzacji wiedzy o obiektywnej rzeczywistości. Jerzy Bartmiński zauważa, że JOS to

zawarta w języku, różnie zwerbalizowana interpretacja rzeczywistości, dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy „utrwalone” w gramatyce, słownictwie, w kliszowych tekstach (np. przysłowia), ale także sądy presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe, utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów, rytuałów⁷.

W doświadczeniu każdego człowieka — jak pisze Henryk Kurczab — istnieją pewne wartości, które decydują o jakości życia, wpływają na kształtowanie zintegrowanej osobowości, na samookreślenie, poczucie zakorzenienia⁸. Jedną z ważniejszych wartości jest ojczyzna. W wydawnictwach encyklopedycznych i słownikach języka polskiego pojęcie „ojczyzna” zdefiniowane jest następująco: „kraj, w którym się ktoś urodził, którego jest obywatelem lub z którym jest związany więzią narodową”⁹; „kraj, który człowiek uważa za swój własny, dlatego że się w nim urodził i mieszka lub mieszkał przez dłuższy czas, lub dlatego że czuje się z nim emocjonalnie związany z powodu pochodzenia, związków rodzinnych i/lub przywiązania do pewnych wartości, które ten kraj — zwykle idealizowany i często przeciwstawiany innym — ucieleśnia w jego oczach”¹⁰; „kraj, który ktoś uważa za swój, bo się w nim urodził, wychował lub mieszka”¹¹. We wszystkich przytoczonych definicjach znajdujemy informację, że ojczyzna jest miejscem naszego urodzenia, że w niej mieszkamy lub mieszkaliśmy. Słowni-

⁵ A. Pajdzińska: *My, to znaczy... (z badań językowego obrazu świata)*. „Teksty Drugie” 2001, nr 1, s. 33.

⁶ Zob. M. Kopińska: *Język jako narzędzie interpretacji rzeczywistości — językowy obraz świata*. „Mundu bat begirada anitz. Un mundo michas miradas” 2009, nr 2, s. 53—76.

⁷ J. Bartmiński: *O pojęciu językowego obrazu świata*. W: Idem: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009, s. 12.

⁸ Zob. H. Kurczab: *Z problemów wartości i wartościowania (wybrane zagadnienia)*. W: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Dydaktyka” 7. Red. A. Jakubowska-Ożóg i Z. Sibiga. Rzeszów 2012, s. 7.

⁹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 3. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003, s. 184.

¹⁰ *Encyklopedia PWN*. <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ojczyzna;3950402.html> [data dostępu: 17.02.2017].

¹¹ *Wielki słownik języka polskiego*. http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=9054&id_znaczenia=4179183&l=18&ind=0 [data dostępu: 17.02.2017].

kowe definicje nie narzucają konkretnego obrazu ojczyzny, ludzie mogą przywołać własny jej obraz, który istnieje w świadomości każdego człowieka i rodzi się ze zdobywanego doświadczenia. Treść pojęcia „ojczyzna” warunkują ideologiczne poglądy człowieka. Jak podkreśla Jerzy Bartmiński, „rzeczywistość, do której się odnosi pojęcie ojczyzny, nie jest dana obiektywnie, lecz jest stworzona społecznie, podlega kształtowaniu subiektywnemu”¹².

Sięgnijmy z kolei do słowników języka gruzińskiego. *Słownik objaśniający języka gruzińskiego* pod redakcją Arnolda Czikobawy proponuje następującą definicję ojczyzny: „1. państwo, kraj, gdzie urodził się człowiek i którego jest obywatelem; 2. miejsce urodzenia kogoś; 3. to samo, co ojczysty; 4. reg. ojcowski dom zamężnej kobiety” [„სამშობლო ქვეყანა, მხარე, სადაც დაიბადა ადამიანი და რომლის მოქალაქედაც ის ითვლება. 2. ვისიმე დაბადების ადგილი. 3. იგივეა, რაც მშობლიური. 4. კუთხ. დედ-მამის ოჯახი გათხოვილი ქალისათვის“]¹³. Natomiast w słowniku Sulchana-Saby Orbelianiego¹⁴ ojczyzna jest definiowana jako „dom matki” [„დედის სახლი“ (*dedis saxli*)]¹⁵. W słownikach języka gruzińskiego — podobnie jak w słownikach języka polskiego — czynnikiem determinującym pojęcie ojczyzny jest miejsce urodzenia, zakorzenienia człowieka.

Interesujące są cechy leksykalno-semantyczne wyrazu *ojczyzna* w języku gruzińskim. Ojczyzną Gruzinów jest *Sakartwelo* [საქართველო], czyli *Gruzja*, a samych siebie określają oni jako *kartweli* [ქართველი], tj. *Gruzini*. Nazwa *Sakartwelo* (*sa-kartwel-o*) dosłownie oznacza ‘miejsce (kraj) dla kartwelów’. A „ojczyzna” w tłumaczeniu na język gruziński brzmi: „სამშობლო“ [*samszoblo*]. Morfemem słowotwórczym leksemu *samszoblo* (*ojczyzna*) jest *mszobl*, który tworzy wyraz *mszobeli*, czyli *rodzice*. *Sa-mszobl-o* znaczy dosłownie ‘miejsce (kraj) rodzicielskie, miejsce urodzenia’. Nieco inne znaczenie ma synonim tego wyrazu — *mamuli* [მამული] ‘dziedzictwo po ojcach’. Wyraz *ojczyzna* w języku gruzińskim odsyła do pewnych elementów domu rodzinnego, przodków, kojarzy się z rodziną, z miejscem urodzenia przodków. Te same skojarzenia przynoszą wyrazy i wyrażenia utożsamiane z ojczyzną, np.: *მამა-პაპის სამყოფელი*¹⁶ — ‘miejsce zamieszkania ojca i dziadka’; *moja ziemia* [ჩემი მიწა]¹⁷; *ziemia-woda* [მიწა-წყალი]¹⁸.

¹² J. Bartmiński: *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*. W: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*. T. 1. Red. J. Bartmiński. Lublin 1993, s. 23.

¹³ <http://www.ena.ge/explanatory-online> [data dostępu: 17.02.2017].

¹⁴ Sulchan-Saba Orbeliani (1658—1725) — gruziński pisarz, naukowiec, duchowny i dyplomata.

¹⁵ http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=srch&d=8&id_srch=60be7d4ae0b813b075641376660b8907&il=en&p=1 [data dostępu: 17.02.2017].

¹⁶ Podr. kl. 6, s. 125. W przypisach będę posługiwać się skrótami (por. *Wykaz skrótów analizowanych podręczników*). Podr. kl. 6, s. 125.

¹⁷ Podr. kl. 7, s. 89.

¹⁸ Podr. kl. 7, s. 147.

W gruzińskim językowym obrazie świata pojęcie „ojczyzna” odsyła do różnych wyobrażeń. W podręcznikach do nauki języka ojczystego bogato reprezentowane są synonimy wyrazu *ojczyzna*, takie jak *მამული* [*mamuli* — ‘ojczyzna’], *მამულ-დედული* [*mamul-deduli* — ‘dziedzictwo rodziców’], *სამემკვიდრო* [*samemkwidro* — ‘dziedzictwo’], *მამაპაპეული ქონება* [*mamapapeuli qoneba* — ‘majątek przodków’]. Liczne są też skojarzenia powiązane z ojczyzną, np. z gruzińską naturą, bogactwem gruzińskiej ziemi: *ojczyzna wina* [*სამშობლო ღვინოსა*]¹⁹, *góry i doliny* [*მთა-ველი*]²⁰. Lewan Gotua w opowiadaniu *Kamienny język ojczysty* [*ქვის დედაენა*] porównuje ojczyznę do *winnicy* zniszczonej gradobiciem [*დასეტყვილი ვენახი*]²¹.

Mentalność narodu gruzińskiego odzwierciedla się w jego języku. To dumny naród kochający wolność. Ta cecha eksponowana jest także w obrazie ojczyzny, np. gdy porównuje się ją z wolną górzystą rzeką Aragwi: „[...] nadal było w jej żyłach coś mocnego, czystego, podobnego do Aragwi — szukająca wolność” [„[...] მაინც ყოფილა მის ძარღვებში რაღაც არაგვივით ძლიერი, სუფთა და თავისუფლების მადიებელი“]²². Można zauważyć, że podręczniki nadają ojczyźnie wymiar antropomorficzny. O takim podejściu do ojczyzny świadczą między innymi teksty, w których osoby mówiące wchodzą z ojczyzną w bezpośrednią, niemalże personalną relację — rozmawiają z nią, zadają pytania, nazywają *matką* [*დედა*]²³, *matką Gruzję* [*დედასაქართველო*]²⁴, *rodzicami* [*მშობელი*]²⁵. Mimo że ojczyzna często kojarzy się z mężczyznami, wojną, walką (por. *obrońca ojczyzny*, *zbawca ojczyzny*, *walczyć za ojczyznę*, *przelewać krew za ojczyznę*, *umrzeć za ojczyznę*), nierzadko w tekstach literackich bywa porównywana do matki, twórcy nadają jej matczyne cechy. Na przykład w wierszu Aleki Szengeliego *Matka* [*დედა*]²⁶ zestawione z sobą zostają dwie największe wartości w życiu człowieka: ojczyzna i matka, wskazane analogie między matką i ojczyzną, por. np. „każdy kawałek jego ziemi jest ciepły, jak piersi jego matki” [„მიწის ყოველი მტკაველი, დედის მკერდით თბილია“]²⁷.

Przedstawiciele narodu gruzińskiego postrzegają ojczyznę także jako miejsce święte, raj: *eden* [*ედემი*]²⁸, *świątynia* [*ტაძარი*]²⁹. Z podręcznikowych tekstów wynika, że ojczyzna to także kraj dostatku, skarb, który naród gruziń-

¹⁹ Podr. kl. 5, s. 57.

²⁰ Podr. kl. 5, s. 116.

²¹ Takie porównanie odnosi się do bogatego w wino kraju, zniszczonego przez wrogów, Mongolów, w XIII wieku. Podr. kl. 6, s. 24.

²² Podr. kl. 9, s. 80.

²³ Podr. kl. 9, s. 79.

²⁴ Podr. kl. 9, s. 80.

²⁵ Podr. kl. 6, s. 34.

²⁶ Podr. kl. 5, s. 116.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Podr. kl. 6, s. 121; podr. kl. 7, s. 90.

²⁹ Podr. kl. 8, s. 73.

ski otrzymał dzięki boskiemu wsparciu: „Chrystus-Bóg swój skarb wytrzepał na małą Gruzję, dlatego ona jest taka bogata” [„ქრისტე-ღმერთმა თავისი კალთა უხვებისა, აქ ამ ჩვენ პატარა ქვეყანაში დაიბღერტაო“]³⁰.

W tekstach zamieszczonych w książkach dla ucznia ojczyzna nierzadko przedstawiana jest w sposób bardzo plastyczny, zmetaforyzowany, np.: ojczyzna to *sierota jak perła* [მარგალიტივით ობოლი]³¹, *księżyc, oświecający ciemną noc* [მთვარე, რომელიც ანათებს ბნელ ღამეს]³², *oko ziemi* [ხმელეთის თვალი]³³, *najdroższa perła* [უძვირვასესი მარგალიტი]³⁴, *inspirator* [სულის ჩამდგმელო]³⁵, *ktoś dający życie duszy, przywódca duchowy* [სულის ჩამდგმელო]³⁶, *lek, który leczy ból duszy* [ყველა ტკივილი დაგიამდება]³⁷, *panna młoda* [პატარძალი]³⁸, *ziemia szmaragdowa* [ცაფირუხ, ხმელეთ ზურმუხტო]³⁹.

Rangę ojczyzny, postaw patriotycznych autorzy podręczników podkreślają, zamieszczając na okładkach książek dla uczniów godło i hymn Gruzji⁴⁰, dwa znaczące symbole państwowe. Hymn Gruzji jest nie tylko manifestem niepodległości, ale również pełną nadziei modlitwą, pieśnią na cześć wolności:

თავისუფლება	Tawisupleba	Wolność
<p>ჩემი ხატია სამშობლო, სახატე მთელი ქვეყანა, განათებული მთა-ბარი, წილნაყარია ღმერთთანა. თავისუფლება დღეს ჩვენი მომავალს უმღერს დიდებას, ცისკრის ვარსკვლავი ამოდის და ორ ზღვას შუა ბრწყინდება, დიდება თავისუფლებას, თავისუფლებას დიდება!</p>	<p>Czemi chatia samszoblo, Sachate mteli kwekana, Ganatebuli mta-bari, Cilnakaria Ghmertana. Tawisupleba dghes czweni Momawals umghers didebas, Ciskris warskwławi amodis Da or zghwas szua brckindeba, Dideba tawisuplebas, Tawisuplebas dideba.</p>	<p>Moja ikoną jest Ojczyzna, Ikonostasem dla całego kraju, jasne góry i doliny, które są dane przez Boga. Dzisiejsza nasza niepodległość wyśpiewuje sławę przyszłości, Jutrzenka wschodzi i między dwoma morzami błyszczy. Sława niepodległości, niepodległości niech będzie sława!</p>

Państwowy hymn i godło symbolizują więc narodową i istnienie narodu, są symbolami całej historii państwa: jego trwania, osiągniętego dorobku, walk o swe istnienie i ponoszonych w nich ofiar⁴¹.

³⁰ Podr. kl. 7, s. 8.

³¹ Podr. kl. 7, s. 225.

³² Podr. kl. 7, s. 232.

³³ Podr. kl. 8, s. 74.

³⁴ Podr. kl. 9, s. 94.

³⁵ Podr. kl. 9, s. 131.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Podr. kl. 9, s. 214.

³⁸ Podr. kl. 7, s. 8.

³⁹ Podr. kl. 9, s. 131.

⁴⁰ Państwowy hymn Gruzji *Tawisupleba* został przyjęty 23 kwietnia 2004 roku. Autorem tekstu jest Dawid Maghradze.

⁴¹ M. Michalik: *Wzory i postawy*. Warszawa 1979, s. 160.

W podręcznikach dla każdej klasy przewidziano rozdziały tematycznie poświęcone ojczyźnie, jej historii, kulturze, mieszkańcom, wartościom. Na przykład w podręczniku dla klasy V znajduje się rozdział *Sławni przodkowie* [სახელოვანი წინაპრები]. Dzięki zgromadzonym w nim tekstom uczniowie mogą poznać historię Gruzji, jej władców (np. Dawid IV Budowniczy, Farnawaz I, król, Herakliusz II, król, Wachtang I Gorgasali, Tamara I Wielka itd.) i bohaterów (np. Leonti Mroweli, Cotne Dadiani). Większość podręcznikowych utworów literackich pochodzi z XIX, XX wieku, a więc z czasów, gdy literatura gruzińska przejęła rolę mediów i uwzględniając czynniki społeczno-kulturowe, starała się kształcić narodową samoidentyfikację Gruzinów. Od czasu, gdy Gruzja stała się częścią Imperium Rosyjskiego, autorzy tekstów literackich w sposób szczególny starali się kultywować tożsamość *dzieci ojczyzny* [მამულიშვილები]⁴² i uczyć miłości, szacunku do Gruzji. Ponieważ „wrogowie gruzińskiego patriotyzmu”⁴³ nie pozwalali mówić o trudnej rzeczywistości, to w utworach z tego okresu emocje, często negatywne, przede wszystkim strach przed utratą ojczyzny, a także obraz Gruzji dawnej — kwitnącej, szczęśliwej, są przekazane za pomocą metafor. Taki sposób obrazowania jest charakterystyczny dla utworów z pierwszej połowy XX wieku, gdy Gruzja podlegała procesowi rusyfikacji. Kluczową rolą tzw. dyskursu nacjonalnego było wskazanie wroga, jego identyfikacja i pokazanie ludziom, jak się odnaleźć w nowych warunkach⁴⁴. Trudna sytuacja narodowo-polityczna stała się początkiem tzw. buntu dyplomatycznego, cichej wojny o gruzińskość. Autorzy XIX i XX wieku nie byli zadowoleni z sytuacji, w jakiej znalazła się Gruzja, snuli więc marzenia o ojczyźnie silnej, potężnej, takiej, jaka była kiedyś, za czasów Farnawaza I, Dawida IV Budowniczego, królowej Tamar, króla Wachtanga I Gorgasali — wielkiej od Morza Kaspijskiego do Morza Czarnego: „[...] światło moich oczu, moje pragnienie / kiedyś była Gruzja wielka” [„[...] ჩემო თვალნათელო, ჩემო სანატრელო / ოდესმე დიდი ყოფილა საქართველო“]⁴⁵. Wielki gruziński pisarz i działacz społeczny Ilia Czawczawadze głosił pogląd, że jedynym sposobem utrwalenia ojcowizny, gruzińskości są nie wojny, lecz oświata, wychowanie młodego pokolenia. Według jego koncepcji, tylko wiedza, wykształcenie, odczytanie narodu mogą stać się ratunkiem, pozwolą na zachowanie tożsamo-

⁴² Dziecko ojczyzny [მამულიშვილი] — osoba, która kocha swój kraj, jest lojalna, oddana swojemu krajowi i narodowi. W podręcznikach wyrażenie to często jest używane jako synonim wyrazu *patriota*.

⁴³ Gruzini działacze społeczni tak nazywali cenzurę, która w czasach rusyfikacji utrudniała publikację utworów patriotycznych, nacjonalnych. Podr. kl. 9, s. 89.

⁴⁴ ც. კილანავა: ქართული ნაციონალური დისკურსის ფორმირება: საქართველოსა და რუსეთის იმპერიის მარკირების მოდელები და ქართული ნაციონალური თვითიდენტიფიკაცია მე-18 საუკუნის დასასრულისა და მე-19 საუკუნის ქართულ ლიტერატურაში. თბილისი 2013, გვ. 9.

⁴⁵ Podr. kl. 8, s. 156.

ści i przetrwanie⁴⁶. Tego uczył Ilia Czawczawadze potomków swojej ojczyzny w XIX i XX wieku, tego też uczą dziś podręczniki. Uczą odpowiedzialności, troski o utrwalenie i zachowanie „trzech świętych skarbów, pozostawionych przez przodków: ojczyzny, języka i wiary” [„ჩვენი წინაპრების სამი წმინდა საგანძური: სამშობლო, ენა და რწმენა“]⁴⁷. Są to wartości nadrzędne. Przyjąć je, uznać za swoje powinni odbiorcy podręczników. Wyznawanie i realizowanie tych samych wartości, ponoszenie za nie odpowiedzialności, zgodność w sprawach zasadniczych zapewniają wszak poczucie wzajemnej bliskości i zrozumienia innych ludzi, sprzyjają budowaniu podobnej wizji życia⁴⁸.

W badaniach nad utrwalonym w podręcznikach obrazem gruzińskiej ojczyzny na szczególną uwagę zasługuje wiersz *Jezioro Bazaleti* [ბაზალეთის ტბა], w którym ojczyzna ukazana jest w trzech postaciach. Marzący o lepszej przyszłości ojczyzny Ilia Czawczawadze szuka bohatera, który stanie się zbawcą swojego narodu: „Ależ Gruzini, gdzie jest bohater, którego szukamy i opłakujemy” [„მაგრამ ქართველნო, სად არის გმირი, რომელსაც ვეძებთ, რომლისთვის ვსტიროთ“]⁴⁹. Za narodowego bohatera jest uważany chłopczyk, położony przez królową Tamar do złotej kolebki i leżący na dnie jeziora Bazaleti⁵⁰, które powstało z łez narodu. Matka, narodowy bohater i dziecko to — jak podkreśla poeta — trzy twarze ojczyzny. Niemowlę uosabia pozbawioną wolności Gruzję, jego matka jest pokazana jako Gruzja, którą zostawiła królowa Tamar, a bohater narodowy to upostaciowienie żyjącej w Gruzinach nadziei odrodzenia silnej Gruzji.

Autorzy literatury gruzińskiej w różny sposób pojmują ojczyznę. Nie jest to tylko terytorium — ziemia odziedziczona przez Gruzinów po przodkach, która karmi i wychowuje, ale także najcenniejszy skarb — wiara, język, historia, duch gruziński, przodkowie i potomkowie. Te wszystkie elementy składają się na tożsamość narodową, wspólnotę żyjącą w gruzińskiej ojczyźnie. Ubytek choćby jednego ze składników może doprowadzić do osłabienia ojczyzny czy wręcz do jej utraty. Autorzy tekstów podręcznikowych przekazują czytelnikom, że w pojęciu ojczyzny łączą się różne składniki, tworząc jednocześnie podstawę tożsamości narodowej. Według Waży Pszawelego, język jest matką narodu. Bywa też nazywany myślą ojczyzny i jej podniesieniem [„სამშობლოს ფიქრი და აღმაფრენა“]⁵¹. Użytkownicy języka gruzińskiego muszą zrozumieć, po-

⁴⁶ Podr. kl. 7, s. 8—10.

⁴⁷ Ilia Czawczawadze — gruziński pisarz i działacz społeczny, jeden z twórców współczesnego gruzińskiego języka i literatury, przywódca ruchu wyzwolenia narodowego. Przywołane słowa zostały użyte przez niego po raz pierwszy w 1860 roku i do dziś są aktualne.

⁴⁸ J. Bartmiński: *Jak biegną drogi Ojczyzny*. W: *Z Karolem Wojtyłą myśląc Ojczyzna*. Red. W. Chudy. Lublin 2002, s. 41—49.

⁴⁹ Podr. kl. 7, s. 8—10.

⁵⁰ Wiersz odwołuje się do gruzińskiej legendy, daje to więc ciekawe możliwości interpretacji.

⁵¹ Podr. kl. 5, s. 87.

znać i jego serce, i jego duszę, aby poczuć czy też posiadać gruzińskiego ducha⁵². Giorgi Leonidzie natomiast nazywa język „światłem gruzińskiego narodu”, „kindziałem jego potomków” [„ქართული ერის ნათელი“, „ფარ-ხმალი მამა-პაპისა“]⁵³. Szczególnie doniosłą rolę w ukazywaniu wartości ojczystego języka i w kształtowaniu miłości do niego odgrywa pochodzący z XIII wieku epos narodowy autorstwa Szoty Rustawelego *Rycerz w tygrysiej skórce* [შოთა რუსთაველი *ვეფხისტყაოსანი*].

Niezwykle ważna w obrazie ojczyzny jest wiara — chrześcijaństwo. W jednym z podręcznikowych tekstów czytamy: „Chrystus-Bóg został ukrzyżowany za zbawienie świata, a naród gruziński poniósł ukrzyżowanie za Chrystusa. Mała Gruzja oddawała życie za zachowanie chrześcijaństwa, broniła wiary swoją krwią i kością, ofiarowywała swoje mięso za duszę. Mała garść narodu utrwaliła chrześcijaństwo w małej ojczyźnie” [„ქრისტე-ღმერთი ჯვარს აკურთხა მსოფლიოს გადარჩენისთვის და ქართველმა ხალხმა ქრისტესთვის ჯვარცმის გაბრახება გამოიწვია. პატარა საქართველომ მისცა სიცოცხლე ქრისტიანობის შენარჩუნებისთვის, დაამტკიცა რწმენა მისი სისხლით და ძვლისგან, შესთავაზა ხორცს მისი სული. მცირე ზომის ადამიანები ქრისტიანობა მცირე სამშობლოში შეინარჩუნეს“]⁵⁴. Wiara dla Gruzinów ma istotne znaczenie, także historyczne, przeżyli oni bowiem wiele walk przeciwko islamizacji kraju, stając w obronie chrześcijańskiej ojczyzny. Egzystencja narodu gruzińskiego byłaby niemożliwa bez wielu wartości, które naród gruziński rozwijał pod wpływem wiary chrześcijańskiej.

Ważny punkt odniesienia dla współczesnego pojmowania patriotyzmu przez Gruzinów stanowi niełatwa historia Gruzji, walka o zachowanie niepodległości. Gruzja bardzo często w podręcznikowych tekstach jest przedstawiana jako mały kraj, który nierzadko musi bronić się przed większymi państwami. Pojęcie patriotyzmu i jego rozumienie kształtowały się w świadomości Gruzinów przez lata pod wpływem wypadków dziejowych — obrony ojczyzny przed wrogami. Autorzy podręczników wielką wagę przywiązują do patriotycznego wychowania dzieci i młodzieży. Odpowiedni wybór zamieszczonych w nich utworów, tematycznie związanych z ojczyzną i opowiadających o jej niełatwych dziejach, ma na celu przybliżenie uczniom historii Gruzji, a tym samym umocnienie ich patriotyzmu i uświadomienie im, że jest on wartością.

Trudna historia Gruzji odcisnęła charakterystyczne piętno na gruzińskich utworach literackich, takich jak poemat Ilii Czawczawadzego *Cień* [ილია ჭავჭავაძე „ჩრდილი“], tego samego autora inspirujące opowiadanie *Naród i historia* [„ერი და ისტორია“], historyczny poemat Nikołoza Barataszwilego

⁵² Podr. kl. 7, s. 150.

⁵³ Podr. kl. 6, s. 32—33.

⁵⁴ I. Czawczawadze: *Co wam powiedzieć? Czyż sprawić przyjemność?*. W: Podr. kl. 7, s. 147.

Los Kartli [ნიკოლოზ ბარათაშვილი „ბედი ქართლისა“]. Ważnym tekstem jest opowiadanie Jakoba Gogebaszwiliego, dzięki któremu młodzi czytelnicy mogą poznać historię inwazji na Gruzję w XVI wieku sąsiadujących z nią Dagestańczyków⁵⁵, z kolei Ilia Czawczawadze w opowiadaniu *Nikoloz Gostaszabiszwili* [ილია ჭავჭავაძე „ნიკოლოზ გოსტასაბიშვილი“]⁵⁶ przedstawia dzieje najazdu tatarskiego. Wiersz Any Kalandadze *Czy wtedy była taka pogoda* [ანა კალანდაძე „ასეთი დარი თუ იყო მაშინ“]⁵⁷ przenosi ucniów w 1795 rok, do Tbilisi, gdzie gruziński król Herakliusz II walczył w bitwie z Aghą Mohammadem Chanem, szachem Persji. Na terytorium współczesnej Gruzji od dawnych czasów toczyły się liczne wojny. Gruzini do obrony przed najazdami Persów, Turków, Arabów, Mongołów, Tatarów, Dagestańczyków wykorzystywali naturalne warunki położenia swojego kraju — jego górzyste ukształtowanie. Obrona ojczyzny przed wrogami była sprawą honoru, o czym świadczy emocjonalna wypowiedź króla Herakliusza II przed walką: „Dzisiaj okaże się, kto jest wierny / bracia, kto bardziej kocha swoją ojczyznę...” [„დღეს გამოჩნდება, ვინ არს ერთგული / ვის უფრო გვიყვარს, ძმანო, მამული“]⁵⁸. W tekstach wspomniane są najważniejsze daty z historii Gruzji, np. lata 1659⁵⁹, 1783⁶⁰, 1921⁶¹. Przywołanie ich potwierdza, że historia, przeszłość narodu jest ważna, gdy mówi się o ojczyźnie, o jej wartości dla kolejnych pokoleń.

Warto zwrócić uwagę na to, że w omawianych podręcznikach nie ma utworów literackich, w których przedstawiano by przyszłość narodu bez odwołań do historii, „bez świadomości posiadania własnej przeszłości, wyróżniającej go [naród — K.A.K.] od innych i kształtującej jego tożsamość”⁶². Ilia Czawczawadze w opowiadaniu *Naród i historia* [ილია ჭავჭავაძე *ერი და ისტორია*] stara się wskazać, co decyduje o losach ojczyzny i narodu. Według niego, naród przestanie istnieć wtedy, kiedy zapomni o swojej historii: „[...] przeszłość jest mocnym fundamentem teraźniejszości, tak jak teraźniejszość przyszłości” [„[...] წარსული მკვიდრი საძირკველია აწმყოსი,

⁵⁵ Podr. kl. 5, s. 61.

⁵⁶ Ibidem, s. 128.

⁵⁷ Ibidem, s. 134.

⁵⁸ Podr. kl. 9, s. 283.

⁵⁹ Bunt mieszkańców Kacheti przeciwko Kyzylbaszom (tureckim koczowniczym plemionom Azji i Azerbejdżanu).

⁶⁰ Traktat georgijewski — traktat zawarty 24 lipca 1783 roku między Imperium Rosyjskim a Królestwem Kartlii i Kachetii. Traktat ten zobowiązywał władców Kartlii i Kachetii do wierności wobec carów Rosji, którzy z kolei zobowiązywali się do obrony wschodniej Gruzji przed najazdami tureckimi i perskimi.

⁶¹ Radziecki podbój Gruzji — agresja Armii Czerwonej na Demokratyczną Republikę Gruzji dokonana w lutym 1921 roku w celu przyłączenia Gruzji do RFSRR.

⁶² B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, A. Słaby: *Historia — pamięć — tożsamość w edukacji humanistycznej*. T. 3: *Pamięć człowieka, pamięć miejsca, miejsca pamięci*. Kraków 2015.

როგორც აწმყო მომავლისა“], „[...] współczesność urodzona z przeszłości jest rodzicem przyszłości” [„[...] აწმყო შობილი წარსულისაგან, არის მშობელი მერმისა“]⁶³. Skoro naród gruziński jest „jedną małą garścią”, to oczywiste staje się, dlaczego za tak ważną autorzy podręczników uznają historię Gruzji i pamięć o jej przeszłości. Skutki odcięcia się od historii swego narodu mogą być tragiczne: gdy „mała garść” małej ojczyzny zapomni, o co przez ponad 2000 lat walczyli przodkowie, pięknej, małej ojczyźnie może grozić utrata niepodległości, utrata własnej tożsamości. Ojczyzna jest najwyższą wartością egzystencjalną, gdyż z nią związane są dzieje wszystkich pokoleń⁶⁴.

Ważnym elementem ojczyzny, przywoływanym w podręcznikowych tekstach, są przodkowie, np. tacy władcy Gruzji, z których współcześni Gruzini mogą być dumni. I tak, uczniom zaproponowano lekturę wiersza Szoty Nisznianidzego, którego bohaterem jest odważny król Wachtang I Gorgasalje⁶⁵. Bardzo ugruntowany jest też w podręcznikach kult królowej Tamar (por. poemat Grigola Orbelianego *Toast* [გრიგოლ ორბელიანი „სადღეგრძელო“], wiersz Akaki Cereteliiego *Sen* [აკაკი წერეთელი „სიზმარი“])⁶⁶. Autorzy przywołanych utworów podkreślają, że naród gruziński zawdzięcza wolną ojczyznę przodkom⁶⁷, wyrażają również za to wdzięczność. Szacunek dla antenatów jest ważnym elementem gruzińskiej tradycji — świadczy o tym zwyczaj wznoszenia obowiązkowego toastu za swoich przodków⁶⁸.

Minione pokolenia swoje najdroższe dziedzictwo — ojczyznę, oddały w ręce potomków, im powierzyły odpowiedzialność za przyszłość ojczyzny. Jacy jednak powinni być ci, którzy otrzymali ten dar? W podręcznikach nacisk położono na edukację patriotyczną młodego pokolenia. Autorzy podręczników „wprowadzają [uczniów — K.A.K.] w sferę emocjonalnych i powinnościowych relacji”⁶⁹ z ojczyzną. Uznają, że młodzi powinni służyć ojczyźnie i walczyć w jej obronie. Przekazują im wartości, spośród których najważniejsza jest ojczyzna. Przykładem choćby wiersz Waży Pszawelego *Prawdziwy chłopak* [ვაჟა ფშაველა *კაი გმა*]. Autor chce, by młodzi byli odważni, nie wahali się w chwili próby oddać życia za ojczyznę. Chłopiec powinien „pierwszy wojnę rozpocząć i ostatni opuszczać pole walki” [„პირველი ომის დამწყები, ბრძოლის ველს ბოლოს სწირავდეს“]⁷⁰. Wydaje się, że wielu twórców kreuje takie pokolenie młodych, które spełni marzenia o wolnej, silnej Gruzji. Podobne

⁶³ I. Czawczawadze: *Naród i historia*. W: Podr. kl. 8, s. 342—343.

⁶⁴ Zob. A. Wierzbicki: *W podróży do Itaki*. W: *Z Karolem Wojtyłą...*, s. 177.

⁶⁵ Wachtang I Gorgasalje — gruziński król z V wieku, założyciel Tbilisi i święty Gruzjińskiego Kościoła Prawosławnego.

⁶⁶ Podr. kl. 5, s. 123.

⁶⁷ Zob. M. Machawariani: *Jak nie ci, co byli...* W: Podr. kl. 6, s. 121.

⁶⁸ Podr. kl. 6, s. 154.

⁶⁹ J. Bartmiński: *Ojczyzny europejskie — duże i male*. W: *Pojęcie ojczyzny...*, s. 11.

⁷⁰ Podr. kl. 9, s. 56.

przesłanie odnajdujemy w wierszu Otara Chiladzego *Tbilisi* [ოთარ ჭილაძე თბილისი]: to młodzi są odpowiedzialni za los stolicy, za dobre i złe chwile: „[...] dzisiaj stoisz ty w cieniu ruin i spokojnie patrzysz na miasto jak cień /, dzisiaj jesteś ty i dzisiaj ty jesteś winny, / co się zdarzy i dobre, i złe” [„[...] დღეს კი შენ დგახარ ნანგრევის ჩრდილში და უცქერ ქალაქს ჩრდილივით მშვიდი / დღეს შენ ხარ და დღეს შენი ბრალია /რაც შეემთხვევა: კარგიც და ცუდიც“]⁷¹. Z kolei wiersz Ilii Czawczawadzego *Pokonanie wroga* [ილია ჭავჭავაძე მტრის ძლევა] uczy młodych odbiorców, że wroga można pokonać nie tylko na polu walki, ale także poza nim, gdy orężem jest dobroć [„სიკეთით სძლიე შენს მტერსა, ერთდგ სისხლით ზღვევასა“].

