



Samanta Dryja-Zabielska

0000-0002-1513-0209

Uniwersytet Warszawski

## Ekokrytyczne i etyczne czytanie poezji w szkole podstawowej na przykładzie *Piosenki o końcu świata* Czesława Miłosza oraz *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz* Artura Rojka

Ecocritical and Ethical Reading of Poetry in the Elementary School  
on the Example of Czesław Miłosz’s *Piosenka o końcu świata*  
and Artur Rojek’s *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz*

**Abstract:** Addressing the challenges of the contemporary world, the climate crisis among them, Samanta Dryja-Zabielska presents her reflections on the function of assigned reading at school and on the role of the teacher in educating young generations. After analyzing the core curriculum and the texts of Polish educators, she goes on to recommend methodological pluralism in literary education. This idea consists in taking advantage of the opportunities offered by the ecocritical reading model in combination with the ethical and intertextual methods of reading literary texts. Dryja-Zabielska presents the main assumptions of these two methods and justifies her choice. A comparative analysis of poems by Czesław Miłosz and Artur Rojek enables her to point out references to traditional literary and cultural motifs. In the final part of her article, the author emphasizes the role of the teacher, who needs to be open towards the Other: both the student and the literary text. The aim of this approach is not solely to make possible an intellectual and an emotional experience, but also to teach students how to be critical and responsible readers as well as creators of culture and the surrounding world.

**Keywords:** ecocriticism, ethical reading, ecocritical reading, intertextuality, Czesław Miłosz, Artur Rojek

Myśląc o wyzwaniach współczesnej humanistyki w kontekście kształcenia młodych pokoleń, warto zastanowić się nad miejscem i rolą utworów włączanych do obiegu szkolnego jako lektury obowiązkowe i rekomendowane do wyboru. To teksty, z których tylko część była tworzona z myślą o młodym czytelniku, na co zwrócili uwagę sami twórcy podstawy programowej:

Wykaz lektur dla uczniów klas IV—VIII szkoły podstawowej złożony jest z pozycji obowiązkowych i uzupełniających (do wyboru przez nauczyciela), a **jego**

**trzon stanowią wybrane dzieła klasyki polskiej i światowej oraz literatura dla dzieci i młodzieży [podkr. — S.D.-Z].**

*Podstawa Programowa...*, s. 10

Niezależnie jednak od tego, do kogo pierwotnie kierowany był utwór, znajdując się w kanonie lektur szkolnych, będzie pełnić funkcję enkulturacyjną, o czym możemy przeczytać w celach ogólnych *Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego. Z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski* (s. 10—11). Na tę funkcję zwróciła uwagę także Anna Czabanowska-Wróbel, która powołując się na francuskiego socjologa — Pierre’a Bourdieu, twierdzi, że:

„Za sprawą książek dla dzieci jednostka wcześniej poznaje zasady istotne dla kultury, do której należy lub aspiruje, może je zinterioryzować, zdobywać zdolność samoodtwarzania wzorca w nowych zmieniających się warunkach i, co ważne, od ponad stu lat uczy się przekraczać dotychczasowy habitus.

Czabanowska-Wróbel, 2013, s. 18

Mimo że cytowana badaczka odwołuje się do literatury dla dzieci, można założyć, że wybrane dzieła z klasyki polskiej czy światowej będą pełnić podobną funkcję — wprowadzania młodego odbiorcy w świat sztuki, wartości, tradycji, a także zachowań społecznych. ze względu na fakt, że zostały umieszczone w kanonie książek czytanych powszechnie w szkołach. Warto jeszcze pamiętać o pośredniku/doradcy, który towarzyszy młodym odbiorcom literatury (Baluch, 2008, s. 19). Takimi pośrednikami są: rodzice, rówieśnicy, media społecznościowe, natomiast w szkole tę rolę odgrywa nauczyciel, z którym dziecko/nastolatek pozostaje w kontakcie podczas wspólnej lektury. Zenon Uryga nazwał tego pośrednika gospodarzem właściwym szkolnego kanonu lektur, który podejmuje działania z uczniami „w sytuacji współczesnych zagrożeń kulturowych: kryzysu czytelnictwa, oddziaływania wszechobecnej ikonosfery, wpływu wzorów kultury masowej na smak i horyzont oczekiwań w odbiorze literatury” (Uryga, 2007, s. 12). Nauczyciel, korzystając z pewnego zakresu działań, wynikających z funkcji, jaką pełni, oraz wykazując się kompetencją, może odpowiedzieć na współczesne wyzwania szkolnej polonistyki. Aktualnie, ze względu na obszerną listę tekstów obowiązkowych, zakres działań nauczyciela w kwestii doboru dzieł jest niewielki. Może on co prawda decydować o tekstach uzupełniających — epickich, które uzna za warte wspólnej lektury, oraz lirycznych (wskazanych poetów). Niewiele jednak pozostaje przestrzeni na te dzieła.

