

język  
szkoła  
religia

XV



język  
szkoła  
religia

R. XV

**bernardinum**

PELPLIN 2020

### **Rada Naukowa**

Krzysztof Biliński, Zbigniew Chojnowski, Mirosław Dawlewicz,  
Andrzej Dyszak, Małgorzata Książek-Czermińska, Aneta Lewińska,  
Anna Makuszyńska, Eva Mrhačova, Maria Jolanta Olszewska,  
Renata Przybylska, Renata Rusin-Dybalska, Danuta Rytel-Schwarz,  
Dietrich Scholze-Šolta, Paweł Tarasiewicz, Dorota Várnai, Jan Walkusz

### **Redaktor naczelny**

Edward Jakiel

### **Zastępca redaktora naczelnego**

Lucyna Warda-Radys

### **Sekretarz redakcji**

Beata Jędrzejczak

### **Redakcja językowa**

Joanna Ginter

### **Adres Redakcji**

Instytut Filologii Polskiej  
ul. Wita Stwosza 55, 80-952 Gdańsk  
fpojsr@ug.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo „Bernardinum” Sp. z o.o., Pelplin 2020

### **Wydawca**

Wydawnictwo „Bernardinum” Sp. z o.o.  
83-130 Pelplin, ul. Biskupa Dominika 11, tel. 58 536 17 57, fax 58 536 17 26  
bernardinum@bernardinum.com.pl, www.bernardinum.com.pl

### **Wydawca wersji elektronicznej**

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Wita Stwosza 55  
80-952 Gdańsk, <http://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/JSR>

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja papierowa.

### **Druk cyfrowy**

Drukarnia Wydawnictwa „Bernardinum” Sp. z o.o., Pelplin

**ISSN 2080-3400**

## SPIS TREŚCI

<b>Edward Jakiel</b>	
Wstęp.....	7

### W KRĘGU JĘZYKA

<b>Piotr Włodyga</b>	
Język <i>sacrum</i> czy język <i>profanum</i> – na kanwie pierwszego rozdziału Księgi Rodzaju w przekładzie Izaaka Cyłkowa.....	9

<b>Beata Bohdziewicz-Sulecka</b>	
Etyka słowa. Wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów liceum ogólnokształcącego na temat zasad dotyczących użycia słów.....	18

<b>Joanna Drozd</b>	
Językowa kreacja domów wielkich Polaków w „Opowieściach Barbary Wachowicz”.	
Część II: H. Sienkiewicz i S. Żeromski – wielcy prozaicy.....	32

### W KRĘGU LITERATURY

<b>Edward Jakiel</b>	
Biblijne góry <i>Xiędza Fausta</i> .....	48

<b>Zbigniew Chojnowski</b>	
Wyobrażenia religijna w <i>Wieku nowym</i> Krzysztofa D. Szatravskiego.....	58

## **Maria Jolanta Olszewska**

W blasku legendy, czyli *Ognisty wóz* Zofii Kossak.  
Lektura w kontekście twórczości pisarki .....69

## **W KRĘGU DYDAKTYKI**

### **Zofia Pomirska**

Między pierwszym a drugim etapem nauczania  
języka ojczystego: wyzwania i szanse .....88

### **Aneta Lewińska**

Młody człowiek wobec sztuki na lekcjach języka polskiego.  
Czytanie wierszy o zabytkach ks. J.S. Pasierba na lekcjach  
języka polskiego w szkole – kilka pomysłów  
dydaktycznych.....101

## **W KRĘGU MYŚLI HUMANISTYCZNEJ**

### **Beata Udzik**

Trzydzieści lat z życia pewnej szkoły, czyli ewolucja liceum  
w latach 1989–2019 z perspektywy krajowej i lokalnej .....112

### **Mariusz Lach**

Teatr szkolny – wartością dla szkoły. O roli teatru szkolnego  
na przykładzie Teatru Beznazwy z Zespołu Szkół Salezjańskich  
w Łodzi.....134

### **Wiesław Ratajczak**

„Był zawsze artystą”. Święty brat Albert w relacjach  
metropolity Andrzeja Szeptyckiego .....146

## **W KRĘGU TEKSTÓW KULTURY**

### **Agnieszka Rypel**

Trudne sąsiedztwo. O relacjach między polskimi  
a niemieckimi mieszkańcami Bydgoszczy na początku XX wieku  
(na podstawie „Dziennika Bydgoskiego” z 1908 r.) .....158

## WSTĘP

Przepiękny enkomion poświęcony MĄDROŚCI, zawarty w ósmym rozdziale Księgi Przysłów, wskazuje na jej fundamentalną rolę w świecie. Jej owoce cenniejsze są od złota, a plony niż najczystsze srebro (Prz 8,19) – stwierdza starożytny autor biblijny. Małymi krokami na drodze prowadzącej do niej jest naukowe postępowanie krytyczne, oparte na rzetelności i metodycznym działaniu. Drobną część tego postępowania zamieszczamy w niniejszym tomie. Przynosi on zbiór prac autorów z kilku ośrodków akademickich w kraju. Materiały tu przedstawiane skupiliśmy w rozpoznawalnych dla naszego periodyku kręgach tematycznych.

Pierwszy z nich, *W kręgu języka*, rozpoczyna praca o. dra Piotra Włodygi – benedyktyna, hebraisty, który kontynuując tradycję tematyki biblijnej na łamach naszego pisma, omawia drobny element przekładu *Bereszit* żydowskiego tłumacza, Izaaka Cylkowa. W rozdziale tym znajduje się jeszcze praca Beaty Bohdziewicz-Suleckiej, doktorantki UKSW, stanowiąca drugą część jej szkolnych badań języka wartości. Krąg językowy zamyka artykuł Joanny Drozd oparty na jej dysertacji doktorskiej.

Rozdział drugi – *W kręgu literatury* – wypełniają trzy studia: Zbigniewa Chojnowskiego, Marii Jolanty Olszewskiej oraz piszącego te słowa. Znajdą się tu prace odkrywcze i znaczące dla refleksji literaturoznawczej nad problematyką religijną w polskiej literaturze ostatniego wieku. Rozdział trzeci – dotyczący dydaktyki – przynosi świeże i jak myślę, ważne w dyskusji nad kształceniem polonistycznym artykuły Zofii Pomirskiej i Anety Lewińskiej.

Czwarty krąg tematyczny dotyczący myśli humanistycznej przynosi efekty badań, doświadczeń i refleksji nad szkolnictwem w uszczegółowionym ujęciu Beaty Udzik (UAM), informacje o teatrze szkolnym w ujęciu Mariusza Lacha (KUL) i wreszcie oparte na bogatym materiale źródłowym studium Wiesława Ratajczaka (UAM). Całość czasopisma zamyka krąg tekstów kultury z językoznawczą refleksją nad „trudnym sąsiedztwem” polsko-niemieckim. Pracę taką przygotowała autorka reprezentująca UKW w Bydgoszczy – Agnieszka Rypel.

Od niniejszego tomu „Język – Szkoła – Religia” powraca do formuły rocznika, a funkcję redaktora naczelnego przejął piszący te słowa. Niech więc wolno mi będzie podziękować założycielce i dotychczasowej redaktor naczelnej naszego pisma – **prof. dr hab. Anecie Lewińskiej** – której optymizm, zapał i energia, wiara w słuszność obranej drogi, wreszcie determinacja i absolutne zaangażowanie sprawiły, że „Język – Szkoła – Religia” jest periodykiem na trwale zadowionym na mapie polskiej humanistyki.

Edward Jakiel



## JĘZYK *SACRUM* CZY JĘZYK *PROFANUM* – NA KANWIE PIERWSZEGO ROZDZIAŁU KSIĘGI RODZAJU W PRZEKŁADZIE IZAACA CYLKOWA

### Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest przyczynkiem do badań nad wykorzystaniem i rolą języka sakralnego, a towarzyszy mu przekonanie, że język sakralny wymaga pewnego uściślenia, docenienia w pracy z językiem – że językowi sakralnemu należy się więcej uwagi, bo nie powiedział on jeszcze swojego ostatniego słowa.

Język sakralny przynależy do sfery *sacrum*. Z jednej strony należy obok niego postawić takie odmiany języka, jak język religijny, język rytualny, język kościelny, język teologiczny, język mistyczny – czy w ogóle język święty – i odróżnić je od języków świeckich (które w tym kontekście trzeba umieścić w sferze *profanum*). Z drugiej strony język sakralny może być uznawany za odmianę języka specjalistycznego i postawiony (bez umniejszania jego sakralności) w opozycji do języka codziennego. Mamy zatem dwie opozycje wobec języka sakralnego: język świecki i język codzienny. Zapytajmy, czy taka konstelacja jest słuszna.

Doświadczenie *sacrum* (sakralne) jest jednym z podstawowych doświadczeń człowieka (zob. Wszolek 2004, s. 58 i nast.) i jako takie odbija się nie tylko w życiu psychicznym czy duchowym człowieka, ale także w codziennej praktyce „językowania”, słowem: z potrzebą skorzystania z języka sakralnego można się liczyć także w obszarze języka codziennego, nie-profesjonalnego.

Język sakralny może zatem interesować nie tylko fachowców na co dzień obcujących z tekstami świętymi (biblistów, teologów), ale także np. tłumaczy czy mówców, którzy mogą wykorzystać tę odmianę języka albo wręcz są zobowiązani do korzystania z niej w swojej pracy<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> piotrosb@me.com, <https://orcid.org/0000-0002-9669-3993>

<sup>2</sup> Szeroko zjawiskiem *sacrum* zajmował się teoretyk religioznawstwa M. Eliade, który jednak koncentrował się na strukturze zjawiska przestrzeni *sacrum* w świecie człowieka, a nie na jego językowaniu (zob. Eliade 1993, s. 7–10).

Dla językoznawcy zjawisko sakralizacji języka codziennego, względnie językowej desakralizacji języka religijnego, nie jest niczym nieznanym. Niezmiernie interesujące jest ciągłe ukonkretnianie się tego procesu w poszczególnych przejawach wykorzystania języka w celu przenoszenia treści religijnych, naturalnie przynależących do sfery *sacrum*, w sferę *profanum*, gdzie przecież dokonuje się zdobywanie (względnie utrata) poczucia sensu życia jako takiego.

Podsumowując wprowadzenie – można powiedzieć, że język sakralny, podobnie jak język świecki, zasługuje na wyodrębnienie i odróżnienie go od języka religijnego, kościelnego czy języka świętego (zob. Ewertowski 2017, s. 31).

Niniejsza analiza stawia sobie za cel uzasadnienie takiego właśnie wyróżnienia. W pracy nad charakterystyką języka sakralnego posłużę się polskim przekładem Księgi Rodzaju i zbadam jego zależność od pierwotnego tekstu hebrajskiego. Porównanie tych dwóch tekstów powinno nam pozwolić zauważyć, jak jeden tekst sakralny „przechodzi” w drugi. Ograniczę się przy tym wyłącznie do pierwszego rozdziału Księgi Rodzaju, obejmując uwagę większą część pierwszego opowiadania o stworzeniu świata i człowieka, ale pomijając jego zakończenie, znajdujące się już w rozdziale drugim (Rdz 2,1–4a).

Argumentem za takim założeniem jest nie tyle sam podział tekstu Biblii na rozdziały i wersety (który, jak wiadomo, jest w tym przypadku zabiegiem wtórnym i ma charakter parabiblijny), ile bardzo wyrazisty program strukturalny. Z żelazną logiką jest on realizowany właśnie w pierwszym rozdziale Księgi Rodzaju – wyznaczany przez określone formuły (zob. Paluda-Blokesz 2009, s. 49), o których niżej – by zaniknąć w pierwszych wersetach rozdziału drugiego, zaliczanych tradycyjnie do pierwszego opowiadania o stworzeniu świata i człowieka (Rdz 2,1–4a).

Analiza obejmie przekład Izaaka Cyłkowa (1841–1908), którego przekłady na język polski przeżywają w ostatnich kilku latach swój renesans, a na nowo wydawane od razu inspirują zarówno fascynatów biblistów, jak filologów – językoznawców, a przecież mogą być też interesujące dla historyków śledzących zjawiska społeczne w świecie religijnym i intelektualnym XIX w. Przekład Pięcioksięgi sporządzony przez Cyłkowa ukazał się w 1895 r. w drukarni J. Fiszera w Krakowie i był częścią niebywałego, wspaniałego projektu translatorskiego nastawionego na spolszczenie całej Biblii hebrajskiej (Gryglewicz 1985).

## **Analiza materiału**

Dokonajmy zestawienia materiału leksykalnego i semantycznego w tekście hebrajskim oraz w przekładzie Cyłkowa. W tym celu podzielimy ten materiał na dwie grupy:

- A. leksemy znaczeniowe – w naszym przypadku: rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki, czasowniki i formy czasownikowe oraz przysłówki;  
 B. leksemy strukturalne: partykuły wzmacniające, przyimki, spójniki i zaminki.

Przekład Cyilkowa obejmuje 585 wyrazów. W grupie A mamy wyrazów 358/585 (61%), w tym: rzeczowników – 202/585 (34,5%); przymiotników – 27/585 (4,6%); liczebników – 8/585 (1,3%); czasowników – 99/585 (17%); imiesłowów – 10/585 (1,7%); przysłówków – 12/585 (2%). W grupie B wyrazów jest 227/585 (39%): partykuł wzmacniających – 15/585 (2,5%); przyimków – 55/585 (9,4%); spójników – 117/585 (20%); zaimków – 40/585 (6,8%).

Pierwotny tekst hebrajski obejmuje 412 wyrazów. Grupę A tworzy ich 353/412 (85%), w tym: rzeczowników – 227/412 (55%); przymiotników – 15/412 (3,6%); liczebników – 8/412 (2%); czasowników – 102/412 (24%); imiesłowów – 1. Jeżeli chodzi o przysłówki, ich funkcję w języku hebrajskim pełnią przymiotniki bądź rzeczowniki. W grupie B jest 59/412 (14%) wyrazów: partykuł wzmacniających – 8/412 (2%); przyimków – 29/412 (7%); zaimków – 17/412 (10%). Najczęściej występujący spójnik to *i*, ortograficznie zrosnięty z następnym wyrazem, który w języku hebrajskim jest o wiele częściej używany, niż przywidują to polskie normy stylistyczne – dlatego w tym miejscu opuszczamy liczby dotyczące tego spójnika jako nic niewnoszące. Ponadto w tekście hebrajskim Rdz 1 występuje spójnik *ki* (5 razy).

Przekład Cyilkowa posługuje się 135 jednostkami semantycznymi (leksemami). Grupę A tworzy 105/135 (77%) leksemów znaczeniowych. Najczęstsze z nich to: rzeczownik *Bóg* (31 razy), czasownik *być* (18 razy), rzeczownik *ziemia* (17 razy), czasownik *rzec* (11 razy) oraz rzeczowniki *dzień*, *światło* i *wody* (również po 11 razy). Wśród leksemów znaczeniowych, które występują tylko jeden raz (perykopowe *hapaxlegomena*), a których jest aż 47/135 (34%), należy wymienić rzeczowniki: *człowiek*, *mężczyzna*, *niewiasta* – wszystkie w jednym wersecie (Rdz 1,27). Ponadto wymienić trzeba czasownik *błogosławić*, który występuje dwukrotnie: raz w formie dokonanej – *pobłogosławił* (Rdz 1,22) – i raz w formie niedokonanej – *błogosławił* (Rdz 1,28). Grupę B w przekładzie tworzy 30/135 (22%) leksemów strukturalnych – wśród nich: *i* (85 razy), *a* (17 razy), *na* (15 razy), *niech* (14 razy), *podług* i *swój* (po 11 razy). Po jednym razie występują: *pośrodku*, *z*, *do*, *jako*, *zaś*, *ona*, *one* (6,7%).

Tekst hebrajski posługuje się 103 jednostkami semantycznymi (leksemami). W tekście tym grupę A tworzy 90/103 (87%) leksemów znaczeniowych. Najczęstsze z nich to: rzeczownik 'ēlohîm 'Bóg' (32 razy), czasownik *hjh* 'być' (32 razy), rzeczownik 'eres 'ziemia' (20 razy), rzeczownik *kol* 'całość' (14 razy), rzeczownik *jôm* 'dzień' (11 razy), czasownik 'mr 'powiedzieć' (11 razy), rzeczownik *ôr* (11 razy), rzeczownik *majim* 'wody' (11 razy), rzeczownik *min* 'rodzaj, gatunek'

(10 razy). Jednostek semantycznych z tej grupy, które występują tylko jeden raz (*hapaxlegomena* tego tekstu), jest aż 41/412 (blisko 10% tekstu) – wśród nich: 'ādām 'człowiek', zākār 'męczyzna', n<sup>e</sup>qēbā 'kobieta' (Rdz 1,27). Grupę B tworzy 13/103 (12%) leksemów strukturalnych. Są to przede wszystkim zaimki i przyimki. Rozbieżność między tekstem pierwotnym a przekładem wynika stąd, że w języku hebrajskim zaimki dzierżawcze tworzą jedną całość z rzeczownikiem, do którego się odnoszą, a zatem nie są osobną jednostką leksykalną.

Zestawiając powyższe liczby dotyczące obu tekstów otrzymujemy obraz dość spójny: żeby oddać 412 wyrazów hebrajskich, Cyłkow wykorzystał 585 wyrazów polskich (różnica: 173), a żeby przetłumaczyć 103 jednostki semantyczne hebrajskie, Cyłkow użył 135 polskich jednostek semantycznych (różnica: 32). Ponadto 90 hebrajskich leksemów znaczeniowych przechodzi w 105 leksemów znaczeniowych w przekładzie (różnica: 15) oraz odpowiednio 13 hebrajskich leksemów strukturalnych – w 30 polskich (różnica: 17).

Tekst Cyłkowa jest zatem o 41% dłuższy od tekstu hebrajskiego i tworzy go o 31% więcej różnych wyrazów. Leksemów znaczeniowych u Cyłkowa jest o 16% więcej. Różnice wynikają z rozbieżności semantycznych, jakie zachodzą między poszczególnymi leksemami polskimi i hebrajskimi. Oto kilka przykładów: czasownik hebrajski 'šh jest przez Cyłkowa tłumaczony jako *uczynić* (Rdz 1,7.26.31), *rodzić* (Rdz 1,11), *wydać* (Rdz 1,12.24.25), *utworzyć* (Rdz 1,16); rzeczownik 'ādām – jako *ludzie* (Rdz 1,26) lub *człowiek* (Rdz 1,27). Do tej listy należy dodać wspominany już czasownik *blogostawić/poblogostawić*.

Można stwierdzić, że przekład Cyłkowa jest bardzo precyzyjny; poszczególne jednostki semantyczne hebrajskie tłumaczy on z żelazną konsekwencją, czego wynikiem jest to, że w obu tekstach kolejność najczęściej występujących leksemów jest taka sama: *Bóg, być, ziemia, rzecz, dzień, światło, wody*. Możemy uznać, że na płaszczyźnie wyrazowo-semantyczno-znaczeniowej mamy do czynienia z wewnętrzną spójnością przekładu z tekstem pierwotnym.

Przyjrzyjmy się, jak tłumacz oddaje strukturę tekstu hebrajskiego, która jest przecież argumentem za naszym ograniczeniem się wyłącznie do Rdz 1.

Elementem nadającym strukturę w tekście hebrajskim są powtarzające się refreny – a jest ich kilka.

1. *waj<sup>e</sup>hî- 'ereb waj<sup>e</sup>hî-boqer jôm* ('eħad, šeni, š<sup>e</sup>liši, r<sup>e</sup>bî'i, hāmišī, haššišī) (odpowiednio: Rdz 1,5.8.13.19.23.31), tłumaczony przez Cyłkowa jednolicie: „I był wieczór i był ranek – dzień (jeden, wtóry, trzeci, czwarty, piąty, szósty)”. Ten refren wyznacza (albo ściślej – podsumowuje) periody czasowe, w których wydarza się kształtowanie się świata.
2. W każdym z tych periodów powtarza się jeden raz, dwa, a nawet cztery razy (razem 10 razy) nieco krótszy refren: *wajjo 'mer 'ēlohīm* (Rdz 1,3.6.[9.11.]14.20. [24.26.28.29]), tłumaczony przez Cyłkowa jednolicie jako: „I rzekł Bóg:” (z dwukropkiem).

3. Paralelne do pierwszego z wymienionych refrenów i jednocześnie podsumowujący ten drugi jest refren: *wajjare* 'ēlohîm *kî-tôb*, który w tej formie (prostej) występuje 5 razy (Rdz 1,10.12.18.21), a dwa razy w formach nieco rozbudowanych: *wajjare* 'ēlohîm 'ēt-hā'ôr *tôb* (Rdz 1,3) oraz *wajjare* 'ēlohîm 'et-kol- 'ăšer 'ăšâ w<sup>e</sup>*hinnēh-tôb* (Rdz 1,31), co Cyłkow tłumaczy w następujący sposób: formuły rozbudowane – „I widział Bóg światło, że dobre” (Rdz 1,3), „I obejrzał Bóg wszystko, co uczynił, i oto było bardzo dobre” (Rdz 1,31); formuła prosta – „I widział Bóg, że dobrze” (Rdz 1,10.12.18.21). Jak widać, pewną trudność sprawia tłumaczowi przekład hebrajskiego pojęcia *tôb* ('dobry, dobrze'), który nie tylko łączy w sobie cechy przymiotnika i przysłówka, ale także ma bardzo szerokie pole znaczeniowe.

Powyższe refreny wyznaczają strukturę tekstu hebrajskiego i wyraźnie odzwierciedlają się w przekładzie polskim. Do nich należy dodać – jako elementy strukturyzujące, a nawet rytmizujące tekst – pozostałe wyrażenia zawierające rzeczownik *Bóg* ('ēlohîm). Są to proste zdania, których podmiotem jest *Bóg*. Dla przejrzystości ograniczę się do wyczenia samych czasowników (w ich formie słownikowej).

Oto ich spis: *br* 'stworzyć' (Rdz 1,1.21.27) – w przekładzie jednolicie *stworzył*; *bdl* 'odłączyć' (Rdz 1,4.7) – w przekładzie raz *oddzielił*, raz *przedzielił*; *qr* 'krzyczyć, wołać' (Rdz 1,5.8.10) – w przekładzie *nazwał*; 'šh 'czynić' (Rdz 1,7.16.25) – w przekładzie odpowiednio: *uczynił*, *utworzył*, *stworzył*; *ntn* 'dać' (Rdz 1,17) – w przekładzie *umieścił*; *brq* 'błogosławić' (Rdz 1,22.28) – w przekładzie odpowiednio *pobłogosławił* i *błogosławił*. Każdy z wymienionych czasowników opisujących stwórcze działanie Boga łączy się z kolejną serią rzeczowników i czasowników.

Oto lista rzeczowników, które łączą się z czasownikiem *br* 'stworzył': *haššāmajim* w<sup>e</sup> 'ēt hā 'āreš – „niebo i ziemia” (Rdz 1,1); 'et-hattanînim *hag<sup>e</sup>dolîm* w<sup>e</sup> 'et kol-nefeš *haḥajjâ hāromešet...* – „przestwory wielkie i wszelkie jestestwo żyjące, poruszające się, którem zaroiły się wody podług rodzaju swego, i wszelkie ptactwo skrzydlate podług rodzaju swojego” (Rdz 1,21); *wajibrā* 'ēlohîm 'et-hā 'ādām b<sup>e</sup>šalmô b<sup>e</sup>šelem 'ēlohîm *bārā* 'otô zākār ûn<sup>e</sup>*qebâ bārā* 'otām – „człowieka na obraz Swój, na obraz Boga stworzył go; mężczyznę i niewiastę stworzył ich” (Rdz 1,28). Czasownik *brq* 'pobłogosławił' dotyczy (tylko) zwierząt, ptaków i człowieka, którzy następnie otrzymują nakaz rozmnażania się i zasiedlania ziemi (Rdz 1,22.28).

Lista rzeczowników, które łączą się z czasownikiem 'šh 'uczynić', jest następująca: 'ēt-hārāqija – „przestwór” (Rdz 1,7); 'et-šenê *hamme 'orot hagg<sup>e</sup>dolîm* – „dwa owe światła wielkie” (Rdz 1,16); 'et-hajjat hā 'āreš... w<sup>e</sup> 'et-habb<sup>e</sup>hēmā... w<sup>e</sup> 'et kol-remeš – „zwierzęta lądowe, bydło, płaz” (Rdz 1,25); 'ādām – „ludzi” (Rdz 1,26); 'et-kol- 'ăšer 'ăšâ – „wszystko, co uczynił” (Rdz 1,31).

Dodatkowej uwagi wymaga wyrażenie *wajjo 'mer 'ēlohîm* („I rzekł Bóg:”), łączy się ono bowiem z kolejnymi czasownikami. Oto ich spis wraz z przekładem Cyłkowa: *j<sup>e</sup>hî 'ôr* – „niech się stanie światło” (Rdz 1,3); *j<sup>e</sup>hî rāqija '... wihî mab-dil* – „niech będzie przestwór... niech przedzielił” (Rdz 1, 6); *tadšē' hā'āreš deše'* – „niech porośnie ziemia rośliną” (Rdz 1,11); *j<sup>e</sup>hî mē'orot... l<sup>e</sup>habdîl* – „niech będą światła... by przedzielać” (Rdz 1,14); *jišr<sup>e</sup>šû hāmājim... j<sup>e</sup>'ōfef* – „niech się zaroją wody... ptactwo niech się unosi” (Rdz 1,20); *tōšē' hā'āreš* – „niech wyda ziemia” (Rdz 1,24); *na'āseh 'ādām* – „uczynimy ludzi” (Rdz 1,26), *p<sup>e</sup>rû ûr<sup>e</sup>bû ûmil'û 'ēt-hā'āreš* – „rozradzajcie się i rozmnażajcie, i napełnijcie ziemię” (Rdz 1,28); *hinnēh natafî lākem* – „oto oddaję wam” (Rdz 1,29).

Podsumujmy powyższe dość zawiłe zestawienia szczegółowe:

1. Bóg – stworzył, odłączył, zawołał, uczynił, dał, pobłogosławił, a także widział i mówił. W przekładzie Cyłkowa zaś: Bóg – stworzył<sup>3</sup>, oddzielił, przedzielił, nazwał, uczynił, utworzył, stworzył, umieścił, pobłogosławił i błogosławił, a także rzekł i widział.
2. Bóg stworzył: niebo i ziemię, stworzenia zamieszkujące morza, ląd i akweny wodne, człowieka jako mężczyznę i kobietę.
3. Bóg wydał polecenie (powiedział), żeby się stały: światło, przestwór (sklepienie niebieskie), światła, które mają wyznaczać dnie i nocę oraz upływ czasu; żeby ziemia wydała rośliny, żeby wody zarożyły się rybami, ziemia zwierzętami, a powietrze ptactwem; Bóg wydaje polecenie samemu sobie, żeby stworzyć człowieka, a człowiekowi, zwierzętom i rydom wydaje polecenie zasiedlenia ziemi.
4. Bóg oświadcza, że oddaje człowiekowi na pokarm rośliny i drzewa.

Przekład Cyłkowa stara się możliwie najdokładniej odzwierciedlić podstawowe znaczenia wyrazów hebrajskich, bez uciekania się do terminów abstrakcyjnych, co sytuuje dzieło tego tłumacza wśród takich przekładów Starego Testamentu, jakich potrzebujemy (zob. Piela 2009, s. 126).

Mamy zatem Boga, który początkowy zamęt, bezład i ciemność nad otchłanią przemienia w stworzenie przez to, że stwarza, mówi, a na koniec widzi, że „jest dobrze”. Nie jest to więc przejście z niebytu w byt, ale od ciemności, zamętu i bezładu do świata cechującego się aktywnym życiem, w którego centrum jest człowiek.

Na płaszczyźnie językowej w obu tekstach nie ma żadnych pojęć jednoznacznie przynależących do języka wyłącznie religijnego; nawet rzeczownik *Bóg* przynależy do języka codziennego. Sakralnego charakteru tekst nabiera przez narrację o Bogu oraz przez frazy językowe dotyczące Boga, świata i człowieka: Bóg stwarza, widzi, mówi, błogosławi, świat jest stworzony, ujrzany przez Boga

<sup>3</sup> Czasownik *stworzył* najczęściej odnosi się do rdzenia *br''* ‘stworzyć’ (Rdz 1,1.21.27), ale jeden raz (Rdz 1,25) jest przekładem rdzenia ‘šh ‘czynić’.

i przez Niego pobłogosławiony. W ten właśnie sposób opowiadania o stworzeniu świata i człowieka otwierają dostęp do Biblii i jej świata, a także opowiadają o tym świecie, który jest miejscem życia i ludzkich zmagania odbiorcy Biblii, i to niezależnie od dystansu czasowego, jaki dzieli go od ostatecznego pociągnięcia narzędnem pisarskim przy tworzeniu tychże opisów.

Co więcej, losy opowiadań o stworzeniu świata i człowieka są ciekawe także wewnątrz – zawierają dynamikę poznania świata, bo stworzył go nie tylko Bóg, ale także człowiek na bazie swoich doświadczeń i przekonań; stworzył opis tego stworzenia, a potem jeszcze przeniósł ten opis ze świętego rejonu martwego hebrajskiego języka biblijnego w obszar żywego języka polskiego.

Zarówno w hebrajskim tekście biblijnym, jak i w przekładzie Cyilkowa wszystko to jest opowiedziane językiem naturalnym, codziennym i – chciałoby się powiedzieć – świeckim. Ciekawe zatem jest nie tylko to, że człowiek spisał opowiadanie o stworzeniu świata i człowieka, ale także, że potem człowiek to opowiadanie przetłumaczył na własny język i w ten sposób połączył je z własnym codziennym światem; archaiczny (i martwy) język sakralny przemienił się w żywy, współczesny język sakralny. Biblijnemu trójskokowi *bezd – działający Bóg – życie* towarzyszy trójskok językowy: *tekst hebrajski – przekład (polski) – codzienność*. O ile jednak pierwszy trójskok biblijny jest mocno zakotwiczony w naturalnym doświadczeniu człowieka, o tyle trójskok językowy wynika z potrzeb rozumienia i uporządkowania tego doświadczenia. Mamy więc do czynienia z jednej strony z narracją biblijną, a z drugiej – z językiem codziennym, nieprofesjonalnym.

Nasuwa się tu pytanie: który język jest (bardziej) sakralny – czy język pierwotnego tekstu Biblii, czy język przekładu?

Na podstawie powyższej analizy i wyciągniętych z niej wniosków pierwszeństwo w intensywności języka sakralnego należy przyznać przekładowi Biblii (!), biblijny tekst pierwotny (hebrajski, aramejski, a także grecki) niesie bowiem w sobie o wiele mniejsze zakotwiczenie w codziennym doświadczeniu odbiorcy niż przekład biblijny na języki nowożytne. Pierwotny tekst Biblii możemy uznać za święty – i to bardziej święty, bardziej szacowny, niosący większy ładunek świętego natchnienia niż tekst przekładu. Tekstem sakralnym ma być jednak właśnie tekst przekładu.

## Wnioski

Za najważniejsze cechy języka sakralnego należy uznać z jednej strony kontakt z materiałem biblijnym, a z drugiej – kontakt z codziennym doświadczeniem człowieka (zob. Binek 2009, s. 240); za język sakralny należy zatem uznawać ten język, który na płaszczyźnie narracji nawiązuje do treści zawartych w Biblii, a na płaszczyźnie leksykalnej jest zakotwiczony w codziennym, powszednim doświadczeniu człowieka – wykorzystuje więc pojęcia z języka codziennego.

Każda jednostronność powoduje, że nie można mówić o języku sakralnym. Jeżeli tracimy kontakt z materiałem biblijnym, będziemy mieć do czynienia co najwyżej z językiem religijnym. Jeśli tracimy kontakt z codziennym doświadczeniem człowieka, otrzymamy tekst historyczny, nawet święty, ale nie sakralny.

Przekład Biblii jest tylko jednym, chociaż najbardziej intensywnym, przykładem wykorzystania języka sakralnego.

Język przekładu Biblii winien być przede wszystkim językiem sakralnym, czyli powinien operować (wyłącznie) terminologią pokrywającą się z codziennym doświadczeniem odbiorcy.

Przekłady Biblii, wykorzystywane na co dzień (w liturgii, w katechezie), mogą być oceniane pod kątem cech języka sakralnego.

Możemy spodziewać się wypowiedzi o charakterze sakralnym w przestrzeni zupełnie niereligijnej, np. w polityce czy literaturze.

Można pytać, czy język sakralny nie jest dzisiaj traktowany zbyt ostrożnie, a niepokojące zjawisko desakralizacji życia wiąże się właśnie ze zbyt wąskim i „akademickim” widzeniem języka sakralnego (zob. Migdał, Piotrowska-Wojaczyk 2016, s. 77). Być może bardziej operatywne zainteresowanie językiem sakralnym polepszyłoby ogólnie także komunikatywność języka, jakim posługują się w swoim przekazie katecheza i Kościół (zob. Bajerowa 1994, s. 16)

## Bibliografia

Bajerowa I. (1994), *Swoistość języka religijnego i niektóre problemy jego skuteczności*, „Łódzkie Studia Teologiczne” nr 3.

Binek P. (2009), *Polszczyzna przekładu biblijnego w świetle analizy tranlatologicznej*, w: *Polszczyzna biblijna – między tradycją a współczesnością*, red. S. Koziara, W. Przyczyna, Tarnów.

Eliade M. (1993), *Traktat o historii religii*, przeł. J. Wierusz-Kowalski, Łódź.

Ewertowski S. (2017), *Potoczne a teologiczne rozumienie sacrum*, „Sensus Historiae” Vol. XXVIII (3).

Genesis. Księga Rodzaju (2010), w: *Pięcioksiąg Mojżesza*, przeł. Izaak Cylkow, Kraków.

Gryglewicz F. (1985), *Cylkow*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin.

Migdał J., Piotrowska-Wojaczyk A. (2016), *Desakralizacja leksyki religijnej na podstawie „Praktycznego słownika współczesnej polszczyzny” pod redakcją Haliny Zgólkowej*, „Roczniki Humanistyczne” z. 6.

Paluda-Blokesz M. (2009), *Formuły i formułczość jako wyznaczniki stylu biblijnego*, w: *Polszczyzna biblijna – między tradycją a współczesnością*, red. S. Koziara, W. Przyczyna, Tarnów.



Piela M. (2009), *Jakiego przekładu Starego Testamentu brakuje w Polsce?*, w: *Polszczyzna biblijna – między tradycją a współczesnością*, red. S. Koziara, W. Przyczyna, Tarnów.

Wszolek S. (2004), *Wprowadzenie do filozofii religii*, Kraków.

#### Streszczenie

### **Język *sacrum* czy język *profanum* – na kanwie pierwszego rozdziału Księgi Rodzaju w przekładzie Izaaka Cylkowa**

Autor podejmuje temat zależności między językiem *sacrum* a językiem *profanum*. Jako kanwę dociekań bierze polski przekład Rdz 1 autorstwa I. Cylkowa. Bada zależności statystyczne i semantyczne między tekstem pierwotnym a przekładem. Wykonuje analizę struktury tekstu pierwotnego i przekładu. Dochodzi do wniosku, że cechą języka sakralnego jest odniesienie się wypowiedzi z jednej strony do materiału biblijnego, a z drugiej – do codziennego doświadczenia człowieka.

**Słowa kluczowe:** Izaak Cylkow, Księga Rodzaju, przekład biblijny, język *sacrum*, język *profanum*

#### Summary

### **The sacred or the profane language based on the translation of chapter 1 of the Book of Genesis by Izaak Cylkow**

The author deals with the relationship between the sacred and profane language. The Polish translation of Gen. 1 by I. Cylkow is used as the basis for his research. He investigates the statistical and semantic relations between the original text and the translation. He also analyses the structure of the original text and translation. He comes to the conclusion that a feature of the sacred language is the reference of a statement to the biblical material on the one hand and to the everyday human experience on the other.

**Keywords:** Izaak Cylkow, Genesis, Bible translation, sacred, profane language

Beata Bohdziewicz-Sulecka<sup>1</sup>

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

---

DOI: <https://doi.org/10.26881/jsr.2020.15.02>

## **ETYKA SŁOWA. WYNIKI BADANIA ANKIETOWEGO PRZEPROWADZONEGO WŚRÓD UCZNIÓW LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO NA TEMAT ZASAD DOTYCZĄCYCH UŻYCIA SŁÓW**

Badanie, którego wyniki przedstawiam w niniejszym artykule, przeprowadziłam (jako nauczycielka języka polskiego i etyki) w maju 2019 r. w grupie uczniów VIII Liceum Ogólnokształcącego im. Komisji Edukacji Narodowej w Gdańsku – w odpowiedzi na toczącą się wówczas w Polsce dyskusję o mowie nienawiści po zamachu na prezydenta Gdańska Pawła Adamowicza oraz na potrzeby wystąpienia na konferencji „Słowem (do) Innego”<sup>2</sup>. W ostatnich miesiącach 2020 r. dyskusja o treści i sile słów odżyła wśród Polaków w związku z protestami Strajku Kobiet. Dyskusje toczą się wśród polityków, dziennikarzy, w mediach społecznościowych, a także w środowiskach szkolnych – wśród młodych ludzi, z których wielu wzięło udział w ulicznych manifestacjach, z często bardzo wulgarnymi hasłami na transparentach.

Myślę, że w tym kontekście warto poddać refleksji odpowiedzi, których uczniowie udzielili na pytania o etykę słowa i ich własne – dobre i złe – doświadczenia związane z usłyszczanymi czy wypowiedzianymi słowami. Etykę słowa rozumiem jako respektowany społecznie zbiór norm w posługiwaniu się słowem<sup>3</sup>. Na pewno warto będzie powtórzyć podobne pytania po powrocie do spotkań w szkolnych salach. W chwili, w której piszę ten tekst, lekcje odbywają się w trybie zdalnym z powodu pandemii, a w codziennych słowach uczniów i nas wszystkich słychać zmęczenie, lęk przed chorobą i obawę o przyszłość.

---

<sup>1</sup> [beatabohsulecka@wp.pl](mailto:beatabohsulecka@wp.pl), <https://orcid.org/0000-0001-9846-4548>

<sup>2</sup> „Słowem (do) Innego” to tytuł XV ogólnopolskiej konferencji naukowej z cyklu „Język – Szkoła – Religia”, która odbyła się w Pelplinie 31 maja 2019 r. Niniejszy artykuł powstał na podstawie drugiej części mojego projektu badawczego przeprowadzonego na potrzeby tejże konferencji. Pierwszą część stanowiło omówienie poetyckiego dekalogu słów w poezji księdza Jana Twardowskiego (Bohdziewicz-Sulecka 2020).

<sup>3</sup> Przykład takiego zbioru norm można znaleźć w: Bartmiński (b.d.) [dostęp: 16.10.2020].

W badanej przeze mnie grupie znaleźli się uczniowie klasy pierwszej i dwóch klas drugich – w sumie 78 uczniów. Badanie poprzedziła rozmowa o etyce słowa oraz poezji Jana Twardowskiego, którego przedstawiłam na lekcji języka polskiego jako autora swoistego poetyckiego dekalogu zawartego w wierszach (Bohdziewicz-Sulecka 2020). Po wprowadzającej wymianie zdań o etyce i języku codziennym oraz języku poetyckim uczniowie odpowiadali anonimowo na piętnaście pytań, które znalazły się w formularzu ankietowym; w ostatnim zadaniu zostali poproszeni o ułożenie własnego „dekalogu słów”. Poniżej przedstawiam kolejne pytania zadane uczniom oraz po dziesięć odpowiedzi w kolejności od najczęściej się powtarzających. Odpowiedzi brzmiące podobnie (czyli mające ten sam sens, a jedynie w różny sposób sformułowane) parafrazuję i grupuję w kolejnych podpunktach bez cudzysłowu. Przytaczam też wypowiedzi pojedyncze, które uznałam za szczególnie ciekawe – zachowuję w ich przypadku oryginalne formy gramatyczne, jakie zastosowali uczniowie (cytuję takie wypowiedzi w cudzysłowie).

### **1. Jak rozumiesz pojęcie *etyka słowa*?**

- mówienie kulturalnie, nieużywanie wulgaryzmów (25 osób);
- nieranienie i nieobrażanie innych (17 osób);
- mówienie starannie, poprawnie – z zachowaniem zasad poprawnościowych (15 osób),
- mówienie stosownie do sytuacji (13 osób);
- stosowanie się do zasad moralnych, mówienie zgodnie z sumieniem, z refleksją, co jest dobre, a co złe (6 osób);
- nienaruszanie praw innych;
- świadome używanie języka;
- bycie miłym w słowach, dobre maniery, grzeczne zachowanie, używanie słów ładnych, elegancja, bogactwo słów;
- unikanie niedomówień;
- przestrzeganie grupowych kodeksów.

Warto zauważyć, że etyka słowa oznacza dla uczniów najczęściej to samo co kultura słowa i koiarzy się im przede wszystkim z nieużywaniem wulgaryzmów. Na drugim miejscu znalazły się poprawność i stosowność językowa, dopiero dalej pojawiają się takie wartości, jak dobro i zło, dobro Innego, do którego kierujemy swoje wypowiedzi. Cenne moim zdaniem jest to, że uczniowie – także ci bardzo młodzi, z klas pierwszych – mają świadomość, iż słowa mogą naruszać dobro i prawa drugiego człowieka.

**2. Dlaczego, Twoim zdaniem, etyka słowa staje się tematem ogólnopolskiej konferencji naukowej, a w mediach toczy się dyskusja o mowie nienawiści? Podaj przykład sytuacji, która Twoim zdaniem usprawiedliwia społeczną dyskusję na ten temat.**

- „Wszystko, co upubliczniamy, spotyka się z hejtem” – przede wszystkim w internecie; „młodzi ludzie tworzą anonimowe konta, by nieść nienawiść”; w internecie czujemy się anonimowi i bezkarni, nie mamy świadomości, że słowa w przestrzeni wirtualnej są takie same jak „w realu”, i nie mamy świadomości konsekwencji tych słów; hejt w internecie coraz częściej prowadzi do samobójstw (wspomniało o tym 7 osób), np. „Trzynastoletnia dziewczynka skarżyła się na FB, że ma depresję. Została nazwana starzejącą się kurwą, bo w takim wieku nie można mieć depresji”;
- „Śmierć prezydenta Adamowicza wywołała mowę nienawiści”; kłótnie i obrażanie nawet zmarłego (5 osób), śmierć prezydenta była efektem mowy nienawiści (4 osoby);
- „Dzieci już w trzeciej klasie podstawówki strasznie klną”; wulgaryzmy wśród młodzieży – musimy mówić o etyce słowa, by powstrzymać powszechność wulgaryzmów; „Obniżenie kultury języka dotyczy wszystkich: od podstawówki do polityków”;
- „Mowa nienawiści to tylko termin polityczny, by jednych ukazać jako oprawców, drugich jako zgnębionych”; „Politycy wprowadzają podziały, ale nie tylko oni”;
- „Ludzie chcą pieniędzy, kariery, sławy za wszelką cenę i nie darzą się szacunkiem”;
- „Słowo może niczym śnieżynka wywołać lawinę wydarzeń”;
- „Szerzy się przyjemność obrażania innych”;
- popularnym zjawiskiem staje się *bullying* – znęcanie się słowne;
- „Wolność słowa skutkuje agresją słowną”;
- „Polacy przeżywają regres pod każdym względem!”.

W odpowiedziach tych warto zauważyć, że młodzi ludzie zapytani o powód dyskusji o mowie nienawiści mówią po prostu „hejt”. Hejt to w ich doświadczeniu wulgarne i celowe ataki na rówieśników, a miejscem jego występowania jest przede wszystkim internet<sup>4</sup>. Można odnieść wrażenie, że uczniowie – chociaż zdecydowanie negatywnie oceniają hejt i wskazany też wśród odpowiedzi *bullying* (znęcanie się słowem nad drugim człowiekiem) – nie wyrażają zdziwienia, że takie zjawisko istnieje. Wydaje się, że są bardziej „oswojeni” z tego typu zjawiskami niż starsze pokolenie.

---

<sup>4</sup> Rozumienie pojęcia *hejt* przez uczniów zgadza się z wyjaśnieniem, które można znaleźć w SJP.

### 3. Czy zgadzasz się z potrzebą takiej społecznej dyskusji, czy Twoim zdaniem problem jest poruszony niepotrzebnie, wyolbrzymiony?

- tak, zgadzam się (52 osoby);
- tak, ale problem jest wyolbrzymiony (8 osób);
- tak, ale taka dyskusja jest nieskuteczna (7 osób);
- nie, problem jest wyolbrzymiony, to tylko moda (3 osoby);
- nie (3 osoby);
- „Tak, sam byłem ofiarą hejtu i spowodowało to u mnie fobię społeczną, a potem depresję”;
- tak, ale niech każdy najpierw zmieni siebie;
- nie, musimy mieć świadomość mocy słów;
- brak odpowiedzi (3 osoby).

Warto zwrócić tu uwagę na to, iż zdecydowana większość uczniów uważa, że dyskusja o mowie nienawiści jest potrzebna, ale w wielu wypowiedziach pojawiło się z wątplenie w jej skuteczność.

### 4. Opisz sytuację, w której usłyszane przez Ciebie słowa (słowo) odnoszące się do Ciebie wzbogaciły Cię, dodały Ci skrzydeł, wiary w siebie. Co to były za słowa i kto je wypowiedział?

- nauczyciel: „Jesteś dobrym człowiekiem i to zaszczyt ścisnąć twoją rękę”;
- przyjaciółka: „Przez ciebie wierzę, że istnieje Bóg”;
- przyjaciel: „Za taką przyjaciółkę mogę tylko dziękować. Jesteś moją motywacją”;
- moja dziewczyna: „Kocham Cię – to słowo otworzyło moje bariery, zawsze byłem zamknięty”;
- znajomi: „Wydziesz z nami na dwór? – gdy byłem w depresji”;
- mama: „Jesteś piękna, bo sama sobie ciebie wymarzyłam i nosiłam pod sercem, i urodziłam”; wielu uczniów (10 osób) wspomina słowa mamy typu: „Jesteś mądrą dziewczyną i na pewno sobie poradzisz”;
- tato (4 osoby): „Jestem z ciebie dumny. Możesz wszystko” i in.;
- „Nie słyszałem takich słów” (3 osoby) i „Nie pamiętam” (14 osób).

Inne osoby wskazywały jeszcze jako autorów dobrych słów dziadka, nauczycieli, trenerów, spotkaną aktorkę, znajomych z Instagrama, kolegów, ogólnie rodziców i rodzinę, dziewczyny i chłopaków; były to np. słowa: „Jesteś dobrym człowiekiem”.

Wszystkie odpowiedzi, jakie przeczytałam w tej części badania, uczą pokory i świadomości tego, że jedno słowo, jedno zdanie mogą albo uleczyć i unieść, albo zranić i pogrążyć na całe życie. Warto zauważyć, że uczniowie, którzy odpowiedzieli na to pytanie, pamiętają takie słowa i zdania bardzo dokładnie, nawet jeśli padły dawno. Nie są to powierzchowne komplementy, tylko takie słowa, które wydobyły z nich dobro – potwierdziły, że uczniowie są dobrymi, mądrymi ludźmi. Smutne, że spora grupa młodych ludzi nie pamiętała takich słów.

**5. Opisz sytuację, w której usłyszane przez Ciebie słowa zraniły Cię, zabolaly, zachwiały Twoją wiarę w siebie. Co to były za słowa i kto je wypowiedział?**

- „Nie pamiętam” (33 osoby);
- mama: „Zamknij mordę, to wszystko przez ciebie”;
- tato: „Nie szanujesz się i zachowujesz się jak szmata”;
- trenerka: „Jesteś zerem, nigdy nic nie osiągniesz, jesteś za wrażliwa”;
- chłopak: „Gubisz się sama w swoich słowach” – i komentarz autorki odpowiedzi: „A przecież każdy jest świadomy tego, co mówi”;
- ktoś bliski: „Twoje zdanie się nie liczy. Nie obchodzi mnie to, co mówisz”;
- „Gdy ktoś obraża mój ukochany Kościół lub podnosi rękę na godność człowieka”;
- „Jesteś niegrzeczna” – i opis dwuznacznych aluzji nauczyciela wobec uczennicy gimnazjum (sprawa zgłoszona dyrekcji szkoły);
- „*Tomek miał wypadek, nie żyje* – bardziej mnie to rusza niż wyzwanie mnie”;
- „Obrażanie mojej mamy”.

Wśród autorów złych słów wymieniani są jeszcze koledzy ze szkoły podstawowej, bliscy, nauczyciele, przyjaciele, chłopaki i dziewczyny, znajomi – często wskazywane są wyzwiska z powodu wagi i wyglądu.

W tym miejscu trzeba przyznać, że budujący jest fakt, iż 33 osoby nie pamiętały słów, o które zapytałam. Co warte odnotowania, uczniowie wspominali, że bardzo raniły ich słowa dotykające ich bliskich lub ważnych dla nich wartości.

**6. Czy wypowiadasz lub piszesz w internecie, w mediach społecznościowych komentarze skierowane / odnoszące się do konkretnej osoby, o których wiesz, że będą dla tej osoby przykre? Jeśli tak, co Tobą powoduje?**

- nie (58 osób);
- już nie, wyrosłem z tego (3 osoby);
- raczej nie (1 osoba);
- tak, na zasadzie odpłacenia, do ludzi agresywnych, ale to nie ma sensu (7 osób);
- zdarza się, gdy kogoś krytykuję (2 osoby);
- rzadko, reakcja na głupotę (1 osoba);
- czasem, jak puszczą mi nerwy (1 osoba);
- tak, bo to śmieszne (2 osoby);
- tylko do bliskich (1 osoba);
- brak odpowiedzi (2 osoby).

Odpowiedzi na to pytanie potwierdziły, podobnie jak odpowiedzi na pytanie poprzednie, że bardzo młodzi ludzie mają świadomość pozytywnej i negatywnej mocy słów i z tą świadomością, celowo, używają słów, które mogą sprawić komuś radość lub kogoś zranić.

**7. Czy wypowiadasz lub piszesz w internecie komentarze skierowane / odnoszące się do konkretnej osoby, o których wiesz, że sprawią tej osobie przyjemność? Jeśli tak, to dlaczego to robisz?**

- tak, żeby sprawić komuś radość, przyjemność (30 osób);
- tak, żeby wyrazić swoją aprobatę, pochwałę (21 osób);
- tak, ale tylko prywatnie, do osób znajomych (6 osób);
- tak, szczerze (1 osoba);
- tak, rzadko (2 osoby);
- tak, dla żartu (1 osoba);
- tak, dobro wraca (1 osoba);
- tak, żeby wydać się miłym (1 osoba);
- nie (10 osób);
- brak odpowiedzi (4 osoby).

Warto zwrócić uwagę, że uczniowie w anonimowej ankiecie twierdzą, że nie używają celowo słów krzywdzących (58 z 78 badanych), natomiast 30 osób przyznaje, że chętnie chwali innych – przede wszystkim w mediach społecznościowych.

**8. Jak oceniasz obecność wulgaryzmów w języku codziennym, w życiu publicznym, w filmie itd.? Czy jest ich za dużo, czy nie widzisz większego problemu?**

- jest ich za dużo, „kabarety bez nich już nie śmieszą”, są łatwe, trudniej znaleźć ładniejsze słowo (32 osoby);
- są potrzebne, ale „z umiarem” (22 osoby);
- są zabawne i uwalniają emocje (5 osób);
- nie ma problemu, są częścią języka (5 osób);
- nie ma problemu (5 osób);
- nie ma problemu, dopóki się nad nimi panuje (1 osoba);
- nie ma problemu, ale w towarzystwie, które je akceptuje (1 osoba);
- tak, ale nie do mnie (1 osoba);
- są niepotrzebne (1 osoba);
- mogą użyć, gdy jestem sam (1 osoba); źle, że używają ich dzieci (1 osoba); za dużo jest ich w filmach (1 osoba); w filmie są ważne (2 osoby).

Wynik badania pokazuje, że mniej więcej połowa uczniów, którzy odpowiedzieli na to pytanie, negatywnie ocenia obecność wulgaryzmów w codziennym języku, a druga połowa przyzwala na ich używanie i przyznaje, że są potrzebne. Widać to też w ostatnim zadaniu – w ułożonym przez uczniów dekalogu słów, w którym nie ma zakazu używania wulgarnych, pojawia się natomiast zalecenie, by używać ich „z umiarem”.

### 9. Podaj przykład słów, które uważasz za najbardziej wulgarne. Czy zdarza Ci się ich używać, a jeśli tak, to w jakich okolicznościach?

Na liście znalazło się dokładnie 86 wulgarnych słów i zwrotów, z których najwięcej razy powtórzyły się: *kurwa*, *chuj*, *ja pierdolę*, *spierdalaj*, *wypierdalaj*, *szmata*, *dziwka* i *jebać*.

Ciekawe jest to, że wulgaryzm *jebać* pojawia się na liście w różnych formach słowotwórczych (np. *dojebany*, *wyjebane*), ale *zajebisty* jako wulgaryzm został wymieniony tylko raz. Dwie osoby odpowiedziały, że najgorszym możliwym wulgaryzmem jest określenie *Nigger* (tak zapisane). Pojawiły się też słowa, których wcześniej nie spotkałam: *matkojebca*, *pizdokleszcz* i *kłodupa*. Samo słowo *dupa* zostało wymienione tylko raz. Nikt nie wymienił słów: *ja pierdzielę*, *gówno*, *ja pierniczę*, czy *posrany*. Zwróciłam na to uwagę, ponieważ słowa te słyszę wśród młodzieży często, prawdopodobnie nie uznaje ich ona za dość wulgarne.

Z przebadanej grupy osób tylko 10 przyznało, że w ogóle nie używa wulgaryzmów (w jednej klasie wszyscy potwierdzili, że ich używają). Użytkownicy wulgaryzmów tłumaczyli, że sięgają po nie w gronie kolegów, w żartach, w funkcji „zdrobnień”. Jedna osoba przyznała, że „nie umie się tego pozbyć”; inna – że przy rodzicach stara się używać słów mniej wulgarnych; kolejna – że żadne słowo nie jest wulgarne.

**10. Dlaczego wulgaryzmy są tak popularne wśród młodych ludzi?** (Tu podałam kilka przykładów określeń z wypowiedzi internetowych i zasłyszanych w środkach komunikacji miejskiej – dotyczących tylko młodzieży, np. nazwa grupy uczniów klasy humanistycznej na portalu internetowym – *Chujmany*).

- dla żartu, są zabawne, taki „spaczony humor”, nikt nie odbiera tego negatywnie i poważnie, są konieczne – bo zabawne, rozluźniają atmosferę (27 osób);
- chodzi o zwrócenie na siebie uwagi (14 osób);
- żeby wydać się dorosłym, każdy przechodzi przez „etap wulgaryzmów” (10 osób);
- jest ich tak wiele, że młodzi nie widzą w nich nic złego, przyzwyczailiśmy się, „są wszędzie, więc?” (3 osoby);
- młodym ludziom coraz bardziej imponują środowiska patologiczne i starają się oni do nich upodobnić;
- bywają pieszczotliwe, np. „Cześć szmato, Kocham cię”;
- seks przestał być tematem tabu i został zwulgaryzowany, więc wulgaryzmy, związane przecież z tą sferą, są tak powszechne;
- „nauczyłem się ich od rodziców, są tak powszechne, że przestały być wulgarne”;
- „to prymitywne, moda na bycie fajnym przez wulgaryzmy minęła, fajnie jest być miłym”;
- „są jak wirus, coraz więcej ludzi się nimi zaraża”.



Pojawiły się też różne pojedyncze odpowiedzi, np.: wulgaryzmy są po to, by wylądować swoje emocje, frustrację i złość; są mocne i atrakcyjne; w prywatnych rozmowach „są OK”; podkreślają prestiż w środowisku; przyciągają uwagę; nie jest się dzięki nim nudnym i ułożonym, jest się fajnym, niegrzecznym i wyluzowanym; są modne; są oznaką niezależności; podkreślają dystans do siebie; podkreślają sarkazm – ale również: są niepotrzebne, „proszę nie utożsamiać tych ludzi z młodzieżą!”, są oznaką niedojrzałości i „nie obchodzi mnie to”.

### **11. Czy spotkałeś się w swoim środowisku z użyciem słów i zwrotów rasistowskich i dyskryminujących – typu: *ty downie, czarnuchu*? Jeśli tak, proszę o komentarz do tego zjawiska.**

- tak, to żenujące, karygodne, obraźliwe, to nieświadomość, że takie słowa mogą ranić, nie akceptuję tego (27 osób);
- tak, to zabawne, sam tak mówię w gronie kolegów, do osoby z dystansem, nie po to, by kogoś obrazić, to taki „czarny humor”, to zabawa dzieciaków (20 osób);
- tak, cały czas i już przestałam reagować;
- tak, moi koledzy uważają, że to zabawne;
- tak, w podstawówce;
- tak, staram się reagować (2 osoby);
- słyszę *downie*, ale ludzie powtarzają to nieświadomie, w rasistowskich użyciach nie słyszałem;
- tak, powstała specjalna grupa do wyzywania nieznajomych;
- tak, nie przeszkadza mi to;
- „*ty downie* to to samo co *ty idioto*, nie rozumiem, dlaczego jest inaczej odbierane i to coś złego”.

Dwie osoby z całej badanej grupy napisały, że nie słyszały takich określeń. Tylko 27 osób zdecydowanie sprzeciwiło się funkcjonowaniu tych określeń w języku, a spora grupa, bo aż 20 uczniów, uznała, że są one zabawne i niegroźne. Wynika z tego, że wielu młodych ludzi nie ma świadomości znaczeń potocznie używanych słów *downie* i *czarnuchu*, uważając, że nie są one wulgarne, a więc są dozwolone. W jednym z powyższych punktów wspomniałam, że młodzież ma dużą świadomość mocy słów, jednak nie zawsze ma świadomość ich znaczeń.

### **12. Kto jest Twoim autorytetem w kwestii posługiwania się słowem?**

Spśród pytaných 28 osób nie dzieliło odpowiedzi lub twierdziło, że nie ma takiego autorytetu. Pozostali podali następujące odpowiedzi:

- nauczyciele języka polskiego – dwie osoby wskazały też nazwisko konkretnego nauczyciela, jedna osoba odpowiedziała: „jako jedyny ze znanych mi osób używał wołacza” (7 osób);

- mama (5 osób), tato (3 osoby), dziadek (3 osoby), babcia, wujek – aktor, brat, przyjaciółki lub kolega (3 osoby);
- konkretni, wymienieni z nazwiska youtuberzy (5 osób): Tomasz Samołyk, Orest Kowalski, Krzysztof Poznański (Naukowo TV), Radek Kotarski (Polimaty), IsAmU i booktuberzy;
- pisarze (3 osoby) – wymieniono Ewę Białołęską (pisarka fantasy) i dwa razy Adama Mickiewicza, choć jedna osoba prawdopodobnie zażartowała: „bo go nie rozumiem”;
- raperzy (2 osoby): Łukasz „Małpa” Małkiewicz, Quebonafide (Kuba Grabowski);
- postacie znane z różnych sfer kultury i życia publicznego – obok siebie znaleźli się: Jerzy Bralczyk, abp Grzegorz Ryś, Zbigniew Stonoga, Yuval Noah Harari (historyk, autor *Sapiens*), Isaak Delusion (muzyk), Tom Hiddleston (aktor, „bo waży słowa, jest świadomy tego, co mówi”);
- nauczyciele w ogóle, nauczyciel w teatrze (2 osoby).

Udzielono również odpowiedzi: „w sferze marzeń”, „kto ma takie autorytety?”, „wiele osób”.

Odpowiedzi na pytanie o autorytety i wzorce oraz wcześniej przeprowadzona rozmowa na lekcji o etyce słów wskazują na to, że dla młodych ludzi słowo *autorytet* jest często niezrozumiałe, nie używają go oni, nigdy go nie słyszeli i – niestety – nie ma ono odpowiednika w ich życiowym doświadczeniu. Po bliższym wyjaśnieniu znaczenia tego słowa uczniowie wskazywali na osoby z najbliższego otoczenia (rodziców, nauczycieli) lub na osoby popularne w mediach społecznościowych. Są to raczej doraźne wzorce niż trwałe i szanowane autorytety.