„Gruzini ojczyznę traktują jako wartość bezcenną, ideał moralny, który odzwierciedla się w podręcznikach języka ojczystego. Oni wierzą, że Gruzja jest ziemią Pana Boga, że Stwórca im podarował swój najpiękniejszy kawałek ziemi, który miał zostawić dla siebie”⁷². Mimo to, że dziś Gruzja doświadcza przemian cywilizacyjno-kulturowych, ojczyzna pozostaje dla jej mieszkańców wartością niezmienną i nietykalną, jest częścią ich tradycji. Od małego Gruzinów wychowuje się w duchu patriotyzmu, są oni zakochani w swoim kraju i dumni z niego. Dobrze postawę Gruzinów wobec ojczyzny charakteryzuje wypowiedź Edmunda Jana Osmańczyka na temat patriotyzmu. Sposób, w jaki rozumie on miłość do ojczyzny, dobrze wpisuje się w model gruzińskiego patriotyzmu, por.:

[...] patriotyzm wyraża określony stosunek człowieka do własnego kraju i narodu. Stosunek ten nazywamy najczęściej miłością lub ukochaniem, zawsze szczególnie głębokim oddaniem wartościom przez kraj ojczysty reprezentowanym⁷³.

W podręcznikowych tekstach głęboka miłość do ojczyzny wyraża się poczuciem dumy z jej przeszłości i terażniejszości, przywiązaniem do kraju rodzinnego, a także odpowiedzialnością za niego. Dobry przykład stanowi opowieść o rodzinie przesiedlonej na daleką Syberię: dziecko pozbawione ojczyzny swoje pierwsze kroki symbolicznie zrobiło na dużej mapie Gruzji⁷⁴. Bez wątpienia oznaką miłości do kraju jest gotowość bronięcia go przed wrogami: „[...] walczyliśmy tak długo, jak długo mieliśmy siłę i moc” [„[...] ჩვენც, რაც შეგვეძლო, რაც ძალი და ღონე გვექონდა, ვებრძოდით, ვეომებოდით“]⁷⁵,

⁷¹ Podr. kl. 5, s. 137.

⁷² Legenda o powstaniu Gruzji. Zob. E. Zielińska: *Sakartwelo gaumardžos!, czyli Niech żyje Gruzja!*. „Kurier Galicyjski” 2014—2015, nr 23—24, s. 5.

⁷³ A. Sawicka: *Z problematyki wychowania patriotycznego w przedszkolu*. Warszawa 1980, s. 12.

⁷⁴ Podr. kl. 9, s. 124.

⁷⁵ Podr. kl. 5, s. 123.

oddania za niego życia: „[...] moja ziemię oddam za ciebie życie” [......] ჩემი მიწის სიცოცხლისთვის მოვკდე“⁷⁶.

Obraz wierności ojczyźnie i poświęcenia się dla niej odnajdujemy we fragmencie poematu Ilii Czawczawadzego *Cień*. Na szczególną uwagę zasługuje sposób ukazania miłości do ojczyzny: wartościująca leksyka, wykrzyknienie, metafora, por.:

მარად და ყველგან, საქართველოვ, მე ვარ შენთანა!	Na wieczność i wszędzie, Gruzjo, ja jestem z tobą!
მე ვარო შენი თანამდევი, უკვდავი სული, შენთა შვილით სისხლით გული სრულად გარდამეზანა, ამ გულში მე მაქვს შენი აწმყო, შენი წარსული.	Ja jestem twoją, towarzyszącą, nieśmiertelną duszą. Krwią twoich dzieci jest omyte moje serce, W tym sercu mam twoją terażniejszość i twoją przeszłość.
მეცა ვტანჯულვარ, ჰე, ბედკრულო, შენის ტანჯვითა, შენისა ცრემლით თვალნი ჩემნი მიტირებია, მეც წარტყვევნილვარ წარსულთ დღეთა შენთა ნატვრითა შენის აწმყოთი სული, გული დამწყელულებია.	Ja też cierpiełem, eh przekłety losie, twoim cierpieniem, Twoimi łzami moje oczy też płakały, Byłem też uwięziony pragnieniem o dniach przeszłych Twoją terażniejszością moje serce i dusza zachorowały.

Ojczyzna stanowi także źródło przeżyć emocjonalnych, wzruszeń. W tekstach zgromadzonych w podręcznikach często podejmowany jest motyw piękna ojczyzny, piękna natury: gór, morza, dolin z winnicami, rzek, lasów itd. Poetka Ana Kalandaze prowadzi czytelnika do świata magicznej Gruzji, który uważa za niepowtarzalny. Mówi o nim z miłością i czułością: „[...] wiatr śpiewa kołysankę / platan opowiada bajki / wierzba daruje łaskę / piękna Gruzjo / gdzie jest jeszcze taka Gruzja / a gdy błyszczą księżyc, serce gotowe jest do lotu / Tetnaldi⁷⁷ pokryta wiecznym śniegiem / winnice — słońce i rubiny” [......] ქარი გიმღერის ნანასა / ძეწნამ ალერსით ამავსო / საქართველოო ლამაზო / სხვა საქართველო სად არი / მთვარე რომ ამობრწყინდება / გული გაფრენად მზად არი თეთნულდზე — თოვლი მარადი / ვენახზე — მზე და ბადახში“⁷⁸.

Zachwycony urodą swojego kraju jest też Nikoloz Baratashvili:

ჰოი, ნაპირნო, არაგვის პირნო, ქართველსა გულმან როგორ გაუძლოს, ოდეს შევენება თქვენნი იხილოს, რომ თქვენს ბუჩქებში არა ჩამოსხდეს, როგორ იქნება არ განისვენოს.	Och wybrzeże, brzegi Aragiwi, Jak zniesie serce Gruzina, Gdy zobaczy waszą piękność, Jak można nie posiedzieć w waszych krzakach, Jak można nie odpocząć ⁷⁹ .
---	--

⁷⁶ Podr. kl. 7, s. 89.

⁷⁷ Tetnaldi — szczyt na terytorium Gruzji, wysokość 4 859 m n.p.m.

⁷⁸ Podr. kl. 7, s. 88.

⁷⁹ Podr. kl. 5, s. 193—194.

Stanisław Ossowski rozróżnił ojczyznę prywatną i ojczyznę ideologiczną. Pojęcie ojczyzny ideologicznej ma szerszy zasięg niż ojczyzna prywatnej. Ojczyzna prywatna to osobista przestrzeń każdego człowieka, natomiast ojczyzna ideologiczna jest „całemu narodowi przyporządkowana w całości”⁸⁰. W centrum małej ojczyzny znajduje się rodzinna miejscowość, z którą każdy pozostaje emocjonalnie związany. Członków małej ojczyzny łączą wspólna przeszłość, dzieciństwo, wspomnienia. W ojczyźnie prywatnej dominują przeżycia bardzo intymne, osobiste, a stosunek uczuciowy poparty jest nakazem moralnym, stanowiącym swoisty obowiązek szacunku do ziemi i okolic, z których wywodzi się jednostka. W odniesieniu do ojczyzny ideologicznej są to pewne przekonania i nawyki⁸¹. Potwierdzeniem teorii Ossowskiego są teksty zawarte w podręcznikach. Lado Asatiani w wierszu *Bardnala*⁸² z czułością mówi o wiosce, w której się urodził i spędził dzieciństwo. Uważa ją za najwspanialszą: „[...] gdy się zakochałeś w niej, zawsze będziesz zakochany” [„[...] როდესაც თქვენ შეყვარებულნი მისი, თქვენ ყოველთვის იქნება სიყვარული“]⁸³. Małą ojczyznę utożsamia z czymś bardzo osobistym, bliskim, rodzinnym, jest ona źródłem radości: „[...] jest to ojczysty wiatr... / nie wiem, dlaczego czuję się radośnie, gdy widzę winorośl, niwę i rzekę” [„[...] ეს მშობლიური ქარია... / არ ვიცი რად მიხარია, ვაზი, ყანები, მდინარე“]⁸⁴.

Każdy obywatel Gruzji ma swoją małą ojczyznę, z którą łączą go więzy rodzinne, wspomnienie beztroskiego dzieciństwa, ale ma także „ojczyznę ideologiczną”, która jest dla niego chyba nawet ważniejsza. Gruzja nie przeżywa „widocznego obecnie w Polsce renesansu małych ojczyzn”⁸⁵. Nadal nie może sobie na to pozwolić, ponieważ gdyby ten mały kraj został podzielony na małe ojczyzny (nawet tylko mentalnie), idea wspólnoty, jedności narodu mogłaby zginąć, co z kolei niekorzystnie wpłynęłoby na sytuację polityczną kraju. Dla narodu gruzińskiego małą ojczyznę tworzą przede wszystkim rodzina oraz otoczenie rodzinne. Strukturę całej Gruzji można porównać właśnie do struktury gruzińskiej rodziny, której członkowie trzymają się razem. Dobrze ideę tę oddają słowa Wiesława Theissa, który uznaje

małą ojczyznę za przestrzeń psychofizyczną, powstałą w wyniku szczególnych związków intelektualnych oraz emocjonalnych jednostki z najbliż-

⁸⁰ S. Ossowski: *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzna*. W: Idem: *O ojczyźnie i narodzie*. Warszawa 1984, s. 27.

⁸¹ Zob. ibidem, s. 21.

⁸² Podr. kl. 6, s. 73.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ Podr. kl. 7, s. 138.

⁸⁵ W. Theiss: *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarna*. W: *Mała ojczyzna — kultura, edukacja, rozwój lokalny*. Red. W. Theiss. Warszawa 2001, s. 7.

szym otoczeniem oraz praktycznych działań człowieka w miejscowym środowisku⁸⁶.

Są to cechy, które można również przypisać rodzinie. W podręcznikowych tekstach poświęca się jej wiele miejsca⁸⁷. Nie eksponuje się natomiast motywu małych ojczyzn.

W analizowanych przeze mnie podręcznikach zdecydowanie dominuje obraz „ojczyzny ideologicznej”. Stanisława Ossowskiego rozumienie ojczyzny pozostaje w zgodzie z Józefa Bocheńskiego refleksjami na temat ojczyzny. Podjmując problem rozumienia pojęcia „ojczyzna”, stwierdza J. Bocheński, że ojczyzna to: kraj, w którym żyjemy, grupa ludzka, państwo, historia i kultura. To wszystko razem ma olbrzymią wartość dla człowieka i dlatego to właśnie jest ojczyzna⁸⁸. „Ojczyzna ideologiczna” łączy swoich mieszkańców, jest bowiem wspólnotą wartości, własnością całego narodu. Przed ojczyzną jak przed Bogiem, każdy jest jednakowy: „[...] nieważne, czy stary, czy młody, czy osoba świecka, czy kościelna, każdy dążył do jednego, każdy miał jedyny cel. / Już nie było różnicy, kto jest panem, czyim ktoś dzieckiem. / Wszyscy razem się zjednoczyli, mając tylko jedną chęć. / Żeby dzieci swej ojczyzny uczciwie spłaciły dług Kartli / i swoją śmiercią zapewniły przyszłość naszemu krajowi!”. [„[...] მოხუცი, თუ ახალგაზრდა, / ერისკაცი, თუ სამღვდელო, / ყველა ერთმხრივ მიიწევდა, / ერთი ჰქონდა ყველას ლელო! / სადღა იყო განსხვავება? / რის ბატონი? ან ვისი ყმა?! / ყველა ერთად შეკავშირდა, / ერთი ჰქონდათ მათ გულისთქმა. / რომ გულწრფელად მოეხადათ / ქართლის შვილებს მათი ვალი / და სიკვდილით აგმოეხსნათ / ჩვენი ქვეყნის მომავალი!”]⁸⁹.

Na zakończenie rozważań na temat obrazu gruzińskiej ojczyzny w podręcznikach szkolnych warto przywołać fragment poematu Grigola Orbelianiego *Toast (Sadghegrdzelo)* [გრიგოლ ორბელიანი სადღეგრძელო]. W analizowanym podręczniku jest on zatytułowany *Hej, ojczyzno (He, mamulo)* [ჰე, მამულო]⁹⁰. W opracowaniach poświęconych literaturze gruzińskiej utwór ten często bywa nazywany hymnem o miłości ojczyzny. W wierszu zostały przywołane najważniejsze cechy ojczyzny, także požądane wobec ojczyzny postawy: „Hej, ojczyzno požądana, kto wspomina o tobie, / temu drżące serce napęlnia się zachwytem z radości?!” [„ჰე, მამულო სასურველო, ვინ გახსენოს, რომ მის გული / არ ათრთოლდეს სიხარულის აღტაცებითა

⁸⁶ Ibidem, s. 10.

⁸⁷ Piszę na ten temat szerzej w: K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2016, t. 25, s. 155—170.

⁸⁸ Zob. J. Bocheński: *O patriotyzmie*. Warszawa 1989, s. 13—14.

⁸⁹ Podr. kl. 7, s. 225.

⁹⁰ Podr. kl. 9, s. 211.

აღვსილი?!“⁹¹. W utworze odnajdujemy także definicję ojczyzny — jest to miejsce, gdzie po raz pierwszy otworzyliśmy oczy, spędziliśmy nasze dzieciństwo, gdzie czuliśmy pieśczętę rodziców i doświadczaliśmy ich troski, gdzie po raz pierwszy rozpałiło się z miłości nasze serce: „ვინ არ შევქსტრფით მას ადგილს, სად აღგვეხილნეს პირველ თვალნი / სად ჰრბიოდა მხიარული სიყმაწვილე ნათლად ჩვენი/ სად გვევარვიდა ნებიერად ხვევნა-ალერსი მშობლისა, და სად აღგვენთო პირველად გულს ცეცხლი სიყვარულისა“⁹². Ojczyzna jest to także miejsce, gdzie powietrze jest aromatyczne i pobudza do życia, a góry podobne do oblodzonej korony dochodzą do nieba; gdzie są wysokie skały, szumiące rzeki, szmaragdowe doliny i śmiejące się strumienie. Ojczysta przyroda urzeka pięknem, zachwyca błękitnym niebem, błyszczącym słońcem, nocą pełną gwiazd i świecącym księżycem. Jest więc ojczyzna wartościowana pozytywnie, idealizowana. W podobny sposób przedstawiany jest naród gruziński, który pomimo przeżytych trudności cechuje pogoda ducha, wierność wartościom reprezentowanym przez swój kraj, gotowość oddawania życia za ojczyznę. Autor uznaje życie za nic niewarte, jeżeli człowiek nie zrobi czegoś przydatnego dla swojej ojczyzny, dlatego wzywa do oddawania życia na chwałę ojczyzny: „სოფელი იმად არა ღირს, კაცი ნატრობდეს ჟამს გრძელსა / თუ ფუჭი მისი სიცოცხლე ვერა რას არგებს მამულსა / მის სადიდეზლად ჩვენც შევქვხვდეთ უშიშრად ათასს მახვილსა / და მოვკვდეთ, თუკი სიკვდილით ვადიდებთ მისსა სახელსა!“⁹³.

Obraz ojczyzny, który wyłania się z zamieszczonych w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej tekstów, można uznać — w dobie procesów globalizacyjnych i społeczeństw wielokulturowych — za niestereotypowy, ponieważ Gruzini są bardzo przywiązani do ziemi ojczystej, są dumni ze swojej historii, cenią tradycyjne wartości. By jak najlepiej odtworzyć obraz ojczyzny, starałam się zwracać uwagę na język przywołanych w podręcznikach utworów, który odzwierciedla mentalność i kulturę narodu gruzińskiego, emocjonalny stosunek do ojczyzny, zachwyt nad jej pięknem, miłość do niej, por.: „Niebo turkusowe, ziemia szmaragdowa, / Kraju inspirujący, / jestem twoim i dla ciebie umrę“ [„ცა-ფირუხ, ხმელეთ-ზურმუხტო, / სულის ჩამდგმელო მხარეო / შენი ვარ, შენთვის მოვკვდები“]⁹⁴. Zgodnie ze spostrzeżeniem Sapira, że „słownictwo — jest bardzo czułym wskaźnikiem kultury narodowej“⁹⁵, dostrzegamy, że język gruziński to zarówno narzędzie aksjologizacji ojczyzny, jak i narzędzie pozwalające na zrekonstruowanie ważnych dla narodu, podsta-

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem.

⁹³ Podr. kl. 9, s. 211.

⁹⁴ Ibidem, s. 131.

⁹⁵ A. Вежбицкая: *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Москва 2001, s. 14.

wowych wartości. Znaczna liczba zróżnicowanych jednostek leksykalnych semantycznie związanych z ojczyzną świadczy o patriotyzmie narodu gruzińskiego, o tym, że ojczyzna stanowi dla Gruzynów centrum pojęciowe. Istotne jest również nagromadzenie w tekstach słownictwa, metafor, porównań pozytywnie wartościujących ojczyznę i jej mieszkańców — zarówno pokolenia minione, jak i współczesne. Wśród nazw uczuć i postaw wyróżnia się ponadto słownictwo nazywające patriotyzm, szacunek (do ojczyzny, do przodków), podziw (np. dla władców, bojowników o wolność), zachwyty (nad pięknem ojczyzny), także wiarę (chrześcijaństwo), nadzieję, wdzięczność (dla tych, którzy bronili niepodległości Gruzji).

Badania nad obrazem ojczyzny w podręcznikach do nauki gruzińskiej literatury i języka gruzińskiego potwierdzają, że książki dla ucznia dzięki zawartym w nich tekstom przekazują wartości moralne, kształcą ważne w życiu społecznym postawy, w tym miłość i szacunek do ojczyzny. Gruzja jest podzielona na zróżnicowane kulturowe regiony. Dla autorów podręczników stanowi to dodatkową trudność, którą muszą pokonać, gdy piszą o ojczyźnie. Podejmują oni próbę kształtowania w uczniach pozytywnego obrazu ojczyzny i prawidłowych relacji z ojczyzną (przywiązanie do kraju ojczystego, piękna jego ziemi i języka, dumy z przynależności do swojego narodu, z jego tradycji, historii, kultury). Twórcy szkolnego programu nauczania języka i literatury gruzińskiej szczególną uwagę zwracają na dzieła literackie, w których obecny jest motyw ojczyzny. W badanych przeze mnie podręcznikach przywoływane są różne komponenty pojęcia „ojczyzna”, wiążące się z nim skojarzenia. Bogato rozbudowana struktura pojmowania ojczyzny świadczy, że zajmuje ona czołowe miejsce w świadomości narodu gruzińskiego, a do jednego z głównych celów edukacji należy ukształtowanie w młodym pokoleniu wartości moralno-patriotycznych.

Wykaz skrótów analizowanych podręczników

- Podr. kl. 5 — V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 5 klasa*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ.: *ქართული ენა და ლიტერატურა 5 კლასი*. თბილისი 2012).
- Podr. kl. 6 — V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 6 klasa*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ.: *ქართული ენა და ლიტერატურა 6 კლასი*. თბილისი 2012).
- Podr. kl. 7 — V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 7 klasa*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ.: *ქართული ენა და ლიტერატურა 7 კლასი*. თბილისი 2012).

- Podr. kl. 8 — V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 8 klasa*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ.: *ქართული ენა და ლიტერატურა 8 კლასი*. თბილისი 2012).
- Podr. kl. 9 — V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 9 klasa*. Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ.: *ქართული ენა და ლიტერატურა 9 კლასი*. თბილისი 2012).

Bibliografia

- Akopova-Krzaczyńska K.: *Obraz rodziny w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2016, t. 25.
- Bartmiński J.: *Jak biegną drogi Ojczyzny*. W: *Z Karolem Wojtyłą myśląc Ojczyzna*. Red. W. Chudy. Lublin 2002.
- Bartmiński J.: *O pojęciu językowego obrazu świata*. W: *Idem: Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009.
- Bartmiński J.: *Ojczyzny europejskie — duże i małe*. W: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*. T. 1. Red. J. Bartmiński. Lublin 1993.
- Bartmiński J.: *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*. W: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*. T. 1. Red. J. Bartmiński. Lublin 1993.
- Bocheński J.: *O patriotyzmie*. Warszawa 1989.
- Czawczawadze I.: *Co wam powiedzieć? Czy sprawić przyjemność?*. V: V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 7 klasa*. Tbilisi 2012.
- Czawczawadze I.: *Naród i historia*. V: V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 8 klasa*. Tbilisi 2012.
- Encyklopedia PWN*. <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ojczyzna;3950402.html>.
- Koperek A.: *Socjalizacja jako społeczno-wychowawczy proces integracji jednostki ze społeczeństwem*. „Pedagogika Katolicka” 2011, nr 8.
- Kopińska M.: *Język jako narzędzie interpretacji rzeczywistości — językowy obraz świata*. „Mundu bat begirada anitz. Un mundo michas miradas” 2009, nr 2.
- Kurczab H.: *Z problemów wartości i wartościowania (wybrane zagadnienia)*. W: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Dydaktyka” 7. Red. A. Jakubowska-Ożóg i Z. Sibiga. Rzeszów 2012.
- Machawariani M.: *Jak nie ci, co byli...* V: V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 6 klasa*. Tbilisi 2012.
- Michalik M.: *Wzory i postawy*. Warszawa 1979.
- Ossowski S.: *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzna*. W: *O ojczyźnie i narodzie*. Red. S. Ossowski. Warszawa 1984.
- Pajdzińska A.: *My, to znaczy...* (z badań językowego obrazu świata). „Teksty Drugie” 2001, nr 1.
- Popiołek B., Chłosta-Sikorska A., Słaby A.: *Historia — pamięć — tożsamość w edukacji humanistycznej*. T. 3: *Pamięć człowieka, pamięć miejsca, miejsca pamięci*. Kraków 2015.
- Sawicka A.: *Z problematyki wychowania patriotycznego w przedszkolu*. Warszawa 1980.
- Słownik objaśniający języka gruzińskiego*. Red. A. Czikobawa. <http://www.ena.ge/explanatory-online>.
- Słownik Sulchana-Saby Orbelianego „Sityvis kona”*. http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=srch&d=8&id_srch=60be7d4ae0b813b075641376660b8907&il=en&p=1.

- Theiss W.: *Mala ojczyzna: perspektywa edukacyjno-uitylitarna*. W: *Mala ojczyzna — kultura, edukacja, rozwój lokalny*. Red. W. Theiss. Warszawa 2001.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 3. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003.
- Wielki słownik języka polskiego*. http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=9054&id_znaczenia=4179183&l=18&ind=0.
- Вежбицкая А.: *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Москва 2001.
- კილანავა ც.: *ქართული ნაციონალური დისკურსის ფორმირება: საქართველოსა და რუსეთის იმპერიის მარკირების მოდელები და ქართული ნაციონალური თვითიდენტიფიკაცია მე-18 საუკუნის დასასრულისა და მე-19 საუკუნის ქართულ ლიტერატურაში*. თბილისი 2013.
- Wierzbicki A.: *W podróży do Itaki*. W: *Z Karolem Wojtyłą myśląc Ojczyzna*. Red. W. Chudy. Lublin 2002.
- Zielińska E.: *Sakartwelo gaumarǰos!, czyli Niech żyje Gruzja!*. „Kurier Galicyjski” 2014—2015, nr 23—24.



Nana SHENGELIA
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dzień dobry i Gamardzoba — o polskiej i gruzińskiej etykiecie językowej

Dzień dobry (Good morning) and Gamardzoba — about Polish and Georgian language etiquette

Abstract: This article is an attempt to compare Polish and Georgian language of courtesy illustrated with the example of greetings. The mentioned formulas are an excellent material for this type of analysis due to the commonness of their usage. The work focuses mainly on the interpretation of the most commonly used locutions. It points to the problems that may be encountered by their users while in mutual interactions, all the more since in the studied languages there are significant differences conditioned historically and culturally, which was attempted to be shown in this study.

Key words: Polish and Georgian etiquette, greetings, the language of courtesy

We współczesnym świecie wzajemne kontakty ludzi pochodzących z różnych grup etnicznych i posługujących się różnymi językami stały się nieuniknione. Jak ważna okazuje się w takim przypadku znajomość podstawowej etykiety, wie każdy, kto choć raz podróżował po kraju, którego języka nie znał. W dobie otwartych granic Polacy i Gruzini kontaktują się coraz częściej. Niech więc niniejsze opracowanie stanie się — na niewielkim przykładzie form powitalnych — próbą ukazania różnic i podobieństw w obszarze grzeczności językowej pomiędzy językami gruzińskim i polskim. Oba języki należą do dwóch odmiennych kręgów kulturowych, a przede wszystkim należą do zupełnie innych rodzin i grup językowych. W związku z tym spore są różnice w zakresie grzeczności językowej oraz etykiety.

Grzeczność zawsze miała i ma wyjątkowe miejsce w każdej kulturze czy w społeczeństwie, a etykieta decyduje o wielu dziedzinach życia człowieka. Grzeczność językowa, jako wyrażony werbalnie składnik kultury ogólnej człowieka, jest więc składnikiem jego kultury językowej, powiązaniem ściśle z estetyką i etyką słowa. Grzecznościowe zachowania językowe są najwyrazistsze w bezpośrednich kontaktach słownych¹. Wyrażają się one między innymi w sposobie zwracania się do innych, w stosowanych formułach powitań i pożegnań, w formułach przedstawiania się, w pytaniach o coś, w rozpoczynaniu i kończeniu rozmowy. Grzeczność i zasady etykietalne odgrywają bardzo ważną rolę we wszystkich typach komunikacji.

Sfera etykiety jest tą częścią tradycji, która w relacjach społecznych przedstawia proces jej działania. Biorąc pod uwagę to wszystko, *etykietę* można zdefiniować następująco: jest to działanie lub jedność działań, które skupiają się na relacjach międzyludzkich, są szczegółowe, a ich kolejność jest dokładnie określona w czasie i przestrzeni, stanowią etyczną (a nie sprawiedliwą) i obowiązkową normę życia społecznego, powstają i działają dzięki zwyczajom oraz tradycji.

Formy powitalne w obu językach i kulturach są niezwykle zróżnicowane. Uwzględniając bogactwo językowe Polski i Gruzji, można jednak wskazać także na wiele podobieństw wśród tych aktów grzecznościowych. Moim celem jest ukazanie roli, jaką odgrywa współczesność w tworzeniu tych form, oraz wpływu, jaki miały historyczne wydarzenia i tradycje na akty grzecznościowe.

Najbardziej uniwersalną i rozpowszechnioną formą powitań używaną we wszystkich typach kontaktu w polszczyźnie jest formuła: *dzień dobry*². Ze względu na jej zawartość i sposób użycia gruzińskim odpowiednikiem będzie: *gamardžoba*, np.:

(1) Spotkanie sąsiadów na ulicy:

W Polsce:

— *Dzień dobry*.

W Gruzji:

— *Gamardžoba!* (Zasłyszane).

¹ Więcej na temat grzeczności językowej zob. E. Tomiczek: *Z badań nad istotą grzeczności językowej*. W: „Język a Kultura”. T. 6: *Polska etykieta językowa*. Red. J. Anusiewicz i M. Marcjanik. Wrocław 1991; K. Ożóg: *Powitania i pożegnania w języku mówionym mieszkańców Krakowa*. „Język Polski” 1980, z. 40, s. 129—138; Idem: *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej (na materiale języka mówionego mieszkańców Krakowa)*. Warszawa—Kraków 1990; Idem: *Uwagi o współczesnej polskiej grzeczności językowej*. W: Idem: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2007, s. 77—88.

² Wszystkie podane akty powitalne w języku polskim zostały zasłyszane przez autorkę, odnotowuje je także w swym opracowaniu M. Marcjanik: *Polska grzeczność językowa*. Kielce 2002.

Akt wraz z formą adresatywną:

- (2) Koledzy w pracy:
— *Dzień dobry, Piotrze.*
— *Gamardzoba, Giorgi.* (Zasłyszane).

Często, zwłaszcza w kontakcie oficjalnym, formułę *dzień dobry* łączy się z formą adresatywną w odmianie, w wołaczu bądź mianowniku:

- (3) — *Dzień dobry, Panie Janku.*
— *Gamardzoba, kalbatono Ketewan.* (Zasłyszane).
(4) — *Dzień dobry wam.*
— *Gamardzobat.* (Zasłyszane).

Jeżeli chodzi o znaczenie formuły *dzień dobry*, należy wspomnieć, że gdy w języku polskim związane jest ono z porą dnia, gruziński wariant ma zupełnie inne znaczenie. Etymologiczne znaczenie słowa *gamardzoba* wywodzi się z historii Gruzji³.

Dzieje narodu gruzińskiego wypełniały zmagania z zewnętrznymi wrogami, dlatego zwycięstwo miało doniosłe znaczenie, od niego bowiem uzależnione były nie tylko bezpieczeństwo i ciągłość granic, ale też przetrwanie narodu. To zjawisko zostało odzwierciedlone w codziennym życiu gruzińskiego społeczeństwa w ustalonej formie powitań *Gamardzoba*, co oznacza dosłownie ‘zwycięstwo’. Dlatego też Gruzini, witając się, życzą sobie zwycięstwa. Innymi wariantami mogą być formy: *gagimardžos* lub *gaumardžos*⁴ — zależne od rodzaju kontaktu. Bardzo rzadko używa się takiego typu powitań w kontakcie oficjalnym oraz gdy mamy do czynienia z niesymetrycznością relacji.

- (5) Przypadkowy dialog dwóch studentów przed uczelnią:
— *Gaumardžos, Irakli.*
— *Gagimardžos.* (Zasłyszane).

Z obserwacji wynika, iż w Polsce niezmiernie rzadko używa się wyrażenia *dzień dobry* w godzinach wieczornych dnia, podczas gdy jego gruziński analog *gamardzoba* pozostaje w użyciu o każdej porze dnia.

- (6) Godzina dziewiętnasta — na portierni w akademiku:
— *Dobry wieczór. Proszę klucz do pralni.* (Zasłyszane).

³ Zob. I. Surguladze: *Qartuli samartlis istoriis tskaroebi*. Tbilisi 1984.

⁴ Jest to też powszechnie znane zawołanie podczas toastów.

Ustawiczne wojny i związana z nimi niepewność losu spowodowały, że dla Gruzinów pokój stał się istotną wartością, stąd formuła powitania *gamardzoba*. Oprócz niej ukształtowały się formy powitań związane z porą dnia, Gruzini życzą sobie spokojnego rana, dnia, południa i wieczora (*dila mszwidobisa, dge mszwidobisa, szuadge mszwidobisa, sagamo mszwidobisa*⁵). Do tych form gruzińskich najbardziej pasowałyby polskie odpowiedniki: *dzień dobry; dobry wieczór*. Za Małgorzatą Marcjanik można stwierdzić, że nie istnieje ustalona godzina, do której należy używać wyrażenia *dzień dobry* i od której godziny formą właściwą staje się *dobry wieczór*⁶. Bardzo trudno dokładnie sprecyzować użycie tych form zarówno w obu badanych językach, jak i w zależności od kręgu kulturowego uczestników aktu komunikacji. Trzeba jednak przyznać, że język gruziński jest bardziej skomplikowany niż polski, ponieważ stosownie do trzech pór dnia używa się czterech różnych form powitań, więc jeszcze trudniej jest określić dokładnie, kiedy kończy się jedna i zaczyna następna. Bardzo często takie formy powitań słyszy się w środkach masowego przekazu, np. w radio czy w telewizji. Codziennie też można je usłyszeć w konwersacjach starszego pokolenia:

- (7) Prezenterka zaczyna program telewizyjny, rano:
 — *Dila mszwidobisa, dzwirpaso makureblebo.*
 — *Porannego spokoju, drodzy telewizzowie.* (Kanał telewizyjny).
- (8) Dwie kobiety przypadkowo spotykają się na targu:
 — *Sagamo mszwidobisa, Eka.*
 — *Wieczornego spokoju, Eka.*
 — *Sagamo mszwidobis.*
 — *Wieczornego spokoju.* (Zasłyszane).

Analizując przykłady zaczerpnięte z języka polskiego, można zauważyć, że bardzo powszechną i często używaną formą powitania jest akt pierwszoosobowy: *witam; witamy* — łącznie z formą dopełnienia odnoszącego się do pojedynczego adresata. Użycie formy *witam* zakłada nierównorzędną relację między rozmówcami. Tak wypada powiedzieć osobie starszej do młodszej, wyżej usytuowanej do niżej usytuowanej (np. wykładowcy do studenta, przełożonemu do podwładnego), ale nie odwrotnie. Ponadto forma *witamy* występuje dość często w postaci powtórzonej⁷.

⁵ *Porannego spokoju; Dziennego spokoju; Popołudniowego spokoju; Wieczornego spokoju.*

⁶ M. Marcjanik: *Polska grzeczność...*, s. 15.

⁷ Zob. *ibidem*, s. 43. Warto dodać, że nie tylko w polskiej grzeczności językowej, ale i w innych językach bardzo rzadko się zdarza, by jednego aktu powitania można było używać zarówno w kontakcie oficjalnym, jak i nieoficjalnym. Taką formą jest właśnie *witam* — coraz powszechniej używane wśród wszystkich pokoleń.