W tym artykule chciałabym zaproponować pluralistyczne podejście w stylach odbioru tekstów lirycznych, koncentrując się na modelach: etycznym, ekokrytycznym oraz intertekstualnym. Utworem stanowiącym punkt wyjścia jest wiersz Czesława Miłosza *Piosenka o końcu świata*, który zostanie zestawiony z piosenką *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz* Artura Rojka. Propozycje działań, jakie przedstawię, można zastosować w wyższych klasach szkoły podstawowej

(VII—VIII) lub po wprowadzeniu drobnych modyfikacji, aby pogłębić rozumienie tekstów — wykorzystać je podczas zajęć z uczniami szkoły ponadpodstawowej.

## Pluralizm metodologiczny

Zaproponowana przeze mnie praca z tekstami opiera się nie tylko na szeroko rozumianej ekokrytyce, której przedstawiciele zajmują się badaniem relacji między tym, co ludzkie, i tym, co nie-ludzkie (Bakke, 2015; Tabaszewska, 2018), ale również na etycznym i intertekstualnym (analiza porównawcza utworów) modelu czytania.

Ekokrytyka, podobnie jak geopoetyka i ekofeministyczna krytyka literacka, stanowi nurt „zielonego czytania”, którego początków możemy upatrywać w zwrocie ekologicznym na gruncie nauk humanistycznych, jaki miał miejsce w latach siedemdziesiątych XX wieku (Kronenberg, 2014, s. 295). Ekokrytyka polega na przyglądaniu się związkom ludzi, nie-ludzi oraz środowiska w celu uruchomienia refleksji nad rolą literatury i badań literackich wobec kryzysu ekologicznego (Kronenberg, 2014, s. 310). Justyna Tabaszewska podkreśla, że:

głównym postulatem ekokrytyki nie było nigdy przeniesienie punktu zainteresowania z tego, co ludzkie, a na to, co pozaludzkie, lecz raczej przededefiniowanie relacji łączących te kategorie w taki sposób, by było możliwe mówienie o jednym, i o drugim równocześnie, bez wprowadzania sztucznej hierarchii, bez podporządkowania jednej sfery drugiej.

Tabaszewska, 2018, s. 12

Dalej badaczka tłumaczy, że to „relacyjność, sieciowość, współzależność, wzajemne powiązania” w obrębie szeroko rozumianego środowiska, jako miejsca wspólnego dla wszystkich stworzeń są przedmiotem zainteresowań ekokrytyków (Tabaszewska, 2018, s. 12). Tak rozumiana ekokrytyka stanowi dla mnie, jako polonistki pracującej z młodymi ludźmi, istotny walor edukacyjny, który umożliwia szersze spojrzenie na kontekst dzieła literackiego, poszerzając go o dotąd pomijane perspektywy. Umożliwia także realizowanie jednego z założeń podstawy programowej, który głosi, że:

[s]zkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią.

Podstawa programowa..., s. 7

Część tekstów z klasyki polskiej może stanowić ciekawy punkt wyjścia do rozmowy o zrównoważonym rozwoju czy szacunku do środowiska (lub jego braku). Jako nauczyciele możemy także wybrać takie teksty uzupełniające, które będą korespondować z utworami kanonicznymi. Kluczem wyboru mogą stać się: motywy; sposób (podobny bądź całkiem inny) przedstawienia danego zjawiska/problemu; relacje ludzi z nie-ludźmi i otoczeniem; język, którego się używa w pisaniu o środowisku. Myślę, że to szczególnie ważne, jeśli mówimy o arcydziełach literatury polskiej czy zagranicznej. Do eksperymentowania mogą zachęcić słowa Agnieszki Kani, która pisze, że „arcydzieła mają tę właściwość, że ich sensy aktualizują się w różny sposób w kolejnych epokach historycznych i pozwalają wciąż nowym pokoleniom odczytywać je dla siebie” (Kania, 2016, s. 62). Takie podejście może pomóc nam zachować „świeżość”, „aktualność” tekstów dawnych. Sądzę, że sięgnięcie po ekokrytyczny model czytania w dobie kryzysu klimatycznego staje się oczywistym posunięciem. Aby jednak uwrażliwić uczniów na problemy związane ze środowiskiem, w jakim żyjemy, trzeba najpierw ich uwrażliwić na samych siebie.