### 13. Kto jest twoim antywzorem posługiwania się słowem?

- ludzie wulgarni, ze środowisk patologicznych, „menele”, „pan Jurek spod sklepu”, „menel pod Biedronką” (19 osób);
- politycy, celebryci i dziennikarze (11 osób), „bo kłamią, manipulują słowem”; w tym z nazwiska wymieniono raz Jarosława Kaczyńskiego („czasami bywa”) i raz Krystynę Pawłowicz;
- rodzice, ojczym, dziadek (3 osoby);
- raperzy (3 osoby) i youtuberzy (1 osoba);
- Linkimaster (Maria Linkiewicz) na Instagramie (2 osoby);
- patostreamerzy;
- „głupie seriale”;
- „każdy, kto publicznie obraża”;
- „telewizyjne show, do których dla zabawy zaprasza się patoli”.

Pojawiły się jeszcze odpowiedzi: abp Głódź, prof. Jan Miodek, „dresy”, osoby spotykane na ulicy, w autobusie, kler, „dzieci z mojej wsi”, kolega z ławki, „gimnaza” (2 osoby), „sebixy z dzielnic”, rasiści, sportowcy, kłamcy, „wiele”.

Zdecydowanie więcej osób wskazało antywzorce językowych zachowań niż wzorce. Wynika z tego, że uczniowie częściej słyszą to, co w ich odczuciu jest negatywne, niż to, co warto naśladować.

**14. Jak w kontekście dyskusji o etyce słów rozumiesz metaforę z wiersza Jana Twardowskiego (2002) pt. *Kaznodzieja*: „Ty co nie zbawiasz dusz porośniętych słowami”? Do jakich sytuacji może odnosić się ten cytat? (Pytanie to odnosiło się bezpośrednio do przeprowadzonej wcześniej lekcji).**

- „maskowanie się słowami wulgarnymi”;
- nie pozwalamy uwolnić się dobrym słowom, jesteśmy „jakby zachwaszczeni i dobre słowa tak jak rośliny nie mogą się przebić do innych”;
- wypowiadamy słowa puste i bez znaczenia;
- nadużywamy słów;
- krzywdzimy innych, czyli jesteśmy porośnięci słowami, „które są jak ciernie” i ranią innych;
- są to nawyki i przyzwyczajenia słowne.

Wśród pojedynczych odpowiedzi znalazły się m.in. następujące wypowiedzi: „są to ludzie zamknięci w skostniałych poglądach”; ludzie tak porośnięci swoimi słowami, że nie docierają do nich słowa innych; ludzie co innego mówią, a co innego robią; są porośnięci słowami, które paraliżują ich działanie.

Uczniowie na początku rozmowy o wierszu mieli problem z interpretacją zacytowanego w zadaniu fragmentu, natomiast odpowiedzi udzielone na pytanie w formularzu były już bardzo zróżnicowane i ciekawe, np. interpretacja mówiąca o tym, że człowiek „porośnięty” słowami zamyka się na słowa płynące w jego stronę od Innego.

#### **15. Ułóż dekalog użytkownika słów.**

Badani uczniowie podali w sumie 81 różnych punktów takiego dekalogu. Przytaczam najpierw kolejno te, które się powtórzyły najczęściej razy. Jeśli jeden punkt, np. nr 8, powtarza się parokrotnie, tzn., że kolejne „przykazania” wskazało tyle samo osób. Na końcu podaję przykłady odpowiedzi, które moim zdaniem są ciekawe i warte szczególnej refleksji, ale znalazły się poza dekalogiem.

1. Nie krzywdź słowem i nie obrażaj, nie wyzywaj (35 osób).
2. Zawsze okazuj szacunek rozmówcy, szanuj też siebie (27 osób).
3. Nie używaj wulgaryzmów bez powodu. „Wulgaryzmy są jak zapychanie się chipsami, każdy czasem lubi chipsy” (26 osób).
4. Mów poprawnie, nie deformuj języka (10 osób).
5. Pomyśl, dwa razy pomyśl, zanim coś powiesz (9 osób).
6. Używaj słów stosownie do sytuacji (8 osób).
7. Zwracaj się do innych tak, jakbyś chciał, żeby zwracano się do ciebie (7 osób).

7. Jeśli nie masz nic do powiedzenia, nic nie mów (7 osób).
  8. Nie używaj słów, których znaczenia nie znasz (5 osób).
  8. Nie wywyższaj się (5 osób).
  8. Nie wyśmiewaj słabszych, ich wad, wyglądu (5 osób).
  8. Nie kłam (5 osób).
  9. Nie plotkuj (4 osoby).
  9. Szanuj opinie innych. Bądź tolerancyjny (4 osoby).
  9. Jesteś Polakiem – mów po polsku (4 osoby).
  10. Nie przerywaj rozmówcom i wymagaj tego od nich (3 osoby).
  10. Wzbogacaj swoje wypowiedzi o nowe słowa, tak wzbogacisz siebie. Bądź kreatywny w słowach (3 osoby).
  10. Twoje słowa są dla innych jedyną informacją na twój temat (3 osoby).
  10. Nie obrażaj inności pod względem rasy, wyznawanej religii, orientacji seksualnej (3 osoby).
  10. Nie rzucaj słów na wiatr (3 osoby).
- Z pozostałych odpowiedzi godne uwagi są następujące:
- „Nie lekceważ roli milczenia”;
  - „Mądrzy ludzie używają prostych słów”;
  - słuchaj innych i siebie samego;
  - nie obawiaj się rozmawiać o uczuciach;
  - nie wyzywaj rodziców – swoich i cudzych (zauważyłam, że wulgarnie odnoszenie się do rodziców jest postrzegane bardzo negatywnie, nawet przy akceptacji wulgaryzmów);
  - nie hejtuj w internecie, krytykuj i oceniaj prywatnie;
  - „Złe emocje przelej na papier, a nie na osobę. Uśmiechnij się, zamiast powiedzieć coś złego”;
  - „Nie komentuj – nie wpraszaaj się do czyjogoś życia”;
  - „Spróbuj zrozumieć rozmówcę, znajdź w nim dobro”;
  - „Umiej czasem zachować swoje zdanie dla siebie”;
  - nie zdradzaj tajemnic;
  - „Co jakiś czas powiedz dobre słowo osobom w twoim otoczeniu, jakiś komplement”;
  - nie bądź hipokrytą;
  - używaj odpowiedniego tonu głosu;
  - „Nie pożądam zaświadczenia o dysleksji”;
  - „Nie wzbudzaj obrzydzenia”;
  - „Nie bądź toksycznym gnojem”;
  - „Nie przeklinaj nikogo na pożegnanie”;
  - „Lepiej coś powiedzieć i dostać w pysk, niż to w sobie dusić”;
  - „Jeśli chcesz kogoś obrazić, zrób to inteligentnie, bez wulgaryzmów”;
  - „Nie wyśmiewaj, jeśli ktoś na to nie zasługuje”;

- „Nie mam zasad, jestem wolnym człowiekiem”;
- „NIE MA TAKIEGO DEKALOGU”.

Od badania minęło tylko kilkanaście miesięcy, ale dziś żyjemy w zupełnie innym świecie. W wynikach pojawiłyby się prawdopodobnie inne przykłady, fakty, nazwiska. Zmieniły się realia i doświadczenia nas wszystkich, jednak wrażliwość młodych ludzi się nie zmieniła. Piszę to jako nauczycielka, która rozmawia z uczniami w wieku od 14 do 19 lat codziennie. Młodzi ludzie mają dużą świadomość i wrażliwość językową, są uważnymi i krytycznymi obserwatorami świata oraz nas, dorosłych – rodziców, wychowawców. Potrafią zaskoczyć swoimi spostrzeżeniami i ocenami, często jednak brakuje im wzorców i prawdziwych życiowych przewodników. Usłyszałam kiedyś na lekcji: „Pani profesor, my chcemy być wychowywani”. Warto pamiętać, że młodzi ludzie wzorują się na naszych słowach i zachowaniach, potrzebują też rozmowy i wytłumaczenia świata.

Główne zjawiska, które uczniowie wiążą z pojęciem etyki słowa, to hejt i wulgaryzmy. Hejt kojarzą przede wszystkim z wypowiedaniem się w sieci; zauważają, że właściwie każda aktywność w internecie jest narażona na hejt. Niepokojące są informacje o zakładaniu w mediach społecznościowych anonimowych kont i specjalnych grup, które mają na celu hejtowanie innych. I nie chodzi tu o konta tworzone do trollowania przeciwników politycznych, tylko o konta zakładane przez młodzież po to, by niszczyć koleżankę, kolegę z klasy, osiedla. Młodzi ludzie sami zauważają, że anonimowość i bezkarność w sieci powoduje szerzenie się zjawiska sprawiania sobie przyjemności przez ubliżanie innym.

Zastanawiające jest to, iż z jednej strony uczniowie widzą niebezpieczeństwo (wiele osób pisze o samobójstwach z powodu hejtu), ale z drugiej pojawiają się stwierdzenia, że hejt jest zabawny, śmieszny i że „przecież nikt nie traktuje tego poważnie”. Bezkarność nie jest przyczyną omawianego zjawiska, a jedynie pozwala uwolnić złe emocje i skierować je ku Innemu. Warto podjąć refleksję nad powodem gromadzenia się w młodych – ale przecież nie tylko w młodych – ludziach tak ogromnej liczby złych uczuć i myśli. Czego im, nam brakuje? Czego się boimy? – poza uzasadnionym w ostatnim czasie strachem przed chorobą i frustracją z powodu utraconej normalności.

Bardzo cenna jest, moim zdaniem, szczerłość, z jaką uczniowie odpowiadali na pytania zadane w badaniu. Wiele osób opowiedziało o bardzo intymnych doświadczeniach, także tych bolesnych. To znak, że uczniowie wierzą w sens rozmowy i jej potrzebują. Byli też bardzo zainteresowani wynikami badania, w którym wzięli udział; wyniki te omówiłam z nimi najszybciej, jak było to możliwe.

Wielu z badanych uczniów zapamiętało słowa złe, słowa, które odebrały im wiarę w siebie, zablokowały ich. Mam nadzieję, że opowiedzenie o złych doświadczeniach pomoże im zrozumieć, jak bardzo może zranić słowo, które –

często nieświadomie – kierują (kierujemy) do Innego. Piękne jest to, że młodzi ludzie mają też w pamięci słowa dobre, które – być może na całe życie – będą dla nich fundamentem wiary w siebie i w dobro innych.

Badanie potwierdziło też fakt, że zmienił się stosunek młodych ludzi do wulgaryzmów. W trzecim punkcie odtworzonego przeze mnie na podstawie zebranych odpowiedzi dekalogu znalazło się zalecenie, by wulgaryzmów używać „z umiarem”, czyli jest przyzwolenie na ich używanie, mimo iż jednocześnie prawie połowa badanych uczniów stwierdziła, że wulgaryzmów jest w języku za dużo. Wydarzenia ostatnich dni na ulicach polskich miast (wspomniane we wstępie jesienne protesty) przesunęłyby może ten punkt niżej, może zabrakłoby go w ogóle w dekalogu słów albo przekształciłby się w nakaz? Tylko nieliczne osoby odrzucały wulgaryzmy jako złe. A może reakcja młodych ludzi na nadmiar wulgarnego języka w przestrzeni publicznej okazałaby się dziś odwrotna? Warte refleksji są odpowiedzi uczniów na pytania o wzorce i antywzorce w kwestii posługiwania się słowem. Wśród wzorców są nauczyciele, bliscy, youtuberzy, rzadziej pisarze, osoby ze świata kultury; dziennikarze i politycy znaleźli się na końcu listy i pojawili się bardzo wysoko na liście antywzorów.

Pierwszym punktem dekalogu ułożonego przez uczniów brzmi: „Nie krzywdź słowem i nie obrażaj”. Czy ten postulat daje nadzieję na to, że język przestanie być tak ostrym, jak w tej chwili, narzędziem skierowanym przeciwko Innemu? Może jednak język posłuży budowaniu w stronę Innego mostu porozumienia?

## Bibliografia

Bała M., Jeziorska J., Zalewska S. (2009), *Pokochać mądrość. Zarys dydaktyki filozofii i etyki*, Warszawa.

Bartmiński J. (b.d.), *Etyka słowa a potoczny wzorzec komunikacji*, Rada Języka Polskiego, [https://rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1352&Itemid=50](https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1352&Itemid=50).

Bohdziewicz-Sulecka B. (2020), „*Ty co nie zbawiasz dusz porośniętych słowami*” – czyli czego o słowach uczy w swoich wierszach Jan Twardowski?, „*Język – Szkoła – Religia*” nr 3.

Puzynina J. (1997), *Słowo – wartość – kultura*, Lublin.

Puzynina J. (2011), *Kultura słowa. Ważny element kultury narodowej*, Łask.

Rosenberg M.B. (2018), *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, Warszawa.

[SJP] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl>.

Ślipko T. (2009), *Zarys etyki szczegółowej. Tom 1. Etyka osobowa*, Kraków.

Twardowski J. (2002), *Utwory zebrane*, oprac. A. Iwanowska, t. 5, Kraków.

## Streszczenie

**Etyka słowa. Wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów liceum ogólnokształcącego na temat zasad dotyczących użycia słów**

W swojej pracy przedstawiam wyniki badania na temat etyki słowa, które przeprowadzam w grupie 78 uczniów gdańskiego liceum. Są to uczniowie jednej klasy pierwszej i dwóch klas drugich, których na co dzień uczę języka polskiego i etyki. Uczniowie opowiadają m.in. o tym, jak rozumieją postulaty Jana Twardowskiego (którego przedstawiłam im jako mojego mistrza posługiwania się słowem), czym jest etyka słowa, czy potrzebna jest społeczna dyskusja na ten temat. Kończę krótkim omówieniem wyników badania, zwracam uwagę na językową wrażliwość młodych ludzi, ciekawy dekalog słów, jaki ułożyli w podsumowaniu badania, a ponadto zauważam zjawisko przyzwolenia na obecność wulgaryzmów w codziennym języku. Wyrażam jednak nadzieję, że język przyśzości będzie przede wszystkim narzędziem służącym budowaniu mostów porozumienia, a nie walce z Innym.

**Słowa kluczowe:** etyka słowa, etyka, słowo, język, dekalog, hejt, mowa nienawiści, wulgaryzm, porozumienie, Inny

## Summary

**Word ethics. The results of a survey administered among high school students dealing with the rules of words' usage**

I present the results of the study on the word ethics, which I carry out in a group of 78 students from Gdańsk high school. They are students of one class of the first and two second classes, which I teach Polish and ethics. Students, among other things, talk about how they understand the postulates of Jan Twardowski, whom I presented to them as my master of the use of the word, what is the ethics of words, or whether there is a need for a social discussion on this subject. I finish the brief discussion of the results of the study, pay attention to the linguistic sensitivity of young people, an interesting decalogue of the users of words, which they put together in the study summary, but also notice the phenomenon of permissibility for the presence of profanity in everyday language. I express, however, the hope that the language of the future will be primarily a tool for building bridges of understanding - not a knife of struggle with the Other.

**Keywords:** word ethics, ethics, word, language, decalogue, hate, hate speech, vulgarity, agreement, Other

## **JĘZYKOWA KREACJA DOMÓW WIELKICH POLAKÓW W „OPOWIEŚCIACH BARBARY WACHOWICZ”. CZĘŚĆ II: H. SIENKIEWICZ I S. ŻEROMSKI – WIELCY PROZAICY**

### **Wprowadzenie**

Niniejszy artykuł to druga publikacja z cyklu zamieszczanego na łamach czasopisma „Język – Szkoła – Religia” (zob. też Drozd 2019). Tematem każdej z nich jest analiza językowej kreacji domów innych bohaterów<sup>2</sup>.

Dom to przestrzeń najbliższa człowiekowi i jego miejsce schronienia przed światem zewnętrznym. Ta jego podstawowa funkcja została na przestrzeni wieków rozbudowana o wiele innych ról, które człowiek przypisuje domowi (Kopaliński 2007, s. 64). Celem niniejszego artykułu jest opis kreacji domów wybranych polskich prozaików: Henryka Sienkiewicza i Stefana Żeromskiego, ukazanych w serii „Opowieści Barbary Wachowicz”.

Biografka przekonuje czytelnika, że wychowanie młodego człowieka w dworcu szlacheckim kształtuje w nim postawę wzorowego obywatela i patriotę<sup>3</sup>. Tych dwóch wielkich Polaków łączy szlacheckie pochodzenie, pojmowanie pisarstwa jako roli kształtującej narodową tożsamość, a różnią sposób bycia i czasy, w których żyli. Badaniom poddano zatem językową kreację domów wielkich prozaików. Są to miejsca zamieszkania bohaterów o przybliżonych biografiami; w opowieściach B. Wachowicz przypisano im podobną funkcję i do ich kreacji wykorzystano podobny repertuar środków językowych.

---

<sup>1</sup> joanna.drozd@interia.pl

<sup>2</sup> Pierwszy artykuł (Drozd 1019) został poświęcony kreacji domów A. Mickiewicza i J. Słowackiego.

<sup>3</sup> Na temat wychowawczej roli domu w życiu bohaterów Barbary Wachowicz pisałam też w artykule *Modlitewne świadectwa wojny i niewoli* (Drozd 2014, s. 122). Na potrzeby niniejszej pracy zagadnienie to zostało przeorganizowane i poszerzone.



W niniejszym artykule przedmiotem analizy będzie dom w znaczeniu ‘miejsce, w którym się mieszka’ (WSJP), w tekstach B. Wachowicz rozumiane jako dwory, mieszkania i zajmowane pokoje hotelowe. Domy te pełnią istotną funkcję w kreowaniu biografii pisarzy. Mówiąc o domu rodzinnym bohatera, pisarka używa najczęściej w „Opowieściach” synonimicznej nazwy *dwór*, a także jego deminutywnej formy *dworek*.

Na badany korpus tekstów składają się cztery pozycje z serii „Opowieści Barbary Wachowicz” o wielkich Polakach: *Marie jego życia* (MJŻ), *Dom Sienkiewicza* (DS), *Malwy na lewadach* (MnL), *Ciebie jedną kocham. Tropami Stefana Żeromskiego w „najściślejszej ojczyźnie”* (CJK), a także nowy tom z 2017 r. pt. *Wielcy Polacy w Ojczyźnie, Szkocji, Italii, Szwajcarii. Fryderyk Chopin w Ojczyźnie i Szkocji, Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński, Cyprian Kamil Norwid, Stefan Żeromski w Italii i Szwajcarii. Malwy na lewadach I* (WPwOSIS).

W niniejszym artykule analizie poddano kreacje językowe domów Henryka Sienkiewicza i Stefana Żeromskiego. Wachowicz uwzględniła zarówno ich domy dzieciństwa – wszystkie lub niektóre – jak i przynajmniej niektóre domy własne<sup>4</sup>.

Opowieści biograficzne B. Wachowicz są utworami narracyjnymi stanowiącymi kombinację mowy „własnej” (narratora) i wypowiedzi „cudzych”, przytaczanych w różnych kontekstach. Pisarka graficznie odróżnia te rozmaite sposoby kreacji świata przedstawionego, chociaż nie w pełni konsekwentnie. Cytowane wypowiedzi świadków współczesnych i świadków z epoki wyróżnia kursywą lub opatruje cudzysłowem, nie zawsze wskazując źródła, z którego dane cytaty pochodzą. Czasem przytacza też całe dialogi z bohaterami spotkanymi na reporterskim szlaku. Te różne sposoby opisu domu wzajemnie się przenikają i uzupełniają, tworząc jednolity tekst opowieści biograficznej pisanej przez B. Wachowicz swoimi i cudzymi słowami.

Narracja nie jest monologiem biegnącym równoległe do wypowiedzi prezentowanych postaci, lecz mową zorientowaną na te wypowiedzi, tworzącą wraz nimi rozmaite połączenia. W opowieściach B. Wachowicz monolog odautorski integrujący materiał znaczeniowy jest przeplatany przez wielość współistniejących cudzych głosów, które łączą się, przenikają, aktualizując w wypowiedzi prozatorskiej szereg równorzędnych planów semantycznych (Sławiński 1998, s. 107).

Kreacja domów prozaików w utworach B. Wachowicz to nieustający wybór między wieloma perspektywami oglądu domu, od wyboru perspektywy współ-

---

<sup>4</sup> W badaniach przyjęto, za Jolantą Kowalewską-Dąbrowską, dwudzielny podział na dom rodzinny i dom własny. Pojęcie *dom rodzinny* odnosi się do domów, w których urodzili się i dorastali bohaterowie „Opowieści Barbary Wachowicz”. *Dom własny* to miejsce, w którym bohaterowie zamieszkali po opuszczeniu domu rodzinnego, na ogół gdy założyli własne rodziny. Nie dla wszystkich postaci stanowi go dom małżeński; nie jest tak w wypadku Juliusza Słowackiego i Fryderyka Chopina (Kolwalewska-Dąbrowska 2016, s. 117–129).

czesnej lub historycznej, poprzez wybór tego, czyimi oczyma dom oglądamy, po wybór stopnia ogólności oglądu: od najbardziej ogólnej perspektywy opisu domu widzianego w jego zewnętrznym otoczeniu miasta lub ogrodu po zbliżenia na detale architektoniczne i elementy wyposażenia wnętrza. Perspektywę historyczną reporterka-narratorka buduje, posługując się źródłami z epoki, a współczesną opowieść tworzy z udziałem świadków – bohaterów reportażu. Zawsze jednak ostatecznym kryterium wyboru zarówno we własnej narracji, jak i w wypadku cytowanego fragmentu tekstu źródłowego czy kształtu wprowadzonych do tekstu wypowiedzi osób napotkanych na reporterskim szlaku pozostaje punkt widzenia autorki opowieści. To punkt widzenia B. Wachowicz jest czynnikiem decydującym o kształcie obrazu domu wykreowanego na kartach analizowanych tomów „Opowieści”.

W niniejszym artykule posłużono się metodą badania językowej kreacji obrazu świata wpisanego w tekst<sup>5</sup>.

Podejście strukturalne przejawia się natomiast w porządkowaniu odtwarzanej wizji domu wpisanej w badane teksty według organizujących ją leksemów, nazywających domy, ich części oraz ich otoczenie. Nazwy te traktowane są jako centra całych fragmentów deskrypcji, które ilustrują sposób kreacji domów w analizowanych opowieściach. Ekskserpowane z książek tej serii są zatem całe fragmenty tekstu, a nie tylko pojedyncze leksemy<sup>6</sup>.

### **Domy Henryka Sienkiewicza jako bohaterowie opowieści**

Obraz domów Henryka Sienkiewicza współtworzą dwa typy opisów: pierwszy stanowią opisy, w których dom jest miejscem akcji fabularyzowanych opowieści biograficznych osadzonych w czasie życia Sienkiewicza; do drugiego należą deskrypcje, w których dom to nie tylko przestrzeń, w jakiej rozgrywa się reportażowa wędrowka, ale także samodzielny bohater opowieści.

Autorka odwiedza wszystkie miejsca, które opisuje w swoich tekstach, i te dwie perspektywy opisu domu przenikają się wzajemnie, tworząc razem swoisty typ narracji. Kreacje domów Sienkiewicza wylaniają się z wielogłosu różnych nadawców, od głosu samego pisarza, przez relacje jego przyjaciół, współczesnych mu dziennikarzy oraz jego dzieci i wnuków, po słowa narratorki jako reporterki odwiedzającej miejsca pamiętające autora *Krzyżaków*.

Toteż w badanych tekstach znajdują się opisy domów, w których ujawnia się perspektywa B. Wachowicz, np. w opisie Oblęgorka z czasu, kiedy biografka autora *Trylogii* odwiedziła go z kamerą, zbierając materiał do programu telewizyjnego.

<sup>5</sup> Szerzej na ten temat pisałam w poprzednim numerze czasopisma (Drozd 2019).

<sup>6</sup> O tym też pisałam w poprzednim numerze czasopisma (Drozd 2019).

zynego poświęconemu Sienkiewiczowi. Czasem jest to dom-muzeum, a niekiedy już tylko nieokreślone bliżej miejsce, które po domu Sienkiewiczów zostało. Wizyta w miejscu, w którym urodził się, żył i pracował Sienkiewicz, pozwala autorce snuć opowieść, w której dom ożywa i staje się przestrzenią literacką, gdzie toczy się biograficzna opowieść osadzona w czasie życia pisarza. Do zbudowania kreacji Sienkiewiczowskiego domu pisarka wykorzystuje także wiele tekstów źródłowych, m.in. autentyczne notatki prasowe z epoki, a czas narracji to wzajemnie się przenikające czasy autora *Trylogii* i współczesność B. Wachowicz, co pisarka ujawnia, używając m.in. czasu przeszłego przy wprowadzeniu cytatu źródłowego („zachwycił się Oblęgorkiem «Czas»”).

B. Wachowicz cytuje też fragmenty listów Henryka Sienkiewicza, kierowanych m.in. do Stanisława Witkiewicza; tym razem posługuje się czasem teraźniejszym (*urządza, biegnie*), budując narrację unaoczniającą.

Przeplatają się więc w badanych tekstach różne perspektywy opisu: po pierwsze – dom oglądany współcześnie przez B. Wachowicz, kiedy wędruje ona szlakiem bohatera i odwiedza te miejsca; po drugie – dom widziany oczyma autorów cytowanych przez biografkę tekstów źródłowych, wprowadzanych do *Marii jego życia* i *Domu Sienkiewicza*; po trzecie – dom we wspomnieniach spotkanych na szlaku wędrowki ludzi, np. potomków noblisty. Wachowicz sięga po listy samego pisarza, po współczesne mu wypowiedzi prasowe, wykorzystuje również cytaty z dzieł literackich autora *Trylogii*. Biografka graficznie zaznacza te różne kreacje świata przedstawionego, chociaż nie w pełni konsekwentnie. Cytowane wypowiedzi wyróżnia kursywą lub opatruje cudzysłowem, nie wskazując jednak źródła, z którego dane przytoczenia pochodzą. Te różne sposoby opisu domu wzajemnie się przenikają i uzupełniają, tworząc jednolity tekst opowieści pisanej przez B. Wachowicz swoimi i cudzymi słowami. Autorka sięga też do twórczości Sienkiewicza, np. sugeruje, że dwór w Burcu był dla pisarza inspiracją do wykreowania miejsca akcji w *Hani* i *Potopie*. Dziś zabudowań w Burcu już nie ma, dlatego też B. Wachowicz, opisując tę przestrzeń życia noblisty, wykorzystuje fragmenty jego powieści.

Na kreację domów Sienkiewicza składają się 94 fragmenty, wśród których dominują głos odautorski B. Wachowicz (37 fragmentów) i podpisy pod zdjęciami także jej autorstwa (8 fragmentów), uzupełnione cytatami ze słów Henryka Sienkiewicza (26 fragmentów). Ponadto opisy domów znajdują się w dwu relacjach prasowych bez podanego tytułu, w jednej relacji w gazecie „Czas”, w dwu fragmentach utworów reporterki Moniki Warneńskiej, w dwu wypowiedziach dziennikarki Elżbiety Jaworowicz, w pięciu przytoczeniach słów Marii Sienkiewicz, wnuczki H. Sienkiewicza, w trzech fragmentach wspomnień najstarszej prawnuczki pisarza, Hanki, w dwu fragmentach opowieści mieszkańców wioski, a także w pojedynczych wypowiedziach Zuzanny Sienkiewiczowej (synowej pisarza), Jadwigi (najstarszej wnuczki Sienkiewicza), Zuzanny Sienkiewicz

(wnuczki pisarza), łączniczki AK i Edwarda Krasińskiego (przyjaciela pisarza).

Częstkowych informacji o wnętrzu dworu prababki i babki, w którym urodził się Sienkiewicz, dostarczyły też pisarce pamiętniki Prota Lelewela<sup>7</sup>. Wnętrze małżeńskiego mieszkania Sienkiewiczów w Warszawie czytelnik poznaje na podstawie przywołanych fragmentów listów pisarza do przyjaciela – Stanisława Witkiewicza<sup>8</sup>.

O Oblęgorku – domu, który był darem narodowym dla pisarza – czytelnik dowiaduje się z wypowiedzi odautorskich, listów H. Sienkiewicza do najbliższych, tekstów prasowych ukazujących się za życia noblisty, a także ze wspomnień wnuczki – Marii Sienkiewicz. Pałacyk w Oblęgorku ukazany został zatem w różnych perspektywach czasowych: dawnej – z 1900 r., kiedy H. Sienkiewicz otrzymał go w darze od społeczeństwa z okazji 25-lecia pracy literackiej – oraz współczesnej, od pierwszych lat powojennych, które czytelnik poznaje z relacji wnuczki i prawnuczki Sienkiewicza, po opis domu-muzeum, po którym oprowadza czytelnika jego kustoszka. Pisarka przywołuje też fragmenty wypowiedzi Elżbiety Jaworowicz, ukazując współczesny obraz dworu w Oblęgorku.

W „Opowieściach” autorka kreuje i dokładnie opisuje trzy domy Henryka Sienkiewicza: dwór w Woli Okrzejskiej – miejsce narodzin pisarza, pałac w Oblęgorku, a także małżeńskie mieszkanie w Warszawie. W badanych tekstach przywołuje również domy, w których Sienkiewicz mieszkał w dzieciństwie: dwory w Woli Okrzejskiej, w Wężyczynie, w Burcu, w Grabowcach i w Woli Gułowskiej oraz mieszkanie w kamienicy na warszawskiej Pradze. Te miejsca zamieszkania małego Sienkiewicza nie zostały w analizowanych opowieściach biograficznych opisane; B. Wachowicz nie podaje informacji na temat ich wyglądu zewnętrznego ani wewnątrz. W *Mariach jego życia* autorka zamieszcza tylko wzmianki o dworze w Wężyczynie, cytując pisarza, który wspomina rodową wioskę: „[...] po dokonaniu działów rodzinnych rodzice moi przenieśli się w Stanisławowskie, gdzie posiadali wioskę Wężyczyn” (MJŻ, s. 71). Również pisząc

---

<sup>7</sup> B. Wachowicz, kreując obraz dworu w Woli Okrzejskiej należącej do rodu Cieciszowskich, z którego pochodziła matka autora *Potopu*, Stefania Cieciszowska, powołuje się na *Pamiętniki i dziariusz naszego domu* autorstwa Prota Lelewela, brata Joachima Lelewela (MJŻ, s. 22).

<sup>8</sup> Stanisław Witkiewicz (1851–1915) – ojciec Stanisława Ignacego, malarz, krytyk i pisarz. Studiował w Petersburgu (1868–1971) i Monachium (1872–1973); do 1890 r. przebywał w Warszawie, później zamieszkał w Zakopanem, a w latach 1904–1905 i 1908–1915 – w Lovranie. Malował sceny powstańcze, nastrojowe pejzaże, głównie tatrzańskie; był twórcą i popularyzatorem stylu zakopiańskiego w budownictwie. Wspólnie z artystami ludowymi zaprojektował kilka budowli, m.in. willę Pod Jedłami w Zakopanem (1896) i kaplicę w Jaszczurówce (1908). W latach 1884–1887 był współredaktorem „Wędrowca”. Uznaje się go za jednego z twórców nowoczesnej krytyki artystycznej w Polsce (NE PWN 1996, t. 6, s. 811).

o majątku w Grabowcach, narratorka powołuje się na słowa pisarza: „Dziecinne lata spędziłem w przyległym majątku Grabowcach” (MJŻ, s. 70).

Wolę Okrzejską – miejsce narodzin Henryka Sienkiewicza – autorka opisuje z perspektywy swojej współczesności. Ukazuje zrekonstruowany dwór-muzeum, w którym wygłaszane są naukowe referaty, czyniące w jej przekonaniu dom Sienkiewicza zbyt elitarnym.

Dwory w Woli Okrzejskiej, Burcu, Wężyczynie, Grabowcach, Woli Gułowskiej, a także mieszkanie w kamienicy na Pradze to domy dzieciństwa, natomiast pałac w Oblęgorku i warszawskie małżeńskie mieszkanie to domy własne pisarza. Pisarka nie podaje w opowieściach biograficznych o autorze *Trylogii* nazwy ulicy, przy której znajdowało się małżeńskie mieszkanie Sienkiewiczów, ale je opisuje.

Najwięcej miejsca autorka poświęca pałacowi w Oblęgorku. To jedyny dom noblisty, który w badanych tekstach ma pełen opis, dotyczący zarówno jego wyglądu zewnętrznego, jak i wnętrza. Oblęgorek ukazany jest w jego dzisiejszym kształcie – muzeum pisarza, ale opisy tego dworu zajmują też najwięcej miejsca w tych fragmentach narracji, kiedy akcja opowieści biograficznych przenosi się do czasów Sienkiewiczowskich. Opisowi domu w Oblęgorku pisarka poświęciła cały rozdział opowieści *Dom Sienkiewicza* – pt. *Babie lato w Oblęgorku*; ponadto liczne fragmenty cząstkowych deskrypcji rozrzucone są na wielu stronach tego utworu. Natomiast w książce *Marie jego życia* opisy Oblęgorka to już tylko krótkie fragmenty zamieszczone na dwu stronach.

Pozostałe domy Sienkiewicza ukazane są jedynie fragmentarycznie, poprzez opisy fragmentów budowl i/lub wnętrza, np. opis wystroju wnętrza dworu w Woli Okrzejskiej i małżeńskiego mieszkania w Warszawie czy opis miejsca położenia dworu w Burcu.

### **Z ciekockiego dworu do Zamku Królewskiego w Warszawie**

Opisy domów i mieszkań Stefana Żeromskiego zajmują ważne miejsce w dwu opowieściach biograficznych Barbary Wachowicz: w *Malwach na lewadach* (a także w wydanej w 2017 r. publikacji pt. *Wielcy Polacy w Ojczyźnie, Szkocji, Italii, Szwajcarii. Malwy na lewadach 1<sup>9</sup>*) oraz w książce „Ciebie jedną kocham”. *Tropami Stefana Żeromskiego w „najściślejszej ojczyźnie”*, zatytu-

---

<sup>9</sup> Opublikowana w 2017 r. książka *Wielcy Polacy w Ojczyźnie, Szkocji, Italii, Szwajcarii. Malwy na lewadach 1* stanowi powtórzenie tego samego tekstu, który ukazał się we wcześniejszych wydaniach *Malw na lewadach* nakładem tej samej Oficyny Wydawniczej Rytm w Warszawie. Jeśli jako źródło cytatu lub przywołania podane są dwie książki, oznacza to, że w WPwOSI B. Wachowicz autocytuje swój tekst opublikowany wcześniej w MnL; numery stron oznaczają lokalizację cytatu w obu tekstach.

lowanej cytatem zaczerpniętym z trzynastego tomu *Dzienników* Żeromskiego z 1889 r. Słowa pisarza utrwalone w drugiej części podtytułu – w „*najściślejszej ojczyźnie*” – pochodzą natomiast z jego rozprawy pt. *Snobizm i postęp*. Swoją *najściślejszą ojczyznę* autor *Snobizmu i postępu* nazywa tu dolinę u stóp Łysicy, a B. Wachowicz właśnie te słowa traktuje jako klucz do jego biografii i w dotyczących go opowieściach biograficznych kładzie nacisk właśnie na urodę ziemi, którą ukochał (CJK, s. 10).

Książka *Ciebie jedną kocham* obejmuje opisy dwóch rodzinnych domów autora *Szyzyfowych prac* – w Strawczyni i Ciekotach – a także zawiera krótką informację o otoczeniu domu własnego pisarza w Nałęczowie oraz wzmiankę o mieszkaniu, które zajmował on w Zamku Królewskim w Warszawie. Natomiast w *Malwach na lewadach* (a także w publikacji pt. *Wielcy Polacy w Ojczyźnie, Szkocji, Italii, Szwajcarii. Malwy na lewadach I*) narratorka opisuje mieszkanie wynajmowane przez twórcę *Popiołów* w „domu szklarza” w Rapperswilu i wspomina o mieszkaniu hotelowym we Florencji, w którym zamieszkiwał on przez rok. Deskrypcja hotelu na Capri, w którym Żeromski zatrzymał się na dwa miesiące z synem Adamem, dotyczy przede wszystkim otoczenia budynku. Reporterka przytoczyła słowa pisarza, czytelnik wie zatem, jak postrzegał to miejsce autor *Przedwiośnia*, ale bardziej szczegółowo przedstawiła budynek i jego wnętrze ze współczesnej perspektywy, kiedy odwiedziła hotel, który nadal działa, chociaż pod inną nazwą.

W opowieściach biograficznych B. Wachowicz poświęconych Stefanowi Żeromskiemu łącznie opisanych zostało siedem domów pisarza: dwa rodzinne i pięć własnych. Deskrypcja domów autora *Ludzi bezdomnych* jest rozproszona na wielu stronach tych dwóch (z przedrukiem – trzech) tekstów, ale tworzy spójny obraz. W analizowanej serii brak natomiast opisu domu w Konstancinie oraz mieszkań w Warszawie (wyjątek stanowi mieszkanie w Zamku Królewskim), a także kwatery w Zakopanem.

Obraz domów autora *Puszczy Jodłowej*, podobnie jak wizerunki domów innych wielkich Polaków, współkreują w analizowanych tekstach dwa typy opisów: pierwsze odnoszą się do miejsca akcji fabularyzowanych opowieści biograficznych osadzonych w czasie współczesnym Żeromskiemu, a nawet go poprzedzającym (o jedno pokolenie), drugie oddają ich obecny stan. Autorka opowieści odwiedziła wszystkie miejsca, które opisuje, i – zainspirowana wizytą w budynkach związanych z pisarzem – wprowadziła w tok narracji historyczną gawędę biograficzną, toteż obie perspektywy opisu się przenikają. Ze współczesnej sobie perspektywy reporterka ukazuje także urodę ziemi kieleckiej. Wizyta w rodzinnych stronach autora *Puszczy Jodłowej* pozwoliła autorce kreować opowieść o okolicach, które pisarz nazywa *najściślejszą ojczyznę*.

Deskrypcje te znajdują się w 83 rozproszonych fragmentach, zawartych w dwóch (z przedrukiem – trzech) wymienionych opowieściach biograficznych.

Obraz domów Stefana Żeromskiego tworzą przede wszystkim teksty narracji i podpisy pod zdjęciami autorstwa samej B. Wachowicz. W obręb opisowych partii narracyjnych wplecionych zostało także wiele cytatów przejętych z różnych źródeł.

Stosunkowo często wprowadza reporterka do swych opowieści opisy domów stworzone przez samego Żeromskiego (32 cytaty), które przytacza za *Dziennikami* (28 cytatów), listami do żony Oktawii (2 cytaty) i *Wspomnieniami o Adamie Żeromskim* (2 cytaty).

Pisarka wykorzystała także relacje innych osób związanych z pisarzem, m.in. Zygmunta Wasilewskiego<sup>10</sup> (1 cytat) czy Stanisławy i Antoniego Rostkowskich, ostatnich dziedziców „Żeromszczyzny” (4 cytaty). W językowej kreacji domów autora *Dziejów grzechu* znaczącą rolę odgrywają też świadectwa epistolarne z epoki. Poza wspomnianymi już listami Żeromskiego<sup>11</sup> cennym materiałem źródłowym, który dostarcza informacji o wyglądzie mieszkania w Szwajcarii, jest list Bolesława Prusa adresowany do żony, napisany podczas jego wizyty w Rapperswilu w czerwcu 1895 r. na zaproszenie Oktawii Żeromskiej (1 cytat).

Ciekawym zabiegiem pisarskim jest kreacja dworu w Ciekotach, stworzona przez B. Wachowicz na podstawie akt dostępnych w archiwum kieleckim i radomskim (akta dotyczące się dzierżawy Woytostwa Ciekoty i akta Woytostwa Oszczywilk) oraz typując z księgi parafialnej w Leszczynach (6 cytatów), a także listu Moniki Gosławskiej z 1823 r. adresowanego do Wysokiej Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Policji. Na podstawie tych dokumentów biografka kreuje obraz tego domu w okresie, gdy dzierżawcą majątku był Maksymilian Gosławski, i przekonuje czytelnika, że nie zmienił się on w późniejszych czasach, kiedy zamieszkał w nim z rodzicami Stefan Żeromski. Celowym anachronizmem jest także opis wnętrza domu Maksymiliana Gosławskiego na podstawie pamiętnika, który dotyczył innego dziewiętnastowiecznego dworku, znajdującego się w Ociesękach

<sup>10</sup> Zygmunt Wasilewski (1865–1948) – publicysta i krytyk literacki, redaktor pism: „Głos” (1895–1899) „Słowo Polskie” we Lwowie (1902–1915), „Gazeta Warszawska” (1918–1925), „Myśl Narodowa” (1925–1935). Należał do czołowych działaczy i ideologów Narodowej Demokracji – od 1930 r. był senatorem (NE PWN 1996, t. 6, s. 666). Uczęszczał wraz ze Stefanem Żeromskim do gimnazjum w Kielcach. Wasilewski i Żeromski spotkali się potem w warszawskiej redakcji „Głosu”, która wydrukowała jedną z pierwszych nowel Żeromskiego – *Psie prawo* (1889). W latach 1892–1894 Wasilewski wraz z Żeromskim opiekował się biblioteką w Muzeum Polskim w Rapperswilu (WPwSIS 2017, s. 210).

<sup>11</sup> Opis rodzinnej miejscowości autora *Popiołów* zawiera jego list adresowany do naczeczonej z 21 maja 1892 r. (1 cytat), umieszczony przez Wachowicz także w podpisie pod fotografią. Biografka cytuje również list Żeromskiego do Oktawii pisany podczas jego pobytu we Florencji (2 cytaty), w którym informuje on żonę o swoim hotelowym mieszkaniu.

(4 cytaty). Pisarka nie wymienia imienia i nazwiska autora pamiętnika, umieszcza tylko w tekście odautorski komentarz: „Szczęśliwie zachował się w pewnym niewieścim pamiętniku z Kielecczyny opis dziewiętnastowiecznego dworku w oddalonych o kilkanaście kilometrów od Ciekot Ociesękach” (CJK, s. 78).

Najwięcej miejsca B. Wachowicz poświęciła dworowi w Ciekotach. W stworzonej przez nią językowej kreacji obejmującej siedem domów Żeromskiego jest to jedyny budynek, który ma pełen opis z zewnątrz i wewnątrz. Pozostałe domy pisarza ukazane są jedynie częściowo, poprzez opisy fragmentów tych budowli lub/i tylko niektórych elementów architektonicznych albo wyposażenia.

Najmniej dokładne są w badanym korpusie tekstów opisy domu w Strawczyźnie, mieszkania hotelowego we Florencji i mieszkania na Zamku Królewskim w Warszawie. Zwraca uwagę zwłaszcza fakt, że żadnych informacji o wyglądzie zewnętrznym i na temat wnętrza nie zawiera deskrypcja dworu w Strawczyźnie, mimo że właśnie ten dwór pełni w opowieściach B. Wachowicz funkcję symboliczną – jako miejsce narodzin pisarza, a także modelowy dom rodzinny, w którym wychowuje się Polaków, patriotów walczących o wolność ojczyzny.

W analizowanych tekstach brak również deskrypcji zewnętrznej bryły i wnętrza domu autora *Ludzi bezdomnych* w Nałęczowie. Pisarka odwołuje się tylko do opisu jego otoczenia utrwalonego w publikacji Stefana Żeromskiego pt. *O Adamie Żeromskim – wspomnienie*. Natomiast w opisie mieszkania w Rapperswilu reporterka wymienia jedynie nieliczne elementy architektoniczne i konstrukcyjne oraz przedstawia widok rozpościerający się z okna.

Wiele uwagi poświęciła natomiast biografka miejscom, w których niegdyś stały dwory w Strawczyźnie i w Ciekotach, koncentrując się na opisie krajobrazu.

Pisarka to ukochane przez Żeromskiego miejsce, gdzie stał niegdyś dwór, oraz jego otoczenie nazywa *Żeromszczyzną*, objaśniając ten neosemantyzm jako odnoszący się do skrawka ziemi u stóp góry Radostowej we wsi Ciekoty w Górach Świętokrzyskich (Wachowicz 2013, s. 194). W SJP Dor pod hasłem *żeromszczyzna*, opatrzonym kwalifikatorem „zwykle ironicznie”, zamieszczono definicję: ‘to, co jest charakterystyczne dla twórczości, postawy i ideologii Żeromskiego’. Jeszcze inaczej to pojęcie rozumie A. Hutnikiewicz, odnosząc je do stylu pisarza. Wachowicz zatem nadaje temu wyrazowi nowe znaczenie, różnicując przy tym nowy leksem poprzez zastosowanie wielkiej litery oraz zmieniając wartościowanie tego pojęcia z ironicznego na podniosłe.

W opowieściach B. Wachowicz brak informacji na temat wyglądu mieszkania Stefana Żeromskiego w Zamku Królewskim w Warszawie. W książce *Ciebie jedną kocham* pisarka wspomina tylko jeden element konstrukcyjny tego domu, mianowicie *okno*. Istotną rolę przypisała w tej deskrypcji również Wiśle, na którą rozpościerał się widok z tego okna. Wykorzystując ulubiony topos natury-świadka, autorka podkreśla związek pisarza z rzeką, której poświęcił on jeden z utworów i na którą patrzył w ostatnich chwilach swego życia.



## Sposoby językowej kreacji domów prozaików w „Opowieściach Barbary Wachowicz”

Kreując domy Sienkiewicza, B. Wachowicz posługuje się różnymi środkami językowymi. W badanym materiale językowym zwraca uwagę bogaty zbiór nazw domu. Leksem *dom* – nazwa najbardziej ogólna – pojawia się 17 razy, najczęściej w narracji odautorskiej, ale także kilkakrotnie w cytowanych wypowiedziach Henryka Sienkiewicza i Anny z Sienkiewiczów Dziewanowskiej, we wspomnieniach łączniczki AK<sup>12</sup>, która w 1946 r. opublikowała na łamach „Głosu Wielkopolskiego” swoje wojenne wspomnienia z Oblęgorka, oraz w wypowiedziach Mary, czyli Marii Sienkiewicz, wnuczki pisarza.

Rzadkie deminutivum *domek* (2 użycia) występuje jedynie w przytoczonych przez narratorkę cytatach z pieśni Stanisława Moniuszki i słów Walerego Przyborowskiego<sup>13</sup>.

Najczęstszym synonimem nazwy *dom* jest rzeczownik *dwór* (8 użyć), występujący w wypowiedziach narratora, a także we fragmentach tekstów prasowych z czasów, w których żył pisarz, oraz w przywołanej wypowiedzi Moniki Warneńskiej. Deminutivum *dworek* (2 użycia) pojawiło się w wypowiedzi narratora i M. Warneńskiej. Pozostałe leksemy nazywające domy Sienkiewicza to: *siedziba* (3 użycia w wypowiedzi H. Sienkiewicza, narratorki i w adnotacji w prasie), *pałac* (1 użycie w tekście narratora), deminutivum *pałacyk* (3 użycia w tekście narratora, Sienkiewicza i w cytacie z „Czasu”), *kasztel* (2 użycia w wypowiedziach Sienkiewicza), *rezydencja* (1 użycie w cytacie z Sienkiewicza), *mieszkanie* (2 użycia w przytoczeniach słów Sienkiewicza).

Rzeczownik *dom* odnosi się do wszystkich opisywanych przestrzeni mieszkalnych; *mieszkanie* – tylko do warszawskiego lokum pisarza; *dwór* – do domów w Woli Okrzejskiej, w Burcu i w Oblęgorku; *kasztel* i *rezydencja* – użyte ironicznie przez samego pisarza – tylko do Oblęgorka.

W kreacji tych kilku domów Sienkiewicza ważne miejsce zajmują opisy zarówno domu jako całości architektonicznej, jak i jego części, pomieszczeń i wyposażenia wewnątrz. W badanych tekstach pojawiają się m.in. informacje o materiałach, z których zbudowano dwory Sienkiewicza. Podstawowy budulec,

<sup>12</sup> B. Wachowicz nie podała w *Domu Sienkiewicza* imienia i nazwiska bohaterki, poinformowała tylko czytelnika, że „w 1946 roku młoda dziewczyna, łączniczka AK okręgu kieleckiego, opublikowała na łamach «Głosu Wielkopolskiego» swoje wojenne wspomnienia z Oblęgorka” (DS, s. 26). Pisarka nie umieściła w swej publikacji dokładniejszych przypisów na temat cytowanej wypowiedzi łączniczki.

<sup>13</sup> Walery Przyborowski (1845–1913) – powieściopisarz, historyk i publicysta, uczestnik i historyk powstania styczniowego. Popularność zdobyły jego skierowane do młodości powieści historyczno-przygodowe o tematyce patriotycznej: *Bitwa pod Raszynem* (1881) i *Szwedzi w Warszawie* (1901) (NE PWN 1996, t. 5, s. 380).

z którego wykonano rodzinny dwór pisarza, to *modrzew*: „Może przetrwały w modrzewiowym dworze dzieła botaniczne...” (MJŻ, s. 25). Przymiotnik *modrzewiowy* konotuje skojarzenia z ciągłością i trwaniem, potwierdzone przez ilustrację przykładową zamieszczoną w słowniku przy drugim znaczeniu tego wyrazu – ‘zbudowany, wykonany z drewna modrzewia’: „Budowle modrzewiowe mogą przetrwać całe wieki” (SJP PWN). Tych konotacji pozbawiona jest cegła – materiał budowlany związany raczej z miastami niż ze stereotypowym polskim dworem, nasuwający skojarzenia z nowoczesnością i postępem. Lekssem *modrzew* pojawia się także w słowach śpiewanych przez „Lutnię”: „Cichy domku modrzewiowy / Otoczony cieniem drzew...” (DS, s. 10), dzięki temu odwołuje się do symboliki polskiego dworu, który daje schronienie jego mieszkańcom, zapewnia spokój i bezpieczeństwo, usadowiony jest w otoczeniu drzew, co podkreśla związek człowieka z naturą.

W opisach domów Sienkiewicza wymieniane są także różne elementy architektoniczne i konstrukcyjne budynków oraz znajdujące się w nich instalacje, przy czym każda z nazw tych komponentów pojawiła się w badanych tekstach tylko raz. W *Domu Sienkiewicza i Mariach jego życia* Wachowicz wymienia następujące elementy konstrukcyjne, elementy architektoniczne domów i instalacje: *weranda, wieżyczki, dach, ściany, próg, drzwi, mury, podłoga, parkiety, kanalizacja*. Kreując obrazy różnych domów, B. Wachowicz wybiera zbliżenie na inny szczegół, w każdym opisie domu eksponuje inne elementy, co nadaje tym kreacjom indywidualnego charakteru.

Opisy domów prowadzą czytelnika do wnętrza pałacyku w Oblęgorku oraz mieszkania w Warszawie i chociaż nie są to zawsze pełne deskrypcje wszystkich pomieszczeń, to w badanym materiale językowym pojawia się kilka ich nazw: *salon* (7 użyc), *salonik* i *pokój* (2 użycia): *pokój Babuni, pokój Dzinki, pokoje, sień* (1), *gabinet* (2), *pracownia* (1), *kuchnia* (1), *strych* (1), *apartamenty* (1), *sala jadalna* (1). Niektóre z tych pomieszczeń zostały przez B. Wachowicz szczegółowo opisane, a pojawiające się w opisach nazwy przedmiotów zapełniających wnętrza kreują przestrzeń, która miała znaczący wpływ na kształtowanie się życiowych postaw pisarza.

W deskrypcji domu Henryka Sienkiewicza najwięcej informacji w rozrzuconych fragmentach tekstu dotyczących wystroju Oblęgorka znaleźć można w *Domu Sienkiewicza* i opisach wnętrza mieszkania pisarza zawartych w *Mariach jego życia*. Najmniej miejsca pisarka poświęciła dworowi w Woli Okrzejskiej. W badanym materiale tekstowym brakuje opisu jego wnętrza, a narratorka wspomina jedynie o *kufrze* z książkami znalezionym na strychu przez młodego Henryka (MJŻ, s. 47).

Ciekawą i różnorodną grupę tematyczną słownictwa, które posłużyło do opisu domów Sienkiewicza, stanowią też nazwy mebli i innych sprzętów domowych; zwracają uwagę zwłaszcza nazwy mebli pokojowych, współtworzące obrazy

pałacyku w Oblęgorku oraz warszawskiego mieszkania Sienkiewicza. Po dwa razy pojawiają się w zebranych materiale leksykalnym rzeczowniki: *biurko*, *garnitur mebli*, *krzesła*, *stół* (w tym jego forma deminutywna *stolik*), pojedynczo natomiast użyto słów: *łóżko*, *meble*, *stolik*, *kanapa* i *komoda*. Sprzęty domowe o funkcji dekoracyjnej znajdujące się w opisywanych domach to: *obrazy* (3 użycia), deminutywum *obrazek* (1 użycie), *dywan* (2 użycia), *ramy* (2), *kufel* (2) *broń*, *zdjęcie*, *portret*, *dypłomy* (1 użycie).

Kreując obrazy domów i mieszkań, w których – dłużej lub krócej – mieszkał Stefan Żeromski, B. Wachowicz posługuje się różnymi środkami językowymi. W zebranych i opisanym materiale leksykalnym przede wszystkim zwraca uwagę bogaty zbiór nazw domu.

Leksem *dom* – nazwa najbardziej ogólna i neutralna – pojawia się w opowieściach poświęconych Żeromskiemu 17 razy. Najczęściej – bo 12 razy – odnoszony bywa do rodzinnego domu pisarza w Ciekotach (11 razy w narracji odautorskiej i tylko 1 raz w cytowanych dokumentach). Ponadto nazwa ta wystąpiła 3 razy w deskrypcji mieszkania wynajmowanego w Rapperswilu (1 raz w wypowiedzi Żeromskiego, 2 razy w narracji odautorskiej) i 2 razy w opisie otoczenia domu w Nałęczowie (w narracji odautorskiej). Oprócz rzeczownika *dom* w opowieściach o Żeromskim spotykamy także jego derywat słowotwórczy, przymiotnik odrzeczownikowy *domowy* (2 użycia w pamiętnikach opisujących wnętrze dworu w Ocieskach, 1 raz w wypowiedzi odautorskiej w opisie dworu w Ciekotach).

Nieco tylko wyższą frekwencję – 20 użyc – ma rzeczownik *dwór* (11 razy w cytatach z pism Stefana Żeromskiego, 8 razy w relacji odautorskiej, jedno użycie w przytoczonym fragmencie pamiętnika). Częstość użycia tego wyrazu poświadcza wyjątkową rolę kreacji domów dzieciństwa pisarza, zwłaszcza w opowieści *Ciebie jedną kocham*. Ponadto B. Wachowicz kilkakrotnie użyła w narracji odautorskiej także innych dalszych synonimów słowa *dom*: *mieszkanie* (1 raz) i *hotel* (3 razy).

W zebranych materiale leksykalnym pojawiły się zatem stosunkowo liczne nazwy elementów budowlanych, architektonicznych i konstrukcyjnych oraz urządzeń: *drzwi* (4 użycia), *okna*, *dach*, *komin* (3 użycia), *kominek*, *ganek*, *ściana*, *podłoga* (1 użycie).

Tworząc obrazy różnych domów i mieszkań Żeromskiego, autorka *Ciebie jedną kocham*, podobnie jak w wypadku domów Sienkiewicza, wybiera zbliżenie na inny szczegół, w opisie każdego domu eksponuje inne elementy, co nadaje tym kreacjom indywidualny charakter i podporządkuje je autorskiej koncepcji biografii pisarza.

W badanych tekstach opis domu w Ciekotach prowadzi do jego wnętrza, które pisarka odtwarza na podstawie zachowanego opisu inwentaryzacyjnego dworu z czasów poprzednika ojca pisarza, Maksymiliana Gośławskiego, sugerując, że niewiele się on zmienił do czasu, kiedy zamieszkał w nim w dzieciństwie autor *Puszczy*

*Jodłowej*. Drobiazgowych informacji na temat wnętrza XIX-wiecznego dworu dostarczył reporterce także pamiętnik dotyczący dworu w miejscowości Ociesęki.

Ciekawą grupę semantyczną w analizowanym materiale leksykalnym stanowią nazwy mebli i innych sprzętów domowych. Na uwagę zasługują nazwy mebli pokojowych współtworzące obraz dworu w Ciekotach. Oprócz rzeczowników nazywających podstawowe meble, np. *stół, łóżko, ława, ławki*, do tej grupy należą nazwy sprzętów codziennego użytku, np. *butelka, flaszki, słój, atrament*, i ekwipunku do polowania: *broń, trąbka myśliwska, harapnik, torba i róg do prochu*.

B. Wachowicz odtwarza rzeczywistość językiem charakterystycznym dla przedstawianej postaci, tworzy obrazowe portrety bohatera, a także świata i środowiska, w którym żył. Prezentuje też wygląd tych miejsc – taki, jaki zachował się we wspomnieniach z czasów współczesnych bohaterowi, i taki, jaki jest on obecnie, w czasie jej wędrówek. Autorka stara się wyczerpująco dokumentować swoje spostrzeżenia; gdy relacjonuje swoje rozmowy z ludźmi, zawsze podaje informację, jak dana osoba wyglądała, jakie są jej powiązania z Żeromskim itp. (Jochymek 2004, s. 191–192).

Kreując dom rodzinny Stefana Żeromskiego w Ciekotach, pisarka odwołuje się przede wszystkim do stereotypu dworu polskiego, poczynając od opisu położenia dworu, zgodnego z założeniami dawnej architektury (dwór stał z dala od wsi, na wzgórku i nad wodą, zob. Pigoń 1980, s. 6), po przypisaną dworom polskim funkcję dydaktyczną (tu wzrastali wielcy Polacy, tu poznawali oni historię Polski i walk narodowowyzwoleńczych). Również w opowieści o Żeromskim dwór został ukazany jako obiekt, który daje przez stulecia schronienie mieszkańcom i gościom, a także – może nawet przede wszystkim – partyzantom. Stereotyp utrwalony w literaturze reporterka aktualizuje na dwa sposoby: pierwszy z nich to przywołanie typowych cech szlacheckiego polskiego dworu (np. białe ściany, ogród, staw, sad); drugi – czytelne dla wykształconego odbiorcy językowe aluzje literackie (niekiedy parafrazy literackie, czasem cytaty) do epepei narodowej i rozpowszechnionego przez nią wizerunku najbardziej stereotypowego literackiego dworu, czyli Soplicowa, np. „Był sad, «Takie były spory w one lata wśród cichej wsi kieleckiej, kiedy reszta świata w upale lipca 1826 z trwogą nasłuchiwała wieści z Petersburga»”.

## Wnioski

Kreacja domów w „Opowieściach Barbary Wachowicz” jest głęboko zakorzeniona w polskiej kulturze i silnie związana ze światopoglądem pisarki, która wielokrotnie w wywiadach wyrażała swoje przekonanie o tym, że to rodzinny dom wyposaża człowieka w trwałe wartości oraz przygotowuje do służby ojczyźnie i drugiemu człowiekowi. To przeświadczenie o niezwykłej roli domu w życiu opisywanych pisarzy znacząco ujawniało się w sposobie kreowania ich domów.

W analizowane obrazy domów wpisany jest także topos *homo viator*. „B. Wachowicz wielokrotnie eksponuje w życiu antynomię wędrowania (szukania miejsca i celu w życiu) – domu polskiego, obcości, swojskości, obcego świata, nieatrakcyjnej rzeczywistości – marzenia o Polsce i swojskiej przyrodzie” – pisze R. Jochemek (2004, s. 143).

Bohaterowie opowieści autorki *Malw na lewadach* to wędrowcy, często zmieniający miejsce pobytu, szukający domu, w którym mogliby poczuć się szczęśliwi. W kreacji domów prozaików Wachowicz eksponuje tęsknotę za rodzinnym domem, przyrodą – ojczyzną, a kolejno opisywane domy kreowane są tak, aby czytelnik dostrzegł w nich zarówno obcość, jak i swojskość.

Poszukiwanie i założenie własnego domu/mieszkania przybiera zdaniem B. Wachowicz wymiar egzystencjalny, polegający na określaniu samego siebie i swojego miejsca na ziemi. Odnalezienie go czyni bohatera szczęśliwym, daje mu poczucie bezpieczeństwa. O ile Henrykowi Sienkiewiczowi udało się znaleźć rodzinną przystań w Oblęgorku, o tyle Stefan Żeromski w omawianych opowieściach biograficznych jest osobą tęskniącą za rodzinnym domem i niemogącą się do końca przystosować do warunków i miejsc, w jakich przyszło mu żyć.