Każdy z aktów powitania ma swoje miejsce użycia i różni je grono odbiorców. Zaskakuje więc fakt, że aktem *witam* pozdrawia się nie tylko młodzież, ale też dorośli.

- (9) Studenci na ulicy:
 — *Witam, Stasiu.*
 — *Witam cię.* (Zasłyszane).
- (10) Wykładowcy podczas konferencji:
 — *Witam, pani Patrycjjo.*
 — *Witam serdecznie.* (Zasłyszane).

Nieoficjalne *witam* jest formą, która zachowuje symetryczny charakter w relacjach międzyludzkich. Nie obowiązuje tu zasada, według której forma powitań charakterystyczna dla kontaktu nieoficjalnego nie może być użyta w kontakcie oficjalnym. Oto przykład z formą adresatywną:

- (11) Spotkanie współpracowników u dyrektora firmy:
 — *Witam pana dyrektora.*
 — *Witam, witam.* (Zasłyszane).

Przy użyciu formuły *witam* bardzo często wśród młodzieży spotykana jest performatywna forma drugiej osoby *witaj*; *witajcie* oraz bezokolicznikowa forma *powitać*, łączliwa z dopełnieniem odnoszącym się do adresata.

Poprawne użycie formuły *witam* zakłada jednak nierównorzędną relację między rozmówcami, z czego użytkownicy języka nie zawsze zdają sobie sprawę, np.:

- (12) Studenci przy sali wykładowej:
 — *Witamy wszystkich.*
 — *Witaj, Kasiu.*
 — *Witajcie.* (Zasłyszane).

Gruziński odpowiednik tego samego aktu jest pod wieloma względami odmienny od polskiego.

Po pierwsze, gruzińskie performatywy pierwszoosobowe, akty *mogesalmebi* lub *mogesalmebit*⁸, są aktami bardziej oficjalnymi. W tym drugim przypadku na osobę adresata wskazuje też forma dopełnienia określająca więcej niż jednego odbiorcę. Pojawia się ona często w konwersacjach ludzi starszych, podczas gdy w Polsce częściej jest preferowana forma *witam*, i to raczej wśród

⁸ Znaczy to dosłownie *Witamy Państwa*.

młodzieży⁹. Nacechowanie znaczeniowe sprawia, że tych aktów w Gruzji także nie używa się w nierównorzędnych relacjach. Ich użycie jest odpowiednie w sytuacjach potocznych, wśród partnerów pozostających z sobą w kontakcie nieoficjalnym. Spełnia osobliwą funkcję stylizacyjną¹⁰. Nie ulega też wątpliwości, że akty te mają określone grono odbiorców, mogą być używane w środowisku naukowym, bo formuła należy do języka oficjalnego¹¹. W związku z tym przeciętny użytkownik języka gruzińskiego traktuje tę formę jako grzeczniejszą i nie użyje jej w codziennym powitaniu, z kolei użycie jej w gronie młodzieży może czasem dawać efekt komiczny, np.:

(13) Profesor uniwersytetu na ulicy wita grupę młodzieży:

- *Mogesalmebit*. — *Witamy państwa*.
- *Gamardzobat*. — *Dzień dobry wam*; cichy śmiech. (Zasłyszane).

Jest jeszcze inny aspekt tego aktu powitania. W Gruzji najczęściej ta forma jest używana podczas wszelkiego rodzaju oficjalnych uroczystości, prezentacji oraz w środkach masowego przekazu, także przy rozpoczynaniu koncertów. Oto przykłady:

(14) Uroczyste spotkanie dyrektora szkoły z nauczycielami:

- *Mogesalmebit dzwirpaso kolegebo*.
- *Witam, drodzy koledzy*. (Zasłyszane).

(15) Podczas zajęć student wygłasza swój referat:

- *Mogesalmebit kwelas*.
- *Witam wszystkich*. (Zasłyszane).

(16) W radiu rozpoczyna się program muzyczny:

- *Mogesalmebit, dzwirpaso radio msmenelebo*.
- *Witamy, drodzy radiosłuchacze*. (Zasłyszane).

(17) Rozpoczęcie koncertu muzycznego:

- *Mogesalmebit, mogesalmebit*.
- *Witamy, witamy was*. (Zasłyszane).

⁹ Zob. M. Bańko: *Witam!*. Poradnia językowa PWN. <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Witam;12916.html> [data dostępu: 10.02.2017]. Jerzy Bralczyk zaznacza też: „Można powiedzieć *witam*, wtedy jestem witającym, ale też *witaj* — wówczas ma kształt trybu rozkazującego, np.: *Witaj w moim domu, Witajcie u mnie*”. Prof. Bralczyk: *Emotikony mnie nie drażnią. Ale „witam!” — razi*. <http://www.dziennikzachodni.pl/artukul/563495.prof-bralczyk-emotikony-mnie-nie-draznia-ale-witam-razi,id,t.html> [data dostępu: 12.02.2017].

¹⁰ Jednak dla osób komunikujących się drogą elektroniczną *witam* (w pierwszej osobie) stało się słowem uniwersalnym, odpowiednim niemal w każdej sytuacji, słowem wytrychem. Por. M. Marcjanik: *Poradnik językowego savoir-vivre'u. Mówimy uprzejmie*. Warszawa 2013.

¹¹ *Grzeczność na krańcach świata*. Red. M. Marcjanik. Warszawa 2007.

Spośród nieoficjalnych form powitań szczególnie popularnych wśród młodych ludzi najczęściej używane jest w polszczyźnie *hej*. Jest to forma nowa, krótka i ekonomiczna, a dzięki temu wygodna. Zawiera ona treść: ‘Mówię, że cię widzę’¹². Oto przykład:

- (18) Mężczyźni na dworcu:
 — *Hej*.
 — *Hej, hej*. (Zasłyszane).

Hej, jak prawie wszystkie formy powitań, łączy się przede wszystkim z formą adresatywną częściej w mianowniku niż wołacz¹³:

- (19) Studentki przy wejściu na uniwersytet:
 — *Hej, Gosia*.
 — *Hej, Ania*. (Zasłyszane).

Podobnie jak inne akty, formuła *hej* łączy się także z dopełnieniem wskazującym na więcej niż jednego adresata.

- (20) Uczeń zbliża się do grupy kolegów:
 — *Hej wam*. (Zasłyszane).

Trudno dokładnie stwierdzić, jakimi drogami formuła *hej* przywędrowała do Polski, prawdopodobnie została zapożyczona z języka angielskiego. Co ciekawe, nie jest ona tylko jednym z aktów powitań, lecz też wykrzyknikiem, który ma na celu zwrócenie czyjejs uwagi.

Obserwując gruzińskie akty powitań, nie mogłam znaleźć ani jednego przykładu, który mógłby być użyty zarówno podczas powitań, jak i pożegnań. Pod tym względem *hej*, ale też *cześć* i *hello* są aktami uniwersalnymi. Każdy z nich może być użyty zarówno podczas powitania, jak i pożegnania. Przekonująco pisze o tym Marcjanik:

[...] *Witaj*, albo — między innymi w odniesieniu do *Cześć, Hej, Moje uszanowanie* [...], *Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus* [...] — forma jest dwufunkcyjna: odnosi się do dwóch spolaryzowanych faz kontaktu, tj. i do jego rozpoczęcia (powitanie), i do zakończenia (pożegnanie)¹⁴.

- (21) Dziewczyna spotyka swojego chłopaka:
 — *Hej, Skarbie*.

¹² Sprawia to, że większość ludzi chętnie tej formy używa.

¹³ M. Marcjanik: *Polska grzeczność...*, s. 18.

¹⁴ Ibidem, s. 19. Takich dwufunkcyjnych formuł nie znalazłam wśród powitań gruzińskich.

(22) Po obejrzeniu filmu młody chłopiec żegna się z innymi:

— *No, hej, pa.*

Analiza zapożyczonych z innego języka aktów powitań pozwala także zaobserwować, że nie tylko w polszczyźnie istnieją obcojęzyczne formuły. Również w języku gruzińskim można zauważyć podobne zjawisko. Przyjmuje się, że w Gruzji ten fakt jest uwarunkowany historycznie i wiąże się z długotrwałymi kontaktami pierwotnie z Rosją, a później ze Związkiem Radzieckim. W Gruzji, poza wykorzystywaniem innych rosyjskich słów, bardzo często są używane następujące formy powitań: *priwet* i *zdarowa* (*npuem, ჰდოპოვა*). Formy te zostały przyjęte do języka gruzińskiego jako kalki językowe. Ich użytkownikami najczęściej jest młodzież, choć nierzadko można je usłyszeć na wsi, wypowiediane przez starszych ludzi. We współczesnym języku gruzińskim rosyjska forma powitania *priwet* jest bardziej popularna (ze względu na jej częstsze użycie) niż gruziński odpowiednik *salami*, który może zresztą także stanowić zapożyczenie, prawdopodobnie od powitania używanego w muzułmańskim kręgu językowym: *salam* lub *salam maleikum*¹⁵. Oto przykłady:

(23) Nastolatka spotyka znajomego:

— *Priwet, Giorgi.*

— *Priwet.* (Zasłyszane).

Nierzadko się zdarza, że ludzie witają się tą formułą, dodając gruzińską końcówkę liczby mnogiej, np.:

(24) Uczniowie na spacerze:

— *Priwetebi.* (Zasłyszane).

Inną formą polskich powitań, także często używaną, jest izolowany akt *cześć*, który łączy się z formą adresatywną lub z formą dopełnienia, wskazującą na adresata, z zaimkiem *wam*.

(25) Młoda para na ulicy spotyka znajomą:

— *Cześć Pati.*

— *Cześć wam.* (Zasłyszane).

Z poczynionych przeze mnie obserwacji formuł powitań w języku polskim wynika¹⁶, że formy *cześć* częściej używają kobiety niż mężczyźni. Zauważyłam

¹⁵ Choć istnieje również teoria, że wywodzi się od czasownika *misalmeba* — *witać*.

¹⁶ Nie uznaję jednak tego za pewnik, ponieważ nie przeprowadziłam badań ankietowych na ten temat.

również, że zdecydowanie rzadziej młodzi Polacy (młodzież) witali mnie nie formą *cześć*, lecz slangową formą *siema* (skrót od *Jak się masz?*). Można sądzić, że Polacy odczuwają potrzebę posługiwania się formą bardzo swobodną (poza poufałym *cześć*) zamiast oficjalnego, dłuższego, a więc mniej wygodnego *dzień dobry*. Przykład:

(26) Dziewczyny jadą autobusem; na przystanku wsiada ich kolega:

- *Cześć, Bartuś.*
- *Siema, siema.* (Zasłyszane).

Uznałam, że *cześć* jest stosunkowo najczęściej używaną formą przez użytkowników polszczyzny, i to w prawie każdym wieku.

W języku gruzińskim, jak sądzę, najczęściej używana jest postać *salami*, choć Gruzini nie witają się nią z taką częstotliwością, jak Polacy formułą *cześć*. Ponadto w etykietce gruzińskiej forma *salami* ma specyficzne grono użytkowników. Najczęściej używają jej młode dziewczyny lub kobiety w średnim wieku. Bardzo rzadko stosują ją przedstawiciele starszego pokolenia. Nie wypada używać jej w relacjach pomiędzy uczniem i nauczycielem, studentem i wykładowcą itp.

(27) Dziewczyna w metrze zobaczyła koleżankę:

- *Salami Nini.*
- *Salami Ruska.* (Zasłyszane).

Są różne postaci formy powitania *salami*. W Gruzji, jednym z najstarszych krajów chrześcijańskich, wśród starszego pokolenia popularna jest formuła *salami Boga*. Bardziej romantycznym i dzisiaj rzadko spotykanym aktem jest formuła *salams gidzgwni*¹⁷, co można przetłumaczyć jako: *poświęcam salami*, czyli *poświęcam Ci cześć*. Obecnie użycie tej formy może być traktowane jako żartobliwe, np.:

(28) Mężczyzna podszedł pod okno sąsiadki i zażartował:

- *Salams gidzgwni.*
- *Poświęcam Ci cześć.* (Zasłyszane).

Salami może też być użyte z formą dopełnienia dotyczącą więcej niż jednego adresata.

(29) Kobieta spóźniła się do pracy; w biurze przebywają jej koledzy:

- *Salami kwelas.*
- *Salami wszystkim.* (Zasłyszane).

¹⁷ Zob. I. Abuladze: *Dzveli qartuli enis leksikoni (masalebi)*. Tbilisi 1973.

Do innych ciekawych aktów powitań, bardzo powszechnych w Polsce zwłaszcza wśród młodzieży, należą np.: *siemasz, siema, siemka, siemanko, hello, elo, ziomal, ziomek, hej, pozdrówka, piątka, strzała, strzałka, raba, żółwik, serwus, heyah, hejoo, siemaczka, pochwa(lony), aloha, czolem*. Użycie któregokolwiek z wymienionych przykładów zależy od wieku rozmówców, od sytuacji, od stopnia zażyłości rozmówców.

W języku gruzińskim nie ma podobnych zdrobnień bądź skrótów powitań, jak we współczesnym języku polskim. Wynika to zapewne z bardziej tradycyjnego i krytycznego podejścia społeczeństwa do nowin etykietałnych. Jedynym aktem i jednocześnie skrótem w gruzińskim powitaniu jest *gau* od *gaumar-dzos*¹⁸. Skróten ten nie zdobył jednak dużej popularności i w związku z tym nie jest powszechnie używany.

Zarówno w języku polskim, jak i w języku gruzińskim spotykane są religijne formy powitań. W Polsce używają ich przeważnie mieszkańcy wsi oraz ludzie w starszym wieku, a także zakonnicy i duchowni¹⁹. W Gruzji natomiast witają się takimi formami zarówno ludzie starsi, jak i młodszy. Najczęściej można usłyszeć takie pozdrowienia podczas Wielkiego Postu, bo wtedy religia przejawia się we wszystkich aspektach życia codziennego, a także w komunikacji językowej. Do bardziej powszechnych tego typu formuł w Polsce należą²⁰ *Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus* i jej uproszczone wersje *Niech będzie pochwalony, Pochwalony*, a także *Szczęść Boże* (formuła pochodząca od życzenia).

W Gruzji, w kościołach czy na ulicach, ludzie witają się, używając formuły *Niech Bóg Ci daje spokój* oraz jej uproszczonego wariantu *Spokój*, który łączy się z formą adresatywną. Popularna jest też, jak w polszczyźnie, formuła *Szczęść Boże*. Oto przykłady:

(30) Spotkanie znajomych po mszy świętej:

— *Niech będzie pochwalony.* (Zasłyszane).

(31) Na podwórzu przy kościele kobieta wita księdza:

— *Mszwidoba, mamao.*

— *Pokój ojcu*²¹.

— *Mszwidobamogcesgmertma.*

— *Niech Bóg Ci daje pokój.* (Zasłyszane).

W porównywanych językach, polskim i gruzińskim, zwyczajowi powitania mogą towarzyszyć także inne konwencjonalne akty, jak: wykrzyknienia, pyta-

¹⁸ Co znaczy: *Za zwycięstwo*.

¹⁹ Zob. M. Marcjanik: *Polska grzeczność...*, s. 18.

²⁰ Więcej na ten temat: K. Ożóg: *Uwagi o współczesnej polskiej grzeczności językowej...*

²¹ W Gruzji do księdza zwraca się, używając formy *Ojciec*.

nia grzecznościowe, formuły wyrażające zadowolenie, komplementy, życzenia czy repliki.

Wykrzyknienia w obu językach występują w różnych formułach: w formie wykrzyknika, imienia i nazwiska oraz tytułu służbowego adresata, istnieje także wykrzyknienie sygnalizujące przerwę w kontaktach, np.:

(32) Spotkanie koleżanek na ulicy:

— *Kopę lat!*. (Zasłyszane).

(33) Dziewczyna spotyka dawno niewidzianą koleżankę:

— *Oo!*. (Zasłyszane).

Pytania grzecznościowe, które w Gruzji można usłyszeć prawie we wszystkich konwersacjach. Dotyczą komunikacji nie tylko między osobami znajomymi, ale także przypadkowo spotykanymi na ulicy. Czasami powitanie bez takiego pytania towarzyszącego może być odebrane jako niegrzeczne. Oto przykłady:

(34) Przypadkowe spotkanie dwóch znajomych:

— *Gamardzoba*.

— *Gaumardzos, Rogor char?*

— *Jak się masz?*

— *Kargad, Szen?*

— *Dobrze, a co u Ciebie?*. (Zasłyszane).

Na takie pytania Gruzini w większości, a szczególnie wtedy, gdy nie znają dobrze rozmówcy, odpowiadają pozytywnie, nawet gdy wcale nie czują się dobrze. Pod tym względem etykieta gruzińska różni od polskiej, zgodnie z którą ludzie często odpowiadają, lekko narzekając, np.:

(35) Kobieta wita koleżankę, której dawno nie widziała:

— *Cześć Asiu, jak dawno Cię nie widziałam. Co u Ciebie słychać?*

— *Cześć, cześć. Co za miłe spotkanie! Dzięki, żyję jakoś, eh, dużo pracy.* (Zasłyszane).

W Gruzji na pytania grzecznościowe przy powitaniach powinno się usłyszeć podobne pytanie. Inne zachowanie będzie odebrane jako mało grzeczne. W Polsce natomiast najczęściej interlokutorzy starają się zmodyfikować odpowiedź, aby nie brzmiała tak, jak powtórzenie pytania²².

Są różne typy pytań grzecznościowych. Pytania mogą dotyczyć ogólnej sytuacji rozmówców, jakiejś szczególnej okoliczności, np. spędzania świąt, albo

²² Zob. M. Marcjanik: *Polska grzeczność...*, s. 34–35.

wiązać się z ważnym wydarzeniem życiowym. W Polsce bardzo często zadaje się pytanie (robią to zwłaszcza ludzie starsi) wyrażające troskę o zdrowie partnera.

- (36) Starszy pan wita w autobusie znajomą:
— *Witam drogą panią. Jak zdrowie?* (Zasłyszane).

W Polsce pytanie przechodzi często do klasy powitań szablonowych. Niektóre z nich mogą występować jako pytanie w funkcji powitania, np. *Jak się masz?, siemasz.*

W obu językach bardzo ważna jest **formuła wyrażająca zadowolenie z kontaktu**, lecz szczególnie istotna jest ona w języku gruzińskim, w ten bowiem sposób wyraża się emocjonalne zabarwienie charakter kontaktu, np.:

- (37) Nauczycielki na uroczystym przyjęciu w szkole:
— *Jak dobrze, że przyszedłaś!*
— *Również się cieszę, że tu jesteś!* (Zasłyszane).

Podczas powitania bardzo często używana jest formuła **wyrażająca dodatkowe wartościowanie partnera**, czyli prawienie komplementów. W Polsce kobiety rzadko mówią komplementy innym kobietom, a te, które to robią, są raczej w starszym wieku. Najczęściej komplementy w Polsce formułują mężczyźni. Z kolei w Gruzji zarówno kobiety, jak i mężczyźni komplementują się nawzajem z podobną częstotliwością. Oto przykłady:

- (38) Dziewczyny idą na zakupy; sytuacja w Gruzji:
— *Bardzo ładnie w tej sukience wyglądasz! Musisz nosić sukienki!* (Zasłyszane).
- (39) Dwie panie profesor na uniwersytecie; sytuacja w Gruzji:
— *Tak młodo wyglądasz, że gdybym Cię nie znała, myślałabym, że też jesteś studentką!*
— *Dziękuję bardzo, kochanie. Ty jesteś piękna i urocza!* (Zasłyszane).

Dodatkowymi aktami powitań nieuwzględnionymi w tym tekście mogą też być repliki, życzenia oraz akty informujące o celu nawiązania kontaktu.

Analizę wszystkich przytoczonych formuł towarzyszących sytuacji „powitalnej” można podsumować stwierdzeniem, że są to akty charakterystyczne szczególnie dla kontaktów nieoficjalnych, prywatnych (odpowiadających relacji „na ty”). W kontaktach oficjalnych prawo wypowiedzania tego typu grzeczności częściej przysługuje osobom wyżej notowanym (albo ze względu na wiek, albo hierarchie).

W polszczyźnie (zwłaszcza we współczesnym języku polskim) stosuje się często zdrobnienia różnych form lub skróty formuł powitalnych, w języku gruzińskim natomiast formy zdrobniałe są nie do przyjęcia. Można zatem stwierdzić, że zwroty powitalne są w Gruzji bardziej skostniałe.

Znaczącą różnicą pomiędzy językiem gruzińskim a polskim, taką, która wywoła zaskoczenie Gruzina, jest uniwersalność pewnych form powitalnych, które w polszczyźnie mogą być wykorzystane zarazem jako formy pożegnalne. Z kolei duże zdziwienie Polaka może wywołać gruzińska forma powitalna, która jednocześnie stanowi dość powszechne zawołanie przy toastach.

Na formułowanie aktów powitania wpływa w istotny sposób wiek (przy niektórych aktach mowy również płeć): starsze pokolenie zachowuje zwroty, które dla młodszych przestają być atrakcyjne i zostają wyparte przez nowsze formy językowe.

Akty powitań, w stosunku do innych form wypowiedzi, dają możliwość obserwacji różnic kulturowych. Można stwierdzić, że powitania zarówno w języku polskim, jak i gruzińskim stanowią ciekawe pole dla analizy porównawczej, a przedstawione w artykule przykłady potwierdzają, iż grzeczność językowa w dużej mierze zależy od kręgu kulturowego, z którego pochodzi użytkownik. Musi sobie z tego zdawać sprawę zarówno nauczyciel, jak i osoba ucząca się nieznanego języka: Polak — gruzińskiego, a Gruzin — polskiego.

Bibliografia

- Abuladze I.: *Dzveli qartuli enis leksikoni (masalebi)*. Tbilisi 1973.
- Bańko M.: *Witam!* Poradnia językowa PWN. <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Witam;12916.html>.
- Bralczyk J.: *Prof. Bralczyk: Emotikony mnie nie drażnią. Ale „witam!” — razi*. <http://www.dzien.nikzachodni.pl/artukul/563495,prof-bralczyk-emotikony-mnie-nie-draznia-ale-witam-razi,id,t.html>.
- Grzeczność na krańcach świata*. Red. M. Marcjanik. Warszawa 2007.
- Marcjanik M.: *Polska grzeczność językowa*. Kielce 2002.
- Marcjanik M.: *Poradnik językowego savoir-vivre'u. Mówimy uprzejmie*. Warszawa 2013.
- Ożóg K.: *Powitania i pożegnania w języku mówionym mieszkańców Krakowa*. „Język Polski” 1980, z. 40.
- Ożóg K.: *Uwagi o współczesnej polskiej grzeczności językowej*. W: Idem: *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2007.
- Ożóg K.: *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej (na materiale języka mówionego mieszkańców Krakowa)*. Warszawa—Kraków 1990.
- Surguladze I.: *Qartuli samartlis istoriis tskaroebi*. Tbilisi 1984.
- Tomiczek E.: *Z badań nad istotą grzeczności językowej*. W: „Język a Kultura”. T. 6: *Polska etykieta językowa*. Red. J. Anusiewicz i M. Marcjanik. Wrocław 1991.



Anna GUZY
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Sztuka recytacji Jak przygotować ucznia do głosowego przedstawienia tekstu

The art of recitation
How to prepare a student
for an oral presentation of a text

Abstract: The text concerns the art of recitation and the culture of a spoken word. Starting from the records of the core curriculum, the author draws attention to the skills in voice presentation that should be acquired by a student at the level of elementary school. The first part of the article presents basic techniques of memorising a text, and then discusses the stages of preparing a student for recitation. The author deals with this preparation in a multifaceted way, since it concerns both the body and the speech apparatus (she addresses the issues related to voice warm-up, the necessity to perform breathing exercises, phonatory, articulation and diction exercises) as well as mental preparation (positive attitude, coping with stress). In the final part of the text, attention was also drawn to the issue of reciting competitions, as well as to the assessment of the recitation both in the lesson and the competition.

Key words: recitation, culture of a spoken word, diction, techniques of learning a text by heart

*Czyż jest coś wspanialszego, jak siłą wymowy utrzymać
tłum ludzki na wodzy, przyciągając słodko umysły [...]?*

Marek Tulliusz Cynceron¹

Recytacja to, zgodnie z definicją w słowniku języka polskiego pod redakcją Witolda Doroszewskiego, „wygłaszanie z pamięci utworu literackiego,

¹ Za: J. Kram: *Gawędy o żywym słowie*. Warszawa 1976.

deklamacja”². Istnieją również definicje, w których uwzględnia się konieczność waloru artystycznego recytacji, a zatem uzupełniają cytowaną wcześniej definicję o „wygłoszenie z pamięci utworu literackiego w sposób artystyczny”³.

W zapisach projektu podstawy programowej na poziomie szkoły podstawowej (klasy IV—VIII) w zakresie tworzenia wypowiedzi widnieją cele edukacyjne związane z koniecznością kształcenia u uczniów umiejętności: wygłaszania tekstu, nauki sztuki recytacji i interpretacji głosowej tekstu⁴. W niniejszym artykule prezentuję sposób przygotowania ucznia do głosowego przedstawienia tekstu. Zwrócę uwagę nie tylko na wymogi stawiane uczniom w zakresie edukacji szkolnej, ale również krótko zasygnalizuję kwestię konkursów recytatorskich. Omówię zasady oceny głosowego przedstawienia tekstu oraz etapy pracy nad tekstem, który ma zostać wygłoszony. Z uwagi na popularność na rynku wydawniczym pozycji z zakresu recytacji, w których w sposób syntetyczny prezentowane są etapy pracy nad samym tekstem, w artykule omówię szerzej te kwestie, które z różnych powodów są w publikacjach o tej treści nieobecne lub lapidarnie omawiane. Każdorazowo postaram się skierować dociekliwego czytelnika do właściwych pozycji bibliograficznych, które będą stanowiły uzupełnienie omawianych przeze mnie treści.

Warto wiedzieć, jakie obowiązki w zakresie przygotowania ucznia do głosowego przedstawienia tekstu stawia podstawa programowa⁵. W dokumencie tym w opisie sprawności *Tworzenie wypowiedzi* wymienione zostały elementy pomocne w kształceniu u uczniów sztuki recytacji:

- „Usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów.
- Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych.
- Kształcenie umiejętności wygłaszania, recytacji i interpretacji głosowej tekstów mówionych, doskonalenie dykcji i operowania głosem.
- Rozpoznawanie intencji rozmówcy oraz wyrażanie intencji własnych.
- Rozwijanie umiejętności stosowania środków stylistycznych i dbałości o estetykę tekstu oraz umiejętności organizacji tekstu.

² *Słownik języka polskiego*. Red. W. Doroszewski. <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/recytacja;5489127.html> [data dostępu: 24.02.2017].

³ Zob. *Internetowy słownik języka polskiego PWN*. <http://sjp.pwn.pl/sjp/recytacja;2573593.html> [data dostępu: 24.02.2017].

⁴ *Projekt podstawy programowej*. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/jezyk-polski-ok.pdf> [data dostępu: 23.02.2017].

⁵ W tabeli wyszczególniono te elementy podstawy programowej, które w bezpośredni sposób związane są z recytacją. Celowo pominięto przytoczenie zapisów mówiących o zrozumieniu tekstu i czynnikach je umożliwiających (zajmują one sporą część dokumentu), są one również niezbędne do interpretacji głosowej tekstu.

— Poznawanie podstawowych zasad retoryki, w szczególności argumentowania, oraz rozpoznawanie manipulacji językowej⁶.

W tabeli 1. prezentowany jest zakres umiejętności przygotowujących do głosowego przedstawienia tekstu, które ma opanować uczeń na poszczególnych etapach edukacji w szkole podstawowej.

Tabela 1

Zapisy podstawy programowej, które ułatwiają opanowanie umiejętności z zakresu sztuki recytacji

Etap edukacyjny	Zapis podstawy programowej
Klasa IV	zróżnicowanie języka — uczeń używa stylu stosownego do sytuacji komunikacyjnej komunikacja językowa i kultura języka: — uczeń rozpoznaje znaczenie niewerbalnych środków komunikacji (np. gest, mimika, postawa ciała) — uczeń zna i stosuje zasady akcentowania wyrazów mówienie i pisanie — uczeń wygłasza tekst z pamięci
Klasa V	zróżnicowanie języka — uczeń dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi komunikacja językowa i kultura języka — uczeń stosuje intonację poprawną ze względu na cel wypowiedzi
Klasa VI	mówienie i pisanie — uczeń wygłasza z pamięci tekst, ze zrozumieniem oraz z odpowiednią intonacją, dykcją, właściwym akcentowaniem
Klasa VII	mówienie i pisanie — uczeń dokonuje interpretacji głosowej czytanych i wygłaszanych tekstów
Klasa VIII	mówienie i pisanie — uczeń recytuje tekst jako własną interpretację utworu

Źródło: Opracowanie własne.

W obszarze recytacji widoczne jest zróżnicowanie: uczeń w klasie IV ma opanować tekst pod względem pamięciowym, ma również rozumieć rolę gestu i mimiki. W klasie V dodatkowo ma zwracać uwagę na intonację, w VI doskonalą kulturę żywego słowa w zakresie akcentowania oraz dykcji. Pierwszych interpretacji głosowych tekstów (początkowo czytanych) dokonuje uczeń w klasie VII. W ostatniej klasie tego etapu edukacyjnego ma dokonać pełnej interpretacji głosowej tekstu.

⁶ Za: *Projekt podstawy programowej*. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/jezyk-polski-ok.pdf> [data dostępu: 23.02.2017].

Pamięciowe opanowanie tekstu

Dla wielu uczniów już samo opanowanie tekstu na pamięć będzie stanowiło duże wyzwanie. Warto zastanowić się nad tym, jaki tekst wybierzemy do nauki. Już od początku trzeba w młodych użytkownikach języka budować pozytywne doświadczenia związane z recytacją. Jako pierwsze należy proponować teksty stosunkowo krótkie i łatwe do opanowania. Dopiero z czasem, pamiętając o zasadzie stopniowania trudności, można wybierać teksty trudniejsze i nieco dłuższe.

Trzeba ułatwić uczniom zadanie, przekazując im kilka sposobów pamięciowego opanowania zadanego tekstu. Uczniowie w młodszych klasach nie zdają sobie sprawy, jaki mają typ pamięci. Warto więc podać możliwie dużo sposobów, aby mogli poeksperymentować w tym zakresie. „Podstawą zapamiętywania jest stałe przypominanie sobie tego, czego się nauczyliśmy”⁷. Istnieje wiele metod powtarzania, najskuteczniejsze jest powtarzanie aktywne, „czyli takie, w którym staramy się przypomnieć sobie to, czego się nauczyliśmy”⁸. Możemy powtarzać, wypowiadając poszczególne treści na głos. Możemy również nagrać tekst na dyktafon, telefon czy odtwarzacz mp3/mp4 i przyswajać go, wielokrotnie odtwarzając nagranie. Jeśli mamy nauczyć się utworu, który był już publicznie wykonany (w formie mówionej czy śpiewanej), możemy posłużyć się taką jego formą podczas nauki.

Innym sposobem jest powtarzanie obrazowe, w którym oprócz kodu akustycznego wykorzystuje się również kod wizualny. Najprostszym sposobem będzie podkreślanie istotnych części tekstu, tworzenie skojarzeń do poszczególnych słów czy fragmentów. Bardziej zaawansowaną strategią może być wyobrażanie sobie poszczególnych fragmentów wiersza. Przykładowo *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego możemy wyobrazić sobie w sposób przedstawiony w tabeli 2.

Warto pamiętać, że obrazy są częściej pamiętane lepiej aniżeli odpowiadające im słowa, co potwierdza również Allana Paivia zasada podwójnego kodowania. Podwójne zakodowanie zwiększa nie tylko dostępność, ale i trwałość śladu pamięciowego⁹. Usprawnieniem w zapamiętywaniu może być również wykonywanie czynności, które są opisywane w tekście. Badacze wskazują, że usprawnia to ich trwałe zapamiętywanie¹⁰. W przypadku cytowanego wiersza Gałczyńskiego można maszerować, wachać wrzos, patrzeć w niebo itp.

⁷ P. Bąbel, M. Wiśniak: *12 zasad skutecznej edukacji. Czyli jak uczyć, żeby nauczyć*. Sopot 2015, s. 49.

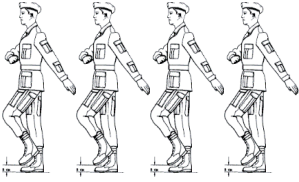

⁸ Ibidem, s. 50.

⁹ Zob. M. Jagodzińska: *Psychologia pamięci*. Gliwice 2008, s. 269.

¹⁰ Zob. ibidem.

Tabela 2

**Metody opanowania tekstu na pamięć
na przykładzie *Pieśni o żołnierzach z Westerplatte***

Fragment tekstu	Wyobrażenie	Dodatkowa wizualizacja graficzna ¹¹
<i>Kiedy się wypełniły dni i przyszło zginąć latem, prosto do nieba czwórkami szli żołnierze z Westerplatte. (A lato było piękne tego roku).</i>	Można wyobrazić sobie piękne lato, kolumny żołnierzy, które idą czwórkami w stronę nieba/chmur.	
<i>I tak śpiewali: Ach, to nic, że tak bolały rany, bo jakże słodko teraz iść na te niebiańskie polany. (A na ziemi tego roku było tyle wrzосу na bukiety).</i>	Wyobrażenie rozwijamy, teraz żołnierze śpiewają, idąc w stronę polany. Dodatkowo wyobrażamy sobie rosnący wrzós.	