Etyczny model czytania ma swoje źródła w trzech zwrotach w literaturoznawstwie — zwrocie etycznym, pragmatycznym oraz kulturowym, o których szerzej pisała Anna Janus-Sitarz w książce wydanej ponad dekadę temu pt. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Zarówno według krakowskiej badaczki, jak i Krystyny Koziołek, w etycznym czytaniu zakłada się niezgodę na oczywistości, beznamiętność oraz lekceważenie tego, co tekst do mnie tu i teraz mówi (Janus-Sitarz, 2009, s. 125). Stanisław Bortnowski stwierdził, że wspomniany model czytelniczy bliski jest hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera, która traktuje „tekst jako dzieło otwarte, mające wiele sensów, które trzeba odkryć samodzielnie, a weryfikować w dyskusji” (Bortnowski, 2009, s. 116—120), z czym się zgadzam i chętnie praktykuję. Praktykę tę jednak wzbogacam o model czytania zaproponowany przez Koziołek, a uzupełniony przez Janus-Sitarz. Ten styl odbioru wymaga od nas jako czytelników otwarcia się na to, co tekst mówi; otwarcia się na Innego oraz na inne sposoby odczytania; także skoncentrowania się na relacjach: nauczyciel—uczeń, uczeń—uczeń, uczeń—tekst. Ćwiczy umiejętność przyjmowania różnych perspektyw oraz przygotowuje na twórcze zmiany, które są nieuniknione w dzisiejszym ciągle zmieniającym się świecie (Janus-Sitarz, 2009, s. 23). Warto tu jeszcze podkreślić, że jest to świat, w którym została zaburzona równowaga ekologiczna. Konieczne jest zatem wyposażenie uczniów nie tylko w kompetencje kluczowe, które umożliwią im sprawne poruszanie się w środowisku, ale przede wszystkim pielęgnowanie wrażliwości, która pomoże dzieciom i młodzieży o to środowisko zadbać. To właśnie ekokrytyczne czytanie może tę wrażliwość pielęgnować. Oba modele czytelnicze wynikają z założenia otwarcia się czytelnika na Innego i inną perspektywę. W przypadku modelu etycznego — tym Innym będzie drugi czytelnik i jego perspektywa oraz per-

spektywa autora/tekstu. Ekokrytyczny model za to uruchamia nieantropocentryczne odczytanie utworu, przyjęcie perspektywy istoty nie-ludzkiej, co owocuje szerszym spojrzeniem na tekst. Natomiast sama analiza porównawcza stanowi trzon znanego i często stosowanego intertekstualnego modelu czytania, który umożliwia dostrzeżenie nawiązań do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych. Co więcej, w podstawie programowej z 2017 roku znajdziemy zapisy, które będą zachęcać nauczycieli do intertekstualnej lektury z uczniami. Znajdziemy je w wymogach dotyczących kształcenia literackiego i kulturowego:

I.1.10) [uczeń] wykorzystuje w interpretacji tekstów literackich elementy wiedzy o historii i kulturze;

I.1.11) [uczeń] wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny.

W kształceniu odbioru tekstów literackich uczeń:

I.2.7) znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich kulturowych.

Mamy zatem formalny obowiązek korzystania na zajęciach z języka polskiego w klasach VII—VIII z możliwości, jakie daje intertekstualne czytanie tekstów.

## Spotkanie z tekstami

*Piosenka o końcu świata* Miłosza pochodzi z cyklu *Głosy biednych ludzi*, który został opublikowany w tomie *Ocalenie* z 1945 roku. Utwór jednak nie odnosi się bezpośrednio do ówczesnych realiów, co — jak zauważyła Anna Nasiłowska — sprawia, że jest tekstem uniwersalnym (Nasiłowska, 2013, s. 101). Jego ponadczasowość oraz inne znaczące walory, jak na przykład różnorodność środków artystycznego wyrazu (powtórzenia, rymy, metafory itd.), nieprzypadkowa budowa stroficzna czy nawiązania do innego tekstu kultury (Biblia), sprawiły, że wpisał się on jako propozycja do zestawu tekstów najczęściej omawianych w szkole.

Czesław Miłosz  
*Piosenka o końcu świata*

W dzień końca świata  
Pszczoła krąży nad kwiatem nasturcji,

Rybak naprawia błyszczącą sieć.  
Skaczą w morzu wesołe delfiny,  
Młode wróble czepiają się rynny  
I wąż ma złotą skórę, jak powinien mieć.

W dzień końca świata  
Kobiety idą polem pod parasolkami,  
Pijak zasypia na brzegu trawnika,  
Nawołują na ulicy sprzedawcy warzywa  
I łódka z żółtym żaglem do wyspy podpływa,  
Dźwięk skrzypiec w powietrzu trwa  
I noc gwiazdzistą odmyka.

A którzy czekali błyskawic i gromów,  
Są zawiedzeni.  
A którzy czekali znaków i archanielskich trąb,  
Nie wierzą, że staje się już.  
Dopóki słońce i księżyc są w górze,  
Dopóki trzmiel nawiedza różę,  
Dopóki dzieci różowe się rodzą,  
Nikt nie wierzy, że staje się już.

Tylko siwy staruszek, który byłby prorokiem,  
Ale nie jest prorokiem, bo ma inne zajęcie,  
Powiada przewiązując pomidory:  
Innego końca świata nie będzie,  
Innego końca świata nie będzie!