Cechą badanych tekstów jest różnorodność form narracyjnych, co składa się na synkretizm gatunkowy opowieści biograficznych B. Wachowicz, który ma znaczący wpływ na językową kreację badanego obrazu. Wynikiem językowej kreacji tak wielu miejsc zamieszkania jest wielowymiarowy obraz domów wielkich prozaików, pełniący w badanym cyklu różne ważne funkcje: poznawczą, edukacyjną, wartościującą i estetyczną.

## Bibliografia

### Literatura podmiotu

[CJK] Wachowicz B. (2008), *Ciebie jedną kocham. Tropami Stefana Żeromskiego w „najścisłej ojczyźnie”*, Warszawa.

[DS] Wachowicz B. (2000), *Dom Sienkiewicza*, Warszawa.

[MJŻ] Wachowicz B. (2008), *Marie jego życia*, Warszawa.

[MnL] Wachowicz B. (2000), *Malwy na lewadach*, Warszawa.

[WPwOSIS] Wachowicz B. (2017), *Wielcy Polacy w Ojczyźnie, Szkocji, Italii, Szwajcarii. Fryderyk Chopin w Ojczyźnie i Szkocji, Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński, Cyprian Kamil Norwid, Stefan Żeromski w Italii i Szwajcarii. Malwy na lewadach I*, Warszawa.

### Literatura przedmiotu

Drozd J. (2014), *Modlitewne świadectwa wojny i niewoli*, „Język – Szkoła – Religia” nr 1.

Drozd J. (2019), *Językowa kreacja domów wielkich Polaków w „Opowieściach Barbary Wachowicz”*. Część I: A. Mickiewicz i J. Słowacki – dwaj wieszcz, „Język – Szkoła – Religia” nr 4.

Hutnikiewicz A. (1987), *Żeromski*, Warszawa.

Jochymek R. (2004), *W zwierciadle biografii. Współczesna biografia literacka na przykładzie utworów Joanny Siedleckiej, Agaty Tuszyńskiej, Barbary Wachowicz*, Warszawa.

Kowalewska-Dąbrowska J. (2016), *Co znaczy słowo „dom” w poezji Anny Kamińskiej*, w: *Słowa bez tajemnic. Słowa w systemie i tekście t. 1*, red. B. Milewska, D. Maryn-Stachurska, Gdańsk.

Kopaliński W. (2007), *Słownik symboli*, Warszawa.

[NE PWN] *Nowa encyklopedia powszechna PWN* (1995–96), Warszawa.

Olszewska M.J. (2005), *Bogactwo wrażeń i próba ich wyrażania w „Zapiskach z podróży” Stefana Żeromskiego*, w: *Światy Stefana Żeromskiego. Studia*, red. M.J. Olszewska, G.P. Bąbiak, Warszawa.

Sękowska E. (1999), *Obraz domu i sąsiedztwa w „Panu Tadeuszu”*, w: *Mickiewicz i Kresy. Rozprawy przedstawione na międzynarodowej sesji naukowej w Krakowie, 4–6 grudnia 1997*, red. Z. Kurzowa, Z. Cygal-Krupowa, Kraków.

[SJP PWN] *Słownik języka polskiego PWN* (b.d.), <https://sjp.pwn.pl>.

[SJP Dor] *Słownik języka polskiego* (1958–1969), red. W. Doroszewski, Warszawa.

[SL XIX] *Słownik literatury polskiej XIX wieku* (1994), red. J. Bachórz, A. Kowalczykova, Wrocław.

Sławiński J. (1998), *Dzieło, język, tradycja*, w: „Klasyki Współczesnej Polskiej Myśli Humanistycznej”. Tom 2: *Prace wybrane Janusza Sławińskiego*, red. W. Bolecki, t. 2, Kraków.

[WSJP] *Wielki słownik języka polskiego*, <http://www.wsjp.pl>.

Zawada A. (1995), *Dwudziestolecie literackie*, w: „A To Polska Właśnie”, Wrocław.

#### Streszczenie

### **Językowa kreacja domów wielkich Polaków w „Opowieściach Barbary Wachowicz” Część II: H. Sienkiewicz i S. Żeromski – wielcy prozaicy**

Kreacja analizowanych domów Henryka Sienkiewicza i Stefana Żeromskiego w opowieściach biograficznych B. Wachowicz okazała się głęboko zakorzeniona w polskiej kulturze i silnie związana ze światopoglądem pisarki, która uważa, że to rodzinny dom wyposaża człowieka w trwałe wartości, przygotowuje go do służby drugiemu człowiekowi i ojczyźnie. W każdej z części „Opowieści Barbary

Wachowicz” wypowiedają się liczne osoby – i to z ich punktu widzenia prezentowane jest spojrzenie na dom bohaterów, ale z wyraźnie dominującym głosem odautorskim. Wynikiem językowej kreacji tak wielu miejsc zamieszkania jest wielowymiarowy obraz wielu domów pisarzy, pełniący w badanym cyklu różne ważne funkcje. Za najważniejsze wśród nich należy uznać funkcję poznawczą i edukacyjną oraz towarzyszącą im funkcję wartościującą i estetyczną.

**Słowa kluczowe:** dwór polski, wielcy Polacy, polifonia, reportaż

#### Summary

### **The linguistic creation of the great Poles' houses in “Opowieści Barbary Wachowicz”.**

#### **Part I.: A. Mickiewicz and J. Słowacki – the great prose writers**

The creation of analyzed houses Henryk Sienkiewicz's and Stefan Żeromski's biographical stories turned out to be deeply anchored in Polish culture and strongly connected with the author's outlook on life. The point of view that it is a family house that equips people with lasting values, prepares them to serve other people and their homeland. In biographical stories, a clear narrator's voice. This narrative approves of a certain axiological system such as love to the homeland, traditionalism as well as shows reluctance against something new, distinguishing in the diversity of the manner of speaking. Linguistic creation of the houses of the great Poles is formed by many factors. Among many of them a dominant role is played by the plurality of the viewpoints connected with the plurality of narrators completing the author's narration. Different compositional designs are used in the description of the houses of the authors. However, the degree of the particularity of the creation of the houses of the great Poles and their houses or flats inscribed in the analyzed tales is each time different and depends on many factors, especially on the fact if the house was maintained until our times and if the historical materials from the past still exist.

**Keywords:** a family house, the houses of the great Poles, polyphony, reportage

## BIBLIJNE GÓRY XIĘDZA FAUSTA

### O Biblii u Micińskiego

Tadeusz Miciński należy do grupy czołowych pisarzy okresu Młodej Polski, a problematyka religijna stanowi bodaj najbardziej rozpoznawalny temat jego dorobku literackiego i publicystycznego. Zagadnienia religijne w spuściźnie Micińskiego obejmują rozległe obszary: od prehistorycznych wierzeń blisko – i dalekowschodnich, poprzez wierzenia Egiptu, mitologię grecką i mitologie europejskie (celtycką, słowiańskie), gnozę różnych kultur religijnych, aż po Biblię<sup>2</sup>. A wszystko to, w jego dziełach skondensowane najczęściej i swobodnie łączone, dało w rezultacie polireligijne syntezy. Ślady re-lektury Biblii oraz jej literackiego i publicystycznego „spożytkowania” przez Micińskiego są nader liczne i różnorodne w jego spuściźnie, chociaż wciąż mało zbadane. Biblia jako szeroko rozumiane *quelle* kultury, tradycji jest też źródłem imaginacji tego autora. Jej obecność wpisuje się w pisarstwo Micińskiego tak samo jak inne „księgi tajemne”. Jednym z utworów, w których Biblia odciska swe znaczące piętno, jest powieść *Xiędz Faust*, która była wydana za życia pisarza w 1913 r. Jej edycja krytyczna w pieczołowitym opracowaniu Wojciecha Gutowskiego ukazała się w 2008 r. (Miciński 2008) – to z niej pochodzą wszystkie cytaty w niniejszym szkicu.

Różnorodna i pokaźna obecność Biblii w spuściźnie Tadeusza Micińskiego wymaga gruntownych prac badawczych (w tym obejmujących dzieła dotąd niewydawane). Problem ten podjąłem, rozpoczynając prace od *Xiędza Fausta*. Obecności Biblii we wspomnianej powieści poświęciłem już wcześniej dwie prace. Najpierw w 2017 r. w Białymstoku ukazał się artykuł *Biblia w „Xiędzu*

---

<sup>1</sup> edward.jakiel@ug.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0001-6639-2885>

<sup>2</sup> Na temat szeroko pojętej problematyki religijnej u Micińskiego powstały liczne prace. Do niewątpliwie najważniejszych należą prace Tadeusza Linknera (np. Linkner 1987) i Wojciecha Gutowskiego (np. Gutowski 2002) oraz publikacje innych badaczy, by wspomnieć w tym miejscu istotne rozstrzygnięcia Haliny Floryńskiej (1976). Krytycznego wydania doczekało się też dzieło Micińskiego *Walka o Chrystusa* w oprac. Marcina Bajki (Miciński 2011), powstałe głównie jako polemika z publikacją Andrzeja Niemojewskiego *Bóg Jezus w świetle badań cudzych i własnych*. Zob. też Jakiel 2016.



*Fauście*” Tadeusza Micińskiego: od aluzji do kreacji. I: W kręgu przytoczeń (Jakiel 2017), a następnie – dwa lata później – w 31. tomie periodyku „Litteraria Copernicana”, który w całości poświęcony był Biblii, opublikowałem studium *Epizody z Ewangelii według św. Jana w „Xiędzu Fauście” Tadeusza Micińskiego* (Jakiel 2019). Poczynione w pierwszej z wymienionych publikacji wprowadzenie do przedmiotowej problematyki nie wymaga w tym miejscu ani powtórzenia, ani poszerzenia. Przypomnę tylko swą myśl z drugiej z przywołanych powyżej prac:

Przeprowadzone dotychczas badania pozwalają jednoznacznie stwierdzić, że ponad wszelką wątpliwość Biblia stanowi jeden z elementów kształtujących poetykę *Xiędza Fausta*, dając w efekcie liczne, rozsiane w powieści przejawy obecności Księgi. Poszczególne odwołania biblijne mają różnorodny charakter i znaczenie (Jakiel 2019, s. 47).

Niniejsza propozycja stanowi drobny przyczynek do badań nad Biblią w szeroko pojętej spuściznie autora *Nietoty*, skupiając się na kilku zaledwie biblijnych odniesieniach Micińskiego w jego powieści *Xiędz Faust*. Bazując już na wcześniejszych ustaleniach badawczych, o których tu wspomniałem, przechodzę do kilku uwag na temat literackich odniesień do skał/gór w przedmiotowej powieści, które pojawiły się w niej jako jawne sygnały intertekstualnego dialogu z Księgą.

### **W kontekście biblijnych gór**

Wyobraźnia poetycka Tadeusza Micińskiego wyraźnie ujawnia perspektywę, z jakiej autor podpatruje, analizuje i diagnozuje kulturę, artykułując przy tym swe poetycko skreślone diagnozy. Wektorem tego patrzenia w poetyckiej przestrzeni jest ruch wertykalny. Budowane przez Micińskiego przestrzenie kosmiczne<sup>3</sup>, otwarte, „rozwichrzone chaosem” są równorzędnie kreowane z zamkniętymi przestrzeniami psychomachii jego bohaterów. W tym rozbudowanym do granic wytrzymałości recepcji poetyckim świecie Micińskiego możemy dostrzec właściwość kierowania analiz literackich właśnie w ruchu wertykalnym. Stąd bardzo częste, rozsiane po różnych jego utworach, konstatacje o tym, co w górze, i o tym, co w dole. Góra to zatem u Micińskiego nie tylko toponimiczne określenie, lecz także wyraz językowo-plastycznego zobrazowania szeroko pojętych relacji. Góry odgrywają w jego poetyckiej wyobraźni istotne znaczenie. Tworzą pewien rodzaj jego literackiej architektoniki natury, której tak dobitną i wielopoziomową semantycznie kreacją są Tatry w *Nietocie*. *Księżde tajemnej Tatr*.

<sup>3</sup> Na temat poetyckich przestrzeni Micińskiego zob. Gutowski 1999.

Góra – czy też góry jako takie – to stały element wyobrażeniowy w spuściźnie literackiej Micińskiego. Przedstawienie, wyobrażenie albo choćby tylko wspomnienie gór i wykorzystanie ich jako komponentu krajobrazowo-symbolicznego jest w twórczości pisarza częste. W *Xiędzu Fauście* góry już tak znaczącego udziału w poetyckich wizjach nie mają. Nie jest to utwór tak dalece ukazujący semantyczne pokłady symboliki górskiej, jak *Nietota. Księga tajemna Tatr* czy niektóre dramaty.

Rozpoznawalnym gestem semantycznym u Micińskiego jest wertykalny ruch z góry na dół. Najważniejsze będzie tu psychoanalityczne schodzenie w dół, o którym traktują badacze, szczególnie przy studiach poświęconych *Nietocie* i *Mené... Mené...* Owo schodzenie w głąb „kurytarzy”, jak pisał Miciński, ma swe wielorakie, symboliczne znaczenie; jest językowym kluczem służącym wyrażaniu penetracji stanów podświadomości. Ale jest też inny wariant tej kinetyki poetyckiej. Chodzi o spływanie, czy też raczej o zstępowanie w dół. Ten właśnie porządek zstąpienia z góry na dół spotykamy w przedmiotowej powieści Micińskiego – np. w sytuacji, w której przywołuje on zdanie z *Listu św. Jakuba* (3,17). Przytaczając go, poprzedził ten ustęp wprowadzeniem: „Wypłynęła mądrość jej z góry – naprzód czysta, a potem spokojna, pełna miłosierdzia i owoców dobrych” (Miciński 2008, s. 236), co niezawodnie wiedzie do Księgi Przysłów (rozdz. 8). To pozytywne wartościowanie artefaktu (podmiotu, przedmiotu) spływającego z góry jest na ogół takie samo u autora.

Góry w tej powieści wykorzystał Miciński do skonkretyzowania poetyckiego obrazu przestrzeni. Rzecz jasna, jest to przestrzeń symboliczna, w której góry pełnią funkcję jej dopełnienia. Toteż wpisał je Miciński choćby w rozciągniętą w zakończeniu siedemnastego rozdziału, zatytułowanego *Kapłan swojego ludu*, wizję takiej oto przestrzeni narodowsymbolicznej: „Jest na Wielkim Stawie wśród Pięciu Jezior Polskich za Zawratem głąz trójkątny, jak piramida przegładająca się w zimnych, malachitowych nurtach. Dookoła sterczą olbrzymie fortece gór” (Miciński 2008, s. 156).

W przedmiotowej powieści górę wpisał też Miciński w lokalizację przestrzenia świątyni. Ten bogato już komentowany w jego dorobku element poetyckiej wizji architektonicznej, jakim jest świątynia<sup>4</sup>, w *Xiędzu Fauście* też pojawia się wraz z górą. Niezawodnie kreujący swe poetyckie wizje świątyni i jej wznoszenia Miciński kierował się m.in. biblijną narracją. W takim odniesieniu pojawia się wzmianka o budowaniu świątyni na górze: „Uwierzyłem twej opowieści o Bezalielu, że chcesz, że musisz przybytek święty na wyniosłej górze” (Miciński 2008, s. 150). Zarówno sama świątynia, o której tu mowa, jak i owa wyniosła góra mają głęboko symboliczne znaczenie i nie sposób wykluczyć kierowania się przez Micińskiego w przywołanej tu kreacji biblijną wizją Moria. To wznie-

<sup>4</sup> Na temat świątyni u Micińskiego zob. np. Trzaskowski 1993.

sienie świątynne Miciński przywołał wprost w *Xiędzu Fauście* w innym miejscu, do czego tu się jeszcze powróci. Dodajmy tylko, że wizja budowanej nowej Świątyni jako nowej religii jaźni, doskonalszej od dotychczas znanych religii, kończy tę właśnie powieść Micińskiego. Uczestnicy powieściowo-liturgicznego *actio* w zakończeniu *Xiędza Fausta* przysięgają zaś dołożyć swój wkład w jej budowę, choćby to miały być wkład najdrobniejszy – jeden stopień drążony właśnie w Skale, stopień wiodący do owej Świątyni na Skale osadzonej<sup>5</sup>: „Wszyscy w milczeniu skupionym przysięgli zapracować, choćby na jeden wschód dalszy, wykuwany w gigantyczne Skale” (Miciński 2008, s. 240)<sup>6</sup>. Widoczne jest tu eksplorowanie biblijnej symboliki świątyni osadzonej na skale, górze, jako wyobrażeniu mocy Boga.

W kontekście biblijnych odniesień w *Xiędzu Fauście* pojawia się rzeczownik *skala*. Nie tylko chodzi o jej, wspomniany powyżej, sens symboliczny – ogólny i uniwersalny. Użycie tego wyrazu pozostaje też w związku z konkretną perykopą ewangeliczną. Chodzi o powiązanie znaczenia skały (*πετρος*) z imieniem apostoła Piotra. Imię to nosi bohater tej powieści<sup>7</sup>. W odniesieniu do Mt 16,18 w powieści wyrażona została na zasadzie cytatu<sup>8</sup> formuła: „Petre – Petre... tu es Petra...” (Miciński 2008, s. 6). Jestem zdania, że Miciński doskonale zdawał sobie sprawę z polisemiczności, jaką się tu posłużył. Zastosowane określenie *petre/petra* odsyła wszak do łacińskiego znaczenia słowa *petra*, – *ae*, które nie tylko oznacza skałę jako taką, ale też ma znaczenie liturgiczne: ‘kamień ołtarzowy’, ‘portatył’, a nawet ‘ołtarz przenośny’ (zob. lexsem *petra* w: Jougan 1992). Jeśliby uwzględnić tak rozszerzoną semantykę imienia bohatera *Xiędza Fausta*, to mielibyśmy do czynienia zarówno z Piotrem – oparciem i fundamentem nowej Świątyni, jak i Piotrem – ołtarzem teje Świątyni (zgodnie z fundamentalnym znaczeniem).

Wielka, święta góra wraz ze skonkretyzowanymi pasmami górskimi, jako symboliczne wyobrażenie nowej, projektowanej dopiero w wizjach Micińskiego rzeczywistości pojednania i zjednoczenia, pojawiła się w *Hymnie Banity* – wizjonerskim mikropoemacie zawartym w przedmiotowej powieści:

---

<sup>5</sup> Ta symboliczna wizja może opierać się na słowach Jezusa o budowie na skale (Mt 7,24–27). Imitacja tej perykopy zdaje się nie być odpowiednio rozpoznana w interpretacjach tego utworu powieściowego.

<sup>6</sup> Miciński używał leksemu *wschód* w znaczeniu ‘schód’, ‘stopień’.

<sup>7</sup> Zakończenie *Xiędza Fausta*, gdzie jest mowa o budowaniu na Skale Świątyni nowej, utwierdza przekonanie o zapożyczeniu przez Micińskiego ewangelicznej semantyki symbolicznej Piotra jako Skały, na której Chrystus buduje swój Kościół (*εκκλησιαν*).

<sup>8</sup> W edycji powieści wyróżnia się ten fragment kursywą, co właśnie ma oznaczać, że jest to świadomie przytoczony (ale i zmodyfikowany) przez pisarza cytat (lub trawestacja) nieokreślonego źródła. Jest to raczej sugestia cytatu niż cytat rzeczywisty. Chodzi o wywołanie wrażenia, że słowa te są cytatem.

Przed własnym niech Prometej zgina się wyrokiem,  
z własnego trybunału wstaje naród lwi  
młotem Thora uderzmy w kowadło szerokim –  
jak Wisła i Bałtyk, Karpaty i step!  
Na brzegach Parany zbudujmy okręta,  
Przez Himalajów idźmy mroźny żleb – –  
Serca zjednoczy wielka Góra święta,  
kochajmy Ziemię i firmament nieb! (Miciński 2008, s. 140).

Ten narodowowyzwoleńczy – w wymiarze politycznym i historycznym, jak też duchowym – sens góry, tyle że skonkretyzowanej, znanej z kart Nowego Testamentu, pojawi się jeszcze w innej części *Xiędza Fausta*. Będzie to Tabor.

## Góry

Bezpośrednich odniesień do biblijnych gór, a konkretnie do szczytów znanych z kart Pisma Świętego, nie ma wiele w *Xiędzu Fauście*. Ich literackie konkretyzacje mają jednakże znaczenie symboliczne i, co ważne, wykazują pewną prawidłowość w korzystaniu z ich semantyki symbolicznej – prawidłowość charakterystyczną dla całej twórczości Micińskiego<sup>9</sup>.

W czasie rozmowy z Piotrem Imogena, jedna z trzech głównych postaci *Xiędza Fausta*, wyznaje: „Żydów zaś uznają tylko między górą Moria a Synajem” (Miciński 2008, s. 149). Ta przestrzenna lokalizacja ma swoje znaczenie tożsamościowe narodu. Nie ogranicza się tylko do określenia topograficznego, wskazującego przestrzeń państwowości żydowskiej, ale ma znaczenie religijne i historyczno-kulturowe. Między Synajem (Horeb) a Moria (Syjon) nie tylko jest pewna rozpiętość geograficzna, ale też w planie symbolicznym ma owa rozpiętość wymiar religijny i kulturowo-historyczny. Miciński miał tego świadomość.

Nie będzie nadużyciem interpretacyjnym, jeśli się stwierdzi, że konstruując ten symboliczny obraz, Miciński wyraźnie określił naród żydowski jako naród przymierza. Źródłem tego zestawienia obu gór biblijnych mógł być dla Micińskiego deuter-Pawłowy *List do Hebrajczyków*, gdzie w rozdziale dwunastym

---

<sup>9</sup> Symbolice gór w twórczości Micińskiego należy się osobne studium. Są one bowiem niezwykle ważnym komponentem kreowanej przez niego rzeczywistości duchowej. O znaczeniu gór dla duchowego profilu doświadczeń świadczy choćby ten jeden z fragmentów w poemacie *Niedokonany*. Postać lucyferyczna sugeruje przestrzeń, które są niedostępne ograniczonej wyobraźni, „znającej tylko góry jako pożałowania ziemi – a nie mogącej się wznieść do gór, będących buntem przeciwko wszelkiemu prawu i ciężnieniu” (Miciński 1985, s. 78).

Syjon<sup>10</sup> porównany jest z Synajem. Nie ma podstaw twierdzić, jakoby słowa Imogeny miały być podjęciem czy rozwinięciem teologicznej refleksji autora *Listu de Hebrajczyków* czynionej na kanwie wspomnianego zestawienia. Działając tu mógł raczej tylko mechanizm skojarzeniowy. Pisarz, jak wolno domniemywać na podstawie całej przytoczonej tu wypowiedzi bohaterki, raczej starał się krótko, za pomocą symbolu właśnie, wyrazić znaczenie tożsamości religijnej, kulturowej i politycznej Żydów. Dla Micińskiego święte wzgórze świątynne w Jerozolimie i Synaj to dwa bieguny tożsamości Żydów: Prawo i kult Jahwe. Tak więc w tym krótkim określeniu, jakie włożył on w usta Imogeny, oddana została cała historia polityczna, kształtowanie się wiary i przymierza Jahwe z ludem. Perspektywa obu gór zamyka więc całą złożoność dziejów Narodu Wybranego, dla którego historii wzgórze świątynne i góra Jahwe, jak nazywa Synaj jeden z autorów biblijnych (Lb 10,33), są biegunami.

W *Xiędzu Faustie* Miciński przywołał jeszcze trzy góry znane z kart Nowego Testamentu, tj. Górę Błogosławieństw<sup>11</sup>, Tabor i Golgotę. Z sobie właściwym stylu literackiej kreacji, polegającej na kumulacji znaczeń i tworzeniu nowego sensu symbolicznego, Miciński nie tworzy jakichś poetycko-teologicznych glos do odpowiednich perykop ewangelicznych, ale wykorzystuje symbolikę biblijnych gór, swobodnie nią operując i tworząc nowe, hybrydyczne zestawienia biblijnych wzniesień, budując symboliczne sensy. Są one osadzone w tematyce narodowej i posłannictwa – misji nowego „przewodnika” narodowej sprawy.

Raz tylko Miciński wykorzystał górę Tabor w kontekście jej teofanijnego znaczenia. To ta góra właśnie została przywołana w przemówieniu (kazaniu?) tytułowego bohatera powieści w ścisłym połączeniu z obchodzonym Bożym Narodzeniem. Teofanię Taboru połączył Miciński z epifanią w stajni betlejemskiej. To skojarzenie zaś wpisał, posiłkując się odniesieniami do Mk 5,1n i Łk 8,23n, w wizję walki o historyczne i kulturowe przetrwanie Polski oraz walki o trwanie idei religijnej w tejsze historii i kulturze. Książd Faust w pewnym momencie swego przemówienia stwierdza: „Na górze Taboru stoimy – tu grotą z narodzonym Młodym Bogiem w nas. Mamy Go bronić. Słyszycie atak na tę górę? Szatan wjeżdża na olbrzymim stadzie trzody chlewnej, mamutów rozwścieklonych i bestii, jakich oko ludzkie nie oglądało [...]. Te stada pożreć chcą posiew Ducha w Polsce” (Miciński 2008, s. 238)<sup>12</sup>. Tym samym Tabor staje się w tej

<sup>10</sup> Miciński używa nazwy *Moria*, korzystając tym samym z tradycji historycznej. Taką nazwą operuje starotestamentowy autor, który pisze o budowie pierwszej świątyni przez Salomona (2 Krn 3,1) w nawiązaniu do wydarzeń związanych z jego ojcem, Dawidem (2 Sm 24,17n).

<sup>11</sup> Wyraźnie nawiązuje autor do tradycji Mateusza, gdzie jest mowa o tym, że Jezus wszedł na górę (Mt 5,1).

<sup>12</sup> Góra Tabor weszła jako stały, jak można domniemywać, element symboliczny wypowiedzi Micińskiego (literackich i publicystycznych) dotyczących sprawy narodowej – by

perspektywie symbolicznym bastionem, symbolem religii w jej najrdzenniejszym wymiarze – objawieniem Boga.

W *Xiędzu Fauście* pojawia się też Golgota. Nie znajdziemy w tej powieści jakichś głębszych do niej odniesień symboliczno-religijnych. Miciński przypomina Golgotę w czternastym rozdziale *Xiędza Fausta*, zatytułowanym *Tajemnicze miasto*. W rozdziale tym zostaje ona wspomniana trzy razy. Istnieje tu jako rekwizyt w ludycznych, niepozabawionych charakteru bachicznego zabawach (Miciński 2008, s. 129). Innym razem o Golgocie wspomina się jako o miejscu, w którym wyrażona została obietnica wolności – rzecz jasna w ujęciu narodowo-mesjanistycznym (Miciński 2008, s. 135). Jeszcze gdzieś indziej odnajdujemy tylko wzmiankę o niej, w dość nieoczywistym zresztą skojarzeniu, zamieszczonym we wspomnieniu Ahaswerusa – relacjonującego fragment swych odwiecznych wędrówek: „Wyjechawszy z Damaszku, poznałem dwóch szlachciców, którzy na pysznych rumakach konno objeżdżali Grecję. Z nimi zaprzyjaźniony, ruszyłem do ich ojczyzny piechotą – jak przystało temu, który wzbronili wycpać idącemu z krzyżem na Golgotę Mistrzowi” (Miciński 2008, s. 125).

Miciński nie tylko wykorzystywał pojedyncze biblijne góry, ale też je ze sobą zestawiał, tworząc nowe znaczenia, kompilując istniejące, jakie te góry (wzniesienia) mają na kartach Ewangelii kanonicznych. Takim wspomnianym tu zestawieniem jest połączenie w wypowiedzi tytułowego bohatera powieści Góry Błogosławieństw z Tabor. W przytoczonej tu już wcześniej przemowie, wygłaszanej w kościele, pod koniec powieści Ksiądz Faust stwierdził: „Mam broń inną, duchową, której używam – aby oporne dusze wprowadzić na tę Górę, gdzie czeka nas wszystkich Chrystus z świetlanym Błogosławieństwem i Przemienieniem w istotnych dziedziców Kosmosu” (Miciński 2008, s. 234).

Góry więc jako takie się tu nie pojawiają, ale wzmiankuje się o ich sprawczości. Jego celem jest przeniknięcie błogosławieństwami Chrystusa i Jego mocą przemienienia. Jak widać, wydarzenie z Taboru nie posłużyło tu Micińskiemu do zbudowania poetyckiej interpretacji teofanii, ale pozostał on na samym fackie przemiany. Czy to przemienienie „istotnych dziedziców Kosmosu” – słuchaczy księdza Fausta – ma oznaczać prze-bóstwienie ich, pozostawmy dalszym analizom, zakrojonym w szerszym kontekście.

---

takim skrótem nazwać stale obecną problematykę narodowo-polityczną w jego spuściznie (zob. np. doskonale studium T. Linknera na temat powieści *Mené-Mené-Thekel-Upharism!... Quasi una phantasia* w: Linkner 2003 – rozdział V *Maskarada z eleuzyjskiego misterium*). Przywołał ją w swoim studium Miciński (1906, s. 160), gdzie skonstatował: „Warszawa w mroku – oczekuje na światło z mroków: religijność nasza musi zarzucić sieci głębiej – aż w czeluście morza Tajemnicy – tłumy muszą wziąć ewangelię do rąk – Chrystusa ujrzyć przejaśnionego na górze Tabor – wtedy nie zadrzą przed walką, o której Chrystus mówił – że: nadchodzą czasy, gdy należy sprzedać płaszcz, a kupić miecze!”.

Innym razem Miciński „skojarzył” Tabor z Golgotą<sup>13</sup>. W epizodzie, w którym tytułowy bohater błogosławi narzeczonych, nie przywołał autor wspomnianych miejsc w odniesieniu bezpośrednio, ale pośrednio: „Ksiądz przeżegnał ich dziwnym krzyżem, gdzie była i swastika, i słońce, krzyż Golgoty i symbol przemienienia na Taborze (Miciński 2008, s. 147). Połączenie symboliki krzyża z pozabiblijną symboliką solarną i bliżej nieokreślonym znakiem, symbolizującym to, co stało się na Taborze, jest charakterystycznym dla Micińskiego stylem narracji religijnej. Autor bowiem eklektycznie, swobodnie i nierzadko zaskakująco łączył znane mity czy symbole religijne. Nie tylko tworzył w ten sposób jakiś nowy, symboliczny język religijny, ale też wyrażał własną wizję nowej Polski. W przytoczonym fragmencie nie góry jako takie są nośnikami sensów, ale symbolika z nimi związana. Symbolika, w której znaczenie Miciński tu nie wnika, ale którą stale uobecnia w swojej powieści.

Dodajmy tylko na marginesie, że wspomniane tu dwie kompilacje gór wiążą się z osobą (nauczaniem i działaniem) tytułowego bohatera. Nie jest wykluczone, że w ten sposób Miciński podkreślił złożoność tytułowego bohatera.

Jak drobny element biblijnej faktury *Xiędza Fausta* góry są jednym ze sposobów sygnowania znaczeń religijnych i narodowych. Ich spożytkowanie w tym utworze dowodzi swobodnej kreacji Micińskiego, nieodstępującej jednakże od semantyki symboliki biblijnej konkretnych szczytów czy wzniesień. O ile w Biblii

Góry i pagórki tworzą [...] obrazy, które pozwalają wyznaczyć główny tor biblijnej historii oraz ukazać biblijną doktrynę w skrócie. Na kartach Biblii pojawiają się miejsca dostarczające tła różnym ludzkim działaniom. Góry symbolizują charakter Boga. Jako miejsce spotkania człowieka z Bogiem są uosobieniem związku boskiego z ludzkim, zarówno w ramach historii, jak i eschatonu (SSB 2017, s. 229) –

o tyle w przedmiotowej powieści Micińskiego są one zaledwie o różnorodnym znaczeniu sygnałem sprawy narodowej. Góry biblijne wpisuje Miciński w *Xiędzu Fauscie* w swój polireligijny, synkretyczny kod symboliczny, podobnie jak czynił to w innych swych utworach. Szczegółne zaś taki polireligijny dyskurs, wykorzystujący symbolikę biblijnej góry i wpisujący się w temat „sprawy narodowej”, ma

---

<sup>13</sup> Stwierdzenie Pawła Próchniaka (2006, s. 93), że „przemienienie na Taborze ściśle wiąże się w wyobraźni Micińskiego z wydarzeniami na Golgocie”, jest wprawdzie słuszne, niemniej jego głębsze uzasadnienie wymaga dalszych studiów. Przykład tu wspomniany dowodzi raczej swobodnej techniki kojarzenia niż głębszego namysłu Micińskiego nad tym zespoleniem obu wzniesień i ich znaczeń. Na marginesie dodam, że kontestujący mesjańskość Chrystusa Przeciwnik w *Niedokonanym* podaje w wątpliwość znaczenie dzieł dokonanych właśnie na Taborze i Golgocie (zob. s. 110).

swój wyraz w jednym z fragmentów *Walki o Chrystusa*, gdzie Miciński czyni gorzką refleksję o swojej współczesności i podsuwa transgresyjne rozwiązanie:

W naszym gnuśnym, niemyślącym i nieczującym społeczeństwie dziś rządzi ciemny bigot, jutro ciemny „wolny myśliciel”.  
 Nie ma boleśniejszej rzeczy, jak to skonstatować o dzisiejszej Polsce.  
 Długoletnie badania sumiennych uczonych przechodziły u nas bez echa.  
 Krzykliwe parafrazy naukowe zgromadziły tysiące słuchaczyw.  
 Katolicyzm ma za odpowiedź milczenie, czasem wspaniałe i wyniosłe.  
 Lecz wiemy, co się dzieje z ludźmi głęboko religijnymi! jak boleśnie, choć z niemością posągów cierpią...  
 Do nich się zwracam, niosąc im bratnią otuchę, niech ducha wzniosą do misterium Wiedzy i Taboru, tam znajdą moce wiodące ku nadczłowieczeństwu! (Miciński 2011, s. 128)

## Bibliografia

- Floryńska H. (1976), „Lucyferizm Chrystusowy” T. Micińskiego (1873-1918), „Euhemer” nr 3.
- Gutowski W. (1999), *Wstęp* [do:] T. Miciński, *Wybór poezji*, Kraków.
- Gutowski W. (2002), *Wprowadzenie do Xięgi tajemnej. Studia o twórczości Tadeusza Micińskiego*, Bydgoszcz.
- Jakiel E. (2016), *Tadeusza Micińskiego kuszenie Chrystusa na pustyni wobec przekazu biblijnego. Kilka uwag*, w: *Młoda Polska w najnowszych badaniach*, red. E. Jakiel, T. Linkner, Gdańsk.
- Jakiel E. (2017), *Biblia w „Xiędzu Fauście” Tadeusza Micińskiego: od aluzji do kreacji. I: W kręgu przytoczeń*, w: *Proza Tadeusza Micińskiego. Studia*, red. M. Bajko, W. Gutowski, J. Ławski, Białystok.
- Jakiel E. (2019), *Epizody z Ewangelii według św. Jana w „Xiędzu Fauście”*, „Litteraria Copernicana” nr 3
- Jougan A. (1992), *Słownik kościelny łacińsko-polski*, Warszawa.
- Linkner T. (1987), *Lucyferyczna kreacja bohatera „Nocy” Tadeusza Micińskiego*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” nr 30.
- Linkner T. (2003), *Zanim skończyło się maskaradą*, Gdańsk.
- Miciński T. (1906), *Fundamenty Nowej Polski*, w: tegoż, *Do źródeł duszy polskiej*, Lwów.
- Miciński T. (1985), *Poematy prozą*, oprac. W. Gutowski, Kraków.
- Miciński T. (2008), *Xiędz Faust*, oprac., przypisy i posłowie W. Gutowski, Kraków.
- Miciński T. (2011), *Walka o Chrystusa*, wstęp i oprac. M. Bajko, Białystok.



Próchniak P. (2006), *Pęknięty płomień. O pisarstwie Tadeusza Micińskiego*, Lublin.

[SSB] *Słownik symboliki biblijnej* (2017), red. L. Ryken, J.C. EWilhoit, T. Longman, „Prymasowska Seria Biblijna”, Warszawa, s. 229.

Trzaskowski Z. (1993), *Transcendentne misterium życia w twórczości Tadeusza Micińskiego*, w: *Problematyka religijna w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski*, red. S. Fita, Lublin.

### Streszczenie

#### **Biblijne góry *Xiędza Fausta***

W artykule omawiam problem wykorzystania przez Tadeusza Micińskiego w powieści *Xiędz Faust* motywu gór znanych z Biblii. Analizuję znaczenia biblijnych gór w tej powieści. Interpretuję znaczenia, jakie nadał on góróm: Tabor, Błogosławieństw, Golgocie, Synaj i Moria. Prezentuję konteksty, w jakich te biblijne góry pojawiają się w utworze Micińskiego.

**Słowa kluczowe:** Tadeusz Miciński, Biblia, Młoda Polska

### Summary

#### **Biblical Mountains *Faust Priest***

In this article I discuss the problem of how Tadeusz Miciński used mountains known from the Bible in his novel *Xiędz Faust*. I analyze the meanings of the biblical mountains in this novel. I interpret the meanings he gave to the mountains of Tabor, Mount of Beatitudes, Golgotha, Sinai and Moriah. I present the contexts in which the biblical mountains appear in this novel.

**Keywords:** Tadeusz Miciński, Bible, Young Poland

## WYOBRAŹNIA RELIGIJNA W *WIEKU NOWYM* KRZYSZTOFA D. SZATRAWSKIEGO

Po 1989 r. nastąpił w Polsce czas transformacji, który odznaczał się w literaturze poszukiwaniem źródeł suwerenności, odnawianiem tradycji i podmiotowości. Towarzyszyły temu pytania i odpowiedzi na temat tożsamości. Potrzeba kształtowania podmiotowego stosunku do zastanego świata stała się zadaniem pokolenia, do którego należy Krzysztof Dariusz Szatravski, urodzony w 1961 r. poeta, prozaik, muzykolog, teoretyk kultury, literaturoznawca, publicysta kulturalny, filozof idei, a także tłumacz poezji i nauczyciel akademicki<sup>2</sup>.

Wspomniane tendencje Szatravski zrealizował poetycko w tomie *tak cicho śpiewa północ* (Olsztyn 1997), kojarzonym z ideą funkcjonującej od 1990 r. w Olsztynie Wspólnoty Kulturowej „Borussia”, aby to, co lokalne i regionalne, odkrywać w wymiarze uniwersalnym. Poeta wykreował przestrzeń autobiograficzną, w której przenikają się „mała historia” z „wielką historią”. Kluczowe w tym postępowaniu były osobista pamięć o miejscu urodzenia (Warmia i Mazury) oraz dążenie do własnej tożsamości. Nastąpiło znaczące i brzemiennie w skutki artystyczno-filozoficzne przekierowanie zainteresowań poety ku „prywatnej ojczyźnie”. Jak pisał Janusz Drzewucki (1998, s. 109–110):

Każdy z wierszy Krzysztofa D. Szatravskiego, składających się na zbiór *tak cicho śpiewa północ*, jest zapisem tego samego procesu: rekonstrukcji pamięci. Poeta nieustannie coś sobie przypomina, nic więc dziwnego, że jednym z kluczowych słów jego liryki jest czasownik „pamiętam”.

O czym pamięta poeta, urodzony w Kętrzynie w 1961 roku? O swoim dzieciństwie, o swojej młodości. Pamięta o lekcjach muzyki i religii, o nauczycielach historii i fizyki, pamięta archaiczne pocztówki dźwiękowe z modnymi przebojami, pamięta pasję, z jaką zbierało się znaczki i z jaką jeździło się na łyżwach. Pamięta to wielkie przeżycie, jakim był

<sup>1</sup> [zbigni@gmail.com](mailto:zbigni@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5679-2199>

<sup>2</sup> Szersze informacje o twórcy w: [http://leksykonkultury.ceik.eu/index.php/Krzysztof\\_Dariusz\\_Szatravski](http://leksykonkultury.ceik.eu/index.php/Krzysztof_Dariusz_Szatravski) [dostęp: 11.12.2020]. Utwory K.D. Szatravskiego są w zasobach internetowych: <http://szatravski.prv.pl/poezja.html> [dostęp: 11.12.2020].

wieczór spędzony z rodzicami w cyrku, pamięta próby młodzieżowego rockandrollowego zespołu, a także transmisję z lądowania pierwszego człowieka na Księżycu. Pamięć poety pracuje gorączkowo i na pełnych obrotach – w każdej chwili, a więc w każdym utworze.

Najpierw ów pejzaż dzieciństwa, kreślony przez Szatravskiego pewną ręką, wydaje się sielankowy i sentymalny, potem zauważamy, że w tych wspomnieniach pobrzmiwa tragiczna struna [...].

Tak więc żyjesz o tyle, o ile pamiętasz, choćby to, co pamiętasz, było bolesne, miało cię wyrwać ze snu. To może być wspomnienie dziwnego miesiąca, dziwnego roku, gdy „dorośli rozmawiali cicho / albo przerywali na nasz widok rozmowy” (*pierwsze powinności*, 4). To może być wspomnienie starego opuszczonego pruskiego cmentarzyska, kryjącego nieodgadnionego tajemnice, rozpalające wyobraźnię kilkuletniego chłopca.

Żyjesz o tyle, o ile pamiętasz. O ile pamiętasz, o tyle jesteś. Podróż Szatravskiego do czasów dzieciństwa nie ma na celu ckliwych wzruszeń, jest podyktowana chęcią potwierdzenia własnej tożsamości.

Wydane dwa lata później *Pieśni miłości i rozstania* (Olsztyn 1999) Sławomir Sobieraj potraktował jako aneks do *tak cicho śpiewa północ*. Śpiewanie jest objawem „imperatywu ocalenia” (Sobieraj 2000, s. 285–286). W *Pieśniach miłości i rozstania* dochodzi do głosu „liryczne filozofowanie”, łączą się rzeczywistość „miniona i obecna”, „pamięć z niepamięcią”. Oksymoroniczna wyobraźnia Szatravskiego wprowadza ciągle niepokój i uświadamia niemożliwość rozstrzygnięcia spraw w sposób jednoznaczny i ostateczny.

Poeta przekracza granice między jawą a snem, rzeczywistością a marzeniem. Wybiera strategię mówienia przez niedopowiedzenie i sugestię, wplątuje banalne na pozór fakty w kosmiczną perspektywę. Zdaje sobie bowiem sprawę z tego, iż żyje w uniwersalnej cyrkulacji idei i uczuć, których można się jedynie domyślać. Można i trzeba, aby ocalić coś więcej niż wegetację jednostki, uczenie nazywaną egzystencją (Sobieraj 2000, s. 286).

Dopełnieniem i zwieńczeniem *tak cicho śpiewa północ* oraz *Pieśni miłości i rozstania* jest historiozoficzny tom Szatravskiego *Wiek nowy* (Olsztyn 2014). Jest to wysokiej próby przykład poezji milenijnej, pisanej wobec przemian kulturowo-cywilizacyjnych, które zarówno wprost, jak i symbolicznie związały się z końcem XX w. i początkiem XXI stulecia. Poeta ujawnił swoją wielowymiarową wyobraźnię religijną, za pomocą której obejmuje i diagnozuje czas, stan człowieczeństwa, atrofie kultury. Jak stwierdził Paul Ricœur, „moc wyobraźni jest nie tylko władzą wydobywania «obrazów» z naszego doświadczenia zmysłowego, lecz także zdolnością, dzięki której pozwalamy nowym światom

kształtować nasze samozrozumienie” (Ricœur 1989, s. 279). Posługując się pojęciem *wyobraźnia religijna*, stwierdzam, że twórca pozostaje w kręgu tego, co religię konstituuje, ale też chodzi o to wszystko, co ją wyraża i stwarza. Poeta, pozostając poza sferą dogmatów, zarówno aktualizuje wyobraźnię religijną, jak i sprzeciwia się jej erozji we współczesnym świecie. Zjawisko to opisywał filozoficznie Leszek Teusz, wskazując na Czesława Miłosza, który problem ten uczynił tematem swoich wierszy i esejów (Teusz 1999, s. 143–162).

Poezje Krzysztofa Dariusza Szatravskiego odróżniają się i odcinają od twórczości, w której dominuje i przytłacza skupienie na zamykającym się w sobie „ja”. Dlatego poeta nierzadko wypowiada się w imieniu zbiorowości. Stwierdza wprost: „jesteś, jestem, jesteśmy”. Choć dopuszcza stany sentymentalne i nostalgiczne, dystansuje się wobec czułościowości, zrywa z celebracją księżycowych nastrojów, jak w wierszu *w każdej chwili*:

[...]

Odejdź ze swymi wszystkimi wspomnieniami  
jeśli możesz przeciąć tę pieśń  
i nie powracać do przeszłości  
w której już zawsze idziemy objęci  
a światło księżyca wytycza nam drogę (Szatravski 2014, s. 20)

Jeśli w *Wiek nowym* pojawia się sentymentalizm, to jest on pozorny, autor bierze go w autoironiczny cudzysłów. Przeciwwstawia się bowiem pokusie narcyzmu i poddawania się zabójczym pod względem moralnym iluzjom. Ostrzega przed monadyzacją, rozumianą jako wygasanie intymnych i żywych związków międzyludzkich. Wciąż podejrzliwie odświeża świadomość, że to my sami zamykamy się w swoich wnętrzach i sobą przesłaniamy prawdę. Niemożność poznania tego, co istnieje bezsprzecznie, w sposób pewny, trwałe i oczywiste, dotkliwie boli. Sprawa ta jest tym bardziej nośna, że Szatravski jest pracownikiem nauki, włącza się w dyskurs, który polega na odkrywaniu prawdy o i w muzyce, literaturze, kulturze.

Jeśli w tej poezji pojawia się ładność, spokojność, sielskość, to wyglądy i stany te są kontrowane ironią, gorzką podejrzliwością. To bowiem, co śliczne i pogodne, tak naprawdę bywa kiepskim teatrem, przesłaniającym rzeczywistość dramaturgię egzystencji. Wiersz pod przewrotnym tytułem *prognoza pogody* zwieńcza puenta, którą koniecznie trzeba czytać *à rebours*: „świat pełen jest pogodnych ludzi / a pogoda jest na zamówienie” (Szatravski 2014, s. 37).

Poeta zamyśla się pośród realiów codziennego dnia, przemieniając się w filozofa egzystencji. Intelktualne liryki są zapiskami na przystankach upływającego czasu, jakby ich autor nieprzerwanie poszukiwał dystansu do siebie i współczesności. Pragnąc wytłumaczyć lęki trapiące współczesnego człowieka i jego kłopoty z sobą, natrafia na niebezpieczne skutki poddania się przez niego sza-

tańskiej potrzebie rozbudowywania i sycenia ponad miarę własnego „ja”. Postmodernizm poeta dostrzega i interpretuje jako usprawiedliwienie niepohamowanego oddawania się egoizmowi, samolubstwu. W wierszu *postmoderniści* czytamy o „słodkim brzemieniu miłości własnej / miłości tak wielkiej, że poza nią / nie ma już nic” (Szatravski 2014, s. 22).

Mimo trudności poeta nie odrzuca „pragnienia rzeczy niemożliwych”. Gdyby je porzucił, nie mógłby powiedzieć że jest poetą, artystą, filozofem, czyli osobą poszukującą. Sens tkwi w próbach podążania ku temu, czego pragniemy, a nie ku temu, co szybko i łatwo daje poczucie sytości – bardzo złudne zresztą. Nie dostarcza ono satysfakcji, gdyż spełnienia nie poprzedza pracowite dążenie i cierpliwe oczekiwanie. Człowiek współczesny bezrefleksyjnie chce, aby to, czego pragnie, przychodziło natychmiast i bez wysiłku, ale też bez przykrych konsekwencji.

Szatravski odsłania niedoskonałości człowieczego bytu. Istota ludzka, koncentrując się egoistycznie na sobie samej, ulega degradacji. Ludzie istnieją w sposób kaleki, to znaczy taki, który powoduje, że sami siebie nie widzą. Ich wiarę niszczy zdrada. Poeta używa siebie, swojego głosu i wyobraźni ludziom, w których imieniu często wyznaje to, czego oni unikają lub nie potrafią powiedzieć. Ich zdradzona wiara jest „jak pęknięte lustro w którym / odbija się każdy pokój, / i nasza nieobecność” (z wiersza *zdrada*; Szatravski 2014, s. 24–25). Skoro nie odbijają się w zwierciadle, to znaczy, że są zjawami, pozbawionymi ciała upiorami, które nie należą do świata żywych. Są odrealnieni.

Przypomnijmy, że jest to obrazowanie duchowej śmierci, które ma proveniencję romantyczną. Ale zarówno *zdrada*, jak i inne wiersze *Wiek nowego* nie ewokują figurami przeszłości dla samego ewokowania; służą one diagnozie trwającego momentu dziejów ludzkości. Utwór *jakby pierwszy lepszy* (Szatravski 2014, s. 26–27) – napisany na okoliczność zakończenia się XX w., a odnoszący się do sylwestrowego świętowania przejścia ze starego roku w nowy rok, z jednego tysiąclecia w następne – pokazuje, jak człowiek współczesny płytko przeżywa upływający czas. Z jednej strony ekscytuje się przekazywanymi przez media przerażającymi wizjami końca świata, a z drugiej – chce się bawić, udawać przed innymi, że żyje bezproblemowo i jakby miał żyć wiecznie.

Poeta kontaktuje się z przeszłością również przez powrót do klasycznych gatunków poetyckich, np. *noc Desdemony* (Szatravski 2014, s. 44) jest sonetem. Uwielbienie, szacunek, respekt wobec przeszłości kulturowej kontrastuje z lękiem wobec świata bezdusznego – poddanego procedurom, a nie sercu.

W wierszach Szatravskiego wypowiada się ktoś wielokształtny, kto znajduje się w przeróżnych sytuacjach i przyjmuje odmienne punkty widzenia. Tę poezję zagarnia żywioł dialogowania. Interlokutorem jest faktyczny bądź wyobrażony, zazwyczaj milczący odbiorca, który w mówiącym (i czytającym) zasiewa niepewność wiedzy, przekonania czy racji. Ukryty rozmówca nie

występuje w roli przytakiwacza, rezonera, kogoś, kto ma umocnić nasze mniemanie. Milczący rozmówca jest konieczny, gdyż w jego faktycznej lub wyobrażonej obecności możemy się zwierzyć, nadać swemu słowu pewną siłę.

Niedomówionym, dyskretnym adresatem wewnątrz wiersza *jestem twoim dłużnikiem* (Szatrawski 2014, s. 32–33) jest najprawdopodobniej Jezus Chrystus. W wielowątkowym i migotliwym semantycznie monologu, który okazuje się dialogiem, Jego nauka uczestniczy również w diagnozowaniu współczesnego świata. Kultura w nim karleje, ponieważ umysłowość większości ludzi opanowują czarno-białe schematy. Poeta czuje się dłużnikiem Chrystusa jako osoby, która nie kieruje się stereotypami, postępuje niekonwencjonalnie nie z powodu „wyprodukowania” skandalu, lecz dlatego, że podąża za prawdą, za każdym z osobna, za głosem wrażliwości, sumienia. Zrozumienie Chrystusowej mądrości uzmysławia, że niewiele wspólnego ma z nią współczesność,

[...]  
 bowiem nasza kultura nie ceni wątpliwości  
 błędnych nie dopuszcza się do stołu  
 i tak będzie już zawsze  
 póki nie przyznamy, że cierpienie też było udawane  
 dla spokoju sumienia  
 [...] (z wiersza *jestem twoim dłużnikiem*; Szatrawski 2014, s. 32–33)

Ucieczka od wątpliwości jest śmiertelna i ustanawia antykulturę. Poeta tworzy swoją „księgę wątpliwości”.

Szatrawski bardziej lub mniej dyskretnie odwołuje się do Biblii. W wierszach brzmią frazy psalmiczne. W inwokacyjnym z *głębokości wołanie* czytamy: „wstaję ze snu, z niepamięci / powstaję z prochu beznadziei” (Szatrawski 2014, s. 5). Powracają nieoczywiste echa opowieści o przemianie wody w wino czy Kazania na Górze (Mt 5–7), jak w wierszu *telefon*, w którym występują „błogosławieni cisi i martwi / albowiem do nich należy wieczność” (Szatrawski 2014, s. 74). A dalej poeta zaskakuje, gdy pisze: „piwo kwaśniejsze i zmienia się w wino / jest to wino kwaśne jak ocet / czyż nie są zabawne takie przemiany / prawda jest jak księga bez tytułu / jak biblia bez boga” (Szatrawski 2014, s. 74).

### Punkty oparcia i nadziei

Poeta wierzy w sztukę jako dziedzinę uczłowieczającą i dającą punkt oparcia. Toteż do wierszy Szatrawskiego nie tylko z powodu jego wykształcenia przeniknęła w różnych postaciach muzyka. Jego zestrojone dźwiękowo i zrytmizowane wersy płyną niczym frazy muzyczne, jak w wierszu *preludium*, w którym czyta-

my o oczyszczającym umysł, psychikę, duszę przeżywaniu słuchanych właśnie kompozycji, wywołujących u odbiorcy poczucie wieczności i zespolenia z Bytem:

[...]  
ale zapamiętałem ten poranek tak jasny  
tego dnia tak bałem się prawdy  
która już rozbłysła pomiędzy słowami  
i to preludium tak proste  
tak ostatecznie oczywiste  
że nie słyhać już dźwięków, instrumentu  
a tylko ciszę kryształową  
i przestrzeń, która nas obejmuje  
jak w genialnych wprawkach Bacha  
i nic nie jest oczywiste  
ani ostateczne  
nawet czas (Szatravski 2014, s. 29)

Życie na co dzień muzyką i z muzyką oraz muzykologiczne zainteresowania w poezjach Szatravskiego mają swoje przedłużenia niekiedy estetyczne, czasem filozoficzne lub narracyjne i ironiczne, jak to dzieje się w wierszu *jeżeli będziesz moją George Sand* (Szatravski 2014, s. 30–31). Wyznanie miłosne jest tu podwójne. Podmiot mówiący wciela się w rolę Fryderyka Chopina – ale to na niby, ponieważ przywołuje słynny romans francuskiej pisarki z polskim geniuszem muzycznym po to, aby wyznać miłość swojej ukochanej kobiecie.

Zarówno muzykę, jak i inne wytwory kultury poeta przepuszcza przez serce. Kreowanie u niego polega na sytuowaniu swoich emocji, uczuć, doświadczeń, przemyśleń, intuicji wobec dziedzictwa kulturowego. Przywoływane mity, legendy, opowieści, dzieła, osoby historyczne, nabrzmiałe znaczeniem miejsca i krajobrazy są dane jakby od zawsze i na zawsze – stanowią one na tyle mocny punkt oparcia, że są twardą podstawą do zadawania pytań, gwarantem powagi dialogu, ramą urealnijającą jestestwo własne i bliźnich, a wreszcie pozwalają pochwyć wciąż wymykające się nam przejawy i dowody istnienia człowieczeństwa, a także upływającego czasu.

W tej poezji człowiek ogląda się wstecz, podsumowuje przeżyte lata, wraca pamięcią w doświadczone miejsca i na przebyte szlaki. W *tramwaju w dżinsach* (Szatravski 2014, s. 40–42), utrzymanym w poetyce Czesława Miłosza, mowa jest o etapach błyskawicznie spełniającego się losu:

[...]  
tak nagle miasto dzieciństwa zamknęło się za mną  
miasto młodości odpłynęło w dół tej samej rzeki  
miasto nadziei umknęło przed świtem

a teraz to miasto ze swoimi tradycjami  
 z chwiejącymi się w piwnym uniesieniu barami  
 to miasto nieustannie obiecujące  
 miasto łaknące i ujawniające się wokół nas  
 jako utalentowany sprzedawca nieruchomości  
 to miasto spoglądające wszystkimi oknami kiedy  
 przyłapani na środku wąskiego mostu kluczymy  
 pomiędzy oszustwem przeszłości i wielką niewiadomą  
 całe to miasto stało się złudzeniem

Miasto ma konotacje pejoratywne. Jawi się jako model współczesnego świata, którego przestrzeń kusi niewiele znaczącymi obietnicami i pochłania samą siebie.

### Znaki katastrofy

Wiersz *pośród brzoź* odwołuje się do krajobrazu warmińsko-mazurskiego, w którym dość często przy drogach stoją krzyże i kapliczki. Symbole religijne stają się milczącymi znakami, z którymi „rozmawia” już tylko przyroda: „dziś są tu jeszcze ptaki / jakby cała tradycja / mogła trwać w ich śpiewie” (Sztrawski 2014, s. 45).

Ptaki w poezji romantycznej są zakłętymi duszami, które z pewnych względów jeszcze nie trafiły w zaświaty. Toteż wiersz *pośród brzoź* można rozumieć jako obraz sceptycyzmu, wskazujący na to, że z dziedzictwem przeszłości rozmawiają zaledwie duchy, istoty tylko częściowo z tego świata. Ta niemożność nawiązywania dialogu z dziedzictwem kultury oznacza zanikanie profetyzmu. Jak pisał przed ponad pół wiekiem inny polski poeta, Tadeusz Nowak, „prorocy już odchodzą”. Myśl ta zaznacza się przykładowo we frazie z *pieśni wędrowca*: „choć żaden wiatr nie zna celu / żadna pieśń nie odgaduje przeszłości” (Sztrawski 2014, s. 47).

Ten cytat z *pieśni wędrowca* sygnalizuje, że świat znajduje się w trakcie katastrofy, a może już po niej. Wiersz *teoria małego wybuchu* (Sztrawski 2014, s. 50–51) to kolejna odsłona wizji końca, widziana jakby z perspektywy psa, który wpada w szal z powodu strachu przez sylwestrowo-noworocznymi wystrzałami sztucznych ogni. Niezrozumiała i bezsensowna kakofonia sprawia, że istota żywa poddana jest paroksyzmom.

Katastroficzna tonacja nasila się, kiedy poeta zastanawia się nad stanem literatury i czytelnictwa. Słusznie zauważa w wierszu *nasze spotkania jak bitwa*:

[...]  
 szaleństwa na rynku wydawniczym, które w krótkim  
 czasie



doprowadzi nas do kresu  
wytrzymałości czytelniczej  
kiedy już wszyscy analfabeci staną się poetami  
i może nie chcą słyszeć narzekania  
choć jak dziecko  
cieszą się własną przyszłością  
i upartą niezgodą na przemijanie  
[...] (Szatrawski 2014, s. 52)

Przeżywa sytuacja, w której – prawdopodobnie już w niedalekiej przyszłości – kolejne pokolenia odrzucą pragnienie dziedziczenia kulturowej schedy po przodkach. Dlatego poeta w wierszu pt. *genetyka* (Szatrawski 2014, s. 54), wskazującym na możliwość kulturowego przekazywania zdobyczy minionych i przemijających generacji, pisze:

[...]  
opadamy powoli na dno  
ku wiecznej nirwanie  
ku rajom bez potomności

Szatrawski jest krytycznym obserwatorem otoczenia. Pokazuje je zgodnie ze spostrzeżeniem Tadeusza Różewicza, że żyjemy na śmietniku, czy też wśród wysypisk śmieci rozmaitych, toteż w *ostatnich wtajemniczeniach*:

[...]  
odgadujemy sens starych opowieści  
błoto i padlina w gęstwinie  
pełnej pękniętych opon  
rozbitych butelek, zwietrzałych stron  
gazet strzępiących się na wietrze  
we wraku ciężarówki  
z łupieżem starej farby  
i rdzy krwią przyschniętą  
takie mieszkanie, taki cel  
ukrywamy twarze w wodzie  
spływającej dnem ciemnym  
w nieznaną przyszłość  
bez formy i zawartości  
bez pamięci bez nadziei (Szatrawski 2014, s. 57–58)

Wydaje się, że poeta zabiega o formę i jej zawartość, o pamięć i nadzieję. Czy ich ocalenie jest możliwe? Katastroficzna tonacja wierszy powraca z narastającym natężeniem. Osiągnięcie wytyczonych niegdyś celów staje się złowieszcze, bo

„zamiast życia pozostały marzenia / które spełniają się / jak przekleństwo”.  
W wierszu *świt, który okazał się zmierzchem* znowu atakuje przestrzeń śmieci,  
gdy czytamy o życiu, które

[...]  
przemknęło się w cieniu wielkich zdarzeń  
pozostawiając niejasne wspomnienia i trochę śmieci  
garść ujętych w kwadratowy nawias wątpliwości  
obrazów, słów, sprzecznych relacji  
[...]

Poeta ogarnia bliskie i odległe czasy i miejsca, snując swoje historiozoficzne refleksje. Myśli i obrazy płyną jakby muzycznie, jakby biegły nie z ust poety, lecz wydobywały się z tajemnych źródeł wiedzy. Z serii profetycznych prób składa się tytułowy poemat Szatravskiego:

[...]  
urodzą się córki i synowie których imiona  
zadźwięczą jak kamień rzucony pomiędzy kamienie  
i nie będzie już muzyki, która zdoła unieść ich ból  
ukoić ich szczęście, uwierzył  
że wiele innych głosów podejmie tę melodię  
i nie będzie już przestrzeni ani czasu  
i wszystko się wypełni  
w jednej chwili, w jednym miejscu  
*amen*  
[...] (Szatravski 2014, s. 83)

Poemat *Nowy wiek* dopełnia poezję Szatravskiego. Szacunek do przeszłości wynika z tego, że staną się nią i my, i nasz dorobek. W końcowych wizyjnych frazach powracają siermiężne realia Polski Ludowej. Ich przywołanie jest potrzebne do mówienia o losie własnym i swojego pokolenia. Są one w istocie znakami odsyłającymi do historii osobistej i wspólnotowej. Znajdują się w określonym geograficznie kręgu przestrzennoczasowym Warmii i Mazur. O swojej krainie urodzenia i zamieszkiwania, o swojej północnej dziedzinie Szatravski pisze jako o ziemi obiecanej:

[...]  
siedzę tu, na końcu świata  
w kraju gdzie Kopernik dożywał swojej kłęski  
gdzie zimy bywały srogie i lata kapryśne  
a poranny chłód wykręcał stawy i odmieniał myśli  
więc takieś uczynił mi tu mieszkanie

więc takim nazaczył mnie pragnieniem  
i taką obdarzył tęsknotą  
zimne spojrzenie spóźnionego przechodnia  
słońce za mgłą, arie ze starych płyt, stare taśmy  
filmy z epoki sukcesów i różnych aktywistów  
zachęcających do porannej gimnastyki obrazy  
z czasów kiedy nadzieję można było dostać za darmo  
zawinięta jak salceson w starą gazetę  
albo kupić za garść soli od pierwszego z brzegu sąsiada  
od starej kobiety sprzedającej na rogu słodzoną wodę  
[...] (Szatravski 2014, s. 97–98)

Pod koniec poematu domyka się refleksja nad stanem kultury, który odzwierciedla faktyczny stan ludzkości i odsłania relacje pomiędzy człowiekiem a wytworzonymi przez niego dobrami. Mowa tu:

[...]  
o pozbawionej tradycji i kulturze  
o pieśni zamykającej usta i oczy zmarłym  
o tradycji wydziedziczonej ze znaczenia  
o znaczeniu pozbawionym słów  
o wszystkich zapomnianych językach  
w których tak prawdziwie wyrażono miłość  
że trzeba było oceanu krwi aby ich nie zapamiętać  
niechaj opowiedzą o wielkiej wojnie polityków  
przeciwko wszystkiemu co prawe, jasne i zrozumiałe  
[...] (Szatravski 2014, s. 102–103)

Poeta zło współczesnego świata widzi w odmowie przyjęcia cierpienia. Pod koniec poematu pada oskarżenie: „jeżeli ostatnie tysiąc lat nie nauczyło was cierpienia / nie zasługujecie już na nic” (Szatravski 2014, s. 103). Ból jest nie do uniknięcia, jeśli decydujemy się na uczynienie z ludzkiego życia niedającej się zastąpić niczym innym wartości. Wydaje się, że bez wyobraźni religijnej to przeznaczenie człowieka jest niemożliwe do zrealizowania. Szatravski kontynuuje nie tylko krytyczny ogląd erozji wyobraźni religijnej, ale też negatywne konsekwencje tego katastrofalnego procesu.

## Bibliografia

- Drzewucki J. (1998), *Imię pamięci*, „Twórczość” nr 3.  
Ricœur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa.

- Sobieraj S. (2000), *Pieśni radości i zwątpienia*, „Borussia” nr 20–21.  
Szatrawski K.D. (1997), *tak cicho śpiewa północ*, Olsztyn.  
Szatrawski K.D. (1999), *Pieśni miłości i rozstania*, Olsztyn.  
Szatrawski K.D. (2014), *Wiek nowy*, Olsztyn.  
Teusz L. (1999), *Erozja wyobraźni religijnej we współczesnej kulturze*, „Sztuka i Filozofia” t. 16.  
[http://leksykonkultury.ceik.eu/index.php/Krzysztof\\_Dariusz\\_Szatrawski](http://leksykonkultury.ceik.eu/index.php/Krzysztof_Dariusz_Szatrawski)  
<http://szatrawski.prv.pl/poezja.html>

#### Streszczenie

### Wyobraźnia religijna w *Wieku nowym* Krzysztofa D. Szatrawskiego

Autor artykułu przedstawia religijne motywy w poezji. Odniesienia do *sacrum* służą do zdiagnozowania sytuacji duchowej i moralnej współczesnego świata, który znajduje się w fazie kulturowej katastrofy. Poeta przywołuje różne warstwy tradycji i konfrontuje je z cywilizacją. Wiersze świadczą o erozji wyobraźni religijnej i bezradności człowieka wobec postępującego duchowego samozniszczenia ludzkości.

**Słowa kluczowe:** wyobraźnia religijna, kulturowa katastrofa, poezja i cywilizacja, przełom wieków XX i XX w.

#### Summary

### Religious imagination in the *Wiek nowy* by Krzysztof D. Szatrawski

The author of this article presents religious motives in poetry. References to the sacred are used to diagnose the spiritual and moral situation of the contemporary world, which is in the phase of a cultural catastrophe. The poet evokes various layers of tradition and confronts them with civilization. The poems testify to the erosion of religious imagination and the helplessness of man in the face of the progressing spiritual self-destruction of humanity.

**Keywords:** religious imagination, cultural disaster, poetry and civilization, turn of the 20<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries

## **W BLASKU LEGENDY, CZYLI *OGNISTY WÓZ* ZOFII KOSSAK. LEKTURA W KONTEKŚCIE TWÓRCZOŚCI PISARKI**

*Ty się odważ świętym być!*

*A ty się odważ*

(Cyprian Kamil Norwid)

Na marginesie twórczości Zofii Kossak sytuuje się tom mniej znanych opowiadań pt. *Ognisty wóz*, wydany w 1963 r. przez PAX, opatrzony pięknymi ilustracjami Danuty Rewkiewicz-Niemirskiej. Składa się na niego siedem krótkich opowiadań: *Widzę go!*, *Ognisty wóz*, *Mędrzy świata*, *Słupnik i kusiciel*, *Legenda o św. Mikołaju z Pierśca*, *Nagłące wołanie* oraz *Noc i świt*. Teksty te, choć traktują o wydarzeniach rozgrywających się w różnym czasie – od ok. XIII w. p.n.e. (czyli od powrotu Izraelitów do Kanaanu), przez moment narodzin Chrystusa i wydarzenia z V w. n.e., aż po czas okupacji niemieckiej w 1941 r. i październik 1944 r. (kiedy to ze zrujnowanej po powstaniu, wyniszczzonej, zamienionej w pustynię Warszawy zostają wypędzeni jej mieszkańcy) – tworzą spójną myślowo i artystycznie całość. Są to krótkie formy narracyjne – miniatury, zaskakujące odbiorcę swą kunsztownością, genologicznie pokrewne noweli, obrazkowi lub krótkiemu opowiadaniu. Fabuła tych tekstów jest prosta, skupiona wokół jednego ważnego zdarzenia, co przekłada się na jednowątkową kompozycję, brak dygresji i zakończenie opatrzone wyrazistą pointą. Zamierzona krótkość wypowiedzi posłużyła kondensacji treści dotyczącej spraw o charakterze pierwszorzędym: budowania relacji człowieka ze Stwórcą. Nadrzędnym tematem staje się w nich kwestia wiary w Boga w sytuacji ostatecznej: uwikłania w winę, walkę, cierpienie i śmierć.

*Ognisty wóz* wpisuje się dobrze w biblijne i apokryficzne konteksty pisarstwa Z. Kossak. Potwierdza, że to legenda jest tym właściwym fundamentem i spoiwem jej twórczości. Opowiadania z tomu *Ognisty wóz* tematycznie i myślowo nie

---

<sup>1</sup> [mj.olszewska@uw.edu.pl](mailto:mj.olszewska@uw.edu.pl), <https://orcid.org/0000-0001-6230-0621>

odbiegają od innych utworów Z. Kossak. Tom ten zamyka, rzecz można, całość dokonanych twórczych pisarki, opartą na fundamencie religii chrześcijańskiej w duchu humanizmu chrześcijańskiego<sup>2</sup>. Z tego powodu warto prześledzić wcześniejsze wątki obecne w pisarstwie Z. Kossak – po to, aby pokazać sposób, w jaki realizowane są one w ostatnim jej dziele. Pisarstwo Z. Kossak okazuje się niezwykle spójne od strony myślowej i artystycznej. Wyrasta „z trzech żywiołów: historycznego, patriotycznego i religijnego” (Kossak 2004, s. 18). W strukturze utworów wzajemnie determinują się różne gatunki, podporządkowane określonej wizji historii. Pisarce obcy był relatywizm historycznego poznania, daleka była ona od wszelkich form eksperymentowania, jak również prowadzenia gry z czytelnikiem. Historię postrzegała jako przestrzeń działania Opatrzności, gdzie nie dzieje się bez woli Boga, ponieważ całość dziejów została wpisana w Boski plan, którego celem jest Paruzja. Z. Kossak w szeregu swych powieści historycznych, wyrastających głównie z fascynacji pisarstwem historycznym Henryka Sienkiewicza i Józefa Ignacego Kraszewskiego (Olszewska 2009, s. 324), wypracowała jednak własny sposób budowania dyskursu historycznego (Olszewska 2009, s. 325 i nast.). Pomimo przypisywanego jej powinowactwa z pisarstwem XIX-wiecznym nie wiązała wątków historycznych z atrakcyjnymi wątkami przygodowymi i mocno ograniczyła wątki miłosne. Pisarka, obdarzona zmysłem malarskim, uczyniła swe utwory barwnym freskiem dziejowym, dzięki czemu odległe w czasie wydarzenia na kartach jej powieści nabierały blasku i wyrazistości, czego potwierdzeniem jest przede wszystkim obszerne cykl poświęcony średniowiecznym wyprawom krzyżowym – pt. *Krzyżowcy (Bóg tak chce, Fides Graca, Wieża trzech sióstr; Jerozolima wyzwolona; 1935), Król trędowaty (1937)* i zamykające całość *Bez oręża (1937)*. Za kolejne ogniwa średniowiecznego cyklu, co prawda nieformalnie związane z „trylogią”, można uznać *Bitwę pod Legnicą (1930), Warnę (1938)* oraz *Puszkarza Orbano (1936)*. Szeregowo uporządkowane „średniowieczne” utwory Z. Kossak budują szeroką panoramę czasowo-przestrzenną od X w. aż po wiek XV.

Obok tego potężnego cyklu sytuują się jej XVI- i XVII-wieczne powieści, takie jak *Beatum scelus (1924)* – po latach ponownie podjęty wątek w *Błogosławionej winie – Z miłości (1926), Trembowla (1939)* i *Suknia Dejaniry (1939)*. Pisarka osadziła je na fundamencie legend dziejowych, które pojawiły się w powyższym cyklu i pełniły tam ważną funkcję w strukturze powieści oraz jako nośnik nadrzędnego sensu. W *Błogosławionej winie* pisarka dokonała transformacji na fabułę powieściową „rzymskiej legendy” Mikołaja Sapiehy, noszącego przydomki Pius i Fundator – wojewody i senatora, fundatora kościołów i opiekuna klasztorów, żarliwego katolika i dobrego patrioty, wiernego królowi. Opo-

<sup>2</sup> Obszernie omówiłam te zagadnienia w: Olszewska 2009, s. 323–392 – rozdz. 4 (*Filozofia krzyża. Zofii Kossak trudna lekcja historii, miłości i cierpienia*).

wiada legendowe dzieje wykradzenia przez niego z Rzymu cudownego obrazu Matki Boskiej Gregoriańskiej di Guadelupa, kłątwy papieskiej, pokuty i darowania winy przez Urbana VIII w uznaniu dla odważnego wystąpienia Sapięhy na sejmie warszawskim i jego katerycznego sprzeciwu wobec małżeństwa Władysława IV z protestantką w imię obrony jedności wiary katolickiej i kościoła w Rzeczypospolitej. *Z miłości* poświęcone zostało dziejom św. Stanisława Kostki, który uciekł z domu rodzinnego, aby wbrew woli ojca wstąpić do zakonu jezuitów i poświęcić się służbie Bogu. Portret św. Stanisława daleki jest jednak od hagiograficznych wizerunków. Z. Kossak wyeksponowała w tej postaci poczucie wewnętrznej wolności w imię powołania przez Boga. W *Trembowli* rzecz tyczy się wojny polsko-tureckiej. Trzej synowie Hieronima Kościńskiego herbu Trzy Trąby – Wicek, Olek i Kostek – wyruszają na wojnę u boku Filipa Słotyły, który swym męstwem chce zmyć infamię nałożoną na brata. Tłem wydarzeń stała się wojna polsko-turecka, prowadzona przez Jana III Sobieskiego i Mahometa IV. Uwaga pisarki skupiła się wokół obrony tytułowej Trembowli, drugiej po Kamieńcu Podolskim twierdzy na Podolu, broniącej Rzeczypospolitą przed Turkami i Tatarami. Ducha do walki obrońcom zagrożonej twierdzy dodawała żona jednego z nich – Anna Dorota Chrzanowska. Zgodnie z przekazem legendowym to dzięki jej heroicznym postawie żołnierze, którzy chcieli się już poddać, wytrzymali dwa tygodnie do przybycia odsieczy Jana III Sobieskiego. Z kolei w *Sukni Dejaniry*, przekształcającej twórczo *Legendę o św. Aleksym*, pisarka wykorzystała relację ks. Podolca TJ, wychowawcy i spowiednika protagonisty Kaźmierza Korsaka, starościca głębockiego, traktującą o jego wyprawie pod Smoleńsk, zamianie w czasie bitwy sukmany szlacheckiej na chłopską, kainowej ranie zadanej przez cioteczno brata Konstantego, zniknięciu Kaźmierza, jego powrocie do rodzinnego majątku jako chłopca pańszczyźnianego, długoletniej służbie na folwarku, milcząco znoszonym przez lata cierpieniu, upokorzeniu i zdobywaniu szacunku u współziomków – i w końcu o ujawnieniu w przedśmiertnej spowiedzi prawdziwej tożsamości.

Każdy z bohaterów tych utworów o charakterze historycznym w trakcie trwania opowieści zatracą swoje cechy indywidualne na rzecz ogólnych. Powoli urasta do rangi bohatera ponadczasowego, co oznacza, że teksty te można odczytać w kategoriach paraboli, a bohaterowie przybierają formę archetypiczną. Jan Trzy-nadlowski zwrócił uwagę, że w swych historycznych powieściach Z. Kossak „sytuuje kreślone przez siebie obrazy w starannie obranych realiach historycznych, wszakże historia tutaj [...] jest jedynie krajobrazem dla postaci bohaterów” (Trzy-nadlowski 1983, s. 54). W swych utworach pisarka prowadziła szczególnie dialog „przeszłości z terażniejszością” w rozumieniu Thomasa Carlyle’a, wykorzystując w tym celu potencjał estetyczny i religijny legendy, która, jak się okazuje, odgrywa dominującą rolę w jej pisarstwie, organizując strukturę dzieła, jak również określając jego wymowę ideową. Legendowe ujęcie tematu tworzy mocny fundament

dla większości budowanych przez Z. Kossak opowieści, w tym także dla tych zebranych w interesującym nas tomie *Ognisty wóz*. A zatem, co należy podkreślić, utwory te, taktujące o relacjach Boga i człowieka, o wierze i świętości, wyrosły przede wszystkim z legend, mających swe źródło w wielowiekowej tradycji ustnej. Zgodnie z definicją „legenda to opowieść o treści fantastycznej nasyconej pierwiastkami cudowności, niezwykłości, szczególnie z życia świętych, apostołów i męczenników zasłużonych w krzewieniu wiary chrześcijańskiej” (Sławiński 1976, s. 211–212). Wyraz *legenda* wywodzi się z języka średniowiecznych klasztorów, gdzie w czasie posiłków czytano utwory budujące i oznacza „rzecz przeznaczoną do czytania”, czy też „coś, co należy przeczytać” (Sławiński 1976, s. 211–212). W znaczeniu pierwotnym – węższym – legendy to opowieści religijne o życiu świętych, natomiast w szerszym są to baśnie, podania, opowieści ludowe, które traktują prawdę historyczną w sposób dość swobodny<sup>3</sup>. Świat baśni w odróżnieniu od legendy jest oderwany od rzeczywistości, a akcja dzieje się w nieokreślonym czasie, natomiast podanie opiera się na rzeczywistych wydarzeniach i zawiera elementy historii udokumentowanej źródłowo. Legenda i podanie opowiadają o przeszłości, przy czym głównym motywem legendy staje się opowieść o życiu wybitnej jednostki. Obok legend biograficznych pojawiły się również m.in. legendy miejsca, które opowiadają o wydarzeniach związanych z sanktuarium, miejscowością, górą itd. Pisarka w twórczy sposób przekształciła interesujące ją legendy, podania czy baśnie, wzbogacając je o różnego rodzaju wątki i motywy zapożyczone z innych gatunkowo dzieł.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden, ważny fakt związany z obecnością legendy w twórczości Z. Kossak. Rzecz dotyczy przede wszystkim legendy biblijnej, która – według biblistów – jest jednym z gatunków literackich wykorzystywanych przez autorów Starego i Nowego Testamentu (Synowiec 2003, s. 252–272). Do legendarnej warstwy Starego Testamentu zaliczane są np. opowieści o Abrahamie z Księgi Rodzaju, Eliaszu z Pierwszej Księgi Królewskiej, Mojżeszu z Księgi Liczb, historii z Księgi Daniela lub o męczeństwie siedmiu braci z Drugiej Księgi Machabejskiej. Również na zasadzie legend funkcjonuje wiele opowieści związanych z miejscami kultu, czego przykładem jest opowieść o ołtarzu zbudowanym przez Gedeona z Księgi Sędziów lub o powstaniu Święta Namiotów z Drugiej Księgi Machabejskiej. Inspirująca dla formy i stylu pisarstwa Z. Kossak okazała się także legendarna warstwa Nowego Testamentu, a zwłaszcza barwnie napisana Ewangelia dzieciństwa Jezusa przez Mateusza i Łukasza. Obok dzieł kanonicznych istniały także apokryfy (w tym legendy apokryficzne) dostarczające wielu wątków dla dzieł literackich przybierających formę narracji apokryficznych. W konwencję twórczo przekształconej legendy

<sup>3</sup> Stefan Vrtel-Wierczyński (1937) wyróżnia trzy grupy legend: przyrodzone, nadprzyrodzone i historyczne.



biblijnej Z. Kossak wpisała swą powojenną powieść poświęconą dziejom Abrahama pt. *Przymierze* (1951) (Bawół 2003, s. 83–98). Utwór ten, napisany na emigracji w Anglii, został przez pisarkę zaprojektowany jako wstęp do cyklu biblijnego, którego kolejnymi ogniwami miały być powieści o Mojżeszu oraz o niewoli babilońskiej, z centralną postacią proroka Daniela. Ponieważ w kraju ukazała się powieść *Pustynia* (1955) Jana Dobraczyńskiego, poświęcona Mojżeszowi, pisarka odstąpiła od tego pomysłu. *Przymierze* poświęcone zostało przede wszystkim kwestiom wiary, zawierzenia i wierności Bogu i w ostatecznym rozrachunku – nadziei wbrew otaczającym człowieka okolicznościom. Z. Kossak zdecydowanie wykroczyła tu poza schemat legendowy, pisząc głęboką opowieść o człowieku wierzącym.

Znaczenie, jakie w swej twórczości pisarka nadała legendzie od strony zarówno treści, jak i formy, jest również dobrze widoczne w napisanym przez nią i cieszącym się ogromną popularnością zbiorze legend hagiograficznych pt. *Szaleńcy Boży* (1929), budujących portrety różnych świętych w uwspółcześnionej wersji *Złotej legendy* Jakuba de Voragine’a<sup>4</sup>. Swe rozważania na temat świętości pisarka pogłębiła w odczycie pt. *Beatyfikacja Skargi* wygłoszonym na Skargowskim Kongresie Jubileuszowym (przedrukowanym potem na łamach „Prosto z Mostu”; Kossak 1936). Kreśląc postać Piotra Skargi, „pysznego ze swej wiary” i dumnego z przynależności do Kościoła katolickiego, mówiła o nim nie tylko jako o wybitnym polityku, kaznodziei, proroku, ale także – przede wszystkim – jako o słudze Bożym, dowodząc, że nie było rozbieżności pomiędzy tym, co głosił, a tym, co czynił. Jak widać, pisarka świadomie podejmowała rozważania na temat świętości we współczesnym świecie nastawionym, jej zdaniem, na materializm i przeciętność, traktującym świętość jako odchylenie od normy. Zdaniem pisarki świętość, której człowiek nie powinien się lękać, lecz którą winien przyjmować jako dar, oznacza: „Miłować Boga i ludzi tak mocno, by to uczucie odbijało swoje piętno na każdej myśli, słowie i czynie” – i jak dalej pisała:

Święty to już jest po prostu pełny, doskonały katolik. Ideał wyznawcy, jaki stawia przed nami nasza wiara, jest tak trudny i wysoki, że osiągnięcie go staje się jednym ze świętością. Nie każdy święty musi być mistykiem i nosić stygmaty. W niebieskiej glorii chodzi wielu ludzi na pozór zwykłych i codziennych. Każdy z nich był jednak **doskonałym katolikiem** [wyróżn. M.J.O.]. A to już wystarczy (Kossak 1936, s. 2).

<sup>4</sup> W obręb tomu *Szaleńcy Boży* wchodzi: *Legenda o świętym Jerzym; Pierwsze dary świętego Mikołaja; Opiekun Bożych stworzeń; Perły świętej Orszuli; Lew świętego Hieronima; Legenda sandomierska; Krzyż świętego Franciszka Ksawerego; Na Pustyni; Powódź w Krośnie; Legenda o świętym Andrzeju; Święci Jozafat i Barlaam; W puszczy; Szaleńcy Boży; Słudzy nieużyteczni jesteście; Puszcza świętego Świrada; Pan czeka.*

Święci w ujęciu Z. Kossak są ludźmi „z krwi i kości”, realizującymi swe posłannictwo w życiu codziennym, w rzeczach małych i zwyczajnych. To właśnie bohaterowie legend – owi „szaleńcy Boży” – jej zdaniem uświadamiają ludziom współczesnym, pochłoniętym troską o dobra materialne, goniącym za użyciem, cierpiącym na permanentne poczucie braku sensu, „że świętość jest możliwa i człowiekowi do pełni szczęścia brakuje tak bardzo niewiele – tylko świętości” (Kamińska 1982, s. 8). Według pisarki świętość nie jest czymś różnym od życia; wręcz przeciwnie, w pełni się w nie wpisuje. Historia świętości ma zatem dwa wymiary: ziemski i duchowy. Z. Kossak doceniła rolę rozwoju duchowego człowieka w jego drodze ku realizacji Bożych planów. Opisywana przez nią droga ku świętości staje się wędrówką w pełni świadomą, choć jednak zawsze okrytą Bożą tajemnicą. Ale to Stwórca – jej zdaniem – określa Swą relację z człowiekiem. Ten Boski dotyk, czy też wezwanie, jest tym, co odróżnia świętość od ludzkiej przeciętności i pychy, przy czym dla niej „charakterystycznym jest owo tak znamienne u Świętych pragnienie ofiary z życia. Jak gdyby nie dowierzając sobie, czy dostatecznie miłują Boga, żądają tego ostatecznego sprawdzianu, dyplomu władzy, jakim po wszystkie wieki było ochocze przyjęcie cierpienia i śmierci” (Kossak 1936, s. 2). A zatem wszystko – zdaniem Z. Kossak – zależy od gotowości człowieka na wyrażenie posłuszeństwa wobec Bożych planów. Z tego powodu w jej utworach świętość nie sprowadza się do dewocji, tylko objawia się jako zjawisko przekraczające możliwości ludzkiego rozumienia. Okazuje się, że „świętość jest namiętnością wywołującą głębokie poruszenie, surowe starcia, krwawe walki, a życie świętych jest dramatem o wzruszających przejściach, bardziej ludzkim i silniejszym niż te, które mogą wymyślić powieściopisarze i pisarze sceniczni” (Calvet [b.d.], s. 125). Dlatego Z. Kossak tak pisała we *Wstępie do Sukni Dejaniry* o zagrożeniu, jakie dla materialistycznego, pragmatycznie nastawionego świata niesie świętość:

Świętość z natury swej odmienna jest od zwyczajności, a przeto razi. Świętość bywa często skandalem i zgorzeniem dla ludzi „trzeźwo myślących”. [...] pozostaje obca światu. Świat toleruje pobłażliwie piękne legendy o Świętych, ale tylko, dopóki ci Święci nie zaczepiają jego podstawowych praw socjalno-ekonomicznych. Wtedy wypowiadają im walkę (Kossak 2002, s. 5).

Podsumowując te rozważania, należy stwierdzić, że pisarka w swych utworach na przestrzeni całej swej twórczości z dużym powodzeniem wykorzystwała potencjał artystyczny zawarty w różnego rodzaju typach legend. Podstawowym typem legendy pozostały przy tym dla niej legendy biograficzne, które traktują o całym życiu bohatera lub też skupiają się na najważniejszych wydarzeniach z nim związanych. W zależności od tego, kto jest bohaterem powieści, Z. Kossak

mówiła o legendach świętych (hagiograficznych), wojowników (bohaterskich), władców czy polityków (politycznych), w każdym przypadku uznanych przez nią za ważne ze względu na przekonanie o wpływie sił nadprzyrodzonych na ludzkie losy (Sławiński 1976, s. 211–212). Legenda zakłada przecież przenikanie się dwóch światów: ludzkiego i pozaludzkiego; dopuszcza istnienie tego, co cudowne i niezwykle, ponieważ „nic tak jak legenda nie potrafi cudowności tych spraw ocalić” (Kossak 1963; wstęp do wydania wydrukowany na okładce książki), i we właściwy dla siebie sposób tłumaczy to, co niewytłumaczalne, czyli ujawnia zjawiska, jakie stały się inspiracją do powstania legendy. Tak więc legenda – według Z. Kossak – dostarcza szczególnej wiedzy o świecie, ujawniając drugą, niematerialną stronę rzeczywistości, a przez to otwiera człowieka na Tajemnicę. Legenda pozwala na zbliżenie się odbiorcy do *sacrum* na tej zasadzie, że: „kto [...] głosił o świętych, głosił w istocie o Bogu” (Stępień 2003, s. 159). Dlatego spotkanie człowieka ze Stwórcą we wszystkich utworach autorki *Krzyżowców* przybiera ów szczególny, legendowy kształt. Jednocześnie Z. Kossak miała świadomość, że opowieści legendowe, przekazywane ustnie z pokolenia na pokolenie,

mają zazwyczaj ten sam lub bardzo podobny świat uczuć, myśli i wyobrażeń; podlegają takim samym lub podobnym próbom, doświadczeniom, prześladowaniom; uczestniczą w takich samych lub podobnych zdarzeniach i przypadkach; ześrodkowują w swych osobach najogólniejsze cnoty chrześcijańskie (Vrtel-Wierczyński 1937, s. 7).

Jednakże na przestrzeni lat legendy ulegały pewnej ewolucji, w wyniku czego zmieniał się ich sposób oddziaływania na odbiorców pochodzących z różnych epok, dlatego

im bardziej opiewane osoby i zdarzenia oddalały się w czasie, im głębiej zasuwała się w przeszłość bezpośrednia o nich pamięć, tym silniej zaczynała działać wyobraźnia, która nie zna żadnych granic ani w czasie, ani w przestrzeni, żadnych niemożliwości ani nieprawdopodobieństw (Vrtel-Wierczyński 1937, s. 5).

W ten sposób te różnego typu twórczo przetworzone tradycyjne wątki legendowe z powodzeniem mogły stać się tworzywem poetyckim i dać podstawę do utworów o wysokim poziomie artystycznym. Dlatego z tradycją legendy

nie zrywa też [...] literatura najnowsza, która w epoce – zda się – najmniej harmonizującej z nastrojem i duchem legendy, a może właśnie na mocy prawa kontrastu, niejednokrotnie ulega jej urokowi i z wielkim nieraz powodzeniem odtwarza dawne, średniowieczne opowieści religijne (Vrtel-Wierczyński 1937, s. 13).

To obszerne, ale konieczne dla udokumentowania stwierdzenia, że interesujący nas tom *Ognisty wóz* realizuje charakterystyczne dla twórczości Z. Kossak cechy pisarstwa wpisującego się w paradygmat chrześcijański. Zwłaszcza na przykładzie rozpoczynających tom opowiadań: *Widzę Go!*, *Ognisty wóz* i *Mędracy świata* – z zamierzonego, ale niezrealizowanego przez Z. Kossak cyklu biblijnego (Vrtel-Wierczyński 1937, s. 83) – doskonale widać, że Biblia, chociaż jest dziełem w wymiarze teologicznym, ma również wymiar antropologiczny i literacki. Powstała przecież w określonym czasie i kulturze, co wpływa na specyficzny typ lektury nie tylko samej Biblii (Bawół 2016, s. 59–79), ale również utworów nią inspirowanych, przyjmujących formę narracji apokryficznej (Janowska 2011). Dlatego przy lekturze tych utworów „istotna jest pewna forma wtajemniczenia – przede wszystkim w kanon, ale także w specyfikę i reguły rozumowania. Apokryf można czytać jedynie jako anegdotę, niemniej jednak lektura naiwna, dosłowna jest tu znacznie mniej prawdopodobna niż w przypadku paraboli” (Michalski 2003, s. 170). Apokryf nie odnosi się do całej Biblii, tylko do wybranych jej fragmentów, konkretnych wydarzeń i postaci. Nierzadko Pismo św. okazuje się tekstem ukrytym, którego obecności trzeba się dopiero domyślać. Oznacza to, że kanon biblijny nie musi zawsze zajmować miejsca uprzywilejowanego. W tym przypadku lektura uwzględniająca intertekstualność tekstu okazuje się prymarna wobec lektury literalnej. Cecha narracji apokryficznej, jaką jest transpozycyjność, pozwala na wprowadzenie do tekstu współczesnej perspektywy. Tym samym następuje uaktualnienie kanonu, co czyni świat przedstawiony apokryfu współczesnym, jak również uniwersalnym ze względu na łączone odległe perspektywy, co z kolei umożliwia ujawnienie rysu parabolicznego prezentowanej historii. Narracja apokryficzna, uznająca zamknięcie kanonu biblijnego, odnosi się do niego intertekstualnie.

W tym przypadku ważna okazuje się nie tyle repetycja, ile interpretacja. Tak więc narracje apokryficzne, co dotyczy także tekstów z *Ognistego wozu*, komentują, naśladują i krytykują kanon Biblii. Człowiek w trakcie lektury zbliża się w ten sposób do Tajemnicy, a siła jego wiary opiera się na mocy Bożej, którą jest Objawienie. W ostatecznym rozrachunku to Stwórca nadaje ton temu spotkaniu. Człowiek musi Mu odpowiedzieć, budując z Bogiem relację lub ją odrzucając. Ową siłą budującą tę więź jest miłość. Dlatego każdy z budowanych przez pisarkę dyskursów w tym tomie ma charakter religijny, co oznacza, że wykracza poza barwną anegdotę opowiadającą o losach całego szeregu postaci przewijających się przez omawiany tom.

Pierwszy tekst z *Ognistego wozu*, czyli *Widzę go!*, poświęcony został Balaamowi, prorokowi Mezopotamii, nazwanemu przez potomnych „Prorokiem wbrew sobie”. Jego to Balak, król Moabu, poprosił, by przeklął Izraelitów w czasie ich powrotnej wędrówki z Egiptu do Kaananu. Pokonali oni Amorytów i Balak obawiał się, że przyszła kolej na jego kraj. Początkowo Balaam odmówił

spotkania się z królem (z rozkazu Bożego), lecz za drugim razem wyraził na to zgodę. Kiedy jechał przez pustynię, rozważając nad błędem wiary Izraelitów i ich małością, i kiedy bliski bluźnierstwu wyrzekł się Boga, wtedy miał objawienie. Na jego drodze stanął anioł i zatrzymał jego oślicę Sahor. Ale zaślepiiony gniewem Prorok niczego nie zauważył; wściekły zaczął okładać bezbronne zwierzę, a robił to tak mocno, że oślica spłynęła krwią. Wtedy to usłyszał głos skarżącej się na jego okrucieństwo Sahar. W tym momencie

wydawało się Balaamowi, że rozróżnia w sercu blasku postać męża w szatach czerwonych jak szaty tłoczących w prasie, o wzroku pełnym litości, zdającym się powtarzać wołanie oślicy: – Com ci uczynił, Balaamie?! Dlaczego mnie bijesz? Lecz ledwie dojrzone, zjawisko ginęło przesłonięte blaskiem. I patrzącego ogarnęła trwoga, jakiej nigdy w życiu nie doświadczył. Nie sądził dotąd, iż podobny lęk może przejąć serce ludzkie. Poznał, Kogo miał przed sobą. To On, Nienazwany, Wszechobecny, Niepojęty. Ten, co zbiegłemu kapłanowi, pasącemu owce teścia, ukazał się w gorejącym krzaku! To Ten, co suchą nogą wiodł swój lud przez morze! Pan światła i ciemności, życia i śmierci, nieba i ziemi – Anioł Jego oblicza, Dech Jego ucieleśniony, stał się Synowi Człowieczemu podobny, aby śmiertelny mógł ujrzeć to, co nieśmiertelne!... (Kossak 1963, s. 16–17).

Wtedy Balaam zrozumiał, że w obliczu Pana jest tylko „dymem, prochem, lichym robaczkiem” (Kossak 1963, s. 17). Pod wpływem odczuwanego *timor Dei* „z głębokości lęku Balaam zapytał: «Co chcesz, Bym uczynił Panie?» i usłyszał taką odpowiedź: «Idź i mów, co ja ci każę»” (Kossak 1963, s. 17). Pełen pokory Prorok wypełnił wolę Boga. „Zamiast przekląć Izraelitów, pobłogosławił im trzy razy. Przepowiedział gwiazdę, która zaprowadzi trzech królów do Betlejem, wierząc, że ON pozostanie na wieki” (Kossak 1963, s. 22). Balaam zrozumiał wtedy, że wszystkie ludzkie czyny są bez znaczenia, wszystko rozpadnie się w proch, a trwałe i niezniszczalne są tylko słowa Boga, bo On jest wieczny. Balaam posiadał zatem naukę o Bogu prawdziwym. To od Niego samego pochodzi proroctwo o Mesjaszu.

Drugie z biblijnych opowiadań to tytułowy *Ognisty wóz* opowiadający o losach proroka Eliasza. Stał się on wzorem człowieka, który wybrał Boga i postawił Go na pierwszym miejscu w swym życiu. Prorok ten stał się dla współczesnych mu i potomnych wzorem żywej łączności z Bogiem i jednocześnie żarliwości dawania świadectwa o Bogu swym wiernym i rozmodlonym życiem. Człowiek żyjący w ten sposób będzie promieniował Bogiem na otoczenie. Dopiero na drugim miejscu sytuuje się podejmowane apostołstwo słowa, które powinno wypływać z rozmodlenia i żarliwej wierności Stwórcy. Tak więc nie było rozdźwięku pomiędzy słowami Eliasza a jego czynami. Siłą swej wiary pokonał on kapłanów boga Baala

i Astarte, których kult wprowadzony został przez Jezabel, żonę króla Izraela – Achaba: „Obrzędy ku czci tych bóstw były krwawe, bezwstydną, znieważającą uczciwość i godność [...]” (Kossak 1963, s. 27) – a za ten grzech odstępstwa Bóg zesłał karę suszy. Wiara Eliasza sprawiła, że Bóg cofnął swój gniew i „nagle błysk, przy którym słońce wydaje się szare, i huk ogłuszający, jak gdyby runęła ziemia. Grom wypadł z jasnego nieba, uderzył w ołtarz ofiarny! Co żyje pada na twarze” (Kossak 1963, s. 34). Wtedy to „Król Achab upadł na ziemię, korząc się przed Panem. W obliczu zebranych tłumów ślubuje mu wierność do zgonu” (Kossak 1963, s. 35). Jednak król nie dotrzymał obietnicy, a Jezabel wysłała wojsko, aby pojmało Eliasza. Ten jednak uszedł na pustynię Negreb, gdzie przebywał przez wiele lat i gdzie według legendy kruk przynosił mu pożywienie. Następnie prorok udał się do Damaszku. Wtedy to, odwołując go od pluga, powołał Elizeusza do służby Bogu i namaścił go na proroka.

Eliasz był tym, któremu dane było doświadczyć obecności Najwyższego, o czym tak opowiadał:

Posłyszałem słowa: „Wynijdź, a stań na górze przed Panem”. [...] Na koniec zmiłkło wszystko, był tylko szelest wietrzyka cichego, i w tym powiewie był Pan... Straszliwy jest i potężny. Rozdzielił mocą swoją morza startł głowy smoków, zmiażdżył łeb Lewiatana, dał go na pokarm drapieżcom pustyni. Otworzył źródła i potoki. Jego są dnie, do niego należy noc. A oto, jak się unióż, by mówić do lichego robaka ziemskiego... (Kossak 1963, s. 39).

Opowieść o Eliaszku kończy się sceną, w której Samotnika unióż do nieba wóz ognisty, a na ziemię spadł jego płaszcz. I „[...] choćby przetrząsnęli wnętrzności ziemi, nie znajdą śladu Samotnika. Należał on do tych, których ciało nie będzie pastwą robactwa ani obróci się w proch” (Kossak 1963, s. 42).

Kolejny tekst z tego tomu wykorzystuje twórczo biblijny dotyczy fragmentu Nowego Testamentu, który opowiada o drodze Trzech Króli do betlejemskiej stajenki w czasach, kiedy

nie zanosilo się na żadną zmianę biegu spraw ludzkich i wtedy, gdy sędziwy mag perski, dla wielkiej mądrości zwany Królem Światła – Malki-Or – zobaczył wzrokiem wewnętrznym, niezależnym od zmysłów, nieznaną gwiazdę jaśniejącą na niebie. Przedziwne zjawisko nie było zwidem sennym, nie było też niespodzianką. Raczej jutrenką dnia oczekiwanego z dawna (Kossak 1963, s. 43).

Trzej magowie przebywają daleką drogę, aby ujrzeć wielkiego Mesijsza. Zamiast potężnego króla znajdują w żłóbku niewinne, bezbronne dzieciątko.

Spotkanie to nie przyniosło im jednak rozczarowania, tylko stało się doświadczeniem głębokiej wiary, bo jak mówi jeden z królów:

Krótko byliśmy przed Jego obliczem, lecz przez ten czas pojąłem – mówi Malki-Or – więcej niż przez całe życie moje. Nie wiem jeszcze, dlaczego Pan wziął na siebie postać ludzką ze wszystką jej nędzą i trwogą, ale czuję, że tak musiało być... Pojąłem też, że On nie przymusi nikogo gwałtem ani rządzić będzie siłą...” (Kossak 1963, s. 52).

Czy więc uda mu się zawładnąć światem – nie wiadomo; pozostała im tylko głęboka wiara, że „sprawiedliwość i pokój dadzą pocałunek sobie...” (Kossak 1963, s. 52).

Po tych trzech biblijnych opowiadaniach kolejne opowiadania w tomie nie odwołują się już bezpośrednio do fragmentów Pisma św. Pierwsze z tej serii opowiadań – *Słupnik i kusiciel* – jest opowieścią zbliżoną w swym kształcie do legendy hagiograficznej poświęconej sylwetce Szymona Słupnika, który – rozczarowany codziennością i małością grzesznych ludzi – postanowił przyjąć na siebie pokutę i resztę swego życia spędzić dobrowolnie zamurowany na słupie, skazany na łaskę i niełaskę pogody i ludzi. Przez wiele lat wychudła postać Szymona Słupnika wyraziście rysowała się na tle nieba, wpisując się w krajobraz Antiochii. Lata izolacji, bezruchu, cierpienia doprowadziły Słupnika do poczucia bezsensu i zwątpienia, co zrodziło w nim pokusę odejścia od wiary w Boga. Jednak trud Szymona zostaje nagrodzony i otrzymuje on Łaskę doświadczenia obecności Boga żywego. W Niedzielę Wielkanocną odczuwa ogromną radość ze zmartwychwstania Pana, co ogłasza całemu światu, entuzjastycznie wykrzykując: „Pan zmartwychwstał! Zmartwychwstał iście! Wiedziałem, a nie wiedziałem! Słyszałem, a nie pojmowałem! Teraz przewidziałem! Pan zmartwychwstał! Bracia! Zmartwychwstaniemy i my!” (Kossak 1963, s. 67). Szymon w tym momencie umiera jako człowiek szczęśliwy, któremu została objawiona Prawda.

Kolejny tekst – *Legenda o Świętym Mikołaju z Pierśca* – poświęcony został historii rzeźby tego świętego, otoczonej szczególną czcią przez okolicznych mieszkańców. Świętka ukradkiem, w tajemnicy przed ludźmi, wyrzeźbił kalendarz, niezdarne pastuch – Mikoła. Tchnął on własną duszę w tę rzeźbę, która wydawała się nawet do niego podobna. Rzeźba okazała się cudowna i zaczęła w nocy świecić. Wtedy to kolegiąlnie uradzono ustawić ją w olszynie na rozstaju dróg. Jednak „pastuchowi Mikole nie wyszła ta sprawa na dobre. Jakby go figura urzekła – ciągle pod nią siedział i na swojego patrona patrzył” (Kossak 1963, s. 76). Zaniedbał się w pracy, wychudł i zmarniał. Wydawało się, że to blask legendy odebrał mu barwę ciała i krwi, ponieważ w miarę jak rodzi się legenda o Mikołaju z Pierśca, jego twórca, pastuch Mikoła, przestaje się liczyć w oczach ludzkich, marnieje i w końcu niezauważony umiera w cieniu

wznoszącej się nad nim figury świętego. Postać Mikołaja odeszła w mroki niepamięci, natomiast figura św. Mikołaja stała nieporuszona przez całe lata, dopóki do wsi nie przyszedli luteranie i nie wprowadzili swoich porządków, przymuszając mieszkańców wsi do wyznawania nowej wiary. Świętek jako jedyny nie poddawał się, dalej nocą siejąc swą poświatę. Luteranie starali się go bezskutecznie zniszczyć, wywieźli do dalekiego klasztoru, wrzucili z rozkazu możnowładcy do głębokiego parowu, potem porąbali go i cisnęli do Wisły, ale on za każdym razem w cudowny sposób powracał na swoje miejsce na rozstaju dróg i dalej świecił. W końcu w Pierścu wybudowano kościół i postawiono wysoko na ołtarzu okaleczonego świętaka.

Odkąd Świętego obudowano murami – przestał świecić, czemu się nikt nie dziwi. Pan Bóg jest hojny, ale nie rozrzutny – nie lubi zbytku dla zbytku. Przed świętym Mikołajem pała się świece, teraz jeszcze i lampki elektryczne – to na co miałyby sam świecić? Gdyby przyszła znów zła pora, że Śląsk zalęgną ciemności, począłby świecić na nowo, bo moc Boża nie wietrzeje (Kossak 1963, s. 85).

Dwa ostatnie opowiadania dotyczą XX w., a konkretnie czasów II wojny światowej. Pierwsze traktuje o wydarzeniach rozgrywających się w Warszawie zimą 1941 r. Jest to historia Weroniki (był to pseudonim żołnierski Z. Kossak), która wbrew zdrowemu rozsądkowi postanowiła ocalić „niedołężnie malowany” (Kossak 1963, s. 87) stary obraz Matki Boskiej Częstochowskiej, „wadliwy w rysunku, wymowny w spojrzeniu, poczerniały z wieku” (Kossak 1963, s. 95). Obraz ten Weronika zobaczyła przypadkowo na wystawie sklepu z dewocjonaliami w gmachu z napisem *Res sacra miser*. Malarz

mimo nieuctwa osiągnął siłę wyrazu. Nie umiał odtworzyć rysów, lecz oddał spojrzenie. Oczy na wół przysłonięte powiekami, oczy splakane, a pełne czulej litości. Po tych oczach poznałbyś Jasnogórską na końcu świata. Po tych oczach poznałbyś również, że artysta malował według Cudownego Wizerunku i że czynił to na klęczkach (Kossak 1963, s. 88).

I chociaż „pędzel jego był nieudolny, modlitwa skrzydlata” (Kossak 1963, s. 88). Niewątpliwie ten stary obraz był wyrazem głębokiej wiary i czci jego twórcy dla Matki Bożej. Aby go kupić, Weronika wydała wszystkie posiadane pieniądze. Suma była duża: 300 złotych – a sprzedawca nie chciał obniżyć ceny. Weronika zaniósła obraz do domu, a było to 1 września 1941 r., trzeciego roku okupacji – w czasie, wydawałoby się, całkowicie pozbawionym nadziei. Okazało się, że w wyniku nocnego nalotu sklep został całkowicie zniszczony. Weronika zrozumiała wtedy sens swojego postępowania.



Jakżeż wszystko było teraz jasne, rozumiałe! I pośpiech poprzedni, i ów trawiący niepokój. Stary Obraz Częstochowskiej **miał być ocalony** [wy-różn. M.J.O.]. Nieznany człowiek, który go niegdyś malował na kłęczkach, uzyskał dla swego dzieła przywilej trwałości. Więc życzliwe moce od sześciu miesięcy zabiegały o ratunek, wołając: „Zabierz go! Zabierz!...” (Kossak 1963, s. 95).

Kiedy Weronika wróciła do domu, okazało się, że ludzie przerażeni bombardowaniem skupili się przed obrazem, szukając ratunku w modlitwie.

Całość tomu kończy opowiadanie *Noc i świt* z końcowych dni powstania warszawskiego, kiedy to ludność cywilna zostaje wypędzona z miasta skazanego na zagładę. Główną bohaterką jest umierająca na gruźlicę kości zakonnica, Agnieszka od Baranka Bożego. Odczuwająca ogromne cierpienie kobieta cały swój ból i wszelkie związane z chorobą upokorzenia ofiarowała jako dar Chrystusowi, modląc się nieustająco za grzeszników. „Każdy nowy dzień cierpienia był przez nią ofiarowany za taką lub ową duszę, za tych lub tamtych grzeszników. Dorzucony najpokorniej do Męki Zbawiciela stawał się pociskiem niewołącym Niebo” (Kossak 1963, s. 96). Kiedy wraz z innymi siostrami musiała opuścić klasztor, widok zniszczonej do fundamentów Warszawy wydawał się potwierdzać bezsens świata pozbawionego Boga i miłosierdzia. Przerażone siostry pomimo wypowiedzianych słów modlitwy „nie czuły się ani czujne, ani trzeźwe, lecz rozstrojone i słabe” (Kossak 1963, s. 101). Z tej trudnej sytuacji zdawała sobie sprawę Matka Przeorysza, dlatego modliła się o moc Ducha św. dla siebie i swych współtowarzyszek. Postanowiła odmawiać różaniec, wierząc, że „w dobie pokusy różaniec jest lepszą tarczą niż najmędrze słowa” (Kossak 1963, s. 101). „Ale i tarcza nie chroni, kiedy serce mdleje” (Kossak 1963, s. 101). Modlitwę kobiet, które „wszystkie są przemoczone i zziębnięte, a przed nimi nieskończenie długa noc”, coraz bardziej tracące poczucie sensu, przerywa krzyk umierającej Agnieszki od Baranka Bożego. Na dnie rozpacz i beznadziei ta cierpiąca od lat, uwięziona chorobą kobieta w akcie jasnowiedzenia doznaje Łaski objawiania mocy Bożej. Daje świadectwo, radośnie wołając:

Siostry! Ja Niebo widzę! Siostry! Ja do Nieba idę!... [...] I głos nabrzmiały trumfem, wołający uporczywie: – Ja Niebo widzę! Ja do Nieba idę... Cieszcie się ze mną, bo do nieba idę! Przytomna ścisła dłonie towarzyszek, oczy utkwiła w jasność niewidzialną. I za przewodem umierającej siostry zdają się dostrzegać chwałę zgotowaną tym, co Boga miłują. Ciemność, gruzy, nieznaną przyszłość – tracą swe znaczenie. Noc wygnania i kłęski przemienia się w świt (Kossak 1963, s. 102).

Nie ma więc śmierci – jest Zmartwychwstanie. Chrześcijaństwo wbrew okrucieństwu historii okazuje się radosną nowiną. W zakończeniu tego opowia-

dania, które staje się jednocześnie pointą dla całego tomu *Ognisty wóz*, promień Bożego Miłosierdzia rozświetla otaczające ludzi ciemności, dając im nadzieję. Wiara w Boga ma sens, o ile budowana jest na fundamencie miłości – miłości miłosiernej. Nadzieja chrześcijańska staje się dla pisarki najwyższą wartością.

Zagadnienia podejmowane przez Z. Kossak zarówno w *Ognistym wozie*, jak i we wcześniejszej twórczości miały uświadomić odbiorcom nie tylko historyczne korzenie współczesności, ale także – przede wszystkim – uniwersalność ludzkich problemów i zachowań. Bohaterowie *Ognistego wozu*, każdy na swój sposób, zostają poddani sprawdzianowi z wiary w Boga. Otrzymują dar Łaski słabości, o której traktuje Ewangelia, a myśl tę podnosi św. Paweł w Liście do Koryntian, pisząc, że „Wystarczy ci mojej Łaski. Moc bowiem w słabości się doskonali” (2 Kor 12,9). Bohaterowie Z. Kossak, co dotyczy ich wszystkich, dochodzą do Prawdy stopniowo, dojrzewając do niej dzięki cierpieniu i poniżeniu. To pokora czyni z nich ludzi silnej wiary i duchowego męstwa. Jak wcześniej autorka pisała w *Sukni Dejaniry*:

od silnych Ofiarnik Chrystus wymaga ofiary. Ofiara jest siłą, która gwałci Niebo, ofierze nie może się oprzeć sam Stwórca... [...] w dobrowolnym poniżeniu tkwi najwyższe poświęcenie. Bo wszystkie uczucia łatwiej w sobie złamać niż miłość własną i przyrodzone pragnienie godności (Kossak 2002, s. 195–196).

Z. Kossak jest pewna, że Bóg, zgodnie z mądrością Ewangelii, powołuje słabych, po czym powołanych przez Siebie uzbraja w duchowe męstwo, aby wytrwali w znoszeniu przeciwności losu. A zatem w opowiadania te wpisane zostało ważne doświadczenie kenozy; należy je uznać za nośnik głównego sensu tych tekstów, których ostatecznym bohaterem okazuje się Chrystus zmarłychychwstały. Analiza poszczególnych opowiadań z tomu *Ognisty wóz* dowodzi, że teksty dotyczące historii z różnych epok łączy paraboliczny i archetypiczny charakter, co z powodzeniem można odnieść do całego dzieła pisarki. W tych krótkich narracjach jest to znakomicie uwidocznione.

A zatem w centrum swej twórczości autorka *Sukni Dejaniry* usytuowała „szaleńców Bożych”. Są nimi ci, którzy w swym życiu na pierwszym miejscu stawiają Boga, a zatem ci, przez których realizuje się Boże działanie w historii. Niejednokrotnie zostają oni poddani próbie wiary, jaką jest próba wierności Stwórcy i wyznawanym wartościom. W utwory Z. Kossak wpisane zostało szczególne doświadczenie religijne. Droga do zbawienia w świecie, w którym wzajemnie przenikają się dwa porządki – doczesny (ziemski, ludzki) i wieczny (metafizyczny, Boski) – prowadzi, według niej, przez bolesne doświadczenie grzechu. Oznacza to, że zgodnie z wyznawanym przez nią światopoglądem zło, związane z pozahistorycznymi właściwościami ludzkiego istnienia, uobecnia się w świecie przez człowieka skażonego grzechem pierworodnym. Pisarka nie

pozbawia jednak człowieka, obdarzonego przez Stwórcę wolną wolą, prawa wyboru między dobrem a złem. Zdaje sobie sprawę, że człowiek, choć powinien wybierać dobro, najczęściej wybiera zło. We wszystkich swych utworach, a szczególnie wyraziście w *Krzyżowcach*, pisała o pułapce, w jaką wpada człowiek, który podąża drogą „nieprawych”. Nic jednak nie zwalnia go z odpowiedzialności za własne czyny. Sumieniu pisarka nadała wymiar eschatologiczny. Otto Forst-Battaglia docenił budowany przez nią obraz powieściowy; podkreślał, że w tym czasie w literaturze polskiej „nikt drugi równie konsekwentnie, logicznie i przekonująco, a przy tym z taką artystyczną doskonałością nie wyjaśnił idei o nieuchronnym wyborze między Bogiem a szatanem, między zbawieniem a do-czesnością, między Tak a Nie” (Forst-Battaglia 1935, s. 100).

Duchowe oczyszczenie i odrodzenie można – zdaniem pisarki – osiągnąć przez cierpienie i pokorę, pomagające człowiekowi przewycięzać naturalne skłonności do zła. Ukierunkowanie się na Boga daje mu nadzieję na ocalenie i zbawienie. „Nadzieje ziemskie upadają w obliczu zła, cierpienia, śmierci. Jedynie nadzieja chrześcijańska jest odpowiedzią na tajemnicę, jaka ostatecznie stanowi ludzkie życie” (Krajewski 2018, s. 27). We wstępie do *Błogosławionej winy* Z. Kossak pisała, że *omnia revocanda ad divinam prudentiam* – wszystko trzeba odnieść do Opatrzności Bożej. Nie oznacza to jednak apologii postawy kwietystycznej, czyli biernego, beznamiętnego stosunku do świata i spraw życiowych; człowiek powinien podjąć wysiłek pozwalający na przewycięzanie zła w sobie. Opowiadania z tomu *Ognisty wóz*, osadzone w całokształcie twórczości Z. Kossak, pozwalają na wyciągnięcie bardziej ogólnej wniosku, dotyczącego rodzaju doświadczenia religijnego obecnego w jej twórczości o wymiarze teologicznym<sup>5</sup>. Mamy bowiem w tym przypadku do czynienia z teologią historii (Olszewska 2009, s. 366). Warto więc w tym kontekście zadać pytanie podstawowe o ważną treść i istotę obecnego w twórczości Zofii Kossak doświadczenia religijnego, a szczególnie o rolę doświadczenia religijnego o charakterze mistycznym, sprowadzającego się do kwestii, czy jest to ludzki wybór, czy też może objawienie Boga. „Św. Tomasz z Akwinu odróżnia wśród prawd wiary koniecznych do zbawienia takie, które można poznać drogą rozumu naturalnego, tj. *revelabilia* (np. istnienie Boga), oraz takie, które mogą być poznane wyłącznie w wyniku Objawienia (np. Trójca Święta)” (Gilson 1960, s. 22–33). Wydaje się, że w twórczości Z. Kossak pojawia się wskazany podział na *revelata* i *revelabilia* oraz obecna w myśli Kościoła rzymskokatolickiego koncepcja praobjawienia, „co jest widoczne w wypowiedziach Nergal Sara: «Stworzenie, jeśli szuka, odnajdzie trop Stworzyciela»” (Bawół 2003, s. 85) i „czego rozum ludzki nie pojął,

<sup>5</sup> Obszernie na ten temat pisze w swym artykule D. Bawół (2003), jednocześnie zaznaczając, że „Pod względem egzegetycznym i dogmatycznym autorka nie wykracza poza tradycję wiary swojego Kościoła” (s. 95).

Pan ci to objawił” (Bawół 2003, s. 91). To objawienie tajemnicy dobra i zła – tajemnicy Boga i jego działania w myśl zasady, że „chwała Pana odzwierciedla się w czynach wyznawców” (cyt. za: Bawół 2003, s. 92), co pozostaje w zgodzie z tradycją biblijną – Z. Kossak uobecnia w losach swych „szaleńców Bożych”. W ich czynach objawia się tajemnica historii zbawienia. Tak więc „zobaczę Pana mego, zatem będę żył. Nie jest śmierć końcem istnienia. Stworzony zostałem na obraz i podobieństwo Boże, a czyż może z Nieśmiertelnego pochodzić śmiertelne” (cyt. za: Bawół 2003, s. 95).

Według nauczania Kościoła rzymskokatolickiego do poznawania Boga dochodzi się zarówno w sposób naturalny, wynikający z kontemplacji stworzeń i otaczającego świata, jak i w sposób nadnaturalny, w wyniku objawienia. W utworach autorki *Krzyżowców* obecne są oba te sposoby. Za Ewą Szonert (1969, s. 8–9) można jeszcze dodać, że pisarka starała się uprawdopodobnić zachowania swych bohaterów, a szczególnie ich relacje z Bogiem, poprzez motywację psychologiczną. W jej utworach doświadczanie Boga „konkretyzuje się [...] dzięki próbie i procesowi dochodzenia do wiary i jej rozwoju, co dokonuje się poprzez coraz pełniejsze poznanie Boga i tajemnicy historii zbawienia” (Bawół 2003, s. 96).

W utworach Z. Kossak mamy zatem obecną pieczołowicie dokonaną rekonstrukcję historyczno-kulturowego tła przy wykorzystaniu dostępnej wiedzy historycznej, jak również pogłębioną refleksję na temat rozwoju drogi duchowej jej bohaterów, co łączy się ze wspomnianą już psychologizacją wizerunku postaci. W ten sposób jej teksty, bez względu na obszerność i czas powstania, zyskują walor uniwersalności i dzięki temu każdy z bohaterów, a zwłaszcza z tomu *Ognisty wóz*, staje się archetypem „wierzącego”. A to oznacza, że każdy z nich „ma wymiar uniwersalny, odpowiada każdemu człowiekowi, który chce nasłuchiwać głosu Boga i potrafi być Bogu posłuszny” (Chrostowski 1992, s. 23). Tak więc każdy z Kossakowych „szaleńców Bożych” staje się „modelem życia przed Bogiem i z Bogiem” (Chrostowski 1992, s. 23). Bez względu na czas historyczny czytelnik, nawet ten, który nie doświadczył Bożej obecności, może – do czego dążyła pisarka – identyfikować się z tak skonstruowaną postacią, odnaleźć siebie w jej doświadczeniach, przeżyciach, emocjach, perypetiach życiowych. Wiara w Boga zawsze i niezachwianie ma dla Z. Kossak wartość nadrzędną, ocalającą i zbawczą. Chrześcijaństwo w świecie permanentnego kryzysu aksjologicznego, w którym ogłoszono „śmierć Boga”, bez względu na okoliczności historyczne pozostanie dla niej najdoskonalszym systemem, jaki został stworzony. Horyzont religijny i aksjologiczny tych utworów został wyraźnie wyznaczony.

Z. Kossak za pomocą literatury chciała „wyrazić teksturę ludzkiej egzystencji” (Farrer 1948; cyt. za: Bawół 2016). Była zdania, że czytelnik po lekturze jej utworów powinien zdobyć umiejętność odróżnienia dobra od zła, osiągnąć pewność, co w życiu jest ważne, a co – nieistotne; co jest godne naśladowania, a co – potępienia; co winno trwać, a co – przeminąć. Kwestie artystyczne zostały

w tych tekstach podporządkowane określonej ideologii, co niewątpliwie wpłynęło na sposób budowy świata przedstawionego i styl wypowiedzi nacechowany retoryką perswazji aksjologicznej. Z. Kossak była świadoma wszystkich ograniczeń twórczych, jakie niesie promowana przez nią postawa pisarska, jednak nigdy nie zmieniła zdania, że: „wartość książki nie zależy od tematu. [...] Można to określić w ten sposób: „dobra literatura to ta, która ukazuje nieskończoność i wielkość wszechświata, sens życia, celowość życia, które pobudza do walki ze złem, do przeciwstawienia się złu, która głosi wiarę w zwycięstwo dobra, żąda heroicznej, aktywnej postaci” (Kossak 1939, nr 1, s. 2). Pisarka konsekwentnie i stanowczo twierdziła, że „Moje książki i ja – to jedno. Cokolwiek pisałam, udolnie czy nieudolnie, było wyrazem mego przekonania i nie mogłam cofnąć żadnej z danych wypowiedzi. Sens życia i cel życia – hierarchia uczuć i obowiązków względem Boga i człowieka utrwalał się we mnie” (cyt. za: Żmigrodzka 2008). I choć – jak pisała – „trudno przypuszczać, by kiedykolwiek nadeszła «koniunktura»” na pisane przez nią opowieści, to mimo wszystko „prawdę należy mówić zawsze i w każdych okolicznościach. Prawda nie płowieje, prawda, choć nie bywa nigdy modna, w żadnym wypadku nie staje się przestarzałą. Prawda nie jątrzy, nawet kiedy rani. Gorycz prawdy działa zbawczo” (Kossak 2002, s. 7–8).

Pisarstwo Z. Kossak, wpisane w paradygmat chrześcijański, dalekie od kontestacji rzeczywistości i eksperymentów formalnych, zachowało ów wspomniany już charakter perswazji aksjologicznej. Na zakończenie powtórzmy raz jeszcze: mimo osadzenia w realnej historii różnych epok utwory Z. Kossak łączy ich paraboliczny i archetypiczny charakter.

## Bibliografia

- Bawół D. (2003), „Przymierze” *Zofii Kossak jako apokryficzne dzieje Abrahama*, „Pamiętnik Literacki” 2003, t. 94, nr 4, s. 83–98.
- Bawół D. (2016), „Święta poezja” starożytnych Hebrajczyków. *O literackiej lekturze Biblii*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” LIX, z. 3.
- Calvet J (b.d.), *O twórczości i krytyce katolickiej*, przeł. i przedm. opatr. A. Górski, Poznań.
- Chrostowski W. (1992), *Bohaterowie wiary „Starego Testamentu”*, Warszawa.
- Forst-Battaglia O. (1935), *Katolickie piśmiennictwo w Polsce niepodległej, w: Udział twórczości katolickiej w dzisiejszej literaturze świata. Zbiorowy zarys monograficzny*, przeł. J. Birkenmajer, t. 2, Kraków.
- Farrer A. (1948), *The Glass of Vision*, London.
- Gilson E. (1960), *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, przeł. J. Rybałt., Warszawa.

- Jankowska M. (2011), *Narracje apokryficzne w kulturze współczesnej*, Poznań.
- Kamieńska A. (1982), *Wstęp*, w: *Legendy dominikańskie*, tłum. i oprac. J. Salij, Poznań.
- Kossak Z. (1936), *Beatyfikacja Skargi*, „Prosto z Mostu” nr 4 (20.09.1936).
- Kossak Z. (1939), *Służba pisarza*, „Albertinum” nr 1.
- Kossak Z. (1963), *Wóz ognisty*, Warszawa.
- Kossak Z. (2002), *Suknia Dejaniry. Powieść historyczna*, Częstochowa.
- Kossak Z. (2004), *Nota wstępna*, w: *Chrześcijańskie posłannictwo Polski*, przedruk za: „Niedziela” 2.05.2004, nr 18.
- Krajewski K. (2018), *Nadzieja*, w: *Wobec nadziei. Aksjologiczne problemy dramatu i teatru XX i XXI wieku*, red. J. Michalczyk i ks. M. Lach, Lublin.
- Michalski M. (2003), *Strategia apokryficzna*, w: *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej*, Gdańsk.
- Olszewska M.J. (2009), *Drogi nadziei. Polska proza historyczna z lat 1876–1939 wobec kryzysu kultury. Wybór*, Warszawa.
- Sławiński J. (red.) (1976), *Legenda*, w: *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- Stępień P. (2003), *Z literatury religijnej polskiego średniowiecza. Studia o czterech tekstach. Kazanie na dzień św. Katarzyny, Legenda o św. Aleksym, Lament świętokrzyski, Ołtarz Jezusow*, Warszawa.
- Synowiec J.S. (2003), *Gatunki literackie w „Starym Testamencie”*, Kraków.
- Szonert E. (1969), *Bóg, człowiek, historia. O twórczości Zofii Kossak-Szatkowskiej*, „Życie i Myśl” z. 2.
- Trzynadłowski J. (1983), *Literackie wizje historyczne Zofii Kossak (Teoretycznoliterackie refleksje)*, „Kultura – Oświata – Nauka” nr 5.
- Udział twórczości katolickiej w dzisiejszej literaturze świata. Zbiorowy zarys monograficzny* (1935), przeł. J. Birkenmajer, t. 2, Kraków.
- Vrtel-Wierczyński S. (1937), *Staropolska legenda o św. Aleksym. Na porównawczym tle literatur słowiańskich*, Poznań.
- Żmigrodzka M. (2008), *Dawać świadectwo prawdzie*, „Niedziela” nr 15.

#### Streszczenie

### **W blasku legendy, czyli *Ognisty wóz* Zofii Kossak. Lektura w kontekście twórczości pisarki**

Na tom *Ognisty wóz* (1963) składa się siedem krótkich opowiadań: *Widzę go!*, *Ognisty wóz*, *Mędrcy świata*, *Słupnik i kusiciel*, *Legenda o św. Mikołaju z Pierśca*, *Nagłące wołanie*, *Noc i świt*. Opowiadania te traktują o wydarzeniach dziejących się w różnym czasie i w różnej przestrzeni, począwszy od powrotu Izraelitów do Kanaanu, przez czas narodzin Chrystusa, wydarzenia z V w., po

lata okupacji niemieckiej w 1941 r. do października 1944 r. Złożyły się one na spójną myślową i ideową całość. Spotkanie bohaterów z Bogiem, tak jak i w innych utworach pisarki, przybiera szczególny kształt. Spotkanie to odbywa się w realnej przestrzeni, wśród zdarzeń codzienności. Jednak to Stwórca nadaje ton temu spotkaniu, objawiając moc swego Miłosierdzia. Bohaterowie opowiadań, poddani próbie wiary i wierności, spotykają się z Chrystusem Zmartwychwstałym, głosząc jego chwałę. Tym samym zostają włączeni w tajemnicę Zbawienia. Opowiadania z tego tomu realizują ideę pisarstwa dalekiego od kontestacji rzeczywistości i niezmiennie zachowującego charakter perswazji aksjologicznej oraz fundament teologiczny.

**Słowa kluczowe:** Bóg, Biblia, świętość, historia, legenda, apokryf, wiara, pokora

#### Summary

#### **In the splendor of the legend, or *Ognisty wóz* by Zofia Kossak. Reading in the context of the writer's work**

The volume entitled *Ognisty Wóz* (1963) consists of seven short stories: *Widzę go!*, *Ognisty wóz*, *Mędrcy świata*, *Ślupnik i kusiciel*, *Legenda o św. Mikołaju z Pierśca*, *Nagłące wołanie*, *Noc i świt*. These stories deal with events happening in different time and space, from the return of the Israelites to Kaanan through the time of Christ's birth, the events of the 5th century, the years of German occupation in 1941 to October 1944. They formed a coherent, thoughtful and ideological whole. The meeting of the heroes of this text with God, as in other writer's works, takes on a special shape. This meeting takes place in real space, among the events of everyday life. However, it is the Creator who sets the tone for this meeting, revealing the power of his mercy. The heroes of these stories, subjected to a test of faith and loyalty, meet with the Risen Christ, proclaiming his glory. Thus they are included in the mystery of Salvation. The stories from this volume realize the idea of writing far from the contestation of reality and invariably maintaining the character of axiological persuasion and the theological foundation.

**Keywords:** God, the Bible, holiness, history, legend, apocrypha, faith, humility

## **MIĘDZY PIERWSZYM A DRUGIM ETAPEM NAUCZANIA JĘZYKA OJCZYSTEGO: WYZWANIA I SZANSE**

### **Wprowadzenie**

Zazwyczaj myśląc o nauczaniu języka polskiego w szkole podstawowej, uwzględniamy perspektywę klas IV–VIII, jednak to właśnie pierwszy etap edukacyjny wydaje się decydujący w nabywaniu pierwszej kompetencji kluczowej, jaką jest porozumiewanie się w języku ojczystym<sup>2</sup>. Zwrócenie uwagi na ten czas pozwala dostrzec zarówno szanse, jak i wyzwania towarzyszące wkraczaniu ucznia w kolejną fazę edukacji, co prowadzi do efektywniejszego planowania procesu nauczania – uczenia się.

### **Język polski w edukacji wczesnoszkolnej**

W życiu dziecka okres kształcenia zintegrowanego odgrywa zasadniczą rolę w inicjowaniu i rozwijaniu sprawności czytania i pisania, czyli w realizowaniu instrumentalnego wymiaru „języka polskiego” – według klasyfikacji Zenona Urygi (1996, s. 11–30). Jak zaznaczono w podstawie programowej do tego etapu edukacyjnego:

Istotą edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością edukacji polonistycznej staje się zatem komunikatywne posługiwanie się przez dzieci językiem ojczystym w mowie i w piśmie

---

<sup>1</sup> zofia.pomirska@ug.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-7658-1396>

<sup>2</sup> Kolejność zgodna z propozycją Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dn. 18 grudnia 2006 r.



połączone z umiejętnością czytania w stopniu umożliwiającym płynne uczenie się przez dziecko tego języka na I i kolejnych etapach edukacyjnych (PPWP, s. 43).

W przeciwieństwie do zapisów z poprzedniej podstawy programowej odnoszących się do zadań szkoły na etapie kształcenia zintegrowanego w obecnej podstawie zadania te formułowane są bardziej ogólnie i raczej wskazują sposoby budowania „rusztowania”<sup>3</sup>, niż precyzują powinności<sup>4</sup> odnoszące się do rozwijania języka dziecka. Ale już cele kształcenia w zakresie poznawczego obszaru rozwoju ucznia dotyczą m.in. opanowania umiejętności poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającej na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę (pkt 2), umiejętności czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijanie swoich zainteresowań (pkt 3), jak też umiejętności stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów (pkt 6).

Wśród szczegółowych treści kształcenia w obszarze edukacji polonistycznej wyodrębniono czynności nadawczo-odbiorcze: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie, a także osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego<sup>5</sup> i samokształcenia<sup>6</sup>. Mają one służyć wskazaniu nauczycielowi kierunku pracy w ciągu trzech lat przeznaczonych na wspomniany etap edukacyjny.

Warto zaznaczyć, że w klasach I–III podziału godzin na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne (edukacja polonistyczna, edukacja matematyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja plastyczna, edukacja techniczna, edukacja informatyczna, edukacja muzyczna i edukacja językowa – język obcy nowożytny) dokonuje nauczyciel prowadzący te zajęcia, przy czym przyjmuje się, że treści dotyczące języka polskiego mają pierwszeństwo nad innymi obszarami<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> W rozumieniu L.S. Wygotskiego i J. Brunera; por. Filipiak (2011).

<sup>4</sup> Por. m.in zapis w poprzedniej podstawie programowej (z 2009 r.) o wyposażeniu dziecka w umiejętność czytania i pisanie (pkt 6).

<sup>5</sup> Rozumianego jako nabywanie sprawności gramatycznej.

<sup>6</sup> Warto zauważyć, że ten układ treści nie powtarza się na drugim etapie edukacyjnym. Osiągnięcia uczniów klas IV–VIII pogrupowane zostały według kategorii: kształcenie literackie i kulturowe, kształcenie językowe, tworzenie wypowiedzi i samokształcenie.

<sup>7</sup> Analogicznie do proporcji liczby godzin z języka polskiego przypadających na kolejny etap edukacyjny.

## Osiągnięcia trzecioklasistów z zakresu języka polskiego

Od 2007 r. badaniem osiągnięć szkolnych uczniów kończących klasę III zajmowano się na szczeblu centralnym przez organizowanie Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT), potem zwanego K3<sup>8</sup>. Niestety, obecnie brak aktualnych raportów szczegółowych, a testowanie trzecioklasistów zostało przejęte przez jedno z wydawnictw edukacyjnych. Dlatego na potrzeby tego artykułu posłużę się danymi sprzed kilku lat, które precyzyjnie opisują sprawności polonistyczne uczniów klas trzecich<sup>9</sup>.

Badanie OBUT z 2012 r. obejmowało umiejętności czytania, pisania, znajomość słownictwa, a także sprawność w zakresie gramatyki i ortografii. W raporcie z tego badania czytamy, że trzecioklasiści w zakresie umiejętności czytania „radzą sobie dobrze z wyszukiwaniem informacji zawartych bezpośrednio w tekście, ich przekształcaniem i wykorzystywaniem w nowej sytuacji”, ale „trudność sprawia im formułowanie uogólnień, wnioskowanie, ocenianie, krytyczne analizowanie tekstu”, a także formułowanie własnej opinii na temat treści i formy czytanego tekstu (Pregler, Wiatrak 2012, s. 218).

Według raportu sformułowanie krótkiej wypowiedzi pisemnej na określony temat i napisanie tekstów użytkowych kierowanych do określonego odbiorcy w konkretnej sprawie, ale rzadko ćwiczonych w szkole (typu: ogłoszenie, list perswazyjno-argumentacyjny, bajka narracyjna) nie sprawia uczniom problemów, natomiast mają oni „trudności z pisaniem twórczych, swobodnych tekstów, np. opowiadań, które powinny być w szkole często praktykowane i koncentrować się bardziej na formalnej, a nie znaczeniowej stronie wypowiedzi pisemnej” (Pregler, Wiatrak 2012, s. 218).

W odniesieniu do sprawności językowych zauważono, że trzecioklasiści częściej uczą się o języku, niż go praktykują i stosują w różnych celach i kontekstach sytuacyjnych eksponujących jego komunikacyjną funkcję. I choć uczniowie dobrze sobie radzą z wykonywaniem typowych, a więc często ćwiczonych w szkole zadań, to słabiej wypadają w zadaniach nietypowych, wymagających samodzielnego dobierania wyrazów, konstruowania zdań, wykorzystywania zdobytej wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach. Badani trzecioklasiści sprawnie rozpoznawali części mowy w zdaniach oraz reprezentowali dobry poziom poprawności gramatycznej pisanych tekstów.

Z kolei badanie kompetencji polonistycznych trzecioklasistów z 2015 r. zwracało uwagę na trzy aspekty: wyszukiwanie informacji w tekście (popularnonaukowym), wnioskowanie i tworzenie wypowiedzi pisemnej. Za mocne strony uczniów uznano wskazywanie treści wyrażonych wprost, korzystanie

<sup>8</sup> Badania były prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych.

<sup>9</sup> Badania realizowano w czasie obowiązywania poprzedniej podstawy programowej.

z informacji wyróżnionych graficznie, poprawne (choć pobieżne) formułowanie wniosków i argumentowanie we własnej wypowiedzi. Autorzy raportu ze wspomnianego badania sugerowali jednak, aby zwrócić uwagę uczniów na pogłębioną analizę tekstu, kształcenie umiejętności selekcji informacji i kształtowanie umiejętności komunikatywnego, zgodnego z regułami zapisu poszczególnych form wypowiedzi (Białek, Bordzół 2015).

### **Przełom klasy czwartej**

Wydawać by się mogło, że wyniki wspomnianych wyżej badań pozwalają z optymizmem spojrzeć na gotowość trzecioklasistów do podjęcia nauki języka polskiego w klasie czwartej. Praktyka szkolna pokazuje jednak, że ten rok jest przełomowy nie tylko w życiu ucznia, ale również w procesie nauczania języka polskiego – przysparza sporo problemów zarówno dzieciom, jak i ich nauczycielom.

Kształcenie literackie i językowe w klasach początkowych stanowi jedynie wycinek doświadczenia ucznia w kształceniu zintegrowanym. Na początku drugiego etapu edukacji język polski staje się odrębnym przedmiotem, w którym poza treściami nauczania zmieniają się także metody i formy pracy, relacje między nauczycielem a uczniem. Dla wielu dzieci jest to stresujący czas, o czym pisze m.in. autorka podręczników Hanna Dobrowolska (1996). Według niej problemy czwartoklasistów przejawiają się utratą entuzjazmu i ciekawości poznawczej, narastającym zniechęceniem uczniów, zaniechaniem spontanicznego kontaktu z literaturą i postrzeganiem jej przez pryzmat nie zawsze akceptowanych lektur szkolnych oraz zmianą stosunku do szkoły i nauki (Dobrowolska 1996, s. 7).

Uczniowie rozpoczynający naukę języka polskiego w klasie czwartej muszą nauczyć się choćby planowania zapisu w zeszycie w dwie linie, co dla wielu osób jest źródłem kłopotów niedostrzeganych lub banalizowanych przez nauczycieli. Wraz ze wzrostem wymagań dopiero na tym etapie następuje diagnozowanie specjalnych trudności w czytaniu i pisaniu (w postaci dysleksji, dysgrafii czy dysortografii). Jednocześnie kształcenie wymiaru instrumentalnego przedmiotu, czyli umiejętności czytania i pisania, schodzi na dalszy plan lub staje się przypadkowe – np. jak przy nauce ortografii, gdzie brakuje podejścia systemowego (por. Krzyżyk 2014). W ten sposób dochodzi do sytuacji, w której uczniowie klas czwartych, rozwiązując tzw. trzecioteścik, osiągają wyniki niższe od swoich młodszych o rok kolegów (Wiatrak 2011, s. 13).

Często między pierwszym a drugim etapem edukacyjnym nie ma zakładanej przez system edukacji ciągłości, a poloniści przyjmują taktykę „nowego otwarcia”. Nieformalna diagnoza czwartoklasistów prowadzona przez polonistów na początku roku szkolnego ma wskazać potencjał uczniów i ich potrzeby. Badania

ujawniły, że tym, co najbardziej interesuje nauczycieli języka polskiego obejmujących nauczanie w klasach czwartych, są następujące efekty kształcenia zintegrowanego:

- stopień opanowania techniki czytania (głośnego i cichego) przez poszczególnych uczniów;
- stopień rozumienia przez uczniów treści tekstu jako całości (wydarzenia, związki przyczynowo-skutkowe, motywacje bohaterów itp.);
- zdolność dostrzegania oprócz treści dosłownych również znaczeń ukrytych i metaforycznych;
- zakres rozumienia słownictwa w tekście (pojedyncze słowa jako takie oraz ich znaczenie w określonym kontekście);
- umiejętność czynnego wykorzystania słownictwa w samodzielnych wypowiedziach (zastosowanie słów we właściwych kontekstach, wyczuwanie ich wartości stylistycznej, trafność użycia konkretnych wyrazów);
- stopień opanowania umiejętności tworzenia poprawnych konstrukcji składniowych w mowie i piśmie (stopień rozwinięcia zdań, jasność wypowiedzi, precyzja wyrażania myśli, poprawność gramatyczna);
- ewentualne zauważone u dziecka przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej objawy świadczące o możliwości dysleksji, dysgrafii i dyskalkulii;
- dotychczasowa praca z uczniem szkolnych specjalistów (logopedy, psychologa, pedagoga) – jej zakres i czas trwania oraz uzyskane efekty;
- możliwość kontaktu z dzieckiem, jego otwartość, gotowość do współpracy z nauczycielem, stosunek do szkoły i nauki, relacje z rówieśnikami;
- udział rodziców uczniów w rozwiązywaniu ewentualnych problemów edukacyjnych (OBUT 2013, s. 1–2).

Poloniści pytani o hierarchię celów kształcenia w klasie czwartej wskazali na pierwszym miejscu, przy wyborze wielokrotnym, kształtowanie umiejętności swobodnego komunikowania się (76,5% wskazań), co pozostaje w sprzeczności np. z przekonaniem o konieczności odpowiadania przez uczniów na pytanie nauczyciela pełnym zdaniem. Dwa kolejne wskazane cele – kształtowanie poprawności ortograficznej (46,9% odpowiedzi) i kształtowanie poprawności gramatycznej (44,4%) – różnią się od siebie dwoma punktami procentowymi i są spójne z przekonaniem polonistów na temat wymogów kształcenia językowego w klasie czwartej (Dagiel 2011, s. 141). Zastanawia, że te aspekty edukacji polonistycznej, które według przytoczonych wcześniej analiz wypadają najslabiej (rozumowanie, wnioskowanie, twórcze myślenie), według aż dwóch trzecich polonistów nie zasługują na większą uwagę (por. tab. 1).

**Tabela 1.** Odpowiedzi na pytanie: „Jakie cele, Pana(-i) zdaniem, są najważniejsze w kształceniu językowym dzieci w klasie czwartej?”

Odpowiedź	Procent odpowiedzi
kształtowanie umiejętności swobodnego komunikowania się	76,5
kształtowanie poprawności ortograficznej	46,9
kształtowanie poprawności gramatycznej	44,4
kształtowanie umiejętności myślenia, dyskusji	27,2
kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem	24,7
wzbogacanie słownictwa	23,5
kształtowanie umiejętności korzystania z kultury	13,6
kształtowanie poprawności stylistycznej i logicznej	11,1
inne	18,5

Źródło: Dągiel 2011, s. 141.

### Źródła niepowodzeń dydaktycznych w opinii nauczycieli

Badani nauczyciele klas czwartych zwrócili uwagę na istotne aspekty swojej pracy, wpływające na efektywność procesu nauczania – uczenia się. Według nich istnieje wiele przeszkód w realizacji wyznaczonych celów kształcenia. Ich rejestr przedstawia tabela 2.

**Tabela 2.** Odpowiedzi na pytanie: „Co przeszkadza Panu(-i) w realizacji tych celów w codziennej pracy pedagogicznej? Proszę wymienić najważniejsze utrudnienia”.

Odpowiedź	Procent odpowiedzi
zbyt mało godzin lekcji, obszerny program	33,3
niechęć uczniów do czytania, nauki, brak systematyczności	28,4
błędne nawyki językowe, ubogi zasób słownictwa	24,7
zbyt liczne klasy	21,0
duże zróżnicowanie poziomu uczniów, duża liczba uczniów z dysfunkcjami	17,3
braki uczniów z I etapu kształcenia	13,6
brak lub zbyt mała liczba pomocy dydaktycznych	12,3
brak współpracy ze strony rodziców	11,1
inne	16,0

Źródło: Dągiel 2011, s. 142.

Na czoło wysuwają się z jednej strony kwestie organizacyjne, a z drugiej – czynniki związane z funkcjonowaniem społeczno-kulturowym uczniów (niski kapitał kulturowy, niewłaściwe nawyki czytelnicze, błędne wzorce językowe). Jak widać, braki uczniów z pierwszego etapu edukacyjnego nie stanowią istotnego utrudnienia dla większości ankietowanych polonistów. Warto by się jednak zatrzymać nad przeszkodami, które nie zostały nazwane, a które umiejscowić można w kategorii „inne”. Do nich należałoby zaliczyć np. wadliwie skonstruowane podręczniki do kształcenia zintegrowanego, które – w opinii Anny Jurek wynikającej z przeanalizowania pięciu serii podręczników do klas I–III różnych wydawnictw (*Wesoła szkoła; Ja i moja szkoła; Już w szkole; Przygoda z klasą; Z Ekoludkiem w szkole*) – nie spełniają standardów pomocy dydaktycznych. Jak pisze autorka:

Żaden z analizowanych pakietów edukacyjnych nie tylko nie zapewnia uczniom uzyskania optymalnych wyników w opanowaniu umiejętności posługiwania się językiem pisany, ale **nie umożliwia nawet osiągnięcia podstawowych umiejętności wymaganych na tym etapie edukacyjnym** [wyróżn. Z.P.] (Jurek 2012, s. 195).

Jurek zauważa, że autorzy wymienionych pozycji mają kłopoty z wiedzą o języku: „Analiza podręczników wykazała poważne braki w zakresie różnych dziedzin językoznawstwa (głównie fonetyki i fonologii oraz morfologii), a uchybienia zdarzają się nawet w wyrazach podstawowych” (Jurek 2012, s. 188). Nieprawidłowości te dotyczą bardzo wielu aspektów, m.in.:

- nieumiejętnego doboru wyrazów podstawowych do reprezentowania wprowadzanych liter;
- nieodpowiedniego przygotowania schematów graficznych przeznaczonych do modelowania głoskowej struktury słów;
- nieuwzględniania zjawisk fonetycznych zachodzących w wyrazach;
- nierespektowania reguł podziału wyrazu;
- niewłaściwej interpretacji materiału językowego.

Biorąc pod uwagę wymóg konieczności otrzymania pozytywnych recenzji merytorycznych i językowych przed wprowadzeniem podręcznika na rynek, wnioski Anny Jurek są zatrważające.

### **Obszary współpracy nauczycieli klas I–III z polonistami**

Aby zminimalizować problemy pojawiające się na styku pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego, warto na poziomie szkoły wypracować standardy

współpracy nauczyciela polonisty z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, obejmujące zarówno przekazywanie wiedzy o mocnych i słabych stronach uczniów (charakter grupy, relacje między dziećmi, poziom intelektualny, zaangażowanie w naukę, zainteresowania i pasje, domy rodzinne), jak i analizę testów klasowych oraz płynących z nich wniosków dotyczących dalszej pracy. Wykorzystanie wyników badań kompetencji trzecioklasistów mogłoby pozwolić sprawdzić, jaka jest sprawność uczniów w zakresie techniki czytania i którzy uczniowie wymagają jeszcze szczególnej pracy w tym zakresie; na jakim poziomie uczniowie potrafią dokonać interpretacji tekstu literackiego; czy uczniowie potrafią wyszukiwać pojedyncze informacje w tekście, czy umieją łączyć informacje rozproszone, wyciągać wnioski, zrozumieć i ocenić postępowanie bohaterów, określić przesłanie utworu; którzy uczniowie wykazują znaczne kompetencje czytelnicze, a którzy wymagają wsparcia w zakresie rozwijania podstawowych umiejętności; jakie (jakiego rodzaju) błędy najczęściej popełniają uczniowie i z czego te błędy mogą wynikać; jaki jest poziom umiejętności klasy w porównaniu z osiągnięciami rówieśników; jakie kryteria oceny wypowiedzi ustnych i pisemnych były stosowane przez nauczyciela klasy trzeciej. Warto zaznaczyć, że wymóg współpracy pomiędzy nauczycielami obu etapów edukacyjnych dotyczący sposobu oceniania uczniów został wpisany w podstawę programową (PPWP, s. 54).

Jak podpowiadają specjaliści z Instytutu Badań Edukacyjnych, współpraca polonisty z nauczycielem nauczania początkowego daje szansę na to, aby:

- skrócić etap diagnozowania poziomu opanowania przez uczniów rozpoczynających klasę czwartą umiejętności w zakresie czytania i rozumienia tekstu;
- w sposób efektywny zaplanować działania edukacyjne dotyczące realizacji podstawy programowej i pożądaných zajęć dodatkowych;
- zindywidualizować od pierwszych lekcji w czwartej klasie podejście do uczniów dzięki wykorzystaniu uzyskanej od nauczyciela nauczania początkowego wiedzy o mocnych i słabych stronach każdego dziecka (zróżnicować formy pracy i wymagania);
- przekazać wszechstronną wiedzę o uczniu wraz z sugestiami dotyczącymi pożądaných form pracy nauczycielom innych przedmiotów w klasie czwartej;
- ustalić, którzy uczniowie nie mają zapewnionej pomocy rodziców w pokonywaniu trudności szkolnych, i zaplanować pracę z nimi tak, aby wszystkie wiadomości i umiejętności zdobywały i utrwały w szkole podczas zajęć lekcyjnych oraz pozalekcyjnych (zajęcia wyrównawcze, zajęcia kompensacyjne itp.);
- kontynuować bądź rozpocząć współpracę z logopedą, psychologiem i pedagogiem szkolnym;

- nawiązać od razu właściwe relacje z rodzicami uczniów, określić zakres lub wykluczyć ich możliwości pomocy dziecku i wziąć je pod uwagę w planowaniu pracy z dzieckiem;
- wzmożyć sytuację szkolną początkującego czwartoklasisty i ułatwić mu przekroczenie trudnego progu między trzecią a czwartą klasą;
- rozpocząć od razu efektywną pracę z uczniami uzdolnionymi, zgodnie z charakterem ich predyspozycji i zainteresowań oraz możliwościami intelektualnymi – zaproponować na przykład udział w redagowaniu gazetki szkolnej, pracę w kole teatralnym, uczestnictwo w spotkaniach literackich, stworzenie kółka początkujących literatów, które to działania wpłyną na rozwijanie zainteresowań literackich oraz zachęcą do samodzielnych działań twórczych (OBUT 2013, s. 1–2).

### **Aksjologia jako pomost między pierwszym a drugim etapem edukacyjnym**

Podstawa programowa przywołuje jeszcze jedną płaszczyznę działań, które mogą połączyć polonistę z nauczycielem klas I–III. Jest nią aksjologia. W preambule *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* opis celów kształcenia zaczyna się punktem dotyczącym wartości:

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu: 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele)

i kończy także nawiązaniem do aksjologii: „ukierunkowanie ucznia ku wartościom” (PP, s. 7).

Dalej dokument dopowiada, o jakie wartości jeszcze chodzi:

Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmocnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła 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 (PP, s. 15).



Takie założenia idą w parze z kolejnymi wymiarami przedmiotu „język polski”, o których pisał Uryga (1996: 11 – 30): historycznym i filozoficzno-społecznym.

Dobrym wprowadzeniem do „wychowania ku wartościom” może stać się pierwszy etap edukacyjny. Autorzy komentarza do *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna* akcentują inspirację dla koncepcji kształcenia najmłodszych dzieci w transcendentnych kategoriach filozofii:

Przedszkole i szkoła wspierają całościowy rozwój dziecka, którego aktywność wyraża się w trzech formach: poznawania tego, co prawdziwe, czynienia dobra oraz kształtowania piękna. [...] Dziecko w procesie edukacyjnym pokazuje swoją istotę (naturę) poprzez wytwarzanie obiektów wyrażających atrybuty człowieka, takie jak dobro, piękno. Aktywność dziecka urzeczywistnia się poprzez poznawanie tego, co prawdziwe, czynienie tego, co dobre, i kształtowanie tego, co piękne. W ten sposób dziecko nastawione w swej aktywności na wytwarzanie dzieł użytecznych wyraża swą oryginalność, indywidualność jako twórca kultury, twórca historii samego siebie (PPWP: 48, 55).

Kontynuację aksjologicznego nacechowania edukacji można znaleźć w zapisach dotyczących starszych uczniów. W podstawie programowej z języka polskiego dla klas IV–VIII znalazły się zapisy o „rozwijaniu zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami” (PP, s. 10). Środkiem do osiągnięcia tego celu ma być dostrzeganie wartości obecnych w literaturze oraz innych tekstach kultury. Jak czytamy w ww. dokumencie: „Szkolna edukacja ma za zadanie wprowadzanie człowieka w świat wartości, kształtowanie w nim pragnienia i potrzeby ich odkrywania oraz wrażliwości na piękno, rozwijanie zdolności odróżniania dobra od zła jako podstawy do konstruowania własnego światopoglądu [...]” (PP, s. 24)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Literatura przedmiotu dotycząca problematyki aksjologii na lekcjach języka polskiego jest bogata – np. Chrząstowska 2005; Jędrzychowska 1998; Puzynina 1996, s. 196–201.

## Podsumowanie

Planując proces dydaktyczny, zwykle uwzględniamy trzy perspektywy działań:

- perspektywę krótkofalową, odnoszącą się do realizacji celów szczegółowych;
- perspektywę średniofalową, uwzględniającą pomoc w zdobywaniu sprawności i wiedzy potrzebnych na kolejnych etapach edukacji instytucjonalnej i w życiu codziennym;
- perspektywę długofalową, mającą na uwadze przygotowanie do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności w ciągu całego życia.

Jeżeli spojrzymy na całość kształcenia polonistycznego w szkole podstawowej, zobaczymy szerszą perspektywę pejzażu edukacyjnego, umożliwiającą wspólnotę działań nauczycieli, a przez to pozwalającą zoptymalizować proces nauczania – uczenia się. Budowanie wspólnej strategii rozwoju uczniowskich kompetencji między nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej a polonistami może prowadzić do skuteczniejszego projektowania zarówno poszczególnych zajęć, jak i całego etapu edukacyjnego, uwzględniającego zróżnicowane potrzeby uczniów i minimalizującego niekorzystne uwarunkowania prognozy klasy czwartej.

## Bibliografia

Białek K., Bordzoł, P. (2015), *Kompetencje polonistyczne trzecioklasistów*, Warszawa.

Chrzęstowska B. (2005), *Wartości odkrywane, narzucane i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*, red. M. Czermińska i in., t. 2, Kraków.

Dagiel M. (2011), *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami*, Warszawa.

Dobrowolska H. (1996), *Jutro pójdę w świat. Przewodnik dla nauczyciela. Przedmiotowy system oceniania. Sprawdziany – do podręcznika i zeszytu ćwiczeń dla klasy 4 szkoły podstawowej*, Warszawa.

Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz.

Jędrzychowska M. (1998), *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturalno-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków.

Jurek A. (2012), *Metody nauki czytania i pisanie z perspektywy trudności uczniów*, Gdańsk.

Krzyżyk D. (2014), *O (nie)obecności ortografii w podręcznikach szkolnych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków.

[OBUT]  *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2012* (2012), red. A. Pregler, E. Wiatrak, Warszawa.

[PP] Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkoła-podstawowa-jezyk-polski.pdf>.

[PPWP] Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/WYCHOWANIE%20PRZEDSZKOLNE,%20EDUKACJA%20WCZESNOSZKOLNA/Podstawa%20programowa%20wychowania%20przedszkolnego%20i%20kształcenia%20ogólnego%20dla%20szkoły%20podstawowej%20z%20komentarzem.pdf>.

Puzynina J. (1996), *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka” 1996, nr 4.

Uryga Z. (1996), *Wymiary przedmiotu*, w: tegoż, *Godziny polskiego*, Kraków.

Wiatrak E. (red.) (2011), *Trzecioklasista po pierwszym miesiącu nauki w klasie czwartej. Raport z badań dystansowych w klasie czwartej 2010*, Warszawa.

*Współpraca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (III klasa) z polonistą (IV klasa) w związku z badaniem OBUT 2013 JĘZYK POLSKI*, [www.obut.edu.pl](http://www.obut.edu.pl).

### Streszczenie

## Między pierwszym a drugim etapem nauczania języka ojczystego: wyzwania i szanse

Spojrzenie na całość procesu nauczania – uczenia się w szkole podstawowej pod kątem kształtowania kompetencji kluczowej, jaką jest porozumiewanie się w języku ojczystym, wymaga uwzględnienia perspektywy zarówno pierwszego, jak i drugiego etapu edukacyjnego. Artykuł odnosi się do założeń programowych edukacji polonistycznej na obu etapach edukacyjnych, wskazując wspólne obszary działań zarówno dla nauczyciela kształcenia zintegrowanego, jak i polonisty. W tekście zwrócono również uwagę na problemy, jakie towarzyszą uczniom przechodzącym z klasy trzeciej do czwartej.

**Słowa kluczowe:** aksjologia, edukacja polonistyczna, język polski, kształcenie zintegrowane, nauczyciel, szkoła, uczeń

## Summary

**Between the first and second stages of teaching the mother tongue:  
challenges and opportunities**

To look at the entire teaching process – learning in primary school in terms of shaping the key competence, which is communication in the mother tongue, requires taking into account the perspective of both the first and the second stage of education. The article refers to the program assumptions of Polish language education at both educational stages, highlighting common areas of activity for both the teacher of integrated education and the Polish language teacher. The text also highlights the problems that accompany students moving from the third to the fourth grade.

**Keywords:** axiology, integrated education, teacher, Polish language education, Polish language, school, student

## **MŁODY CZŁOWIEK WOBEC SZTUKI NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO. CZYTANIE WIERSZY O ZABYTKACH KS. J.S. PASIERBA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE – KILKA POMYSŁÓW DYDAKTYCZNYCH<sup>2</sup>**

*Artykuł powstawał w dialogu z Ewą Rogowską-Cybulską,  
której pamięci ten tekst poświęcam.*

### **I**

„Nie lubię być uznawany za profesora, który pisze wiersze. Historia polskiej literatury zna odstrasżające przykłady profesorów-poetów. Nie napisałem ani jednego wiersza o zabytkach, o jakichś dawnych dziełach sztuki” – napisał w *Obrocie rzeczy* ks. Janusz Stanisław Pasierb, autor takich wierszy, jak *Sykstyna* czy *Koloseum*, już w tytule odsyłających do zabytków. Eseista wyjaśnia więc, że: „Wszystkie moje wiersze mówią o człowieku lat sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych naszego wieku. Ten człowiek żyje w Polsce, która leży w Europie i na świecie, i to ja jestem tym człowiekiem” (Pasierb 1993, s. 8).

Poezja ks. J.S. Pasierba nie jest wymieniana w podstawie programowej, ale w szkolnej lekturze wiersze te są przedmiotem analiz, przede wszystkim w szkołach imienia poety – i są tam przypominane najczęściej w związku z obchodami ku czci patrona szkoły (por. Lewińska, Rogowska-Cybulska 2016, s. 59).

W poezji ks. J.S. Pasierba znaczące miejsce zajmują wiersze nawiązujące do dzieł sztuki; badaczka literatury Małgorzata Peroń dodaje, że są one „zaznaczeniem śladów fascynacji sztuką, która dla poety była jednym z podstawowych narzędzi odkrywania siebie w świecie (Peroń 2014, s. 27). W tych słowach

---

<sup>1</sup> [aneta.lewinska@ug.edu.pl](mailto:aneta.lewinska@ug.edu.pl), <https://orcid.org/0000-0001-8545-4439>

<sup>2</sup> Niniejszy artykuł jest trzecim tekstem zawierającym rozważania na temat czytania na lekcjach języka polskiego wierszy ks. J.S. Pasierba. Zob. także: Lewińska, Rogowska 2016; 2017; a ponadto: Lewińska, Rogowska 2019.

znajdujemy więc nawiązane do wypowiedzi poety, który mówi, że nie pisze o sztuce, tylko o człowieku. Tym samym Pasierbowe wiersze mogą być dla nauczyciela języka polskiego doskonałym wyborem na lekcje, których celem jest wędrowanie z uczniem po świecie znaczeń wpisanych w słowa poety.

We współczesnej szkole wiele jest mowy o interseksualności, o dialogu tekstów, o konieczności czytania utworów literackich także w ich pozaliterackich kontekstach. W najnowszej *Podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych* w rozdziale *Kształcenie literackie i kulturowe (zakres podstawowy)*. *Czytanie utworów literackich* znalazł się m.in. zapis nazywający wymagania stawiane uczniowi: „wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, szczególnie kontekst historycznoliteracki, historyczny, polityczny, kulturowy, filozoficzny, biograficzny, mitologiczny, biblijny, egzystencjalny” (PP, s. 18). W opisie wymagań w *zakresie rozszerzonym* ponadto dodano, że uczeń „porównuje teksty kultury, uwzględniając różnorodne konteksty”, „odczytuje poglądy filozoficzne zawarte w różnorodnych dziełach” (PP, s. 18). Zapisano też, w dziale *Odbiór tekstów kultury*, że uczeń „odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki” (PP, s. 19).

Wymagania stawiane uczniowi mogą stać się dla nauczyciela okazją do zbudowania cyklu lekcji opartego na analizach wierszy mniej popularnych, do których nie znajdziemy gotowych propozycji metodycznych. Pozwoli to na stworzenie na lekcji sytuacji, w której uczeń i nauczyciel mogą wspólnie poczuć się badaczami, odkrywcami, a poszukiwanie, odkrywanie i opisywanie znaczeń wpisanych w tekst poetycki stanie się fascynującą wędrówką po historii kultury.

W niniejszym artykule proponujemy czytanie kolejnych dwu wierszy ks. J.S. Pasierba. Cytowana wyżej M. Peroń podaje: „Blisko 80% wszystkich wierszy o sztuce znajduje się w pierwszych tomach poetyckich Pasierba: poczynając od *Kategorii przestrzeni*, gdzie tekstów tych jest najwięcej, aż do *Wnętrza dłoni* (1988)” (Peroń 2014, s. 27). Z tego ostatniego tomu pochodzą dwa teksty, które będą przedmiotem analizy w naszym artykule; trzeci, napisany w 1985 r., został opublikowany w tomiku *Poezje wybrane* (1998).

Utwory *Koloseum* oraz *Estetyka grupy Laokona* zostały wybrane do niniejszej analizy przede wszystkim dlatego, że odsyłają do dzieł sztuki obecnych w szkole na wielu etapach nauczania i na różnych przedmiotach. *Koloseum* i *Grupa Laokona* to dzieła obecne w ikonografii szkolnej w wielu podręcznikach już od najmłodszych klas szkoły podstawowej. W ostatnim dziesięcioleciu ta budowla i rzeźba zostały rozpowszechnione także poprzez liczne blogi podróżnicze – można zatem przypuszczać, że odnalezienie w Internecie przedstawień dzieł, do których odnoszą się słowa poety, będzie możliwe dla każdego ucznia.

Jednocześnie należy zauważyć, że sposób oddziaływania obrazów na współczesnego ucznia jest inny niż w epoce przed Internetem. Szkolna ikonografia to współcześnie tylko ułamek obrazów, które towarzyszą współczesnemu uczniowi

od najmłodszych lat. Reprodukcje dzieł, albumy, zdjęcia, slajdy prezentowane w szkole nie mają już tej siły oddziaływania, którą miały lat temu dwadzieścia i więcej. Stają się częścią kultury obrazu, w której młody człowiek w XXI w. uczestniczy często nieświadomie, dlatego tak ważne jest, by na lekcji języka polskiego (i nie tylko) z tego kalejdoskopu obrazów wydobyć te, na których warto zatrzymać uwagę ucznia. Można w tym celu sięgnąć właśnie do utworów poetyckich, tak by młody człowiek, analizując utwór poetycki, spojrzął na dzieło sztuki – wymienione wielokrotnie na plastyce, historii czy innej lekcji – oczami poety, a odczytanie poetyckiej relacji ze spotkaniem z zabytkiem na pewno pozwoli uczniowi uświadomić sobie niezwykłość kontaktu ze sztuką. Wspólne z uczniami odczytywanie poetyckiego odbioru sztuki być może pozwoli zweryfikować stereotypowe sądy o niknącej w młodym pokoleniu wrażliwości na dzieła sztuki. Wyrazem walki z takim przekonaniem jest m.in. artykuł Adama Bednarka (b.r.) zamieszczony na portalu WP *Gadzetomania*. Autor już w tytule wyraża swój sprzeciw wobec tego przekonania, sięgając po mocno perswazyjne pytanie retoryczne i wykrzyknik: *Młodzież w muzeum wpatrzona w smartfony zamiast w Rembrandta. Opis naszych czasów? Łatwo wydajemy oskarżenia!*

Za krzywdzące uproszczenie publicysta uznaje liczne komentarze na portalach społecznościowych do zdjęcia<sup>3</sup>, które w 2014 r. obiegło Internet i stało się symbolem ignorancji ze strony współczesnych młodych ludzi.

Autor felietonu podejmuje dyskusję z tym stereotypowym osądem, sugerując, że zdjęcie nie musi ilustrować znudzenia młodzieży, ich całkowitego oderwania od świata realnego, niemożności odcięcia się od rzeczywistości wirtualnej. Pisze: „A tymczasem mogło być inaczej. Młodzież mogła zobaczyć obraz, oglądać go uważnie, a później korzystać z muzealnej aplikacji” (Bednarek b.r.). Nie możemy teraz tego rozstrzygnąć, na pewno jednak oprowadzania znudzonej młodzieży po muzeum doświadczył każdy nauczyciel, łatwo nam zatem uwierzyć w niechęć uczniów do kontemplacji dzieła Rembrandta.

Warto jednak spojrzeć na ucznia – odbiorcę sztuki – nie tylko jak na znudzonego uczestnika szkolnych wycieczek po muzeach, którego uwagę zajmuje już tylko własny smartfon. Należy zadać sobie pytanie, dlaczego młodzi ludzie wolą smartfony niż wymuszony zbiorowy zachwyty nad eksponatami pokazywanymi podczas szkolnej wycieczki.

---

<sup>3</sup> Zdjęcie to przedstawia grupę uczniów, którzy siedzą w muzeum przed obrazem *Straż nocna* Rembrandta, ale zamiast podziwiać arcydzieło, wpatrują się w ekrany swoich smartfonów. Zob. np.: <https://gadzetomania.pl/56654,młodzież-w-muzeum-wpatrzona-w-smartfony-zamiast-w-rembrandta-opis-naszycz-czasow-latwo-wydajemy-oskarzenia> [dostęp: 22 grudnia 2020 r.].

Odpowiedzi na to przewrotne pytanie jest zapewne wiele – jedną z nich będzie również niezgoda na taki osąd. Są zapewne uczniowie, którzy lubią wycieczki do muzeum. Zgodzić się jednak musimy z tym, że trudno doznać zachwytu, tłocząc się w grupie kolegów z klasy przed obrazem czy zabytkiem. Nie oznacza to jednak, że współczesna młodzież nie jest w stanie przeżywać sztuki, odnajdywać intertekstualnych nawiązań, odczytywać dialogu między tekstami, szukać interpretacyjnych kontekstów. Polonista we współczesnej szkole ma dziś okazję stać się dla ucznia przewodnikiem w świecie znaków, smartfon zaś będzie doskonałym narzędziem, a nie tylko zakazanym w szkole gadżetem.

## II

W tej części artykułu przedstawię kilka propozycji metodycznych, które warto wykorzystać w szkole ponadpodstawowej na lekcjach języka polskiego związanych z analizą i interpretacją dwu wierszy o zabytkach: *Koloseum* i *Grupa Laookona* J.S. Pasierba.

Pierwszy wiersz wiąże się z symbolem Rzymu – Koloseum, antycznym amfiteatrem, którego ruiny stały się miejscem odwiedzanym przez rekordową w skali światowej liczbę turystów<sup>4</sup>. Pasierb nawiązał do tej budowli w dwuwierszu zatytułowanym *Koloseum*:

Ileż oczodołów  
w tej potwornej czaszce

4 stycznia 1985

*Poezje wybrane*, Warszawa, 1998

Uczeń, któremu nauczyciel zaprezentuje ten wiersz, zapewne nie będzie musiał szukać w Internecie ilustracji, by przypisać tytułowi utworu obraz budowli, utrwalony w jego pamięci nie tylko poprzez szkołę, ale też przez kulturę masową, zwłaszcza film. Młody człowiek jeszcze dziś zapewne skojarzy z Koloseum sceny walk niewolników z nagrodzonego pięcioma Oscarami *Gladiatora* Ridleya Scotta z 2000 r. Polski uczeń obejrzał z pewnością także ekranizację *Qvo vadis* z 2001 r. w reż. Jerzego Kawalerowicza i zapamiętał rozgrywającą się na arenie Koloseum scenę uwolnienia Ligii przez Ursusa. Wielu młodych ludzi przywoła też z pamięci obrazy współczesnego Koloseum, w którym w każdy Wielki Piątek papież przewodniczy drodze krzyżowej (zapewne w pamięci po-

<sup>4</sup> Por. np. <https://podroze.onet.pl/aktualnosci/koloseum-odwiedzilo-ponad-76-miliona-osob/1bbz7fr> [dostęp 22 grudnia 2020 r.].



wszechnej jest już scena z ostatniej celebracji drogi krzyżowej przez Jana Pawła II). Relacje z tego nabożeństwa transmitowane są od lat przez wiele stacji telewizyjnych. Ustalenie z uczniami tych filmowych i telewizyjnych skojarzeń nie powinno zatem przysparzać trudności, jednak dopiero odszukanie odpowiednich kadrów z filmów, wyświetlenie ich na własnym smartfonie lub na klasowym projektorze pozwoli uczniowi podjąć rozmowę na temat znaczeń dosłownych i przenośnych Pasierbowej metafory czaszki i oczodołów. Odnalezione obrazy filmowych scenografii, w których Koloseum jest przecież zrekonstruowane, powinno zostać uzupełnione o poszukiwanie w Internecie informacji o tej starożytnej budowli i jej współczesnym kształcie. Nauczyciel poleca uczniom korzystać z telefonów, zwracając ich uwagę na to, że źródłem informacji powinny być strony, którym można zaufać, np.: Encyklopedia PWN<sup>5</sup>, strony z oficjalnymi informacjami turystycznymi (np. <https://www.il-colosseo.it/pl/colosseo.php?>) czy architektonicznymi (np. [https://archirama.muratorplus.pl/encyklopedia-architektury/koloseum,62\\_663.html](https://archirama.muratorplus.pl/encyklopedia-architektury/koloseum,62_663.html)).

Efektom tych poszukiwań powinny być najpierw dyskusja, a następnie samodzielnie sporządzona przez uczniów notatka, w której znajdują się najważniejsze informacje na temat Koloseum. Kolejnym krokiem analizy będzie ustalenie znaczeń trzech kluczowych w dwuwierszu Pasierba leksemów: *oczodoły*, *czaszka* i *potworny*. Odbywać się to również powinno poprzez samodzielne odszukanie w Internecie i przeanalizowanie definicji z WSJP (<https://wsjp.pl/index.php?pw=0>) i SJP (<https://sjp.pwn.pl>). Wynikiem tego badania znaczeń i wcześniejszej kwerendy na temat samego obiektu powinno być ustalenie w formie dyskusji najpierw podobieństwa – np. okien Koloseum do oczodołów, kształtu ruin tej budowli do czaszki. Po tym etapie wyjaśniania znaczeń dosłownych może dopiero nastąpić budowanie hipotez, stawianie pytań o sensy nadane, wpisujące się w metaforę czaszki i uzasadnianie związku tych hipotez z odnalezionymi informacjami o Koloseum i definicjami kluczowych trzech leksemów. W trakcie takich dyskusji uczniowie wskazują na arenę Koloseum jako miejsce śmierci gladiatorów, niewolników, przywołują tradycyjne postrzeganie Koloseum jako miejsca śmierci pierwszych chrześcijan, historii tego miejsca, które w średniowieczu było cmentarzem<sup>6</sup>. Zwerbalizowane powinny również zostać nawiązania do chrześcijańskiej symboliki czaszki, do Golgoty; powinno się ustalić, że jedyny w dwuwierszu przymiotnik – *potworny* ‘budzący przerażenie’ – dodatkowo podkreśla groźę i strach konotowane przez leksemy

---

<sup>5</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Koloseum;3924047.html> [dostęp: 22 grudnia 2020 r.].

<sup>6</sup> Por. „We wczesnym średniowieczu arena służyła jako cmentarz, a wewnątrz kręgu murów powstał kościół” – [https://archirama.muratorplus.pl/encyklopedia-architektury/koloseum,62\\_663.html](https://archirama.muratorplus.pl/encyklopedia-architektury/koloseum,62_663.html) [dostęp: 22 grudnia 2020 r.].

*czaszka i oczodoły*. Przeprowadzone w różnych środowiskach uczniowskich analizy ujawnią zapewne wiele jeszcze innych wątków wywiedzionych z wcześniejszej kwerendy w Internecie.

Proponowana wyżej metoda samodzielnego badania kontekstów pozwala uczniowi poczuć się prawdziwym twórcą analizy, która prowadzi go do jego własnej interpretacji, znajdującej oparcie w rzetelnym ustalaniu faktów i znaczeń. Tak zaplanowane czynności ucznia stwarzają możliwości wykorzystania na lekcji potencjału Internetu (dostępnego przecież niemal w każdym uczniowskim telefonie), a nauczyciel staje się ważnym przewodnikiem w otchłani informacji, kieruje procesem ich selekcji i hierarchizowania, moderuje dyskusje, przy czym uczeń w całym toku analizy i interpretacji zachowuje tak ważne poczucie sprawczości, stając się badaczem, a nie słuchaczem<sup>7</sup>.

Wykorzystanie metod podobnych do tych, które przedstawiono wyżej, pozwoli na dalszy rozwój ucznia w trakcie analizy drugiego z proponowanych tu utworów J.S. Pasierba – nawiązującego do antyku utworu pt. *Estetyka grupy Laookona*.

Bez węzy  
to by było nudne  
akademickie akty  
stojące na baczność  
bez grzechu nie byłoby zbawienia  
akademickie – doskonałe  
*Wnętrze dłoni*, Łódź 1988, s. 92

Początkiem rozmowy o wierszu powinno być ustalenie informacji na temat samej rzeźby, odtworzenie jej zdjęć na uczniowskich telefonach, a następnie uzupełnienie obrazu o informację o powstaniu rzeźby i jej obecnych losach, np. na podstawie internetowej Encyklopedii PWN<sup>8</sup>. Działania na lekcji poprzedza lektura mitu o Laookonie.

Ważnym kontekstem interpretacyjnym, który wprowadzamy już po ustaleniu odniesień do mitu i rzeźby, jest wpis na Facebooku Muzeum Królewskiego w Łazienkach, w którym zachęca się internautów do odwiedzenia wystawy w Starej Oranżerii i poznania historii tej rzeźby:

<sup>7</sup> O tym, jak ważne w procesie dydaktycznym jest zapewnienie uczniowi roli badacza, pisze M. Zylńska (2013).

<sup>8</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Laookona-grupa;3930551.html> [dostęp: 22 grudnia 2020 r.].

Jeśli chcesz posłuchać opowieści o jednej z najsłynniejszych antycznych rzeźb – Grupie Laokoona – odwiedź Łazienki Królewskie. Dzieło to będzie w styczniu 2016 r. tematem zwiedzania Starej Oranżerii wraz z Królewską Galerią Rzeźby<sup>9</sup>.

Ten krótki tekst staje się inspiracją do rozmowy na temat dzieł oryginalnych i ich kopii prezentowanych w różnych muzeach, a ponadto powinien wywołać rozmowę o zwiedzaniu muzeów w trakcie szkolnych wycieczek. Facebookowy wpis stać się może również pretekstem do rozmów, jak sztuka prezentowana w muzeach oddziałuje na młodego odbiorcę, sprowokować do stawiania pytań o to, czy młodzi ludzie sami odwiedzają wystawy sztuki i jakie galerie odwiedzili. Warto być może wprowadzić w tę dyskusję także wypowiedź artysty młodego pokolenia na temat jego przeżyć związanych ze zwiedzaniem muzeów, prezentując uczniom fragment nagrania wywiadu z Igozem Herbutem, w którym opisuje on swoje spotkanie z obrazem *Number 1* Jacksona Pollocka. W tej wypowiedzi wybrzmiewa fascynacja obrazem, procesem twórczym; mowa o inspiracjach artystycznych, wpływie malarstwa na muzykę i słowa piosenek – tym samym uczeń staje się uczestnikiem dialogu tekstów, o którym opowiada I. Herbut<sup>10</sup>.

Umieszczenie tekstu J.S. Pasierba w kontekście wycieczek po muzeach pozwoli uczniom zestawić własne doświadczenia muzealne ze spotkaniem poety z rzeźbą. Spotkaniem, które zainspirowało go do napisania analizowanego wiersza.

Analizę i interpretację utworu, prowadzoną zgodnie z wybraną przez nauczyciela metodą, warto uzupełnić o ustalenie znaczeń leksemu *akademicki*, odsyłając uczniów do tego hasła w internetowym WSJP. Szczególnie ważne dla interpretacji mogą okazać się nie tylko sama definicja w zn. 5. 'zgodny z konwencją i wzorami tworzenia uznanymi za klasyczne'<sup>11</sup>, ale także prezentowane w zakładce *Cytaty* konteksty użycia związane z rozmowami o sztuce. Warto poddać analizie przynajmniej następujące cytaty z NKJP: „Jego próby połączenia mitologii starożytnej z chrześcijaństwem i Słowiańszczyzną [...] przełamały akademicki obraz Hellady białych **nieruchomych** [wyróżn. A.L] marmurów (oraz ich gipsowych kopii)” (J. Pieszczachowicz, *Szkice o literaturze*, 1994) oraz „Dla mnie tworzenie instalacji i posługiwanie się innymi mediami niż tradycyjne może mieć również wymiar akademicki. Dla mnie akademizm to jest pewne **skostnie-**

<sup>9</sup> <https://www.lazienki-krolewskie.pl/pl/aktualnosci/styczen-w-muzeum-poznaj-historie-grupy-laokoona> [dostęp: 22 grudnia 2020 r.].

<sup>10</sup> <https://www.polskieradio.pl/7/160/Artykul/1745812,Obraz-Pollocka-i-Nowy-Jork-na-nowej-plycie-LemOn> [dostęp: 22 grudnia 2020 r.].

<sup>11</sup> [https://www.wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=8602&id\\_znaczenia=5069258&l=1&ind=0](https://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=8602&id_znaczenia=5069258&l=1&ind=0) [dostęp: 22 grudnia 2020 r.].

**nie umysłowe** [wyróżn. A.L.], sytuacja patowa [...] która wpływa na formę i treść” (B. Ziembicka, *Najprostsza droga: rozmowy z artystami*, 1998).

Kolejnym kontekstem wprowadzonym do analizy *Grupy Laoookona* będzie zaprezentowany przez nauczyciela fragment wyżej cytowanego już artykułu M. Peroń, w którym przywołuje ona sąd W. Kudyby: „Piękno pozbawione cierpienia, jak pisze Wojciech Kudyba, **nudzi** [wyróżn. A.L.]. Poeta poszukuje w przejawach twórczej aktywności człowieka nie doskonałości, ale właśnie jego ludzkich, a przez to prawdziwych, rysów” (Peroń 2014, s. 15).

Wykorzystując analizę podkreślonych wyrazów i wyrażeń: *skostnienie umysłowe*, *nieruchomy*, *nudzi* ustala się z uczniami konotacje leksemu *akademicki* i omawia wpływ tych skojarzeń na rozumienia wiersza Pasierba (np. poprzez ich związek z wyrażeniem *stojące na baczość*). Dalsza analiza utworu powinna zmierzać do odkrycia wpisanych w tekst poetycki kontrastów. Wykonanie powyżej opisanych ćwiczeń pozwoli zapewne dostrzec opozycję: akademicki – ludzki. Dla pełnego zrozumienia wiersza konieczne jest jednak wprowadzenie jeszcze kontekstu religijnego. W utworze o wyraźnie antycznej tematyce, nawiązującym wprost do mitu, umieszcza J.S. Pasierb leksykę wywołującą skojarzenia z nauką chrześcijańską (*grzech*, *zbawienie*) i silnie obecnym w kulturze symbolem upadku pierwszych ludzi – *wężem*. Do wszystkich tych znaczeń powinniśmy uczeń dojść, wiedząc, że autor był nie tylko historykiem sztuki, ale też księdzem, oraz ustalając konotacje religijne wpisane w ten utwór, związane z obecnymi w wierszu symbolami, odwołując się przy tym do swojej wiedzy z religii i wprost do wybranych fragmentów Biblii, które znaleźć może także w swoim smartfonie.

\* \* \*

Przedstawione w artykule pomysły dydaktyczne nie prowadzą do wyczerpującej i całościowej analizy przywołanych wierszy. Wiele do tych interpretacji wniesie zapewne analiza formalna utworów, badanie graficznego rozplanowania tekstów. Nauczyciel, projektując takie lekcje, wprowadzi w swój scenariusz wiele innych kwestii nie poruszonych w niniejszym artykule.

Zaprezentowana wiązka pomysłów kontekstowej lektury przywołanych utworów może jednak stać się inspiracją dla nauczycieli, wskazuje możliwości wykorzystania nie tyle zasobów Internetu, ile smartfonu, który stał się znakiem zniewolenia współczesnego młodego człowieka, a może być doskonałym narzędziem pozwalającym każdemu uczniowi na samodzielne poszukiwania, czego nie mogły zapewnić tradycyjne wydawnictwa książkowe, dostępne w szkolnych bibliotekach w pojedynczych egzemplarzach.

Opisane strategie dydaktyczne pozwolą nauczycielowi stać się realnym przewodnikiem, a uczniowi dadzą satysfakcję z samodzielnego przejścia drogi ba-

dawczej od poszukiwań informacji i zbierania materiału, po stawianie hipotez i ich weryfikowanie, np. w drodze ustalania znaczeń niesionych przez tekst (także podczas realnych klasowych dyskusji, w których każdy może odwołać się do własnej lektury, do swojego zasobu informacji pozyskanych z różnych źródeł).

Wiersze J.S. Pasierba stwarzają możliwość wykorzystania potencjału młodego człowieka i otwierają nauczyciela i ucznia na wiele możliwości interpretacyjnych, wywołują potrzebę sięgania do innych tekstów kultury, służą kształtowaniu prawdziwej erudycji.

Zaprezentowane w tym i we wcześniejszych artykułach metodyczne propozycje analizy i interpretacji wybranych wierszy Pasierba wiąże tematyka, ale spoiwem łączącym te wszystkie szkolne scenariusze może być wspólne – nauczyciela i ucznia – poszukiwanie odpowiedzi na pytanie będące parafrazą słów samego poety, cytowanych w pierwszym akapicie niniejszego artykułu: *Co mówią o człowieku wiersze J.S. Pasierba o zabytkach?*

Każde wykonanie tych dydaktycznych propozycji poprowadzi ucznia do właściwej odpowiedzi.

## Bibliografia

Bednarek A. (b.r.), *Młodzież w muzeum wpatrzona w smartfony zamiast w Rembrandta. Opis naszych czasów? Łatwo wydajemy oskarżenia!*, <https://gadzetomania.pl/56654,mlodziez-w-muzeum-wpatrzona-w-smartfony-zamiast-w-rembrandta-opis-naszycz-czasow-latwo-wydajemy-oskarzenia>.

Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl>.

Lewińska A., Rogowska-Cybulska E. (2016), *Uczeń wobec intertekstualności poezji (na przykładzie wiersza Janusza Stanisława Pasierba Sykstyina)*, „Język – Szkoła – Religia” nr 1.

Lewińska A., Rogowska-Cybulska E. (2017), *Czy tylko niebo pamięta? Konteksty interpretacyjne w szkolnej lekturze Cmentarzy nad Dunajcem Janusza St. Pasierba*, „Język – Szkoła – Religia” nr 4.

Lewińska A., Rogowska-Cybulska E. (2019), *O lekturze wiersza „Ta sama płyta” Janusza St. Pasierba na lekcjach języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 1.

[NKJP] Narodowy Korpus Języka Polskiego, <http://www.nkjp.uni.lodz.pl>.

Pasierb J.S. (1993), *Obrót rzeczy. Rok 1991*, Poznań.

Pasierb J.S. (1998), *Poezje wybrane*, Warszawa.

Pasierb, J.S. (1988), *Wnętrze dłoni*, Łódź.

Peroń M. (2014), „Poetyckie dyptyki” w poezji Janusza St. Pasierba, „Colloquia Litteraria” nr 1.

[PP] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).

[SJP] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl>.

[WSJP] *Wielki słownik języka polskiego*, <https://www.wsjp.pl>.

Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń.

### Streszczenie

#### **Młody człowiek wobec sztuki na lekcjach języka polskiego. Czytanie wierszy o zabytkach ks. J.S. Pasierba na lekcjach języka polskiego w szkole – kilka pomysłów dydaktycznych**

W poezji ks. J.S. Pasierba znaczące miejsce zajmują wiersze nawiązujące do dzieł sztuki – i zwłaszcza te wiersze warto wprowadzić na lekcje języka polskiego, stwarzają one bowiem okazję do lektury kontekstowej, wprowadzają ucznia w świat dziedzictwa światowej kultury.

Przedstawione w artykule pomysły dydaktyczne zachęcają do czytania kontekstowego utworów *Koloseum* i *estetyka grupy Laoakona*. Nie prowadzą do wyczerpującej i całościowej analizy przywołanych wierszy, ale mogą stać się inspiracją dla nauczycieli polonistów. Dają możliwość wykorzystania potencjału młodego człowieka i otwierają nauczyciela i ucznia na wiele możliwości interpretacyjnych, wywołują potrzebę sięgania do wielu innych tekstów kultury, służą kształtowaniu prawdziwej erudycji.

**Słowa kluczowe:** J.S. Pasierb, czytanie kontekstowe, wiersze o zabytkach, szkoła

## Summary

**A Young Man in the Face of Art in Polish Language Classes.  
Reading Father J.S. Pasierb's Poems on Monuments  
in Polish Language Classes at School –  
A Few Ideas for Teaching**

In Father J.S. Pasierb's poetry poems referring to works of art have a prominent place and these poems in particular should be covered in Polish language classes, they create an opportunity for context reading, they introduce a student to the universe of the world's cultural heritage.

The ideas for teaching, which are presented in the paper, encourage students to read in context the following poems: *Colloseum* and *esthetics of Laocoon's Group*. The ideas do not lead to an exhaustive and overall analysis of the above mentioned poems, but they could be a source of inspiration for Polish language teachers. They provide an opportunity to make use of a young man's potential and they open both the teacher and the student to plentiful interpretation possibilities, they trigger a need to reach for many others cultural texts, their function is to form true erudition.

**Keywords:** J.S. Pasierb, to read in context, poems on monuments, school

## TRZYDZIEŚCI LAT Z ŻYCIA PEWNEJ SZKOŁY, CZYLI EWOLUCJA LICEUM W LATACH 1989–2019 Z PERSPEKTYWY KRAJOWEJ I LOKALNEJ

*Dotarcie [...] do przeszłości jako takiej, takiej, jaka była naprawdę, jest niemożliwe, dostępne są nam tylko różne warianty, mniej lub bardziej wiarygodne, mniej lub bardziej dziś nam odpowiadające. Przeszłość nie istnieje. Są tylko jej nieskończone wersje.*

(Kapuściński 2008, s. 247)

### Wprowadzenie

Lata 1989–2019 to w historii wielu szkół średnich w Polsce czas zmian, które wpisują się w dynamikę procesów politycznych, społecznych czy kulturowych – w wymiarze zarówno ogólnopolskim, jak i lokalnym. Przemiany ustrojowe dokonujące się w latach 90. XX w. nie mogły pozostać bez wpływu na to, co działo się w państwowej i publicznej szkole średniej. Patrząc z perspektywy pamięci indywidualnej i zbiorowej, można uznać, że trzydzieści lat to okres długi i bardzo trudny do wynegocjowania akceptowanego przez wszystkich obrazu przeszłości szkoły, zwłaszcza że opisowi poddawane są zdarzenia, które je jeszcze w żywej pamięci ich uczestnicy i świadkowie mają.

W prezentowanym artykule<sup>2</sup> zaproponowano przyjrzenie się ewolucji, jakiej podlegała polska ogólnokształcąca szkoła średnia w latach 1989–2019, na podstawie studium przypadku wybranego liceum. Wybór takiej cezurę nie jest przypadkowy; po pierwsze w 2019 r. przypadła trzydziesta rocznica upadku komunizmu i czerwcowych wyborów parlamentarnych, które rozpoczęły demokratyczne przemiany w Polsce; po drugie wiele polskich szkół średnich obchodziło wówczas swoje stulecie. Proces polonizacji polegający na oddaniu szkół pod nadzór polskich władz oświatowych przebiegał fazowo, ale to rok szkolny

<sup>1</sup> budzik@amu.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-7794-9084>

<sup>2</sup> Problematyka poruszana w artykule została podjęta również w: Udzik 2019.



1919/1920 przyjmuje się często w ich historii za początek istnienia. Licea i gimnazja (w ich przedwojennym kształcie) rozpoczynały swą działalność jako polskie szkoły w rok po odzyskaniu niepodległości.

Każde opisanie świata jest jego interpretacją, zatem jest nią też szkic dotyczący najnowszego okresu historii liceum. Każde opisanie świata musi być ponadto wyborem, nie można bowiem trzydziestu lat zamknąć na kilkunastu stronach artykułu. Przedmiotem opisu w niniejszym szkicu pozostaje to, co bezpośrednio wiąże się z realizacją procesu edukacyjnego i uwarunkowaniami organizacyjno-prawnymi. Perspektywa, którą przyjęto, jest perspektywą dużej i małej historii, co z jednej strony nakazuje odwołać się do tła historycznego i społeczno-politycznego, a z drugiej pozwala czynić zbliżenia na informacje szczegółowe pokazywane w pewnych interwałach czasu.

Tematem artykułu jest historia liceum w ostatnich 30 latach opisywana z perspektywy wybranego przykładu szczegółowego: Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Jarocinie – 25-tysięcznym mieście powiatowym w Wielkopolsce. Źródłem danych do opisu są dokumenty szkoły, dane statystyczne zaczerpnięte z Systemu Informacji Oświatowej oraz raportów maturalnych, wydawnictwa przygotowywane na kolejne jubileusze szkoły, mające już dziś wartość historyczną, notujące świadomość ludzi na temat szkoły, a także lokalna prasa. Traktowane są one nie tylko jako źródło danych w ujęciu statystycznym, ale także – przede wszystkim – jako świadectwa uczestnictwa w życiu szkoły z perspektywy ucznia czy nauczyciela.

Do najważniejszych czynników decydujących w latach 1989–2019 o kształcie szkoły w jej wymiarze dydaktycznym, wychowawczym i organizacyjnym należały: decentralizacja oświaty w Polsce, reforma ustroju szkolnego, reforma programowa, zwłaszcza wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych, procesy demograficzne oraz nowy system awansu zawodowego nauczycieli. Wszystkie te zmiany o charakterze prawnym, programowym i społecznym wpływały na sposób funkcjonowania szkół w Polsce, w tym także opisywanego LO w Jarocinie.

Przed 1989 r. w szkole dominowały uniformizm, monocentryzm, „gorset centralistycznej i zideologizowanej kontroli nad treściami programowymi” (Herbst i in. 2015, s. 47). Po tym roku pojawiła się chęć decentralizacji zarządzania oświatą, wyzwały się inicjatywy oddolne.

### **Dekada 1989–1999 – zmiana czy kontynuacja?**

Lata 90. XX w. to w polskiej oświacie czas dyskusji o jej kształcie i czas wprowadzania pierwszych zmian. Nie miały one jednak charakteru systemowego, choć zmieniały się programy nauczania i podręczniki niektórych przedmiotów,

zwłaszcza historii i wiedzy o społeczeństwie; do szkół wprowadzone zostały lekcje religii, opracowywano nowe regulaminy. Widoczne były dokonująca się demokratyzacja wewnętrznego życia szkoły i wprowadzanie nowych regulacji.

Dyskusje, które toczyły się w tym dynamicznym okresie przemian o charakterze ustrojowym, znajdują swoje odzwierciedlenie w tematyce rad pedagogicznych, zwłaszcza tych, podczas których dyrektorzy zdawali relacje z porad kuratorskich. Odbywały się też rady szkoleniowe oraz rady poświęcone wypracowywaniu nowych dokumentów. Sygnałem demokratyzacji było to, że szkoła sama miała je wypracować – nie były one odgórnie narzucane. Miały uregulować wiele spraw związanych z funkcjonowaniem szkoły, np. tych dotyczących kryteriów oceniania postępów w nauce i zachowania, praw i obowiązków uczniów (w tym noszenia tarcz i mundurków), sposobu powoływania organów samorządu uczniowskiego oraz zasad ich współdziałania z wychowawcą klasy, nauczycielami, dyrektorem, radą pedagogiczną i komitetem rodzicielskim.

O tym, że życie szkoły toczyło się w kontekście przemian dokonujących się w kraju, świadczą niektóre wpisy w protokolarzu rady pedagogicznej, np. ten z 1 marca 1989 r., w którym we wnioskach odnotowano: „rozmawiać z młodzieżą na tematy związane z trudną sytuacją w naszym kraju” (PRP 1). Przed wyborami z 4 czerwca 1989 r. odbyło się w auli szkolnej spotkanie z maturzystami, którzy uzyskali prawa wyborcze. Uczniowie mogli zapoznać się ze stanowiskami zarówno ówczesnej władzy, jak i strony solidarnościowej.

Zmiana, która dokonała się po 1989 r. w liceum, miała na początku głównie charakter jakościowy i dotyczyła tematyki poruszanej podczas lekcji historii oraz nowych lektur wprowadzonych do kanonu języka polskiego, np. książki *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego poruszającej temat sowieckich łagrów. Powiew swobody oznaczał m.in. możliwość poruszania tematów dotąd oficjalnie nieobecnych, a jeśli przez historyków przywoływanych, to wbrew zapisom w podręcznikach i programach nauczania tego przedmiotu obowiązujących przed 1989 r. Zmienił się niewątpliwie duch nauczania historii, odwrócono paradygmaty wiedzy o przeszłości. I choć pełna reforma programowa o charakterze systemowym rozpoczęła się w szkołach średnich (wówczas już ponadgimnazjalnych) zasadniczo w 2002 r., to w latach 90. XX w. weszły do kanonu tematyki historycznej zagadnienia związane ze zbrodnią katyńską, losami żołnierzy niezłomnych czy nową perspektywą spojrzenia na historię II Rzeczypospolitej, w tym zwłaszcza na wojnę polsko-radziecką w 1920 r. Uzyskano też powszechną zgodę na celebrowanie 11 listopada jako święta narodowego, budującego nową tożsamość Polaków.

Zjawiska te otwierały umysły młodych ludzi, uczyły umiejętności krytycznego myślenia, formowały nowe, pożądane postawy szeroko rozumianej tolerancji i odpowiedzialności obywatelskiej, a jednocześnie budowały identyfikację z miastem, krajem i Europą. Liceum w Jarocinie było w omawianym czasie

miejszem, w którym procesy przemian młodego pokolenia zachodziły intensywnie i szybko, choć przyznać trzeba, że początki zmian były trudne.

W roku szkolnym 1989/1990 nauka w liceach ogólnokształcących trwała cztery lata. Uczniów przyjmowano do nich na podstawie egzaminu wstępnego z języka polskiego i matematyki. W opisywanej szkole uczyło się 725 uczniów w 23 oddziałach (pięć klas czwartych, po sześć klas trzecich, drugich i pierwszych) (PRP 2). Do matury przystąpiło 130 maturzystów (PRP 3). Egzaminy odbywały się w trzech różnych salach poza szkołą, ponieważ ta nie dysponowała odpowiednimi pomieszczeniami (PRP 3). Egzamin pisemny zdawano z języka polskiego i wybranego przedmiotu, egzamin ustny – z języka polskiego, języka obcego i wybranego przedmiotu. Egzaminy pisemne trwały pięć godzin; efektem uzyskania oceny bardzo dobrej było zwolnienie abiturienta z egzaminu ustnego (jeśli maturzysta otrzymał dwukrotnie co najmniej dobrą ocenę roczną w klasach trzeciej i czwartej). Z perspektywy obecnie przyjmowanych standardów były to w zasadzie egzaminy wewnętrzne, oceniane przez nauczyciela, który uczył abiturienta danego przedmiotu. Również zestawy zadań egzaminacyjnych na ustną maturę przygotowywane były przez zespół nauczycieli uczących przedmiotu w szkole. Prawdziwym zewnętrznym sprawdzianem wiedzy i umiejętności maturzystów stawały się odbywające się w lipcu egzaminy wstępne na uczelnie wyższe. Po maturze zatem rozpoczynał się czas intensywnej nauki.

W roku szkolnym 1998/1999 do szkoły uczęszczało już 1118 uczniów. Liceum liczyło wówczas 34 oddziały klasowe (po dziewięć klas pierwszych i drugich oraz po osiem klas trzecich i czwartych) (PRP 4). Do egzaminu maturalnego przystąpiło 231 abiturientów (PRP 5). Zasady przeprowadzania egzaminu nie różniły się zasadniczo od tych z 1990 r. Rozpoczął się okres znacznie liczniejszej populacji uczniów liceum, który będzie jeszcze trwał przez pierwszą dekadę XXI w.

Ważnym zagadnieniem poruszonym w tym czasie (I poł. lat 90. XX w.) podczas rad pedagogicznych była sprawa pozyskiwania pomieszczeń i budynków. W związku z wyżem demograficznym liczba uczniów i oddziałów systematycznie wzrastała, brakowało sal lekcyjnych. W latach 90. XX w. jarocińskie liceum ostatecznie w znacznym stopniu poszerzyło swoją bazę edukacyjną. Świadczenia starań pokazują powszechne wówczas kłopoty szkół, w których uczyła się populacja wyżej demograficznego. Liceum stawało się szkołą masową i nie była to zmiana charakteryzująca tylko jarocińską placówkę. Wyż demograficzny, przekształcające się szkolnictwo techniczne i zawodowe (likwidacja wielu kierunków kształcenia zawodowego) oraz rosnąca popularność szkół ogólnokształcących to główne, choć nie jedyne, przyczyny zmian w strukturze szkolnictwa w Polsce w tamtym czasie. Ich efekty będą jeszcze miały wpływ na nabór do szkół licealnych w pierwszym dziesięcioleciu XXI w.

Potrzebny jest radykalny wzrost liczby młodzieży uzyskującej świadectwo maturalne, aby powstałe w kraju dysproporcje w wykształceniu nie wpływały negatywnie na możliwości zatrudnienia Polaków i nie przyczyniały się do zwiększania bezrobocia. Od tego zależy udział Polaków na rynku pracy Unii Europejskiej. Zmiany w kształceniu ponadgimnazjalnym zmierzają w kierunku uczynienia go bardziej ogólnym, szerszym. Przesaną istnieć technika, powstaną natomiast licea profilowane (*Teraz niebieska* 2020);

Na pewno widoczny jest ogromny wzrost społecznych aspiracji oświatowych. W 1988 roku do pełnych, prowadzących do matury szkół średnich szło 45% absolwentów klas VIII, a do zasadniczych zawodowych ponad 50%, natomiast w 1997 roku do pełnych szkół średnich przyjęte zostało 66%, a do ZSZ około jednej trzeciej absolwentów. Procent podejmujących studia wyższe zwiększył się w ciągu ostatnich lat ponaddwukrotnie. Obecnie studiuje niemal co czwarty absolwent szkół średnich, gdy pod koniec lat 80. – co ósmy. Na naszych oczach dokonuje się więc swoista rewolucja edukacyjna, przynajmniej ilościowa. Wykształcenie zaczęło być traktowane jako jedna z najlepszych dróg do osiągnięcia awansu życiowego (Radziwiłł 2020).

### **Lata 1999/2002–2012 – czas reform i zmian**

W latach 1989–2019 liceum jarocińskie przeszło przez zmiany o charakterze organizacyjnym determinowane z jednej strony reformą oświaty, wprowadzaną od 1999 r. przez ministra edukacji narodowej Mirosława Handkego, a z drugiej – postanowieniami władz samorządowych, które decydowały o sieci szkół w powiecie. Uchwałą Rady Powiatu w Jarocinie z 29 lutego 2000 r. stworzony został Zespół Szkół Ogólnokształcących w Jarocinie, w którego skład weszły Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki dla młodzieży oraz Liceum Ogólnokształcące dla dorosłych.

Decyzję tę podjęła rada powiatu, ponieważ rok wcześniej liceum stało się, tak jak wszystkie szkoły średnie w Polsce w tym czasie, placówką oświatową, której organem prowadzącym zostało Starostwo Powiatowe w Jarocinie. W całym kraju nastąpiło przekazanie szkół ponadpodstawowych w zarządzanie administracyjne i finansowe jednostkom samorządu terytorialnego. Był to efekt reformy przeprowadzonej w 1999 r. i utworzenia powiatowego szczebla samorządu terytorialnego. Reforma decentralizacyjna szkolnictwa przebiegała równoległe z reformą administracyjną wprowadzającą powiatowy szczebel samorządu terytorialnego.

Co więcej, w tym samym roku 1999 wprowadzono w polskiej oświacie reformę strukturalną, polegającą na skróceniu nauki w szkole podstawowej

do sześciu lat, wprowadzeniu szczebla gimnazjalnego (trzy lata) oraz skróceniu nauki w szkole ponadgimnazjalnej (dawniej ponadpodstawowej). Jednoczesne wprowadzenie dwóch kluczowych zmian systemowych (reforma administracyjna, reforma strukturalna) stworzyło samorządom powiatowym trudne warunki w pierwszym okresie zarządzania szkołami ponadgimnazjalnymi (Herbst i in. 2015, s. 11).

## Nauczyciele

Trzydzieści lat w dziejach szkoły musiało przynieść zmiany w składzie osobowym jej grona pedagogicznego, w jego strukturze wiekowej, formie zatrudnienia nauczycieli i stopniach awansu zawodowego. Jak wynika z zestawień dokumentacji szkolnej, nauczyciele uczący w liceum to absolwenci studiów magisterskich lub inżynierskich z przygotowaniem pedagogicznym, którzy zazwyczaj ukończyli specjalność nauczycielską; byli wśród nich nauczyciele związani ze środowiskiem akademickim. Ponadto wielu nauczycieli liceum miało uprawnienia egzaminatora maturalnego lub gimnazjalnego, pełniło także funkcje przewodniczących zespołów egzaminatorów oraz weryfikatorów, doradców metodycznych.

Dokonująca się na przełomie XX i XXI w. reforma oświaty wprowadziła nową strukturę awansu zawodowego nauczycieli. Miał on pełnić m.in. funkcję motywującą do podwyższania kwalifikacji. Wprowadzono następujące stopnie awansu zawodowego: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany. Uzyskanie kolejnego stopnia wiązało się z przygotowaniem planu rozwoju zawodowego, który powinien być realizowany podczas stażu na kolejny stopień<sup>3</sup>.

Dane statystyczne ilustrują podnoszenie kompetencji i uzyskiwanie kolejnych stopni awansu zawodowego przez nauczycieli liceum, ale wskazują też na

---

<sup>3</sup> Wielu nauczycieli Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Jarocinie od razu podjęło wyzwanie realizacji stażu w skróconym bądź pełnym trybie. Struktura zatrudnienia nauczycieli w roku szkolnym 2005/2006 prezentowała się następująco: z 65 uczących wówczas w szkole nauczycieli (na 1224 uczniów w 36 oddziałach) 50 zatrudnionych było w pełnym wymiarze godzin, a 15 – w niepełnym wymiarze. W tej grupie znalazło się 22 nauczycieli dyplomowanych, 32 mianowanych, 9 kontraktowych, 1 stażysta i 1 bez stopnia. W roku szkolnym 2011/2012 w ZSO w Jarocinie zatrudnionych było 68 nauczycieli (na 818 uczniów w 25 oddziałach), z czego 51 – w pełnym wymiarze zatrudnienia, a 17 – w niepełnym wymiarze. W szkole uczyło 36 nauczycieli dyplomowanych, 21 mianowanych, 9 kontraktowych i 2 stażystów. Z kolei w roku szkolnym 2017/2018 w I LO w Jarocinie pracowało 53 nauczycieli (28 w pełnym wymiarze, 25 w niepełnym wymiarze – na 499 uczniów). Wśród kadry pedagogicznej było 36 nauczycieli dyplomowanych, 13 mianowanych i 4 kontraktowych.

malejącą liczbę uczniów, co wpływa na ograniczanie pełnego wymiaru zatrudnienia. Zmieniająca się liczba zatrudnionych nauczycieli pokazuje dynamikę zmian związanych z demografią. Rosnąca liczba uczniów w latach 90. XX w. i na początku XXI w. zwiększa zatrudnienie nauczycieli, natomiast pojawienie się na początku drugiego dziesięciolecia XXI w. w liceum uczniów z roczników niżej demograficznego wymusza ograniczenie zatrudnienia nauczycieli. Świadczy o tym także zwiększona w stosunku do poprzedniego okresu liczba nauczycieli zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin. Wynika ona z dążenia dyrekcji szkoły do zapewnienia pracy wszystkim wcześniej zatrudnionym, co wymusza obniżanie wymiaru godzin. Zjawisko to w szerszym wymiarze nie jest korzystne dla funkcjonowania konkretnej szkoły, ponieważ zmusza nauczycieli do poszukiwania możliwości uzupełnienia godzin w innych placówkach oświatowych, a tym samym powoduje słabszą identyfikację z każdą z nich.

Pisząc o gronie pedagogicznym w trzydziestoleciu 1989–2019, nie sposób pominąć faktu, że w latach 1991–1998 w liceum uczyli Amerykanie z Korpusu Pokoju – organizacji, która wysyłała ochotników do krajów całego świata, aby uczyli języka angielskiego. Byli to Chris Carlisle (1991–1993), Ann Gordon (1994–1996) oraz Cherry Steward (1996–1998) – młode, pełne zapału i pomysłów osoby, które wyraźnie zaznaczyły swoją obecność wśród uczniów i nauczycieli liceum, mimo że przebywały w Jarocinie krótko.

Chris Carlisle zaskakiwał uczniów niekonwencjonalnymi metodami nauczania. Zorganizował międzynarodowy koncert kolęd, śpiewał z uczniami piosenki na lekcjach i zachęcał do pisania pamiętnika jako metody nauki języka, a także przeprowadził wybory prezydenckie na wzór tych amerykańskich (Cychnerska i Piotrowicz 2004, s. 91). O tym, jak silne więzi połączyły go z uczniami i nauczycielami, świadczy jego powrót do Jarocina w charakterze turysty po sześciu latach. Tak wówczas wypowiadał się w wywiadzie udzielonym „Gazecie Jarocińskiej”:

Po co ponownie przyjechał do Jarocina? – Aby po sześciu latach odwiedzić starych przyjaciół, dawnych uczniów, znane mi budynki, liceum... Jestem tu jako turysta – tłumaczył i dzielił się swoimi spostrzeżeniami z obserwacji miasta i jarociniaków. – Wiele budynków jest ładnie wymalowanych, jest kilka nowych knajp. „Gazeta Jarocińska” jest w Internecie i będzie kolorowa. No i ludzie się zmienili. Chodzą ładniej ubrani, zadowoleni. Chyba lżej im na duchu, jeśli tak można powiedzieć (GJ 1999).

Ann Gordon przyznawała, że przyjechała do Polski, ponieważ Korpus Pokoju umożliwił jej „podróżowanie za nauczanie”. Ponadto wielu ludzi na Zachodzie pasjonowało się zmianami zachodzącymi we wschodniej Europie. Na pytanie, czym polska młodzież różni się od amerykańskiej, odpowiadała: „Odrobinę

w zachowaniu. Byłam zaskoczona, że wstali, kiedy weszłam do klasy. W zasadzie nie ma różnicy, jednak polska młodzież jest bardziej grzeczna niż amerykańska i bardziej gościnna” (GJ 1994).

Cherry Steward z kolei dała się poznać jako osoba oryginalna, z niesamowitymi pomysłami, znająca ludzi z całego świata. Pobyt w Jarocinie wspominała ciepło:

Spotkałam wielu ciekawych ludzi, z którymi chciałabym utrzymać kontakt. Nauczyłam się wspaniałego języka i poznałam, co znaczy prawdziwa gościnność. Zdobyłam tak wiele nowych doświadczeń w pracy z młodzieżą, za które jestem wdzięczna. Zawsze będę miała w sercu specjalne miejsce dla Polski (GJ 1999).

Troje amerykańskich nauczycieli wniosło do jarocińskiego liceum powiew świeżości, przekazało uczniom szerszą perspektywę patrzenia na świat u progu ery globalizacji. Sami również pozytywnie postrzegali Polskę i dawali świadectwa sympatii swoim uczniom i współpracownikom.

### **Uczniowie – czas olimpijczyków**

Świadectwem wysokiego poziomu nauczania w szkole średniej, oprócz zdawalności i wyników uzyskiwanych przez uczniów na egzaminie maturalnym, były olimpiady przedmiotowe. To właśnie one dawały uczniom możliwość zwolnienia z egzaminu maturalnego z danego przedmiotu, gwarantując najwyższy wynik na świadectwie maturalnym oraz indeks na uczelnie wyższe. W latach 1989–2019 uczniowie jarocińskiego liceum zostawali finalistami etapu centralnego olimpiad: literatury i języka polskiego, wiedzy o mediach, wiedzy o Polsce i świecie współczesnym, języka rosyjskiego, języka niemieckiego, chemicznej, geograficznej, biologicznej.

Bardzo wielu uczniów brało udział w olimpiadach przedmiotowych na szczeblu szkolnym i okręgowym. I choć nie udało im się zakwalifikować do zawodów centralnych, to kontakt ze środowiskiem olimpijskim i praca nad przygotowaniem do pisemnego i ustnego etapu olimpiady nie tylko dawały im wiele satysfakcji, lecz także wzbogacały ich wiedzę i umiejętności. Były to, oprócz wcześniej już wymienionych, olimpiady: historyczna, fizyczna, języka angielskiego, języka francuskiego, języka łacińskiego, wiedzy ekologicznej. Wyniki olimpijczyków na świadectwie i na maturze były zawsze bardzo wysokie.

Praca z olimpijczykiem ma w sobie wiele z relacji mistrz – uczeń. Przygotowanie ucznia do olimpiady wymaga indywidualizacji nauczania. Najpierw rozpoznanie uzdolnionej osoby, później zachęcenie do udziału w olimpiadzie przez

pokazanie możliwości, które ta otwiera, i wreszcie godziny przygotowań, ponieważ każda z olimpiad ma swoją specyfikę i każda wymaga nieco innego trybu pracy (kwerendy bibliograficzne, pisanie szkiców krytycznych czy rozpraw, czytanie wielu lektur i opracowań naukowych, przeprowadzanie badań i eksperymentów, przygotowywanie raportów z badań). W tych działaniach musi towarzyszyć uczniowi nauczyciel.

Z wywiadów przeprowadzanych z finalistami i laureatami olimpiad przedmiotowych wyłaniał się podobny obraz sposobu pracy: najpierw budzenie się zaciekawienia, a w końcu pasji, która rysuje plany na przyszłość. Olimpijczycy mówili o samozaparciu, niezrażaniu się pierwszymi porażkami i ciężkiej pracy, którą trzeba wykonać, aby coś osiągnąć:

Z początku – gdy mi nie wychodziło, to nie miałam zapału do nauki. Ale potem była już przyjemność, że wiem coraz więcej i chciałam wiedzieć jeszcze więcej. [...] Dzięki udziałowi w konkursach i olimpiadach wiem, na co mnie stać, a czego zrobić nie umiem. Wiem, że nie wolno zrażać się porażkami. Dopiero po trzech latach przygotowań wiedziałem, czego muszę się nauczyć, jak się przygotować. [...] To po prostu wciąga (Cychnerska i Piotrowicz 2004, s. 96);

Od jednego egzaminu do następnego było bardzo mało czasu. Wszyscy pomagali mi zdobyć książki. Muszę przyznać, że niektóre książki były naprawdę trudne. Czasami nie mogłam zrozumieć prawie żadnego słowa oprócz przyimków. Ale były też książki, których lektura sprawiała mi przyjemność. [...] Szczególnie bliska jest mi poezja Leśmiana. Przyznaję, że trafiłam na jego wiersze dzięki olimpiadzie. Uważam, że poznawanie świata stworzonego przez Leśmiana jest bardzo interesujące (GJ 2000).

Olimpijczycy zwracali także uwagę na możliwość kontaktu z ludźmi nauki lub sztuki, których właśnie dzięki udziałowi w olimpiadzie mogli spotkać: „Ogromnym przeżyciem było spotkanie sławnych profesorów. Rozmowy z tymi ludźmi, których książki czytałam” (Cychnerska i Piotrowicz 2004, s. 96); „Odbyło się spotkanie z księdzem Twardowskim. Uważam to za najprzyjemniejszą część całej wyprawy. Książd Twardowski zrobił na wszystkich ogromne wrażenie. Mówił o swojej poezji, o wierze, o swoim podejściu do życia” (GJ 2010).

Wielu z nich podkreślało, że wysiłek włożony w naukę i czytanie poszerza horyzonty i daje perspektywę na przyszłość: „Literatura jest drzwiami, które umożliwiają poznanie świata. Odkrywanie tego świata to dla mnie przyjemność” (GJ 2010). Inna olimpijka dodała: „Najbardziej wciągające było to przedzieranie się przez naukowe książki, na początku ze słownikiem wyrazów obcych w ręce. Największą korzyścią jest otwarcie okna na świat literatury. Uświadomienie sobie, że jest coś, czego nie da się poznać do końca” (GJ 2010).



Olimpijczycy podkreślali w rozmowach rolę nauczycieli, którzy pobudzili ich zainteresowania i wspierali ich w przygotowaniach, wszak „Nawet najbardziej błyskotliwe umysły potrzebują wzorów do naśladowania, ramion [...], na których mogłyby stać. [...] obecność mentora jest niezbędna do rozwoju kreatywności” (Weiner 2016, s. 138).

Pierwsze zaciekawienie i zainteresowanie przeradza się później w pasję, chęć pogłębiania lektur czy zagadnień naukowych, pozwala snuć plany. I właśnie ten element ruchu olimpijskiego jest najistotniejszy: wzbudzić w uczniach pasję poznawania i odkrywania z nadzieją, że w przyszłości nie tylko spróbują rozwiązać problemy nierozwiązane jeszcze przez naukowców czy odpowiedzieć na pytania pozostające ciągle bez odpowiedzi, ale także zadadzą nowe pytania. „Osoby rozwiązujące problemy zaledwie odpowiadają na pytania. Osoby szukające problemów odkrywają nowe pytania i dopiero wtedy na nie odpowiadają. To właśnie te nowe pytania, nawet bardziej niż odpowiedzi na nie, wyróżniają geniuszy” (Weiner 2016, s. 138).

Ostatnie dziesięciolecie XX w. i pierwsze dziesięciolecie XXI w. to w historii szkoły czas olimpijczyków. Olimpiada spełniała funkcję nie tylko dydaktyczną, ale także przede wszystkim formacyjną, co doskonale ujawniły wypowiedzi samych uczniów ery przedsmartfonowej i przedfacebookowej. Reprezentowali oni różne dziedziny, pytani byli w różnych momentach, a jednak ich opinie są wyjątkowo zgodne. Dla młodego człowieka z 25-tysięcznego miasta olimpiada to spotkanie z nieco innym światem. Horyzonty olimpijczyków poszerzały się nie tylko poprzez zdobywanie wiedzy i umiejętności z określonej dziedziny. Młody człowiek otwierał się także na świat przez kontakt z ludźmi ze środowisk nauki i kultury, jak również z rówieśnikami z innych liceów i miast, co dawało szerszą perspektywę oceny własnej wiedzy, zwłaszcza w sytuacji, kiedy po egzaminie maturalnym trzeba było rywalizować o indeksy.

Od momentu utrwalenia się struktury trzyletniego liceum coraz trudniej było wypracować taki poziom wiedzy i umiejętności ucznia, który pozwoliłby mu pokonać stawiane przed nim wyzwania. Cykl przygotowań do olimpiady wymagał czasu, oswojenia z jej formułą, przetarcia szlaków w jednym roku na etapie okręgowym, aby dopiero w następnym móc konkurować o najwyższe lokaty.

Funkcję propedeutyczną w stosunku do olimpiady przedmiotowej spełniały szkolne konkursy przedmiotowe dla uczniów klas I i II, którzy przystępując do nich, mierzyli się z zadaniami opracowanymi na wzór tych olimpijskich. Z protokolarzy rad pedagogicznych wynika, że w latach 90. przeprowadzano szkolny konkurs polonistyczny oraz szkolny konkurs matematyczny. Kolejne konkursy przedmiotowe organizowane przez szkołę w latach 2005–2019 (matematyczny, chemiczny, informatyczny, krasomówczy) osiągały zasięg powiatowy lub regionalny. W związku z nową sytuacją rekrutacyjną służyły także promocji szkoły w środowisku lokalnym, pozyskiwaniu zainteresowania potencjalnych kandydatów.

## Uczniowie i nauczyciele w działaniu<sup>4</sup>

Dane statystyczne<sup>5</sup> zaczerpnięte z dokumentów szkolnych ilustrują tendencje w polityce oświatowej państwa i samorządu wobec szkół o charakterze ogólnokształcącym oraz procesy demograficzne. Ich konsekwencją było upowszechnienie wykształcenia średniego i możliwości zdania egzaminu maturalnego, a następnie podjęcia nauki na studiach wyższych przez znacznie większy odsetek młodych ludzi. W obiegowej opinii doprowadziło to do obniżenia rangi egzaminu dojrzałości, zwłaszcza że można go zdać, uzyskawszy 30 proc. punktów. Sprawa jednak nie jest tak prosta i wymaga znacznie głębszego namysłu. Wystarczy zauważyć, że lata 90. XX w. i początek XXI w. to ogromne przyspieszenie cywilizacyjne i wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków, co przekładało się na znacznie większy odsetek młodzieży podejmującej studia wyższe. Z drugiej strony przeobrażenia ekonomiczno-społeczne polegające m.in. na przejściu od społeczeństwa pracującego do społeczeństwa konsumpcji, brak służby wojskowej, szkolnictwa zawodowego, zapotrzebowania na pracę fizyczną spowodowały w latach 90. XX w. i I dekadzie XXI w. ogromne bezrobocie, zwłaszcza w średnich i małych miastach, nastawionych na obsługę regionów rolniczych. Szkolnictwo traktowane było jako swoisty wentyl bezpieczeństwa przed ryzykiem pauperyzacji i radykalizacji młodzieży.

Jarocińskie liceum w tym właśnie czasie, choć stało się szkołą masową, zapewniało swym uczniom przygotowanie do egzaminów na takim poziomie, który pozwalał rywalizować o indeksy na najlepsze uczelnie. Dotyczy to zwłaszcza działalności edukacyjno-naukowej. Uczniowie liceum w czasie apogeum stanu osobowego szkoły, tj. w 2006 r., uzyskiwali wysokie wyniki zarówno na egzaminie maturalnym, jak i w sporcie.

---

<sup>4</sup> Zamieszczone w artykule informacje na temat działalności zespołów przedmiotowych pochodzą ze sprawozdań i relacji ich przewodniczących. Dołączane są one po każdym półroczu i roku szkolnym do protokołu rady podsumowującej.

<sup>5</sup> W roku szkolnym 1989/1990 w LO w Jarocinie uczyło się 725 uczniów w 23 oddziałach (5 klas czwartych, po 6 klas trzecich, drugich i pierwszych) (PRP 2). Do egzaminu dojrzałości przystąpiło 130 maturzystów (PRP 3). W roku szkolnym 2005/2006 do ZSO uczęszczało 1224 uczniów (SIO). W szkole było wówczas 36 oddziałów klasowych, z czego 29 – w LO dla młodzieży (9 klas trzecich i po 10 klas drugich i pierwszych), a 7 – w liceum dla dorosłych (po 2 oddziały klas trzecich i drugich oraz 3 oddziały klas pierwszych). Do egzaminu maturalnego przystąpiło 317 abiturientów (PRP 6). W roku szkolnym 2017/2018 do I LO im. T. Kościuszki w Jarocinie uczęszczało 499 uczniów. W szkole było 16 oddziałów klasowych (6 oddziałów klas trzecich i po 5 oddziałów klas drugich i pierwszych) (SIO). Do egzaminu maturalnego przystąpiło 179 abiturientów (PRP 7).

Na przełomie XX i XXI w. działalność naukowa i popularnonaukowa uczniów, przygotowania do olimpiad przedmiotowych oraz kontakty z uczelniami wyższymi przybrały nowe formy. W nazywaniu różnych sposobów aktywizacji uczniów i nauczycieli słowo *projekt* zdobyło sobie wówczas popularność (niegasnącą do dziś). Powtarzane było i jest w odniesieniu do bardzo różnych form działalności. Do niedawna w polszczyźnie oznaczało plan działania, dokumentację czy wstępną wersję czegoś. Dzisiaj pod wpływem języka angielskiego używa się go w nowych znaczeniach: zadanie, metoda pracy, zorganizowana forma wsparcia w ramach funduszy unijnych. Na początku XXI w. bardzo wiele działań uczniów i nauczycieli nazywanych było projektami, choć trudno w tym doszukiwać się jakiegóż precyzji terminologicznej.

Różny był charakter uczestnictwa zarówno ze względu na czas zaangażowania uczniów w projekt, jak i z uwagi na liczbę osób<sup>6</sup>. Część projektów miała zasięg międzynarodowy (Sokrates-Comenius), ogólnopolski, wojewódzki czy powiatowy, a inne były oddolnym działaniem uczniów i nauczycieli – obejmowały jedynie uczniów liceum, którzy jednak często z prezentacją efektów działań projektowych wychodzili poza środowisko własnej szkoły.

Współpraca z uczelniami wyższymi przybierała w ostatnich trzydziestu latach różnorodne formy. Metodą zacieśniania relacji między uczelnią a szkołą były klasy patronackie. Młodzież uczęszczająca do klasy objętej opieką merytoryczną pracowników naukowych miała możliwość uczestniczenia w wielu rodzajach zajęć uniwersyteckich czy politechnicznych, np. wykładach, warsztatach, laboratoriach, sesjach naukowych i popularnonaukowych. Poza realizacją zadań w ramach funkcjonowania klasy patronackiej uczniowie jarocińskiego liceum uczestniczyli także w innych formach zajęć prowadzonych przez pracowników wyższych uczelni, nie tylko w ich siedzibach, ale także w siedzibie szkoły. Również wspomniane wyżej projekty bywały realizowane pod patronatem nauczycieli akademickich. W latach 2005–2018 zauważalne jest wzmocnienie kontaktów z uczelniami wyższymi, głównie poznańskimi. Dyrekcja szkoły podpisywała porozumienia o współpracy, co dawało uczniom możliwość korzystania z wykładów, warsztatów czy laboratoriów, ale dla powiatowego liceum miało też charakter prestiżowy i promocyjny.

Zestawienie form współpracy z uczelniami wyższymi pokazuje, jak bardzo szkoła stara się sprostać wyzwaniom XXI w. i umożliwić swoim uczniom kontakt z najnowszymi odkryciami i zdobyczami nauki, wprowadzać ich w metody pracy naukowej, dawać szansę na wymianę myśli z rówieśnikami z innych szkół licealnych. O tym jednak, że kontakt ze środowiskiem naukowym nie kończy się na udziale w wykładzie czy warsztatach, świadczą organizowane w szkole sesje

---

<sup>6</sup> W latach szkolnych 2011/2012 oraz 2012/2013 liczba uczniów jarocińskiego liceum objętych wieloma działaniami projektowymi wynosiła odpowiednio 784 i 732 (ZP).

naukowe i popularnonaukowe, wszelkie dni prezentacji projektów i osiągnięć naukowych uczniów. Mają oni wówczas okazję zaprezentowania wiedzy i umiejętności przedmiotowych, które bardzo często wykorzystują do przeprowadzenia własnych badań czy eksperymentów. Ideę takich przedsięwzięć wspierali też nauczyciele akademicy podejmujący współpracę ze szkołami lub umożliwiającą spotkania uczniów z różnych szkół i środowisk:

Wspomaganie innowacyjnego kształcenia młodzieży, w tym przede wszystkim w zakresie nauk ścisłych, technicznych i przyrodniczych, ma kluczowe znaczenie dla rozwoju Polski. Za jakość tego kształcenia jesteśmy odpowiedzialni my, nauczyciele wszystkich poziomów edukacji. [...] Nauczyciele jako architekci wiedzy swoich uczniów mobilizują ich do podejmowania autorskich projektów głównie w ramach aktywności pozalekcyjnej. Uczniowie tworzą zespół, który rozdziela między siebie poszczególne zadania do realizacji swojego projektu. W ten sposób uczniowie sami rozwijają swoją wiedzę i uczą się efektywnego poszukiwania źródeł. Nad poprawnym przebiegiem tego procesu czuwa nauczyciel. Uczniowie udowadniają sobie i przekonują swoich rówieśników, że nauki przyrodnicze nie tylko ukazują ciekawe zjawiska, ale je objaśniają i pozwalają na prognozowanie ich dalszego przebiegu. Starannie przygotowując swój projekt, by zakwalifikować się na festiwal, a następnie prezentując go, uczniowie także uczą się promocji efektów swojej pracy. Są to uniwersalne kompetencje, które pozwolą im z sukcesem wejść na rynek pracy czy skutecznie rozwijać działalność społeczną (Musiał 2019).

Przytoczona wypowiedź charakteryzuje nowoczesne myślenie o edukacji młodzieży i edukacji przez całe życie. Wyznacza zadania współczesnej szkoły, która ma nie tyle „nauczać”, ile „nauczyć się uczyć”. Wiedza jest dziś dostępna, nie trzeba jej szukać w bibliotekach czy w zamkniętych laboratoriach. Należy jednak nauczyć młodych ludzi radzenia sobie z selekcjonowaniem i hierarchizowaniem informacji docierających zewsząd, ich analizą i krytycznym osądem, typami postępowania badawczego, aby w końcu dać szansę na pierwsze prezentacje własnych poszukiwań naukowych.

Działania projektowe<sup>7</sup>, różne formy współpracy z uczelniami wyższymi, sesje naukowe i popularnonaukowe, konkursy przedmiotowe oraz zajęcia otwarte świadczą o dużej aktywności uczniów i nauczycieli, którzy podejmują wiele pracy, aby treści przedmiotowe przekazywać w atrakcyjnej formie. Uwagę zwraca przede wszystkim współpraca ze środowiskiem naukowym szkoły, która nie jest przecież usytuowana w mieście akademickim. Zmiana sposobu zapozna-

<sup>7</sup> Projekty finansowane ze środków unijnych, np. Sokrates-Comenius, są prezentowane w: Udzik 2019.

wania z najnowszymi osiągnięciami nauki polegająca na przejściu od zindywidualizowanej pracy z wybranym olimpijczykiem do realizowania działań projektowych powoduje zaangażowanie większej liczby uczniów zainteresowanych zagadnieniami z danej dziedziny, którzy zapewne nie wystartowaliby w olimpiadzie przedmiotowej.

## **Standardy, egzaminy, ewaluacja**

Jak zauważono wcześniej, lata 1989–2019 to okres znacznej decentralizacji systemu oświaty w Polsce. Po wprowadzeniu reformy ministra Handkego w latach 2002–2015 następują stopniowe wzmocnienie roli organów prowadzących i stopniowa redukcja uprawnień kuratoriów oświaty. Te pierwsze decydują o finansowaniu działalności szkoły, zatrudnianiu pracowników, kształcie sieci szkół, te drugie zaś są organami sprawującymi nadzór merytoryczny i pełniącymi funkcję kontrolną. Formalnie samorządy nie mają kompetencji bezpośrednio związanych z działalnością dydaktyczną w szkołach, ale współdecydują o wyborze dyrektora, mogą odgrywać rolę w procesie awansu zawodowego nauczyciela, zatwierdzają arkusze organizacyjne szkół, decydują o liczbie i liczebności oddziałów klasowych (Herbst i in. 2015).

W 2002 r. trzyletnia szkoła ponadgimnazjalna stała się faktem. LO w Jarocinie kształciło w trzyletnim cyklu nauczania. Jedną z najważniejszych zmian, które dokonały się w pierwszej dekadzie XXI w. w szkolnictwie ponadgimnazjalnym, była tzw. nowa matura. Wprowadzono nowe arkusze i zadania maturalne oraz ujednotwiono je w całym kraju (dotychczas każde kuratorium układało zadania do egzaminów pisemnych, a każda szkoła – do egzaminów ustnych). Ich kształt oraz kryteria oceniania miały być zgodne z zasadami pomiaru dydaktycznego. Wprowadzono też nowe ściśle obowiązujące w całym kraju procedury przeprowadzania i oceniania egzaminu maturalnego. Egzamin maturalny odbywał się poza szkołą. Powstały: nowa, bardzo istotna do dziś w systemie edukacji instytucja odpowiedzialna za przeprowadzanie egzaminów w Polsce – Centralna Komisja Egzaminacyjna – i podporządkowane jej organy terenowe. LO w Jarocinie znalazło się na terenie działania Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu. Aby zapewnić porównywalność oceniania, prace sprawdzali przygotowani wcześniej egzaminatorzy, czyli nauczyciele przedmiotu, którzy musieli wcześniej ukończyć kurs i zdobyć dodatkowe uprawnienia. Egzamin przeprowadzany był w szkole według określonych procedur, prace pakowano do bezpiecznych kopert – i cały proces ich sprawdzania, oceniania, wystawiania certyfikatów maturalnych odbywał się poza szkołą. Zniesiono egzaminy wstępne na studia, wyniki uzyskane podczas egzaminu maturalnego decydowały o przyjęciu na studia wyższe.

Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych spowodowało zmiany w polskim systemie szkolnictwa. Dało możliwość porównywania wyników szkół i uczniów w powiatach, województwach i całym kraju, ponieważ ujednoczone zostały zadania, kryteria i procedury:

W Polsce wprowadzenie egzaminów zewnętrznych ma istotne skutki dla całego systemu edukacji. Od samego początku egzaminy i inne formy standaryzowanych sposobów mierzenia osiągnięć uczniów miały zarówno zwolenników, jak i zagorzałych wrogów. Pierwsi uważają, że wyniki egzaminów są najlepszym i jedynym obiektywnym źródłem danych, które można wykorzystać do oceny jakości edukacji. Drudzy widzą w egzaminach przede wszystkim zagrożenie, podkreślając, że egzaminy niszczą istotę edukacji, instrumentalizując i zawężając nauczanie w szkołach. W ich przekonaniu testy niszczą kreatywność, wzmacniają niepotrzebną rywalizację uczniów i szkół, uniemożliwiają osiąganie szerokiego zakresu umiejętności i wartości, które powinna kształcić szkoła (*Egzaminy zewnętrzne...* 2015, s. 7).

Wyniki egzaminów stały się zatem podstawą do oceny jakości pracy szkoły, porównywania jej z innymi placówkami. Postrzeganie edukacji przez pryzmat poziomu wiedzy i umiejętności absolwentów spowodowało, że nacisk został położony na efekty kształcenia, natomiast proces edukacyjny w większym stopniu stał się tym aspektem nauczania, w którym większą swobodę pozostawiono szkole. To ona decydowała o wyborze programu nauczania, podręcznika, rozszerzeniach przedmiotowych:

Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych spowodowało, że testy i ich miejsce w nauczaniu przestały być wyłącznie tematem dyskusji akademickich i sporów pedagogów i stały się tematem obecnym w mediach. Coroczne wyniki egzaminacyjne, w tym zwłaszcza wyniki maturalne, stały się tematem doniesień prasowych i sporów o to, czy jakość edukacji w kraju lub konkretnej szkole pogarsza się, czy poprawia, a dane z egzaminów umożliwiły produkowanie różnorodnych zestawień i rankingów. Łatwa dostępność wyników egzaminacyjnych rodzi też pokusę wykorzystywania ich do oceny jakości pracy szkół, pracy dyrektorów i nauczycieli i uwzględniania tych informacji w podejmowaniu decyzji finansowych czy personalnych. Po wyniki egzaminacyjne coraz częściej sięgają rodzice i uczniowie zastanawiający się nad wyborem szkoły, ale też władze samorządowe decydujące o kształcie sieci szkół i poziomie wydatków publicznych na oświatę (*Egzaminy zewnętrzne...* 2015, s. 7).

W roku szkolnym 2008/2009 dyrektorka jarocińskiego liceum udzieliła wywiadu, w którym charakteryzowała poziom zdawalności i wyniki egzami-

nów w liceum. Wypowiedź pokazuje, że szkoła musi liczyć się z konkurencją, zatem działania promujące jej wyniki stają istotnym elementem budowania wizerunku. „Tak dobry wynik tegorocznej matury na pewno świadczy o wysokim poziomie kształcenia w naszych szkołach. Mam nadzieję, że to też ściągnie do nas uczniów z innych powiatów. Zresztą tak się już dzieje” (GJ 2009).

Od 2005 r. szkołom pozostawiono swobodę w planowaniu nauczania w ramach przewidywanej siatki godzin. W LO w Jarocinie uczniowie mieli możliwość wyboru klas o różnym rozszerzeniu przedmiotowym. Szczególny nacisk położono na naukę języków obcych, co wyrażało się rozszerzeniem liczby godzin wybranego przez ucznia pierwszego języka obcego. W pierwszej dekadzie XXI w. największą popularnością cieszyły się klasy humanistyczne (w szkole były aż trzy w jednym poziomie). W 2010 r. ów trend się odwrócił i najczęściej kandydatów do liceum wybierało od tego roku klasy biologiczno-chemiczne. Zainteresowanie matematyką pozostawało na podobnym poziomie. Dość dużym zainteresowaniem absolwentów gimnazjum cieszyła się też klasa lingwistyczna.

Sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad szkołami w tym czasie (od 2010 r.) przez kuratorium oświaty dokonywało się przez ewaluację, wspomaganie i kontrolę. Zwłaszcza ewaluacja stała się istotnym sposobem wpływania na jakość kształcenia. Rozporządzenie MEN przewidywało ewaluację zewnętrzną, prowadzoną przez kuratoryjnych ewaluatorów, oraz wewnętrzną – prowadzoną przez dyrektora szkoły. W roku szkolnym 2012/2013 przeprowadzona została w I LO w Jarocinie pierwsza (i jak dotąd jedyna) ewaluacja zewnętrzna. Miała ona charakter całościowy, dotyczyła zatem poziomu spełniania wymagań państwa w czterech obszarach: efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, procesów zachodzących w szkole, jej funkcjonowania w środowisku lokalnym oraz zarządzania szkołą. Badanie zostało przeprowadzone przez zespół wizytatorów ds. ewaluacji w kwietniu 2013 r. W opisie metodologii w dokumencie elektronicznym można było przeczytać:

W trakcie ewaluacji w placówce zbierano informacje pochodzące z wielu źródeł – dyrektora, uczących w szkole nauczycieli, innych pracowników, uczniów, rodziców, partnerów szkoły i przedstawicieli organu prowadzącego. Do gromadzenia danych wykorzystano metody ilościowe (ankiety w wersji elektronicznej i papierowej), jakościowe (wywiady indywidualne, grupowe, obserwację i analizę źródeł zastanych) (Raport 2013, s. 3).

O zasięgu przeprowadzonego badania świadczy zestawienie liczbowe: objętych nim zostało 406 uczniów, 55 nauczycieli i 146 rodziców. Ewaluacja zakończyła się podsumowującą radą pedagogiczną, podczas której grono analizowało wstępny projekt raportu. Ostatecznie na 17 wymagań szkoła uzyskała w dwóch bardzo wysoki poziom ich spełnienia, w siedmiu – wysoki, w sześciu – średni

i w dwóch – podstawowy. Ewaluacja miała dać szkole asumpt do dalszego rozwoju, wzmocnienia mocnych stron i podnoszenia jakości w obszarach słabszych.

Raport jest dokumentem oficjalnym, odpersonalizowanym, są w nim ujęci nauczyciele, uczniowie, rodzice jako respondenci, ale nie ma osób. Można było w nim nie tylko obejrzeć fotografię szkoły wykonaną „tu i teraz”, czyli w kwietniu 2013 r. Z raportu dało się też wyczytać nowy sposób patrzenia na liceum według współczesnych standardów. Jakkolwiek szkoła zawsze będzie sferą budowania relacji uczeń – nauczyciel, miejscem, w którym wyraziste sylwetki dobrych nauczycieli spełniają funkcję formacyjną i modelują postawy uczniów wobec wiedzy, innych ludzi i świata, to w dzisiejszych uwarunkowaniach jest ona postrzegana przede wszystkim jako sprawnie działająca organizacja, w której ważną funkcję do spełnienia mają zespoły uczniów, rodziców i nauczycieli. To one wypracowują różne rozwiązania i dokumenty, organizują projekty, przedsięwzięcia i akcje. To nie jest czas archipelagów samotnych wysp, to raczej czas harmonijnie grających orkiestr.

W roku szkolnym 2012/2013 w szkole wprowadzono kolejną reformę programową. Proces kształcenia został w niej zaplanowany w taki sposób, że czas nauki w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej należało potraktować jako całość.

W styczniu 2018 r. I LO im. Tadeusza Kościuszki w Jarocinie znalazło się w gronie 10 proc. najwyższej notowanych liceów w kraju, co ogłoszono podczas 20. edycji rankingu „Perspektyw” dotyczącego najlepszych szkół średnich. Liceum jarocińskie utrzymało przyznany rok wcześniej tytuł Brązowej Szkoły. W roku szkolnym 2017/2018 szkoła uzyskała wynik stuprocentowej zdawalności egzaminu maturalnego, a w styczniu 2019 r. liceum otrzymało tytuł Srebrnej Szkoły. Na stronie internetowej można było przeczytać entuzjastyczny wpis:

W 100-lecie Naszej Szkoły, po raz pierwszy w historii, otrzymaliśmy tytuł SREBRNEJ SZKOŁY w rankingu prowadzonym przez miesięcznik „Perspektyw”. W wysoką pozycję rankingową wpisane są zwycięstwa w olimpiadach, punkty maturalne. To sukces wynikający ze współpracy grona pedagogicznego, ambitnych uczniów, lokalnych władz oświatowych i samorządowych. Przez cały najbliższy rok będziemy z dumą używać tytułu honorowego „Srebrnej Szkoły 2019”, dzięki 373. miejscu na 1000 sklasyfikowanych szkół z całego kraju, jednocześnie jest to 30. pozycja w Wielkopolsce! Razem tworzymy to miejsce! Dziękujemy! (*Srebrna szkoła 2019*)

### **Nowe media, nowa szkoła?**

Nowe czasy wymagały nowych sposobów informowania o osiągnięciach szkoły, sukcesach uczniów, odbywających się w szkole uroczystościach, wyjazd-



dach na wycieczki edukacyjne i turystyczne czy po prostu o planie lekcji lub zastępstwach. W 2005 r. zaczęła funkcjonować szkolna strona internetowa. Dziesięć lat później jarocińskie liceum zaistniało na portalu społecznościowym Facebook, a w grudniu 2017 r. – na Instagramie. O ile strona internetowa służyła głównie oficjalnym formom przekazywania informacji o życiu szkoły (umieszczono na niej np. statut szkoły i inne podstawowe dokumenty do pobrania przez uczniów, nauczycieli czy rodziców), o tyle media społecznościowe pozostawały interaktywną formą komunikowania się, dawały i dają możliwość wyrażania opinii na temat różnych zdarzeń z życia placówki, sukcesów jej uczniów i nauczycieli. Stały się platformą nawiązywania kontaktu w mniej oficjalnych formach. Na przykład kiedy na stronie internetowej umieszczony został oficjalny wpis o tym, że 30 maja 2019 r. odbył się VII Regionalny Konkurs na „Ciekawe doświadczenie fizyczne”, wówczas na Facebooku to samo wydarzenie pojawiło się pod tytułem *Lebscy fizycy z okolicy...* Poza tym obydwie portale społecznościowe uaktywniły absolwentów, którzy się ze szkołą identyfikują i żywo komentują to, co się w niej dzieje.

W 2014 r. w liceum wprowadzony został dziennik elektroniczny. To kolejny znak czasu. Jest on nie tylko nowoczesnym sposobem dokumentowania pracy nauczycieli i wyników uczniów, ale także platformą porozumiewania się z rodzicami czy uczniami. Aby można było korzystać z dziennika elektronicznego, w każdej sali lekcyjnej musiał się znajdować komputer z odstępem do Internetu.

## Rok jubileuszowy

Jak wiele szkół średnich odradzających się lub powstających wraz z odzyskaną niepodległością także jarocińskie liceum obchodziło w 2019 r. stulecie swojego istnienia. Dyrekcja szkoły wraz z gronem pedagogicznym postanowiła wykorzystać ten czas na podkreślenie znaczenia szkoły w życiu lokalnej społeczności oraz jej osiągnięć na przestrzeni tych stu lat. Dlatego też zaproponowano obchody Roku Jubileuszowego, podczas którego co miesiąc liceum podejmowało działania o charakterze kulturalnym, sportowym czy edukacyjnym, wychodząc do społeczności całego miasta.

Ważną rolę w celebrowaniu rocznicy odgrywali absolwenci. Stowarzyszenie Wychowanków i Absolwentów Państwowego Gimnazjum i Liceum im. Tadeusza Kościuszki w Jarocinie już dwa lata wcześniej zainicjowało akcję *100 spotkań na stulecie szkoły*. Dyrektor we wrześniu 2018 r. tak opisywał tę inicjatywę:

Muszę powiedzieć, że projekt *Sto spotkań na 100-lecie szkoły* cieszy się bardzo dużym zainteresowaniem. Przerósł moje oczekiwania. Wydawało mi się, że młodzież, która ma po 16, 17 lat, nie za bardzo będzie intere-

sować praca zawodowa naszych absolwentów i wspomnienia ze szkoły. Okazuje się jednak, że ci absolwenci chętnie przyjeżdżają i spotkania z nimi są fascynujące. Wspominają czasy szkolne. Mówią o tym, że nie można absolutnie wykluczać żadnej wiedzy, którą zdobywa się w szkole, bo w najmniej oczekiwanym momencie może się okazać, że ta wiedza jest potrzebna i przydatna. Opowiadają o swoich karierach naukowych, wreszcie o swojej pracy zawodowej i o tym, co dała im ta szkoła. Widać zainteresowanie ze strony uczniów, co bardzo mnie cieszy, ponieważ absolwentów mamy naprawdę świetnych, wybitnych, kończących prestiżowe uczelnie, pracujących w różnych instytucjach, nie tylko w Polsce, ale i w Europie (GJ 2018).

## Zakończenie

Czas ostatnich trzydziestu lat zapewne doczeka się w pełni obiektywnego oglądu za kolejne trzydzieści lat. Można by za młodym bohaterem dramatu Mickiewicza (2019) zapytać: „Wieleż lat czekać trzeba, nim się przedmiot świeży / Jak figa ucukruje, jak tytuń uleży?”.

W historii jarocińskiego liceum w latach 1989–2019 jak w soczewce skupiają się najważniejsze tendencje zmian, jakie zaszły w polskiej szkole średniej. Przebiegały one w sposób, który nieco schematycznie być może charakteryzują opozycje: od centralizacji do demokratyzacji, od jednoosobowego zarządzania do współodpowiedzialności za rozwój organizacji uczącej się, od egzaminów wewnętrznych do egzaminów zewnętrznych, od indywidualnej i nieusystematyzowanej formalnie pracy nauczyciela-mistrza z uczniem-olimpijczykiem do różnorodnych działań projektowych obejmujących wiele grup uczniowskich, od transmisyjnego modelu szkoły funkcjonującej w warunkach pewnego naboru uczniów do mierzenia się z budzeniem samodzielności i aktywności poznawczej ucznia w warunkach konkurencji rekrutacyjnej i konieczności prowadzenia działań promujących szkołę. Szkoła w ryzach standardu egzaminacyjnego czy ewaluacyjnego, poddawana ocenie ze względu na pozycję w rankingu, nie może utracić tego, co buduje wspólnotę jej uczniów, nauczycieli i rodziców. Ważne jest bowiem, aby przezwyciężać dychotomię: szkoła sukcesu czy szkoła wspierająca (Stożek b.d., s. 16). Budowanie opowieści o tożsamości szkoły zawsze będzie związane z konkretnym miejscem i środowiskiem lokalnym: „[...] jesteśmy ludźmi, bo opowiadamy historie i mity, [...] wspólne dzieje i legendy umacniają wspólnotę, a człowiek może istnieć tylko we wspólnocie, dzięki niej” (Kapuściński 2008, s. 254).

Wspólnota ma nie tylko emocjonalny, ale także intelektualny i duchowy wymiar. Pamięć wspólnoty należy pielęgnować i spisywać w najróżnorodniejszych ujęciach, także indywidualnych.

## Źródła danych i materiał badawczy

Cychnerska G., Frąckowiak M., Udzik B., Piotrowicz P. (2009), *W 90 lat dookoła liceum*, Jarocin.

Cychnerska G., Piotrowicz P. (1999), *80-lecie Państwowego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego w Jarocinie. Zjazd Absolwentów*, Jarocin.

Cychnerska G., Piotrowicz P. (2004), *Ta nasza młodość, ten szczęsny czas*, Jarocin.

[GJ 1994] Strzępka B., *Uczyć i podróżować. Rozmowa z Ann Gorton*, „Gazeta Jarocińska” nr 37 z 16.09.1994 r.

[GJ 1999] *USA – Jarocin – Praga*, „Gazeta Jarocińska” nr 5 z 5.02.1999 r.

[GJ 2000] *Udana próba*, „Gazeta Jarocińska” nr 20 z 19.05.2000 r.

[GJ 2009] Konieczna A., *Druga matura w Wielkopolsce*, „Gazeta Jarocińska” nr 28 z 10.07.2009 r.

[GJ 2018] *Przebieranie się z garnituru w dres nie jest rzeczą uciążliwą. Rozmowa z Markiem Tyrakowskim, dyrektorem I Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Jarocinie*, rozmawiał Eryk Kaczmarek, „Gazeta Jarocińska” nr 37 z 11.09.2018 r.

Informacja na stronie internetowej szkoły, <http://www.liceum-jarocin.pl/udzial-w-projeckcie-unijnym-uam-pt-poczuj-chemie-do-chemii>.

*Nie trać czasu, dołącz do najlepszych!*, <http://www.liceum-jarocin.pl/kolejny-ranking-najlepszych-liceow-rozstrzygniety>.

[PRP 1] *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum Ogólnokształcącego w Jarocinie z dnia 1 III 1989 r.*, archiwum LO w Jarocinie.

[PRP 2] *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum Ogólnokształcącego w Jarocinie z dnia 25 I 1990 r.*, archiwum LO w Jarocinie.

[PRP 3] *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum Ogólnokształcącego w Jarocinie z dnia 20 IV 1990 r.*, archiwum LO w Jarocinie.

[PRP 4] *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum Ogólnokształcącego w Jarocinie z dnia 18 I 1999 r.*, archiwum LO w Jarocinie.

[PRP 5] *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej Liceum Ogólnokształcącego w Jarocinie z dnia 7 VI 1999 r.*, archiwum LO w Jarocinie.

[PRP 6] *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Jarocinie z dnia 26 IV 2006 r.*, archiwum LO w Jarocinie.

[PRP 7] *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej I Liceum Ogólnokształcącego w Jarocinie z dnia 24 IV 2018 r.*, archiwum LO w Jarocinie.

[SIO] System Informacji Oświatowej – dane statystyczne z kolejnych lat, zestawienie zbiorcze ogólne udostępnione do badań.

[ZP] *Zestawienie projektów szkolnych w roku szkolnym 2011/2012*, archiwum LO w Jarocinie.

*Srebrna szkoła 2019*, <http://www.liceum-jarocin.pl/srebrna-szkola-2019> [dostęp: 7.03.2019].

## Bibliografia

- Dolata R., Sitek M. (red.) (2015), *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, Warszawa, <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2014.pdf>.
- Herbst M., Herczyński J., Federowicz M., Smak M., Walczak D., Wojciuk A. (2015), *Bilans zmian instytucjonalnych. Polska oświata w okresie transformacji*, Warszawa.
- Kapuściński R. (2008), *Podróże z Herodotem*, Kraków.
- Udzik B. (2019), *Po przełomie. LO w Jarocinie w latach 1989–2019*, w: *Monografia Liceum Ogólnokształcącego w Jarocinie 1919–2019*, red. J. Kołacki, P. Piotrowicz, Jarocin.
- Mickiewicz A. (b.d.), *Dziady, cz. III*, <https://literat.ug.edu.pl/dziady/0008.htm>.
- Musiał G. (b.d.), *Ogólnopolski Festiwal Nauki Przyrodnicze na Scenie – projekt nauczycieli dla nauczycieli*.
- Radziwiłł A. (b.d.), *O reformowaniu edukacji. Czy III Rzeczpospolita jest „krajem ludzi uczących się”?*, „ZNAK” o reformie oświaty (wsipnet.pl).
- Raport z ewaluacji całościowej. I Liceum Ogólnokształcące w Jarocinie*, Wielkopolski Kurator Oświaty, Kuratorium Oświaty w Poznaniu, <http://www.seo2.npseo.pl/reports/1000262554135.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324).
- Stożek E. (b.d.), *Wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych i EWD do oceny potrzeb szkół*, <https://www.ore.edu.pl>.
- Teraz niebieska*, <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref162.htm>.
- Uchwała nr XIX/101/2000 Rady Powiatu w Jarocinie z dnia 29 lutego 2000 r. w sprawie aktu założycielskiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Jarocinie, archiwum LO w Jarocinie.
- Weiner E. (2016), *Genialni. W pogoni za tajemnicą geniuszu*, przeł. E. Kleszcz, Warszawa.

### Streszczenie

#### **Trzydzieści lat z życia pewnej szkoły, czyli ewolucja liceum w latach 1989–2019 z perspektywy krajowej i lokalnej**

Tematem artykułu jest historia liceum w ostatnich trzydziestu latach opisywana z perspektywy wybranego liceum ogólnokształcącego w 25-tysięcznym mieście powiatowym w Wielkopolsce. Źródłem danych do opisu są dokumenty szkoły, dane statystyczne zaczerpnięte z Systemu Informacji Oświatowej oraz raportów maturalnych, wydawnictwa przygotowywane na kolejne jubileusze

szkoły (mające już dziś wartość historyczną, notujące świadomość ludzi na temat placówki), prasa lokalna. Traktowane są one nie tylko jako źródło danych w ujęciu statystycznym, ale także – przede wszystkim – jako świadectwa uczestnictwa w życiu szkoły z perspektywy ucznia czy nauczyciela. Celem szkicu jest wskazanie związku między małą a wielką historią oraz wpływu głównych nurtów przemian w polskiej oświacie w latach 1989–2019 na sytuację konkretnej wspólnoty edukacyjnej oraz jej ewolucję.

**Słowa kluczowe:** liceum, zmiana, nauczyciel, uczeń, olimpiada przedmiotowa, egzamin, ewaluacja

#### Summary

### **Thirty years from the life of a certain school, in other words the evolution of the high school in 1989–2019 from the national and the local perspective**

The topic of this article is the history of the high school in 1989 until 2019 described as a case study. The sources of data for this article are: the school documents, needed statistics taken from the Educational Information System, matura exam reports, jubilee publications, local press. They are the sources of statistical data and the testimony of participating in the school life from the student's and teacher's perspective. The aim of this work is to show the connection between the little and the big history and the influence of the main trends in the changes in the polish educational system in 1989–2019 on the situation and evolution of the specific educational community.

**Keywords:** high school, change, teacher, student, subject contest, communication, exam, evaluation

## **TEATR SZKOLNY – WARTOŚCIĄ DLA SZKOŁY. O ROLI TEATRU SZKOLNEGO NA PRZYKŁADZIE TEATRU BEZNAZWY Z ZESPOŁU SZKÓŁ SALEZJAŃSKICH W ŁODZI**

### **Wstęp**

Szkoła, a w szczególności dobra szkoła, wie, że o jej sensie i wynikach świadczy integralny rozwój jej wychowanków. Gdy dyrekcja nie tylko zauważy, że teatr szkolny jest wypełnieniem pewnych wskazań kuratorskich, ale także pomoże w jego organizacji i działalności, może dzięki temu zyskać więcej, niż się spodziewa. Wartościowe zajęcia artystyczne, prowadzone przez osoby do tego przygotowane formalnie i przede wszystkim pasjonujące się sztuką, mogą być dla szkoły ważnym atutem. Dzięki nim zmienia się wizerunek placówki: zaczyna ona być zauważana także poza najbliższym środowiskiem, tworzy się rzeczywista wspólnota szkolno-wychowawcza. Przede wszystkim jednak odbiorcy tej działalności, czyli sami uczniowie, lepiej i sprawniej wchodzą w kolejne etapy edukacji.

Historia teatru szkolnego w Polsce sięga XVI w.<sup>2</sup> Wśród nich szczególnie znaczenie mają teatry działające w kolegiach jezuickich, a później również przy innych ośrodkach edukacji, prowadzonych przez różne zakony, np. pijarów, teatynów czy bazylianów (por. Nieduziak 2017, s. 93–102). W Polsce od początku XX w. działali również salezjanie. Pierwszą szkołą, która poprowadzili, było Męskie Gimnazjum im. ks. Jana Bosko w Oświęcimiu. Od tego czasu na stałe wpisali się oni w mapę działań edukacyjnych w kraju.

---

<sup>1</sup> [mariusz.lach@kul.lublin.pl](mailto:mariusz.lach@kul.lublin.pl), <https://orcid.org/0000-0001-7011-7480>

<sup>2</sup> Więcej na temat historii działalności teatralnej w polskich szkołach można znaleźć w klasycznych już opracowaniach J. Cierniaka, T. Nyczka czy L. Komarnickiego.

## Początki teatru w szkole salezjańskiej w Łodzi

Wśród coraz liczniejszych, poważnie traktujących teatr szkolny środowisk edukacyjnych jest Zespół Szkół Salezjańskich w Łodzi. Szkoła ta zaczęła działalność pod opieką salezjanów już w latach 20. XX w. (Janik 2020), po różnych zaś perturbacjach historyczno-politycznych w 1990 r. ponownie otworzyła swoje podwoje. Powstało wtedy Salezjańskie Liceum Ogólnokształcące, które w wyniku reformy szkolnictwa z 1999 r. rozszerzono o Salezjańskie Gimnazjum. Z kolei w 2017 r. rozpoczęła funkcjonowanie Salezjańska Szkoła Podstawowa. Obecnie w Zespole Szkół Salezjańskich uczy się ok. 820 młodych osób. Jako szkoła publiczna nie tylko zajmuje się ona przekazywaniem wiedzy uczniom podczas zajęć, lecz także kładzie nacisk na tworzenie różnego rodzaju aktywności pozalekcyjnych młodzieży. Z informacji na temat tej placówki, zamieszczonych na ogólnodostępnych portalach internetowych<sup>3</sup>, można się dowiedzieć, że szkoła proponuje bogatą ofertę zajęć dodatkowych: przedmiotowe koła zainteresowań (mające charakter poszerzający wiedzę) oraz pozapredmiotowe zajęcia z obszaru muzyki, plastyki, teatru, kina, czytelnictwa, wolontariatu, informatyki, sportu czy literatury.

W 2005 r. ówczesny pedagog szkolny, ks. Robert Bednarski, zauważył, że młodzieżowa grupa teatralna dawałaby wychowankom nowe możliwości rozwoju. Wpisywałaby się idealnie w idee charyzmatu salezjańskiego, gdzie wychowawcy i nauczyciele są przyjaciółmi ucznia, znają jego problemy, pomagają mu je rozwiązywać i zapewniają wszechstronny rozwój (por. Tadrzak-Mazurek 2006, s. 4–5). Tak od idei ks. Bednarski przeszedł do założenia teatru szkolnego. „Jedyny problem polegał na znalezieniu osoby, odpowiedniej do prowadzenia takiej grupy. Kogoś, kto miałby pojęcie o pracy w teatrze i potrafiłby do niej zachęcić młodych. W końcu padł pomysł, żeby pieczę nad kołem sprawowała Sylwia Gajewska” (Zimoch 2006, s. 7), od dzieciństwa związana z salezjanami, a ponadto – jako absolwentka tegoż liceum – doskonale rozumiejąca, na czym polegają idee systemu wychowawczego ks. Bosko. Wcześniej S. Gajewska sama uczestniczyła w licealnym kółku teatralnym, w okresie studiów brała zaś udział w różnorodnych warsztatach teatralnych i tanecznych, gdzie zdobywała wiedzę i umiejętności przydatne w czasie jej późniejszej pracy scenicznej z młodzieżą. Ukończyła pedagogikę wieku dziecięcego i rozpoczęła pracę w przedszkolu, gdzie pisała scenariusze bajek dla dzieci i dorosłych.

Umiejętności pedagogiczno-teatralne S. Gajewskiej dostrzegł dyrektor placówki, ks. Julian Dzierżak, który zaproponował jej pracę w funkcji osoby animującej w sposób teatralny życie szkolne. Przez wiele lat prowadząca teatr była zatrudniona w różnych wymiarach etatu i, co jest warte zauważenia, zawsze

<sup>3</sup> Por. wiadomości na ogólnopolskiej platformie edukacyjnej [www.szkolnictwo.pl](http://www.szkolnictwo.pl), <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=M01586&page=1> [dostęp: 15.11.2020].

wynagradzana za swą pracę w sposób podobny do innych nauczycieli. Zresztą, jak sama często podkreśla w rozmowach, z jednej strony czuje opiekę organu prowadzącego placówkę, np. podczas organizowania wyjazdów, warsztatów czy innych wydarzeń, a z drugiej – pracuje w komfortie wolności. Dyrektor ufa prowadzącej i nie kontroluje jej działań, lecz raczej wspiera i mobilizuje do dalszej aktywności.

Teatr Beznazwy jest autorskim pomysłem S. Grajewskiej, w którym połączyła ona swoje pasje: teatr i pracę z młodzieżą. Początkowo było to małe kółko teatralne, które przez piętnaście lat rozrosło się i podzieliło na kilka różnych wiekowo grup skupiających uczniów z wszystkich poziomów nauczania. W roku szkolnym 2005/2006 w pierwszych zajęciach grupy uczestniczyło dziewięcioro uczniów, przygotowujących etiudę jasełkową oraz spektakl *Ach, te kobiety*. W drugim roku szkolnym teatr liczył już 31 osób i według pomysłu młodzieży przybrał nazwę Teatr Beznazwy (pisownia łączna). Od 2005 r. do dziś przez teatr przewinęło się ponad 400 uczniów, którzy wystawili w tym okresie ponad 70 spektakli i etiud.

Mimo różnorodnych form teatralnych realizowanych w tym teatrze oraz profesjonalnego podejścia do ćwiczeń warsztatowych wspólnymi cechami wszystkich kolejnych zespołów działających w łódzkiej szkole jest pragnienie trwania we wspólnocie duszpastersko-wychowawczej. Zarówno uczniowie, jak i osoby odpowiedzialne, z S. Gajewską na czele, w pierwszej kolejności „kładą nacisk na sprawy wychowania, rozwoju duchowego czy też tworzenia wspólnoty, zaś dopiero na drugim miejscu jest indywidualne podejście do zadań aktorskich. Właśnie w ten sposób realizowana jest tam specyfika aktywności teatralnej zalecana przez samego ks. Bosko, jak i jego następców” (Lach 2018b, s. 146). Teatr Beznazwy – przez zabawę i solidną pracę (tworząc wspólnotę młodych ludzi pragnących dzielić się treściami ewangelicznymi z rówieśnikami), a także dzięki zaangażowaniu w rozwój duchowy każdego pojedynczego uczestnika tych zajęć – stał się realizatorem duchowej spuścizny świętego z Turynu. Zauważają to także sami jego uczestnicy. Z okazji pięciolecia działalności w jubileuszowym wydawnictwie jeden z aktorów napisał: „Ksiądz Bosko robił ze swoimi chłopakami wiele przedstawień. Występowali na scenie, czasem robili spektakle uliczne. Miało to nie tylko rozwinąć ich umiejętności aktorskie, przede wszystkim chodziło o współodpowiedzialność za swoje dzieło. Nasz teatr powstał z podobnym założeniem” (Teatr Beznazwy 2006, s. 7).

### **Teatr wspólnotą wychowawczą**

Teatr Beznazwy, działający w szkole salezjańskiej, w swoich założeniach korzysta z idei pedagogicznych wielkiego wychowawcy z Turynu. „Św. Jan



Bosko w wychowaniu swoich chłopców dużą wagę przykładął do działalności teatralnej. Dlatego współczesny wychowawca pracujący w duchu salezjańskim także powinien zwrócić uwagę na to narzędzie wychowawcze” (Piekarzewski 2005, s. 4). Odkrycie w działalności teatru szkolnego nie tylko miejsca zajęć pozalekcyjnych, ale także – przede wszystkim – jego roli dla społeczności uczniowskiej jest istotnym krokiem ku prawidłowemu odczytaniu sensu istnienia teatru. To dzięki niemu uczniowie rozwijający swoje pasje zaczynają uważniej obserwować dorosłe życie i się do niego przygotowują. Stają się świadomymi odbiorcami kultury, nierzadko znajdując w niej miejsce dla swojego dalszego rozwoju. Teatr szkolny jest dla nich najczęściej pierwszą płaszczyzną spotkania z innymi poglądami, a także miejscem odkrywania swych możliwości, przełamania barier i dowartościowywania swojego istnienia.

Aktorzy Teatru Beznazwy wiedzą, że praca na scenie jest nie celem samym w sobie, ale środkiem wspomagającym rozwój młodego człowieka. Św. Jan Bosko widział teatr jako jeden z istotnych elementów swojego systemu wychowawczego. Grupa jest odpowiedzią na zainteresowania i zdolności młodych ludzi. W pracy teatralnej szczególnie nacisk kładzie się na zajęcia warsztatowe, które pozwalają poszerzyć społeczną i emocjonalną samoświadomość młodych ludzi. Ważne jest budowanie wspólnoty oraz wzajemnego wsparcia, które ułatwiają pracę na scenie, a przede wszystkim pomagają w odnalezieniu się w młodzieńczej rzeczywistości.

Teatr Beznazwy jest skierowany do uczniów Zespołu Szkół Salezjańskich, i to właśnie oni tworzą jego skład. Jedynym warunkiem przyjęcia do grupy są zaangażowanie i chęć współtworzenia tej artystycznej społeczności. Dzięki tej pracy młodzi ludzie nabywają wiele cech przydatnych w codziennym życiu. Teatr, będący aktywnością zespołową, uczy ich podejmowania odpowiedzialności za wspólne dzieło. Nabierają oni wewnętrznej dyscypliny, odkrywają otaczającą ich rzeczywistość, którą najpierw opisują, a później kształtują, często już samodzielnie.

Na początku działalności, w 2005 r., w zajęciach brali udział uczniowie od 13. do 19. roku życia (gimnazjum i liceum). Gdy w 2017 r. szkoła poszerzyła się o Salezjańską Szkołę Podstawową, pracą teatralną zostały objęte także dzieci od 7. roku życia. W ofercie szkoły zajęcia teatralne są ważnym elementem edukacji społecznej i indywidualnej. Obecnie teatr składa się z kilku grup wiekowych. Ważne zaznaczenia są wprowadzone obowiązkowe zajęcia odbywające się raz w tygodniu dla wszystkich dzieci w klasach edukacji wczesnoszkolnej. Swoim zasięgiem obejmują one obecnie ok. 120 uczniów. Od czwartej klasy w zajęciach uczestniczą chętni uczniowie, niemniej jest to zawsze spora grupa. Z tej oferty korzysta ok. 100 wychowanków. Grupy te prowadzi Dominika Śliferska. W klasach licealnych działają dwa zespoły teatralne: jeden – wśród uczniów klas pierwszych, drugi – wśród najstarszej młodzieży. Z tymi uczniami (ok. 50 osób)

zajęcia prowadzi S. Gajewska. Wśród wielu różnych grup w teatrze jest jedna wyjątkowa – stworzona dla tych, którzy angażują się aktywniej w pracę zespołu. Przygotowują oni dodatkowym nakładem pracy przedstawienia trochę trudniejsze i wymagające większego zaangażowania (*Pizza, Tutaj jest dobrze, Bar, Bóg Mordu*), które często są prezentowane poza murami szkoły.

W zależności od zapotrzebowania i pomysłów starsi aktorzy pracują warsztatowo z młodszymi, włączają się w spektakle, tworzą układy choreograficzne. Obecnie w teatrze są dwie osoby odpowiedzialne za poszczególne grupy – S. Gajewska i D. Ślifierska – natomiast muzycznie wspomagają je inni nauczyciele szkoły, jak np. Weronika Łubisz i Marcin Paździor. Teatr Beznazwy współpracuje także ze szkolnymi grupami muzycznymi, a do poszczególnych projektów angażuje swoich absolwentów.

### **Teatr miejscem twórczego rozwoju młodzieży**

Młodzież bardzo często sama przygotowuje oprawę swych spektakli. Tworzy scenografię, plakaty, szyje kostiumy, komponuje muzykę czy układa choreografię. Dzięki pracy w tym teatrze jego uczestnicy mają szansę sprawdzać się w różnorodnych rolach. Uczniowie, zwłaszcza licealiści, bardzo często korzystają z organizowanych dla nich warsztatów teatralnych prowadzonych przez różne zaproszone osoby. Wtedy to mogą spotkać się z ciekawymi artystami reprezentującymi różne przestrzenie sztuki. Z Teatrem Beznazwy jak dotąd współpracowali m.in.: Adam Rymarz – wokalista i wykładowca w Zespole Szkół Muzycznych oraz w PWSTTViF; Małgorzata Grund – aktorka Teatru-A z Gliwic; Agnieszka Kowalska-Owczarek – teatrolog Poleskiego Ośrodka Sztuki; Jerzy Welter – reżyser, teatrolog z Wrocławia; Aleksandra Kugacz-Semreci – aktorka Studia Matejki z Wrocławia; Anna Maszewska – aktorka łódzkiego teatru Chorea; Łukasz Urbaniak – łódzki teatrolog.

Postawa S. Gajewskiej, która zaprasza do współpracy – zarówno stałej, jak i okazjonalnej – inne osoby, wskazuje, że ważniejsze niż własne osiągnięcia są dla niej dobro i rozwój uczniów w powierzonych jej grupach. W podejściu S. Gajewskiej do działań artystycznych wychowanków widać, że istotniejszą sprawą niż sam efekt finalny jest proces wychowawczy. Nie znaczy to jednak, że spektakle czy mniejsze etiudy mają niski poziom artystyczny. Młodzi adepci sztuki nie skupiają się tylko na zajęciach warsztatowych. Za każdym razem zostaje im wytyczony jakiś cel działań. Inaczej szybko mogliby się zniechęcić, a owoc ich pracy, czyli konkretne przedstawienie, jest ukoronowaniem często bardzo trudnej i angażującej ich na wielu płaszczyznach twórczej drogi.

Ta rzeczywistość współpracy przy poszczególnych przedstawieniach czy etiudach teatralnych wyraża się również tym, że kierowniczka grupy nie tylko

pozwala uczniom na twórcze podejście do tematu, ale także – gdy zauważa osoby bardziej zdolne, potrafiące działać z grupą czy przejawiające jakieś umiejętności w pisaniu scenariuszy lub reżyserowaniu – chętnie zleca im opiekę artystyczną nad kolejnymi spektaklami. Przykładowo spektakl *Zbłąkani* został napisany i wyreżyserowany przez Szymona Szadkowskiego. To luźna interpretacja teorii Freuda i tego, jak młody człowiek odnajduje się dziś między doświadczeniem id, ego i superego. Przedstawienie *Sztuki*, według scenariusza i w reżyserii jednej z uczennic, Zuzanny Kluszczyńskiej, jest opowieścią o dojrzewaniu oraz postrzeganiu dorosłych z perspektywy najpierw małego dziecka, a później dorastającego, młodego człowieka. To pytania o dorosłość, odpowiedzialność, konsekwencję i wybory. Spektakl ruchu *Pan Lasu* to dzieło kolejnej absolwentki teatru – Weroniki Rutkowskiej. Jest ono baśniowym połączeniem dwóch światów: stąpającego twardo po ziemi człowieka i żyjących w harmonii z przyrodą elfów. To niejako historia o wyśnionej miłości. *Śmierć to zdrowie* wyreżyserował według własnego scenariusza Filip Garmulewicz. W tej groteskowej opowieści z czarnym humorem w tle starał się on przybliżyć swym rówieśnikom temat śmierci. *Tylko zabawa* Dominiki Ślifierskiej opowiada o świecie dorosłych, ich problemach i dylematach pokazanych oczami młodych ludzi. Jedną z aktorek teatru, Magdalena Kowalska, zaprezentowała z kolei przed publicznością swój monodram: *Czerwony Kapturek*.

Należy również zauważyć, że w repertuarze Teatru Beznazwy są także przedstawienia napisane przez całą grupę, takie jak *OdSierococone* czy *Przyjaciółki* – będące rozważaniami na temat nastoletnich dziewcząt i ich problemów we współczesnym świecie. Natomiast *Stefan*, *MusiSal* czy *Każdy inny, wszyscy różni* poruszają aktualne historie, z którymi spotykają się uczniowie na korytarzach szkolnych. Pozwalając tak wielu młodym ludziom aktywnie tworzyć kolejne spektakle, S. Gajewska nie tylko rozwija ich umiejętności, ale także pozwala swoim podopiecznym mówić o sprawach dla nich ważnych.

W pracy Teatru Beznazwy istotną rolę odgrywa wspólne działanie artystyczne oraz wykorzystywanie różnych umiejętności, zdolności i zainteresowań młodzieży. Opierając się na wrażliwości samych uczniów, a zarazem realizując pomysły zaproponowane przez młodzież, S. Gajewska wykorzystuje w swej działalności bardzo różne formy teatralne. W zależności od umiejętności i oczekiwań konkretnej grupy powstają często spektakle typowo dramatyczne, będące opracowaniem znanych i lubianych tekstów, jak np. *Poskromienie*, *Małe zbrodnie małżeńskie*, *Bóg Mordu*, *Adam i Ewa*, *Alicja*. Uwzględniane są również preferencje grup pragnących rozwijać się na płaszczyźnie ruchu bądź śpiewu – w odpowiedzi na to powstały m.in. przedstawienia: *MusiSal*, *Panny* czy *Drachma*.

## Teatr miejscem poznania kultury

Działając w szkole katolickiej, Teatr Beznazwy dobiera swój repertuar w sposób pasujący do idei szkoły, która pragnie kształcić młodzież nie tylko intelektualnie czy artystycznie, ale także duchowo – w myśl zasady patrona szkoły, ks. Jana Bosko. Intuicja podpowiadała mu, że

w tej formie rozrywki, jaką jest teatr, łączącej zabawę z możliwością głębokiego przeżycia, pedagog ma niezwyklego sojusznika w doskonałości charakteru młodzieży, ponieważ teatr jest w mocy oddziaływać zarówno na tych, którzy grając, przechodzą transformację, przeistaczają się na scenie w kogoś innego, niż jest się nim w życiu, jak i na tych, którzy oglądając przedstawienie, ulegają urokowi tej transformacji (Lewko 1987/1988, s. 67).

Teatr Beznazwy dba również o rozwój młodzieży w poznawaniu i umiejętnym odczytywaniu dzieł kultury, ze szczególnym uwzględnieniem literatury. Odbywa się to za sprawą bogatego i różnorodnego repertuaru. Wielokrotnie sami uczniowie tworzą spektakle na podstawie własnych obserwacji i przemyśleń. Jest to istotne z punktu widzenia wychowawczego. Jednak prowadząca co pewien czas dyskretnie „podsuwa” młodzieży różnorakie teksty, a przy okazji różnych spotkań i rozmów z takich właśnie utworów literackich rodzą się kolejne premiery. S. Gajewska nie pracuje z młodzieżą w sposób uproszczony. Nie rozdziela uczniom ról według schematów w dramatach, lecz wskazuje na pozycje stanowiące inspirację i impuls do dalszej pracy, już wykonywanej przez samą młodzież. W taki sposób powstały m.in. *Poskromienie* (na podstawie komedii Szekspira), *Małe zbrodnie małżeńskie* (Erica Emmanuela Schmitta), *Bóg Mordu* (Yasminy Rezy), *Adam i Ewa* (na podstawie Marka Twaina), czy też *Alicja* (na motywach powieści Lewisa Carrolla). Dzięki takim zabiegom młodzi ludzie poznają zarówno wielką, klasyczną już literaturę, jak i bardziej współczesne – ale zawsze interesujące i wartościowe – teksty. Czasami w swoich przedstawieniach łódzki teatr opiera się na zbiorach poetyckich polskich poetów, takich jak Julian Tuwim, Jan Brzechwa, Michał Rusinek, Łukasz Dębski, Marcin Brykczyński, Joanna Olech. Często tym teatralnym zabiegom towarzyszy edukacja kulturalna.

W swoich działaniach Teatr Beznazwy odpowiada na aktualne wydarzenia, zapoznając zarówno swoich aktorów, jak i innych uczniów w szkole z ważnymi sprawami. Przykładowo w odpowiedzi na rok Lutosławskiego (2013) teatr włączył się w obchody świętowania tej rocznicy. Powstał spektakl składający się ze znanych wierszy Juliana Tuwima, jak *Ptasie radio*, *Lokomotywa* czy *Spóźniony słowik*. Wszystkie te teksty zostały połączone muzyką i piosenkami skomponowanymi przez Witolda Lutosławskiego. Natomiast w 2010 r. powstał spektakl słowa i ruchu *Mały Chopin* przybliżający postać sławnego muzyka. Pokazano

jego dzieciństwo, równocześnie przybliżając widzom twórczość wybitnego pianisty. W historii napisanej przez Michała Rusinka mały Fryderyk (Frycek) nie lubi szpinaku, bawi się jak inne dzieci, a w nocy fascynuje go fortepian. Opowieść przybliży dzieciom postać kompozytora, tłumacząc przy okazji, czym są różne formy muzyczne, jak np. mazurek czy rondo.

Dobór repertuaru związany jest ściśle z katolickim charakterem szkoły i, co się z tym wiąże, z wartościami, które są przekazywane wychowankom. Obok klasycznych źródeł literackich jedną z głównych inspiracji do spektakli jest Biblia. Tematy w niej zawarte, jak i ich współczesne interpretacje są często ciekawym materiałem do dzielenia się na scenie. Nie wykorzystuje się go jednak w banalny sposób. Właśnie przy przedstawieniach inspirowanych treściami religijnymi młodzież, często w sobie adekwatny sposób, ukazuje własne przemyślenia na dany temat. Tak powstały spektakle: *Panny*, *Drachma*, *Marnotrawna*, *Noe*. Podobnie ze źródła biblijnego czerpie etiuda *Błogosławiona*, opowiadająca językiem ruchu i tańca rolę kobiety w historii zbawienia. Natomiast w 2015 r. teatr włączył się do ciekawego projektu inspirowanego sztukami walki. Był to autorski spektakl *Niewiasta-Matka*<sup>4</sup>, w którym pokazano konflikt dobra i zła, zakończony ostatecznie zwycięstwem Archaniola Michała.

### Teatr wartością dla szkoły

Teatr szkolny, zwłaszcza gdy jest dobrze prowadzony, zaczyna istnieć w świadomości najpierw uczniów, potem grona pedagogicznego, aż wreszcie wychodzi poza mury szkoły, staje się jej wizytówką. Taka grupa spełnia wiele różnych zadań, które stanowią istotny element środowiska edukacyjno-wychowawczego danej placówki. Dzięki właściwemu podejściu osób prowadzących zwykle akademie stają się często spotkaniami, które rzeczywiście ubogacają edukacyjną codzienność kolegów i koleżanek. Teatr Beznazwy, będąc przede wszystkim grupą szkolną, występuje zwykle w czasie uroczystości i wydarzeń, które są organizowane przez społeczność uczniowską. Grupy prowadzone przez S. Gajewską przygotowują różne spektakle okolicznościowe. Stały punkt stanowią coroczne jasełka, podczas których zwykle prezentowane są małe etiudy bożonarodzeniowe. Jest to okazja do współpracy na różnych płaszczyznach wiekowych. Oprócz jasełek, rekolekcji wielkopostnych i innych wydarzeń cyklicznych Teatr Beznazwy przygotowywał oprawę teatralną różnych pojedynczych spotkań, za

---

<sup>4</sup> *Niewiasta-matka* to spektakl dyplomowy Małgorzaty Grund-Bismor, który został zrealizowany na Wydziale Reżyserii Teatru dla Dzieci i Młodzieży we wrocławskiej filii PWST im. L. Solłskiego w Krakowie.

które odpowiadała szkoła. Były to m.in. otwarcie Ogólnopolskich Mistrzostw „Salosu” (2016) czy oplatek sportowców (2019).

Teatr aktywnie uczestniczy również w religijno-artystycznym życiu archidiecezji łódzkiej. Jest dzięki temu świetnym ambasadorem swej szkoły, jak też przykładem głoszenia prawd chrześcijańskich w przestrzeni publicznej. Od 2017 r. systematycznie bierze udział w Orszaku Trzech Króli czy Nocy Świętych. Podczas Świątowych Dni Młodzieży w 2016 r. przygotował program, który został zaprezentowany delegacjom z całego świata goszczącym w Łodzi.

Zespół często pokazuje owoce swej pracy poza szkołą. Prezentował się m.in. w Poleskim Ośrodku Sztuki, Akademickim Ośrodku Inicjatyw Artystycznych, Filharmonii Łódzkiej oraz w różnych przedszkolach i szkołach podstawowych na terenie miasta i województwa. Młodzi aktorzy często wyjeżdżają także do innych miejscowości, aby tam uczestniczyć w różnych konfrontacjach czy spotkaniach teatralnych, czy też zaprezentować swą twórczość na zaproszenie różnych podmiotów. W swojej piętnastoletniej działalności Teatr Beznazwy występował m.in. w Szczecinie, Zduńskiej Woli, Warszawie, Krakowie, Ostródzie, Płocku, Czerwińsku, Poznaniu. Jest to jeden z lepszych sposobów reklamowania salezjańskiej szkoły, gdyż dociera bezpośrednio do osób, które mogą być zainteresowane dalszą edukacją w placówce, z której pochodzi teatr.

Dla szkoły, chcącej wykazać się swoją wyjątkowością i spełnianiem roli edukacyjnej wobec zarówno kuratorium oświaty, jak i rodziców, których dzieci tam właśnie się uczą, ważne są również wyróżnienia i nagrody zdobyte przez uczniów. I chociaż teatr nie lubi uczestniczyć w konkursach, które są często subiektywnie oceniane, to jednak w swym dorobku ma liczne wyróżnienia. Wśród najważniejszych warto wymienić te otrzymane podczas Salezjańskiego Ogólnopolskiego Festiwalu Teatralnego (Szczecin), Wojewódzkiego Festiwalu Chrześcijańskich Form Teatralnych (Łódź) czy Wojewódzkiego Festiwalu Chrześcijańskich Form Teatralnych „Dotykając wolności” (Łódź).

## Zakończenie

Powołanie do istnienia oraz działalność Teatru Beznazwy mogą być przykładem wykorzystania potencjału drzemiącego w młodzieży szkolnej. Łódzka grupa jest wartościowym zespołem, w którym uczniowie rozwijają swoje pasje, otwierają się na nowe wyzwania i przygotowują do dorosłego życia. Dla szkoły taki teatr stanowi ciekawą ofertę edukacyjno-wychowawczą, zapraszającą do placówki kolejnych uczniów. Młodzi aktorzy, stanowiący bardzo duży procent wszystkich uczniów, w twórczy i ambitny sposób animują życie koleżanek i kolegów, a także wyraźnie przemieniają placówkę w rzeczywistość wspólnoty uczniów i nauczycieli. Przykład współpracy między dyrekcją, osobami prowa-

dzącymi teatr i działającymi w nim uczniami powinien być zauważony jako godny do naśladowania.

## Bibliografia

- Bednarski R. (2006), *Teatr Beznazwy*, Łódź.
- Cierniak J. (1934/35), *Cele i zadania teatru młodzieży szkolnej*, „Teatr w Szkole”.
- Clifford S., Herrmann A. (2003), *Teatr przebudzenia. Praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne*, przeł. R. Van de Logt, Łódź – Warszawa.
- Informator na temat Zespołu Szkół Salezjańskich w Łodzi*, <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=M01586&page=1>.
- Jajte-Lewkowicz I., Michałowska J. (red.) (2010), *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie. Prolog*, Łódź.
- Janik J. (b.d.), *Historia Szkoły Salezjańskiej przy ul. Wodnej*, <https://wodna.edu.pl/historia-szkoly>.
- Komarnicki L. (1926), *Teatr szkolny*, Warszawa.
- Konstytucje i regulaminy Towarzystwa św. Franciszka Salezego. Regulaminy ogólne* (1986), Rzym.
- Lach M. (2007), *Teatr religijny w latach 1989–2005 – rekonosans*, w: *W kręgu polskiego dramatu i teatru religijnego XX wieku*, red. W. Kaczmarek, J. Michalczuk, Lublin.
- Lach M. (2009), *Kilka szkiców na temat amatorskiego teatru religijnego dziś*, Lublin.
- Lach M. (2018a), *Przykłady realizacji idei teatralnych świętego Jana Bosko w Polsce na początku XXI wieku*, „Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne” t. 39, nr 3.
- Lach M. (2018b), *Między amatorstwem a profesjonalizmem – warsztat aktorski w teatrze wartości religijnych*, w: *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie. Aktor*, red. I. Jajte-Lewkowicz, J. Michałowska, Łódź.
- Lewicki T. (2012), *The Historical Origins of Salesian Theatre*, „Divyadaan. Journal of Philosophy & Education” 23, nr 2.
- Lewko M. (1987/1988), *Książd Bosko i jego „teatrzyk”*, „Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne” t. 9.
- Nieduziak E. (2017), *Co się stało z teatrem szkolnym? W poszukiwaniu zagubionego obszaru kultury szkoły*, „Parezja” t. 7, nr 1.
- Pankowska K. (1997), *Edukacja przez dramę*, Warszawa.
- Piekarczyński A. (2005), *Teatr – narzędzie wychowawcze*, „Don Bosco. Magazyn salezjański” nr 3.

*Podstawa programowa* (2014), Salezjańskie Duszpasterstwo Młodzieżowe, Rzym.

Siedlecki A. (2010), *Być aktorem. Podstawy techniki aktorskiej*, Rzeszów.

Śliwonik L. (2019), *Teatr niezbędny. Studia, szkice, felietony*, Stalowa Wola.

Tadrzak-Mazurek M. (2006), *System wychowawczy Księdza Bosko*, „Don Bosco. Magazyn salezjański” nr 6.

Way B. (1997), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa.

Zimoch K. (2015), *10 lat Teatru Beznazwy*, <http://bosko.pl/kultura/10-lat-Teatru-Beznazwy.html>.

### Streszczenie

#### **Teatr szkolny – wartością dla szkoły. O roli teatru szkolnego na przykładzie Teatru Beznazwy z Zespołu Szkół Salezjańskich w Łodzi**

Szkolne grupy teatralne są istotnymi elementami procesu dydaktyczno-wychowawczego. Teatr Beznazwy, działający od 2005 r. w Zespole Szkół Salezjańskich Łodzi, odgrywa istotną rolę wychowawczo-edukacyjną. W placówce tej działa kilka różnych grup – począwszy od pierwszych klas szkoły podstawowej, na maturzystach skończywszy. Dzięki aktywności artystycznej dzieci i młodzież poznają otaczający ich świat, rozwijają swoje pasje i zainteresowania, dzielą się z innymi (zwłaszcza swoimi rówieśnikami) własnymi obserwacjami rzeczywistości. Łódzki teatr jest również istotny dla działalności samej szkoły. Dzięki profesjonalnemu zaangażowaniu samych uczniów teatr ten jest rozpoznawalny w środowisku, przez co staje się dobrą wizytówką samej szkoły. Działania Teatru Beznazwy są dostrzegane nie tylko przez młodzież, ale także przez samą dyrekcję, która docenia wartość tychże zajęć teatralnych prowadzonych w szkole.

**Słowa kluczowe:** teatr amatorski, scena salezjańska, system prewencyjny, teatr szkolny

### Summary

#### **School theater – a value for the school. Theatre “Withoutname” from Salesian School Complex in Lodz as an example on the role of theatre in schools**

School theater groups are important elements of the didactic and educational process. The “Withoutname Theatre”, is operating since 2005 in the Salesian School Complex in Lodz and plays an important educational role among students at developmental stage. There are several different groups operating in this facil-



ity, from the first years of primary school to high school graduates. Thanks to this artistic activity, children and young people learn about the world of values around them, develop their passions and interests, share their observations of reality, especially with their peers. The theater in Lodz's school is also important for the activities of the school itself. Thanks to the professional involvement of the students, under the supervision of Sylwia Gajewska, the theater is recognizable in the community, which is additional benefit for school image. Activity of the "Withoutname Theatre" is noticed not only by young people, but also by the management of the school, who seems to appreciate the value of theatrical activities conducted at the Salesian school.

**Keywords:** amateur theater, Salesian theater scene, preventive system, school theater

## **„BYŁ ZAWSZE ARTYSTĄ”. ŚWIĘTY BRAT ALBERT W RELACJACH METROPOLITY ANDRZEJA SZEPTYCKIEGO**

Wspomnienia Adolfa Nowaczyńskiego o bracie Albercie (tj. Adamie Chmielowskim), choć niezbyt obszerne, zawierają szczególnie interesujący opis wpływu ich bohatera na współczesnych mu artystów, pisarzy, uczonych, ziemian i arystokratów. Tercjarz, który z odwagą i miłosierdziem szedł między najuboższych i najbardziej poniżonych, pociągał swą niezwykłą osobowością także ludzi z kręgów społecznej elity.

Charakteryzując Kraków lat 80. XIX w., Nowaczyński pisał z emfazą o „małym Rzymie”, o polskim odpowiedniku Heidelbergu, Oxfordu, Weimaru, Florencji oraz arystokratycznego Paryża jednocześnie, mieście bogactwa, towarzyskiego i intelektualnego wyrafinowania (Nowaczyński 1999, s. 39–40). I dodawał z perspektywy współczesności (wspomnienie ukazało się po raz pierwszy w 1936 r.):

Ewokujemy tu tę grupę socjalną, ten bourgetowski<sup>2</sup> świat i towarzystwo dziś bezpowrotnie już rozpierzchnięte i zagrzebane z tego powodu, że jeżeli nie w nim samym, to blisko niego znalazł się i przeżywał pewien okres swego żywota przyszły Brat Albert. Przypomina to w swym przepięknym wspominku dzisiejszy metropolita Szeptycki, wówczas (jak i ja jeszcze pamiętam) smukły, szykowny pułkownik ułanów, aranżer prowadzący tańce na balach w „paradnej” sali hotelu Saskiego. Z malarzem Chmielowskim spotykał się na sympozjach u Konstantego Przędzieckiego<sup>3</sup> na Wolskiej, gdzie synowie historycznych rodów zaprzyjaźniali się z uczonymi, z literaturą, ze sztuką (Nowaczyński 1999, s. 43–45).

---

<sup>1</sup> ratajczka@amu.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0003-3443-4600>

<sup>2</sup> Bourgetowski – przymiotnik od nazwiska Paula Bourgeta (1852–1935), pisarza francuskiego, który w powieściach psychologicznych przedstawiał m.in. przejawy i źródła współczesnego pesymizmu.

<sup>3</sup> Konstanty Przędziecki (1846–1897) – ziemianin, mecenas sztuki i nauki.

Przedstawił więc pamiętnikarz dawną stolicę królów Polski jako nadzwyczajne miejsce spotkań osobowości nieprzeciętnych. Warto jedno z nich wywołać z przeszłości, gdyż dotyczy dwojga ludzi, którzy pozostawili, w rozmaity sposób, głęboki ślad w historii życia duchowego i religijnego. Gdy w 1887 r. spotkali się na Wolskiej w salonie Przędzieckich, „czterdziestodwuletni malarz [...] od kilku tygodni nosił szary habit III zakonu franciszkańskiego”, a „dwudziestodwuletni hr. Roman Szeptycki [...] miał rok później wstąpić do zakonu bazylianów i po zmianie obrządku zostać kapłanem greckokatolickim, przyszłym wybitnym lwowskim metropolitą Andrzejem” (Gancarz 2017).

Kolejnym miejscem, w którym przetrną się drogi Adama Chmielowskiego i Andrzeja (w świecie: Romana) Szeptyckiego, będzie tatrzańska pustelnia albertyńska. Opis wznoszenia drewnianych budynków w pobliżu drogi na Kalatówki kończył Nowaczyński tak:

I wnet się tu i msze zaczęły odprawiać na miejscu najwyższym w Polsce i najbliższej niebios, wnet rekolekcje przedwielkanocne, na których siadali obok siebie na zydlach i ksiądz biskup Nowak<sup>4</sup> (albertynów protektor żarliwy), i dzisiejszy metropolita rusiński Szeptycki, a obok wnuk księcia Adama Czartoryskiego, Zakopanego posiadziciel<sup>5</sup>, a obok niego wnuk Zygmunta Krasieńskiego, ordynat z Opinogóry<sup>6</sup>, a obok różni dziwni panowie z całej Polski, brodaci, w pelerynach, których by tam na dole w nizinach nikt nigdy na żadnych rekolekcjach nie uwidział (Nowaczyński 1999, s. 70–71).

Zofia z Fredrów Szeptycka zawarła w swych wspomnieniach m.in. obrazy ze wspólnego z synem pobytu w Zakopanem, gdzie brat Andrzej powracał do zdrowia po ciężkiej chorobie. Młodego duchownego odwiedzali wówczas liczni znajomi:

Jesień, zima, wiosna minęły jak chwile. Nie trwożyła droga i śnieg tych „mądrych i wiernych przyjaciół”, których Bóg dał. Tak jak swoi zjeżdżali się po kolei do nas: ojciec Jackowski, ks. Skrochowski, Stefański, bazylian. Godzinami całymi w domku wśród lasu przesiadywali brat Albert, wskrzesiciel tercjarstwa, którego imię w poczcie świętych kiedyś umieszczone będzie; Władysław Zamoyski; malarz-publicysta Witkiewicz<sup>7</sup> (Szeptycka 1993, s. 173–174).

<sup>4</sup> Anatol Wincenty Nowak (1862–1933) – ksiądz katolicki, biskup pomocniczy krakowski (1900–1924) i biskup przemyski (1924–1933).

<sup>5</sup> „Posiedziciel” (posiadacz) Zakopanego to hr. Władysław Zamoyski (1863–1924).

<sup>6</sup> Adam Krasieński (1870–1909) – IV ordynat opinogórski, badacz twórczości Zygmunta Krasieńskiego (jego dziadka), pisarz i poeta.

<sup>7</sup> Stanisław Witkiewicz (1851–1915) – malarz, krytyk i teoretyk sztuki, twórca stylu zakopiańskiego w architekturze i sztukach użytkowych, przyjaciel br. Alberta.

Sprawdziły się przewidywania matki metropolity co do kanonizacji brata Alberta, a choć nie wiadomo, czego dotyczyły owe wielogodzinne rozmowy, przypuszczać można, że miały duże znaczenie dla duchowej formacji młodego mnicha. Najważniejszym świadectwem tego trwałego wpływu osobowości starszego przyjaciela jest spisana w 1934 r. relacja samego metropolity. Hierarcha sporządził ją na prośbę braci albertynów, wówczas aktywnych w gromadzeniu i publikowaniu świadectw życia założyciela zgromadzenia, zapewne w perspektywie procesu beatyfikacyjnego. Metropolita Szeptycki powrócił we wspomnieniu, w którym konwencja hagiograficzna łączy się harmonijnie z tonami głęboko osobistymi, do pierwszych spotkań z Adamem Chmielowskim i podkreślił, że noszony wówczas przez malarza habit tercjarza franciszkańskiego był widomym znakiem decyzji o „porzuceniu świata i poświęceniu się na wyłączną służbę Bogu” (Szeptycki 1934, s. 5). Nie przestawał on jednak – jak dodawał autor wspomnień – być artystą i uczestniczyć w dyskusjach o sztuce. W relacji Szeptyckiego szczególnie ważne i wyraziste jest podkreślanie artystycznego wymiaru osobowości brata Alberta. Odnosząc się do początków swojej drogi jako duchownego (obłóczyn dostąpił 1 lipca 1888 r., po nowicjacie w klasztorze bazylikańskim w Dobromilu), pisał autor wspomnienia:

W latach 1890 i 1891 często widywałem Brata Alberta i bardzo się do Niego zbliżyłem. Uderzał mnie w Jego postaci charakter artysty – jaki mimo woli i wiedzy zachowywał pod grubym już, szarym sukmem tercjarzkiego habitu. Był zawsze artystą i miał ten rzadki u artystów nawet przymiot; miał bardzo wybitny i bardzo charakterystyczny swój styl. Styl w mówieniu, w przedstawianiu rzeczy, w krytykowaniu tego, co mu się nie podobało, w chwaleniu tego, co lubił. Jego każdy ruch, jego śmiech miały zawsze tyle charakteru, były zawsze czymś tak odrębnym, niezwykłym, że wprost uderzały. Nic nie było w Nim tego, co nazywają oryginalnością; nigdy nie był oryginałem; ale tak był zawsze Sobą. Wszystkiemu, czego się tylko dotykał, nadawał Swoją charakter, był taką niepospolitą, tak niezwykłą, tak wyjątkową indywidualnością, że nie mógł nie zwracać na Siebie uwagi, każdego człowieka myślącego i interesującego się tym, co ludzkie (Szeptycki 1934, s. 7).

Warto podkreślić to teologiczne rozumienie zagadnień stylu obecne w relacji metropolity. Sam Chmielowski swoją najważniejszą i najobszerniejszą wypowiedź programową zamknął konkluzją: „Istotą sztuki jest dusza wyrażająca się w stylu” (Chmielowski 1876, s. 431). Jako antytezę sztuki prawdziwej („wyrażającej się przez styl, czyli indywidualność duszy”) wskazał wówczas artysta „sztukę fałszywą, udaną, wyrażoną przez manierę, sposób, sztukę nauczoną” (Chmielowski 1876, s. 430). Autentyczność i szczerłość staną się więc pojęciami niezbędnymi w próbach uchwycenia ideału sztuki. Można przypuszczać, że do

tych właśnie słów nawiązywał metropolita Szeptycki, gdy pisał o autentyczności swojego przyjaciela:

Ta dusza dziwnie była daleką od wszystkiego tego, co można nazwać wykrętem, udawaniem, hipokryzją, fałszem czy nieprawdą, była dziwnie szczerą – jak szczerze złoto. Prawie, bym powiedział, przezroczyście. Można było w nim wszystko zobaczyć. On nic nie krył, nic nie zasłaniał, chyba cnoty swoje (Szeptycki 1934, s. 8).

Przezroczyście w tym ujęciu okazuje się cechą i warunkiem świętości. Analizując postawę św. brata Alberta, powiedzieć można, że jego przezroczyście przyciągała ludzi, wzbudzała zaufanie również tych, którzy – otoczeni zazwyczaj pogardą – nie mieli powodu ufać komukolwiek, bytując na marginesie społeczeństwa. Cecha ta umożliwiła też stworzenie wokół jego osoby pewnej konstelacji przyjaźni, w której uczestniczyli ludzie o rozmaitych poglądach i postawach. Bez uwzględnienia tego fenomenu obraz kultury polskiej przełomu wieków pozostawałby niepełny. Dla wielu młodopolskich artystów, przeżywających kryzysy duchowe lub deklarujących obojętność, a nawet wrogość wobec religii, mnich-żebak pozostawał pociągającym, intrygującym przykładem wiary i praktykowania cnót ewangelicznych.

Metropolita nawiązał we wspomnieniu do (opisanych również przez matkę) spotkań z bratem Albertem podczas zakopiańskiej rekonwalescencji – zimą na przełomie lat 1891 i 1892<sup>8</sup>. Z późniejszymi wizytami w pustelni albertyńskiej połączył refleksję o upodobaniu założyciela zgromadzenia albertynów do życia mniszego, odosobnionego:

Drugi raz w Zakopanem spotkaliśmy się kilka lat później; wtedy zawiózł mnie Brat Albert do tej pustelni, zbudowanej daleko w lasach nad Kuźnicami. [...] Gdyby był poszedł za swoim upodobaniem, byłby budował samotne Alwernie i braci swoich byłby wiódł drogami mistycznych

---

<sup>8</sup> Szerzej na temat obecności br. Alberta w Zakopanem i w samotni przy drodze na Kalatówki pisałem w innym miejscu. Zauważyć można przy okazji, że trwała cecha charakteru Chmielowskiego była wierność w przyjaźni, wywołującej nierzadko synergię oryginalnych osobowości. W duchowym i materialnym pejzażu Podtatrze utrwalił się ślad współpracy dwojga ludzi o odmiennych temperamentach, innym pochodzeniu społecznym, różnej pozycji towarzyskiej itp. Myślę o br. Albercie i Władysławie hr. Zamoyskim. „Obaj nie byli skłonni do egzaltacji i wylewności, nie pozostawili osobistych wspomnień. Opierając się jednak na przytoczonych relacjach, stwierdzić można, że bez analizy ich wzajemnego wpływu i współpracy trudno w pełni zrozumieć życie Zakopanego przed wybuchem wielkiej wojny. A skoro w tym miejscu ogniskowało się polskie życie kulturalne i polityczne, ta szczególna przyjaźń zakonnika i arystokraty miała niemałe konsekwencje” (Ratajczak 2018, s. 68).

kontemplacji. Ale któż zajmie się tymi opuszczonymi od wszystkich? (Szeptycki 1934, s. 9)

Przy tak wielkim zaangażowaniu w pomoc najuboższemu, przy realizacji przedsięwzięć tak wielowątkowych i skomplikowanych, był – zdaniem Szeptyckiego – brat Albert nie tyle zarządzającym, administratorem, ile ciągle artystą:

Brat Albert nie jest organizatorem; mimo wszystko jest On jeszcze zawsze artystą. Kiedy rozgada się o artyzmie, o malarstwie, o obrazach, o szkołach, o „plain-aire’ach”, to zapomni się, że biedny brat Witalis będzie musiał dziesięć razy przypominać: „proszę Brata, już 6-ta godzina” – Brat Albert nie słyszy i dalej rozmawia – i znowu półgłosem „proszę Brata” i już dyskretnie za rękaw ciągnie, żeby zwrócić na siebie uwagę (Szeptycki 1934, s. 10).

W swym portrecie przyjaciela metropolita uchwycił wielowymiarowość franciszkańskiego doświadczenia wpisane w jego biografię. Franciszkanizm, nurt tak ważny w epoce współczesnej Chmielowskiemu, był przez niego praktykowany w sposób pełny: przez wstręt do bogactwa, upodobanie w ubóstwie i prostocie, wrażliwość na każdy przejaw ludzkiej nędzy, wrażliwość na piękno natury i bliski z nią kontakt. Nie zabrakło w tym doświadczeniu także elementu cierpienia, niejako skrywanych stygmatów, bólu znoszonego bez skargi i w tajemnicy. Pisał o tym Szeptycki:

Nieraz nocowałem w schronisku z Bratem Albertem w jednym pokoju i byłem świadkiem, jak ciężki był Jego odpoczynek; godzinami całymi nie sypiał; czy ból nogi, czy twarda deska – dosyć, że o jakiegokolwiek godzinie w nocy budziłem się – prawie zawsze spostrzegałem, że Brat Albert nie śpi (Szeptycki 1934, s. 10).

Charakter tych wspomnień – skoncentrowanych na osobistych wrażeniach, na próbie opisanego przemiana życia artysty, na rejestrowaniu obyczajowych detali – daleki jest od konwencjonalnego zapisu heroicznego cnót kandydata na ołtarze. Wyraźnie widać, że hierarcha Kościoła pisze o przyjacielu i mistrzu, o wrażliwym artyście i cierpiącym człowieku.

Mówiąc o ich wzajemnych relacjach, nie sposób nie wspomnieć o dziejach obrazu *Ecce homo*. Jego powstanie wiąże się z pobytem Chmielowskiego we Lwowie, gdzie „w latach 1879–1880 mieszkał [...] razem z Leonem Wyczółkowskim” (Nowobilski, Żmudziński 2016, s. 15). W stolicy Galicji powstawały obrazy religijne, a najważniejszym z nich był *Ecce Homo*, z którym to obrazem artysta nie rozstał się przez długi czas. Ten zwrot ku malarstwu religijnemu był niewątpliwie wynikiem duchowych poszukiwań kontaktu z Bogiem” (No-

wobilski, Żmudziński 2016, s. 15–16). Warto podkreślić – w kontekście relacji malarza z metropolitą lwowskim obrządku wschodniego – że początek prac nad obrazem miał związek z grecko-katolicką cerkwią Świętego Ducha (Tatar 2014, s. 112). Wyczółkowski, autor słynnego portretu brata Alberta z 1934 r.<sup>9</sup>, należał do świadków powstawania *Ecce homo*. Pisał o tym dziele trafnie, poetycko i lapidarnie, potwierdzając jednocześnie zażyłość malarza z grekokatolickim hierarchą:

Najgłębszy wyraz u Chrystusa dał Adam Chmielowski w *Ecce Homo*. Szary dzień, deszcz pada, Chrystus skatowany, oczy zapadnięte w głęb. Tak się stało i tak się stać musiało. Chrystus zmęczony, stargany, oplwany, szmatą purpurową spowity, ale oczy patrzą w głęb. Dziś własność metropolity Szeptyckiego, z którym Chmielowski żył w serdecznych stosunkach (Wyczółkowski 1960, s. 205–206).

Ze wspomnianym płótnem Chmielowski długo się nie rozstawał, „woził je ze sobą wszędzie” i „nie potrafił ukończyć” (Budzyńska 2017, s. 279). Studium i kontemplacja twarzy Zbawiciela stały się elementem drogi artysty i – jak to zasugerował w dramacie *Brat naszego Boga* Karol Wojtyła (2007, s. 315–392) – odegrały ważną rolę w wyborze powołania bezwarunkowej służby ubogim. Zdaniem ks. Dariusza Radziechowskiego przemiana bohatera sztuki Wojtyły dokonała się dzięki zrozumieniu istoty związku piękna z miłosierdziem (Radziechowski 2017, s. 118–122). O spójni tej mowa w jednym z monologów, wygłoszonym w pracowni przed ciągle niegotowym niepokojącym obrazem *Ecce homo*:

– Jesteś jednakże straszliwie niepodobny do Tego, którym jesteś –  
Natrudziłeś się w każdym z nich.  
Zmęczyłeś się śmiertelnie.  
Wyniszczyli Cię –  
To się nazywa Miłosierdzie.  
– –  
Przy tym pozostałeś piękny.  
Najpiękniejszy z synów ludzkich.  
Takie piękno nie powtórzyło się już nigdy później  
– O, jakież trudne piękno, jak trudne.  
Takie piękno nazywa się Miłosierdzie (Wojtyła 2007, s. 363).

---

<sup>9</sup> Wyczółkowski tak scharakteryzował własne dzieło: „Brat Albert z dzieckiem na ręce. Wór szary, deszcz śiapi, brat Albert tuli dziecko rachityczne. Prostoty większej nie może być” (Wyczółkowski 1960, s. 163).

Autor komentarza dostrzegł w cytowanych słowach rozwinięcie starożytnej formuły *Khalepà tà kalá* ('Piękno jest rzeczą trudną') poprzez jej połączenie z chrześcijańskim orędziem miłosierdzia (Radziechowski 2017, s. 120).

W *Darze i tajemnicy*, książce o sensie kapłaństwa, Jan Paweł II w kontekście własnych doświadczeń duchowych powrócił do tej idei i do wyboru dokonanego przez malarza:

W dziejach polskiej duchowości św. Brat Albert posiada wyjątkowe miejsce. Dla mnie jego postać miała znaczenie decydujące, ponieważ w okresie mojego własnego odchodzenia od sztuki, od literatury i od teatru, znalazłem w nim szczególnie duchowe oparcie i wzór radykalnego wyboru drogi powołania (Jan Paweł II 2005, s. 25)<sup>10</sup>.

Na prośbę Szeptyckiego, wsparł datkiem dla ubogich, brat Albert nie zaprzestał pracy nad dziełem i ostatecznie ofiarował je lwowskiemu metropolicie. Tak o 1884 r., w swej dotąd niepublikowanej obszernej biografii świętego, pisał ks. Czesław Lewandowski:

W tym czasie zabrał się Brat Albert do wykończenia głowy Chrystusa, czyli *Ecce Homo*, do czego go prawie przymusił ks. metropolita Szeptycki, wręczając zadatek pieniężny dla ubogich. Pod takim moralnym przymusem wykończył Brat Albert to arcydzieło w swej pracowni na Skałce, a potem przeniósł czasowo atelier do sali ogrzewalni dla mężczyzn przy ul. Piekarskiej, gdzie umyślnie na ten cel okno dorobił ku Skałce, i wykończywszy obraz, oddał Księdzu Metropolicie (cyt. za: Mróz 2006, s. 137–138).

Ks. Lewandowski zanotował często cytowane później zdanie malarza, z lekką ironią dającego do zrozumienia, że był już pochłonięty innymi niż artystyczne zatrudnieniami: „Obszedłem się z tym obrazem jak partacz ostatni, lecz tak mnie molestował metropolita, że aby mieć spokój, dokończyłem go po rzemieślniczemu” (cyt. za: Budzyńska 2017, s. 280).

Początkowo grekokatolicki hierarcha przechowywał dzieło w swoim mieszkaniu, później jednak przekazał je do muzeum, „pragnął zapewne, by obraz ten był podziwiany w galerii muzealnej, a nie zamknięty w czterech ścianach prywatnego apartamentu” (Nowobilski, Żmudziński 2016, s. 21). W 1939 r. wizja

---

<sup>10</sup> To oczywiście, że rezygnacja z teatru nie oznaczała rozbratu K. Wojtyły ze sztuką. Także wobec Jana Pawła II można bez wątpliwości odnieść formułę z tytułu niniejszego szkicu: „Był zawsze artystą”. Rozumienie i praktykowanie „stylu” ujawnia wiele podobieństw obu świętych, a w pewnym sensie pozwala mówić o relacji mistrz – uczeń, którego realizowania nie utrudniał brak fizycznej obecności br. Alberta.



Miłosiernego eksponowana była na retrospektywie Adama Chmielowskiego w Muzeum Narodowym w Warszawie. Niezwykle skomplikowane wojenne i powojenne losy wizerunku, żmudne koleje jego wydobywania ze Związku Sowieckiego<sup>11</sup>, a później nadzwyczajny kult – nasuwają skojarzenia z losami pierwszego obrazu *Jezu, ufam Tobie* namalowanego według wskazówek św. Faustyny Kowalskiej przez Eugeniusza Kazimirowskiego w 1934 r. Porównanie historii, ikonografii i kultu obu religijnych przedstawień to temat na osobne studium.

Niezwykle ciekawe świadectwo dotyczące sposobu odczytywania dzieła Chmielowskiego przez metropolitę Szeptyckiego odnotował ks. Konstanty Michalski w relacji opublikowanej na łamach pisma „Głos Brata Alberta” w 1938 r. Dwa lata wcześniej, będąc we Lwowie, biograf postanowił zobaczyć obraz *Ecce Homo* w pałacu arcybiskupów na świętojurskim wzgórzu. Okazało się jednak, że dzieło zostało przekazane do muzeum. Metropolita, wówczas już ciężko chory, chciał wspólnie z gościem ponownie spojrzeć na płótno, dlatego zaproponował spotkanie następnego dnia, gdy obraz zostanie specjalnie przyniesiony do mieszkania. Nazajutrz arcybiskup Szeptycki w wyjątkowo nowatorski i emocjonalny sposób zinterpretował *Ecce homo*:

Niech ksiądz patrzy, wołał z uniesieniem, niech ksiądz patrzy. To przecież nowy, genialny sposób przedstawienia Serca Pana Jezusa. Picasso czasem zniekształcał jakieś szczegóły w budowie anatomicznej człowieka, kiedy chciał wydobyć na wierzch niedostępny dla innych szczegół duszy. Brat Albert zdeformował trochę ramię Chrystusa, lecz co z tego wyniknęło? Niech ksiądz popatrzy. Czerwona chlamida opada z ramion tak, że zarysowuje się na ubiczowanej piersi Chrystusa olbrzymie serce. Cały Chrystus zamienia się w serce. To zbiczowane Boże Serce” (Michalski 1978, s. 25).

Skojarzenie techniki malarskiej Chmielowskiego z warsztatem Picassa zakazuje, świadczy jednak o niezwyklej erudycji i spostrzegawczości Szeptyckiego, który zaproponował przekonującą, teologiczną interpretację zastosowanej przez polskiego malarza deformacji ciała Jezusa. Zauważyć można, że podobnie (trudno ocenić, czy niezależnie od Szeptyckiego) słynny obraz odczytał kardynał Franciszek Macharski. Wielokrotnie w swoich wystąpieniach i pismach nawiązywał on do najśłynniejszego malarskiego dzieła Chmielowskiego. W 1981 r. mówił:

„Oto Syn mój umiłowany”. Umiłowany... Tak bardzo wpatrzył się Brat Albert w Chrystusa, którego mu pokazywał Ojciec niebieski; Jezusa ubiczowanego i oplwanego; Boga ukrzyżowanego, a równocześnie zmar-

<sup>11</sup> Okoliczności odzyskania i przewiezienia obrazu do Polski przedstawił w swoim artykule J. Majda (2010); wcześniej o losach obrazu pisała s. A. Faron (1998).

twychwstałego i pełnego mocy. Tak się głęboko w Niego wpatrzył, że w rysach Chrystusa ukrzyżowanego dostrzegł rysy człowieka. Zwyczajnego człowieka: tego z ulicy Krakowskiej i z Kazimierza, i Podgórze; tego człowieka zwyczajnego, opuszczonego, który nie miał gdzie głowy skłonić i lądował w przytułku; człowieka smutnego, zapitego, zaniedbanego, brudnego, człowieka złodzieja, człowieka z marginesu (Macharski 2015, s. 35).

Trzy lata później Macharski niejako uzupełnił zanotowane przez ks. Michałskiego słowa lwowskiego hierarchy, pisząc o św. bracie Albercie następująco:

[...] przyłgnał do tajemnicy Jezusa ogołoczonego i opuszczonego. Wyraził ją pędzlem artysty w urzekającym obrazie pt. *Ecce homo*, gdzie ślady męki i pohańbienia układają się w zarys Serca (Macharski 2015, s. 78)<sup>12</sup>.

Relacja arcybiskupa Szeptyckiego ze św. Albertem zyskała niedawno kolejną, nieoczekiwaną kontynuację. Jako autor wspomnień metropolita stwierdził przed laty, że starszy przyjaciel podzielał jego troskę i uczucie wobec ludu ukraińskiego. Postawa ta miała być zakorzeniona w przeżyciach z dzieciństwa:

W otoczeniu, w którym wzrastał, uchodziło wszystko, co ukraińskie, ruskie, za coś idealnego, ciekawego, pięknego i chwalebne; stąd może zachował Brat Albert bardzo szczerą życzliwość dla bratniego ukraińskiego narodu, choć nigdy nie interesowały Go żadne sprawy polityczne i nawet, zdaje się, najmniejszego zmysłu do polityki nie miał (Szeptycki 1934, s. 8).

W świetle tych słów odczytać warto informację podaną przez lwowski „Kurier Galicyjski”, że 22 lipca 2017 r. w greckokatolickiej katedrze św. Jura i rzymskokatolickiej archikatedrze Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny we Lwowie zakończyła się pierwsza Międzynarodowa Ekumeniczna Piesza Pielgrzymka Pojednania szlakiem św. brata Alberta i klasztorów bazylikańskich. Błogosławieństwa pątnikom, którzy wyruszyli ze wsi Prusie koło Werchraty na Roztoczu, udzielił papież Franciszek. Była to okazja, by przypomnieć pielgrzymi wymiar życia św. brata Alberta, gdyż ten wielekroć „przemierzał szlak ze

<sup>12</sup> Interpretacyjne intuicje obu duchownych, Szeptyckiego i Macharskiego, zdaje się potwierdzać analiza przeprowadzona przez A. Żukowską: „Purpura dynamicznie namalowanej szaty Chrystusa odbija się krwawym refleksem na Jego umęczonej twarzy, pozbawionej naturalistycznie odtworzonych ran. Opadająca z ramion szata obnaża rozświetloną pierś spletaną powozem, która przybiera symboliczną formę Odkupieńczego Serca Chrystusa. Natężenie fizycznego cierpienia i mistycznej koncentracji oddaje złocisty płomień, przenikający ledwo zauważalną aureolę” (Żukowska 2013, s. 178).

Lwowa do Krakowa i budował po drodze przytułki dla ubogich. Bywał m.in. w greckokatolickiej katedrze św. Jura we Lwowie i gościł u abpa Andrzeja Szeptyckiego – greckokatolickiego metropolity lwowskiego, z którym łączyły go więzy przyjaźni” (Czawaga 2017)<sup>13</sup>.

\* \* \*

Przyjaźń między bratem Albertem a metropolitą Andrzejem Szeptyckim jest istotnym faktem z ich biografii. Obaj – wrażliwi na malarstwo – medytację dzieł sztuki uważali za ważną część życia duchowego. Cenili najwyżej ideał kontemplacyjnego życia mnicha, a jednak gotowi byli z niego zrezygnować, podejmując zadania wobec wspólnoty. Oryginalna formuła „Był zawsze artystą” pokazuje spójność biografii, w której tak ważną rolę odegrały odpowiedź na powołanie i radykalna przemiana życia.

## Bibliografia

- Budzińska N. (2017), *Brat Albert. Biografia*, Kraków.
- Chmielowski A. (1876), *O istocie sztuki*, „Ateneum. Pismo naukowe i literackie” t. 2, z. 4.
- Czawaga K. (2017), *Pielgrzymka Pojednania szlakiem św. Brata Alberta*, „Kurier Galicyjski” nr 14 (282), <http://www.kuriergalicyjski.com/spoleczenstwo/religia-kg/6152-pielgrzymka-pojednania-szlakiem-sw-brata-alberta>.
- Faron A. (1998), *Ecce Homo. Historia obrazu*, Kraków.
- Gancarz B. (2017), *Metropolita i szary brat*, „Gość Krakowski” (dodatek do „Gościa Niedzielnego”) nr 12, <http://krakow.gosc.pl/doc/3760610.Metropolita-i-szary-brat>.
- Jan Paweł II (2005), *Dar i tajemnica, w pięćdziesiątą rocznicę moich święceń kapłańskich*, Kraków.
- Macharski F. (2015), *Z bratem naszego Boga*, oprac. J. Poniewierski, Kraków.
- Majda J. (2010), *Prawda o odzyskaniu Ecce Homo*, „Dziennik Polski” z 27 VIII.
- Michalski K. (1978), *Brat Albert*, Poznań.
- Mról F. (2006), *Pielgrzymowanie do sanktuarium Ecce Homo św. Brata Alberta w Krakowie*, „Peregrinus Cracoviensis” z. 17.
- Nowaczyński A. (1999), *Najpiękniejszy człowiek mego pokolenia Brat Albert*, wstęp, oprac. i komentarze J.A. Malik, Lublin.

<sup>13</sup> Autor relacji cytował słowa ks. dra Ryszarda Podpory, przewodnika pielgrzymki.

Nowobilski A.J., Żmudziński J. (2016), *Św. Brat Albert*, w: *Święty Brat Albert 1945–1916*, koncepcja, oprac. i red. A.J. Nowobilski, Kraków.

Radziechowski D. (2017), *Piękno i miłosierdzie (Brat Albert Chmielowski i Karol Wojtyła)*, w: *Odłony miłosierdzia*, red. Z. Zarębianka, K. Dybeł, Kraków.

Ratajczak W. (2018), *Św. Franciszek, św. Albert i Władysław Zamoyski. Wyimek z duchowej historii Zakopanego*, „Pamiętnik Biblioteki Kórnickiej” z. 31.

Szeptycka z Fredrów Z. (1993), *Młodość i powołanie ojca Romana Andrzeja Szeptyckiego zakonu św. Bazylego Wielkiego, opowiedziane przez Matkę jego 1865–1892*, oprac. B. Zakrzewski, Wrocław.

Szeptycki A. (1934), *Ze wspomnień o Bracie Albercie*, Kraków.

Tatar M. (2014), *Od duszy artysty do sztuki ducha św. Brata Alberta*, „Collectanea Theologica” 84/1.

Wojtyła K. [Jan Paweł II] (2007), *Brat naszego Boga*, w: *Poezje, dramaty, szkice. Tryptyk rzymski*, Kraków.

Wyczółkowski L. (1960), *Listy i wspomnienia*, oprac. M. Twarowska, Wrocław.

Żukowska A.M. (2013), *Obraz Ecce Homo (1879–1881) Adama Chmielowskiego*, „Religious and Sacred Poetry: An International Quarterly of Religion, Culture and Education” No. 2 (2).

#### Streszczenie

### „Był zawsze artystą”. Święty brat Albert w relacjach metropolity Andrzeja Szeptyckiego

Adam Chmielowski, znany jako św. brat Albert, był malarzem, mistykiem i sługą ubogich. Wywarł szczególny wpływ na współczesnych mu artystów, pisarzy, uczonych, ziemian i arystokratów. Jego osobowość fascynowała, a wzór życia stanowił wyzwanie dla współczesnych. Tematem artykułu są relacje między nim a Andrzejem Szeptyckim, lwowskim metropolitą Kościoła greckokatolickiego. Łączyła ich wieloletnia przyjaźń, z inspiracji hierarchy Chmielowski dokończył swój najbardziej znany obraz – *Ecce homo*. Wspomnienia metropolity ukazują wielowymiarowość franciszkańskiego doświadczenia wpisanego w biografię świętego. Są też próbą uchwycenia osobowości artysty.

**Słowa kluczowe:** franciszkanizm, świętość, autentyczność, pamięć, sztuka, miłosierdzie, pamięć

## Summary

**“He was always an artist”. St. Brother Albert  
in the memoirs of Metropolitan Andrzej Szeptycki**

Adam Chmielowski, known to the world as St. Brother Albert, was a painter, mystic and servant of the poor. He had a special influence on contemporary artists, writers, scholars, landowners and aristocrats. His personality was fascinating, and his pattern of life was a challenge for his contemporaries. The content of the article is the relationship between him and Andrzej Szeptycki (Andrey Sheptytsky), the Lviv metropolitan of the Greek-Catholic Church. They shared a long friendship, inspired by the hierarch, Chmielowski finished his most famous painting – *Ecce Homo*. The memories of the metropolitan show the multidimensionality of the Franciscan experience inscribed in the saint’s biography. The notes are also an attempt to capture the artist’s personality.

**Keywords:** Franciscanism, holiness, authenticity, memory, artistry, mercy

Agnieszka Rypel<sup>1</sup>

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

---

DOI: <https://doi.org/10.26881/jsr.2020.15.12>

## **TRUDNE SĄSIEDZTWO. O RELACJACH MIĘDZY POLSKIMI A NIEMIECKIMI MIESZKAŃCAMI BYDGOSZCZY NA POCZĄTKU XX WIEKU (NA PODSTAWIE „DZIENNIKA BYDGOSKIEGO” Z 1908 R.)**

### **Wprowadzenie**

„Dziennik Bydgoski” to gazeta, której zasług dla utrzymania polskości w silnie germanizowanej Bydgoszczy oraz jej okolicach nie sposób przecenić. Pierwsza edycja dziennika ukazała się w 1902 r. Ciągłe szykany i mierne zainteresowanie społeczeństwa polskiego, do którego gazeta miała docierać, sprawiły, że ostatni jej numer wyszedł spod prasy drukarskiej 31 stycznia 1905 r. Działacze narodowi związani z organizacją „Straż” zdawali sobie sprawę, że nikła liczba abonentów „Dziennika Bydgoskiego” spowodowana była m.in. tym, że „bydgoski” był on tylko z nazwy. Choć ogłaszali się w nim m.in. miejscowi kupcy, to jednak trzy pierwsze strony stanowiły przedruk z poznańskiego „Gońca Wielkopolskiego”. Polscy bydgoszczanie mogli wprawdzie czytać wychodzący w Inowrocławiu „Dziennik Kujawski”, a poza tym „Gazetę Grudziądzką” oraz „Dziennik Berliński”, ale pisma te – ze względu na swój zbyt lokalny albo bardziej ogólny charakter – nie poświęcały sprawom bydgoskim wielkiej uwagi. Z tego powodu dzięki staraniom polskich patriotów doszło do reaktywacji „Dziennika Bydgoskiego”, który pod redakcją Jana Teski, Bogusława Domińskiego oraz Tomasa Grzesiewicza zaczął regularnie wychodzić od 1 stycznia 1908 r.

Już od początku gazeta za najważniejszy cel postawiła sobie obronę polskości, w tym walkę o zachowanie czystej i poprawnej polszczyzny. Zadanie to było niewątpliwie dla ówczesnej Bydgoszczy i całej rejencji bydgoskiej najważniejsze. Od pierwszego rozbioru miasto było usilnie niemczone, a od 1815 r., kiedy to weszło w skład Wielkiego Księstwa Poznańskiego, działania germanizacyjne władz pruskich uwidoczniły się w nim z wyjątkową ostrością, przybierając szer-

---

<sup>1</sup> a.rypel@ukw.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0003-2379-7318>

sze rozmiary niż na innych terenach nowej prowincji Królestwa Prus (Wojciak 1991, s. 475). „Wszystkie podejmowane przez władze pruskie zabiegi germanizacyjne przyniosły znaczne rezultaty. W połowie XIX w. Bydgoszcz stała się jednym z głównych ośrodków niemieczyny w Wielkim Księstwie Poznańskim” (Wojciak 1991, s. 479). Dla polskich bydgoszczan szczególnie trudny był przełom XIX i XX w. Po nasilonej akcji Kulturkampfu i po tzw. rugach pruskich utworzono w 1894 r. Deutscher Ostmarkenverein (Związek dla Popierania Niemieczyny na Kresach Wschodnich), popularnie nazywany Hakatą od nazwisk założycieli: Ferdynanda von Hansemanna, Hermanna Kennemanna oraz Heinricha von Tiedemanna. Stowarzyszenie stawiało sobie za cel ostateczne wyparcie potencjału polskiego z życia politycznego, społecznego oraz kulturalnego, a także zwalczanie języka polskiego w urzędach, szkolnictwie i publikacjach. Wkrótce stało się bardzo wpływową organizacją, która nie tylko prowadziła ożywioną działalność wydawniczą oraz popularyzatorską w formie licznych antypolskich wieców, odczytów i wykładów, lecz również realnie oddziaływała na kierunek prowadzonej wobec Polaków polityki rządu Cesarstwa Niemieckiego. Ogromne znaczenie ma również fakt, że „Dziennik Bydgoski” wznowił swoją działalność w 1908 r., a więc roku, w którym parlament Rzeszy przegłosował dwie wyjątkowo silnie godzące w polską społeczność ustawy: tzw. ustawę kagańcową, zabraniającą używania języka polskiego na zebraniach w miejscowościach, w których ludność polska stanowiła mniej niż 60%, oraz ustawę wyłączeniową o przymusowym wykupie ziemi od Polaków.

Celem artykułu jest próba pokazania, jak „Dziennik Bydgoski” – „nowa placówka obrony narodowej i nowy szaniec przeciw zalewowi niemieczyny” (DB 2.12.1907)<sup>2</sup> – na swych łamach kształtował wizerunek polskich i niemieckich mieszkańców miasta i tym samym wpływał na ich wzajemne relacje.

## Obraz Niemca

Zaskoczeniem nie będzie fakt, że Niemcy ukazywani byli w gazecie w sposób stereotypowy; najczęściej utożsamiano ich z hakatystami będącymi upostaciowieniem antypolskiej nienawiści. Obrazowanie Niemca (na ogół utożsamianego z Prusakiem) koncentruje się wokół łatwych do przewidzenia pojęć, takich jak:

---

<sup>2</sup> Słowa te pochodzą z programowego artykułu wstępnego pt. *Nasze wierzenia* otwierającego pierwszy numer „Dziennika Bydgoskiego” z dnia 2 grudnia 1907 r. Cytaty z „Dziennika” opatrzone skrótem *DB*, datą wydania oraz nrmi stron, na których je opublikowano. W cytatach zachowano oryginalną składnię i fleksję, pisownię oraz interpunkcję. Wszystkie wytłuszczenia i innego rodzaju wyróżnienia pochodzą z oryginalnego tekstu.

- **nienawiść** – np.: „Na zebraniu hakatystycznym «sługa boży», pastor Assmann bryzgał jadem nienawiści” (DB 24.01.1908, s. 3); „Prawo pruskie ukute jest nienawiścią, chciwością i niesprawiedliwością” (DB 9.01.1908, s. 1); „Z hakatystycznych biór prasowych jakby podziemnymi kanałami rozplywa się na wszystkie strony jad nienawiści do Polaków” (DB 23.01.1908, s. 1); „Nienawiść do Polaków w kołach hakatystów jest tak wielką, że graniczy z obłędem” (DB 4.12.1908, s. 3); „Hakatyści pogłupieli formalnie z nienawiści do nas” (DB 28.03.1908, s. 1);
- **dyskryminacja i szowinizm** – np.: „Opluwają wszystko co polskie” (DB 22.01.1908, s. 3); „Polacy to niższa rasa” (DB 9.03.1909, s. 1); „Posłowie oznajmiają: Język niemiecki jest «językiem panów» i nie można żądać, aby Niemcy uczyli się po polsku” (DB 1.03.1908, s. 1); „Wśród Niemców wyrabia się mniemanie, że Polacy są wyjęci z pod prawa i że przeciwko nam można sobie na wszystko pozwolić” (DB 25.01.1908, s. 1); „Odbierają nam wszystkie prawa” (DB 14.02.1908, s. 1); „Hakatyści uspokoją się dopiero, gdy Polaków w Niemczech nie będzie i [...] wtenczas, gdyby zgładzić zdołali wszystkich Polaków na świecie” (DB 1.10.1908, s. 1);
- **kłamstwo** – np.: „Jedna z gazet niemieckich zamieściła **zupełnie fałszywą wiadomość**” (DB 4.01.1908, s. 2); „Hakatyści plotą koszałki opalki t. j. rzeczy, których dotąd żaden Niemiec nie u d o w o d n i ł”; „Podają kłamstwa wyssane już nie z palca, ale wprost z buta”; „Piszą brednie, których zbijać nie ma powodu (DB 24.01.1908, s. 3);
- **amoralność** – np.: „Mają moralność, która żąda ograbienia bliźniego” (DB 24.01.1908, s. 3); „Zepsucie obyczajów w Berlinie panuje bezwstydne” (DB 16.09.1908, s. 3); „Niemcy nie znają pojęcia sprawiedliwość, słusność, wierność” (DB 7.11.1908, s. 1); „W stosunku do Polaków nie mają ani najprostszych pojęć uczciwości i moralności, ani też nie liczą się wcale z prawdą” (DB 13.03.1909, s. 3);
- **obluda** – np.: „Faryzeusze bezwstydni, obrabialiście nas z wszystkich praw” (DB 15.04.1908, s. 1); „Przypomina nam «ojcowski rząd», że żyjemy w państwie kultury i bojaźni Bożej, które ma za dewizę «suum cuique» – po polsku «każdemu co jego», po prusku: «każdemu wolno wydrzeć co jego!»” (DB 27.02.1908, s. 1); „Faryzeusze, hakatyści umieją myśleć rozsądnie i znają sprawiedliwość, gdy chodzi o skórę ich landsmanów” (DB 11.04.1908, s. 1); „Równouprawienie Polaków jest zagwarantowane papierową konstytucją” (DB 15.01.1909, s. 3);
- **podstępność** – np.: „Ileż siდეł germanizatorskich zastawia się na dziatwę naszą już w zaraniu jej życia” (DB 1.12.1908, s. 2); „Do schroniska dla dzieci (Kinderheim), zbudowanego przez nieżyjącego już fabrykanta maszyn B., wabi się i niby to zabawia dziatki polskie, a systematycznie



w nie wpaja niemczyznę i pacierz luterski” (DB 2.02.1909, s. 3); „Rzucając obelgi i oszczerstwa na duchowieństwo polskie [...], aby tak podkopać w ludzie polskim przywiązany do wiary ojców, zaufanie do duchowieństwa i tak położyć pomost do przejścia na luterstwo” (DB 14.10.1908, s. 1);

- **kunktatorstwo** – np.: „Kto nie posiada dosyć rozumu i tężyzny, aby sobie zdobyć uznanie przełożonych, ten idzie na hakatystyczny wiec”; „Im więcej umie przekreślać znane fakta, im więcej nas szkaluje, im ohydniejsze wymyśla projekty na wytępienie Polaków – tem więcej zwraca na siebie uwagę władz i tem pewniejszy może być jeżeli nie orderu to przynajmniej «Ostmarkenculagi»” (DB 8.02.1908, s. 1);
- **zachłanność** – np.: „Mówią sobie: wyrzucim Polaków z ich domów i ziemi ojczystej na bruk, skażemy ich, jakby cyganów, na włóczęgę po świecie – w domach przez nich opróżnionych, my się wygodnie rozgłosimy” (DB 12.03.1908, s. 1); „Fabrykanci niemieccy na zachodzie, kopalnie i nawet rolnicy, wszyscy oni tuczają się z potu ludu polskiego” (DB 28.03.1908, s. 1);
- **bezwzględność** – np.: „Główną cechą natury Niemców, zamieszkujących granicę Prus dzisiejszych jest dzika bezwzględność gdzie o ich korzyść chodzi, tam niema środka dość wstrętnego, którego by się nie chwycili” (DB 7.11.1908, s. 1);
- **pogarda** – np.: „Niemcy drwią tylko z tych lojalnych wobec Prus Polaków i p o g a r d z a j ą n i m i” (DB 15.01.1908, s. 3); „Z krzywdą umiejają łączyć przemysłne szyderstwo” (DB 4.02.1908, s. 1); „W «Berliner Tageblatt» piszą, że z okazji jubileuszu Ojca Świętego «głupi chłopek z północy i głupi Polak (aus der Polakei) wyciągną pończochy z oszczędzonym groszem»” (DB 21.01.1908, s. 1).

Lekceważenie okazywane Polakom przez Niemców przejawiało się również w przytaczanych przez gazetę wypowiedziach, w których nazywa się polszczyznę „żargonem”, „nieszczęsnym językiem”, „polską paplaniną”. Z kolei polska pogarda wobec Niemców znajduje swój wyraz w poniżającym nazywaniu ich „draniami”, „dziczą pruską”, „fajkarzami”, „hakatystami”, „indywiduami bez czci i wiary”, „szubrawcami”, „szwabami” itp. Salę zebrań bydgoskiej Hakaty określa się wzgardliwie mianem *obory*<sup>3</sup>, a sami hakatyści często są odczłowiczani przez porównywanie ich do zwierząt, np.: „Robią wrażenie [...] rozjuszonych zwierząt, które na widok czerwonej szmaty popadają w bezgraniczną

<sup>3</sup> Por.: „Hakatyści tam swą główną **oborę** założyli i stamtąd chcieli całą ludność polską zarazić niemczyzną” (DB 27.03.1909, s. 3).

wściekłość. Tą czerwoną szmatą dla hakatystów jest polska mowa” (DB 30.09.1908, s. 1).

W „Dzienniku Bydgoskim” podkreśla się, że niechęć polskich mieszkańców Bydgoszczy wobec Niemców nie ma charakteru wyłącznie partykularnego, ponieważ są oni zniechęceni na całym świecie. Jako przykład podejścia odwołującego się do argumentu, czy raczej sofizmu, powszechności może posłużyć przytaczana za „Deutsche Tageszeitung” relacja znanego posła niemieckiego A. Zimmermanna z podróży do kolonii niemieckich w Afryce: „Nie ludźmy się, jesteśmy tu w Afryce najbardziej zniechęconym narodem. Nie tylko murzyni nas nienawidzą, lecz wszystkie narody. [...] Wszędzie, gdzie byłem, w Egipcie i na całym Wschodzie też nas nienawidzą” (DB 11.09.1908, s. 3). Rangę i bezstronność argumentu zwiększa fakt, iż piszący te słowa sam jest przedstawicielem zniechęconej powszechnie nacji.

„Dziennik Bydgoski” piętnuje łamanie pruskiej konstytucji, a zwłaszcza nieprzestrzeganie równości wobec prawa: „Niemcy we wschodnich prowincjach mogą robić, co im się żywnie podoba, gdy Polakowi nawet swobodnie kichnąć nie wolno” (DB 13.08.1908, s. 1). Jednocześnie gazeta dokumentuje szczególnie rażące przypadki nierównego traktowania Polaków i Niemców, tak istotne z punktu widzenia lokalnej społeczności. np. powoływanie nauczyciela niemieckiego dla jedyne go ewangelika uczęszczającego do pewnej wiejskiej szkoły powszechnej, a niewyrażenie zgody na zatrudnienie katolickiego nauczyciela dla 35 dzieci polskich uczących się w szkole na przedmieściu Bydgoszczy (DB 16.10.1908, s. 2), czy też finansowanie przez rząd i władze miasta budowy drugiego kościoła przeznaczonego dla „znikomej garstki” niemieckich katolików, podczas gdy druga świątynia dla polskich katolików „stanać musi z groszy społeczeństwa naszego” (DB 29.07.1908, s. 1). Nic więc dziwnego, że w sposobach przedstawiania stosunków polsko-niemieckich w Bydgoszczy dominuje metaforyka wojenna: „bój o nasze prawa”, „walka przeciw krzywdom”, „stawajmy do naszych szeregów”, „bierzmy broń oświaty obywatelskiej”, „stańmy się podwaliną tego szańca naszego w Bydgoszczy”, „tylko wtedy wódz [Jan Teska] może doprowadzić do zwycięstwa, gdy na jego głos lud stanie jak najszybciej do szeregów”, „lud chwyci za broń [tj. za «Dziennik Bydgoski»]”, „wystrzelmy 100 000 strzałów, tj. egzemplarzy [«Dziennika Bydgoskiego»] na cały świat”.

Warto zauważyć, że redaktorzy „Dziennika Bydgoskiego” często schodzą jednak z wysokiego, patriotycznego diapazonu, posługując się ironią i humorem – np. w związku z ogłoszeniem ustawy kagańcowej piszą: „Może się wystosuje ognistą odezwę do przepiórek na polu i szpaków na dachu, żeby śpiewały po szwabsku, a nie jak im dziób urósł” (DB 21.05.1908, s. 3). Szczególnie częste są kpiny z wywłaszczenia. Słowo to oznacza odebranie komuś prawa własności na mocy ustawy, zwykle na rzecz państwa, za odszkodowaniem – i tak też jest używane w kontekście ustawy wywłaszczeniowej, np.: „Wywłaszczenie stało się

prawem: Wilhelm, z łaski Boskiej król pruski, podpisał ustawę o wywłaszczeniu, która tem samem uzyskała ostatecznie moc prawną” (DB 28.03.1908, s. 1). Jednak w „Dzienniku Bydgoskim” najczęściej pojawia się ono nie tyle w ogólnym znaczeniu ‘sprawić, że coś przestaje być czyjąś własnością’, lecz po prostu ‘ukraść’; również złodziei nazywa się często „wywłaszczycielami”, np. „Na nowym rynku pewien robotnik uciął koniowi gospodarza Lewandowskiego z Dobrcza wszystko włosie z ogona. Przychwycono go natychmiast, a za wywłaszczenie to zapewne surowa kara go nie minie”.

## Obraz Polaka

Na tle łatwych do przewidzenia sposobów ukazywania zarówno niemieckich mieszkańców Bydgoszczy, jak i stosunków łączących oba zamieszkujące miasto narody na szczególną uwagę zasługuje kreowanie obrazu Polaków. Mogłoby się wydawać, że prawem kontrastu będą oni przedstawiani w „Dzienniku Bydgoskim” jako ofiary, męczennicy bądź nieustraszeni bohaterowie i patrioci, tym bardziej że taki obraz przekazywany jest w większości opracowań poświęconych polskim bydgoszczanom, żyjącym w mieście nie tylko na przełomie XIX i XX w., ale także wcześniej (por. Kuczma i Perlińska 1959, s. 82–98). Przykłady znaleźć można choćby w pierwszym tomie „Historii Bydgoszczy”, gdzie czytamy, że w pierwszej połowie XIX w.:

Zaborcy nie udało się jednak całkowicie wyeliminować polskości. Mimo niewielkiej liczebności, ludność polska nie tylko przetrwała w wyjątkowo niesprzyjających warunkach, ale potrafiła walczyć o polskość miasta zarówno środkami legalnymi, jak i udziałem w ruchu narodowowyzwoleńczym. Nastroje patriotyczne wśród ludności polskiej wzbierały pod wpływem postępującej polityki germanizacyjnej zaborcy i zaostrzającej się dyskryminacji polskości (Wojciak 1991, s. 480–481);

a na przełomie XIX i XX w.:

Bezpośrednim sposobem obrony przed wynarodowieniem była wszechstronna działalność, mająca na celu rozbudzenie uczuć patriotycznych w najszerszych kręgach społeczeństwa polskiego. Każde drastyczne posunięcie antypolskie spotykało się z protestem społeczeństwa polskiego, wyrażonym – z braku innych możliwości – licznym udziałem w wiecach krytykujących germanizacyjną politykę władz. Bydgoscy działacze narodowi wykorzystywali do tego celu najczęściej wiece wyborcze, nie podlegające tak ostrej kontroli policyjnej, jak wiece organizowane przez polskie stowarzyszenia społeczno-kulturalne (Wojciak 1991, s. 566).

Z kolejnych numerów pierwszego rocznika „Dziennika Bydgoskiego” wyłania się jednak nie tak jednoznaczny obraz społeczeństwa polskiego. Znacznie więcej pogardliwych określeń Polaków pojawia się nie tyle w przytaczanych wypowiedziach ich niemieckich sąsiadów, ile w odredakcyjnych artykułach. Stosowanie tego samego narodowego kryterium do wartościowania postaw wszystkich, bez względu na narodowość, mieszkańców miasta sprawia, że każde odstępstwo od wzorca polskości zrównuje Polaków z Niemcami. Tym samym niechęć wobec wroga przenosi się na swoich. W żadnej z przytaczanych w gazecie wypowiedzi Niemca nie pada obraźliwe określenie „Polaczek”, stosowane jest ono natomiast przez redaktorów dziennika do podkreślania naiwności, czy wręcz głupoty, oraz tchórzliwości rodaków („strachliwi Polackowie”, „głupi Polackowie”, „niby to mądrzy Polackowie”), np.: „[Hakatyści] rozdzielają niemieckie, wrogo Polakom usposobione białe, aby dostroić głupich Polacków do swych zachcianek, imponować im swoją kulturą. A oni na lep ten idą!” (DB 17.10.1909, s. 3); „Tamtejsi Polackowie nie słyszeli chyba o «dobrodziejstwach» pruskich” (DB 4.03.1909, s. 3).

Językowym sposobem wykluczenia współobywateli z polskiej społeczności jest również nazywanie ich „niby Polakami/Polkami” – np. „Uważaj na niby Polaków, którzy krzyczą «Swój do swego!», ale zakazują w swoim domu, w swoim składzie mówić po polsku i [...] głosują na hakatystów” (DB 16.06.1908, s. 3) – lub „obywatelami o polskich nazwiskach”, np.: „Pewien obywatel bydgoski o polskim nazwisku wywiesił w urodziny cesarskie p o d a r t ą chorągiew. Gdy to policyjant rewirowy spostrzegł, zażądał, aby ją usunięto, czego patriotyczny obywatel uczynić jednak nie chciał” (DB 1.02.1908, s. 3).

Polacy ukazywani są jako ludzie zacofani, ciemni, niezaradni (zob. przykłady 1–4), gnuśni (zob. przykłady 5 i 6), pozbawieni uczuć narodowych (zob. przykłady 7 i 8) oraz skoncentrowani na osiągnięciu dobrobytu (zob. przykłady 9 i 10), a nawet jako zdrajcy (zob. przykłady 11 i 12):

- (1) Chociażby archanioł z nieba stąpił z trąbą i wlewałby rozsądek w ciemne polskie mózgownice, nic to nie wskóra (DB 19.04.1908, s. 2)
- (2) Wielka ciemnota panuje jeszcze między szerokimi warstwami naszego ludu (DB 10.10.1908, s. 3)
- (3) Wielu Polaków bez Niemców żyć nie może, mają bielmo na oczach! (DB 20.02.1909, s. 1)
- (4) Rozdrażnienie się wzmaga, ale z powodu niezaradności kończy się na tym szemraniu (DB 3.05.1908, s. 1)
- (5) Ospałych i gnuśnych Polaków są jeszcze całe zastępy (DB 22.05.1908, s. 1)
- (6) Za zniemczenie młodzieży winować należy jedynie opieszłych i obojętnych rodziców, których najświętszym obowiązkiem jest pielegnować ten święty znicz polskości (DB 28.11.1908, s. 1)

- (7) Wynarodowieni Polacy sami siebie dobrowolnie germanizują, dzieciom złym przykładem przyświecają i zakazują się im przyznawać do narodowości polskiej (DB 19.11.1908, s. 1)
- (8) Polacy kupujący w niemieckich sklepach, ubliżają w czasach dzisiejszych w najwyższym stopniu godności narodowej (DB 30.10.1908, s. 2)
- (9) Ludzie małoduszni, słabe charaktery, dla których pieniądź, zysk materialny ma większy urok, aniżeli narodowe ideały (DB 29.11.1908, s. 1).
- (10) Najwyższa szlachta polska należy do sprzedawczyków (DB 20.02.1908, s. 1)
- (11) Z Dochowa pod Żninem piszą nam, że tam grasuje denuncjatorstwo. Poważni gospodarze denuncjują swych rodaków w brzydki sposób (DB 25.10.1908, s. 1)
- (12) Unikajcie Niemców, a szczególnie unikajcie Polaków – w owczej skórce, zdrajców, którzy wstydzą się swej ojczystej mowy. Unikajcie tych zdrajców Polaków, którzy, choć ich rodzice po niemiecku nie umieją, oni sami po polsku nie umieją (DB 19.12.1908, s. 1).

Gazeta zamieszcza ponadto regularnie w rubryce *Chrzty pruskie* dane osób, które zmieniły swoje imię i nazwisko na niemieckie, odrzuciwszy tym samym polską narodowość. Nie waha się także informować o sporach, nierzadko małosłownych, do których dochodzi nawet w gronie działaczy narodowych, dziś traktowanych w Bydgoszczy jako postacie pomnikowe, np.:

Z Komitetu Wyborczego wystąpił wydawca naszego pisma p. Teska z powodu awantury, jaką mu na posiedzeniu w ubiegły poniedziałek p. dr Warmiński urządził. Nie podobało mu się to, że „Dziennik Bydgoski” rzekomo za krótkie sprawozdania o wiecach pisze i stawiał wnioski, aby komitet zaprosił sprawozdawców z Grudziądza i z Inowrocławia. Cel był aż nadto przejrzysty. Chodziło o ubicie gazety naszej za pomocą innych gazet, nad czym p. dr Warmiński niezmordowanie pracuje (DB 3.05.1908, s. 1).

Często stosowanym w „Dzienniku Bydgoskim” zabiegiem jest wykorzystywanie w artykułach apostrof i pytań retorycznych skierowanych do tych Polaków, którzy nie spełniają wysokich standardów patriotycznych, np.:

I ty Polaku jeszcze się ciśniesz do tego lokalu, z którego cię wyrzucano!  
Czy już zanikło w tobie wszelkie poczucie własnego honoru i chcesz pozostać tym niewolnikiem, liżącym łapy swego siepacza i krzywdziciela!? (DB 25.08.1908, s. 3);

Czy nie wstydzicie się stać ramię przy ramieniu z tym, któryby najchętniej zniszczył to, co wam drogiem i świętem być powinno? Gdzie Wasze poczucie godności narodowej?! (DB 6.08.1908, s. 1);

Wynarodowiony zaprzzańcze! Jesteście zupełnie obojętnym na to, czy twoje dziecko będzie Polakiem czy Niemcem? Twoje postępowanie budzi tylko wstręt, pogardę i politowanie! (DB 16.02.1908, s. 1).

Z dużą dozą prawdopodobieństwa można jednak założyć, że to nie oni są ich adresatami. W pierwszym roku działalności nakład „Dziennika Bydgoskiego” wynosił zaledwie 1,8 tys. egzemplarzy. Według spisu ludności przeprowadzonego w Bydgoszczy w 1910 r. szacuje się, że na ogólną liczbę 93 tys. mieszkańców Polacy stanowili w pewnym przybliżeniu jedną czwartą ogółu ludności miasta oraz „nieco ponad jedną trzecią mieszkańców wszystkich osiedli podmiejskich potraktowanych łącznie. Oznacza to, że w ramach bydgoskiej aglomeracji miejskiej było wówczas co najmniej 27 tys. Polaków, a więc około 30% ogółu mieszkańców” (Wajda 1991, s. 512). Z danych tych wynika, że tylko co piętnasta osoba przyznająca się do religii katolickiej i polskiego języka macierzystego miała dostęp do gazety, ale odsetek ten może być znacznie mniejszy, dziennik bowiem rozpowszechniany był w całej rejencji bydgoskiej, o czym świadczą choćby nazwy miejscowości, z których pochodzili czytelnicy nadsyłający korespondencję. Większość polskich bydgoszczan prenumerowała prasę niemiecką, czego zresztą dowodzą stale powtarzające się w dzienniku apele o zaprzestanie tego zwyczaju, np. „Kochani Bracia, nie trzymajcie niemieckich błatów, Proszę i zaklinam Was!” (DB 18.11.1908, s. 1). Do stosunkowo niewielkiej grupy odbiorców jedynej w Bydgoszczy polskiej gazety należały zatem niemal wyłącznie osoby uświadomione narodowo i odważnie przyznające się do polskości. To nie do nich zatem odnosiły się oskarżenia o zdradę narodową. Zamieszczanie zwrotów kierowanych do „wynarodowionych zaprzzańców” miało wzmocnić poczucie zagrożenia polskiego stanu posiadania w mieście i zmobilizować czytelników do bardziej aktywnych działań wzmacniających polskość miasta.

### **„Dobrzy Niemcy” i „Prawdziwi Polacy” – obraz relacji polsko-niemieckich**

O tym, jak w istocie wyglądało codzienne praktykowanie wartości narodowych przez polskie rodziny, przekonuje, choć pośrednio, *Katechizm narodowy* opublikowany na łamach „Dziennika Bydgoskiego” 28 października 1908 r. Zaopatrzonego go wskazówką: „Powyższy katechizm narodowy prosimy wyciąć, oprawić sobie i na miejscu widocznym umieścić, aby według wskazówek jego zawsze postępować można”, co sugeruje, że zawarte w katechizmie pouczenia nie były wcale oczywiste dla większości Polaków. W 23 punktach przedstawiono zatem zasady właściwego postępowania Polaka. Dzięki nim współczesny czytelnik może zorientować się, jak głęboko i w jakich obszarach długotrwała germanizacja wpłynęła na mental-

ność i tryb życia polskich mieszkańców miasta. Przytoczone poniżej fragmenty katechizmu dotyczą jedynie używania języka polskiego oraz kontaktów z niemieckimi sąsiadami:

**Katechizm narodowy czyli opis dobrej rodziny polskiej.**

- 1) Rodzina posługuje się możliwie czystym i poprawnym językiem. Wtrącanie do mowy polskiej zwrotów niemieckich – choćby żartem – surowo jest zakazane. Dzieciom nie wolno z podwórza, ulicy czy szkoły wnosić niemczyzny do domu. Dzieci są przyuczone dokładnie, jak przedmioty i przybory nauki oraz jak przedmioty codziennego otoczenia i użytku nazywają się po polsku. Dzieci są pouczone dokładnie, jak znane im miasta, wsie, ulice, place, kościoły i inne gmachy nazywają się po polsku.
- 2) **Dzieci mówią pacierz głośno, wolno, dobrą polszczyzną, bez przekręcania słów.**
- 3) Dzieciom nakazane jest **obcowanie z polskimi dziećmi**. O ile zetkną się z dziećmi niemieckimi, nie **wolno im bez wszystkiego używać języka niemieckiego**, chyba że polskim zgoła porozumieć się nie mogą [...]
- 13) Rodzina utrzymuje stosunki bliższe tylko z polskimi rodzinami. **Rodzina nie dopuszcza, by syn żenił się z Niemką, a córka wyszła za Niemca.**
- 14) Rodzina mówi także wszędzie poza domem głośno i śmiało po polsku: na ulicy, na rynku, w restauracji, w kawiarni, w podróży, w tramwaju itp. Rodzina, o ile się do nieznajomych zwraca z zapytaniem, czyni to w języku polskim [...] (DB 28.10.1908, s. 1).

Fragment ten wskazuje nie tylko na to, że niemczyzna była często językiem domowym, w którym modlono się i żartowano, ale również na fakt, że między Polakami a Niemcami zawiązywały się stosunki towarzyskie, niejednokrotnie prowadzące do mieszanych małżeństw, dzieci zaś bawiły się i zawiązywały przyjaźnie, nie bacząc na swoje pochodzenie. W innych punktach katechizmu zaleca się, aby uczestniczyć wyłącznie w polskich zabawach, koncertach i przedstawieniach, co oznacza, że niejednokrotnie Niemcy i Polacy bawili się wspólnie w tych samych restauracjach czy salach tanecznych. Polacy i Niemcy spotykali się również na różnego rodzaju imprezach organizowanych przez stowarzyszenia kombatanckie. Weteranów wojny prusko-francuskiej do spotkań i zabaw skłaniały nie tyle pruska ideologia narodowa i wierność cesarzowi, ile wspomnienia wspólnych przeżyć frontowych. Potwierdzenie istnienia nieformalnych więzi między polską a niemiecką ludnością miasta znaleźć można w notatkach i artykułach piętnujących czy to polsko-niemieckie zabawy i spotkania towarzyskie, czy to kultywowanie przyjętego od Niemców protestanckiego zwyczaju obchodzenia urodzin zamiast katolickich imienin. O więziach tych obszernie pisał w swych wspomnieniach Zbigniew Raszewski:

Mieszkańcy jednego domu, a nawet jednej dzielnicy znali się zwykle bardzo dobrze i długie lata żyli w zgodzie (nieraz do końca!). Sprzyjały temu zarówno pewne cechy obu grup, jak pamięć wspólnej przeszłości; ta zbliżała w każdym razie do siebie mieszkańców zasiedziały. Bez względu na narodowość mieli oni sobie wiele do powiedzenia – o wspólnie przeżytych kataklizmach i o stosunkach, które panowały za ich dzieciństwa i za ich młodości. Nierzadko spotykało się obywateli, którzy brali udział w wojnie prusko-francuskiej w 1970 roku. [...] Ponadto żyła jeszcze pamięć dobrobytu, który panował w Rzeszy po roku 1870; urządzeń socjalnych zaprowadzonych przez Bismarcka; praworządności pruskiej. W obu wypadkach miejscowa ludność była dwujęzyczna: Niemcy mówili, w każdym razie rozumieli po polsku, dorośli Wielkopolanie i Pomorzanie mieli za sobą pruską szkołę, więc mówili i pisali po niemiecku, zazwyczaj poprawnie. Dodajmy jeszcze wspólne nawyki, upodobania i fobie (Raszewski 1994, s. 181–182).

Konstatacje Raszewskiego odnoszą się wprawdzie do czasów późniejszych o blisko trzydzieści lat, niemniej jednak nawet w numerach „Dziennika Bydgoskiego” ukazujących się w okresie nasilonej germanizacji znaleźć można ślady podobnego postrzegania relacji łączących bydgoszczan różnej narodowości. Bydgoszczanie doceniali fakt, iż w przeciwieństwie do pozostałych państw zaborczych „jedynym państwem gdzie jest jędrność i siła i gdzie istnieje myśl polityczna zostały Niemcy. Bez porównania niżej spadły kraje austriackie, a demoralizowana do szczytu Rosja stoczyła się na dno upadku”. To dzięki wychowaniu „w zasadach państwowości pruskiej, stawiającej pracę realną na pierwszym planie” mieszkańcy Wielkopolski i Pomorza wytworzyli „ów specyficzny typ Polaka – pracownika, praworządnego obywatela państwa, solidarnie idącego, ramię przy ramieniu, ku tworzeniu potęgi własnej” (DB 25.06.1921, s. 1).

Doświadczenie wynikające ze stałego obcowania Polaków z ich niemieckimi sąsiadami wskazywało, że nie każdy z nich to przecież hakatysta. Publikowane w „Dzienniku Bydgoskim” notki bądź artykuły prezentujące Niemców nazywanych „uczciwymi” czy „sprawiedliwymi” często jednak opatrywano tytułami podkreślającymi wyjątkowość takich postaw, np.: „Biały kruki”, „Osobliwy przypadek solidarności”, „Ciekawy Niemiec”. Redaktorzy polskiej gazety, przedstawiając postawy niemieckich mieszkańców miasta i okolic, potrafili jednak zdobyć się na obiektywizm; zauważali np., że „wśród kolonistów jest też wielu porządnym ludzi” (DB 25.09.1908, s. 2), a wzrost nastrojów antypolskich to wynik nasilonej propagandy, prowadzonej zwłaszcza za pośrednictwem prasy hakatystycznej, która „zatrzuca powoli, ale stale uczciwszą część Niemców (DB 23.01.1908, s. 1), „nainnych słuchaczy agitacji hakatystycznej” (DB 24.01.1908, s. 3), a „głośną nienawiścią do Polaków odznaczają się głównie m i e r n o t y u m y s ł o w e wśród Niemców” (DB 8.02.1908, s. 1). Co ciekawe, porównanie



liczby notek przedstawiających w „Dzienniku Bydgoskim” autentyczne przykłady postępowania „prawdziwych” Polaków, z liczbą notek i artykułów prezentujących „sprawiedliwych” Niemców, skłania do wniosku, że tych ostatnich jest więcej. Konstatację tę potwierdzają m.in. teksty przywołujące odważne wypowiedzi niemieckich polityków, np. posła F. Kindlera, według którego „wszyscy uczciwi Niemcy potępiają politykę antypolską, a hecę urządzają tylko urzędnicy, którzy mają w tym swój interes” (DB 12.02.1908, s. 3), bądź anonimowych niemieckich korespondentów. Jeden z nich z wielkim oburzeniem donosił np. o swoich wrażeniach z wiecu hakatystycznego, na którym nawoływano do bojkotu kupców polskich. „Przeciw temu skandalicznemu podjudzaniu nie wystąpił jednak publicznie, gdyż obawiał się batów, jakie zeszłego roku ów uczciwy Niemiec w Poznaniu dostał” (DB 24.01.1908, s. 3). Trudno oczywiście potwierdzić autentyczność korespondencji nadsyłanej do gazety. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że pewna jej część była preparowana przez redakcję. Głosy oburzenia na antypolską politykę rządu płynące od zwykłych niemieckich obywateli miały podkreślić słuszność oceny sytuacji politycznej prezentowanej w bydgoskiej gazecie. Podobny cel miało zamieszczenie notatki pt. *„Głos uczciwego Niemca o stosunkach polsko-niemieckich, pana M. Schulza*, w której czytamy:

Jeżeli stosunki w dzielnicach dwujęzycznych są naprężone, to winę ponosi tylko rząd. W dzielnicach tych winien każdy inteligentny Niemiec znać język polski. W szkołach tutejszych powinno się uczyć języka polskiego w miejsce innych niekoniecznie potrzebnych przedmiotów. Z Polakami można się bardzo dobrze zgodzić i nikt im nie może wziąć za złe, że przywiązani są do ziemi ojczystej. Chłop polski jest bardzo użytecznym członkiem społeczeństwa (DB 12.02.1908, s. 1).

Redakcja zaznaczała, że przemówienie mówcy wygłaszane na wiecu wyborczym przerywały „długie i nieustające oklaski z sali”. Niektóre z argumentów mających potwierdzić zasadność rzeczywistego równouprawnienia Polaków były jednak co najmniej dwuznaczne, np.: „Skoro oficer życzył sobie uczciwego służącego lub masztalerza, brał tylko Polaka” lub „rząd powinien osiedlać polskich robotników w dzielnicach polskich a będzie miał chętnych i zadowolonych ludzi (burzliwe oklaski)” (DB 12.02.1908, s. 1). Podobny punkt widzenia, również niewartościowany przez redakcję jednoznacznie negatywnie, prezentuje artykuł odnoszący się do poglądów przedstawionych w „Frankfurter Zeitung”, która to gazeta, zdaniem redakcji:

należy do najwybitniejszych pism niemieckich, które politykę antypolską zwalczają szczerze, nie z przychylności dla Polaków, lecz jedynie z punktu widzenia dobrze zrozumianego interesu państwa niemieckiego. Pisma

te niejednokrotnie wskazały na to, jak opinia publiczna całego świata zwraca się przeciw Niemcom i dowodziły, że winien temu ten duch polityki niemieckiej, który ujawnia się także w prześladowaniu Polaków (DB 1.10.1908, s. 1).

Tam, gdzie do głosu nie dochodziła wielka polityka, w drobnych notatkach dotyczących codzienności zwykłych mieszkańców miasta i okolic pojawiają się w „Dzienniku Bydgoskim” ślady zgodnego współżycia polskich i niemieckich mieszkańców miasta, wzajemnych drobnych ustępstw i przysług, np. „Na pogrzeb nauczyciela Rinka przybyli Polacy i Niemcy (w tym inspektor szkolny) – ponieważ Polaków było więcej mowa pogrzebowa została wygłoszona najpierw po polsku, a potem po niemiecku” (DB 23.12.1908, s. 3); mimo że przedstawiciele władz opuścił wówczas demonstracyjnie ceremonię, inni Niemcy na niej pozostali. Kiedy zachorował poważnie

jeden z golarzy i stał się na razie zupełnie nie zdolnym do swej pracy zawodowej [...] w tem trudnem położeniu jednakowoż przyszli mu z pomocą jego koledzy zawodowi, którzy wszyscy – tak Polacy jak i Niemcy – wyręczają chorego u jego klientów [...] i to całkiem bezinteresownie, gdyż całkowity zarobek oddają p. Gawrońskiemu, odbierając mu tem samem troskę o byt (DB 30.07.1908, s. 3).

Szacunek i uznanie wynikające ze wspólnoty wartości pozwalały docenić Niemcom Polaka (np. w pożegnaniu szczególnie oddanego swej pracy księdza „brali udział nie tylko Polacy, ale także mieszkańcy innych wyznań”), a Polakom – Niemca, tak jak w przypadku zmarłego w podbydgoskim Kotomierzu właściciela majoratu F. von Klahra, którego w „Dzienniku Bydgoskim” żegnano jako „człowieka nadzwyczaj sprawiedliwego”, „Niemca nie owianego wściekłą hakatą”, „dobrego i sprawiedliwego pana, który nie pozwalał na łamanie świąt katolickich”, który „był zdecydowanym przeciwnikiem kolonizacji i wyłączenia”, a „lud pozostał po nim w wielkim żalu” (DB 22.12.1908, s. 3).

\* \* \*

Wyłaniający się z „Dziennika Bydgoskiego” obraz stosunków polsko-niemieckich daleki jest od jednoznaczności. Polacy stanowiący mniejszość mieszkańców miasta z jednej strony ulegali wyjątkowo nasilonej w Bydgoszczy akcji germanizacyjnej, z drugiej zaś – spontanicznie, bez żadnego przymusu, przejmowali pewne cechy stylu życia swych niemieckich sąsiadów, ci zaś akceptowali polskich bydgoszczan mimo antypolskiej propagandy. Nie znaczy to jednak, że polityka państwa pruskiego wobec Polaków zamieszkujących w Wielkim Księstwie Poznańskim nie doprowadziła do ich dotkliwej dyskryminacji

(w „Dzienniku Bydgoskim” znajdujemy bardzo liczne jej przykłady); znalazła ona swój wyraz w narastających antagonizmach i niechęci, czy wręcz wrogości, wobec niemieckich obywateli miasta. Tłumione emocje doszły do głosu szczególnie wyraźnie po powrocie Bydgoszczy do Polski, kiedy to w czerwcu 1921 r. wybuchły w mieście groźne zamieszki antyniemieckie. O specyfice stosunków polsko-niemieckich świadczy jednak fakt, że w tym samym czasie pod wpływem styczności z napływową ludnością z innych dzielnic polskich osłabiło się znacznie poczucie obcości względem tych Niemców, którzy pozostali w Bydgoszczy. Wspólna niełatwa historia sprawiła, że rdzenni polscy i niemieccy bydgoszczanie w zmienionych warunkach politycznych i narodowościowych silnie odczuwali, a nawet do pewnego stopnia kulturowali, łączące ich więzy kulturowe.

## Bibliografia

- Kuczma L., Perlińska A. (1959), *Walki narodowo-wyzwoleńcze pod zaborem pruskim*, w: *Bydgoszcz. Historia, kultura, życie gospodarcze*, Gdynia.
- Wajda K. (1991), *Przemiany terytorialne i ludnościowe w latach 1850–1914*, w: *Historia Bydgoszczy*, t. 1., red. H. Biskup, Warszawa–Poznań.
- Wojciak J. (1991), *Stosunki polityczne i narodowościowe w latach 1850–1914*, w: *Historia Bydgoszczy*, t. 1, red. H. Biskup, Warszawa–Poznań.
- Raszewski Z. (1994), *Pamiętnik gapia. Bydgoszcz, jaką pamiętam z lat 1930–1945*, Bydgoszcz.

## Streszczenie

### **Trudne sąsiedztwo. O relacjach między polskimi a niemieckimi mieszkańcami Bydgoszczy na początku XX wieku (na podstawie „Dziennika Bydgoskiego” z 1908 r.)**

„Dziennik Bydgoski” to jedyna polska gazeta, która ukazywała się w Bydgoszczy na początku XX w., kiedy to miasto było silnie germanizowane. Celem gazety było podtrzymywanie tożsamości narodowej Polaków. Artykuł ten ukazuje, jak „Dziennik Bydgoski” kształtował wizerunek polskich i niemieckich mieszkańców miasta, a tym samym jak wpływał na ich wzajemne relacje. Gazeta oficjalnie podtrzymuje stereotyp złego Niemca i prześladowanego Polaka, ale jednocześnie ukazuje rzeczywiste więzi łączące reprezentantów obu narodów – wspólne doświadczenia kulturowe oraz styl życia.

**Słowa kluczowe:** germanizacja, stereotyp narodowy, dyskryminacja, współistnienie

## Summary

**Difficult neighborhood. On the relations between Polish and German inhabitants of Bydgoszcz at the beginning of the 20th century (based on “Dziennik Bydgoski” from 1908)**

“Dziennik Bydgoski” is the only Polish newspaper that appeared in Bydgoszcz at the beginning of the 20th century when the city was strongly Germanized. The goal of the newspaper was to maintain the national identity of Poles. This article shows how “Dziennik Bydgoski” shaped the image of Polish and German residents of the city and how it influenced their relations. The newspaper officially upholds the stereotype of the evil German and the persecuted Pole but at the same time it showed real ties connecting representatives of two nations – common lifestyle and cultural experience.

**Keywords:** germanization, national stereotype, discrimination, coexistence