Źródło: Opracowanie własne.

Powtarzanie może następować też za pomocą kodu graficznego. Możemy przepisywać tekst, który mamy opanować na pamięć. Warto wykorzystać do tego różne kolory.

Ważne jest również rozłożenie uczenia się i powtórek w czasie. Pierwsze powtórki należy zrobić 10 minut po nauce (tempo zapominania jest największe po pierwszych kilku minutach od zakończenia uczenia się)¹², a następnie powtarzać — aż do całkowitego opanowania. Jeśli chcemy trwale zapamiętać przyswojony materiał, powtarzamy go nadal mimo pełnego opanowania. Taka strategia doprowadza nie tylko do zwiększenia trwałego przechowywania, ale sprawia, że po ustaniu powtórek dłużej pamiętamy to, czego się nauczyliśmy.

Ucząc się tekstu na pamięć, warto pamiętać o efekcie pierwszeństwa i świeżości (najlepiej pamiętamy rzeczy, których uczymy się na początku i na końcu). Każdą nową porcję nauki warto zacząć od przyswajania fragmentu, którego jeszcze nie znamy, niż powtarzać już znany fragment. Fragment, który chcemy powtórzyć (a jest nam znany), umieszczamy w środku, a naukę kończymy nowym, nieznanym fragmentem.

Pomocne może być także zapewnienie sobie podczas nauki warunków podobnych do tych, jakie będą panowały podczas wygłaszania tekstu (np. postawa stojąca, cisza). Należy również, ucząc się tekstu na pamięć, od samego początku odczytywać go, uwzględniając wybrane zasady głosowej prezentacji tekstu: akcent, intonację, modulację głosu czy głosowe stosowanie znaków interpunkcyjnych.

¹¹ Można sporządzić wizualizację graficzną do poszczególnych wersów lub strof wiersza. W tabeli 2. podano tylko przykłady.

¹² Zob. M. Jagodzińska: *Psychologia pamięci...*, s. 57.

Przygotowanie tekstu¹³

Etap ten obejmuje zastanowienie się nad głosową interpretacją. Powinno go poprzedzać zrozumienie treści, które mają zostać wygłoszone. Ponadto zrozumienie ułatwia pamięciowe opanowanie tekstu i umożliwia jego właściwą interpretację głosową. Dalsza praca nad tekstem powinna zawierać następujące elementy:

1. Refleksję nad efektem, jaki chcemy osiągnąć w naszej recytacji. Możemy w tym celu zaplanować kilka różnych sposobów wykonania tego samego utworu.
2. Frazowanie. Dzielimy tekst na frazy, analizujemy rolę znaków interpunkcyjnych oraz ich głosowe przedstawienie¹⁴.
3. Odpowiednio rozłożone akcenty, w tym akcenty emocjonalne (dbamy o odpowiednie przedstawienie akcentu wyrazowego i zdaniowego)¹⁵.
4. Analizę linii intonacyjnych¹⁶, zastanawianie się nad barwą głosu w poszczególnych fragmentach tekstu oraz nad modulacją głosu¹⁷.
5. Refleksję nad budową wersyfikacyjną utworu, która determinuje interpretację głosową¹⁸.
6. Analizę trudności dykcyjnych. Przed wygłoszeniem tekstu warto zastanowić się, czy nie znajdują się w nim fragmenty szczególnie trudne do wymówienia. Oprócz rozgrzewki głosowej wykonujemy kilka dodatkowych ćwiczeń, które ułatwią bezbłędne ich wypowiedzenie. Można w tym celu wymawiać zbitki spółgłoskowe (i/lub dwuznaki) w połączeniu z samogłoskami na wiele sposobów: zmieniając głośność lub tempo mówienia, np. chcąc usprawnić wymowę zdania: *Rozrzewniony szedł skrzywiony*, kolejno:
 - W zdaniu (we fragmencie tekstu) podkreślamy wszystkie dwuznaki i zbitki spółgłoskowe. Tu: *zrz, wn, sz, dl*.
 - Wypisujemy je w pionowych rzędach w obustronnym otoczeniu samogłosek:

¹³ W konkursach recytatorskich niezwykle istotny jest dobór tekstu. Powinien on być adekwatny do wieku i możliwości dziecka.

¹⁴ Można zastosować w tekście ukośne kreski sygnalizujące miejsce poboru powietrza czy zastosowane pauzy. Pauza najdłuższa (na czas liczenia do trzech) ///, pauza średnia (na czas liczenia do dwóch) // oraz krótka pauza / (na czas liczenia do jednego).

¹⁵ Szczegółowe zasady dotyczące akcentów i ćwiczenia z tego zakresu: J. Kram: *Zarys kultury żywego słowa*. Warszawa 1995, s. 64—98.

¹⁶ Intonacja to posługiwanie się skalą wysokości głosu podczas mówienia. Por. ibidem, s. 100.

¹⁷ Modulacja głosu oznacza posługiwanie się skalą natężenia i zabarwień uczuciowych głosu w trakcie wypowiedzi. Por. ibidem, s. 108.

¹⁸ W zależności, czy wiersz do recytacji jest sylabiczny, sylabotoniczny, toniczny, czy wolny, stosujemy odmienne środki ekspresji. Więcej na ten temat zob. ibidem, 147—154.

A ZRZ A	A WN A	A SZ A	A DŁ A
O ZRZ O	O WN O	O SZ O	O DŁ O
E ZRZ E	E WN E	E SZ E	E DŁ E
I ZRZ I	I WN I	I SZ I	I DŁ I
U ZRZ U	U WN U	U SZ U	U DŁ U
Y ZRZ Y	Y WN Y	Y SZ Y	Y DŁ Y
Ę ZRZ Ę	Ę WN Ę	Ę SZ Ę	Ę DŁ Ę
Ą ZRZ Ą	Ą WN Ą	Ą SZ Ą	Ą DŁ Ą

- Kolejno odczytujemy kolumny w pionie i poziomie, zmieniając tempo i głośność wypowiedzi.
- Dodatkowo możemy wykonać odczytywanie, używając korka (korek od wina umieszczamy poziomo w ustach w taki sposób, aby w jak najmniejszym stopniu blokował język)¹⁹.

Rozgrzewka głosowa

Przed głośnym odczytywaniem czy wygłaszaniem z pamięci tekstu warto rozgrzać aparat mowy, jak również przygotować ciało do mówienia. Można w tym celu wykonać krótką gimnastykę: krążenia głowy, tułowia, ramion, kilka skłonów, skrętów rąk itp. Po przygotowaniu organizmu rozgrzewamy aparat mowy: wargi, język, zęby, podniebienie i żuchwę. Na rynku wydawniczym jest dostępnych wiele pozycji bibliograficznych, w których znajdziemy przykładowe ćwiczenia²⁰, istnieje również kilka portali internetowych przeznaczonych dla recytatorów²¹. Ćwiczenia te można wykonywać z całą klasą przed rozpoczęciem recytacji, a dodatkowo warto zachęcić uczniów do wykonywania samodzielnych rozgrzewek w domu.

¹⁹ Możemy również wykonać ćwiczenie, które polega na mówieniu dowolnego tekstu z korkiem w ustach przez 30 sekund. Por. *Korek... czyli jak odetkać dykcję | Kammel Czanel #18*. <https://www.youtube.com/watch?v=uoa4xhzCuyA> [data dostępu: 23.02.2017].

²⁰ Zob. B. Ciecierska-Zajdel: *Trening głosu. Praktyczny kurs dobrego mówienia*. Warszawa 2012; M. Oczkoś: *Paszczodźwięki. Mały poradnik dla wielkich mówców*. Warszawa 2010; Idem: *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o belkotaniu i fałtunieniu*. Warszawa 2007; B. Tarasiewicz: *Mówię i śpiewam świadomie*. Kraków 2006; A., J. Rzędowscy: *Mówca doskonały. Wystąpienia publiczne w praktyce*. Gliwice 2009; S. Prygoń: *Interpretacja. Mówię, czytam, wygłaszam*. Warszawa 2007.

²¹ Portale poświęcone sztuce recytacji, emisji głosu i kulturze żywego słowa, na których znajdują się przykładowe rozgrzewki aparatu mowy. <http://www.recytacja.art.pl/tech/?ex=3>, <http://recytacje.republika.pl/>, www.easyvoice.pl.

Oddech

Oddech stanowi fundament emisji głosu. Właściwe dysponowanie powietrzem jest kluczowe dla recytacji. W literaturze przedmiotu znajdziemy wiele cennych wskazówek związanych z ćwiczeniami optymalnego oddechu²². Przed recytacją ważne jest również opanowanie zdenerwowania czy stresu, uspokojenie umysłu. Po rozgrzewce aparatu mowy można wspólnie wykonać z uczniami Leonarda Orra ćwiczenie 20 połączonych oddechów. Głównym jego celem jest przywrócenie koncentracji. Ćwiczenie powinno przebiegać zgodnie z następującymi wskazówkami:

- Przez cały czas oddychaj nosem.
- Wykonaj cztery krótkie wdechy i wydechy.
- Weź jeden długi wdech i wydech.
- Powtórz to cztery razy.
- W sumie powinieneś wykonać 20 oddechów.
- Rytm oddychania powinien być płynny²³.

Umiejętne panowanie nad oddechem pozwala eliminować napięcia, a tym samym pomaga się zrelaksować.

Z oddychaniem ściśle związane jest pojęcie frazowania tekstu.

Przez frazę będziemy rozumieli człon [...] wypowiedzi wyodrębniony na zasadzie składniowej lub intonacyjnej za pomocą pauzy. Analogicznie przez frazowanie będziemy rozumieli członkowanie tekstu w czasie jego wypowiedzenia²⁴.

Rozkład pauz w tekście ma znaczenie dla jego interpretacji. Miejsce zastosowania pauz zmienia znaczenie tekstu. Oto przykładowe dwa odrębne sposoby odczytania fragmentu *Pieśni o Męce Pańskiej* Władysława z Gielniowa:

Wykonanie I

*Jezusa Judasz sprzedał /²⁵ za pieniądze nędzne, /
Bóg Ojciec Syna wydał / na zbawienie duszne.*

Wykonanie II

*Jezusa Judasz sprzedał / za pieniądze nędzne,
Bóg Ojciec Syna wydał / na zbawienie / duszne.*

²² Zob. A. Lee, D. Campbell: *Oddychanie doskonale*. Tłum. J. Majewski. Warszawa 2010; B. Toczyńska: *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*. Gdańsk 2007.

²³ Zob. M. Karbowski: *7 dróg do relaksacji*. Gliwice 2011, s. 32.

²⁴ J. Kram: *Zarys kultury...*, s. 86.

²⁵ Znak / oznacza miejsca pauzy głosowej.

Rozłożenie pauz zmienia znaczenie utworu. W pierwszym podkreślamy, że Jezusa sprzedał Judasz za pieniądze, w drugim — ten sam fakt *przedania* Jezusa przez Judasza, jednak tu wyraźnie usłyszemy, że Bóg Ojciec oddał Syna za pieniądze nędzne. Jak wynika z przytoczonego przykładu, siła pauzy i operowanie nią odgrywają ogromną rolę w przekazywaniu znaczeń tekstu.

Czasami trudnością może być stosowanie właściwego frazowania, szczególnie jeśli długość fraz będzie znaczna. W celu wydłużenia fazy wydechu można wykonywać ćwiczenia, które służą zwiększeniu długości fazy wydechu. Pomocne mogą być ćwiczenia na tekstach z coraz dłuższymi zdaniami. Ćwiczenie polega na czytaniu każdego zdania na jednym wydechu, np.

Kiedyś.

Kiedyś było inaczej.

Kiedyś było inaczej i lepiej.

Kiedyś było inaczej i lepiej może.

Kiedyś było inaczej i lepiej może, lecz...

Kiedyś było inaczej i lepiej może, lecz trudno.

Kiedyś było inaczej i lepiej może, lecz trudno powiedzieć dlaczego.

Kiedyś było inaczej i lepiej może, lecz trudno powiedzieć dlaczego dziś.

Kiedyś było inaczej i lepiej może, lecz trudno powiedzieć, dlaczego dziś wcale nie jest.

Kiedyś było inaczej i lepiej może, lecz trudno powiedzieć, dlaczego dziś wcale nie jest łatwiej.

Kiedyś było inaczej i lepiej może, lecz trudno powiedzieć, dlaczego dziś wcale nie jest łatwiej i ludzie.

Kiedyś było inaczej i lepiej może, lecz trudno powiedzieć, dlaczego dziś wcale nie jest łatwiej i ludzie czasami.

Kiedyś było inaczej i lepiej może, lecz trudno powiedzieć, dlaczego dziś wcale nie jest łatwiej i ludzie czasami sami nie wiedzą.

Kiedyś było inaczej i lepiej może, lecz trudno powiedzieć, dlaczego dziś wcale nie jest łatwiej i ludzie czasami sami nie wiedzą, czego chcą.

Ćwiczenia oddechowe dla wygłaszającego tekst pełnią zatem wiele funkcji. Nie tylko pozwalają się wyciszyć, skupić na pożądanej aktywności, ale także skoncentrować się i wydłużyć fazę wydechu. Warto również wypracować właściwy tor oddechowy oraz podparcie oddechowe.

Postawa podczas wygłaszania tekstu

Zachodzi ścisły związek między postawą ciała i fonacją. Warto (szczególnie w przypadku uczniów, których przygotowujemy do konkursów recytatorskich)

poświęcić uwagę kwestii właściwej postawy ciała, gdyż nieodpowiednia utrudnia wygłaszanie tekstu, zaburza i zniekształca mowę, a dodatkowo sprawia, że jesteśmy bardziej zmęczeni recytacją.

Znając podstawowe błędy dotyczące postawy ciała, warto pamiętać, aby we właściwy sposób umiejscowić nogi oraz głowę. Nogi powinny być lekko rozchylone, na szerokość bioder²⁶, lekko ugięte w kolanach (nadmiernie wyprostowane powodują niemal natychmiastowy zacisk głośni). Głowa zaś powinna znajdować się w położeniu, które zapewni kręgosłupowi naturalne wygięcie. Podczas usprawniania pozycji głowy można poprosić uczniów, aby wyobrazili sobie, że do czubka głowy mają przytwierdzony na sznurku balonik z helem. Balonik ten delikatnie unosi ich ciało do góry. Zazwyczaj wykonanie tej prostej wizualizacji pomaga w wypracowaniu poprawnej pozycji głowy podczas mówienia. Należy zadbać o to, aby się nie garbić i nadmiernie nie usztywniać. Obie te czynności utrudniają prawidłowe dysponowanie powietrzem.

Podczas recytacji postawa powinna być neutralna. To głosem, a nie ciałem przekazujemy treść.

Przygotowanie mentalne

Niezależnie od tego, czy wiersz będzie wygłaszany przed klasą, na kółku recytatorskim czy na konkursie, wiele osób może odczuwać treść i podenerwowanie. Często zdarza się, że recytator ulega panice i trudno jest mu skupić się na samej recytacji. Nadmierny stres może powodować również zapomnianie tekstu, a także przysparzać wielu trudności głosowych, takich jak: jąkanie się, gubienie myśli, przejęzyczenia. Warto wcześniej omówić z uczniami kilka sposobów radzenia sobie w takiej sytuacji. Najczęstszą obawą recytatora jest lęk przed negatywną oceną, myśl, że źle wypadnie. W jego umyśle kłębią się wtedy myśli typu: *Na pewno się pomylę, Jestem beznadziejny, Skompromituję się, Zapomnę tekstu* itp. Nie jesteśmy w stanie w pełni wyeliminować stresu (który odgrywa przecież i pozytywną rolę, jeśli nie jest paraliżujący i nadmierny)²⁷, ale możemy radzić sobie z nim na wiele sposobów.

Jednym z najskuteczniejszych jest praca nad oddechem. Możemy w sytuacji stresowej całą uwagę skoncentrować na oddechu. Na pobieraniu powietrza (najlepiej przez nos) i wydech ustami. Gdy osoba, która odczuwa treść, poświęci się tej czynności, jej mózg przekieruje swoje zasoby na kontrolowanie oddechu. Jest to stan dla mózgu nietypowy, oddychanie to bowiem proces zau-

²⁶ Więcej na ten temat: B. Tarasiewicz: *Mówię i śpiewam...*

²⁷ Więcej o roli pozytywnego stresu: I. Heszen: *Psychologia stresu*. Warszawa 2015.

tomatyzowany. Jeśli nie umiemy w takim stopniu skupić uwagi na oddechu, aby ta aktywność dominowała nad wszystkim innym (a zatem konieczne staje się wyłączenie myślenia na jakikolwiek inny temat), można pomóc sobie gestem rzeczywistym lub wyobrażonym. Możemy dłonią rysować w powietrzu trójkąt równoboczny. Należy całkowicie skupić się na wykonaniu tej czynności. Wodząc wzrokiem za palcem, który rysuje trójkąt. Podczas rysowania pierwszego boku bierzemy wdech, następnie rysujemy drugi bok i zatrzymujemy powietrze. Podczas rysowania ostatniego — trzeciego boku wydychamy powietrze. Czynność powtarzamy dopóty, dopóki nie uda się nam w pełni zrelaksować. Jeśli nie mamy możliwości rysowania palcem czy dłonią w powietrzu, możemy starać się wyobrazić sobie, że taką czynność wykonujemy realnie.

Innym sposobem na obniżenie stresu jest *Wentyl bezpieczeństwa*, szczególnie gdy napięcie utrzymuje się na bardzo wysokim lub wysokim poziomie. Etapy ćwiczenia przebiegają w następujący sposób:

- Zrób głośny wydech ustami, aż poczujesz, że nie masz powietrza w płucach. Ważne, żeby zrobić to tak, aby było słychać, jak wydychasz powietrze.
- Zamknij usta i powoli, cicho wciągnij powietrze nosem, licząc w myślach do czterech.
- Wstrzymaj oddech i licz dalej do siedmiu.
- Na osiem głośno wypuść powietrze ustami.
- Całość powtórz 4 razy²⁸.

W celu eliminacji stresu można stosować rozmaite metody i techniki relaksacyjne²⁹. Oprócz klasycznych form, takich jak Jacobsona trening relaksacji progresywnej czy trening autogeniczny Schulza³⁰, można wykorzystywać wizualizacje³¹, treningi uważności³² lub elementy jogi śmiechu³³. Przed występami warto wypracować postawę wyciszenia, czyli stan, w którym jesteśmy całkowicie skupieni na czekającym nas zadaniu i pozbawieni nadmiaru napięć w ciele. Zanim zaczniemy prezentować tekst, możemy w myślach powtarzać afirmację: *Jestem spokojny! Spokojny i odprężony!*

²⁸ Za: M. Karbowski: *7 dróg...*, s. 33.

²⁹ Więcej na ten temat: L. Bulski: *Opisy treningów relaksacyjnych*. Łódź 2005.

³⁰ Zob. V. Albisetti: *Trening autogeniczny dla spokoju psychosomatycznego*. Tłum. K. Stopa. Kielce 2006; M. Oczkoś: *Sztuka poprawnej wymowy...*; J. Sipowicz: *Ja i mój głos*. Łódź 2009.

³¹ F.J. Paul-Cavallier: *Wizualizacja. Od obrazu do działania*. Tłum. A. Suchańska. Poznań 1996.

³² T.N. Hanh: *Cud uważności: prosty podręcznik medytacji*. Tłum. G. Draheim. Warszawa 2015; J. Kabat-Zinn: *Gdziekolwiek jesteś, bądź*. Tłum.. H. Smagacz. Warszawa 2014.

³³ <http://joginsmiechu.pl/o-jodze-smiechu> [data dostępu: 20.01.2017].

Kryteria oceny recytacji

Recytacja powinna być oceniana przez nauczycieli na podstawie jasnych i czytelnych kryteriów. Dotyczy to również konkursów recytatorskich, w których nie tylko powinien być przestrzegany regulamin ogólny, ale również podane do wiadomości uczniów i nauczycieli jednoznaczne kryteria oceny. Autorzy konkursu (nawet jeśli w nazwie pojawi się określenie „recytatorski”, a nie „aktorski”) mogą oceniać walory gry scenicznej, oczekiwać stosowania rekwizytów lub zwracać uwagę na przebranie (a nie tylko na strój)³⁴. Przyglądając się wybranym regulaminom konkursów recytatorskich, można natrafić na takie, w których brak kryteriów oceny recytacji i/lub brak zasad przyznawania punktów w poszczególnych kategoriach³⁵. W sytuacji niekompletności regulaminu warto dopytać organizatorów o obowiązujące kryteria oceny. W regulaminach mogą pojawiać się niejednoznaczne określenia, np.: „ogólny wyraz artystyczny”³⁶. Taki zapis wymaga dookreślenia. Autorzy regulaminu, nauczyciele przygotowujący uczestników konkursu oraz jury powinni w podobny sposób rozumieć tę kategorię i np. podkład muzyczny, przebranie, rekwizyty ocenić albo jako atut, albo jako mankament wystąpienia.

Znawcy sztuki żywego słowa sugerują, aby ocenie podlegały następujące elementy:

- „1. Prawidłowa, czysta i wyrazista artykulacja.
2. Rozłożenie akcentów logicznych i emocjonalnych.
3. Ustalenie zgodności z treścią wypowiedzi przedziałów frazowych i linii intonacyjnych poszczególnych fraz.
4. Skala modulacyjna głosu osoby mówiącej.
5. Wyrazistość przestankowania słuchowego.
6. Ogólne wrażenia estetyczne”³⁷.

Kryteria, które zaproponował Jerzy Kram, mogą służyć jako doskonałe wskazówki do stworzenia kryterialnej oceny prezentacji głosowej tekstu. W tabeli 3. zaproponowano kryteria, które mogą być uwzględnione w ocenie recytacji wiersza. Przed ich wykorzystaniem należy je zmodyfikować, dostosowując do wieku ucznia. Zgodnie z wymogami podstawy programowej, w klasach IV—V ocenie podlega głównie pamięciowe opanowanie tekstu, a dopiero w starszych

³⁴ Por. Regulamin Konkursu Recytatorskiego „Brzechwa — dzieciom”. <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU8488> [data dostępu: 11.02.2017].

³⁵ Karta Oceny Recytacji Uczestnika Konkursu Recytatorskiego Poezji i Prozy Frankofońskiej. <http://www.pwszta.edu.pl/~bipw/recytacja/ocenarecytacji.pdf> [data dostępu: 11.02.2017].

³⁶ Por. Regulamin Konkursu Recytatorskiego. <http://gok.milowka.pl/wp-content/uploads/2013/04/regulamin-konkursu-recytatorskiego.pdf> [data dostępu: 11.02.2017].

³⁷ J. Kram: *Zarys kultury...*, s. 130.

klasach bierze się pod uwagę także walor artystyczny. Proponowane kryteria nie mają wymiaru ostatecznego, stanowią jedynie propozycję.

Tabela 3

Propozycja oceny recytacji konkursowej — głosowej interpretacji tekstu

Kryterium	Zasady przyznawania punktów	Liczba punktów	Uwagi
Pamięciowe opanowanie tekstu	<p>3 — uczeń opanował tekst w sposób całościowy. Podczas prezentacji pojawiły się drobne błędy (1—2), które sam skorygował</p> <p>2 — uczeń opanował treść w sposób całościowy, zdarzały mu się nieliczne błędy, które korygował samodzielnie lub z niewielką pomocą nauczyciela</p> <p>1 — uczeń nie opanował całego tekstu, jednak potrafi samodzielnie lub z pomocą nauczyciela kontynuować recytację</p> <p>0 — uczeń nie opanował tekstu, mimo pomocy nauczyciela nie może wygłosić recytacji</p>	0—3	Liczbę punktów za pamięciowe przyswojenie tekstu należy zwiększyć przy recytacji podczas lekcji
Dobór repertuaru	<p>1 — dobór repertuaru jest adekwatny do wieku i poziomu rozwoju ucznia</p> <p>0 — dobór repertuaru jest niewłaściwy, nieadekwatny do wieku ucznia</p>	0—1	Ten element oceniany jest tylko na konkursach recytatorskich
Emisja głosu (dysponowanie powietrzem, tempo mówienia, głośność mowy, wyrazistość mowy — dykcja, akcentowanie)	<p>1 — uczeń właściwie dysponuje powietrzem podczas mówienia</p> <p>1 — tempo mówienia jest właściwe, stosowne do interpretacji głosowej tekstu</p> <p>1 — uczeń dostosowuje do interpretacji głosowej głośność mowy</p> <p>1 — dykcja jest odpowiednia (uczeń mówi w sposób zrozumiały pod względem artykulacji)</p> <p>1 — uczeń odpowiednio akcentuje wyrazy w zdaniach</p>	0—5	
Interpretacja głosowa tekstu (akcenty logiczne i emocjonalne, frazowanie, przestankowanie słuchowe, intonacja)	<p>1 — uczeń odpowiednio rozkłada akcenty logiczne i emocjonalne</p> <p>1 — uczeń właściwie frazuje tekst, frazowanie jest zgodne z interpretacją głosową utworu</p> <p>1 — uczeń odpowiednio rozkłada podczas recytacji pauzy oraz stosuje przestankowanie słuchowe</p> <p>1 — uczeń stosuje właściwą intonację</p>	0—4	

Ogólny wyraz artystyczny (uzasadniony gest sceniczny, element ruchu, strój, postawa ciała)	1 — uczeń ma właściwą postawę ciała podczas mówienia (nie stosuje zbędnych gestów, mimiki) 1 — uczeń ma właściwy, stosowny do wymogów konkursu strój	0—2	
Razem		15	

Źródło: Opracowanie własne.

Pracując z uczniami nad wygłaszaniem tekstu, warto skorzystać z wzorcowych opracowań. Stanowią one cenną wskazówkę do ćwiczeń interpretacji głosowych, a ich zapisy ułatwiają prezentację³⁸. Jak mawiał Ralph Waldo Emerson: „Wszyscy wielcy mówcy byli najpierw złymi mówcami”³⁹. Recytacja jest sztuką, taką sztuką, której można się nauczyć. Odpowiednio stymulując uczniów, budując w nich pozytywne doświadczenia w pracy z tekstem, jego głosowym wykonaniem, dbamy o rozwój podopiecznych i uwrażliwiamy ich na staranne mówienie, przekazywanie nie tylko treści, ale też całego wachlarza interpretacyjnego.

Bibliografia

- Albisetti V.: *Trening autogeniczny dla spokoju psychosomatycznego*. Tłum. K. Stopa. Kielce 2006.
- Bąbel P., Wiśniak M.: *12 zasad skutecznej edukacji. Czyli jak uczyć, żeby nauczyć*. Sopot 2015.
- Bulski L.: *Opisy treningów relaksacyjnych*. Łódź 2005.
- Ciecierska-Zajdel B.: *Trening głosu. Praktyczny kurs dobrego mówienia*. Warszawa 2012.
- Hanh T.N.: *Cud uważności: prosty podręcznik medytacji*. Tłum. G. Draheim. Warszawa 2015.
- Heszen I.: *Psychologia stresu*. Warszawa 2015.
- Internetowy słownik języka polskiego PWN*. <http://sjp.pwn.pl/sjp/recytacja;2573593.html>.
- Jagodzińska M.: *Psychologia pamięci*. Gliwice 2008.
- Kabat-Zinn J.: *Gdziekolwiek jesteś, bądź*. Tłum. H. Smagacz. Warszawa 2014.
- Karbowski M.: *7 dróg do relaksacji*. Gliwice 2011.
- Karta Oceny Recytacji Uczestnika Konkursu Recytatorskiego Poezji i Prozy Frankofońskiej. <http://www.pwszstar.edu.pl/~bipw/recytacja/ocenarecytacji.pdf>.
- Korek... czyli jak odetkać dykcję | Kammel Czanel #18*. <https://www.youtube.com/watch?v=uoa4xhzCuyA>
- Kram J.: *Gawędy o żywym słowie*. Warszawa 1976.

³⁸ Gotowe ćwiczenia tego typu znajdują się w cytowanej wielokrotnie książce Jerzego Krama. Por. J. Kram: *Zarys kultury...*, s. 157—209.

³⁹ Za: *Poradnik mówcy*. <http://akademia-przemawiania.pl/ralph-waldo-emerson/> [data dostępu: 11.02.2017].

- Kram J.: *Zarys kultury żywego słowa*. Warszawa 1995.
- Lee A., Campbell D.: *Oddychanie doskonale*. Tłum. J. Majewski. Warszawa 2010.
- Oczkoś M.: *Paszczodźwięki. Mały poradnik dla wielkich mówców*. Warszawa 2010.
- Oczkoś M.: *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o belkotaniu i fałtunieniu*. Warszawa 2007.
- Paul-Cavallier F.J.: *Wizualizacja. Od obrazu do działania*. Tłum. A. Suchańska. Poznań 1996.
- Poradnik mówcy*. <http://akademia-przemawiania.pl/ralph-waldo-emerson/>
- Projekt podstawy programowej*. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/jezyk-polski-ok.pdf>.
- Prygoń S.: *Interpretacja. Mówię, czytam, wygłaszam*. Warszawa 2007.
- Regulamin Konkursu Recytatorskiego „Brzechwa — dzieciom”. <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU8488>
- Regulamin Konkursu Recytatorskiego: <http://gok.milowka.pl/wp-content/uploads/2013/04/regulaminkonkursurecytatorskiego.pdf>
- Rzędowscy A., J.: *Mówca doskonały. Wystąpienia publiczne w praktyce*. Gliwice 2009.
- Sipowicz J.: *Ja i mój głos*. Łódź 2009.
- Słownik języka polskiego*. Red. W. Doroszewski. <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/recytacja;5489127.html>.
- Tarasiewicz B.: *Mówię i śpiewam świadomie*. Kraków 2006.
- Toczyska B.: *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*. Gdańsk 2007.

VARIA



Diana JAGODZIŃSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kilka przepisów na szkołę,
czyli o pojęciu „szkoła”
w 1. rozdziale *Ustawy o systemie oświaty*

A few recipes for school,
that is, the concept of “school”
in the first chapter of the *Act on the education system*

Abstract: The article is aimed at exploring the meaning of the term “school” in selected regulations of educational law. It explains the specificity of legal texts and the rules governing the establishing of the principles of functioning in the public sphere in their content. Next, it presents the motives for the modification of commonly understood ideas in the text of the legal act. The described phenomenon has been illustrated with the school image reconstructed on the basis of the content of Chapter 1 of the *Act on the education system*. In the given passage, the ways of defining the term “school” and their relation to the tasks imposed on the school by the text of the Act have been analyzed. Thus the article reproduces the linguistic image of school, which lies at the basis of the established regulations and therefore should be taken into account when adopting the educational law.

Key words: legal texts, the *Act on the education system*, educational law, legal definitions, specialist language, linguistic image of the world, school

Uczęszczanie do szkoły jest wpisane w życiorys niemal każdego człowieka na świecie. Choć, będąc instytucją, może ona różnić się w sposobie funkcjonowania i być na rozmaite sposoby zorganizowana, jest elementem wpisanym w młodzińczy etap życia i doświadczeniem, które łączy pokolenia. Z tego względu pojęcie „szkoła”, mimo iż ma wiele znaczeń, jest z łatwością definiowane przez użytkowników języka. W słownikach języka polskiego słowem tym

określa się placówkę edukacyjną, materialny budynek, miejsce poznawania koleżanek czy kolegów i spotkania się ze znajomymi, tworzącą się między nimi specyficzną społeczność, bądź też wiedzę i umiejętności, będące efektem działań edukacyjnych¹. Jednak mimo wskazywania w opracowaniach leksykograficznych przede wszystkim instytucjonalnej roli szkoły oraz mimo powszechnej społecznej świadomości jej sformalizowanego działania na co dzień mało kto zastanawia się nad prawnymi aspektami realizowanych przez szkołę zadań. Co więcej, w języku przeciętnego użytkownika znajduje odzwierciedlenie wyrażnie antropocentryczne pojmowanie szkoły, które w centrum stawia uczniów, nauczycieli oraz ich wzajemne relacje².

W odmienny sposób szkoła pojmowana jest w prawie oświatowym. W treści aktów prawnych bowiem postrzega się ją wyłącznie przez pryzmat zleconych zadań wychowawczo-oświatowych. Jest to związane z założeniami tego typu tekstów, które za pomocą abstrakcyjnie ujętych nakazów i zakazów postępowania ustanawiają normy obowiązujące w sferze publicznej. Dlatego prawodawca nie odnosi się do wszystkich cech i aspektów szkoły, lecz wybiera z nich jedynie te, które dotyczą formalnych aspektów funkcjonowania szkoły, a także są prawnie relewantne. Pomijanie pozostałych przejawów działań placówki oświatowej wynika natomiast z założeń prawidłowej legislacji, która powinna ingerować w życie społeczne wyłącznie wówczas, gdy jest to niezbędne i uzasadnione³. Tym samym, określając uprawnienia i obowiązki, prawodawca ma wyznaczać miejsce szkoły w systemie oświatowym, pozostawiając możliwie duży zakres swobody działania tworzącym ją społecznościom — uczniom, nauczycielom, pedagogom, rodzicom oraz dyrekcji⁴.