*Piosenkę o końcu świata* proponuję ze zestawić z utworem współczesnego polskiego wokalisty, kompozytora i autora tekstów Artura Rojka *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz*. Piosenka pochodząca z płyty zatytułowanej *Kundel*, która ukazała się 13 marca 2020 roku, w sposób bezpośredni nawiązuje do tekstu Noblisty. Nawiązanie to jest wyrażone nie tylko w sposobie ukazania „końca świata” — jako zwykłej codzienności („zjesz, zapalisz, potem zrobisz sobie zdjęcie”), ale również w parafrazach, na przykład powtórzeniu na końcu refrenu: „I innego końca świata tutaj nie będzie” lub nawiązaniu do trzeciej strofy wiersza Miłozza: „To miał być obrazek z Biblii — jeźdźcy i chóry trąb”. Oto tekst utworu:

Artur Rojek  
*Chwilę błysniesz potem zgaśniesz*

Widzę to, czuję w kościach, tlenu jest mniej niż pół  
A ci nic się nie boją, chodzą do sklepów, szkół

---

<sup>1</sup> Źródło: <http://wiersze.doktorzy.pl/piosenka.htm> [data dostępu: 15.07.2020].

Nawet się nie obejrzysz, spłoną kościoły i zoo  
Trzeba uciec w którąś stronę, ale już nie ma stron

Ty pytasz po co nerwy, gdy świeci słońce  
Dziś sobota, czyli dzisiaj masz wolne  
Zjesz, zapalisz, potem zrobisz sobie zdjęcie  
I innego końca świata tutaj nie będzie

Lepi się więc do butów popiół po deszczu gwiazd  
Niby wszyscy patrzą, ale widzę to tylko ja  
To miał być obrazek z Biblii — jeźdźcy i chóry trąb  
A tu z morza wyłazi armia plastikowych fok

Ty pytasz po co nerwy, gdy świeci słońce  
Dziś sobota, czyli dzisiaj masz wolne  
Zjesz, zapalisz, potem zrobisz sobie zdjęcie  
I innego końca świata tutaj nie będzie<sup>2</sup>

Zestawienie tekstów: Miłosza oraz Rojka może stanowić punkt wyjścia do rozmowy na temat otaczającej nas rzeczywistości, relacji, jakie panują między ludźmi i istotami pozaludzkimi, a także do refleksji nad tym, w jaki sposób teksty współczesne nawiązują do dzieł klasycznych autorów.

To, co różni te dwa teksty, oprócz nastroju oraz gatunku, jest to typ liryki. Nasiłowska zwróciła uwagę, że:

Wiersz [Miłosza — S.D.-Z.] nie jest liryką bezpośrednią, obecność mówiącego podmiotu ani razu nie zaznacza się tu bezpośrednio, nie ma stwierdzeń, które można by przypisać wprost mówiącemu „ja”. Odczytanie ironii to klucz dwuznacznej postawy poety, który nie wypowiada się wprost, nie ocenia, ale daje bardzo wyraziste sygnały dystansu wobec nakreślonego świata.

Nasiłowska, 2013, s. 101

Z kolei w tekście Rojka już w pierwszych słowach początkowego wersu w następujących stwierdzeniach ujawnia się podmiot liryczny: „widzę to”, „czuję w kościach”. Liryczne „ja” odwołuje się do faktów, do tego, co widzi, czego jest obserwatorem: „A ci nic się nie boją, chodzą do sklepów, szkół” lub „Lepi się więc do butów popiół po deszczu gwiazd”. Wyraża swoje zmęczenie tym, czego jest świadkiem, a co czuje to w kościach. Ten związek frazeologiczny według definicji słownikowej możemy rozumieć również jako „niedomaganie na wskutek starości” (Kubiak-Sokół, 2019, s. 129), zatem jego użycie może sugerować wiek czy też doświadczenie życiowe lirycznego „ja”. Do nadawcy komunikatu jeszcze wrócimy.

---

<sup>2</sup> Źródło: [https://www.tekstowo.pl/piosenka,artur\\_rojek,chwile\\_blysniesz\\_potem\\_zgasniesz.html](https://www.tekstowo.pl/piosenka,artur_rojek,chwile_blysniesz_potem_zgasniesz.html) [data dostępu: 15.07.2020].



Świat przedstawiony w piosence Rojka to podobnie jak w wierszu Miłosa oderwane od siebie migawki różnych obrazów (zob. Nasiłowska, 2013, s. 100). W tekście autora *Ocalenia* pierwsza strofa wyraźnie podkreśla przestrzenie zamieszkałe przez zwierzęta: pszczoły, ryby, delfiny, wróble czy węże, w drugiej strofie natomiast dominuje świat ludzi — kobiety pod parasolkami, pijak, sprzedawcy warzyw, skrzypek. W ten sposób poeta podkreśla pewnego rodzaju równowagę w świecie, a raczej w relacjach ludzie—nie-ludzie, oddając tyle samo miejsca jednemu i drugiemu. Nie bez znaczenia jednak jest fakt, że utwór rozpoczyna się od przedstawienia przyrody jako stanu pierwotnego świata. W utworze Rojka natomiast te proporcje są zaburzone. W pierwszej zwrotce występują takie przestrzenie, jak: sklepy, szkoły, kościoły, zoo — miejsca, w których ludzie mogą swobodnie spędzać czas gromadnie. Ta kolejność również nie jest bez znaczenia — w ten sposób twórca podkreśla styl życia współczesnego człowieka, który oparty jest na konsumpcjonizmie. Sklepy i szkoły — to tam ludzie najczęściej spędzają czasu. Kościoły i zoo stanowią przestrzenie, które są również regularnie odwiedzane przez ludzi, ale raczej rzadziej niż sklepy i szkoły, to miejsca przeznaczone na spędzanie wolnego weekendu z rodziną. Te dwie figury: „kościół” i „zoo”, które płoną, mogą być nawiązaniem do niedawnych wydarzeń — płonącej katedry Notre-Dame w Paryżu (maj 2019) oraz wielkich pożarów na terenie Australii, które miały miejsce na przełomie 2019 i 2020 roku, podczas których życie straciło tysiące zwierząt.