Ograniczenie unormowań prawnych wyłącznie do istotnych — z punktu widzenia przepisów — rodzajów działalności szkoły nawiązuje do gwarancyjnej funkcji prawa i będącej jej wyrazem zasady *nullum crimen sine lege* — „nie ma

¹ Zob. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 41. Red. H. Zgółkowa. Poznań 2004, s. 352—354. Por. *Słownik języka polskiego*. T. 8. Red. W. Doroszewski. Warszawa 1966, s. 1112—1114; *Słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. Szymczak. Warszawa 1994, s. 385—386; *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 4. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003, s. 662—663; *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 2. Red. B. Dunaj. Warszawa 1999, s. 385—386; *Inny słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. Bańko. Warszawa 2000, s. 753—754.

² 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.

³ Zob. J. Kochanowski: *Jurydyzacja życia*. http://www.kochanowski.pl/pub_palestra_0708_2002.html [data dostępu: 20.01.2017].

⁴ Zob. A. Król, P. Kuzior, M. Łyszczarz: *Prawo oświatowe. Komentarz do ustawy o systemie oświaty*. Warszawa—Bielsko-Biała 2009, s. 13—16. Por. także D. Kurzyna-Chmiel: *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*. Kraków 2006, s. 88—89.

przestępstwa bez ustawy”. Zgodnie z jej przesłaniem wszystko to, co nie jest w sposób wyraźny zakazane, uznaje się za dozwolone⁵. U źródeł takiego ujęcia regulacji normatywnych leży przypisywana prawu od lat funkcja rozstrzygania konfliktów między jednostkami i zapobieganie ich powstawaniu w przyszłości⁶. W jej świetle odgórnie nakładane normy postępowania są zasadne tylko w takich płaszczyznach, w jakich pokrywają się ze sprzecznymi interesami jednostek.

Rozbudowane struktury społeczne, w których obecnie żyjemy, a także indywidualizm obywateli sprawiają jednak, iż sporne sytuacje i wzajemnie wykluczające się postawy ujawniają się coraz częściej w sferze publicznej. Z tego względu zbiory przepisów zostały rozwinięte do tego stopnia, że tworzą odrębny system, obejmujący dodatkowo kilka złożonych podsystemów — gałęzi prawa. Ponadto konieczność szczegółowego uregulowania poszczególnych przepisów doprowadziła do sytuacji, w której konieczne jest nie tylko wprowadzanie norm coraz bardziej szczegółowych, ale też modyfikowanie używanego do ich tworzenia systemu pojęciowego. Granica bowiem między tym, co bezprawne, a tym, co dozwolone, musi być jasna i precyzyjna. Dlatego na użytek aktów prawnych pochodzące z języka ogólnego pojęcia wprowadzane bywają nierzadko jako terminy o odmiennych niż powszechne znaczeniach. Niejednokrotnie potrzeba dookreślenia prowadzi do tak znaczących zawężeń semantycznych, że tym samym sformułowaniom nadawane są odmiennie, specjalistyczne sensy nawet w poszczególnych dyscyplinach prawa. Jak opisuje ów zabieg Maciej Zieliński: „Można nawet powiedzieć, że zdania te czyta się quasi-idiomatycznie, że to jest tak, jakby co innego było napisane, a co innego się w pierwszym rzędzie odczytywało”⁷. Stąd też niejednokrotnie świadomość odrębności znaczeń pojęć ogólnych w prawie będzie warunkiem niezbędnym do poprawnego odczytania ustanowionych przepisów i dotarcia do przekazanej za pomocą języka normy postępowania.

Prawidłowe odkodowanie norm prawnych wymaga również podjęcia uprzedniego wysiłku, zdobycia pewnej wiedzy, wkroczenia do innego, nowego świata, w którym poszczególne elementy tworzone są zgodnie z obowiązującymi normami prawnymi. Jak przekonuje Tomasz Gizbert-Studnicki:

Mieszkańcami świata prawnego nie są ludzie, lecz podmioty prawa. [...] Świat zaludniony przez osoby fizyczne i prawne, organy państwa, strony

⁵ Zob. A. Stępkowski: *Kochaj i rób, co chcesz. Rzecz o etyce, prawie, miłości własnej i o państwie prawa*. „Pro Fide Rege et Lege” 2008, nr 1, s. 49—55.

⁶ Zob. F. Bastiat: *Prawo*. W: Idem: *Dzieła zebrane*. T. 1. Tłum. P. Toboła-Pertkiewicz. Warszawa 2009, s. 59—106.

⁷ M. Zieliński: *Wiedza o tekstach prawnych jako warunek ich rozumienia*. W: *Język polskiej legislacji, czyli zrozumiałość przekazu a stosowanie prawa*. Red. A. Tietajew-Róžańska. Warszawa 2007, s. 26—30.

procesowe, przestępców i wyborców różni się od świata zamieszkałego przez brunetów i blondynów, wykształconych i niewykształconych, zdolnych i leniwych [...]»⁸.

Dopiero zrozumienie zasad rządzących przestrzenią prawną, rozpoznanie funkcjonujących w jej obrębie instytucji i podmiotów, a także dotarcie do jej mechanizmów i celów pozwalają na pełne porozumienie odbiorcy przepisu z prawodawcą, który ów świat stwarza.

Główną barierą w komunikacji nadawczo-odbiorczej za pomocą aktów prawnych jest więc specyficzny język, za pomocą którego konstruowane są przepisy. W literaturze przedmiotu, z uwagi na częstotliwość występowania w nim specjalistycznych terminów i pojęć, uznawany jest on za język specjalistyczny⁹. Trudno twierdzić, że wprowadzane do tekstu przepisów profesjonalizmy są bezcelowe — służą one spójności terminologicznej, precyzji oraz ograniczeniu dowolności w interpretowaniu normowanych sytuacji, która mogłaby mnożyć ewentualne kwestie sporne. Dlatego też ustawy często i w sposób zasadny nadają pojęciom języka ogólnego znaczenia, które odbiegają zarówno od sensu potocznego, jak i wynikającego z tekstu innych aktów prawnych¹⁰. Takie rozwiązanie zostaje zwykle czytelnikowi wyraźnie zasygnalizowane. Do aktu prawnego wprowadza się wówczas odrębną jednostkę formalną (najczęściej artykuł), która *expressis verbis* dookreśla w postaci definicji legalnych konotacyjne ograniczenia używanych zwrotów. Pełni ona funkcję wzorca zachowania językowego, który ma wskazywać odbiorcy, jakie znaczenie należy każdorazowo przypisać danemu pojęciu lub wyrażeniu. Nie zawsze jednak specjalistyczny termin wskazany jest literalnie. Zdarza się bowiem, że wyłącznie sposób sformułowania pojęcia w ustawie ma stanowić podstawę kwalifikacji danego fragmentu przepisu jako wiążącego określenia ustawowego¹¹. Także w przypadku zastosowania takiego rozwiązania, niezależnie od zewnętrznych ram zwerbalizowania odmiennego znaczenia pojęcia, założony przez prawodawcę odcień specjalistyczny musi być następnie konsekwentnie stosowany w obrębie całego aktu prawnego¹². Tym samym obliuguje interpretatora do nieprzekraczania

⁸ T. Gizbert-Studnicki: *Język prawny a obraz świata*. W: *Prawo w zmieniającym się społeczeństwie*. Red. G. Skąpska. Kraków 1992, s. 149—161.

⁹ Zob. T. Borkowski: *Terminologia prawna w ujęciu terminograficznym*. „Komunikacja Specjalistyczna” 2011, nr 4, s. 225—238. Por. A. Choduń: *Leksyka tekstów aktów prawnych*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2006, z. 4, s. 19—30; Eadem: *Leksyka tekstów aktów prawnych w zasobie leksykalnym współczesnej polszczyzny*. Warszawa 2007, s. 9—86.

¹⁰ Zob. M. Pawelec: *Prawo i język*. W: *Lingua iuris*. Red. A. Mróz, A. Niewiadomski. Warszawa 2010, s. 11—15.

¹¹ Zob. M. Pilch: *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Warszawa 2006, s. 18—19.

¹² Zob. A. Malinowski: *Jednoznaczność i precyzja słów w tekście prawnym*. W: *Zarys metodyki pracy legislatora. Ustawy. Akty wykonawcze. Prawo miejscowe*. Red. A. Malinowski. Warszawa 2009, s. 279—313.

granic semantycznych używanego wyrazu lub zestawienia wyrazów poza te ustanowione w danym zbiorze przepisów, a często również całej gałęzi prawa.

Z sytuacją nadania specjalistycznego znaczenia mamy do czynienia również w 1. rozdziale *Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.*¹³. Nie sformułowano w nim ustawowej definicji pojęcia „szkoła”. W art. 3 ust. 1 wprowadzono wprawdzie informację formalnie przypominającą wiążące wyjaśnienie terminu, ale wskazuje ona wyłącznie rozszerzony zakres uregulowań odnoszących się do szkoły, rozciągając je również na przedszkola¹⁴. Z tego względu ustalenia definicyjne należy oprzeć na dalszej treści rozdziału analizowanej ustawy. Biorąc pod uwagę fakt, że jest to początkowy fragment zbioru przepisów, zawierać on będzie aspekty najważniejsze w mniemaniu prawodawcy. Jego zadaniem jest stworzenie całościowej, spójnej konstrukcji semantycznej pojęcia „szkoła” w tekstach prawnych. Unormowanie bowiem pewnych aspektów aktywności instytucji w rozdziale ogólnym ustawy świadczy o wysokiej randze uwzględnionych kwestii. Obraz zrekonstruowany na podstawie początkowych norm będzie więc kluczowy dla właściwego odkodowania całego tekstu aktu prawnego. Szczegółowe zestawienie kontekstów użycia terminu „szkoła” w rozdziale 1. analizowanej ustawy prezentuję w tabeli 1.

Tabela 1

Komponenty językowego obrazu szkoły w rozdziale 1. *Ustawy o systemie oświaty*

Miejsce w ustawie	Cytat	Interpretacja
Art. 1. System oświaty zapewnia w szczególności:		Artykuł wprowadza gwarancje działań podejmowanych w ramach publicznej oświaty, a więc także w szkole. Jest to katalog otwarty — nie zawiera wyczerpującej listy zadań edukacyjno-wychowawczych
Ust. 1	realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju	Podkreślenie dwoistości zadań podejmowanych przez szkołę: kształcenia i wychowania. Wskazanie czynników, które muszą zostać uwzględnione w działaniach — wieku i rozwoju uczniów
Ust. 2	wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny	Ujęcie wychowawczej funkcji szkoły oraz jej asystenckiej roli wobec rodziny
Ust. 3	możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty	Gwarancja konkurencyjności oferty oświatowej zapewnionej dzięki możliwości zakładania szkół również poza siecią placówek państwowych. Jest to jednocześnie propozycja realizacji powszechnej odpowiedzialności za oświatę i obowiązku troszczenia się o kształt działań edukacyjnych

¹³ *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572.

¹⁴ M. Pilch: *Ustawa o systemie oświaty...*, s. 18—19.

Ust. 4	dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej	Wyszczególnienie kolejnego — uzupełniającego wcześniejsze — determinantu w procesie edukacji: możliwości psychofizycznych jednostkowego ucznia. Wskazanie form pomocy uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych: pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy. Stanowi wyraz konstytucyjnej zasady równości oraz prawa do nauki ¹⁵
Ust. 5	możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami	Uszczegółowienie grup uczniów objętych specjalnymi metodami pracy. Doprecyzowanie powszechnego prawa do nauki, którego zakres obowiązywania obejmuje wszystkie typy szkół. Wskazanie kolejnych czynników, mających istotny wpływ na przebieg nauczania szkolnego: potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz predyspozycji ucznia
Ust. 5a	opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych	Skonkretyzowanie działań wobec jednej z grup uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymienionych uprzednio. Podkreślenie opiekuńczej funkcji szkoły, która ma być realizowana nie tylko poprzez uwzględnienie indywidualnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych w procesie kształcenia, ale także przez podjęcie działań rewalidacyjnych
Ust. 6	opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie	Zwrócenie uwagi na specjalne potrzeby uczniów szczególnie uzdolnionych. Możliwość modyfikacji programów nauczania i dostosowania do oczekiwań zdolnej młodzieży. Zaakcentowanie jednej z form pracy z uczniem zdolnym — akceleracji, skutkującej redukcją okresu uczęszczania do poszczególnych typów szkół
Ust. 7	upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych	Próba szerokiej interpretacji zasady równości i prawa do nauki — umożliwienie kontynuacji kształcenia także po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej. Jednoczesne swoiste zobowiązanie do podjęcia współpracy szkół ponadgimnazjalnych i uczelni wyższych
Ust. 8	możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych	Gwarancja możliwości kształcenia się osób dorosłych w zakresie ogólnym, zawodowym oraz specjalistycznym. Dalsza realizacja zasady indywidualizacji procesu nauczania i funkcjonalizacji kształcenia — ułatwienie ciągłego rozwoju osobistego, który pozwala na elastyczność wobec wymogów rynku pracy

¹⁵ Zob. P. Bała: *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*. Warszawa 2009, s. 147—256.

Ust. 9	zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi	Wskazanie działań niezbędnych do podjęcia w ramach realizacji zasady równości dostępu do nauki oraz realizacji prawa do nauki. Uwypuklenie konieczności ujednoczenia poziomu kształcenia między poszczególnymi regionami w kraju, w tym pomiędzy miastami a wsiami
Ust. 10	utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach	Unormowanie kwestii bezpieczeństwa i higieny podczas nauki szkolnej
Ust. 11	upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej	Ukierunkowanie edukacji nie tylko na zdobywanie wiedzy, ale również rozwój osobisty uczniów. Sfunkcjonalizowanie zdobytych umiejętności — kształcenie postaw umożliwiających podejmowanie działań rozwojowych w trzech sferach: lokalnej, krajowej i globalnej
Ust. 12	opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej	Rozszerzenie zadań szkoły o zapewnienie pomocy materialnej uczniom w sytuacji trudnej, także innego typu pomocy (np. psychologicznej) uczniom w złej sytuacji życiowej
Ust. 13	dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy	Konieczność uwzględnienia w procesie edukacji oczekiwań rynku pracy. Postulat koresponduje z ust. 8, ale podmiotem odpowiedzialnym za skorelowanie szkolnych treści poznawczych z popytem rynkowym czyni się nie ucznia, lecz szkołę
Ust. 13a	kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym	Zobowiązanie szkoły do przygotowania uczniów także do podejmowania aktywności gospodarczej — stymulowanie postaw przedsiębiorczych
Ust. 14	przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia	Kontynuacja wymogu funkcjonalizacji umiejętności nabywanych przez uczniów w szkole wobec przyszłej kariery zawodowej — wprowadzenie kolejnej formy wsparcia uczniów: doradztwa zawodowego
Ust. 15	warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego	Zintegrowanie zasady indywidualizacji nauczania z funkcjami szkoły: wychowawczą i socjalizacyjną. Gwarancja zapewnienia rozwoju indywidualnych uzdolnień na dodatkowych zajęciach, mających służyć kształtowaniu umiejętności społecznych i wzorcowych nawyków organizacji czasu poza szkołą
Ust. 16	upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych	Zobowiązanie do edukacji w zakresie podstaw bezpieczeństwa publicznego. Formowanie właściwych zachowań uczniów w sytuacjach trudnych i stanach wyjątkowych

Art. 4a	Szkoły i placówki zapewniające uczniom dostęp do Internetu są obowiązane podejmować działania zabezpieczające uczniów przed dostępem do treści, które mogą stanowić zagrożenie ich prawidłowego rozwoju, w szczególności zainstalować i aktualizować oprogramowanie zabezpieczające	Uzupełnienie zadań szkół — nie tylko mają one zapewnić uczniom dostęp do Internetu, ale także stworzyć warunki pozwalające na bezpieczne korzystanie z sieci. Ogólnikowe określenie treści, które mają podlegać ograniczeniom dostępu — „treści, które mogą stanowić zagrożenie dla prawidłowego rozwoju”. Wskazanie pożądanej formy realizacji nałożonego obowiązku: instalowanie na bieżąco aktualizowanego oprogramowania zabezpieczającego
Art. 11 ust. 1	Świadectwa i dyplomy państwowe wydawane przez uprawnione do tego szkoły [...] są dokumentami urzędowymi	Delegowanie na szkoły kompetencji do wydawania określonych aktów o statusie dokumentów urzędowych. Wskazanie konstytuuje uprawnienia szkół. Jest jednoznaczne z uznaniem, że szkoły są organami państwowymi, działającymi w sieci administracji publicznej
Art. 12 ust. 1	Publiczne [...] szkoły podstawowe i gimnazja organizują naukę religii na życzenie rodziców, publiczne szkoły ponadgimnazjalne na życzenie bądź rodziców, bądź samych uczniów; po osiągnięciu pełnoletniości o pobieraniu nauki religii decydują uczniowie	Zobligowanie, po spełnieniu wskazanych warunków, publicznych szkół podstawowych oraz gimnazjalnych do organizowania nauki religii. By uszanować wolność wyznania oraz przestrzegać zasady rozdzielenia Kościoła od państwa, za warunek niezbędny do zapewnienia w szkole edukacji religijnej uznano decyzję rodziców uczniów lub samych uczniów, gdy osiągnęli pełnoletniość
Art. 13 ust. 1	Szkoła i placówka publiczna umożliwia uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury	Podkreślenie roli szkoły w umacnianiu ujmowanej wieloaspektowo tożsamości. Wskazanie przedmiotów (treści kształcenia uczniów), których nauczanie ma służyć wspieraniu przynależności do wspólnoty narodowej, etnicznej, językowej i religijnej
Art. 13 ust. 4	W pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły publiczne zapewniają podtrzymywanie kultury i tradycji regionalnej	Zwrócenie uwagi na kształtowanie tożsamości regionalnej uczniów podczas nauki szkolnej (wypozażenie ich w wiedzę na temat kultury i tradycji regionu, z którego się wywodzą)
Art. 13a ust. 2	Szkoły, z wyłączeniem szkół dla dorosłych, są obowiązane do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego	Nałożenie na szkoły obowiązku dbania o aktywność fizyczną uczniów przez wprowadzenie zajęć wychowania fizycznego

Źródło: Opracowanie własne.

Interpretacja obszarów działań unormowanych we wstępnym rozdziale *Ustawy o systemie oświaty* pozwoliła odtworzyć zadaniowy obraz szkoły. Można przypuszczać na podstawie reguł wykładni przepisów prawnych, iż funkcjonuje on w opisanym kształcie w obrębie całej ustawy oświatowej.

Jak wynika z zamieszczonego w artykule zestawienia tabelarycznego, artykuły rozdziału 1. ustawy o systemie oświaty stanowią rozwinięcie celów zasygnalizowanych już w preambule do aktu prawnego — wskazują na dwukierunkowość podejmowanych przedsięwzięć, których celem jest kształcenie i wychowanie, wpajanie nawyków zachowań prospołecznych oraz obywatelskich. Są one także istotnymi wyznacznikami rozumienia szkoły i jej działań, dookreślającymi następnie w kolejnych, szczegółowych przepisach ustawowych.

Szkoła w analizowanym fragmencie ustawy postrzegana jest wielowymiarowo. Rozlegle opisywane są gwarancje mające służyć realizacji prawa do nauki oraz powszechnego i równego dostępu do edukacji. Wskazane są także grupy uczniów, czynniki osobowe i terytorialne, które w sposób szczególny muszą być wzięte pod uwagę w nauczaniu szkolnym. Ustawodawca obliguje w ten sposób odbiorców aktu prawnego do uwzględniania wielu różnych aspektów społecznych — równość i powszechność dostępu do edukacji mają zostać zapewnione niezależnie od indywidualnych cech ucznia, jego wieku, miejsca zamieszkania, sytuacji życiowej, czasu rozpoczęcia nauki, już zdobytego wykształcenia oraz etapu nauczania. Tym zasadom podporządkowane mają być również treści, metody i organizacja nauczania, a także inne formy pracy z uczniem, mające sprzyjać wyrównaniu jego szans w szkole.

W rozdziale 1. ustawy rozstrzygnięta zostaje również kwestia roli szkoły w wychowaniu młodych ludzi. Przepisy jednoznacznie wyznaczają szkole miejsce drugoplanowe względem rodziny dziecka (zadania o charakterze wspierającym proces wychowawczy w rodzinie). Takie rozwiązanie z jednej strony stanowi realizację konstytucyjnej zasady ochrony władzy rodzicielskiej, a więc prawa rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem, z drugiej zaś — jest istotnym, a nawet przesądzającym argumentem w odżywającej dziś często dyskusji dotyczącej odpowiedzialności za ewentualne niepowodzenia wychowawcze i problemy uczniów.

Choć ujęcie prawne sugerowałoby raczej uwzględnienie wyłącznie systemowo-instytucjonalnej płaszczyzny działania placówek edukacyjnych, szkoła jest nie tylko miejscem, które ma wyposażyć uczniów w określoną wiedzę i umiejętności. To również otoczenie, w którym przekazywane są wszelkie wartości cenione w danym społeczeństwie — normy społeczne (w tym umiejętność pracy w grupie), patriotyczne i wartości regionalne. Jako instytucja powszechna i skupiająca młodych obywateli, szkoła na co dzień ma również formować określone zachowania, które — w mniemaniu władzy publicznej — powinny cechować każdego. Za takie uznane są w ustawie zasady bezpieczeństwa publicznego, zrównoważonego rozwoju, higieny nauki czy postępowania w stanach nadzwyczajnych. Szkoła to także placówka zobligowana do kształtowania pozytywnych postaw, które będą powielane przez uczniów już w życiu dorosłym — podejmowania ruchu fizycznego i efektywnego spędzania wolnego czasu. Jest też miejscem, w którym — z poszanowaniem wolności wyznania — speł-

niane mogą być potrzeby religijne młodych ludzi. W ramach działania tej instytucji władze publiczne umożliwiają więc uczniom korzystanie ze swobód obywatelskich w postaci wolności stowarzyszania się oraz zgromadzeń.

Obrona za punkt wyjścia społeczna i instytucjonalna perspektywa działań szkolnych nie powoduje ignorowania ucznia jako jednostki. Jako podmiot działań edukacyjno-opiekuńczych ustawa wskazuje wychowanków w konkretnym wieku, na określonym poziomie rozwoju, ze swoistymi umiejętnościami lub ze specjalnymi potrzebami, które decydują o sposobie, metodach, formie i treściach nauczania. Zaleca się odmienne traktowanie uczniów niepełnosprawnych, zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub już nim dotkniętych, znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej i życiowej, a także uczniów zdolnych. Przepisy nakazują ponadto dostrzeganie indywidualnych uzdolnień każdego ucznia, jak również zapewnienie młodym ludziom dostępu do różnych form rozwijania swoich pasji podczas zajęć pozalekcyjnych.

Zgodnie z zapisami w ustawie dobór przekazywanych w szkole treści kształcenia ma być podporządkowany przygotowaniu do przyszłego zawodu oraz kontynuacji nauki. Dlatego kończący edukację uczeń powinien mieć specjalistyczną wiedzę, posiadać dokumenty poświadczające osiągnięty poziom wykształcenia, być gotowy do wyboru właściwej profesji, cechować się elastycznością i otwarciem na potrzeby rynku pracy, a także zdolnością do podejmowania własnych inicjatyw gospodarczych. Szkoła, według zapisów analizowanej ustawy, jest zatem miejscem indywidualnego rozwoju, który jednak ma służyć nie tylko poszczególnym uczniom, ale i całemu społeczeństwu. W ten sposób godzi interes indywidualny z ponadjednostkowym oraz realizuje podstawową funkcję prawa.

Bibliografia

- Bała P.: *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*. Warszawa 2009.
- Bastiat F.: *Prawo*. W: Idem: *Dzieła zebrane*. T. 1. Tłum. P. Tobiła-Pertkiewicz. Warszawa 2009.
- Borkowski T.: *Terminologia prawna w ujęciu terminograficznym*. „Komunikacja Specjalistyczna” 2011, nr 4.
- Choduń A.: *Leksyka tekstów aktów prawnych*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2006, z. 4.
- Choduń A.: *Leksyka tekstów aktów prawnych w zasobie leksykalnym współczesnej polszczyzny*. Warszawa 2007.
- Gizbert-Studnicki T.: *Język prawny a obraz świata*. W: *Prawo w zmieniającym się społeczeństwie*. Red. G. Skąpska. Kraków 1992.
- Inny słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. Bańko. Warszawa 2000.

- Jagodzińska D.: *Szkola 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.
- Kochanowski J.: *Jurydyzacja życia*. http://www.kochanowski.pl/pub_palestra_0708_2002.html.
- Król A., Kuzior P., Łyszczarz M.: *Prawo oświatowe. Komentarz do ustawy o systemie oświaty*. Warszawa—Bielsko-Biała 2009.
- Kurzyzna-Chmiel D.: *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*. *Prawo oświatowe w zarysie*. Kraków 2006.
- Malinowski A.: *Jednoznaczność i precyzja słów w tekście prawnym*. W: *Zarys metodyki pracy legislatora. Ustawy. Akty wykonawcze. Prawo miejscowe*. Red. A. Malinowski. Warszawa 2009.
- Pawelec M.: *Prawo i język*. W: *Lingua iuris*. Red. A. Mróz, A. Niewiadomski. Warszawa 2010.
- Piłch M.: *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Warszawa 2006.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 41. Red. H. Zgólkowa. Poznań 2004.
- Słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. Szymczak. Warszawa 1994.
- Słownik języka polskiego*. T. 8. Red. W. Doroszewski. Warszawa 1966.
- Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 2. Red. B. Dunaj. Warszawa 1999.
- Stępkowski A.: *Kochaj i rób, co chcesz. Rzecz o etyce, prawie, miłości własnej i o państwie prawa*. „Pro Fide Rege et Lege” 2008, nr 1.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 4. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572.
- Zieliński M.: *Wiedza o tekstach prawnych jako warunek ich rozumienia*. W: *Język polskiej legislacji, czyli zrozumiałość przekazu a stosowanie prawa*. Red. A. Tietiajew-Różańska. Warszawa 2007.



Magdalena MARZEC-JÓŹWICKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dydaktyka uniwersytecka jako nowy przedmiot w programie studiów doktoranckich Wybrane zagadnienia

University didactics as a new subject
in the programme of doctoral studies
Selected issues

Abstract: This article presents an exemplary programme of classes in didactics at university. The author also briefly characterizes the subjects of education, i.e. students and lecturers, drawing attention to their behaviour and roles in the process of modern university education.

Key words: university didactics, doctoral studies, academic lecturer, education

Wstęp

W czwartym paragrafie *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych*, który prezentuje zarys programu studiów III stopnia, znalazł się zapis o konieczności uwzględnienia wśród zajęć również tych, które rozwijałyby umiejętności dydaktyczne i zawodowe doktora, zdobywającego „kwalifikację w zakresie nowoczesnych metod i technik prowadzenia zajęć dydaktycznych”¹. Zajęcia te powinny mieć charakter fakul-

¹ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych*. www.rcl.gov.pl [data dostępu: 13.01.2016].

tatywny i przygotowywać do „wykonywania zawodu nauczyciela akademickiego, w szczególności w zakresie metodyki zajęć dydaktycznych i nowych technologii wykorzystywanych w kształceniu studentów”². Z tego zapisu wynika, że uczestnicy studiów doktoranckich mogą być zatrudniani w charakterze nauczycieli akademickich i prowadzić zajęcia dydaktyczne na uczelni. Część z nich — po ukończeniu studiów — wybiera również zawód nauczyciela uniwersyteckiego, toteż przygotowanie w tym zakresie jest bardzo pomocne.

W programie studiów doktoranckich od niedawna znajduje się zatem przedmiot określany jako dydaktyka szkoły wyższej lub dydaktyka uniwersytecka. I w tym miejscu rodzą się trudności, wynikające z konieczności opracowania programu takich zajęć, który uwzględniałby wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne potrzebne nauczycielowi akademickiemu.

Celem niniejszego artykułu jest podzielenie się przez autorkę, prowadzącą od roku akademickiego 2012/2013 na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II konwersatorium *Dydaktyka uniwersytecka* (dla doktorantów Wydziału Nauk Humanistycznych) oraz wykład *Dydaktyka w szkole wyższej* (dla doktorantów Nauk Społecznych), refleksjami, pomysłami i doświadczeniem, dotyczącym przygotowania młodych ludzi do prowadzenia zajęć ze studentami w taki sposób, by nie tylko zawierały treści niezbędne dla przyszłych dydaktyków, ale były również ciekawe, użyteczne i zachęcały do wyboru dydaktycznej pracy na uczelni.

Przykładowe zagadnienia programowe zajęć zostaną przedstawione w ostatniej części artykułu. Poprzedzą je krótkie rozważania na temat podmiotów kształcenia na najwyższym szczeblu edukacyjnym, czyli studenta oraz wykładowcy, a także obecności dydaktyki akademickiej w literaturze przedmiotu i badaniach naukowych XX i XXI wieku.

Student

Anetta Pereświat-Sołtan, wykładowca w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, kilka lat temu prowadziła badania, zmierzające do ustalenia, jakie cechy pracowników pozwalają im na dostosowanie się do wymogów rynku pracy. Brała pod uwagę np. znaczenie pracy, odporność na stres, nastawienie na osiągnięcia, niezależność, umiejętność podejmowania ryzyka czy przedsiębiorczość, określane tzw. orientacją instrumentalną (IO). Odrębnym podmiotem swoich badań uczyniła studentów, czyli młodych ludzi, będących u progu kariery zawodowej, zakładając, że osiągną wysokie wyniki.

² Ibidem.

Niestety, empirycznie ich nie potwierdzono. Okazało się, że badani studenci wykazują się najniższą orientacją instrumentalną ze wszystkich grup (między innymi menedżerów czy osób zatrudnionych na stanowiskach wykonawczych). Badaczka postawiła pytania: czyżby zatem uczelnie wyższe nie przygotowywały studentów do wymagań, jakie stawia przed nimi rynek pracy?. Co jest zatem zadaniem uczelni wyższych? Czy może powinnością uczelni jest kształcić wyłącznie zgodną z przewidywaniami liczbę fachowców w danej dziedzinie wiedzy stosowanej (a więc w stosunkowo wąskiej specjalności)³?

Na pewno zadaniem wykładowców jest przekazywanie wiedzy. Powinna być ona jednak na tyle ogólna, aby absolwent mógł ją zastosować w obliczu maksymalnie różnych wyzwań zmieniającego się rynku. Zbyttna „pragmatyzacja” szkoły wyższej, polegająca na uczeniu pod aktualne zapotrzebowanie rynku, grozi zawężeniem horyzontów, a w dłuższej perspektywie ogranicza obszar kompetencji — zwłaszcza wobec prognoz, iż obecni studenci w swym życiu zawodowym kilka razy zmienią profil aktywności profesjonalnej. Najważniejsze są więc kreatywność i elastyczność w przystosowywaniu się do nowych warunków. Są to tzw. umiejętności adaptacyjne, które powinny obejmować:

- pomoc w przystosowaniu do nowego środowiska,
- umiejętność funkcjonowania w grupie,
- umiejętność uczenia się (w tym style uczenia się, integrowanie wiedzy — *mind mapping*),
- poznawanie własnych możliwości,
- stymulowanie myślenia twórczego,
- rozpoznawanie własnych preferencji zawodowych,
- umiejętności komunikacji interpersonalnej,
- umiejętności rozwiązywania konfliktów⁴.

Badacze proponują również wprowadzenie do programu studiów zajęć, które kształtowałyby takie umiejętności, jak:

- radzenie sobie w sytuacjach trudnych, problemowych — podejmowaniu decyzji i działań w nowych warunkach,
- radzenie sobie ze stresem (w tym wizualizacja i relaksacja),
- asertywne zachowanie się,
- wzbudzanie i podtrzymywanie własnej motywacji w działaniu,
- skuteczna autoprezentacja.

Rozważania te nieco ukierunkowują działania wykładowców, pokazując, jakie zagadnienia powinny się znaleźć z programach poszczególnych zajęć. Niepokojący — patrząc z perspektywy dydaktyka — jest jednak fakt, że stu-

³ Zob. M. Frankanowski, A. Pereświat-Sołtan i inni: *Kształcenie studentów w czasach globalizacji i zagrożenia bezrobociem*. <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/11.pdf> [data dostępu: 13.01.2016].

⁴ Zob. *ibidem*.

denci coraz rzadziej są dziś wdzięcznymi obiektami nauczania. Na zajęciach coraz częściej przybierają postawy antynauczycielskie. Można wskazać wśród nich np. spóźnianie się na zajęcia lub zwalnianie się z części z nich, udzielanie mylnych informacji, przedłużanie i niepotrzebne rozbudowywanie wypowiedzi, robienie min, manifestacyjne nienotowanie na wykładach albo siedzenie wprost z założonymi rękoma, odpisywanie na zaliczeniach, znaczące kasłanie, jedzenie podczas zajęć, a nawet szwejkizm. Ta ostatnia strategia polega na tym, że student stara się „wyciągnąć” z zajęć tylko to, co jego zdaniem ma sens i jest mu potrzebne do pozauniwersyteckiego funkcjonowania. Gdy natomiast wykładowca usiłuje zmusić go do działań, których sobie nie życzy, przybiera pozę bohatera powieści Jaroslava Haška: zakłada maskę i działa wolno, bezmyślnie i niekompetentnie, określając siebie nawet mianem „głupka”. W ten sposób nie pozwala pedagogowi korzystać ze swej inteligencji i swych zdolności⁵. Cemu tak się dzieje? Jak zauważył Kazimierz Denek, „w uczelniach tryumfuje przeciętność i powierzchowność, a bezrefleksyjne zachowania studentów coraz częściej stają się akceptowanym [przez nauczycieli akademickich — M.M.J.] sposobem życia”⁶. Składa się na to wiele czynników, np.:

- podejmowanie podwójnych studiów, które nie wpływają na wyższy poziom wykształcenia, ale nierzadko powodują zaległości w wywiązywaniu się z obowiązków;
- indywidualnie komponowany program studiów, co wiąże z absencją na zajęciach i koniecznością zaliczania ich w ustalonym z wykładowcą czasie;
- niechęć do samokształcenia mimo praktycznie nieograniczonego dostępu do książek, dobrze wyposażonych bibliotek uczelnianych, coraz powszechniejszych, darmowych e-booków, dostępnych przez Internet, czy różnorodnych programów edukacyjnych; nastawienie na otrzymywanie od wykładowców gotowej wiedzy w postaci prezentacji multimedialnych, kserówek/streszczeń artykułów czytanych na zajęciach; pisanie prac zaliczeniowych, proseminaryjnych, a nawet magisterskich, opartych przede wszystkim na literaturze odnalezionej na stronach internetowych⁷;
- źle pojmowany praktycyzm, czyli wybieranie sobie spośród bogatej oferty zajęć przydatnych w przyszłej pracy, pomijanie treści o profilu ogólnohumanistycznym, zwłaszcza z zakresu filozofii;
- brak systematyczności w przygotowywaniu się do zajęć;
- roszczeniowość, domaganie się wyższych ocen na zaliczeniach i egzaminach, co widoczne jest — niestety — zwłaszcza na niezbyt popularnych

⁵ Zob. J. Jagieła: *Trudny uczeń w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków 2005.

⁶ *X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski. Wrocław 2004, s. 27.

⁷ Co prawda, wykładowcy zdają sobie sprawę z tego, że na zajęciach mają do czynienia z pokoleniem dzieci Internetu, ale nie może on być głównym źródłem wiedzy studenta, zwłaszcza humanisty.

dziś, nad czym należałoby ubolewać, kierunkach humanistycznych, a związane z niższą liczbą studiujących, ze strachem wykładowców przed utratą godzin dydaktycznych, z redukcją etatów itp.;

— wysoka samoocena studentów.

Co prawda, jak wynika z badań psychologicznych, prowadzonych np. przez Marcina Frankanowskiego, osoby z wysoką samooceną mają większe szanse na rynku pracy, choćby z tego względu, że potrafią korzystnie się zaprezentować na rozmowie kwalifikacyjnej z pracodawcą. Problem jednak wynika z faktu, że samoocena studentów nie idzie w parze z ich opinią wśród wykładowców. Nieuzasadniona zawyżona samoocena może powodować, że skuteczność takich kandydatów jest nietrwała, a ich konfrontacja z rzeczywistością — bolesna. W interesie nauczycieli akademickich powinno zatem leżeć nie zwiększanie szans studentów asertywnych, lecz słabych pod względem wiedzy i umiejętności merytorycznych, ale maksymalne wykształcenie najzdolniejszych i najbardziej pracowitych studentów oraz ułatwienie im startu życiowego.

Aby ta część artykułu nie wybrzmiała tak zdecydowanie pesymistycznie, na koniec warto zaznaczyć, że nadal spotyka się studentów zafascynowanych i zdobywaniem podczas studiów odpowiedniej wiedzy i kompetencji, i z entuzjazmem uczestniczących w zajęciach, a nawet pomagających — zwłaszcza młodym wykładowcom — wkroczyć w niełatwy świat edukacji uniwersyteckiej. Przykładem niech będzie historia opisana przez Leo Buscaglię, wykładowcę na Uniwersytecie Południowej Kalifornii. Oto jej fragment:

To był pierwszy dzień mojej pracy w charakterze asystenta [...]. Wszedłem do sali wykładowej niezwykle przerażony i pełen obawy. Grupa odpowiedziała milczeniem na mój zakłopotany uśmiech i krótkie porównanie. Przez kilka chwil nerwowo przerzuciałem notatki. Potem zacząłem wykład; jąkałem się i odnosiłem wrażenie, że nikt mnie nie słucha. W chwili paniki zauważyłem w piątym rzędzie poważną, skupioną młodą kobietę w letniej sukience. [...] Jej twarz o żywym wyrazie i ciepły uśmiech były dla mnie zachętą do kontynuowania wykładu. Kiedy coś mówiłem, ona kiwała głową lub mówiła „O, tak!” i robiła notatki. Emanowało z niej kojące uczucie wskazujące na to, że obchodzi ją to, z jakim trudem usiłuję coś powiedzieć.

Zacząłem mówić bezpośrednio do niej i wtedy moja pewność siebie oraz entuzjazm wzrosły. Po chwili zaryzykowałem i rozejrzałem się dookoła. Inni studenci również zaczęli słuchać i robić notatki. Ta fantastyczna młoda kobieta wybawiła mnie z kłopotu i postawiła na nogi⁸.

⁸ L. Buscaglia: *Dziewczyna z piątego rzędu*. W: *Balsam dla duszy nauczyciela, czyli opowiadania, które otworzą serca nauczycieli i ukoją ich dusze, zebrane i spisane przez Jacka Canfielda i Marka Victora Hansena*. Tłum. M. Hermanowska. Poznań 2003, s. 37—38.

Wykładowca

Jak słusznie zauważył Zdzisław Ratajek w artykule *Nauczyciel akademicki — jego osobowe cechy i profesjonalne mistrzostwo*, literatura naukowa w odniesieniu do nauczycieli szkolnych jest „nieporównywalnie obszerniejsza, niż ma to miejsce w odniesieniu do nauczycieli akademickich”⁹. Należy mieć nadzieję, że w najbliższym czasie temat osobowości, kompetencji i zadań nauczyciela uniwersyteckiego częściej będzie analizowany zarówno w pracach teoretycznych, jak i badaniach empirycznych, tym bardziej że nauczyciel akademicki to nadal zawód cieszący się w Polsce wysokim autorytetem (84% badanych wskazało nauczyciela akademickiego)¹⁰. Na wysoką pozycję wykładowcy prawdopodobnie duży wpływ ma ekspercki charakter jego zawodu. Istotnym czynnikiem statusu społecznego jest w tym przypadku sam tytuł naukowy i płynący z niego autorytet, jak również uniwersytet i kojarzona z nim niezależność intelektualna. Polacy szanują ludzi wykształconych, których praca nosi znamiona „służby społecznej”. Potrzeba dziś zatem dobrych nauczycieli akademickich, którzy w równej mierze będą starać się o najwyższy pułap akademicki profesji uczonego, jak też najwyższą profesjonalność pedagogiczną¹¹.

Wspomniany wcześniej Ratajek, biorąc pod uwagę wskazówki starożytnych myślicieli, wyróżnił cztery składniki, scalające dyskurs nad osobowymi cechami i mistrzostwem pedagogicznym nauczycieli akademickich:

- etyczność, rozumianą jako uczciwość w poszukiwaniu prawdy oraz wierność przyjętym wartościom;
- wzorczość, czyli pokazywanie studentom swoją postawą drogi do mądrości, pobudzanie ich do aktywności naukowej i wytrwałości poznawczej;
- otwartość, nastawienie na samodoskonalenie, pasję poznawczą;
- odpowiedzialność sprawstwa, a więc skuteczność w działaniach edukacyjnych, postawę prospołeczną, uwidaczniającą się we wszystkich czynnościach naukowca i dydaktyka¹².

Wykładowca powinien jednak zdawać sobie sprawę z nieuchronności przyjęcia nowych ról, czego wymaga dynamiczna współczesność z jej coraz to no-

⁹ Z. Ratajek: *Nauczyciel akademicki — jego osobowe cechy i profesjonalne mistrzostwo*. W: *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*. Red. E. Sałata. Radom—Warszawa 2005, s. 34.

¹⁰ Na podstawie badań CBOS, Uniwersytet Łódzki, BS/8/2009 — http://www.wyzszekwali.fikacje.uni.lodz.pl/index.php/edoradztwo/artukul.prestiz_zawodow._badania_cbos,82 [data dostępu: 24.09.2013], oraz danych z 2011 roku — <http://www.kluczdokariery.pl/twoja-kariera/rynek-pracy/statystyki-i-rankingi/art,3,najbardziej-prestizowe-zawody-w-polsce.html> [data dostępu: 24.09.2013].

¹¹ Zob. Z. Ratajek: *Nauczyciel akademicki...*, s. 34.

¹² Zob. *ibidem*, s. 33.

wszymi formami komunikowania się czy przesunięciem punktu ciężkości tworzenia treści edukacyjnych na ich odbiorców, wychowanych w kulturze obrazu, multimediów, Internetu. Jak wskazuje Olga Kurek w artykule *Wykładowca i student — role na nowo zdefiniowane*, ten pierwszy

powinien porzucić rolę mędrca, jedynego mistrza czy mentora. Raczej powinien odnaleźć się w roli przewodnika i pomocnika, który współpracuje ze studentami i tworzy wraz z nimi zindywidualizowane ścieżki kształcenia z wykorzystaniem różnych dostępnych form i sposobów komunikowania się¹³.

Zdanie Kurek kłóci się jednak z dość powszechnym dziś przekonaniem, że potrzeba mistrzów, osób, które są profesjonalistami w tym, co robią (czyli pracy dydaktycznej i naukowej), a swoją wiedzą i postawą wobec nauki wyzwolą chęć naśladownictwa, czyli uczenia się, odkrywania, badania, zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi.

Nauczyciel akademicki zmuszony jest niejako do refleksji nad tym, co, jak i dla kogo robi. Dobrze byłoby, gdyby zdał sobie sprawę, że:

- klasyczna tablica, kreda i wykład odbierane są jako formy mało atrakcyjne, dlatego zobligowany jest do stosowania dynamicznych i interaktywnych form prowadzenia zajęć, rozpoznania potrzeb studentów oraz kierowania ich procesami kognitywnymi, tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się, przestrzegania paradygmatu *from teaching to learning and e-learning*, opartego na stymulowaniu konieczności samokształcenia¹⁴;
- staje przed nim student-pracownik, o ograniczonych możliwościach czasowych i poznawczych, oczekujący dużej dawki wiedzy praktycznej, zwiększającej jego szanse na rynku pracy;
- zajęcia akademickie są realizowane w różnorodnych formach: wykładów, konwersatoriów, ćwiczeń, warsztatów, laboratoriów czy seminariów; każda

¹³ O. Kurek: *Wykładowca i student — role na nowo zdefiniowane*. W: *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*. Red. A. Rozmus. Warszawa 2010, s. 207.

¹⁴ Warto w tym miejscu wspomnieć o *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*, zakładającym, że na studiach, obok tradycyjnych rodzajów zajęć (wykładów, konwersatoriów, ćwiczeń czy zajęć laboratoryjnych) oraz metod dydaktycznych, powinny pojawiać się także — jako wspomagające — metody i techniki kształcenia na odległość. Tego typu kształcenie określane jest mianem *e-learning* albo *distance learning* i polega na wykorzystywaniu w trakcie nauki wszystkich dostępnych mediów elektronicznych (Internetu, intranetu, extranetu, przekazów satelitarnych, taśm audio/wideo, telewizji interaktywnej). Zob. A. Wierzbicka: *E-edukacja na uczelniach wyższych — innowacyjne podejście do nauczania*. W: *Dydaktyka XXI wieku — szanse i zagrożenia*. Red. J. Bujak-Lechowicz. Piotrków Trybunalski 2008, s. 223—232.

z nich ma swoją specyfikę, swoje możliwości i ograniczenia, wynikające z liczebności grup studenckich, poziomu zainteresowania słuchaczy, znaczenia zajęć w planie studiów, formy zaliczenia czy wymagań stawianych przez prowadzącego;

- powinien być zdolny do poświęceń, a nawet ofiar: regularnie i szybko odpisywać na wiadomości elektroniczne od studentów, spotykać się z nimi w ustalonym przez nich czasie, zmieniać własny plan zajęć, dostosowując go do ich planu dnia, cierpliwie poprawiać błędy w pracach rocznych, licencjackich, magisterskich, koniecznie przeredagowując, ponieważ oznaczenia w rodzaju: błąd składniowy, błąd stylistyczny już nie wystarczają (student tłumaczy najczęściej, że nie wiedział, jak poprawić);
- jego ćwiczenia czy konwersatoria mogą niejednokrotnie przybierać formę wykładu, bo jeśli sam czegoś nie powie, zajęcia upłyną w milczeniu, przerywanym od czasu do czasu pojedynczymi uwagami studenckimi; pedagogowi, który przecież czuje się zobowiązany do omówienia kolejnego zagadnienia, nie pozostaje nic innego, jak mówić: 1) dużo, 2) na temat, 3) ciekawie, 4) tak długo, jak się da, 5) streszczając artykuł, który powinien być przeczytany przez studentów, ale ponieważ „nie było go w Internecie”, więc do niego nie dotarli albo po prostu, w ciągu tygodnia czy dwóch, nie zdążyli dotrzeć.

Być może ostatnie uwagi wydają się dość pesymistyczne, ale poparte są dziesięcioletnim doświadczeniem autorki artykułu. Promykiem nadziei dla nauczycieli uniwersyteckich, zmagających się z niełatwą zwłaszcza dziś naturą studentów, zdaje się zasada, przyjęta przez żyjącego na przełomie XIX i XX wieku Kazimierza Twardowskiego, filozofa i profesora Uniwersytetu Lwowskiego, który twierdził, że studentów trzeba uczyć tak, jak „tego wymaga natura i stan ich umysłu”¹⁵.

Każdy nauczyciel akademicki sam wybiera sposób pracy dydaktycznej: jeden ma wiele gotowych pomysłów, inny czerpie z doświadczenia swoich poprzedników, naśladując ich strategie radzenia sobie z podopiecznymi. Przygotowując się do pracy dydaktycznej na uniwersytecie, dobrze jednak mieć w pamięci trzy zasady. Po pierwsze, **uczenie się tego, jak nauczać, jest procesem bardzo osobistym**, co oznacza, że każdy nauczyciel przynosi na uniwersytet własne oczekiwania, aktualną wiedzę, styl uczenia i osobowość, które będą się różnić od tego, co reprezentują inni. W procesie nauczania to jego przekonania i wartości kierują działaniami i wpływają na podejmowane decyzje. Po drugie, **nauczanie wymaga poznania złożonej natury podejmowanych decyzji**. Nauczyciele akademicy muszą podejmować decyzje, jak działać, opierając się na analizie zdarzeń, swojej wiedzy specjalistycznej, poczuciu odpowiedzialności. Aby radzić sobie ze złożoną naturą decyzji dydaktycznych, muszą nieustannie uczyć

¹⁵ Z. Ratajek: *Nauczyciel akademicki...*, s. 37.

się snucia refleksji nad własną wiedzą i działaniami, co prowadzi do głębszego zrozumienia sensu procesu nauczania-uczenia się. Po trzecie zaś, **nauczanie jest konstruktywnym procesem**, którego nauczyciel musi być aktywnym uczestnikiem i współtwórcą, poddającym krytycznej analizie własne doświadczenia edukacyjne i dokonującym refleksji nad nimi¹⁶.

Dydaktyka akademicka — stan badań i perspektywy badawcze

Nad dydaktyką szkoły wyższej od pewnego czasu (zwłaszcza w drugiej połowie wieku XX) prowadzone są regularne badania. Zagadnieniu temu poświęca się tomy opracowań, prezentujących zwłaszcza modele nauczania i uczenia się studentów¹⁷. Pola badawcze dydaktyki akademickiej koncentrują się wokół wielu obszarów zagadnieniowych, wśród których wyróżniają się następujące:

- funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w państwowym systemie edukacji (w makroperspektywie — analiza kontekstów społecznych, kulturowych, politycznych),
- wspieranie nauczycieli akademickich w rozwoju ich kompetencji do nauczania,
- proces kształcenia, obejmujący nauczanie i uczenie się studentów¹⁸.

Opisywanie, badanie i projektowanie opisu procesu kształcenia są najszerzej reprezentowanym obszarem refleksji nad dydaktyką szkoły wyższej, a jednocześnie najbardziej niejednorodnym. W jego ramach można dookreślić kilka dominujących nurtów badawczych, które szczegółowo w swojej publikacji *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich* (Kraków 2013) opisała Anna Sajdak. Badaczka z Uniwersytetu Jagiellońskiego wymieniła i scharakteryzowała różne nurty kształcenia:

- **nurt techniczno-dydaktyczny**, mający na celu zmodernizowanie procesu kształcenia w taki sposób, by stał się efektywny, nowoczesny i sprzyjał uczeniu się studentów,

¹⁶ Więcej na ten temat zob. R. Perry: *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Tłum. B. Mazur. Warszawa 1997, s. 12—13.

¹⁷ Autorami przydatnych kompendiów są np. B.J. Stallworth, E. Calhoun, B.D. Hopkins, W. Okoń, T. Lewowicki, C. Kupisiewicz, K. Kruszewski, B. Gołębiak, D. Klus-Stańska, M. Czerepaniak-Walczak czy ostatnio A. Sajdak.

¹⁸ Zob. A. Sajdak: *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków 2013.

- **nurt społeczno-psychologiczny**, określający możliwości wprowadzenia takich modeli kształcenia, których cele i metodyka wspierają kompetencje społeczne i komunikacyjne studentów,
- **nurt programowy**, nazywany inaczej pragmatycznym, którego celem jest zmniejszenie rozdzwiewku pomiędzy ofertą studiów a kwalifikacjami zawodowymi,
- **nurt praktyczno-zawodowy**, opisujący zmiany w procesie kształcenia w zakresie celów, treści i metod zorientowanych na praktykę oraz łączenie teorii z praktyką,
- **nurt społeczno-teoretyczny**, służący wspieraniu rozwoju osobowości studentów, zwłaszcza w zakresie kompetencji społecznych, ich nastawień oraz zdolności,
- **nurt naukowo-teoretyczny**, polegający na badaniu problemów dydaktyki szkoły wyższej, które wyłaniają się w związku z negatywną tendencją do coraz to węższych specjalizacji nauki, braku współpracy pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami oraz odejściem teorii od praktyki¹⁹.

Polska literatura przedmiotu najsilniej reprezentuje nurt techniczno-dydaktyczny, programowy oraz praktyczno-zawodowy. Prawie nieobecna w przestrzeni pedagogicznej refleksji nad dydaktyką uniwersytecką jest tematyka „pojawiających się coraz węższych specjalizacji w kontekście procesu kształcenia”²⁰.

Drugim, wcześniej wymienionym, obszarem badawczym dydaktyki w szkole wyższej jest wspieranie nauczycieli akademickich w rozwoju ich kompetencji do nauczania. Z najnowszych danych, jakie zgromadziła wspomniana już Sajdak, wynika, że „w żadnym polskim uniwersytecie, na wydziałach czy w instytutach pedagogicznych nie funkcjonuje jednostka — katedra lub zakład dydaktyki szkoły wyższej”²¹. Obowiązek doskonalenia umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich spoczywa np. na pracownikach studium pedagogicznego, leży w obszarze działań pełnomocników rektora ds. dydaktyki akademickiej albo spoczywa na różnego rodzaju zespołach (np. zespół ds. programowych warsztatów cyklicznych *Ars Docendi*, prowadzonych dla nauczycieli akademickich i doktorantów na UJ). Teoria dydaktyki szkoły wyższej na obszarze Polski tak naprawdę dopiero raczkuje, dlatego nauczyciele muszą korzystać z doświadczeń innych krajów, np. Niemiec.

Dydaktyka uniwersytecka — jako nauka — obejmuje kilka powiązanych z sobą obszarów:

- nauczanie i uczenie się,
- nauczanie — prowadzenie zajęć,

¹⁹ Nurty te zostały wyróżnione przez niemieckich dydaktyków K. Zillobera, M. Zwysyga oraz T. Tiberiusa.

²⁰ A. Sajdak: *Paradygmaty kształcenia studentów...*, s. 275.

²¹ Stan na 1.10.2012 roku. Jedynym wyjątkiem jest Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej w Instytucie Pedagogiki UJ.

- teorię treści kształcenia, przekazywanych na poszczególnych zajęciach,
- teorię kierowania procesem uczenia się (motywacji, aktywizacji, samokształcenia),
- dyscyplinę służącą stosowaniu teorii psychologicznych na temat procesu przyswajania wiedzy i kształcenia umiejętności²²,
- obszar badań nad podmiotami procesu kształcenia, wzajemnie na siebie oddziałującymi i jednakowo aktywnymi: wykładowcą oraz studentem.

Współczesne publikacje przedmiotowe przynoszą odpowiedzi na wiele pytań: Jaką wiedzę powinien mieć student, by był przygotowany do sprostaniamu wymaganiom rynku pracy? W jaki sposób kształcić jego umiejętności zawodowe i społeczne? Kim jest wykładowca? Jakimi sposobami powinien doskonalić swój styl prowadzenia zajęć dydaktycznych? Jakie cechy powinien mieć wykładowca z pasją? Jakie czynniki odpowiadają za satysfakcję z jego pracy na uczelni? Jakie strategie autoprezentacji powinien stosować kompetentny wykładowca? Jak powinien komunikować się ze studentami? Jak ich oceniać? itp.

Przyglądając się jednak temu, jakie postawy wobec studiowania przyjmują współcześni studenci, warto zaproponować powrót do pierwotnych znaczeń dydaktyki: jako „**sztuki nauczania i wychowania**”, co podkreślał w drugiej połowie XVII wieku Jan Amos Komeński, oraz „**teorii uczenia się, akcentującego aktywną rolę uczniów/studentów**”, co postulował na przełomie XIX i XX wieku progresywista John Dewey.

Dydaktyka uniwersytecka w programie studiów doktoranckich

Wokół zarysowanych tu dwu podstawowych zagadnień dydaktycznych: studenta i wykładowcy, ogniskuje się program zajęć dydaktyka uniwersytecka. Przeznaczone są one dla doktorantów, którzy:

- chcą poszerzyć kompetencje dydaktyczne, dysponując już podstawową wiedzą z zakresu dydaktyki ogólnej (np. znają formy, techniki edukacyjne oraz metody pracy, rozumieją pojęcie procesu dydaktycznego czy operacjonalizacji celów kształcenia itp.);
- nigdy wcześniej nie mieli kontaktu ze specjalizacją pedagogiczną, zatem nie wiedzą, czego i jak uczyć, ale są pozytywnie nastawieni do zawodu na-

²² Na podstawie pomysłu Friedricha W. Krona. Por. F.W. Kron: *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Sopot 2012.

uczyciela akademickiego, otwarci na innowacje metodyczne i nowe techniki prowadzenia zajęć;

- myślą o pracy ze studentami albo do ich obowiązków w ramach studiów należy prowadzenie różnego typu zajęć, dlatego chcą się do nich odpowiednio przygotować.

Wśród głównych celów tego przedmiotu należałoby wymienić:

- przygotowanie teoretyczne i praktyczne do prowadzenia zajęć ze studentami,
- poznanie sposobów korzystnej prezentacji swojej osoby i wiedzy na zajęciach ze studentami,
- doskonalenie umiejętności komunikacji interpersonalnej w pracy dydaktycznej ze studentami,
- uporządkowanie wiedzy i umiejętności dydaktycznych z zakresu andragogiki, czyli kształcenia ludzi dorosłych,
- wdrażanie do stałego doskonalenia umiejętności pedagogicznych, do ich poszerzania i pogłębiania.

Zajęcia te mają zwrócić uwagę na twórczy charakter pracy pedagogicznej, a także przypomnieć o kierunku zmian, ku którym zmierza współczesna dydaktyka uniwersytecka. Ich meritum stanowi innowacyjne, nowoczesne podejście do metodyki nauczania jako dziedziny opartej na profesjonalizmie nauczyciela, wyrażającym się w skuteczności podejmowanych przez niego działań, we właściwym organizowaniu i prowadzeniu procesu kształcenia, w dostosowywaniu czynności i zadań do potrzeb podmiotów edukacji, a także w polimetodyzmie jako warunku efektywności pracy.

Po odbyciu 30 godzin zajęć doktoranci, zgodnie z wytycznymi zawartymi we wspomnianym wcześniej *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, zdobywają odpowiednio:

- **wiedzę** z zakresu terminologii z dydaktyki w szkole wyższej oraz dwu modeli procesu kształcenia: modelu nauczania podającego (wykłady) oraz modelu kształcenia poszukującego (ćwiczenia, warsztaty);
- **umiejętności** zaplanowania procesu dydaktycznego, a także sprawnego i profesjonalnego prowadzenia zajęć uniwersyteckich w zakresie doboru środków i metod kształcenia oraz sposobów hierarchizowania materiału nauczania; wyszukiwania, analizowania, oceniania, selekcjonowania informacji przydatnych w organizowaniu i prowadzeniu procesu kształcenia; motywowania studentów do samodzielnego zdobywania wiedzy i aktywnego uczestniczenia w procesie edukacyjnym; dostosowania zadań do stylów uczenia się oraz typów inteligencji studentów; oceny przydatności różnorodnych metod w realizacji zadań i rozwiązywaniu problemów dotyczących sfery działalności dydaktycznej;

— **kompetencje społeczne**, takie jak: umiejętność inspirowania i organizowania procesu uczenia się innych osób, prawidłowego identyfikowania i rozstrzygnięcia dylematów związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela akademickiego, odpowiedniego określenia priorytetów służących realizacji określonych przez siebie zadań dydaktycznych²³.

Ponieważ dydaktyka uniwersytecka jest przedmiotem nowym, ogólny program tych zajęć nadal ulega wielu modyfikacjom, a nauczyciele akademicy, zajmujący się teorią nauczania studentów, umieszczają w nim zarówno uniwersalne (czyli przydatne wszystkim dydaktykom przedmiotowym), jak i szczegółowe treści z zakresu metodyki nauczanego przedmiotu. Wykładowcy, którym zostały powierzone te zajęcia, bardzo często szukają pomocy u wykwalifikowanych dydaktyków. Ten fakt skłania do twierdzenia, że zajęcia dydaktyczne na uniwersytetach prowadzone są również przez osoby, które albo nie ukończyły specjalizacji nauczycielskiej, albo uczyniły to bardzo dawno, kiedy kształcenie miało nieco inny charakter niż obecnie.

Przykładowe zagadnienia szczegółowe, jakie mogłyby się znaleźć w takim programie, można byłoby podzielić na dwa bloki tematyczne: pedeutologiczny (prezentujący teorię i praktykę stawania się pedagogiem uniwersyteckim, uświadamiający specyfikę pracy na uniwersytecie) oraz metodyczny (charakteryzujący elementy procesu nauczania-uczenia się na uczelni).

Blok pedeutologiczny

1. Cele kształcenia akademickiego. Trendy w edukacji XXI wieku. Nowe formy zdobywania wiedzy.
2. Współczesne paradygmaty dydaktyki uniwersyteckiej (behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny, krytyczno-emancypacyjny).
3. Student i nauczyciel jako podmioty akademickiego kształcenia. Relacja mistrz — nauczyciel: uniwersyteckie dziedzictwo.
4. Nauczyciel akademicki: specyfika roli zawodowej. Wykładowca w środowisku wielokulturowym.
5. Przygotowanie nauczycieli akademickich do pracy: obszary możliwego wsparcia i rozwoju.
6. Indywidualny styl prowadzenia zajęć: wiedza, doświadczenie wykładowcy, motywacja i nastawienie, elementy materialne wizerunku wykładowcy. Wady i zalety humoru w szkole wyższej.

²³ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.* www.rcl.gov.pl [data dostępu: 13.01.2016].

7. Stres w zawodzie nauczyciela (definicja, zapobieganie, sposoby zmniejszania odczuwania stresu w pracy zawodowej). Asertywność i jej zasady.
8. Zasady dobrej autoprezentacji. Autorytet nauczyciela akademickiego.
9. Zasady nawiązywania właściwych relacji interpersonalnych ze studentami. Sposoby radzenia sobie z dorosłymi uczestnikami procesu dydaktycznego.
10. Zasady komunikacji (aktywne słuchanie, umiejętność przemawiania, rozmawiania, reagowania, reagowanie terapeutyczne, dostosowywanie własnego stylu do stylu społecznego studenta, sposoby przedstawiania spraw przez studentów).

Blok metodyczny

1. Planowanie procesu dydaktycznego (kierunkowe, wynikowe, metodyczne, przygotowanie merytoryczne i organizacyjne) oraz warunki dobrego przygotowania do zajęć.
2. Zasady kształcenia na poziomie uniwersyteckim (dobór materiału nauczania, motywacja studentów, praca studenta a czynności nauczania) w modelu technologicznym oraz humanistycznym.
3. Ogniwa uniwersyteckiego procesu kształcenia (uświadamianie celów i zadań dydaktycznych, kierowanie procesami poznawczymi, kształtowanie umiejętności praktycznych, utrwalanie wiadomości i umiejętności, sprawdzanie i ocena osiągnięć).
4. Wspomaganie aktywności studentów na zajęciach: zasady oraz najważniejsze elementy aktywnego nauczania (organizacja przestrzeni, podtrzymywanie uwagi, wzbudzanie zainteresowania, utrzymywanie dyscypliny, również myślowej).
5. Modele i wzory nauczania-uczenia się (oparte na wzorach behawioralnych, procesualno-poznawczych, uczenia się społecznego, uczenia się całościowego, osobowościowego).
6. Wybrane metody pracy ze studentami (dyskusja panelowa, odgrywanie ról, burza mózgów, obrady okrągłego stołu, studium przypadku, rozwiązywanie problemów, wykład itp.).
7. Kształcenie wielostronne i jego zasady (uczenie się przez przyswajanie i odkrywanie wiedzy, przeżywanie, działanie).
8. Techniki pobudzające kreatywność studentów na zajęciach. Uczenie twórczego myślenia (w zakresie abstrahowania, dokonywania skojarzeń, rozumowania dedukcyjnego i indukcyjnego, metaforyzowania, transformowania).
9. Sztuka prowadzenia dialogu sokratejskiego. Jego rola w myśleniu, nauczaniu i uczeniu się.

10. Sztuka prowadzenia nowoczesnego wykładu z użyciem technologii informacyjnej. Funkcje mediów w procesie kształcenia. Koncepcja kształcenia multimedialnego — istota, walory i warunki realizacji.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł, co zaznaczono już na jego wstępie, prezentuje zbiór dość luźnych refleksji dotyczących nowego, fakultatywnego, ale często wybieranego przez studentów przedmiotu w programie studiów doktoranckich, jakim jest dydaktyka uniwersytecka, obejmująca proces nauczania-uczenia się ludzi dorosłych, którzy zdobywają wiedzę i kwalifikacje na różnych kierunkach studiów.

Jak wielokrotnie wspomiano, niestabilizowany program tych zajęć nadal nastęrcza wielu trudności i obaw prowadzącym, uczącym studentów otwartej na słuchaczy postawy, cierpliwości, szacunku dla poglądów drugiego człowieka, a co za tym idzie — nienarzucania swojego zdania, wierności poglądom i ideałom, refleksyjności oraz ciągłego uczenia się w związku z nauczaniem innych. Na nauczycielach akademickich, i tych prowadzących zajęcia z dydaktyki, i tych, którzy będą nauczać w przyszłości, spoczywa trudny obowiązek bycia Osobowościami i Indywidualnościami. Tylko one potrafią uczynić środowisko uniwersyteckie atrakcyjne i bogate, dostarczające młodzieży wielu doświadczeń, inspiracji i przeżyć intelektualno-emocjonalnych²⁴ jako twórcy, innowatorzy, elita intelektualna społeczeństwa, a nie — jak to trafnie ujął Andrzej Rozmus we wstępie książki pod swoją redakcją *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego* (Warszawa 2010) — „przeżuwacze cudzych teorii, którzy potrafią je (lepiej lub gorzej) przekazać innym”²⁵.

Dydaktyka uniwersytecka jest zatem bardzo ważnym przedmiotem. Studenci uczestniczący w zajęciach poznają tajniki warsztatu nauczycielskiego, co przyczynia się do podnoszenia jakości prowadzonych na uniwersytetach wykładów, ćwiczeń czy konwersatoriów. Niezrozumiała wydaje się więc jej dotychczasowa nieobecność w programie studiów doktoranckich. Oburza również fakt lekceważenia wiedzy z zakresu dydaktyki ogólnej i szczegółowej przez nauczycieli akademickich, traktowania jej jako dodatkowej i niekoniecznej. Nie będzie zatem przesadą stwierdzenie, że wykładowcy bez przygotowania pedagogicznego nie powinni prowadzić zajęć ze studentami.

²⁴ Zob. Z. Ratajek: *Nauczyciel akademicki...*, s. 39.

²⁵ A. Rozmus: *Po co ta książka? I dla kogo?*. W: *Wykładowca doskonały...*, s. 12—13.