Przyglądając się temu, w jakich kontekstach oraz przestrzeniach pojawiają się zwierzęta w obu utworach, niepokój może budzić fakt, że w piosence Rojka jest to zoo, a więc miejsce, gdzie żyją w zamknięciu różne gatunki zwierząt, a nie jak w wierszu Miłosa — „skaczą w morzu wesołe delfiny,/ młode wróble czepiają się rynnny”. Zwierzęta we współczesnym świecie mają swoją wyznaczoną przez człowieka ograniczoną przestrzeń, zdaje się mówić artysta muzyk. Świat jest zdominowany przez ludzki gatunek. Rojek, podobnie jak Miłosz, przedstawia morze, czyli otwartą przestrzeń, która nie jest jeszcze zamieszkała przez człowieka, tyle tylko, że nie pływają w niej delfiny, wychodzi z niej „armia plastikowych fok”. Może to być wyraz tego, że człowiek zawłaszcza sobie coraz większe przestrzenie planety, nawet jeśli nie stawia tam budowli (sklepów, szkół), to zostawia w nich symbol nowoczesnego świata, jakim jest plastik.

Adresatem *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz* może być każdy, kto słucha utworu, choć jak w przypadku tekstu Miłosa — będzie to ktoś, kto myśląc o końcu świata, spodziewa się „obrazka z Biblii”. Sugerują to następujące zwroty: „Nawet się nie obejrzyś, spłoną kościoły i zoo”, „Ty pytasz, po co nerwy, gdy świeci słońce”. Można powiedzieć, że w piosence Rojka mamy trzech bohaterów lirycznych — słucha utworu w postaci świadka trwającego końca świata, innych ludzi — „ci nic się nie boją” lub „patrzą” oraz czytelnika, kogoś, kto prawdopodobnie prowadzi zwyczajne życie i czeka na biblijny koniec świata. Podobnie jak w utworze Miłosa — tylko jedna osoba dostrzega ten koniec. W przypadku



tekstu Noblisty to staruszek przewiązujący pomidory, który zachowuje dystans i mówi tylko do siebie: „Innego końca świata nie będzie” i zajmuje się swoimi sprawami. O tej postawie wobec postępującego końca świata Nasiłowska pisze:

Kim jest więc siwy staruszek? Kimś, kto ma głębszą wiedzę, ale z niej nie czyni użytku, bo wybrał pielęgnowanie własnego ogródka. „Ma inne zajęcie” — dowiadujemy się. Tak odpowiadamy, gdy chcemy się zdystansować, okazać swoją wyższość. Misja zbawcza, apelowanie do sumień, nawoływanie nie zostają podjęte. To nie jest czas proroków.

Nasiłowska 2013, s. 101

W wersji Rojka z kolei podmiot liryczny, zmęczony obecną sytuacją, zwraca się bezpośrednio do słuchacza:

Ty pytasz, po co nerwy, gdy świeci słońce  
Dziś sobota, czyli dzisiaj masz wolne,  
Zjesz, zapalisz, potem zrobisz sobie zdjęcie  
I innego końca świata tutaj nie będzie<sup>3</sup>

Zwraca uwagę na beztroską postawę, na ignorowanie sygnałów i przyjmowanie bezkrytycznie tego, co jest, bo przecież wciąż „świeci słońce”, więc możemy dalej żyć spokojnie. W przeciwieństwie do ironicznego tekstu Miłosza, Rojek nazywa działania po imieniu: „zjesz”, „zapalisz”, „zrobisz sobie zdjęcie” — tym właśnie zajmują się współcześni ludzie. Koncentrują się na zaspokajaniu potrzeb, najpierw fizjologicznych, a potem tych, które dyktowane są przez kulturę konsumpcjonizmu. Współczesny człowiek, aby zacząć działać, potrzebuje wyraźnego bodźca — najlepiej spektakularnego końca świata, takiego jak w Biblii. Ilości plastiku w morzu nie są wystarczającym powodem do tego, aby coś zmienić, nie budzą niepokoju, nie są spektakularne. Kim zatem jest obserwator? Siwym staruszkiem, który mógłby być prorokiem? Jeśli weźmiemy pod uwagę słowa samego artysty, który o swoim albumie powiedział: „*Kundel* jest opowieścią o zwykłości, docenianiu tego, co się ma, i miłości, która zawsze jest nadzieją<sup>4</sup>”, to otrzymamy obraz proroka zanurzonego w codzienności, który chciałby ocalić świat, który ma jeszcze nadzieję. Trudno jednak dostrzec tę nadzieję, kiedy podmiot liryczny stwierdza, że: „Trzeba uciec, w którąś stronę, ale już nie ma stron”. Uświadamia, że nie mamy już ucieczki przed konsekwencjami naszych decyzji lub „nie ma żadnego wyjścia człowieka poza środowisko” (Tabaszewska, 2018, s. 10). I chociaż sam nie nawołuje do wykonywania konkretnych działań,

---

<sup>3</sup> Źródło: [https://www.tekstowo.pl/piosenka,artur\\_rojek,chwile\\_blysniesz\\_potem\\_zgasniesz.html](https://www.tekstowo.pl/piosenka,artur_rojek,chwile_blysniesz_potem_zgasniesz.html) [data dostępu: 15.07.2020].

<sup>4</sup> Taki opis płyty pojawił się na fanpage’u Artura Rojka w portalu Facebook 13 marca 2020 roku (<https://www.facebook.com/artur.rojek.official>). Później te słowa cytowało wiele serwisów, które informowały o nowej płycie artysty.

to zwraca się bezpośrednio do pojedynczego odbiorcy, aby zmusić go do refleksji i uważnej obserwacji świata, zaprzestania tylko „patrzenia”, ale rozpoczęcia „widzenia” tego, co się dzieje.

Warto jeszcze pochylić się nad tytułami dzieł. Jak słusznie Nasiłowska zauważyła, zastosowany przez Miłosza kontrast znaczeń powoduje, że „określenie gatunkowe piosenka ze zdrobnieniem sugeruje, że będzie to utwór lekki, być może do śpiewania, wesoły. Tymczasem jest to *Piosenka o końcu świata, czyli apokalipsie*” (Nasiłowska, 2013, s. 99). Tytuł piosenki Rojka również może budzić niepokój. Jeśli w tytule mamy zwrot do adresata, to ukazuje on ulotność życia, porównaną do błysnięcia flesza lub spadającej gwiazdy. *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz* podkreśla kruchość życia człowieka, jego chwilowość, nieuchwytność. Jednocześnie człowiek jako ulotna istota jest w stanie wybudować sklepy, szkoły, kościoły, zoo, które mimo swoich wielkości i pozornej trwałości — mogą spłonąć, a więc nie będą trwać wiecznie. Istota współczesnego człowieka według Rojka jest krucha, trwa chwilę, jak błysnięcie flesza, co nawiązywałoby do szybkiego tempa życia i przemijającej sławy.

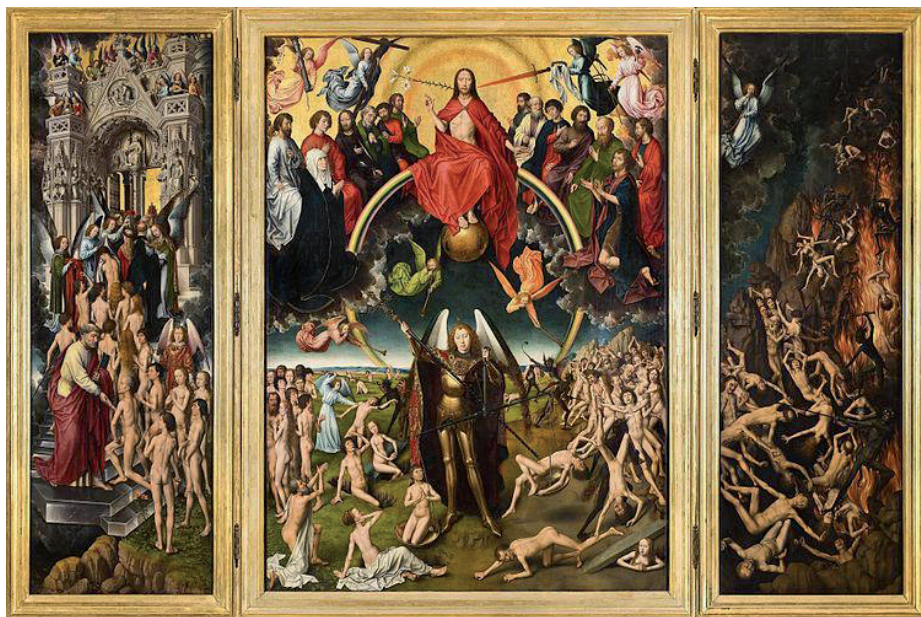
### Walory edukacyjne etycznych i ekokrytycznych inspiracji

Propozycje, które przedstawię, można zastosować w pracy z uczniami szkoły podstawowej klas VII—VIII lub nieco zmodyfikować działania, aby pogłębić rozumienie tekstów przez starszych uczniów szkół ponadpodstawowych. Przed spotkaniem uczniów z zaproponowanymi tekstami wprowadziłabym ćwiczenie kreatywne, polegające na wykonaniu rysunku lub opisu na temat tego, jak dzień końca świata wyobrażają sobie uczniowie. Inną wariacją na temat zadania wstępnego, które jednocześnie będzie rozszerzeniem kontekstu, jest analiza tryptyku Hansa Memlinga *Sąd ostateczny* (fot. 1.).

Zadanie wprowadzające, niezależnie od tego, czy będzie ono w postaci ćwiczenia kreatywnego, czy też analizy dzieła plastycznego, powinno skłonić uczniów do refleksji nad wyobrażeniami końca świata oraz nad tym, skąd te wyobrażenia pochodzą, co je ukształtowało. Decydując się na pracę z obrazem, można od razu nawiązać do biblijnej wizji końca świata. Warto zatem mieć przygotowany fragment Apokalipsy św. Jana (Ap. 8, 1—13). Zadanie wstępne powinno zostać podsumowane ustnie, a w celu pogłębienia refleksji uczniowie mogą zapisać kilkudziesięciu notatkę na temat tego, co się właśnie wydarzyło i co ciekawego pojawiło w wypowiedziach innych osób. Następnym krokiem byłyby lektura tekstu Miłosza.

Lekturę poezji można przeprowadzić w bardzo różny sposób — moich uczniów zachęcam podczas czytania do:

- zaznaczania w tekście tych słów, fraz czy fragmentów, które są dziwne, niezrozumiałe, z jakiegoś powodu ważne dla uczniów lub skłaniające do refleksji;
- stawiania pytań tekstowi, autorowi lub drugiemu czytelnikowi.



Fot. 1. H. Memling, *Sąd ostateczny*. Źródło: <http://mng.gda.pl/zbiory/sztuka-dawna/hans-memling/> [data dostępu: 18.07.2020]

Warto, aby tekst wybrzmiał. W tym celu nauczyciel może odczytać na głos utwór lub posłużyć się wykonaniem muzycznym (zob. *Miłosz śpiewa cz. 3 — Piosenka o końcu świata*).

Po lekturze proponuję dyskusję — tę można przeprowadzić na forum, w małych grupach dyskusyjnych, liczących 3—4 osoby lub w parach. W rozmowie warto odnieść się do tego, na co zwrócili uwagę uczniowie. Ważne jest to, aby każdy z głosów wybrzmiał, został wysłuchany bez oceniania. Istotne jest również podawanie przez uczniów powodów, dla których uznali dany fragment za istotny — czy ich rozbawił, zasmucił, przypomniał o czymś, a może skłonił do przemyśleń. Ich odpowiedzi mogą ukazać podobieństwa oraz różnice w odbiorze tekstu. W tym miejscu warto wrócić do skojarzeń uczniów z piosenką, jeśli w trakcie dyskusji ten temat się nie pojawił. Po rozmowie uczniowie zapisują refleksje — co usłyszeli od innych, czego się dowiedzieli, co ich zaskoczyło, co im się podobało lub nie, i dlaczego.

Kolejnym krokiem podczas lekcji w klasach szkoły podstawowej może być przekład intersemiotyczny poszczególnych strof *Piosenki o końcu świata*. To ćwiczenie również można wykonać na różne sposoby — pracując samodzielnie, w parach lub czteroosobowych grupach. W klasach starszych wystarczy opis świata przedstawionego w wierszu z zachowaniem podziału na zwrotki. Takie działania unaoczną obecność różnych elementów — ludzkich i nie-ludzkich — w utworze, o których będzie można porozmawiać. Można zastosować pytania

pomocnicze: kto występuje w utworze? Jak został ukazany? Gdzie przebywa? Brak kontekstu — kiedy i w jakich okolicznościach utwór powstał — nie powinien być utrudnieniem, ale uczniów może to zainteresować, warto wtedy podać te informacje.

Po rozmowie na temat świata ukazanego w wierszu i relacjach, jakie panują pomiędzy poszczególnymi jego elementami (bohaterami lirycznymi), można uczniów wprowadzić w kolejne działania, tym razem skoncentrowane wokół drugiego tekstu — *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz*. W związku z tym, że jest to piosenka, warto przygotować wydrukowane teksty, a przed odsłuchaniem przygotować uczniów do zadania, które będzie polegało na rejestrowaniu tego, co się dzieje z nami podczas słuchania piosenki. Jakie emocje, uczucia uczniom towarzyszą? Jakie myśli się pojawiają? Jakie rodzą się pytania? Warto zachęcić młodzież do zapisywania na bieżąco tego, jak utwór na nią wpływa i za sprawą czego — melodii, użytych słów, konkretnych zwrotów itd. Ważne jest, aby po zapoznaniu się z piosenką uczniowie mogli z partnerem w rozmowie (zaufaną osobą w klasie) o tym podyskutować. Można potem wnioski z rozmów przedstawić na forum, aby dowiedzieć się, jak inni odebrali tekst, co ich zastanowiło, jakie myśli im towarzyszyły. Po dyskusji i zapisaniu refleksji (pomaga w głębszym zrozumieniu tekstu) zapraszamy uczniów do porównania obu tekstów. Podczas analizy porównawczej można wziąć pod uwagę: gatunek; nastrój/emocje, jakie wywołuje i co konkretnie jest tego powodem; użyte środki artystycznego wyrazu; świat przedstawiony; relacje między istotami w wierszu; wizja końca świata. Jeśli w trakcie wcześniejszych dyskusji nie ujawniło się pytanie o to, o jaki koniec świata chodzi, warto, by zaistniało tutaj.

Z pozoru zaproponowana przeze mnie praktyka nie ma w sobie nic odkrywczego — ot, zwykle czytanie poezji razem z uczniami i rozmawianie na temat wrażeń, miejsc w utworach, które sprawiają, że zatrzymujemy się w nich na dłużej. W praktyce tej jednak nie zakłada się czytania tekstów ze względu na podstawę programową i egzamin — wypływa ona z poczucia istotności pytania o zdanie, opinie uczniów, ze słuchania tego, co mają do powiedzenia, z ciekawości ich wrażliwości. Myślę, że jeśli jako nauczyciele będziemy sami przejawiać postawę otwartości na Innego-ucznia i Innego w postaci tekstu, to „lektura będzie wówczas wspólnym, uczniowskim i nauczycielskim, doświadczeniem intelektualnym, o którym możliwa będzie rozmowa ujawniająca emocje, przemyślenia, estetyczne fascynacje oraz intelektualne refleksje” — o czym pisała w *Nieśpiesznej lekturze poezji* Ewa Jaskółowa (2018, s. 43). Mam natomiast nieco inny cel pielęgnowania w uczniach wrażliwości na Innego i na słowo niż sama możliwość uczestniczenia uczniów w „życiu prawdziwie elitarnych środowisk” (Jaskółowa, 2018, s. 44). Tym celem jest przygotowanie uczniów do bycia krytycznymi i odpowiedzialnymi odbiorcami, a także twórcami kultury oraz otaczającego ich świata.

## Literatura

- Bakke M., 2015, *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka posthumanizmu*, Poznań.
- Baluch A., 2008, *Od form prostych do arcydzieła*, Kraków.
- Bortnowski S., 2009, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa.
- Czabanowska-Wróbel A., 2013, *[Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. Historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 13–24.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków.
- Jaskółowa E., 2019, *Niespieszna lektura poezji*, w: Janus-Sitarz A., red., *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Kraków.
- Kania A., 2016, *Niewykorzystany potencjał „W pustyni i w puszczy” Henryka Sienkiewicza w kontekście kształtowania tożsamości narodowej i kulturowej*, „Dydaktyka Polonistyczna”, nr 2, s. 54–63.
- Kronenberg A., 2014, *Gepoetyka jako przykład zielonego czytania i pisania*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 294–320.
- Nasiłowska A., 2013, *Piosenka o końcu świata*, w: Klejnocki J., red., *Miłosz w szkole. Szkice interpretacyjne*, Warszawa.
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–15.
- Tabaszewska J., 2011, *Zagrożenia czy możliwości? Ekokrytyka — rekonesans*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 205–220.
- Uryga Z., 2007, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka”, nr 8, s. 7–13.

## Źródła internetowe

- Memling H., *Sąd ostateczny*. <http://mng.gda.pl/zbiory/sztuka-dawna/hans-memling/> [data dostępu: 18.07.2020].
- Miłosz śpiewa cz. 3 — Piosenka o końcu świata*. [https://www.youtube.com/watch?v=SW8c-mY1\\_mk&ab\\_channel=Cz%C5%82owiekJajko](https://www.youtube.com/watch?v=SW8c-mY1_mk&ab_channel=Cz%C5%82owiekJajko) [data dostępu: 15.07.2020].
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, Dobra Szkoła. [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/ Podstawa\\_programowa/SP\\_PP\\_2017\\_Jezyk\\_polski.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/ Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_polski.pdf) [data dostępu: 10.03.2020].

**Samanta Dryja-Zabielska** — magister filologii polskiej. Absolwentka Polonistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz studiów podyplomowych dla nauczycieli Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego w Warszawie, studentka Artes Librales Uniwersytetu Warszawskiego. Współautorka monografii *Czytanie w praktyce polonistycznej. O odbiorze lektur szkolnych*, autorka bloga poświęconego edukacji — „Edukacja z pasją”, aktywistka edukacyjna. W swoich badaniach podejmuje tematy dotyczące czytelnictwa dzieci i młodzieży, dydaktyki języka i literatury polskiej oraz edukacji dla klimatu.

e-mail: samanta.dryja@gmail.com