Bibliografia

- Buscaglia L.: *Dziewczyna z piątego rzędu*. W: *Balsam dla duszy nauczyciela, czyli opowiadania, które otworzą serca nauczycieli i ukoją ich dusze, zebrane i spisane przez Jacka Canfielda i Marka Victora Hansena*. Tłum. M. Hermanowska. Poznań 2003.
- X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski. Wrocław 2004.
- Frankanowski M., Pereświet-Sołtan A. i inni: *Kształcenie studentów w czasach globalizacji i zagrożenia bezrobociem*. <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/11.pdf>.
- Jagięła J.: *Trudny uczeń w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków 2005.
- Kron F.W.: *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Sopot 2012.
- Kurek O.: *Wykładowca i student — role na nowo zdefiniowane*. W: *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*. Red. A. Rozmus. Warszawa 2010.
- Perry R.: *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Tłum. B. Mazur. Warszawa 1997.
- Ratajek Z.: *Nauczyciel akademicki — jego osobowe cechy i profesjonalne mistrzostwo*. W: *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*. Red. E. Sałata. Radom—Warszawa 2005.
- Rozmus A.: *Po co ta książka? I dla kogo?*. W: *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*. Red. A. Rozmus. Warszawa 2010.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych*. www.rcl.gov.pl.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*. www.rcl.gov.pl.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*. www.rcl.gov.pl.
- Sajdak A.: *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków 2013.
- Wierzbicka A.: *E-edukacja na uczelniach wyższych — innowacyjne podejście do nauczania*. W: *Dydaktyka XXI wieku — szanse i zagrożenia*. Red. J. Bujak-Lechowicz. Piotrków Trybunalski 2008.

ARTYKUŁY RECENZYJNE



Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

O nowej koncepcji kształcenia języka polskiego

About the new concept of Polish language education

Abstract: The review presents the monograph by Marta Szymańska entitled *Between the language teaching and language education. The concepts of language education at the turn of the 20th and 21st century*. The author of the monograph presents the development of the concepts in the education of Polish language in order to present her own paradigm at the end. In this new concept Szymańska does not reject the attainment of the predecessors, but she outlines an innovative, anthropocentric proposal combining selected components of earlier concepts and elements belonging to other disciplines.

Key words: concept of language education, Marta Szymańska, language teaching, language education

Jednym z głównych źródeł naszego niezrozumienia jest to, że brak nam jasnego przeglądu sposobów użycia naszych słów. — Naszej gramatyce brak przejrzystości. — Stąd doniosłość odnajdywania i wynajdywania *ogniw pośrednich*. Pojęcie przejrzystości ma dla nas zasadnicze znaczenie. Charakteryzuje ono formę naszego ujęcia, sposób, w jaki sprawy widzimy. Przejrzysta ekspozycja umożliwi zrozumienie, które na tym właśnie polega, że „dostrzegamy związki” [...]. Charakteryzuje on[a] formę naszego ujęcia, sposób, w jaki sprawy widzimy¹.

Niech słowa Ludwika Wittgensteina staną się wprowadzeniem do zaprezentowania monografii Marty Szymańskiej pt. *Między nauką o języku a naucza-*

¹ L. Wittgenstein: *Dociekania filozoficzne*. Tłum. B. Wolniewicz. Warszawa 1972, s. 122.

niem języka. *Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*², książki, która stanowi swoistą sumę prowadzonych przez autorkę badań oraz przemyśleń zarówno teoretycznych, jak i zorientowanych na praktykę dydaktyczną. „Umożliwić zrozumienie” rzeczy to także stworzyć dzieciom i młodzieży najlepsze warunki do poznania języka oraz sprawnego posługiwania się nim. Optymalne podejście do wychowania językowego, kształcenia języka, pozwala na osiągnięcie owej „przejrzystości”, o której pisał Wittgenstein. Dlatego tak istotne stają się przemyślenia dotyczące edukacji językowej, owego rozwijania języka, o którym pisze Marta Szymańska, a które sytuują jej monografię w obszarze językoznawstwa stosowanego — z interdyscyplinarnym „zanurzeniem” zagadnień językowych w osiągnięciach innych teorii lingwistycznych i nauk.

Już tytuł rozprawy zapowiada nakreślenie zagadnienia, wokół którego dyskusja w dydaktyce języka polskiego toczy się od samego początku — ważnej dla szkolnego nauczania języka relacji między teorią i praktyką. Nie jest to jednak relacja zdająca „sprawę” z idei, które przyświecały dydaktyce języka. Monografia, stanowiąc szeroko rozwiniętą myśl dotyczącą nauczania języka ojczystego w szkole, prezentuje głos poszukujący drogowskazu, złotego środka, wśród obecnych w dyskursie edukacyjnym poglądów na sposoby rozwijania języka ucznia, jako że zmieniającym się modelom kształcenia językowego daleko do doskonałości. Jak pisze Marta Szymańska,

praca wyrasta z pragnienia spojrzenia na przeszłość z perspektywy współczesności, a także z chęci zebrania i uporządkowania tendencji, które towarzyszą, organizują, wpływają na szkolną edukację w zakresie nauczania języka ojczystego. Inspiracji do jej powstania było wiele — praktyka uczenia w szkole, obserwowanie, jak uczą inni (doświadczeni nauczyciele i początkujący studenci), nauczanie indywidualne, analizowanie i pisanie podręczników, tworzenie materiałów dla nauczycieli, rozmowy z nauczycielami, rozmowy z uczniami, a także uważna lektura tego, co do tej pory napisano na temat kształcenia językowego³.

Opracowanie ma więc umocowanie zarówno w teorii lingwistyki edukacyjnej, w empirii, w działaniach aplikacyjnych, jak i w doświadczeniach dydaktycznych innych uczących oraz w doświadczeniach własnych, autorskich.

Na początek przedstawmy układ prezentowanego dzieła: całość przedłożona w formie monografii obejmuje dziewięć poprzedzonych wstępem i zamkniętych podsumowującym zakończeniem rozdziałów. Dopełnia ją, zgodnie z konwencją książki naukowej, bogate zestawienie literatury przedmiotowej i podmiotowej

² Artykuł dotyczy monografii: M. Szymańska: *Między nauką o języku a nauczaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków 2016, ss. 346.

³ Ibidem, s. 10.

(zestawienie podręczników i dokumentów oświatowych). Wywód konstytuują naprzemiennie komponenty teoretyczno-erudycyjne, opisowo-erudycyjne oraz komponent analityczny, odnoszący się do literatury przedmiotu i w niewielkim zakresie — do analizy podręczników, a także do krótkich relacji z badań eksperymentalnych. Część rozdziałów została zamknięta syntetycznymi podsumowaniami, zawierającymi wnioski odnoszone do warstwy teoretycznej i ułatwiające porządkowanie treści.

Przyjęty przez Martę Szymańską rodzaj eksploracji tworzy w sumie konstrukcję, dla której przemyślanym wprowadzeniem stał się rozdział pierwszy — niezwiązany z dydaktyką języka punkt wyjścia. Autorka akcentuje w nim rolę języka w życiu jednostki i całych społeczeństw, przytaczając głosy badaczy reprezentujących różne dyscypliny — filozofów, językoznawców, pedagogów, psycholingwistów i neurobiologów. W ten sposób sygnalizuje już na wstępie swe interdyscyplinarne i holistyczne podejście do badanych zagadnień. Przybliżając argumenty ukazujące znaczenie języka, autorka uwydatnia jednocześnie wagę jego kształcenia i wszechstronnego rozwijania, naświetla też istotę podstawy dydaktycznej każdego języka: oparcie jej z jednej strony na teorii języka, a z drugiej — na koncepcji nauczania.

Jak wskazuje druga część tytułu monografii, celem badawczym było odwołanie koncepcji kształcenia językowego w ujęciu diachronicznym: autorka rozpoczyna skrótowo od narodzin polskiej dydaktyki nauczania języka w ramach reformy Komisji Edukacji Narodowej i od jej XIX-wiecznego rozwoju, a skupia swą uwagę na XX i na początku XXI wieku, omawiając kierunek zmian, jakim podlegały wizje edukacji językowej. Marta Szymańska analizuje literaturę przedmiotu, zestawia koncepcje ze stanem nauki w czasie, kiedy je tworzone, ukazuje specyficzne uwarunkowania, interpretuje ich funkcjonowanie. Przedstawiane koncepcje kształcenia językowego w XX i XXI wieku dzieli na dwie części: odnoszącą się do strukturalizmu (sformułowaną przez Zenona Klemensiewicza) i poststrukturalistyczną. Tej pierwszej — strukturalistycznej — autorka poświęca sporo uwagi. Ukazuje jądro koncepcji Zenona Klemensiewicza, jego ideę systematycznej pracy nad zagadnieniami z zakresu gramatyki w szkole (ale nie — opracowanie gramatyki systematycznej), dostosowanymi do warunków szkolnych i możliwości uczących się, a co najważniejsze — wprowadzanych z nastawieniem badawczym, poszukującym — w postępowaniu indukcyjnym. Szymańska pisze także o wypaczeniu tej idei przez nauczycieli i twórców podręczników, którzy często koncentrowali się (np. w ćwiczeniach i wymaganiach wobec uczniów) na definicjach oraz na stopniu ich odtworzenia przez wychowanków. Od Klemensiewiczowskiego opisu języka autorka przechodzi do zapowiadającej teorię funkcjonalizacji wiedzy o języku koncepcji Jana Tokarskiego, dalej — do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu jako sposobu na rozwijanie języka, wreszcie — do doskonalenia sprawności w pisaniu (czyli propozycji Anny Dyduchowej metod kształcenia sprawności językowej). Idee od-

noszone do strukturalizmu uszczegóławiane są w różnym stopniu: najogólniej potraktowane zostały ćwiczenia w mówieniu i pisaniu — a szkoda, bo złożony system ćwiczeń stanowi poważny wkład w kształcenie językowe funkcjonujące przed reformą programową z 1999 roku.

Obie koncepcje kształcenia językowego (strukturalistyczna i poststrukturalistyczna) nie pozostają zawieszona w próżni — Marta Szymańska obudowuje je opisem sytuacyjnych uwarunkowań kulturowych, a także rozwijających je teorii języka. Słusznie rozdziela obie części koncepcji kształcenia: tę opartą na rozwijaniu systemowej wiedzy o języku (rozdział 2.) oraz koncepcje poststrukturalistyczne (nauczanie komunikacyjne, teorie rozwijania języka — rozdział 8.). Uzasadnia zachodzące zmiany i konieczność modyfikowania tradycyjnego paradygmatu nie tylko konsytuacją (w rozdziale 3. znajdziemy charakterystykę zmian cywilizacyjnych: transformacji szeroko rozumianej kultury, nowych technologii, zalewu informacyjnego, dominacji kultury obrazu), ale także odmiennymi perspektywami widzenia języka, reprezentowanymi przez różne odmiany językoznawstwa, między innymi funkcjonalizm, tekstologię, analizę dyskursu, socjolingwistykę i kognitywizm. Do opisu przeobrażeń zachodzących w szkole Marta Szymańska wraca w rozdziale 7., powołując się na dwa komponenty dyskursu edukacyjnego z lat dziewięćdziesiątych, czyli na dyskusję nad miejscem gramatyki w nauczaniu języka oraz na analizę porównawczą podstaw programowych (z 1999 i 2008 roku).

Warto zwrócić uwagę na tę część monografii. Wspomniane analiza i charakterystyka podstaw programowych zostały poparte wynikami badań czterech serii podręczników dla szkoły podstawowej, wydanych po 2008 roku: już np. w spisach treści ujawniono w badaniu koncentrację treści na elementach struktury języka, a nie na praktyce językowej. Analiza jakościowa ćwiczeń odsłoniła braki w zakresie ćwiczeń komunikacyjnych i wpływających na rozwój świadomości językowej — przy nadmiarze ćwiczeń całkowicie bezrefleksyjnych. Niestety, odbiorca monografii nie jest w stanie ocenić, w jakim stopniu zapisy w nowszej podstawie (z 2008 roku), zawężające (w odniesieniu do podstawy programowej z 1999 roku) zakres komunikacyjnego aspektu rozwijania języka, wywarły wpływ na praktykę edukacyjną realizowaną za pomocą podręczników, bo brakuje tu materiału porównawczego w postaci wyników analizy starszych podręczników (sprzed reformy w 2008 roku). Część analityczna nie objęła także przeglądu (i eksploracji badawczej) podręczników do kształcenia językowego na III etapie edukacyjnym (choć zapowiedź takiej analizy mogą sugerować słowa autorki ze s. 194). Wskazane miejsca niedosytu w części analitycznej nie burzą bynajmniej przemyślanej konstrukcji całego opracowania, jednak rozwinięcie komponentu badawczego pozwoliłoby mocniej uzasadnić potrzebę poszukiwania innej, lepszej propozycji kształcenia języka polskiego.

W rozdziałach rozdzielających koncepcje dydaktyczne (4. i 5.) Marta Szymańska przybliży lingwistyczne podstawy przeobrażeń w kształceniu języka

oraz ich inspirujących implementacji w glottodydaktyce (rozdział 4.). Po wypracowaniu spójnych i przekonujących zasad wyboru koncepcji językoznawczych i ich umiejętnej selekcji, pewne z nich przesuwając na dalszy plan, również — dopełniając lub modyfikując koncepcje poprzedników, Autorka sytuuje docelową (własną) koncepcję nauczania języka w szerokim i zróżnicowanym kontekście teorii naukowych (przypomnijmy, jako służebne wobec koncepcji nauczania języka opisane zostały w rozdziale 5. teorie języka: funkcjonalizm, lingwistyka tekstu, tekstologia, analiza dyskursu, pragmatyka, socjolingwistyka, kognitywizm). Treść tej części została skomponowana w głównej mierze ze spostrzeżeń innych autorów — Szymańska zarysowuje w ten sposób szerokie, interlingwistyczne pole. Upomniałabym się tu jednak — dla pełnego obrazu — o wskazanie na gotowe już rozwiązania i dydaktyczne ujęcia teoretyczne (np. na funkcjonalne wyzyskanie wiedzy o języku w opracowaniu Urszuli Żydek-Bednarczuk z 2002 roku w tomie pt. *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*⁴ czy na kompleksowo opracowane sfunkcjonalizowane kształcenie sprawności systemowej w nawiązaniu do glottodydaktyki, zawarte w monografii z 2012 roku autorstwa Jerzego Podrackiego i Katarzyny Kozłowskiej pt. *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*⁵).

Jak wspomniano, za inspirującą dla koncepcji rozwijania języka ucznia Marta Szymańska uznaje glottodydaktykę. W rozdziale 4. zwraca uwagę na glottodydaktyczne podejścia do uczenia się języka oraz koncepcje uczenia języka obcego czy drugiego i wśród nich poszukuje inspiracji dla rozważań na temat dydaktyki języka ojczystego. Wydaje się jednak, że treści dotyczące ujęć glottodydaktycznych, by mogły służyć opracowaniu nowego modelu kształcenia języka, powinny być ujęte precyzyjniej. Po pierwsze, dlatego że w obu typach dydaktyk (glottodydaktyce i dydaktyce języka ojczystego/pierwszego) posługujemy się identycznymi pojęciami (mam na myśli np. „metodę”), rozumiejąc je zupełnie inaczej. Już zresztą krótkie przybliżenie przez autorkę kolejnych „metod” czy „podejść” glottodydaktycznych wskazuje, że rozumiane są one szerzej niż metody polonistyczne — zawsze oparte są na konkretnej teorii języka i podbudowane teorią nauczania (uczenia i uczenia się) — i z takich założeń warto czerpać wzory, projektując nowoczesną koncepcję nauczania języka polskiego. Chciałabym też zwrócić uwagę na dość skromne — w stosunku do współczesnego stanu badań glottodydaktycznych — zestawienie prezentowanych podejść do nauczania języka. Jako inspirujące dla rozwijania języka można by wskazać opracowania polskich glottodydaktyków (Iwony Janowskiej, Anny Seretny,

⁴ U. Żydek-Bednarczuk: *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002, s. 119—126.

⁵ J. Podracki, K. Kozłowska: *Części zdania w dydaktyce szkolnej. Czy i w jakim stopniu niezbędne?*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012, s. 271—284.

Ewy Lipińskiej, Przemysława Gębala, Grażyny Zarzyckiej, Władysława Miodunka⁶). Jednak samą propozycję wykorzystania podejść glottodydaktycznych w budowaniu nowoczesnej koncepcji rozwijania języka trzeba uznać za wyjątkowo trafną.

Znaczący dla rozważań teoretycznych i wyznaczenia kierunku koncepcji nauczania języka jest rozdział 6., terminologiczny, w którym Marta Szymańska w sposób satysfakcjonujący „mierzy się” z wszechobecnością pojęcia „kompetencja”, a także z doprecyzowaniem pojęć: „sprawność językowa”, „umiejętność językowa”, „świadomość językowa”. I w tym przypadku wykorzystanie opracowań glottodydaktycznych doprecyzowałoby dodatkowo pojęcie „sprawność” i rozbudowałoby je. Warto przywołać ujęcie sprawności przez Marię Dakowską, według której

proces opanowania sprawności językowej przebiega na kilku poziomach: po pierwsze, na poziomie opanowania samych paradygmatycznych odmian form językowych, aby można je było dostosować do kontekstu, po drugie, w zakresie planów wypowiedzi o coraz dłuższym zasięgu, po trzecie, na poziomie uświadomienia sobie przez ucznia, co jest formą zgodną z regułami kodu językowego, a co nie jest, po czwarte wreszcie, w zakresie integrowania operacji w czasie, dającego efekt płynności wypowiedzi⁷.

To ujęcie bliskie jest autorce monografii i znakomicie łączy pojęcie sprawności ze świadomością językową — istotną w budowaniu nowego paradygmatu kształcenia.

Na koniec (rozdział 9.) Marta Szymańska przedstawia komunikacyjno-kognitywną koncepcję uczenia języka, która wyrasta z wiedzy, doświadczeń i praktyki dydaktycznej badaczki, a także z rozumowania przeprowadzonego podczas analizy dyskursu edukacyjnego, stanowi też swoiste włączenie komponentów strukturalizmu i poststrukturalizmu w jej własną koncepcję

⁶ Por. między innymi: P.E. Gębał: *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*. Kraków 2010; I. Janowska: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków 2011; E. Lipińska, A. Seretny: *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie diaspory polonijnej*. Kraków 2012; E. Lipińska: *Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party”*. „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2, s. 141—154; E. Lipińska, A. Seretny: *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*. Kraków 2013; W. Miodunka: *Zmiany w metodach nauczania języka polskiego jako obcego w latach 1978—1987*. Kraków 1990; G. Zarzycka: *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*. Red. W. Miodunka, A. Seretny. Kraków 2008, s. 63—78.

⁷ M. Dakowska: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa 2001, s. 81.

komunikacyjno-kognitywną. Zgodnie bowiem ze współczesnymi paradygmatami dotyczącymi nauczania autorka przyjmuje perspektywę antropocentryczną — punktem odniesienia staje się w tej koncepcji uczeń i jego wzrastanie w atmosferze autentycznej rozmowy oraz postawa działaniowa (w podejściu działaniowym). Istotą pracy nad językiem ucznia jest rozwijanie świadomości językowej, której jednym z elementów pozostaje kompetencja językoznawcza, wiedzę o języku zaś traktuje się jako element wspomagający, zabezpieczający językowy rozwój w przypadku pojawienia się błędów. Punkt wyjścia (i dojścia) działań rozwijających świadomość stanowi autentyczny i motywujący tekst, pobudzający do rozmowy (w perspektywie tekstocentrycznej). Teoria językoznawcza byłaby wtedy ujęta — zgodnie z ustaleniami psychologii poznawczej — jako czynnik przyspieszający rozumienie nawet w młodszych klasach szkoły podstawowej. Interesujące w tym modelu jest — poza znanymi wcześniej komponentami — wzmocnienie (powrót do) komponentu teoretycznego. Marta Szymańska proponuje, by wprowadzać go w działaniach dydaktycznych, zorientowanych komunikacyjnie, w sposób funkcjonalny. Jak stwierdza:

Jest to także próba pokazania, że uczenie języka nie musi być dokonywaniem wyboru między teorią i praktyką, nawet wtedy, gdy teoria jest odsunięta na dalszy plan, a dominuje przekonanie o konieczności praktykowania języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych⁸.

W prezentowanej koncepcji można rozpoznać wiele znanych wcześniej komponentów: połączenie elementów koncepcji strukturalistycznej i komunikacyjnej, łączenie neurodydaktyki z antropocentryzmem, funkcjonującego obecnie w szkole ujęcia tekstocentrycznego z włączeniem do edukacji technik glottodydaktycznych (zadaniowych). To holistyczne ujęcie jest swego rodzaju *novum* w propozycji koncepcji kształcenia — w wykonaniu Marty Szymańskiej okazuje się świeżą i efektywną propozycją do realizacji. Można więc powiedzieć, że odwołując się do wskazanych wcześniej, uporządkowanych procedur badawczych, autorka zrealizowała w pełni cele swych badań. Wyczerpująco odtworzyła koncepcje kształcenia językowego XX i początku XXI wieku oraz wskazała uwarunkowania, które zmuszają do zmiany paradygmatu kształcenia języka.

⁸ M. Szymańska: *Między nauką o języku a nauczaniem języka...*, s. 17.

Bibliografia

- Dakowska M.: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa 2001.
- Gębał P.E.: *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*. Kraków 2010.
- Janowska I.: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków 2011.
- Lipińska E.: *Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party”*. „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2.
- Lipińska E., Seretny A.: *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*. Kraków 2013.
- Lipińska E., Seretny A.: *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonych na przykładzie diaspory polonijnej*. Kraków 2012.
- Miodunka W.: *Zmiany w metodach nauczania języka polskiego jako obcego w latach 1978—1987*. Kraków 1990.
- Podracki J., Kozłowska K.: *Części zdania w dydaktyce szkolnej. Czy i w jakim stopniu niezbędne?*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012.
- Szymańska M.: *Między nauką o języku a nauczaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków 2016.
- Wittgenstein L.: *Dociekania filozoficzne*. Tłum. B. Wolniewicz. Warszawa 1972.
- Zarzycka G.: *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*. Red. W. Miodunka, A. Seretny. Kraków 2008.
- Żydek-Bednarczuk U.: *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002.



Marta KUBAREK
Uniwersytet Śląski w Katowicach

O rozważaniach Haliny Wiśniewskiej na temat edukacji polonistycznej w szkole

On Halina Wiśniewska's reflections on Polish language education at school

Abstract: The aim of the review article is to present and discuss the work by H. Wiśniewska *Around Polish education at school. Theory and practice*, edited by M. Karwatowska and L. Tymiakin. The presentation of the composition of the volume and the scope of the referenced content has become the basis for distinguishing the areas that complement and organize the current state of research related to broadly understood education, language education and linguistic competence of students. The presentation of the outline of the issues undertaken by the author also allows us to realize that Polish language education is multi-disciplinary in terms of linguistics and culture.

Key words: language education, integration in teaching Polish language, educational discourse, didactic tradition

Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka to zbiór artykułów Haliny Wiśniewskiej, które ukazywały się drukiem w latach 1973—2014¹. Tytuł opracowania wskazuje, że w recenzowanym tomie pomieszczono zarówno omówienie teorii polonistycznych, kulturowych i dydaktycznych, jak i propozycje konkretnych rozwiązań metodycznych².

¹ H. Wiśniewska: *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*. Red. M. Karwatowska, L. Tymiakin. Lublin 2016, ss. 372.

² Podobne założenia prezentują między innymi tomy „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”; *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. Synowiec. Katowice 2013; *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*. Red. E. Laska. Rze-

Redaktorzy opracowania zaznaczyli w *Słowie wstępnym*, że tom ten kierowany jest do wszystkich, którzy „są zainteresowani dyskursem polonistycznym i realizacją pożytecznych, pozostających w pamięci lekcji polskiego”³. Oznacza to, że omawiane w opracowaniu zagadnienia i propozycje dydaktyczne adresowane są do studentów polonistyki, nauczycieli języka polskiego, metodyków *etc.* Odnajdą oni bowiem w tej pozycji cenne wskazówki do pracy z uczniem.

Recenzowany tom, skomponowany w bardzo przejrzysty sposób, składa się z trzech zasadniczych części zatytułowanych kolejno: *Kształcenie językowe — koncepcje, komponenty, działania; Dynamizm zjawisk kulturowych i aksjologicznych* oraz *Cechy uczniowskich tekstów pisanych*.

Pierwsza część opracowania składa się z ośmiu artykułów, w których przedstawiono teoretyczne rozważania związane z szeroko pojętą edukacją polonistyczną. Autorka odnosi się w nich do zagadnień takich, jak: sprawność językowa i komunikacyjna, integracja na lekcjach języka polskiego czy dyskurs edukacyjny. Porządkuje dotychczasowe rozważania związane z wymienionymi zagadnieniami i uzupełnia je. Wskazuje bowiem zależności między kompetencją i sprawnością językową a logicznym myśleniem i zasobem słownikowym uczniów. W części tej autorka odwołuje się ponadto do historii dydaktyki polonistycznej.

Rozdział zatytułowany *Dynamizm zjawisk kulturowych i aksjologicznych* składa się z siedmiu artykułów, w których prezentowane są wyniki badań nad wartościami uznawanymi przez młodych ludzi za najważniejsze, ich planami zawodowymi i wyrażanymi ocenami. W części tej zawarte są ponadto rozważania dotyczące sposobów uczenia o dowcipie, humorze i wartościowaniu oraz analizy słowników, w których widoczna jest ekspansja haseł związanych z wyrazem *seks* i nazwami kobiet.

Ostatnia część opracowania odnosi się do uczniowskich tekstów pisanych. W artykułach zebranych w tym rozdziale Halina Wiśniewska omawia realizacje form wypowiedzi wprowadzanych na lekcjach języka polskiego (opowiadania, opisu, rozprawki, streszczenia). Zwraca uwagę na cechy stylistyczne i kompozycyjne tych tekstów oraz wskazuje uczniowskie strategie pisania. Autorka dostrzega przy tym negatywne wzorce nauczania, które powodują, że dziecięce realizacje są typowe i szablonowe. Uzupełnia tym samym rozważania wielu badaczy, którzy zainteresowali się tematyką związaną z poprawnością tekstów uczniowskich⁴.

sów 2007; *Kultura. Język. Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*. Red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski. Poznań 2008; *Szkola w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty*. Red. E. Murawska. Słupsk 2013.

³ H. Wiśniewska: *Wokół edukacji polonistycznej...*, s. 9.

⁴ Zob. B. Niesporek-Szamburska: *Pisanie baśni — od motywacji do kształcenia kompetencji tekstotwórczej*. W: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*. Red. B. Myrdzik, M. Karwatowska. Lublin 2011, s. 341—354; K. Gąsiorek: *Umiejętności ję-*

Wewnętrzna struktura każdego z artykułów jest uporządkowana i przejrzysta. Często teksty te podzielone są na mniejsze części wyróżnione tematycznie. Prowadzone analizy zawsze poprzedzone są rozważaniami teoretycznymi, które stanowią podbudowę omawianych zagadnień. Na końcu opracowań można zazwyczaj znaleźć konkretne rozwiązania lub postulaty dydaktyczne.

Podstawą wielu tekstów zamieszczonych w opracowaniu są prowadzone przez autorkę badania empiryczne. Halina Wiśniewska przedstawia wyniki badań ankietowych prowadzonych w szkołach podstawowych, licealnych i zawodowych (por. *Kim chcę być w dorosłym życiu? — opinie czternastolatek; „Posiadanie” jako wartość najwyższa w młodzieżowych ocenach narodowości*) oraz analizuje różnorodne teksty uczniowskie, w tym wypracowania olimpijskie i maturalne (por. *Strategie obronne uczniowskiego pisania w dyskursie edukacyjnym; Substytucja tekstowa — uczniowska strategia pisania form wypowiedzi; Spójność tekstu w wypracowaniach olimpijczyków*). Wyniki badań rozpatrywane są w kontekście społecznym i cywilizacyjno-kulturowym.

Wartością opracowania są niewątpliwie propozycje rozwiązań dydaktycznych. Wiśniewska prezentuje schematy lekcji, wskazuje ćwiczenia i zadania dla uczniów, proponuje metody i formy pracy. Nauczyciele mogą czerpać z doświadczenia autorki i wykorzystywać gotowe scenariusze lekcji oraz modyfikować je zgodnie z potrzebami i predyspozycjami uczniów. Zamieszczone propozycje skłaniają ponadto do refleksji nad realizacją omawianych zagadnień we współczesnej szkole. Okazuje się bowiem, że pewne schematy działań pozostają niezmiennie od lat, np. sugerowanie oddzielnego omawiania części zdania pojedynczego i zdań złożonych podrzędnie w niektórych programach nauczania i podręcznikach⁵. Propozycję autorki, żeby połączyć te zagadnienia, można uznać za ceną.

W opracowaniu znalazły się ponadto odwołania do dokumentów oświatowych, w tym przede wszystkim do *Podstawy programowej...*⁶ i programów

zykowe uczniów klas wczesnoszkolnych w zakresie różnych form wypowiedzi. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012, s. 329—344; Z. Saloni: *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*. Warszawa 1979.

⁵ Zob. A. Łuczak, E. Prylińska: *Między nami. Program nauczania języka polskiego dla trzeciego etapu edukacyjnego (klasy I—III gimnazjum)*. Gdańsk 2013; M. Bobińska: *Program nauczania. Świat w słowach i obrazach II*. Warszawa 2010; K. Biedrzycki, T. Kosyra-Cieślak, T. Marciszuk, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Program nauczania języka polskiego w gimnazjum*. Warszawa 2009.

⁶ Autorka przywołuje następujące dokumenty: *Podstawa programowa języka polskiego (1995, znowelizowana w 1998)*. „Polonistyka” 1998, nr 5; Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. „Biblioteczka Reformy” 1999, nr 7 i 8; *Podstawa programowa*. Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001; *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum*. Warszawa 2011.

nauczania. Autorka skrupulatnie przedstawia ujęty w nich zakres omawiania poszczególnych zagadnień na kolejnych etapach nauczania.

Lektura tomu pozwala dostrzec liczne odwołania do historii i tradycji. Badaczka pokazuje bowiem zmiany zachodzące w sposobie nauczania języka polskiego w ostatnich latach (por. *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej*), przygląda się rozwojowi języka na podstawie analizy definicji słownikowych w dawnych i współczesnych słownikach języka polskiego (por. *Ekspansja nazw kobiet jako przejaw zmian społecznych i obyczajowych; Ekspansja wyrazu seks we współczesnych słownikach*), odwołuje się do dawnych programów nauczania *etc.* Przywołanie przeszłości zawsze łączy z rozważaniami o współczesnym stanie polonistyki szkolnej, co pozwala uchwycić rozwój metodyki języka polskiego oraz docenić wartość historii i tradycji dydaktycznej. Można zatem uznać, że omawiana pozycja jest cennym dopełnieniem publikacji poświęconych z jednej strony tradycji dydaktycznej, z drugiej zaś — diagnozie współczesności⁷.

Warto podkreślić, że recenzowana pozycja ukazuje kształcenie języka jako „wieloprzedmiotowe lingwistycznie”⁸. Potwierdza przy tym, że zadaniem dydaktyki języka jest „kontynuowanie tradycji, w tym wiedzy o systemie, znanej szkole już w okresie międzywojennym, oraz wykorzystanie nowych, ważnych teorii (np.: aksjologii i etyki, semantyki i tekstologii)”⁹. Informacje te okazują się niezwykle istotne w świetle aktualnie wprowadzanej reformy edukacji. Wydaje się, że twórcy nowej *Podstawy programowej...*, programów nauczania i podręczników szkolnych powinni skorzystać z nich w pracy nad tworzonymi dokumentami.

Pewną trudność w odbiorze opracowania sprawia fakt, że zamieszczone w nim artykuły powstawały w przedziale czasowym obejmującym czterdzieści lat. Powoduje to, że realia opisywane jako współczesne wydają się często niezgodne z obserwowaną przez czytelnika rzeczywistością. Dysharmonię tę powodują odwołania do nieaktualnych dokumentów oświatowych i nieobowiązującego systemu edukacji, przywoływanie ścieżek dydaktycznych, informacje typu: „ostatnio”, „od kilku lat” *etc.*, np.: „[...] ostatnio pojawiły się wypowiedzi nazwane graffiti. Uczniowie starsi od kilku lat piszą na murach w ucześnie-

⁷ Zob. *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; *Edukacja — tradycja i współczesność. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Kazimierzowi Rędzińskiemu*. Red. A. Majkowska, M. Łapota. Częstochowa 2008; *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*. Red. M. Karwatowska, A. Siwiec. Chełm 2010; H. Wiśniewska: *Polszczyzna przez wieki*. Łódź 2009; *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002.

⁸ H. Wiśniewska: *Wokół edukacji polonistycznej...*, s. 27.

⁹ *Ibidem*, s. 28.

nych miejscach krótkie teksty, komentujące rzeczywistość polityczną, społeczną lub osobistą w sposób oryginalny i dowcipny¹⁰. Z uwagi na brak informacji o roku pierwszego wydania zamieszczonych artykułów odbiorca musi samodzielnie dochodzić do tego, jaki czas odpowiada opisywanej współczesności.

W recenzowanej pozycji H. Wiśniewskiej *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka* poruszono wiele wątków. Zebranie 28 artykułów w jednym opracowaniu niewątpliwie ułatwi zainteresowanym nauczycielom i studentom dotarcie do cennych przemyśleń Haliny Wiśniewskiej. Wiele z nich zasługuje na uwagę, gdyż jak podkreśliła Helena Synowiec, pozwalają „na wielostronny ogląd procesu kształcenia językowego w szkole oraz zachodzących w nim przeobrażeń pod wpływem czynników kulturowo-cywilizacyjnych i społecznych”¹¹.

Bibliografia

- Biedrzycki K., Kosyra-Cieślak T., Marciszuk T., Załazińska A.: *Jest tyle do powiedzenia! Program nauczania języka polskiego w gimnazjum*. Warszawa 2009.
- Bobińska M.: *Program nauczania. Świat w słowach i obrazach II*. Warszawa 2010.
- Edukacja — tradycja i współczesność. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Kazimierzowi Rędzińskiemu*. Red. A. Majkowska, M. Łapota. Częstochowa 2008.
- Gąsiorek K.: *Umiejętności językowe uczniów klas wczesnoszkolnych w zakresie różnych form wypowiedzi*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012.
- 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.
- Kultura. Język. Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*. Red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski. Poznań 2008.
- Łuczak A., Prylińska E.: *Między nami. Program nauczania języka polskiego dla trzeciego etapu edukacyjnego (klasy I—III gimnazjum)*. Gdańsk 2013.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. „Biblioteczka Reformy” 1999, nr 7 i 8.
- Niesporek-Szamburska B.: *Pisanie baśni — od motywacji do kształcenia kompetencji tekstotwórczej*. W: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*. Red. B. Myrdzik, M. Karwatowska. Lublin 2011.
- Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*. Red. E. Łaska. Rzeszów 2007.
- Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. Synowiec. Katowice 2013.
- Podstawa programowa języka polskiego (1995, znowelizowana w 1998)*. „Polonistyka” 1998, nr 5.

¹⁰ Ibidem, s. 178.

¹¹ Cytat pochodzi z fragmentu recenzji prof. dr hab. H. Synowiec zamieszczonego na okładce tomu.

Podstawa programowa. Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001.

Podstawa programowa z komentarzami. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum.* Warszawa 2011.

Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku. Red. M. Karwatowska, A. Siwiec. Chełm 2010.

Saloni Z.: *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej.* Warszawa 1979.

Szkoła w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty. Red. E. Murawska. Słupsk 2013.

Wiśniewska H.: *Polszczyzna przez wieki.* Łódź 2009.

Wiśniewska H.: *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka.* Red. M. Karwatowska, L. Tymiakin. Lublin 2016.

W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu. Red. H. Synowiec. Katowice 2002.



Noty o Autorach

mgr Karina AKOPOVA-KRZACZYŃSKA — absolwentka administracji biznesu i filologii rosyjskiej na Państwowym Uniwersytecie Ilji (studia pierwszego stopnia) oraz filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim (studia drugiego stopnia), doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: karaakopova@gmail.com

prof. dr hab. Elżbieta DUTKA — pracownik Zakładu Literatury Współczesnej w Instytucie Języka Polskiego im. I. Opackiego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Kontakt: elzbieta.dutka@us.edu.pl, dutka_elzbieta@interia.pl

dr Anna GUZY — absolwentka filologii polskiej i psychologii, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: anna-guzy@wp.pl

mgr Diana JAGODZIŃSKA — absolwentka filologii polskiej i prawa, doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: diaanus@o2.pl

prof. UR dr hab. Alicja JAKUBOWSKA-OŻÓG — pracownik naukowy w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego na Uniwersytecie Rzeszowskim.

Kontakt: ala.ozog@interia.pl

prof. dr hab. Ewa JASKÓŁOWA — kierownik Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: ewa.jakola@gmail.com

dr Karolina JĘDRYCH — adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz nauczycielka języka polskiego w Zespole Ogólnokształcących Szkół Społecznych STO w Bytomiu.

Kontakt: kjedrych@gmail.com

prof. UR dr hab. Urszula KOPEĆ — kierownik Zakładu Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego na Uniwersytecie Rzeszowskim.

Kontakt: ulak36@gmail.com

dr Marta KUBAREK — nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół Omega im. Górnośląskich Noblistów w Katowicach.

Kontakt: martastaniewicz@o2.pl

dr hab. Danuta KRZYŻYK — adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: danuta.krzyzyk@us.edu.pl

mgr Jadwiga MAKSYM-KACZMAREK — absolwentka filologii polskiej oraz Podypłomowych Studiów Kwalifikacyjnych Edukacji Wczesnoszkolnej i Wychowania Przedszkolnego Uniwersytetu Śląskiego, doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: jadzia.maksym@gmail.com

dr Magdalena MARZEC-JÓZWICKA — adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Kontakt: magmar@kul.lublin.pl

prof. dr hab. Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA — pracownik naukowy w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl

dr Magdalena OCHWAT — adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: magdalena.ochwat@us.edu.pl

mgr Magdalena PAPROTNY — doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: mpaprotny@interia.pl

mgr Kamila ROGOWICZ — absolwentka Indywidualnych Studiów Międzyob-
szarowych na Uniwersytecie Śląskim, doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języ-
ka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: kamila.rogowicz@gmail.com

dr Lucyna SADZIKOWSKA — adiunkt w Zakładzie Kultury Czytelniczej
i Informacyjnej Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwer-
sytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: lucyna.sadzikowska@us.edu.pl

mgr Nana SHENGELIA — absolwentka studiów europejskich i filologii hi-
szpańskiej na Państwowym Uniwersytecie Ilirii (studia pierwszego stopnia) oraz
filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim (studia drugiego stopnia), doktorant-
ka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach.

Kontakt: nan.shengelia@gmail.com

prof. dr hab. Helena SYNOWIEC — pracownik naukowy w Katedrze Dydakty-
ki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: helena.syn@wp.pl

dr hab. Małgorzata WÓJCIK-DUDEK — adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języ-
ka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Kontakt: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl



Indeks osobowy

- Abuladze Ilia 241, 245
Adamczyk Maria 47, 58
Adamczykowa Zofia 89, 98
Akopova-Krzaczyńska Karina 227, 230
Albertalli Becky 95
Albisetti Valerio 257, 260
Alcott Louisa May 93
Amit Ofra 48, 59
Andersen Hans Christian 9, 10, 11, 181
Anusiewicz Janusz 234, 245
Arabuli Aytandil 213, 229, 230
Ariés Philippe 25, 28
Asatiani Lado 214, 226
- Bahdaj Adam 92
Bakuła Bogusław 72, 86
Bakuła Kordian 72, 86
Balbus Stanisław 34, 43
Bańko Mirosław 186, 192, 238, 245, 266,
274
Baran Bogdan 152, 153
Baranowicz Jan 141, 142, 144, 147, 153
Barańczak Stanisław 145, 300, 302
Barański Paweł 149
Barataszwili Nikołosz 214
Bartelski Lesław 138, 155
Barthes Roland 17, 24, 28, 162, 165, 166
Bartmiński Jerzy 103, 116, 181, 192, 196,
212, 215, 216, 220, 223, 230
Bastiat Frederic 267, 274
Bauman Zygmunt 63, 68, 69, 87
- Baumgardten Aleksander 142, 144
Bąbel Przemysław 250, 260
Bąkowska Eligia 25, 28
Bednarek Joanna 17, 28
Bednorz Zbyszko 138, 141, 153, 154
Benett Léon 53
Beresniak Daniel 190, 192
Biedrzycki Krzysztof 305, 307
Bielik-Robson Agata 66, 87
Bieniek Monika 65, 87
Bieńczyk Marek 23
Bieroń Tomasz 18, 28
Błoński Jan 52, 58
Błoński Waldemar 129, 133
Bobińska Magdalena 305, 307
Bobko Aleksander 125, 134
Bocheński Jacek 227, 230
Bolecki Włodzimierz 45, 46, 58
Bolesław Chrobry 67
Boniecka Barbara 204, 211
Borkowski Tomasz 268, 274
Borowicz Sebastian 169, 174
Borowiec Helena 196, 211
Borowski Andrzej 64, 68, 87
Borowski Dominik 97, 98
Bortnowski Stanisław 42, 43
Bralczyk Jerzy 238, 245
Broll-Jarecka Krystyna 145
Broniewski Władysław 143, 149
Brooke-Rose Christine 18, 28
Browarny Wojciech 138, 153

- Brzoska Wojciech 150, 153
Buczyńska-Garewicz Hanna 152, 153
Budkiewicz Piotr 106, 116
Bujak-Lechowicz Jolanta 283, 292
Buscaglia Leo 281, 292
- Campbell Don 254, 261
Canfield Jack 281, 292
Canova Antonio 159
Čapek Karel 82
Cart Michael 91, 92, 98
Cereteli Akaki 214, 223
Chbosky Stephen 94
Chęcińska Urszula 193, 194, 205, 210, 211
Chiladze Otari 224
Chłopek Ryszard 149
Chłosta-Sikorska Agnieszka 222, 230
Chojnowski Zbigniew 136, 138, 153, 154
Chrobak Aleksandra 61, 70, 77, 78, 79, 87
Chrzastowska Bożena 47, 58, 118, 133, 157, 158, 166, 168, 174
Chudy Wojciech 220, 230, 231
Chwin Stefan 46
Chyła-Szypułowa Irena 194, 211
Ciecierska-Zajdel Beata 253, 260
Cieplińska Ewa 190, 192
Cieślakowski Jerzy 89
Collini Stefan 18, 28
Collins Suzanne 92, 99, 104, 106, 116
Cramer Caspar de 159
Culler Jonathan 17, 18, 28
Cyceron Marek Tulliusz 247
Czarnecki Stefan 67
Czawczawadze Ilija 214, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 230
Czechowicz Józef 144
Czerepaniak-Walczak Maria 285
Czermińska Małgorzata 64, 87
Czikobawa Arnold 230
- Dadiani Cotne 219
Dakowska Maria 300, 302
Dali Salvador 157, 159, 160, 162, 163, 164, 166
Damrot Konstanty 141, 143, 144
Darwood Melissa 98
Dawid IV Budowniczy 219
Delacroix Ferdinand Victor Eugène 157, 160, 161, 162
- Deleuze Gilles 17, 28
Dewey John 287
Diogenes z Synopy 37
Dobrawa 314
Domagała Małgorzata 208, 211
Doroszewski Witold 181, 187, 192, 247, 248, 261, 266, 275
Dubisz Stanisław 196, 212, 215, 231, 266, 275
Dunaj Bogusław 125, 133, 181, 186, 187, 192, 266, 275
Dyduchowa Anna 297
Dziadek Adam 72, 86, 164, 166
- Eccleshare Jane 90, 98
Eco Umberto 129, 133
Eichelberger Wojciech 23, 27, 28
Emmerson Ralph Waldo 260
- Farnawaz I, król 219
Ficowski Jerzy 47, 50, 58
Firenze Antonio da 159
Fonfara Ewa 133
Fox Marta 92
Frankanowski Marcin 279, 281, 292
Freud Zygmunta 39, 40, 43
- Gadamer Hans-Georg 71, 87
Gajda Stanisław 64, 87
Galant Arleta 194, 211
Gałczyński Konstanty Ildefons 144, 250
Gałuszka Damian 19, 28
Gałuszka Krystian 148
Garbarczyk Henryk 197, 211
Gay Nikolaus 159
Gazda Grzegorz 124, 134, 139, 154
Gąsiorek Krystyna 304, 307
Gębał Przemysław E. 300, 302
Ginsberg Allen 149
Gizbert-Studnicki Tomasz 267, 268, 274
Gładysz Antoni 138, 154
Głowiński Michał 132, 134, 136, 154, 174
Goethe Johann Wolfgang 97
Gogebaszwili Jakob 214, 222
Golding William 90
Goleman Daniel 102, 113, 116
Golonka Jacek 148
Gondowicz Jan 52, 53, 54, 58
Gotszlich Karolina 82

- Gotua Lewan 214, 217
 Górdziałek Józef 145, 153, 154
 Górecki Bogusław 141, 153, 154
 Grajewski Wincenty 48, 58
 Green John 93, 94, 97
 Grimmowie Wilhem i Jacob 180, 192
 Grochowiak Stanisław 57
 Gromadzka Beata 304, 307
 Grzebałkowska Magdalena 140, 153
 Grzędowska Katarzyna 98
 Grzybowski Przemysław Paweł 67, 72, 87
 Guattari Félix 17, 28

 Hansen Mark Victor 281, 292
 Harden Blaine 70
 Hašek Jaroslav 280
 Heidegger Martin 126, 133, 151, 152, 153
 Hejda Danuta 168, 174, 175
 Herakliusz II, król 214, 219, 222
 Heska-Kwaśniewicz Krystyna 89, 98, 118, 119, 121, 133, 134
 Hesko-Kołodzińska Małgorzata 106, 116
 Heszen Irena 256, 260
 Hierowski Zdzisław 138, 139, 140, 141, 143, 144, 147, 151, 152, 153, 154, 155
 Hinton Susan Eloise 91, 98
 Hobot Joanna 169, 174
 Homer 65, 87, 96
 Hopkins Benjamin David 285
 Horak Stanisław 145
 Horzela Dobrosława 171, 175
 Huelle Paweł 46
 Humeniuk-Walczak Monika 67, 87
 Hunt Peter 90, 98

 Ihnatowicz Janusz A. 157
 Irzykowski Karol 120, 133
 Iwasiów Inga 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 194, 211
 Iwaszkiewicz Jarosław 143, 144

 Jacobson Edmund 257
 Jadwiga, królowa 67
 Jagielski Wojciech 86
 Jagieła Jarosław 280, 292
 Jagiełło Joanna 94
 Jagodzińska Diana 18, 29, 275

 Jagodzińska Maria 250, 251, 260
 Jaksender Kajetan Maria 24, 28
 Jakubowska-Ożóg Alicja 168, 175, 215, 230
 Jan III Sobieski, król 67
 Jan Paweł II, święty 67, 129, 133, 278
 Janicki Adam 146, 154
 Janik Mateusz 17, 28
 Jankowski Andrzej 102, 116
 Jankowski Zbigniew 145
 Janowska Iwona 300, 302
 Janus-Sitarz Anna 18, 28, 66, 87, 100, 101, 116
 Januszewski Józef 138, 155
 Jaroń Jan Nikodem 144
 Jarzębski Jerzy 45, 58
 Jasek Piotr 149
 Jasiczek Henryk 144
 Jasińska-Wojtkowska Maria 158, 166
 Jaskółowa Ewa 18, 29
 Jaśniak Janusz 146
 Jaworski Marian 166
 Jaworski Stanisław 48, 58
 Junger Gil 91

 Kabat-Zinn Jon 257, 260
 Kadzar Agha Mohammad Chan 222
 Kafka Franz 46
 Kakhidze Medea 214
 Kalandadze Ana 214, 222
 Kalinowski Daniel 138, 153
 Kalwas Piotr Ibrahim 70
 Kałkowska Anna 124, 132, 133
 Kamieńska Anna 21, 22, 28, 157
 Kaniewski Jerzy 304, 307
 Kant Immanuel 38
 Kaprańska Lucja 19, 28,
 Kapuściński Ryszard 66, 69
 Karbowski Mateusz 254, 257, 260
 Karkut Dorota 168, 175
 Karpowicz Tymoteusz 137, 154
 Karwatowska Małgorzata 103, 108, 116, 303, 304, 306, 307, 308
 Kasprowicz Jan 144, 167, 170
 Kaufman Leslie 93, 98
 Kazimierz Wielki, król 67
 Kącki Marcin 69, 70, 73, 74, 76, 87
 Kepler Johannes 52
 Ketley Martin 99

- Kępa-Figura Danuta 181, 184, 185, 186,
187, 190, 192, 196, 205, 211
- Khucishvili Marine 213, 229, 230
- Kijonka Tadeusz 146, 147, 148, 153, 154
- Kim Suki 71
- King Alex 99
- Kisiel Marian 148, 149, 153
- Kitowska-Lysiak Małgorzata 54, 58
- Kldiaszwili Dawid 214
- Klemensiewicz Zenon 297
- Kluba Agnieszka 33, 43
- Klus-Stańska Dorota 285
- Kłosiewicz Stefan 198, 199, 201, 202, 204,
208, 211
- Kłosiński Krzysztof 64, 72, 86, 87
- Kobierski Janusz A. 157
- Kochanowski Jan 18, 20
- Kochanowski Janusz 266, 275
- Kokoszka Magdalena 136, 137, 150, 153,
154, 155
- Kokot Józef 144
- Komenský Jan Ámos 287
- Koncewicz-Dziduch Edyta 204, 211
- Koniusz Janusz 142, 143
- Konopnicka Maria 144
- Konwicky Tadeusz 35, 43, 46
- Kopaliński Władysław 18, 28, 180, 188,
189, 192, 200, 201, 211
- Kopeć Urszula 168, 175
- Koperek Adam 214, 230
- Kopińska Marta 215, 230
- Kordecki Augustyn 67
- Korepta Edyta 119, 133
- Kornhauser Julian 136, 145, 154
- Kosik Rafał 96, 97, 98
- Kosińska-Pułka Małgorzata 91, 98
- Kossowska Irena 173, 175
- Kossowski Łukasz 173, 175
- Kostkiewiczowa Teresa 136, 154
- Kosyra-Cieślak Teresa 305, 307
- Kot Karolina 162, 166
- Kowalska Małgorzata 71, 87
- Koziołek Krystyna 17, 28, 66, 87, 90, 98,
101, 116
- Koziołek Ryszard 64, 65, 66, 87
- Kozłowska Elżbieta 168, 175
- Kozłowska Katarzyna 299, 302
- Kram Jerzy 199, 212, 247, 252, 254, 258,
260
- Krasowska Maria 98
- Król Anna 266, 275
- Królak Sławomir 17, 28
- Kruszewski Krzysztof 285
- Krzyżanowski Piotr 205, 211
- Krzyżyk Danuta 18, 29, 266, 275, 306, 307
- Książek-Szczepanikowa Aniela 168, 174,
194, 211
- Kubiak Anna E. 25, 26, 28, 29
- Kuczera Natalia 194
- Kuglin Jan 132
- Kuik-Kalinowska Adela 138, 153
- Kujawski Marek 52, 58
- Kulczyński Stanisław 138, 155
- Kulmowa Joanna 193, 194, 195, 197, 199,
200, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 209,
210, 211
- Kupisiewicz Czesław 285
- Kurczab Henryk 168, 169, 171, 175, 215,
230
- Kurek Olga 283, 292
- Kuzior Patryk 266, 275
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria 118, 133
- Labuda Aleksander 48, 58
- Lagrenée Jean-Jaques 159
- Lalewicz Janusz 131, 133
- Landau Felix 49
- Laska Eugenia 303, 307
- Laskowski Piotr 17, 28
- Lee Alfred 254, 261
- Léger Nathalie 24, 28
- Legeżyńska Anna 33, 43, 64, 87
- Le Goff Jacques 129, 133,
- Lejeune Philippe 48, 58
- Lekszycki Paweł 149, 150,
- Lem Stanisław 53, 58
- Leociak Jacek 104, 116
- Leonardo da Vinci 163
- Leszczyński Grzegorz 92, 98
- Lévinas Emmanuel 69, 71, 87, 131
- Lewis Clive Staples 99, 100, 101, 102,
116
- Lewowicki Tadeusz 285
- Ligoń Juliusz 141, 143, 144
- Lipińska Ewa 300, 302
- Lipsyte Robert 91
- Lisak-Gębala Dobrawa 138, 153
- Liz Rideal 169, 175

- Lubas-Bartoszyńska Regina 48, 58, 124, 133
Lubosz Bolesław 143, 145, 146, 147
Lucas George 91
Lutz Catherine A. 115, 116
Lyszczyna Jacek 119, 133
- Ładoń Monika 20, 29
Łapiński Zdzisław 136, 154
Łapota Mirosław 306, 307
Łuczak Anna 305, 307
Łukomski Stefan 197, 211
Łuniewicz Joanna 92, 98
Łyszczarz Michał 266, 275
- Machawariani Muchran 223, 230
Machnik-Skwara Anita 148
Madejowa Maria 66, 87
Maghradze Dawid 218
Majerski Paweł 146, 149, 153, 154, 155
Majewski Jacek 254, 261
Majkowska Aneta 306, 307
Makowiecki Andrzej Z. 64, 87
Maksymowicz Agata 19, 28
Malicki Jan 119, 133
Malinowski Andrzej 268, 275
Marciszek Teresa 305, 307
Marcjanik Małgorzata 234, 236, 238, 239, 242, 243, 245
Markiewicz Henryk 17, 28, 169, 175
Markowski Michał Paweł 17, 28, 54, 58, 166
Massaquoi Hans-Jürgen 71
Matusz Sławomir 148
May Karl 67
Mazur Elżbieta 168, 175
Mazurkiewicz Filip 72, 86
McNeil Donald G. Jr. 63, 87
Meaterlinck Maurice 180, 192
Mech Leszek 142
Merkel Angela 64, 88
Michalik Mieczysław 218, 230
Michalek Maciej 67, 87
Mielecki Aleksander 17, 28
Mieszko I, książę 67
Mikołajczak Małgorzata 138, 140, 151, 153, 154
Mikoś Elżbieta 36, 43
Miłoś Czesław 63, 164
- Minkowski Aleksander 92
Miodunka Władysław 300, 302
Misiejuk Dorota 72, 87
Mizera Janusz 126, 133
Mizińska Jadwiga 131, 133
Monet Claude 171
Morcinek Gustaw 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 141, 144, 153
Mroweli Leonti 214, 219
Mrozek Dorota 304, 307
Mróz Piotr 268, 275
Munch Edvard 171, 172
Murawska Elżbieta 180, 192
Murawska Ewa 304, 308
Musierowicz Małgorzata 91, 96, 106
Myrdzik Barbara 304, 307
Myśliwski Wiesław 46
- Nakudashvili Nino 213, 229, 230
Napierski Stefan 52
Napiórkowski Stanisław Celestyn 130, 134
Nelson Tim Blake 91
Netz Feliks 145, 147, 154, 153
Niedbał Hanna 194, 211
Niedworok Adolf 144
Nienacki Zbigniew 91
Niesporek Katarzyna 150, 154, 266, 275, 299, 302, 304, 305, 307
Niesporek-Szamburska Bernadeta 18, 29
Nietzsche Friedrich 17, 29, 130
Nikitorowicz Jerzy 72, 87
Nisznianidze Szota 223
Niziołek Katarzyna 68, 87
Niziurski Edmund 94, 96
Nowacki Dariusz 20, 29
Nowak Franciszek 168, 175
Nowara Lesław 148
Nowicki Bogdan 148
Nussbaum Martha C. 65, 66, 87
Nycz Ryszard 64, 87
- Ogłóża Ewa 9, 10, 11, 12
O'Hara Frank 149
Oczkoś Mirosław 253, 257, 261
Okoń Wincenty 285
Olcha Antoni 138, 155
Olszański Grzegorz 20, 29, 149, 150, 154
Onichimowska Anna 95

- Oppman Artur 144
Orbeliani Grigol 227
Orbeliani Sulchan-Saba 216
Orr Leonard 254
Osiecka Agnieszka 179, 180, 181, 182, 185,
183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192
Osińska Natalia 97
Osmańczyk Edmund Jan 140, 154
Ossowski Stanisław 226, 227, 230
Ostrowska Władysława 119, 121, 126, 132,
133
Owsiany Ewa 132, 134
Ozóg Kazimierz 234, 242, 245
- Paivio Allan 250
Pajdzińska Anna 103, 111, 112, 114, 116,
181, 192, 205, 211, 215, 230
Panas Władysław 45, 50, 52, 58
Paprotny Magdalena 18, 29
Park Yeon-mi 71
Pasierb Stanisław 157
Passent Daniel 180, 189, 192
Paul-Cavallier François J. 257, 261
Pawelec Dariusz 150, 153, 154
Pawelec Monika 268, 275
Pawłowski Łukasz 66, 87
Paźniewski Włodzimierz 145
Pereświet-Sołtan Anetta 278, 279, 292
Perry Rosemary 285, 292
Pieciul-Karmińska Eliza 180, 192
Piekara Magdalena 67, 87
Pilch Anna 169, 174, 175
Pilch Mateusz 268, 269, 275
Pilecki Witold 67
Pilis Marcin 70
Piskor Stanisław 145
Pluszka Adam 149
Poczykowski Radosław 68, 87
Podracki Jerzy 299, 302
Pokrzywniak Józef Tomasz 47, 58
Polański Edward 9, 199, 212, 306, 308
Popiołek Bożena 222, 230
Prygoń Stanisław 253, 261
Prylińska Ewa 305, 307
Prymaka-Oniszk Aneta 70, 82, 83, 87
Przybylska Ewa 97
Przybylska Renata 169, 174
Przybyszewski Sebastian 37, 43
Przybyszewski Stanisław 171
- Przyłębski Andrzej 87, 71
Pszawela Waża 220, 223
Ptaszek Grzegorz 19, 28
Ptaszyńska Grażyna 194, 195, 211
Pułka Leszek 91, 98
Pyka Marek 37, 43
Pytasz Marek 124, 134
Pytel-Kapanowska Halina 194, 211
- Rachid Chehab Milena 65, 87
Rajtar Małgorzata 115, 116
Ratajtek Zdzisław 282, 284, 291, 292
Reale Giovanni 37, 43
Rembrandt Harmenszoon van Rijn 159
Riordan Rick 92, 93
Riou Édouard 53
Rodonaja Vakhtang 213, 229, 230
Rokosz Beata 148
Rorty Richard 17, 18, 28
Rosiek Stanisław 45, 58
Rott Dariusz 148
Rowell Rainbow 94
Rowling Joanne Kathleen 92
Rozmus Andrzej 283, 291, 292
Różdzieński Walenty 141
Rożyńska Klaudia 73
Różewicz Tadeusz 34, 43, 55, 56, 57, 58
Rusek Marta 169, 175
Rustaweli Szota 221
Ryba Janusz 124, 134
Rybicka Elżbieta 138, 153, 154
Ryrych Katarzyna 94
Ryszka Józef (pseudonim „Szczepoń”) 141,
153, 154
Rzepińska Maria 169, 170, 175
Rzędowska Agata 253
Rzędowski Jerzy 253
- Sadowski Andrzej 72, 87
Sahata Julia 195, 211
Sajdak Anna 285, 286, 292
Salinger Jerome David 90
Sałata Elżbieta 282, 292
Sandauer Artur 33, 43
Sapa Joanna 77
Sapir Edward 228
Sarna Paweł 143, 146, 150, 154
Sasnal Wilhelm 9
Sawicka Antonina 224, 230

- Sawicka-Mierzyńska Katarzyna 138, 154
 Sawicki Stefan 157, 158, 166
 Schaeffler Richard 166
 Scheler Max 36, 37, 43
 Scholem Gershom 50, 58
 Schulz Bruno 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58
 Seretny Anna 299, 300, 302
 Shary Timothy 91, 98
 Sibiga Zygmunt 215, 230
 Sienkiewicz Henryk 67, 87, 90, 116
 Singer Detlef 197, 198, 199, 202, 204, 211
 Singer Isaac Bashevis 46
 Sipowicz Jolanta 257, 261
 Siwiec Adam 306, 308
 Skarga Barbara 125, 134
 Skąpska Grażyna 268, 274
 Skibińska Ewa 97, 98
 Skłodowska-Curie Maria 67
 Skorupka Stanisław 184, 189, 190, 192
 Skrendo Andrzej 45, 58
 Skubalanka Teresa 34, 41, 43
 Skwarczyńska Stefania 117, 120, 123, 124, 125, 134
 Slezák Czesław 145
 Słaby Agnieszka 222, 230
 Sławek Tadeusz 145
 Sławiński Adam 180
 Sławiński Janusz 124, 131, 132, 134, 136, 154
 Słonimski Antoni 144
 Smulski Jerzy 135, 136, 139, 154, 155
 Sobolewska Magda 99, 116
 Sochoń Jan 158, 166
 Soliński Wojciech 129, 133
 Sowiński Grzegorz 166
 Specht Rudolf 197, 198, 199, 202, 211
 Stachura Wioletta 100, 116
 Staff Leopold 17, 29
 Stallworth Brenda Joyce 285
 Stasiuk Andrzej 46, 70
 Stępkowski Aleksander 267, 275
 Stopa Krzysztof 257, 260
 Strutyński Jerzy 195, 211
 Strykowski Julian 46
 Sturis Dionisios 86
 Suchodolski Bogdan 87
 Suchańska Anna 257, 261
 Surguladze Irakli 235, 245
 Synowiec Helena 194, 199, 212, 266, 275, 299, 302, 303, 306, 307, 308
 Szahaj Andrzej 62, 87
 Szalonek Michał 118, 133
 Szalasta-Rogowska Bożena 137, 150, 153, 154, 155
 Szataidze Nugzar 214
 Szczawiński Maciej Michał 146, 147, 153, 154
 Szczepanek Aleksandra 173, 175
 Szengelia Aleko 217
 Szewc Piotr 46
 Szewczuk Włodzimierz 40, 43
 Szewczyk Ada Katarzyna 98
 Szewczyk Wilhelm 141, 142, 144, 147, 155
 Szklarski Alfred 91, 96
 Szkołut Tadeusz 131, 133
 Szopa Edward 145, 146
 Szuba Andrzej 145
 Szymańska Marta 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302
 Szymborska Wisława 31, 32, 33, 34, 37, 41, 43, 53, 58
 Szymczak Mieczysław 266, 275
 Szymik Jerzy 157
 Śliwerski Bogusław 62, 88
 Świder Augustyn 141
 Święch Jerzy 158, 166
 Tabidze Galaktion 214
 Tamara I Wielka, królowa 219
 Tarasiewicz Bogumiła 253, 256, 261
 Tatarczuk Ireneusz 148
 Tatarkiewicz Władysław 135, 155
 Terakowska Dorota 70
 Terranova Nadia 48, 59
 Tetmajer Kazimierz 144
 Theiss Wiesław 226, 231
 Tietiajew-Różańska Anna 267, 275
 Tischner Józef 125, 131, 134
 Tobiła-Pertkiewicz Piotr 267, 274
 Toczyska Bogumiła 254, 261
 Tokarczuk Olga 46, 92
 Tokarski Jan 297
 Tokarski Ryszard 181, 189, 190, 192
 Tomasik Wojciech 136, 154
 Tomiczek Eugeniusz 234, 245
 Tony Walter 28

- Trimmer Sarah 90
Trump Donald 63
Tryzna Tomek 92
Tulli Magdalena 46
Tutak-Goll Monika 16, 29
Tuwim Julian 144
Twardowski Jan 157, 158
Twardowski Kazimierz 284
Tylicka Barbara 92, 98
Tymiakin Leszek 303, 308
Tyniecka-Makowiecka Słowinia 124, 134
- Uryga Zenon 10
- Verne Jules 53, 90, 93
Vogel Debora 49
- Wachtang I Gorgasali 219
Wajs Joanna 48, 59
Walewski Paweł 25, 29
Wantuch Wiesława 118, 133, 168, 175
Warda Katarzyna 97
Wasiuczyńska Elżbieta 180, 192
Weir Peter 91
Weiss Wojciech 167, 170, 171, 173, 175
Weiss Szewach 75
Widera Aleksander 139, 141, 143, 146, 147, 154, 153, 155
Wierzbicka Anna 181, 192, 196, 212, 283, 292
Wiśniak Marzena 250, 260
Wiśniewska Halina 303, 304, 305, 306, 308
Witkiewicz Stanisław Ignacy 47
Wittgenstein Ludwig 127, 134, 295, 296, 302
Wlazło Marcin 168, 174
Władysław z Gielniowa 254
Włodek Adam 138, 155
Wojnakowski Ryszard 50, 58
Wojnar Irena 135, 155
- Wojtkiewicz Aleksandra 149
Wolniewicz Bogusław 295, 302
Wolny Alfred 139, 146, 153, 155
Wójcik-Dudek Małgorzata 18, 29, 68, 88
Wróblewski Bogusław 158, 166
Wróblewski Piotr 52, 59
Wyka Kazimierz 52, 59
Wysłouch Seweryna 170, 175
- Zabierzewska Janina 142
Zagajewski Adam 145
Zajkowska Urszula 149
Zaleski Łukasz 180, 192
Załaźńska Aneta 305, 307
Zaremba Marcin 140, 155
Zarzycka Grażyna 300, 302
Zasacka Zofia 104, 116
Zasępa Aleksandra 150, 155
Zawadzka Danuta 138, 154
Zawadzki Tadeusz 195, 212
Zawisza Czarny 67
Zawitkowski Józef 129, 133
Zgółkowa Halina 204, 212, 266, 275
Zielińska Ewa 224, 231
Zielińska Zofia 149
Zieliński Edward Iwo 37, 43
Zieliński Maciej 267, 275
Ziętek Jerzy 144
Ziółek Agnieszka 91, 98
Zok-Smoła Aleksandra 18, 29
Zwoźniakowa Renata 138, 155
Zyman Edward 145, 153, 154
- Żak Andrzej 145
Żak Stanisław 174, 175
Żeleński (Boy) Tadeusz 180, 192
Żmigrodzki Piotr 36, 43
Żuchowska-Skiba Dorota 19, 28
Żukrowski Wojciech 138, 155
Żurakowski Bogusław 195, 212
Żydek-Bednarczuk Urszula 299, 302

Redaktor Małgorzata POGLÓDEK
Projektant okładki i strony tytułowej Stanisław KLUSKA
Korektor Lidia SZUMIGAŁA
Łamanie Grażyna SZEWCZYK

Copyright © 2017 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: 70 + 35 egz. Ark. druk. 20,25.

Ark. wyd. 22,5. Papier offset. kl. III, 90 g.

Cena 22 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL. Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław