

Paweł Sporek

# W STRONĘ LEKTURY

propozycje tekstów  
do opracowania lekcyjnego

dla uczniów  
szkół podstawowych  
oraz gimnazjów



# W STRONĘ LEKTURY

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

Prace Monograficzne 790

Paweł Sporek

# W STRONĘ LEKTURY

propozycje tekstów  
do opracowania lekcyjnego

dla uczniów  
szkół podstawowych  
oraz gimnazjów

Recenzenci

prof. dr hab. Henryk Gradkowski

prof. dr hab. Zenon Uryga

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2017

redakcja: Ewa Zamorska-Przyłuska

projekt okładki: Janusz Schneider

łamanie: Paweł Maślarz

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-8084-048-5

DOI 10.24917/9788380840485

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: [wydawnictwo@up.krakow.pl](mailto:wydawnictwo@up.krakow.pl)

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa: Zespół Poligraficzny WN UP

*Moim Uczniom*

*Książki są bramą, przez którą wychodzisz na ulicę [...]. Dzięki nim uczysz się, mądrzejesz, podróżujesz, marzysz, wyobrażasz sobie, przeżywasz losy innych, swoje życie mnożysz razy tysiąc. Ciekawe, czy ktoś da ci więcej za tak niewiele. Pomagają też odpędzić różne złe rzeczy – samotność, upiory [...]. Czasem się zastanawiam, jak możecie znieść to wszystko wy, które nie czytacie.*

Arturo Pérez-Reverte



# Spis treści

Wyzwania nowej rzeczywistości. Zamiast wstępu	11
<b>Część pierwsza. Mity wiecznie żywe. By „czytać siebie i świat”</b>	19
Wprowadzenie	21
<b>1. Norwid i sprawa Sfinksa</b>	24
Dlaczego warto?	24
W świecie sfinksów	26
Norwida poszukiwanie prawdy	27
Propozycja metodyczna	31
Materiały	41
<b>2. Wieża Babel – historia „wiecznego” pomieszania i wizja kryzysu cywilizacji</b>	44
Dlaczego opowieść o wieży Babel?	44
Kilka słów o micie Babel	45
Propozycja metodyczna	47
Biblijna opowieść o wieży Babel	47
Historia wieży Babel w ujęciu Anny Kamieńskiej	50
Analiza obrazu Pietera Bruegla Starszego i planszy z podręcznika	
<i>To lubię!</i>	51
<i>Nowa wieża Babel</i> Andrzeja Mogielnickiego	53
Zamiast zakończenia	55
Materiały	56
<b>3. Potomkowie Heraklesa – bohaterowie masowej wyobraźni</b>	60
Herakles na godzinach polskiego?	60
Herakles – „ludzki” heros i synonim odwiecznej walki dobra ze złem	61
Propozycja metodyczna	65
Historia mitycznego siłacza na lekcjach języka polskiego	66
Bogactwo materiałów	68
Old Shatterhand i Winnetou – herosi Dzikiego Zachodu	69
Czterej muszkietierowie	70

Piraci – herosi?	71
Polski superbohater – Michał Wołodyjowski	72
Szlachetni rozbójnicy – Robin Hood i Zorro	72
Słynny detektyw Sherlock Holmes	74
Bohaterowie masowej wyobraźni	75
Zakończenie	80
<b>4. O wartościach sportu i nie tylko.</b>	
<b><i>Nurmi Kazimierza Wierzyńskiego</i></b>	82
Dlaczego Wierzyński? Dlaczego <i>Nurmi</i> ?	82
Laur olimpijski i ozłocony poeta	83
Paavo Nurmi – mistrz nad mistrzami	84
Wierzyński i <i>Nurmi</i> w szkole	86
Czytanie <i>Nurmięgo</i>	86
Tropem idei Pierre’a de Coubertina	88
Upadłe gwiazdy	89
Gdy współczesność bierze się za bary z tradycją	91
Materiały	93
<b>Część druga. W poszukiwaniu lektury</b>	97
Wprowadzenie	99
<b>1. Gdy trzeba szybko dorastać... <i>Most do Terabithii</i></b>	
<b>Katherine Paterson</b>	103
Dlaczego <i>Most do Terabithii</i> ?	103
<i>Most do Terabithii</i> na tle dorobku literackiego Katherine Paterson	104
<i>Most do Terabithii</i> – zarys fabuły, wartości lektury	106
Propozycja metodyczna	111
Dom, rodzina, szkoła – lekcyjne rozpoznania	111
W krainie wyobraźni	113
Narnia, Fantazjana i... Biblia	114
W magicznej Terabithii	117
Gdy do raju wkrada się śmierć	119
Alternatywnie	122
W klasach starszych	123
Materiały	124
<b>2. Czy można być dorosłym pięcioletkiem?</b>	
<b><i>Moje drzewko pomarańczowe</i></b>	
<b>José Mauro de Vasconcelosa</b>	129
Dlaczego warto czytać <i>Moje drzewko pomarańczowe</i> ?	129

Vasconcelos – zarys biograficzny	130
Opowieść o Zezé, czyli rzecz o chłopcu, który szybko musiał się uczyć dorosłości	131
Projektowanie pracy	132
Pierwsza lekcja z <i>Zezé</i> , czyli wstępne świadectwa lektury	133
Rodzina małego bohatera	135
Dzieciństwo jak „nie-dzieciństwo”	136
Święty czas cierpienia	137
Przełamywanie samotności – w poszukiwaniu przyjaźni	142
Materiały	145
<b>3. Stawić czoło złu. <i>Zabić drozda</i> Harper Lee</b>	148
Dlaczego warto?	148
<i>Zabić drozda</i> i... jego autorka	149
Zarys fabularno-interpretacyjny utworu	150
Propozycja metodyczna	152
Alternatywnie	162
Materiały	164
<b>Część trzecia. W poszukiwaniu ważnych tematów, wartościowych tekstów</b>	175
Wprowadzenie	177
<b>1. Historia niezwykłego napadu. <i>Powrót taty</i> Adama Mickiewicza</b>	180
<i>Ballady i romanse</i>	181
<i>Powrót taty</i> na tle cyklu	183
Propozycja metodyczna i zarys interpretacji tekstu	184
Materiały	190
<b>2. Jak czytać poezję w szkole podstawowej?</b>	
<b><i>Ballada o zejściu do sklepu</i> Mirona Białoszewskiego</b>	193
O poezji Mirona Białoszewskiego, a zwłaszcza o <i>Obrotach rzeczy</i>	195
<i>Ballada o zejściu do sklepu</i> – zarys interpretacji wiersza	199
Lekturowy i metodyczny kontekst	205
Propozycja metodyczna	207
Możliwe porządki myślowe i zarys wstępnych rozwiązań	207
Lekcyjne czytanie wiersza Białoszewskiego	211
Próba podsumowania	213
<b>3. „Są tacy, co zostają w domu, i tacy, co odchodzą”.</b>	
<b><i>Dolina Muminków w listopadzie</i> Tove Jansson</b>	214

Tove Jansson – pani od Muminków	215
Opowieści o Muminkach – saga dla młodych czytelników i nie tylko	216
<i>Dolina Muminków w listopadzie</i>	221
„Sto mil ciszy” – zarys interpretacji tekstu	223
Projekt zajęć i uczniowskie świadectwa odbioru	228
Kilka słów na zakończenie	237
Materiały	237
<b>4. „Wolej w okienko”, czyli praca nad sprawozdaniem w szkole podstawowej</b>	242
Dlaczego sprawozdanie?	242
Sprawozdanie jako gatunek informacyjny	243
Dojrzewanie ku wartościom – wokół problematyki powieści Bahdaja	245
Propozycja metodyczna	246
Analiza fragmentu powieści Bahdaja	246
Analiza fragmentu relacji telewizyjnej	247
Próby komentowania „na żywo”	248
Analiza dwu przykładów sprawozdania sportowego	249
Porównywanie sprawozdania z powieści ze sprawozdaniem z gazet	250
Uczniowskie prace redakcyjne	251
Formułowanie uwag do „poradnika redakcyjnego”	252
Inne możliwości	253
Materiały	254
Nota bibliograficzna	259
Bibliografia	260

## Wyzwania nowej rzeczywistości. Zamiast wstępu

Pytanie o kształt, charakter szkoły zawsze otwiera przestrzeń dyskusji prowadzonej z bardzo różnych perspektyw. Po pierwsze z perspektywy ogólnej, przede wszystkim na poziomie politycznym. Po drugie z punktu widzenia interdyscyplinarności dyskutowanej w obszarze nauk społecznych i pedagogicznych. Wreszcie, po trzecie, z uwzględnieniem specyfiki przedmiotów szkolnych.

W obszarze pierwszym dyskusja skupia się wokół widzenia szkoły jako instytucji, która ma realizować określone cele społeczne. Stąd też funkcjonuje w ramach dyskursu politycznego, w którym kształtują się poglądy mające największy wpływ na sferę decyzyjną – formujące strukturę organizacyjną, znaczące dla rozporządzeń ministerialnych, wreszcie wpływające, za pośrednictwem programów i podręczników, na rzeczywistość szkolną, praktykę nauczania. W tle takiego widzenia pamiętać także trzeba o samym procesie edukowania nauczycieli, którzy mają wdrażać w życie politykę oświatową państwa.

Drugi obszar wyznacza ujęcie zakładające widzenie sprawy z perspektywy interdyscyplinarnej – projektuje myślenie o szkole uwzględniające złożoność procesu edukacyjnego, który dokonuje się w murach placówek oświatowych. Mieszczą się w obrębie tej przestrzeni dyskursu głosy pedagogów, filozofów wychowania, psychologów, ale także działaczy społecznych i oświatowych, próbujących godzić główne tendencje i trendy polityczne w edukacji z doświadczeniami nauki, zwłaszcza w widzeniu szkoły jako miejsca, w którym dokonują się ważne działania formujące interdyscyplinarne fundamenty edukacji szkolnej (zwłaszcza chodzi tu o wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki). Namysł nad szkołą z tej perspektywy uwzględnia interesy poszczególnych przedmiotów, chociaż raczej rozpatruje je w blokach zajęć z dziedzin ścisłych czy też humanistycznych.

Trzeci obszar dyskursu sytuuje się przede wszystkim w środowiskach dydaktyków reprezentujących poszczególne przedmioty nauczania. Obejmuje dyskusję nad metodyką nauczania, a także uwzględnianymi treściami i materiałami nauczania, również nad ogólnym widzeniem przedmiotu na różnych poziomach edukacji szkolnej.

Złożoność widzenia spraw edukacji, niekoherentność głosów w dyskusji prowadzonej w ramach wyznaczonych wyżej obszarów to tylko jedno ze znaczących oddziaływań mających w różnym stopniu wpływ na charakter polskiej szkoły. A pamiętać należy także o innych, również znaczących czynnikach wpływających na to, jak kształtuje się edukacja dzieci i młodzieży. Truizmem byłoby rozwijać tutaj wątek oczywistego wpływu technologii komputerowej i nowych mediów na otoczenie, w którym dorastają współczesne pokolenia uczniów. Oczywisty jest także wpływ cyberprzestrzeni na rozwój biologiczny młodych ludzi, kształt ich formacji aksjologicznej, wreszcie na ich funkcjonowanie w obszarze komunikacji, co w znaczący sposób przekłada się na sposób percypowania przez nich wszelkich bodźców zewnętrznych, również na proces zdobywania i przyswajania wiedzy.

Zarysowana wyżej sytuacja nie sprzyja stabilizacji, potrzebnej szkole, pożądanej przez samych nauczycieli. Dzisiejsza szkoła, będąca summą rozmaitych zmiennych, jest w sposób naturalny tworem żywym, pulsującym, próbującym ciągle na nowo wymykać się schematom i ograniczeniom, w ramach których musi funkcjonować. Owa nieprzewidywalność wiąże się przede wszystkim z rzeszami uczniów, ekranowych i interaktywnych czytelników<sup>1</sup>, przynoszących do szkoły nową jakość, wyznaczaną specyficznym sposobem postrzegania świata, zadziwiającymi zainteresowaniami, oraz nowy sposób myślenia i działania wyznaczany przestrzenią aksjologiczną modelowaną przez tendencje charakterystyczne dla rzeczywistości ponowoczesnej. Niezależnie od tego, jak można byłoby waloryzować zaistniałą sytuację, wymusza ona zmienność i potrzebę działań ludzi związanych ze szkołą, a zwłaszcza nauczycieli, którzy odpowiedzialni są za dialog z kolejnymi pokoleniami swoich uczniów. Stanowi wyzwanie także w sensie warsztatowym, bowiem stawia nauczycielom, każdego dnia na nowo, pytania o drogi docierania do wychowanków, tym samym zmuszając do ustawicznego rozwoju i transformowania posiadanej wiedzy dydaktycznej.

Obecnie polska szkoła staje w obliczu reformy strukturalnej i programowej, największej od 1998 roku. To wyzwanie dla ministerstwa, samorządów, autorów programów i podręczników, ale przede wszystkim dla nauczycieli, na których barkach wspierać się będzie wdrażanie w życie nowych rozwiązań edukacyjnych. Także dla uczniów, którzy stają wobec tego wszystkiego, co może przynieść im funkcjonowanie w nowej rzeczywistości szkolnej. Obawy o ich przyszłość, o kształt nowej szkoły podstawowej i zreformowanych placówek ponadpodstawowych (rekrutujących uczniów

---

1 Por. A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996; P. Sporek, *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11.

po szkołach ośmioklasowych, ale też po gimnazjach) są udziałem rodziców, nauczycieli i wszystkich, którym leży na sercu los polskiej szkoły. Zasadne wydaje się pytanie o kształt i charakter nowych szkół – programowo określany wprawdzie w dokumentach ministerialnych, ale formujący się w praktyce, konkretnych rozwiązaniach stosowanych na płaszczyźnie organizacyjnej i dydaktycznej.

Decyzja o likwidacji gimnazjów i zreformowaniu szkoły podstawowej wymusza znaczące zmiany istotne dla nauczycieli pracujących w tych dwóch typach placówek oświatowych. Niezależnie od kwestii związanych z zatrudnieniem oznacza konieczność przewartościowania własnego warsztatu zawodowego. Pamiętać bowiem należy, że istnieje na rynku pracy ogromna rzesza nauczycieli dotychczas pracujących tylko w gimnazjach. To oni w dużej mierze kształtowali charakter tych szkół, które przez lata formowały swą odrębność i samoistny charakter, a więc przestawały być traktowane jako przedłużenie szkoły podstawowej czy rozbudowane wprowadzenie do edukacji licealnej i nabierały znaczenia jako placówki ważne na szlaku edukacyjnym dzieci i młodzieży – wypracowały renomę, tradycje, uznanie w środowisku. Stąd też można mówić o pedagogach, że uczyli się gimnazjum, budowali na fundamencie nowych doświadczeń zawodowych własny warsztat nauczycielski. Nowa, aktualnie rysująca się sytuacja będzie dla nich zapewne trudna, wymaga bowiem transformowania wykształconych umiejętności dla potrzeb nowych typów szkół. Istotnym zadaniem jest to, by nie przekreślić wszystkiego, co dotychczas zostało przez nich wypracowane, wykorzystując to z pożytkiem dla rozwoju edukacji już w nowych ramach organizacyjnych.

Niniejsza książka wyrasta z kilkunastoletnich doświadczeń szkolnych i naukowej obserwacji autora oraz w pewien sposób wpisuje się w zarysowane wyżej dylematy nauczycielskie. Część bowiem zgromadzonych w niej projektów lekcyjnych powstawała z myślą o szkole gimnazjalnej. Inne miały być realizowane w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Eksperymentalnie, dla poszukiwania perspektywy porównawczej, wszystkie one były próbowane na różnych poziomach kształcenia, w różnych zespołach uczniowskich, podlegały również różnym transformacjom, także odświeżeniu ze względu na zachodzące zmiany – tak w samych kolejnych pokoleniach uczniów, jak i w rzeczywistości społeczno-kulturowej, na której przeogromny wpływ wywierał oraz ciągle wywiera dynamiczny rozwój technologii komputerowej i informacyjnej. Część z nich, zaprojektowana i opisana przed laty, została poddana na nowo metodycznej refleksji. Wymagało to dosyć wyraźnych zmian – pewne partie tekstu pierwotnie publikowanego zostały usu-

nięte, inne dodane, niektóre zaś znacząco zmienione. Kolejna grupa projektów powstawała później, niejako „na bieżąco” dokumentowała zachodzące zmiany – u uczniów, w ich sposobie odbioru świata, ale i w metodyce, która musi przecież uwzględniać zmieniającą się sytuację, odmienne otoczenie kulturowe dorastających pokoleń dzieci i młodzieży. Zazwyczaj także one poddane są rozmaitym modyfikacjom – okazuje się bowiem, że w szkole nic nie jest raz na zawsze, a kilka lat czasem zmienia zupełnie optykę w sposobie patrzenia na edukacyjną praktykę. Jeszcze inne projekty, wcześniej niepublikowane, są zapisem najnowszych nauczycielskich doświadczeń, chociaż dojrzewających wcześniej, próbowanych w rozmaitych kontekstach lekcyjnych. Wszystkie one zaś wyrastają na podłożu wieloletniej praktyki autora – kilkunastu lat spędzonych w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum, a także za uniwersytecką katedrą, w edukacji dzieci, młodzieży oraz dorosłych, przygotowujących się do egzaminu maturalnego w ramach szkół kształcenia ustawicznego. Wypada mieć nadzieję, że ich wykorzystanie lekcyjne pozwoli realizować za ich pośrednictwem akcentowaną od lat przez dydaktyków potrzebę wyzwalania motywacji czytelniczej połączonej z satysfakcją czerpaną z obcowania z wartościowymi i ciekawymi dziełami<sup>2</sup>. Umożliwi zaistnienie, by posłużyć się tutaj określeniem często stosowanym przez Annę Janus-Sitarz, przyjemności lekturowej<sup>3</sup>, która jest ważnym elementem mądrego kontaktu z literaturą.

Niniejsza książka dzieli się na trzy zasadnicze części. Pierwsza obejmuje zbiór artykułów, które odślaniają sposoby pracy z utworami (i innymi przekazami kulturowymi) zogniskowanymi wokół tekstów mitycznych i pełniących podobną funkcję, a także dzieł bezpośrednio nawiązujących dialog z dziedzictwem starożytności. Stąd projekty lekcyjne koncentrują się kolejno na kulturowej figurze Sfinksa, symbolicznej wieży Babel, przywołują archetyp wpisany w historię Heraklesa oraz odwołują się do starogreckiego ideału *kalos – kagathos*. Ich realizacja jest możliwa przede wszystkim w starszych klasach szkoły podstawowej (VII–VIII), ale nie wyklucza to możliwości ich wykorzystania w szkole licealnej (pierwotnie były proponowane bowiem także w gimnazjum). Druga część skupia się wokół propozycji opracowania lektur szkolnych. Zawiera projekty czytania trzech powieści,

---

2 Znaczenie przyjemności w doświadczaniu lektury często podkreślał Jan Błoński. Por. J. Błoński, *Romans z tekstem*, „Teksty” 1974, nr 3. Dopominał się także o nią reprezentujący krakowską szkołę dydaktyczną Zenon Uryga. Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 35.

3 Por. A. Janus-Sitarz, *Szkolna polonistyka wobec tajemnicy jednostkowego „zdarzenia lektury”*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, red. B. Myrdzik i I. Morawska, Lublin 2007, s. 278–282.



które obecnie można uznać za klasykę literatury dla dzieci i młodzieży (*Most do Terabithii* Katherine Paterson, *Moje drzewko pomarańczowe* José Mauro de Vasconcelosa, *Zabić drozda* Harper Lee), chociaż reprezentującą literaturę obcą, w niewielkim stopniu eksplorowaną w polskiej szkole. Zawarte w książce sugestie działań metodycznych na materiale lekturowym przeznaczone są do pracy z uczniami z przedziału wiekowego 12–16 lat. Trzecia część ma najluźniejszą formułę kompozycyjną – czytelnik może tam znaleźć propozycje pracy z poezją i prozą, dawniejszą i współczesną. Są to generalnie projekty przeznaczone dla dzieci z przedziału wiekowego 10–12 lat. Odnaleźć tu można opracowanie *Powrotu taty* Adama Mickiewicza, *Ballady o zejściu do sklepu* Mirona Białoszewskiego, a także propozycję pracy z fragmentem *Doliny Muminków w listopadzie* Tove Jansson oraz lekturą Adama Bahdaja *Do przerwy 0:1* w powiązaniu z pracą nad formą sprawozdania, a także relacją.

Zarysowany układ kompozycyjny całości wpisuje się także w porządek nadrzędny, wyznaczany przez proponowany antropocentryczny model dydaktyki szkolnej, która w centrum procesu edukacyjnego sytuuje osobę – jednostkę budującą siebie, własną osobowość, formującą się w przestrzeni aksjologicznej. Stąd w proponowanych projektach lekcji da się wyraźnie dostrzec uprzywilejowanie myślenia o wartościach jako o sferze kluczowej dla człowieka. Tym samym zakłada się spojrzenie na literaturę i inne teksty kultury jako jedną z możliwości konfrontowania uczniów z aksjologią – jakościami estetycznymi i etycznymi, wyznaczającymi przestrzenie ludzkich wyborów, określającymi dramatyzm jednostki rozdartej między dobrem a złem, skazanej na ciągłe dookreślanie siebie, błędzenie w aksjologicznym uniwersum<sup>4</sup>. Osadzenie proponowanych tekstów oraz projektowanych rozwiązań metodycznych w przestrzeni aksjologicznej wyrasta z przekonania o nadrzędnej roli wychowania w procesie edukacyjnym. Bo przecież, jak przed laty pisała Bożena Chrzastowska: „W ostatecznym rachunku ważne jest nie to, co uczeń wie o dziele literackim, jak je interpretuje, ale w jakim stopniu dzieło sztuki wpływa na rozwój osobowości ucznia”<sup>5</sup>. Tym samym właśnie wartości są jądrem procesu edukacyjnego, które powinno determinować sposób myślenia o obrazie człowieka wpisanego w szeroko rozumianą kulturę. Ich znaczenie dla formowania osobowości dzieci i młodzieży jest oczywiste, uwzględnia równocześnie ogromną rolę nauczyciela

4 Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001, s. 115–193.

5 B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Warszawa 1987, s. 201. Por. także refleksje nad znaczeniem wartości w dydaktyce języka polskiego: P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Kraków 2016, s. 148–153.

w procesie budowania tożsamości aksjologicznej uczniów<sup>6</sup>. Takie postawienie sprawy w żaden sposób nie unieważnia ani nie deprecjonuje autonomii dzieł literatury i sztuki, wręcz przeciwnie, każe w nich widzieć samoistne ogniwo pośredniczące między człowiekiem a wartościami – umożliwiające wychowanie do sztuki<sup>7</sup>, a tym samym do literatury<sup>8</sup> – które otwiera przed osobą możliwości wszechstronnego rozwoju, w tym moralnego, decydującego o kształcie i jakości ludzkiego życia.

Wypada mieć nadzieję, że oddana do rąk czytelników publikacja okaże się pomocna nauczycielom, zarówno tym od dawna funkcjonującym w zawodzie, jak i tym rozpoczynającym dopiero swą przygodę ze szkołą. Być może w szczególności tym, którzy po reformie oświatowej próbują na nowo określić swe miejsce, przeobrażać już ukształtowany warsztat do wymagań i oczekiwań nowych typów szkół. Docelowo założonymi odbiorcami książki są także dydaktycy literatury i języka polskiego oraz ich studenci, absolwenci polonistyki, którzy wybór własnej drogi życiowej wiążą z edukacją, polską szkołą. Autorowi niniejszej książki towarzyszy nieśmiało wypowiedziana nadzieja, że być może dostarczy ona przestrzeni do metodycznej refleksji i twórczej inspiracji oraz stanie się praktyczną pomocą dla pedagogów szukających możliwości podjęcia autentycznego dialogu szkolnego ze swoimi podopiecznymi.

\* \* \*

Na zakończenie niniejszego wstępu chciałbym serdecznie podziękować tym wszystkim, którzy w różnym stopniu przyczynili się do powstania tej książki. W pierwszej kolejności młodym ludziom, Uczennicom i Uczniom, z którymi moja wieloletnia praca na różnych etapach kształcenia okazała się najmocniejszym bodźcem inspirującym do nauczycielskich poszukiwań, wezwaniem do ciągłego doskonalenia własnego warsztatu i odkrywania dróg dochodzenia do lekcyjnych, ale przede wszystkim życiowych sensów, myśli małych i wielkich, częstokroć nowych i zaskakujących. To oni ostatecznie

---

6 Na problemy, które wiążą się z takim postrzeganiem roli nauczyciela, zwraca uwagę Iwona Morawska, punktując problemy i ograniczenia takiego widzenia zobowiązań polonisty. Por. I. Morawska, *Rola nauczyciela w kształceniu postawy aksjologicznej ucznia wobec lektury*, [w:] *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka – estetyka – język aksjologii*, red. T. Świątosławska, Łódź 2007.

7 I. Wojnar, *Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka)*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. I. Wojnar i W. Pielasińska, Warszawa 1990, s. 17.

8 Por. H. Starzec, *Kultura literacka – wychowanie literackie*, Warszawa 1981, s. 28–38.

zainspirowali powstanie zgromadzonych w tej książce projektów, wyzwolili potrzebę ich opisania, ujęcia w formę uogólniającą, ale jednocześnie dokumentującą doświadczenie jednostkowe i niepowtarzalne, łączące poznawanie literatury z przeżyciem osobistym, odkrywanie tajemnic sztuki i ludzkiego bycia w świecie. Nie zapominam także o swoich Mistrzach – to ich wpływ ostatecznie okazał się decydujący dla wyboru zawodu nauczyciela, ich życzliwość i zachęta wspierały w mnie w dążeniu do pogłębiania refleksji zawodowej, do przecierania szlaków pracy naukowej i dydaktycznej. Szczególnie ciepłe myśli kieruję zatem w stronę Profesora Zenona Urygi, Doktor Alicji Rosy, wreszcie Profesor Agnieszki Kłakówny. Wdzięczny jestem moim Koleżankom i Kolegom z Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, w rozmowach z którymi rodziły się ciekawe rozwiązania i inspirujące pomysły. Osobno podziękowania składam Recenzentom. Po raz kolejny zatem Profesorowi Zenonowi Urydze oraz Profesorowi Henrykowi Gradkowskiemu. Ich wnikliwe i życzliwe uwagi pomogły mi nadać tomowi ostateczny kształt oraz uniknąć rozmaitych błędów i usterek. Wszelkie pozostałe niedoskonałości, błędy i uproszczenia obciążają jednak tylko i wyłącznie autora niniejszej publikacji.



Część pierwsza

Mity wiecznie żywe.  
By „czytać siebie i świat”



## Wprowadzenie

Mity, właściwie wykorzystane w edukacji, mogą na godzinach polskiego być kluczem do cennych rozpoznań egzystencjalnych. Nie są one bowiem czymś, jak zauważa Rollo May, co zanika, obumiera, ale są „[...] reinterpreto- wane przez każdą kolejną generację tak, aby odpowiadały nowym aspektom i potrzebom kultury”<sup>1</sup>. Znaczenie mitów akcentuje też Leszek Kołakowski, wiążąc je przede wszystkim z zagadnieniami ludzkiej egzystencji – wielkimi pytaniami o sprawy ostateczne, otwierającymi na metafizykę<sup>2</sup>. W znakomitej książce *Obecność mitu* filozof odnotowuje, iż w zasadzie wszelkie wysiłki ludzkiego ciała, umysłu i serca bywają wyposażone w sens tylko dzięki stałej obecności warstw mitycznej egzystencji, zaś w każdego człowieka wpisana jest ciągła potrzeba interpretowania świata w kategoriach mitu. Dotyczy to, zdaniem myśliciela, nawet najbardziej prozaicznych, potocznych form odnoszenia się człowieka do otaczającej go rzeczywistości<sup>3</sup>. Tym samym mity stają się elementem integralnie związanym z ludzkim życiem – aktualizuje się on, przekraczając granicę czasu i przestrzeni, wywołuje „długie trwanie”, w obrębie którego mieszczą się rozmaite konstrukty ludzkiego losu<sup>4</sup>. One są fundamentem – opisują i określają sytuację egzystencjalną oraz wskazują na relacje, w jakie człowiek wchodzi ze światem, także z innymi ludźmi. Stałość ich struktury decyduje o ponadczasowości, gdyż pozwala się ona identyfikować w różnych sytuacjach życiowych, przynosząc nowe, adekwatne do zmieniających się realiów możliwości kulturowych rozpoznań. Stan taki decyduje o ciągłej żywotności mitu, gdyż, jak zauważa Michał Głowiński, chociaż substancja fabularna mitów nie podlega zmianie, to jednak pytania, jakie się za ich pośrednictwem stawia, zmieniają się wraz z biegiem historii<sup>5</sup>.

Fundamentem mitów są archetypy, które, jak wynika z psychologicznych ujęć Carla Gustava Junga oraz kontynuatorów jego myśli, są elementem świadomości indywidualnej i zbiorowej. Sytuują się one w myśleniu,

- 
- 1 R. May, *Blaganie o mit*, przeł. B. Moderska, T. Zysk, Poznań 1997, s. 35.
  - 2 L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Warszawa 2005, s. 14.
  - 3 Tamże, s. 192.
  - 4 F. Braudel, *Historia i nauki społeczne. Długie trwanie*, [w:] Tegoż, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Warszawa 1999, s. 77–78.
  - 5 M. Głowiński, *Mity przebrane*, Kraków 1990, s. 68.

ale także w obszarze nieświadomości, kryjąc się głęboko w człowieku. Można się ich doszukiwać w uczuciach, intuicjach, sferze zmysłowej<sup>6</sup>. Urzeczywistniają się zaś wówczas, gdy mit jest przeżywany<sup>7</sup>.

Znaczenie mitów jest wyraźnie wyartykułowane w pracach z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego. Barbara Dyduch w artykule *By dziecko zrozumiało mit* akcentuje fakt: „Mity przedstawiają pewne sytuacje egzystencjalne, które mogą powtarzać się zawsze i wszędzie. Są uniwersalne, ponadczasowe. Mit zawiera pewną sytuację wzorcową, modelową, rodzaj matrycy, która nałożona na aktualny obraz wydobywa z niego określony sens”<sup>8</sup>.

Rolę i znaczenie mitu podkreśla także Zofia A. Kłakówna. Za Braudemlem identyfikuje mit jako figurę kulturową „długiego trwania”, wskazuje na istnienie mitów starożytnych i nowożytnych<sup>9</sup>. Jednocześnie podkreśla, że uruchamiają one perspektywę szukania punktów odniesienia, wywołują „rezerwuar zasadniczych ludzkich problemów podejmowanych ciągle na nowo, nierokujących wprawdzie rozwiązania, ale dotyczących i w związku z tym interesujących każdego, zawsze, wszędzie”<sup>10</sup>. Ten kanon podstawowych problemów egzystencjalnych, które wywołują mity, jak zauważa Kłakówna, zdaje się niezmienny, stały, w odróżnieniu od wyborów lekturowych arbitralnie narzucanych w szkołach<sup>11</sup>. Jest on ważny nie ze względu na szkołę, system wiedzy wymaganej do reprodukcji na lekcjach czy egzaminach zewnętrznych, ale na egzystencjalne potrzeby każdego człowieka, który buduje swą tożsamość, szuka określenia siebie wobec otaczającego go świata<sup>12</sup>.

Znaczenie mitu wydaje się oczywiste dla autorów podstaw programowych, autorów programów nauczania i podręczników szkolnych, a także samych nauczycieli<sup>13</sup>. Niemniej uwzględnienie przekazów mitycznych w dokumentach projektujących edukację nie zawsze idzie w parze z rozu-

---

6 E. Pascal, *Psychologia Jungowska*, przeł. G. Skoczylas, Poznań 1998, s. 22–69.

7 C. G. Jung, *Psychologia archetypu dziecka*, [w:] Tegoż, *Archetypy i nieświadomość zbiorowa*, Warszawa 2011, s. 166.

8 B. Dyduch, *By dziecko zrozumiało mit*, [w:] *Nauczanie języka polskiego w klasie 5*, red. B. Chrzęstowska i E. Polański, Warszawa 1985, s. 268.

9 Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 114–115.

10 Tamże, s. 115.

11 Tamże.

12 Podejmując się refleksji nad mitami w szkole, warto też pamiętać, że temat ten często pojawiał się na łamach „Nowej Poliszczyny” (np. 1997, nr 1; 2005, nr 2). Cały numer poświęciła mu także redakcja „Polonistyki” (2005, nr 3).

13 Por. L. Barszcz, *Szkola wobec ambiwalencji mitów*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 1.



mieniem ich istoty i możliwości zastosowania w procesie dydaktycznym. Przywiązanie do lektury „zablokowanych” mitów w klasie V szkoły podstawowej, sprowadzanie ich do roli barwnych fabuł obrazujących nieistniejący już świat wymarłych wierzeń, redukowanie bogatej semantyki do krzyżówkowych frazeologizmów oraz nachalnego moralizowania – to najpopularniejsze tendencje zaprzeczające istocie mitów i odzierające je z fundamentalnych znaczeń i myślowej nośności. Przeprowadzona swego czasu przez Kłakównę analiza podręczników szkolnych na różnych etapach kształcenia dowiodła, że pracując na lekcji języka polskiego nad mitem dąży się do jak najszybszego zdefiniowania pojęcia, wzmacniając autorytetem autora podręcznika to, co podane w formie gotowej, arbitralnie narzucone, zamykające ewentualny namysł z góry ustaloną konkluzją. Co szczególnie ważne, analiza autorki *To lubię!* wykazała również, że definicje te traktują mit w kategoriach historycznych, są uproszczone, a także nie ujmują w większości tego, co stanowi o istocie mitu<sup>14</sup>.

By w szkole mit mógł prawdziwie przemówić, a więc oderwać się od historyczno-religijnego kontekstu, musi być traktowany jako forma „żywa”, możliwa do zaktualizowania w nowych warunkach kulturowo-społecznych, a jednocześnie w indywidualnej perspektywie jednostkowej. I wówczas może być drogą do odkrycia mechanizmów funkcjonowania świata, sposobem na objaśnienie i zrozumienie złożoności człowieka – tego, co stałe, ale też tego, co zmienne, co jest doświadczeniem niepowtarzalnym, pozwala się kategoryzować dzięki wykorzystaniu form archetypicznych.

Zaproponowane w niniejszej części projekty zajęć wyrastają z zaprezentowanego wyżej rozumienia mitu. Inspiracją dla nich są rozwiązania koncepcyjne zaproponowane w podręcznikach i książkach nauczyciela *To lubię!* Dwa pierwsze teksty wskazują na znaczeniową pojemność i dydaktyczny potencjał starożytnych kulturowych figur – na przykładzie Sfinksa i wieży Babel. Trzeci artykuł odsłania żywotność archetypu wywiedzionego z dziejów Heraklesa i jego funkcjonowanie w dziełach w rozmaity sposób korzystających z jego potencjału semantycznego. Ostatni projekt uruchamia starożytną ideę *kalokagatii* (rozumianej jako harmonijne połączenie w człowieku piękna i dobra), a za jej pośrednictwem możliwość dyskusji nad zmaganiem jednostki z samym sobą w drodze do pełni człowieczeństwa. Wszystkie zakładają konieczność refleksji osadzonej w przestrzeni aksjologicznej, która, odkrywana drogą zderzenia z mitem, otwiera sposobność do samodzielnych uczniowskich wartościowań i poszukiwań własnych hierarchii wartości.

---

14 Z. A. Kłakówna, *Przymus...*, dz. cyt., s. 118–119.

## Rozdział 1

# Norwid i sprawa Sfinksa

### Dlaczego warto?

Kierując się osobistymi preferencjami oraz uznaniem wielkości autorytetu Norwida, wybitnego poety i myśliciela, a jednocześnie twórcy omawianego w szkole rzadko i schematycznie<sup>1</sup>, prezentuję niżej projekt lekcji nastą-

---

<sup>1</sup> Poeta ten ciągle nie cieszy się w szkole popularnością, która odpowiadałaby wartości jego dzieł, wadze podejmowanych przez niego zagadnień. O ile w liceum, na którym ciągle ciąży diachroniczny model kształtowania wiedzy o literaturze, Norwid siłą rzeczy wpisuje się w chronologiczny porządek prezentacji literatury, o tyle w podręcznikach dla młodszych uczniów nieczęsto prezentowana jest jego twórczość. Widać to chociażby w podręcznikach dla wygaszanego obecnie gimnazjum. Okazuje się, że Norwida jest tam w ogóle niewiele, a jeżeli już spotykamy jego wiersze, to najczęściej te najbardziej znane, najlepiej opisane w pracach badaczy literatury i jej interpretatorów, bądź te, które „od zawsze” towarzyszyły czytaniu Norwida w szkole. Inne teksty poety pojawiają się w tak znikomej liczbie, iż pozwala to postawić pytanie o przyczyny zastanawiającej ostrożności w prezentacji jego twórczości. Odpowiedź wydaje się bardzo złożona. Z jednej strony ciągle istnieje przekonanie, że jego twórczość, bardzo zintelektualizowana, może okazać się barierą nie do przebycia dla ucznia, któremu daleko do fachowości „norwidologów”, też przecież niejednokrotnie bezradnych wobec gry intelektualnej, jaką proponuje twórca *Vade-mecum*. Z drugiej strony przyczyną niechęci mogą być problemy interpretacyjne, które napotyka polonista. Aby podjąć same-mu wyzwanie podczas „żywego nauczania”, musi on najpierw, w zaciszu własnego gabinetu, pośród rozmaitych opracowań poezji „ciemnego romantyka” otworzyć się na tę twórczość, podjąć wraz z Norwidem trud dochodzenia do prawdy, który poprzedzać musi czynności lekcyjne. Nierzadko jednak nawet to nie wystarcza. Zamiast poczucia zadowolenia z dobrze przeprowadzonej lekcji pojawia się rozczarowanie. Bo „oni” nie zrozumieli wiersza, nie potrafili „odczytać” tego, co wydawało się nauczycielowi zagadnieniem zasadniczym, albo, co gorsza, obrazili się zarówno na Norwida, jak i na nauczyciela... Por. także: P. Sporek, *Lektura Norwida we współczesnych podręcznikach gimnazjalnych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, I (2010).

wionych na próbę czytania z młodzieżą jego wiersza *Sfinks* [III] jako jeden ze sposobów zapraszania uczniów do szukania prawdy o ludzkiej tożsamości. Przedstawiam w związku z tym najpierw refleksję nad istotą podejmowanego zagadnienia w kontekście twórczości Norwida i w nawiązaniu do jego fascynacji figurą Sfinksa, a następnie opis cyklu zajęć lekcyjnych, relację dotyczącą myślowych rezultatów uzyskanych przez uczniów i elementy nauczycielskiej refleksji *post factum*.

Jak zostało już powiedziane, tekstem głównym, wokół którego organizowałem pracę, był wiersz *Sfinks* [II]. Obudowę kontekstualną stanowiły natomiast: 1. zdjęcia przedstawiające Sfinksa przy piramidzie Chefrena w Gizie, 2. fotografie Alei Sfinkсів w Karnaku i 3. sfinksa z Sakkary, 4. wizerunek Sfinksa z Mezopotamii, a także 5. fragment *Mitologii* Jana Parandowskiego opisujący spotkanie Edypa ze Sfinksem, 6. artykuł prasowy Norwida *Sfinks* i 7. fragmenty jego poematu *Rzecz o wolności słowa*<sup>2</sup>. Motywem wiążącym zgromadzone materiały była symboliczna postać Sfinksa, uzasadniającego i wyrażającego poszukiwanie prawdy przez człowieka jako uosobienie tajemnicy, która wymaga odkrycia.

Zaprojektowany przeze mnie cykl lekcji pierwotnie przeznaczony był dla klasy III gimnazjum. Wydaje się jednak, że z powodzeniem można go realizować w klasie VIII zreformowanej szkoły podstawowej. Zasadne byłoby także wykorzystanie go na poziomie licealnym (raczej klasa I). Warto w tym miejscu pomyśleć o możliwie szerokim polu kontekstowym i bogactwie problemów, o których można dyskutować z uczniami w odwołaniu do proponowanych materiałów. W szkole podstawowej motyw zagadki Sfinksa można by odkrywać także na przykład w *Hobbicie* Tolkienu, łączyć całą rzecz z historią rodu Labdakidów, a tym samym lekturą *Antygony* Sofoklesa. Jeżeli by założyć, że tak obudowana kontekstowo lektura może mieć miejsce w zreformowanej szkole podstawowej, można byłoby również uznać, że opracowanie proponowanego cyklu lekcyjnego w liceum dałoby się połączyć z lekturą *Króla Edypa*. Niezależnie od rozłożenia w czasie wyborów nauczyciela, taki ciąg tekstów umożliwia wywołanie figury Sfinksa – tym

---

2 Materiały literackie zostały dołączone do niniejszego tekstu. Jeżeli chodzi o wybór ikonografii, warto go pozostawić nauczycielowi. W zasobach internetowych znajduje się mnóstwo fotografii prezentujących wymienione rzeźby i dzieła architektoniczne. O pomoc w ich poszukiwaniu można poprosić wybranych uczniów. Dla potrzeb prowadzonych przez siebie lekcji korzystałem ze stron: <http://zjawiskaparanormalne.webpark.pl/pir.htm> [dostęp: 10.01.2005]; <http://egipt.amra.pl/6.htm> [dostęp: 10.01.2005]; <http://shakir.republika.pl/arch.html> [dostęp: 10.01.2005]. A także źródeł drukowanych: *Encyklopedia biblijna*, red. P. J. Achtemeier, Warszawa 1999, s. 1101; *Sztuka świata*, red. P. Trzeciak, t. 1, Warszawa 1989, s. 71; V. Zamarovsky, *Tropami siedmiu cudów świata*, Katowice 1990, s. 19.

samym ma szansę zaistnieć ona w uczniowskiej pamięci jako jedno ze znaczących, stale powtarzanych kulturowych wezwań do refleksji nad sobą.

W związku z proponowanym cyklem lekcji, oprócz prymarnego celu dydaktycznego, jakim jest **poszukiwanie prawdy o własnej tożsamości**, zakładałem także inne cele. W trakcie realizacji referowanego projektu można mianowicie:

- uczyć dostrzegania związków i różnic pomiędzy kulturami (podczas obserwacji wizerunków Sfinksa w rozmaitych tekstach literatury i kultury);
- umożliwić uczniom zaznajomienie się z wycinkiem twórczości Norwida i zwrócić uwagę na język organizujący jego wypowiedź literacką;
- kształcić umiejętność definiowania pojęć.

## W świecie sfinksów

Przyjrzyjmy się zatem bliżej materiałowi lekcyjnemu. Warto zacząć od ikonografii. Najbardziej znany sfinks (długość 57 metrów, wysokość 20 metrów) został wzniesiony w Gizie, tuż obok piramidy, przez faraona Chafre (gr. Chefren) w XXVII w. p.n.e. Wykuty w monolitycznej skale, o ciele lwa i głowie mężczyzny, wyobrażał władzę królewską<sup>3</sup> – oczywiście nie można zapominać o tym, że monument ten był tylko jedną z wielu podobnych budowli. Znany jest również alabastrowy sfinks z Sakkary, wyobrażający postać faraona Ramzesa II. Wykonany z jednego kawałka alabastru (wysokość 4,5 m, długość 8 m, waga ok. 80 ton) uderza majestatycznością, potęgą bijącą z postaci przypominającej władcę. Przed świątyniami umieszczano także kamienne sfinksy równolegle po obu stronach drogi wiodącej do świątyni. Z takim dziełem architektury starożytnej możemy się spotkać w Karnaku, gdzie mamy do czynienia ze swoistą aleją „baraniogłowych” sfinksów, prowadzącą do kompleksu budowli sakralnych.

O obecności Sfinksa w innych kulturach przypomina sfinks mezopotamski. Wykonany z kości słoniowej i złota, datowany na VIII–VII w. p.n.e., zwraca uwagę skrzydłami, które odróżniają go od egipskich poprzedników. Sfinks mezopotamski również stanowi połączenie człowieka (mężczyzny) z lwem.

Uzupełnieniem tego zestawienia jest wizerunek sfinksa greckiego, potwora o piersiach i twarzy kobiecej, tułowiowi i kończynach lwa, wyposażonego w skrzydła jak u ptaka oraz ogon jak u węża (*Mitologia* J. Parandowskiego).

---

3 Pierwotnie twarz sfinksa miała prawdopodobnie przypominać samego Chafre, ale mijające wieki zatarły częściowo pamięć o dumnym władcy i posąg zaczęto w Egipcie kojarzyć z rozmaitymi bóstwami: Horusa Świetlanej Góry czy boga słońca Atona.

## Norwida poszukiwanie prawdy

Historia Sfinksa fascynowała Norwida, który niejednokrotnie dawał temu wyraz, odwołując się do niej w poezji (*Sfinks* [I], *Sfinks* [II]), a także twórczości prozatorskiej. Efektem tych zainteresowań stał się *Sfinks*, artykuł zamieszczony na łamach „Biblioteki Warszawskiej”. Inspiracją dla jego powstania stało się odkrycie w Siedmiogrodzie posążka z brązu ukazującego skrzydlatego potwora w ozdobnej szacie, z umieszczoną pod przednimi łapami odciętą głową ludzką. Rzeźba opatrzona była dodatkowo tajemniczym napisem: *Yme, yme ti oiepe seps ven*, przetłumaczonym przez samego Norwida w wielce kontrowersyjny i często podawany w wątpliwą sposób, zwracający uwagę na aspekt poznania i przerażenia, jaki miał towarzyszyć spotkaniu z bestią<sup>4</sup>. To odkrycie stało się dla poety niejako także dopowiedzeniem do historii spotkania człowieka z potworem, szansą na reinterpretację mitu, którą dał w wierszu *Sfinks* [II]<sup>5</sup>.

Jakiej wiedzy poszukiwał adept przyjmujący wyzwanie skrzydlatego drapieżcy? Poeta zawsze odpowiada tak samo – Prawdy. Jest ona zasadniczym celem dążeń ludzkich. Uzasadnia to Jan Paweł II: „Niemożliwa jest żadna adekwatna wizja człowieka [...], która nie przyznawałaby, że pierwotnym zadaniem człowieka jest poszukiwanie prawdy i dążenie do oparcia swojego życia na jej fundamencie”<sup>6</sup>. Takie przekonanie wyraża też w całej swojej twórczości poeta, niejednokrotnie występując przeciwko temu, co popularne, łatwe. Drogą dojścia do niej była dla Norwida poezja – swoisty szyfr, którego odgadnięcie ma poprowadzić odbiorcę ku prawdzie. Środki poetyckie tym samym stają się formą **dochodzenia do prawdy**. Nie jest to trud próżny, sztuczny, polegający na odsłanianiu tego, co zostało już objawione poecie. Bowiem prawda, zdaniem Norwida, dostępna jest człowiekowi już

---

4 Jak wyjaśnia sam Norwid, napis budził wiele wątpliwości. Rozmaici badacze próbowali ustalić język, ale nie udało im się uzgodnić wspólnego stanowiska. Najczęściej pojawiały się hipotezy uznające, że napis powstał w językach: archaiczno-łacińskim, greckim bądź pierwotnym – słowiańskim. Dopatrywano się także związku z pismem obrazkowym. Por. C. K. Norwid, *Sfinks*, [w:] Tegoż, *Pisma wszystkie*, red. J. W. Gomułicki, t. 6, Warszawa 1971, s. 529–532.

5 Sfinks zdaniem Norwida postaciuje zagadkę, która ma dla człowieka stanowić etap inicjacji, wtajemniczenia, a której rozwiązanie jest szansą na dalszy rozwój, pozwala uniknąć strasznego losu – śmierci zadanej przez legendarnego potwora. Obnoszony podczas rytualnych obrzędów posążek słowiańskiego Sfinksa miał przypominać człowiekowi o konieczności podążania do wiedzy o sobie, a jednocześnie o świadomości ceny, jaką niesie z sobą niesprostanie wyzwaniu. Por. M. Adamiec, *Sfinks [I] Cypriana Norwida – niepodjęte wyzwanie*, „Ruch Literacki” 1983, z. 6.

6 Cyt. za : J. Seifert , *Diligere veritatem omnem et in omnibus*, „Ethos” 1994, nr 28, s. 7.

w momencie samego dochodzenia, pojawia się w intencji jej poszukiwań – to warunkuje godność życia moralnego<sup>7</sup>.

Poeta sam podejmuje się dochodzenia do prawdy. Widać to wyraźnie chociażby w *Vade-mecum*<sup>8</sup>, z którego pochodzi interesujący nas najbardziej *Sfinks* 9 [II]. Prawdy rozumianej dosyć szeroko, w rozmaitych jej aspektach. Towarzyszy temu wewnętrzne pragnienie, które staje się heroiczną drogą ku mądrości, stanowiącą nawet zagrożenie dla życia poszukiwacza:

[...] – Młodzian? co upada błady  
Pomiędzy tłumem, wszystko miał na bohatera!  
Lecz prawdy chciał i, idąc za mistrzami w ślady,  
Tuła się [...]  
Ten i ów, nim mu prawdę da, zabierze życie

(*Do Walentego Pomiana Z.*)

Poszukiwacza prawdy, trzeba dodać, nie zawsze określonej, ale zawsze występującej w opozycji do antywartości:

W każdym kraju inaczej Prawda się udziela,  
Lubo wszędzie jednego ma nieprzyjaciela,  
A tym jest kłamstwo, tudzież lenistwo i pycha,  
I nerwów – wstręt [...]

(*Czas i prawda*)

Za największego wroga prawdy uważa poeta kłamstwo, utożsamiane przez niego także ze słowem pustym, czczym, bezwartościowym, tracącym swoje pierwotne znaczenie, upodrzednione przez „nałóg codzienny” mowy (*Rzecz o wolności słowa*). W tym kontekście walka o prawdę staje się jednocześnie walką o moralny wymiar słowa<sup>10</sup>.

Prawda jest wartością, do której się dochodzi, do której trzeba dojrzeć:

Prawda się razem dochodzi i czeka.

(*Idee i prawda*)

---

7 J. Błoński, *Norwid wśród prawników*, „Twórczość” 1967, nr 5, s. 77–85.

8 Interesującą charakterystykę tego zbioru daje w swojej książce Mieczysław Inglot. Por. M. Inglot, *Cyprian Norwid*, Warszawa 1991, s. 62–96.

9 U Norwida występują rozmaite rozumienia prawdy. Poeta nie wykląda jakiegos systemu filozoficznego, stąd też niejednoznaczne są definicje, które można odczytać z jego twórczości literackiej.

10 Por. B. Subko, *O znaczeniu prawdy w Vade-mecum*, „Prace Filologiczne”, t. XXXI (1988), s. 149.

Droga dochodzenia jest jednak trudna, bo w osiągnięciu prawdy przeszkadzają rozmaite sytuacje, które wymuszają na człowieku rezygnację z niej. Wędrowiec-poszukiwacz, aby nie zboczyć z wytyczonej trasy, musi przetrwać napór rozmaitych zewnętrznych czynników i uparcie podążać szlakiem wiodącym ku prawdzie, gdyż tylko tak stanie się jej godnym:

Nie trzeba kłaniać się Okolicznościom,

A Prawdom kazać, by za drzwiami stały [...]

(*Początek broszury politycznej...*)

Bohater *Vade-mecum* wędruje przez „ziemię klątwą spaloną”<sup>11</sup>. Jest to podróż moralisty, poszukiwacza prawdy<sup>12</sup>. Norwidowski Pielgrzym w wędrowce przez ziemię jałową szuka prawdy o samym sobie, o ludzkim losie. Jego droga stawia go w różnych rolach. Jest Chrystusem w Piekło, by faryzeuszem stać się w salonie. Ludzie nie są w stanie zrozumieć prawdy, dlatego bohater ukrywa ją w sobie (*Nerwy*). Okazuje się, że prawda musi pozostać w obrębie jednostki, staje się nieprzekazywalna, odkryta może być tylko w indywidualnym, osobistym doświadczeniu każdego człowieka (*Źródło*).

Konieczne zatem jest samodzielne dochodzenie do prawdy. Taką propozycję poszukiwania proponuje autor *Vade-mecum* w *Sfinksie* [II]. Aby człowiek mógł podoleć wyzwaniu, sam także musi, tak jak Sfinks, żądać i oczekiwać prawdy. Dochodzi do zbliżenia dwóch podmiotów, które różnicuje odmienność perspektywy, łączy zaś wspólna intencja poznawcza<sup>13</sup>. To zakłada wspólne poszukiwanie i dochodzenie do prawdy. Oczywiście wymaga ono osiągnięcia określonej wiedzy, mądrości. Pisze o tym poeta w *Sieroctwie*: „Gdy szereg odkryć [...] spełnię [...] Prawdę – powiem”. Wymaga to trudu, czasu, wręcz wołania o prawdę, która nie zostaje objawiona bezpośrednio, „zrzucana z niebios” (*Niewola*). W tym wypadku owym „odkryciem” jest znalezienie odpowiedzi na zagadkę. To otwiera bohaterów (obydwu! zarówno wędrowca, jak i Sfinksa!) na poszukiwanie słów prawdy. Prawdy, która zdaniem Norwida najdoskonalej objawia się w Bogu, stwórcy słowa będącego prawdą, jednocześnie będącego samym słowem. Człowiek nie może jej zatem stwarzać, lecz jedynie odkrywać. Jego dzieło ma stać się poznaniem prawdy, możliwym nie tylko na mocy objawienia,

11 Oczywiście nie tylko bohater *Vade-mecum* szuka prawdy. Podobni bohaterowie pojawiają się na kartach innych utworów poety. Zwolon, Quidam, Krakus, Omegitt, Asunta, Wanda – oni także poświęcają swe życie służbie prawdzie. Ta wartość nadaje sens ich egzystencji.

12 M. Śliwiński, *Szkice o Norwidzie*, Warszawa 1998, s. 27.

13 Zob. Z. Łapiński, *Norwid*, Kraków 1984, s. 10.

ale przede wszystkim na drodze mozolnej pracy, poświęcenia. I tu dochodzi do paradoksu. Jak pisał Józef Tischner, relacjonując poglądy Martina Heideggera, nie jest możliwe odkrycie prawdy, gdyż nie jest ona jakimś stanem rzeczy, który dałoby się uchwycić w tezach<sup>14</sup>. Z pomocą przychodzą jednak słowa Chrystusa, które niejednokrotnie rozważał autor *Vade-mecum*: „Ja jestem drogą, prawdą, życiem”. A więc prawda jest życiem, postawą. Okazuje się, że człowiek jest w prawdzie, gdy jej poszukiwanie staje się jego drogą.

Dla bohatera *Sfinksa* [II] drogę tę stanowi poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o istotę bycia człowiekiem. Warunkiem zdobycia tej wiedzy jest poszukiwanie. Poezja Norwida dochodzi do prawdy i jednocześnie sama jest prawdą przez umiejętność dochodzenia. Łączy się z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie Sfinksa, które da się z grubsza zrekonstruować w formułę: „Kim jest człowiek?”. Odpowiedź, jakiej udzielił bohater – „Cz ł o w i e k ? . . . j e s t t o k a p ł a n b e z w i e d n y i n i e d o j r z a ł y . . . ” – okazuje się prawdą, której oczekiwała mityczna bestia. Jest to jednocześnie definicja człowieka, której komponenty często możemy odnajdywać w twórczości „ciemnego” romantyka.

Norwid często podkreśla kapłański wymiar osoby. Człowiek – kapłan, prorok, wieszcz jest powołany do głoszenia prawdy:

Jako więc prorok, wychodząc z sumienia,  
Prawdą dla prawdy gore w kształt promienia [...]  
*(Promethidion, III)*

Jest głosem dopominającym się o nią, walczącym o wartości wbrew innym, wbrew Okolicznościom:

[...] głos ten wszakże wtedy  
Pozarastane otwiera mogiły  
I jest ogromnym głosem Boga, kiedy  
Już tylko głosem i bez swojej siły  
Kiedy orzeka prawdę, by ją orzec  
*(Promethidion, III)*

Głos proroka – kapłana jest głosem, wolą Boga. Jednocześnie powołanie kapłańskie przypomina o boskim pochodzeniu człowieka, ukształtowanym na obraz i podobieństwo Stwórcy. Bycie człowiekiem – kapłanem to bycie w prawdzie. Jednocześnie w konfrontacji z rzeczywistością czło-

---

14 J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Kraków 2000, s. 149.



wiek zapomina o swoim posłannictwie. Staje się wygnańcem zmuszanym do dramatycznych wyborów, słabym, wątłym, zapominającym o swym boskim pochodzeniu:

[...] wcielona sprzeczność, dział...  
Z raną śmierci, co go dwoi,  
Z bliźną grzechu – rozłamany –  
Ledwo stoi...

(*Nieskończony*)

Jednocześnie ciągle pozostaje wielki przez samo bycie człowiekiem:

Ale pył ów, o d n i e s i o n h a r m o n i i s t w o r z e n i a,  
Kiedy atomem swoim w gwiazdę się zamienia,  
I wielka rzecz stąd rośnie: co godzina, co wiek,  
Co Era – to mówimy wtedy:  
...oto Człowiek!

(*Rzecz o wolności słowa*)

Jego wielkość przypomina o posłannictwie głoszenia prawdy. Świadomość pochodzenia warunkuje możliwość konfrontacji z bezwiednością i niedojrzałością, które dewalują kapłaństwo. Uświadomienie sobie słabości i ograniczeń staje się etapem osiągnięcia prawdy, a więc, w koncepcji poety, także samą prawdą.

## Propozycja metodyczna

Zarysowana powyżej koncepcja prawdy w twórczości Cypriana Norwida jest niezbędnym kontekstem, jaki musi mieć w świadomości nauczyciel podejmujący na swoich lekcjach wyzwania, jakie jemu, a co za tym idzie, również jego uczniom, rzuca „prawd zgłodniały” Sfinks. Oczywiście wiedza ta w rozległym zakresie nie nadaje się do zaprezentowania gimnazjalistom „wprost” na lekcji. Nie czas i miejsce na tego typu działania. Pomimo tego, w toku rzetelnej analizy wiersza Norwida, pośrednio, w sposób utajony dla uczniów, wiedza ta w sporym zakresie winna zafunkcjonować na lekcjach, odślaniając zagadnienie prawdy w twórczości poety w ogóle.

Pierwszą lekcję z cyklu postanowiłem oprzeć na analizie materiału ikoniznego związanego z motywem Sfinksa oraz fragmentu z *Mitologii* Jana

Parandowskiego. W klasie III rozpoczęliśmy od rozmowy na temat Sfinksa w ogóle. Uczniowie zwrócili uwagę przede wszystkim na posągi sfinksów w Egipcie, jedna uczennica kojarzyła Sfinksa także z mitami greckim, ale niewiele więcej potrafiła na ten temat powiedzieć. W myśl zatem zasady wychodzenia od tego, co najbardziej znane, zaproponowałem uczniom ekspozycję zgromadzonego przeze mnie materiału ilustracyjnego, prezentującego sfinksy pochodzące z Egiptu.

Zastanawiamy się nad przyczynami wznoszenia ich obok piramid, u wejść do świątyni. Uczniowie zwracają uwagę na ich groźny wygląd, potęgę, która od nich emanuje. Doskonale zatem sfinksy nadawały się na strażników strzegących skarbów faraonów, tajemnic świątynnych. Przyglądamy się obliczom sfinksów egipskich. Moi młodzi podopieczni dostrzegają różnice, przypuszczają, że to być może władcy zostali uwiecznieni w posągach. Utwierdzam ich w tym przekonaniu, opowiadając historię posągu w Gizie, który miał uwiecznić i unieśmiertelnić faraona Chefrena.

Kieruję także uwagę uczniów na łączenie w tych postaciach cech wyglądu ludzi i zwierząt, co odsyła nas do antropomorfizowanych bóstw egipskich. To rodzi przypuszczenie o podobnym statusie sfinksów. Odszukujemy zatem w nich także inne elementy, które mogłyby potwierdzać ich boskość. Uczniowie określają ich figury przymiotnikami: „potężne”, „dumne”, „majestatyczne”, „niewzruszone”. To cechy władców, a także bóstw. Przypominamy tu także fakt, iż za boga uważany był także władca – faraon, a przekonanie to utwierdzało się po jego śmierci – według wierzeń zmarły władca dołączał po śmierci do innych bogów.

Potem oglądamy sfinksa wywodzącego się z Mezopotamii. Posąg wykonany z kości słoniowej, mimo oczywistych podobieństw, zaskakuje swą odmiennością. Smukły, znacznie mniejszych rozmiarów niż jego egipscy krewniacy, skrzydlaty, ukazany w ruchu, sfinks mezopotamski dokumentuje inne pojmowanie tej tajemniczej istoty. Uskrzydłony lew z głową mężczyzny sprawia wrażenie, jakby miał poderwać się do biegu, lotu. To już nie statyczny monument, lecz wędrowiec, pokonujący ograniczenia przestrzeni.

Obserwacja odmienności wyobrażeń człowieka na temat wyglądu Sfinksa prowadzi nas do starożytnej Grecji. Proponuję uczniom lekturę fragmentu *Mitologii*, podczas której spotkają Sfinksa nawiązującego do tradycji mezopotamskiej.

W pierwszej kolejności przyglądamy się zatem tebańskiemu potworowi. Uczniowie opisują go, zwracają uwagę na nowy rys w wyglądzie Sfinksa, który ma twarz i piersi kobiety, co prowokuje dyskusję nad powodami nadania takiej istocie właśnie kobiecego charakteru. Powiązaliśmy to z zagad-

ką, którą zadaje potwór. Sfinksy „męskie” uosabiały siłę, potęgę, zaś ten emanuje dodatkowo tajemniczością, zagadkowością, które najczęściej przypisuje się kobietom. Potwierdzenie naszych domysłów znajdujemy w *Słowniku języka polskiego*, gdzie oprócz tajemniczości i zagadkowości, jako cechy „sfinksowości” kobiet zostają wskazane niepewność, opieranie się na błahej, trudnej do przewidzenia logice<sup>15</sup>.

Tym razem nie pokazują uczniom wizerunku tebańskiego mieszkańca gór, proponują im natomiast, opierając się na tekście, wykonanie pracy plastycznej. Jest to okazja, aby na dobre zaangażować wyobraźnię, by skłonić młodzież do działań wykonawczych, przekładowych. Po przyglądnięciu się efektom swej pracy przechodzimy do rozmowy na temat zaobserwowanych różnic w wykonanych obrazkach. Uczniowie mówili o tym, że każdy ma inną wyobraźnię, inaczej „widzi” tebańskiego Sfinksa. Dlatego nasze sfinksy były małe, duże, groźne z wyglądu albo takie, które raczej przypominały dobrodusznych, zasępionych myślicieli, wreszcie bardziej wierne opisowi i dość wyraźnie od niego odbiegające. Te refleksje poprowadziły nas dalej – w kierunku rozmowy o podobieństwach i różnicach w rozmaitych kulturach na przykładzie obserwacji wizerunków Sfinksa.

Pora jednak, by wrócić do tekstu. Przyglądamy się zmianom, jakie zachodzą w Tebach po pojawieniu się potwora<sup>16</sup>. Mieszkańcy boją się złowrogiej istoty, która porywa ludzi i rzuca ich w przepaść. Stanowi zagrożenie dla tebańczyków, budzi niepokój u króla Kreona. Dodatkowo szokujący jest „intelektualny” charakter działań Sfinksa, upatrującego swoje ofiary w ludziach, którzy nie są w stanie rozwiązać jego przewrotnej zagadki:

Co to za zwierzę, obdarzone głosem, które z rana chodzi na czworakach, w południe na dwóch nogach, a wieczorem na trzech?

W mieście odbywają się wiece, zgromadzenia, narady, mające na celu znalezienie właściwej odpowiedzi, Kreon ogłasza, że ten, kto objaśni zagadkę, otrzyma w nagrodę królestwo i rękę wdowy po zamordowanym Lajosie, Jokasty. Nikomu jednak nie udaje się znaleźć właściwego rozwiązania.

W tej dramatycznej sytuacji momentem przełomowym okazuje się przybycie do stolicy Edypa, który podejmuje wyzwanie. Wejście w drogę potworowi to sytuacja ostateczna. Możliwe jest tylko zwycięstwo lub poraż-

15 *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. VIII, Warszawa 1966, s. 177.

16 Przyjmuje się, że został on wysłany przez boginię Herę, aby ukarać miasto za homoseksualne uczucie króla Lajosa do Chryzypa. Według innej wersji wysłał go Ares, karząc miasto za zamordowanie przez Kadmosa smoka.

ka, która dla Edypa oznaczać będzie śmierć. Nie ma rozwiązań pośrednich, kompromisowych. W odróżnieniu od pozostałych mieszkańców, Edyp podejmuje się samodzielnego trudu dochodzenia do rozwiązania. W dzień myśli o zagadce, zaś nocą ma sen wróżebny, podczas którego zostaje mu objawiona odpowiedź na pytanie Sfinksa. Rankiem może już udzielić trafnej odpowiedzi:

Człowiek chodzi rano, to jest w dzieciństwie, na czworakach; gdy urośnie, staje się zwierzęciem dwunożnym; a w starości, która jest życia wieczorem, podpira się laską, jakby mu trzecia noga przybyła.

Właściwa odpowiedź, której poszukiwał Sfinks, oznacza dla potwora załgudę. Także zwycięstwo Edypa okazuje się, niestety, tylko pozorne. Ręka Jokasty (faktycznej matki Edypa), którą otrzymuje w zamian za uwolnienie miasta od potwora, stanowi kolejny etap spełniającej się klątwy. Na razie przyglądamy się jednak temu, na czym zasadzał się sukces bohatera w konfrontacji z potworem. Uczniowie zwracają uwagę na intelektualny charakter działań Edypa. Zagadka oparta jest na rozwiązaniu rozumowym i właśnie rozumowych działań wymagała od bohatera. Jednocześnie uczniowie dostrzegają, że Edyp był w sytuacji uprzywilejowanej, gdyż bogowie zesłali mu wróżebny sen. Ustalamy, że skoro młodzieńcowi zostaje ujawniona prawda, to jest on człowiekiem wybranym, przeznaczonym, aby dać odpowiedź. Dlaczego właśnie on? Niektórzy uczniowie wskazują na rolę przeznaczenia, które w świecie starożytnych kierowało losami bohaterów. Ta odpowiedź nie do końca mnie zadowala, bo w zasadzie można byłoby ją odnieść do wszystkich bohaterów mitycznych. Szukamy zatem dalej. Zagadka zaskakuje przewrotnością. To, co najbardziej oczywiste, okazuje się najtrudniejsze. Człowiek stający przed Sfinksem sam jest odpowiedzią. Musi sobie to tylko uświadomić. I właśnie z tym „tylko” jest największy kłopot. Aby przeżyć, trzeba w myśl wskazań wyroczni poznać samego siebie. Lekcyjne rozważania rzucają inne światło na całą historię. Zwolennicy teorii, że tylko przeznaczenie kieruje losami bohaterów, muszą nieco zrewidować swoje stanowisko. Człowiek, aby osiągnąć wiedzę, musi pytać o samego siebie. Na nic wiece, narady i zgromadzenia. Prawdy o sobie trzeba szukać w sobie, w umyśle i sercu. Tylko ludzie decydujący się na taką autorefleksję mogą liczyć na pomoc bogów, proroczy sen, który ostatecznie utwierdzi ich w samowiedzy.

Pozostaje jeszcze bliżej przyjrzeć się statusowi Sfinksa w opowiadaniu. Jaki jest sens jego obecności w podmiejskich górach? I tu padają rozmaite odpowiedzi. Jedni uczniowie zwracają uwagę na to, że o życiu Sfinksa de-

cyduje zagadka, której rozwiązania usilnie on poszukuje. Inni – na aspekt poszukiwania wiedzy przez potwora, którego drażni niewiedza ludzi, ich ograniczenie. W końcu pojawia się też odpowiedź, że jego obecność ma sprawdzić ludzi, czy wiedzą, kim są, do czego są przeznaczeni. Przyjmują je wszystkie. Każda z nich w pewien uzasadniony sposób tłumaczy obecność sfinksa, sens jego egzystencji. Odnalezienie przez potwora odpowiedzi – prawdy, przekreśla celowość jego dalszego życia.

Kolejne dwie jednostki lekcyjne przeznaczyłem na analizę wiersza *Sfinks* [II] Cypriana Norwida w kontekście artykułu *Sfinks* i fragmentu poematu *Rzecz o wolności słowa*. Pracę rozpoczęliśmy od czytania fragmentów artykułu. Na podstawie opisu siedmiogrodzkiej rzeźby w tekście Norwida zrekonstruowaliśmy wygląd słowiańskiego sfinksa. Szczególnym przedmiotem naszego zainteresowania stała się odjęta głowa ludzka spoczywająca w łapach potwora. Utrata głowy to konsekwencja niewiedzy, braku mądrości, jednocześnie ostrzeżenie dla śmiazków poszukujących prawdy o sobie. Ktoś, kto nie wie, nie ma drugiej szansy. W naszym rozważaniu postępujemy dalej. Człowiek ma tylko jedno życie na to, by poznać, kim jest. To wiedza konieczna, warunkująca godne życie. Ten tok rozumowania dopełnia napis z posągu, który przekłada sam Norwid. Zdaniem poety spotkanie z potworem przypomina proces poznania, pełnego strachu, jednocześnie uświęconego przez wagę przedmiotu poznania. To, co przeraża, ma jednocześnie zachęcać człowieka. Nagrodą jest poznanie, wiedza o samym sobie. Zwracamy także uwagę na religijny charakter sfinksa, związany z obrzędami. Zdobycie wiedzy o samym sobie ma znaczenie wręcz sakralne, jest przejawem ingerencji sił nadprzyrodzonych. Uczniowie przypominają sobie, że podobnie było w historii Edypa, któremu we śnie bogowie objawili odpowiedź na zagadkę.

Pora zatem przejść do *Sfinksa* [II]. Oczywiście sięgać po ten wiersz trzeba z pełną świadomością barier<sup>17</sup>, jakie niesie nie tylko ten tekst, ale i cała twórczość Norwida. Przeszkodą może okazać się bariera kulturowa związana z koniecznością oparcia analizy o liczne konteksty oraz wymagająca konfrontacji ze sferą aksjologiczną zakorzenioną w koncepcji filozofii dialogu i nurcie personalistycznym. Trudnością będzie pewnie też pełen przemilczeń i wieloznaczności język poezji Norwida.

Pracę nad wierszem rozpocząłem od niepozornego ćwiczenia mającego funkcję intelektualnej „rozgrzewki”. Przypomniałem klasie, że sposobem na pokonanie Sfinksa przez Edypa było wypowiedzenie słowa „człowiek”. Stąd potrzeba przyjrzenia się temu słowu bliżej. Jeszcze przed lekturą wier-

---

17 Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982.

sza proszę uczniów, by na piśmie sformułowali własną definicję, odpowiadając na pytanie: „Kim jest człowiek?”. Podczas wspólnej prezentacji wyników pracy okazało się, że większość odpowiedziała podobnie:

Człowiek to istota biologiczna, zbudowana z kości, ciała, skóry. Istota rozumna, mająca wolną wolę, decydująca o sobie samym.

Człowiek to ktoś, kto ma rozum, więc myśli, zdolny jest do wielkich czynów, poświęceń. Potrafi wiele osiągnąć. Umie kochać, ma uczucia.

To istota obdarzona uczuciami, emocjami. Umie kochać, czyni dobro. Każdy człowiek jest inny, wyjątkowy. Nie ma dwóch takich samych ludzi, są tylko podobni.

Człowiek jest istotą inteligentną. Ma swoją godność, powołany jest do wielkich rzeczy. Potrafi czuć w odróżnieniu od różnych przedmiotów, np. kamienia, cebuli. Jest pełen ciepła, którym obdziela innych.

Jak widać z przytoczonych wyżej definicji, uczniowie dostrzegli w człowieku aspekt biologiczny, ale przede wszystkim zwrócili uwagę na rozum, wolną wolę i uczucia jako determinanty decydujące o byciu człowiekiem. Konsekwencją takiego myślenia jest akcentowanie uczuć w życiu człowieka. W dwóch ostatnich wypowiedziach wyraźnie widać, że uczniowie znajdowali się pod wyraźnym wpływem poezji Zbigniewa Herberta (*Kamyk*) i Wisławy Szymborskiej (*Cebula, Nic dwa razy się nie zdarza*), z którą wcześniej spotkali się na naszych lekcjach polskiego – stąd ich uwaga skierowana na niepowtarzalność człowieka, cechy odróżniające go od świata skażonego przez „idiotyzm doskonałości”.

Sporadycznie pojawiały się także wypowiedzi akcentujące inne cechy człowieka:

Człowiek jest istotą słabą, ułomną, bardzo często myli się, popełnia błędy. Potrafi zadawać cierpienie innym, krzywdzić ludzi.

Człowiek to ktoś, kto – mimo iż stworzony przez Boga na Jego podobieństwo, obdarzony rozumem i wolną wolą – często czyni źle, dokonuje złych wyborów, grzeszy. Odchodzi od Boga, lekceważy Jego prawa. Jest słaby, ugina się, ulega pokusom.

Autorzy tych definicji zwrócili z kolei uwagę, że ludzie, mimo iż powołani do dobra i doskonałości w dziele stworzenia, są słabi, krzywdzą innych, ulegają złu i – jakby powiedział Norwid – „kłaniają się Okolicznościom”.

To prowadziło nas do konstatacji, że wolimy widzieć w ludziach wielkość i doskonałość. Uczniowie jednocześnie uzmysłowili sobie, że jest możliwe także krytyczne podejście do człowieka, życia, które wiedzie. Do tych ustaleń wrócimy jeszcze w odpowiednim czasie.

Rozdaję uczniom tekst wiersza. Już pierwszy wers zmusza nas do czujności. Zwrot „Zastąpił mi raz Sfinks u ciemnej skały” odsyła do wyrażenia „zastąpić komuś drogę”. Ten, kto zastępuje drogę, ma w tym jakiś interes, czegoś chce. Sfinks chce prawdy. W jej poszukiwaniu przypomina zbójcę, celnika lub człowieka biednego. Taki układ szeregu porównawczego nie jest przypadkowy. Koniecznie trzeba go wyjaśnić, dostrzec cechy wspólne, łączące trzy wymienione wcześniej postaci. Na mojej lekcji uczniowie zwrócili uwagę na następujące właściwości tych osób:

- **zbójca** – groźny, niebezpieczny, czegoś chce, natarczywy, uparty, morderczy, napada na tych, którzy coś mają, posiadają jakieś bogactwo;
- **celnik** – dociekliwy, uparty, ciągle czegoś chce, czegoś szuka, podejrzliwy, nieufny, nie dowierza człowiekowi, poszukuje pieniędzy, towarów, nie ufa pozorom;
- **człowiek biedny** – ciągle czegoś potrzebuje, chce czegoś, szuka bogactwa, chce poprawić swój los, nieraz jest natarczywy wobec tego, który coś ma.

Lista tych cech nie jest zamknięta, tym bardziej że dało się zauważyć chociażby, iż celnik nieodłącznie kojarzy się współczesnym nastolatkom z oficerem pracującym na granicy i tylko dwoje uczniów wskazało kontekst biblijny wyrazu. Można jednak założyć, że to zestawienie wystarczy do określenia, wskazania podobieństw w postaciach zbójcy, celnika i człowieka biednego. Na mojej lekcji uczniowie wyróżnili następujące elementy wspólne: natarczywość, chęć zdobycia czegoś, upór, uciążliwość dla innych, którzy coś mają, nieufność wobec tych, którzy mówią, że nic nie mają.

Sfinks zatem z uporem szuka prawdy. Jest natarczywy wobec tych, którym zastępuje drogę. Sprzyja mu wyraźnie miejsce, którego jest gospodarzem. Ciemna skała skrywa go przed wzrokiem podróżnych, jednocześnie skutecznie ogranicza całą przestrzeń – nawet ostrożny wędrowiec nie może ominąć ukrytej bestii. Aby przejść na drugą stronę gór, konieczna jest konfrontacja z potworem, który „nie dawa gościom tchu”. Warto zapytać o przyczyny takiej determinacji Sfinksa w jego poszukiwaniach. Zwracamy uwagę na problem głodu prawdy, który doskwiera tajemniczej istocie.

Uczniowie słusznie zauważają, że na głód najczęściej cierpi ten, kto dawno nie jadł, kto pozbawiony był pożywienia. Jeżeli Sfinks jest spragniony prawd, to znaczy, że dawno nie słyszał niczego, co pozwalałoby się zaklasyfikować jako prawda. Idąc tym tropem, młodzież dochodzi do wniosków, że poprzednicy Norwidowego bohatera mieli do zaferowania Sfinksowi tylko kłamstwa. A karą za brak prawdy był los, który upostaciowany został w posążku odnalezionym w Siedmiogrodzie.

W tym miejscu zaproponowałem uczniom lekturę wybranego fragmentu poematu *Rzecz o wolności słowa*. Przyglądamy się Norwidowej koncepcji słowa, które „znane n a j b ł ę d n i e j” ulega dewaluacji, gdyż „n a ł ó g je codzienny podrzędni”. Według poety ludzie niszczą słowo, wypowiadają je lekomyślnie, bez zrozumienia jego wagi, bez szacunku. Ktoś z uczniów trafnie używa określenia „rzucać słowa na wiatr”, które koresponduje z tekstem poematu. Ustalamy dalej, że słowem posługujemy się codziennie, wykorzystujemy je jako sposób kontaktu z innymi. To powoduje, że często się nad nim nie zastanawiamy, wypowiadamy słowa bez celu, po to, żeby tylko mówić, zaistnieć między innymi. Na tym się zatrzymaliśmy, inne znaczenia zawarte we fragmencie poematu, także to odsyłające do biblijnych początków słowa, pozostają dla uczniów niedostrzegalne. Przynajmniej na razie. Być może na głębszą refleksję, popartą większą kompetencją kulturowo-literacką, przyjdzie czas w szkole później, a może w jeszcze odleglejszej przyszłości – podczas osobistych kontaktów ze światem kultury, poezji. Tyle jednak wystarczy, aby zrozumieć intencje Sfinksa, poszukującego w zakłamanym świecie prawdy.

Jakiej prawdy poszukuje Sfinks? O co pyta? Moi podopieczni dostrzegają, że nie jest to ta sama zagadka, z którą musiał zmierzyć się Edyp. Sfinks mityczny pytał o fizyczną, egzystencjalną naturę człowieka, zaś postać z wiersza zadaje pytanie podobne do tego, które zadałem uczniom na początku lekcji: „Kim jest człowiek?”. Można byłoby je rozbudować o kwestię tego, co kryje się pod nazwą „człowiek”, co to znaczy „być człowiekiem”. Zatem Sfinks Norwida nie zadowala się fizycznością człowieka. To filozof, który szuka poznania duchowego. Odpowiedź nie pada natychmiast, bo bohater nie może udzielić odpowiedzi pochopnie. Od tego zależy jego życie. Milczenie zasugerowane interpunkcją jest znaczące. Człowiek poddany próbie staje przed trudnym egzaminem samookreślenia, zdefiniowania siebie. Tylko prawda o sobie pozwoli mu ocalić życie.

W końcu pada odpowiedź. Uczniowie orzekają, że jest ona właściwa. Przekonuje o tym zachowanie Sfinksa, który usuwa się z drogi bohaterowi, przepuszcza go. Przyglądamy się zatem odpowiedzi, która zadowoliła potwora:



– „Człowiek?... jest to kapłan bezwiedny  
I niedojrzały...”

Jak to rozumieć? Jako sposób rozszyfrowania tej definicji zaproponowałem uczniom poszukiwanie skojarzeń wyrazowych związanych z każdym elementem zawartym w odpowiedzi. Oto jakie efekty przyniósł ten zabieg podczas prowadzonej przeze mnie lekcji:

KAPŁAN*	BEZWIEDNY	NIEDOJRZAŁY
człowiek wybrany, wyjątkowy, potrafiący nawiązywać kontakt z Bogiem, mający moc, wiedzę, powołany, mądry, przywódca	bez wiedzy, poruszający się chaotycznie, poszukujący wiedzy, mądrości po omacku, ułomny w poszukiwaniu prawdy	młody, bez doświadczenia, niedorosły, jeszcze nie w pełni ukształtowany

\* Na rozumienie słowa kapłan nałożyło się jego współczesne znaczenie oraz to zakorzenie w *Biblii*.

Przechodzimy do podsumowania. Jaki wizerunek człowieka prezentuje nam poeta w wierszu *Sfinks* [II]? Zdania były podzielone. Uczniowie zaakcentowali wyraźnie, że definicja człowieka zawiera jeden element nacechowany pozytywnie (kapłan), zaś dwa o ładunku ujemnym (bezwiedny, niedojrzały). Niektórzy, posiłkując się konstatacją o charakterze matematycznym, dowodzili, że poeta wyeksponował w człowieku głównie cechy negatywne, przysłaniające kapłański charakter człowieka. Człowiek wybrany, stworzony na podobieństwo Boga, zapomniał o tym, kim jest, słabości i ułomności wzięły nad nim górę. Ale wielu uczniów także próbowało inaczej objaśniać całą sprawę. Zwracali uwagę na to, że bycie kapłanem jest ważniejsze niż bezwiedność i niedojrzałość. Jako dowód przytaczali przykład Edypa czy chociażby bohatera *Sfinksa* [II]. Człowiek jest zdolny do pokonywania rozmaitych przeszkód, barier, słabości. Tak samo może pokonać bezwiedność – przez zdobycie wiedzy, niedojrzałość – przez nabywanie doświadczenia. Człowiek dochodzi do prawdy, mimo iż wie o swej bezwiedności i niedojrzałości. Ta wiedza okazuje się jego siłą. Wie o swych słabościach, ale także o tym, że jest kapłanem, którego przeznaczenie to dążenie do dobra i prawdy.

Najwyższa pora, aby powrócić do tego, jak uczniowie sami definiowali człowieka. Konfrontacja ta może okazać się wartościowa z wielu względów. Po pierwsze, pozwoli na odkrycie bogactwa myśli Norwida ujętej w asce-

tycznej, lapidarnej formie niewymagającej „potoku” słów, świadczącej o mistrzowskim operowaniu przez poetę słowem. Po drugie da szansę uczniom na wytworzenie wspólnoty myślowej z twórcą, żyjącym grubo ponad sto lat temu, a poruszającym zagadnienia ciągle żywe, aktualne, także przecież dla nastoletniego odbiorcy. Wreszcie pozwoli młodemu człowiekowi uwierzyć, że to, co on sądzi, myśli, jest tak samo ważne jak słowa wielkiego poety i może stanowić przedmiot refleksji nauczyciela i klasy.

\* \* \*

Przedstawiony cykl lekcji jest tylko wywiedziona z doświadczenia propozycja, która może, a nawet powinna podlegać różnym modyfikacjom w sytuacji „żywego nauczania”, w bezpośrednim kontakcie zarówno z tekstem, jak i drugim człowiekiem. Problematyka daje możliwość doboru jeszcze innej ikonografii, pozwala na pogłębienie kontekstu biblijnego, mitologicznego i historycznego, dopuszcza poszerzenie interpretacji *Sfinksa* [II] o inne zagadnienia (choćby problem prawdy obiektywnej i subiektywnej, sposobu poznania świata i rzeczywistości itp.). Ale jak to już bywa, wszystko pozostaje w rękach, a raczej głowach nauczyciela i uczniów.

Mam nadzieję, że zaprezentowany i przepracowany wielokrotnie „pod tablicą” cykl przekona wielu polonistów, aby próbę czytania Norwida podjąć w swojej klasie. I że wędrówka z uczniami do świata kultury minionej może być kluczem do drzwi otwierających się na zagadkowy świat przeszłości, który fascynuje i zadziwia do dziś – także młodzież. Jeśli przyjąć, że droga dochodzenia do rozumienia prawdy staje się prawdą, warto, aby stała się ona także udziałem uczniów.

## Materiały

Cyprian Kamil Norwid  
*Sfinks* [II]

Zastąpił mi raz Sfinks u ciemnej skały,  
Gdzie jak zbójca, celnik lub człowiek biedny,  
„Prawd!” – wołając, wciąż prawd zgłodniały,  
Nie dawa gościom tchu.

– „Człowiek? ... jest to kapłan bezwiedny –  
I niedojrzały...” –  
Odpowiedziałem mu.

Alić – o! dziwy...  
Sfinks się cofnął grzbietem do skały:  
Przemknąłem żywy!

[Źródło tekstu: C. K. Norwid, *Sfinks* [II], [w:] Tegoż, *Pisma wszystkie*, red. J. W. Gomułickiego, t. 2, Warszawa 1971, s. 33].

Cyprian Kamil Norwid  
*Rzecz o wolności słowa*  
(FRAGMENT)

Najmniej – bo znaną rzeczą, lub znaną najbłędniej,  
Bywa Słowo – – Nałóg je codzienny podrzędni  
I rozlewa jak wodę – tak że nie ma chwili  
Na globie, w której nic by ludzie nie mówili.  
– A jako w gospodarskich zaprzętach bez końca  
Nieustannie się wody używa niż słońca,  
Tak i słowo brzmi ciągle i ciągle jest w ruchu,  
Bardziej niż światłość jego promieniująca w duchu.  
I gdy wszyscy wciąż mówią, mało kto się spyta,  
Jaki też jest CEL – SŁOWA... jak? s ł o w o s i ę c z y t a  
W s o b i e s a m y m... i dziejów jego promień cały  
Rozejrzeć – mało kto jest ciekawy... zuchwały...

[Źródło tekstu: C. K. Norwid, *Rzecz o wolności słowa*, [w:] Tegoż, *Pisma wszystkie*, red. J. W. Gomułicki, t. 3, Warszawa 1971, s. 557–623].

Cyprian Kamil Norwid  
*Sfinks*  
(FRAGMENTY)

[...] Sfinksa znalezionego w Siedmiogrodzie, w miasteczku Thorda 1847, podała była „Illustrierte Zeitung”, wraz z odwzorem i wiadomością o takowym. Atoli upowszechnienie to stało się dziś ciekawością do odszukania na nowo obowiązującą, w sposób, iż jako oryginał brązowy z rumowisk siedmiogrodzkich wygrzebać przychodziło, tak odwzór i wiadomość o onymże [...] odgrzebywać wypada po kilku latach [...]

Siedmiogrodzki sfinks w przednich łapach swoich trzyma ściętą głowę człowieka (czyli ofiary swojej). Ma on skrzydła, a obrzucony jest szatą, spiętą na piersiach agrafą w kształcie krzyża [...] Towarzyszy pomnikowi temu, jedynemu w swoim rodzaju, a przeto z każdej miary obchodzącemu wszelką postaciową wiedzę, napis misterny: *yme, yme ti oiepe seps ven* [...]

Sfinks ów słowiański okryty jest nadto szatą [...] Sfinks ten siedmiogrodzki utwierdzonym był na krótkiej żelaznej włóczni i noszonym w obchody święte przed chórami czyli – jak dziś mówią – procesjami, to jest w czas teorii i uroczystości ogólnej.

Napis zaś wedle mojego tłumaczenia brzmi jak następuje: [...] „Imiej! Imiej! Teorii czar święty”, czyli, nadając ton temuż tłumaczeniu: „Znaj! znaj! Teorii (vel obrządku) serio święte” [...]

„Imiej”, „pomnij”, „uznaj” jest tu powtórzeniem, naciskiem wyrażonym wedle najstarszej formy pisarskiej i brzmi jakoby: „Poznajże! Teraz poznaj i zadrzyj!”, etc. „Znaj” znaczy zarazem „przeraź się!”.

Słowem napis ten brzmi: „Poznaj teorii serio święte.” [...]

[Źródło tekstu: C. K. Norwid, *Sfinks*, [w:] Tegoż, *Pisma wszystkie*, red. J. W. Gomulicki, t. 6, Warszawa 1971, s. 529–532].

Jan Parandowski  
*Mitologia*  
(FRAGMENT)

W Tebach objął rządy szwagier zabitego króla K r e o n. Ale w kilka dni później w górach podmiejskich pojawił się dziwny potwór, który zaczął porywać ludzi i rzucać w przepaście. Nazywał się Sfinks. Miał twarz i piersi kobiety, a resztę ciała lwa, ze skrzydłami jak u ptaka. Powiedział, że dopiero wtedy ustąpi z ziemi tebańskiej, jeśli się znajdzie ktoś, co rozwiąże jego zagadkę. Tej zagadki nauczył się od muz, a sens jej był taki: „Co to za zwierzę, obdarzone głosem, które z rana chodzi na czworakach, w południe na dwóch nogach, a wieczorem na trzech? ”. Na próżno odbywano wiece, zgromadzenia i narady: nikt nie umiał dać rzetelnej odpowiedzi. Wielka żałoba spadła na miasto, albowiem Sfinks co dzień porywał ludzi. Wówczas Kreon ogłosił, że kto wyjaśni zagadkę, otrzyma królestwo tebańskie i ożeni się z Jokastą, wdową po zamordowanym Lajosie. W tym właśnie dniu przybył do stolicy Edyp. Myślał przez cały dzień o zagadce, a wieczorem położył się spać i miał sen wróżebny, który mu poddał właściwe rozwiązanie. O świcie poszedł do Sfinksa i powiedział: „Człowiek chodzi rano, to jest w dzieciństwie, na czworakach; gdy urośnie, staje się zwierzęciem dwunożnym; a w starości, która jest życia wieczorem, podpira się laską, jakby mu trzecia noga przybyła”. Usłyszawszy to Sfinks rzucił się w przepaść.

[Źródło tekstu: J. Parandowski, *Mitologia*, Londyn 1992, s. 204].

## Rozdział 2

# Wieża Babel – historia „wiecznego” pomieszania i wizja kryzysu cywilizacji

### Dlaczego opowieść o wieży Babel?

Do mitów warto powracać zawsze. Historie, przez które możemy szukać prawdy o samych sobie, które pozwalają nam dążyć do rozumienia świata i sytuują nas w nim, w końcu umożliwiają kontakt z szeroko pojmowaną sferą aksjologiczną, powinny zatem mieć uprzywilejowane miejsce na godzinach polskiego. Z tych właśnie powodów w klasie VIII szkoły podstawowej (klasie II gimnazjum) powrót do biblijnego mitu wieży Babel.

Materiały do wykorzystania na lekcjach według mego pomysłu to: tekst biblijny poświęcony historii słynnej babilońskiej wieży, fragment *Książki nad książkami* Anny Kamińskiej *Wieża Babel* oraz tekst poetki Andrzeja Mogielnickiego pt. *Nowa wieża Babel*, a także przedstawienia ikoniczne, tj. obraz Pietera Bruegla Starszego *Wieża Babel* i plansza zaczerpnięta z podręczników *To lubię!* zestawiająca fragment obrazu flamandzkiego malarza ze zdjęciem blokowiska<sup>1</sup>.

Dobór tekstów literackich i ikonicznych pozwala na poruszenie z uczniami na lekcji problematyki stosunków międzyludzkich, a zwłaszcza zagadnienia samotności człowieka uwikłanego w dokonujący się dehumanizacyjny postęp cywilizacji. Jako cele sekundarne dla działań lekcyjnych można byłoby w tym kontekście wskazać kształcenie analizy i interpretacji tekstów (literackich i kultury) oraz uświadamianie uczniom żywołności se-

---

<sup>1</sup> M. Jedrychowska, Z. A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 2 gimnazjum. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 2000, s. 70–71.

mantycznej figury wieży Babel, pozwalającej tekstom wchodzić w aksjologiczny dialog dotyczący kondycji człowieka w świecie „tu i teraz”.

## Kilka słów o micie Babel

Podjęcie pracy nad mitem wieży Babel odsyła nas do odległej Mezopotamii, architektonicznej tradycji wznoszenia rozmaitych typów wież, m.in. strażniczych i obronnych<sup>2</sup>. O wieżach tego rodzaju często wspomina się w *Starym Testamencie*<sup>3</sup>. Podanie zrodziło się prawdopodobnie na wieść o zikkuratach sumeryjsko-babilońsko-asyryjsko-elamickich, czyli wieżach schodkowych, o których mówiono, iż wznoszą się aż do nieba<sup>4</sup>. Były to wieże służące do obrony i sprawowania kultu, gdzie na najwyższych tarasach wznoszono przybytek dla bóstwa. Jak twierdzą badacze *Biblii*, mieszkańcy Mezopotamii wierzyli, że bóstwo zstępowało do wyższego, a potem niższego sanktuarium, aby następnie uświęcić ziemię, udzielić mieszkańcom błogosławieństwa. Miało to stanowić formę łączności między bóstwem a człowiekiem, niebem a ziemią, a także być wyrazem siły i jedności mieszkańców miasta<sup>5</sup>.

Jedną z takich wież była Babel w Babilonie. Poświęcona bogowi Mardukowi, w czasach świetności była uznana za symbol potęgi imperium, zaś w oczach Izraelitów za obraz grzechu i bałwochwalstwa<sup>6</sup>.

Historia wieży wiąże się z przybyciem koczujących potomków Noego do urodzajnej ziemi Sennar (Sinear), a więc Babilonii<sup>7</sup>. Decyzja o podjęciu budowy wiąże się kluczową postacią w dziejach po Noem, wnukiem Chama – Nimrodem (Nemrodem). To on stworzył potężne królestwo. Uznawany był za niepokonanego, ale jednocześnie niegodziwego. Potężny król oddawał hołd bożkom, zaś swoją moc czerpał, według przekazów, z okrycia ze skóry, którym Bóg przydził Adama i Ewę, gdy ci zostali wygnani z raju.

---

2 Więcej o architektonicznych niuansach tych budowli oraz ich roli por. D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przeł. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Warszawa 1990, s. 380–381.

3 W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 461–462. Autor wspomina o Wieży Dawidowej, Wieży z kości słoniowej i innych. Zwraca uwagę także na obecność tego elementu architektonicznego w tradycji greckiej i rzymskiej.

4 Tamże, s. 461.

5 *Wprowadzenie w myśl i wezwanie ksiąg biblijnych. Pięcioksiąg*, t. 1, red. ks. J. Frankowski, Warszawa 1987, s. 66.

6 Tamże. Por. także: T. Jelonek, *Orędzie Starego Testamentu*, t. 1, Kraków 1992, s. 76.

7 W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 2003, s. 1425. Por. o. J. S. Synowiec, *Na początku. Wybrane zagadnienia Pięcioksięgu*, Warszawa 1987, s. 281.

Jak mówi legenda, kto nosił tę szatę, był niezwyčajony – władał ziemią<sup>8</sup>. Przekonany o swej potędze Nimrod ogłosił się bogiem – z jego siły wpływała pycha jego i poddanych. Stąd zrodziło się przekonanie o własnej mocy i samowystarczalności, a co za tym idzie chęć do stworzenia cywilizacji bez Boga. Było to jednoznaczne z odwróceniem się od pierwotnego świata, który ludzie otrzymali w posiadanie od Stwórcy. Było to także odwrócenie się od boskich praw. Według Talmudu budownicy okazywali pogardę dla ludzkiego życia; gdy robotnik spadając z rusztowania poniósł śmierć, inni, opętani chęcią jak najszybszego ukończenia budowy, nie przerywają prac, usuwając jedynie ciało. Gdy kilka dni później wali się część muru, budowniczy rozpaczają nad stratą czasu i poniesionymi kosztami. Okazuje się, że śmierć znaczy dla nich mniej niż kamień<sup>9</sup>. Poddani Nimroda, tak jak on sam, ulegli pragnieniu sławy i wielkości. Stąd rodzi się bunt<sup>10</sup>. Budowa wieży zamiast stać się elementem rozwoju, staje się celem samym w sobie<sup>11</sup>. Jedność, która rodzi się między pracującymi, w przyszłości może pozwolić im urzeczywistnić wszelkie zamierzenia; nie tylko te dobre, ale i sprzeczne z wolą Stwórcy<sup>12</sup>. Bóg rozprawia z samym sobą<sup>13</sup> (zwrot „Zejdźmy...”) i podejmuje decyzję o udaremnieniu przedsięwzięcia. To w zasadzie już tylko konsekwencja chybionych zamierzeń człowieka. George Steiner, sięgając do *Nowel i miniatur* Franza Kafki, podkreśla, że kolejne pokolenia wznoszące wieżę do nieba uświadomiły sobie już bezsens tego zamierzenia, ale budownicy byli ze sobą zbyt związani, by przerwać pracę, opuścić miasto. Zamiast spodziewanego ukończenia wieży pojawiła się tęsknota za jej przewidywanym zniszczeniem<sup>14</sup>. Dochodzi do pomieszania języków budowniczych (Babel – według etymologii ludowej nazwa pochodzi od czasownika *balal* – pomieszać; w rzeczywistości słowo wywodzi się od akadyskiego rzeczownika *Bab-ili*, co oznacza „bramę boga”) i rozproszenia ich po całej ziemi. Wspólna mowa, jedność polityczna, ekonomiczna i religijna bohaterów opowiadania zostają rozbite. Pycha, która rodzi się w sercach, powoduje

8 P. Śpiewak, *Księga nad księgami. Midrasze*, Kraków 2005, s. 88.

9 H. Biedermann, *Leksykon symboli*, Warszawa 2001, s. 404.

10 P. Śpiewak, *Księga...*, dz. cyt., s. 93–94. Autor, opierając się na interpretacji rabiego Akiwy, wyróżnia trzy rodzaje buntowników: tych, którzy chcieli się wzniesć jak najwyżej; tych, którzy chcieli osiedlić się w niebie; ludzi pragnących wspiąć się jak najwyżej, by podjąć wojnę z Bogiem. Na wszystkich spadły kary: pierwszych Bóg rozproszył, drugich zamienił w upiory i małpy, trzecim pomieszał język.

11 Tamże, s. 91–92.

12 Por. o J. S. Synowiec, *Na początku...*, dz. cyt., s. 282.

13 Tamże.

14 G. Steiner, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, przeł. O. i W. Kubińscy, Kraków 2000, s. 111.



utrata jedności. Wieża, według talmudycznej opowieści, wznoszona przez czterdzieści trzy lata runęła pod ciosami Boga: jedna jej część spłonęła, druga zapadła się pod ziemię, zaś trzecia pozostała, jako ruina, na swoim miejscu<sup>15</sup>.

Do wyjaśnienia pozostaje kwestia pomieszania języków. Interpretatorzy *Biblii* nie są w tym względzie zgodni. Jedni ujmują owo „pomieszenie” dosłownie, historycznie, inni traktują je jako ludową odpowiedź na pytanie o wielość języków i różnicowanie mowy między ludźmi<sup>16</sup>. Owo „pomieszenie i rozproszenie” najpewniej odczytywać jako oddalenie się od siebie narodów, które nie mogą się ze sobą porozumieć<sup>17</sup>. To kres cywilizacji techniki i rozumu, rozwijających się z dala od Boga i przeciw Niemu.

## Propozycja metodyczna

Proponuję pracę rozpocząć od ćwiczeń diagnozujących stan wiedzy uczniów, związanej z figurą wieży Babel, badających ich dotychczasowy zasób informacji o historii nieukończonyj budowy oraz funkcjonowanie tej wiedzy w świadomości uczniów. Na mojej lekcji najbardziej „zorientowanym” wieża kojarzyła się z pychą, pomieszaniem języków. Na więcej informacji na tym etapie kształcenia w tej fazie lekcji nie ma co specjalnie liczyć. Ważne jednak jest, aby uczniowie już w tym momencie znaleźli jakiś „punkt zaczepienia”, coś, co funkcjonuje już w ich myśleniu o biblijnej budowlu.

### Biblijna opowieść o wieży Babel

Pora, by sięgnąć do tekstu biblijnego. Ważne jest, aby jego lektura została poprzedzona stosownymi wyjaśnieniami wprowadzającymi ucznia w kontekst eksponowanego fragmentu. Nauczyciel powinien zatem przypomnieć swoim uczniom historię potopu i arki Noego oraz zmian, jakie przyniosła światu powódź zesłana przez Boga. Wyjaśnienie to będzie pomocne w kon-

---

15 P. Śpiewak, *Księga...*, dz. cyt., s. 93–94.

16 o. J. S. Synowiec, *Na początku...*, dz. cyt., s. 289. Według autora za wersję prawdopodobną, należy uznać tę drugą możliwość. Z kolei G. Steiner (*Po wieży Babel...*, dz. cyt., s. 111) powołując się na Talmud, pisze o czterdziestu dziewięciu poziomach znaczenia tekstu o wieży Babel, co sugeruje wielość możliwości działań interpretacyjnych. Jednocześnie ten sam autor zadaje pytanie o przyczyny ogromnego zróżnicowania językowego między narodami, niejednokrotnie bardzo ze sobą spokrewnionymi pod względem zarówno geograficznym, jak i kulturowym (tamże, s. 89–64).

17 P. Śpiewak, *Księga...*, dz. cyt., s. 94.

tekście późniejszych rozważań nad etycznym wymiarem wznoszenia wieży sięgającej nieba.

Przechodzimy zatem do rozmowy na temat przeczytanego fragmentu *Księgi Rodzaju*. Z tekstu wynika, że mamy do czynienia z ewidentnym obrazem czasów grzechu. Budowniczych, niczym owych nieszczęśników, których przed laty spotkał potop, dotyka zbiorowa kara zesłana przez Boga. Niejasna jest jednak dla uczniów przyczyna gniewu Stwórcy. Aby to objaśnić, potrzeba bliżej przyjrzeć się tekstowi, procesowi wznoszenia wieży i motywacjom, jakie kierują ludźmi podejmującymi się tego dzieła.

Przyglądamy się specyfice budynku. Okazuje się, że wieża, która powstaje, ma sięgać nieba, a więc sfery kojarzonej z Bogiem, *sacrum*. Wznoszenie się pragnień ludzkich ku górze (niebu), oznacza niebezpieczne zbliżenie się do sfery świętej, do Stwórcy. Dziwnie cała sytuacja zaczyna przypominać rozmowę Ewy z kuszącym ją Szatanem. Przywołajmy tu stosowny fragment z *Księgi Rodzaju*:

On [wąż] to rzekł do niewiasty: „Czy rzeczywiście Bóg powiedział: Nie jedzcie owoców ze wszystkich drzew tego ogrodu?”. Niewiasta odpowiedziała wężowi: „Owoce z drzew tego ogrodu jeść możemy, tylko o owocach z drzewa, które jest w środku ogrodu, Bóg powiedział: Nie wolno wam jeść z niego, a nawet go dotykać, byście nie pomarli”. Wtedy rzekł wąż do niewiasty: „Na pewno nie umrzecie! Ale wie Bóg, że gdy spożyjecie owoc z tego drzewa, otworzą się wam oczy i **tak jak Bóg** [podkr. P.S.] będziecie znali dobro i zło”<sup>18</sup>.

Być równym niebu, to być równym Bogu. W tym sensie budowniczy wieży stają się kontynuatorami marzeń pierwszych ludzi, by być „tak jak Bóg” i spadkobiercami pychy pierwszych rodziców. Historia grzechu się powtarza. Bóg zaniepokojony wznoszeniem się budowy przystępuje do działania, które ma położyć kres zamierzeniom ludzi. Znajduje to w Jego ustach właściwe uzasadnienie:

Są oni jednym ludem i wszyscy mają jedną mowę, i to jest przyczyną, że zaczęli budować. A zatem w przyszłości nic nie będzie dla nich niemożliwe, cokolwiek zamierzą uczynić<sup>19</sup>.

I znów dla porównania fragment z historii o grzechu pierwszych rodziców:

---

18 *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, Poznań 1996, s. 26.

19 Tamże, s. 32.

[...] Pan Bóg rzekł: „Oto człowiek stał się taki jak My: zna dobro i zło; niechaj teraz nie wyciągnie ręki, aby zerwać owoc także z drzewa życia, zjeść go i żyć na wieki”<sup>20</sup>.

Bóg, który obdarza człowieka wolnością, ma jednak także możliwość, aby w każdej chwili „wziąć sprawy w swoje ręce”, przeprowadzić swą boską interwencję, gdy człowiek tej wolności nadużywa. To konsekwencja przekroczenia wolności, która nierozzerwalnie wiąże się z przyjęciem odpowiedzialności. Kara pojawia się wtedy, gdy człowiek zwiedziony przez zło chce „być jak Bóg”, ale, jak zauważa św. Maksym Wyznawca, „bez Boga i ponad Boga, a nie według Boga”<sup>21</sup>. Jaśniej objaśnia to Joseph Ratzinger, według którego kara, jaka dotyka człowieka, jest stanem, w który się popada, gdy człowiek oddala się od swej istoty, depreczuje ideę swej egzystencji, a przez to i samego siebie. Jego zdaniem człowiek odrzuca swą wolność, gdy nie mówi „nie” wobec zła<sup>22</sup>. I dalej, rozważając problem gniewu Boga i kary dla grzesznego człowieka, stwierdza:

Gniew Boży nie jest więc reakcją autokratycznego dyktatora, lecz wyrazem wewnętrznej logiki postępowania. Gdy oddalam się od postawy, która odpowiada mej idei zakorzenionej w stworzeniu, gdy oddalam się od miłości, która mnie wspiera, wtedy [...] popadam w pustkę, w ciemność. Wtedy nie żyję już [...] w sferze miłości, lecz w sferze, którą można uważać za sferę grzechu. [...] „Kara Boża” w rzeczywistości oznacza, że zmyliłem drogę, skutkiem czego odczuwam na własnej skórze konsekwencje, które muszą się pojawić, gdy podążam błędnym tropem, gdy nie żyję tak, jak należy<sup>23</sup>.

Idąc tym tropem, można wyjaśnić zarówno charakter kary, jaka spotyka budowniczych Babel, jak i tej, która dotyka Adama i Ewę.

Z kolei miłosierdzie Stwórcy chroni człowieka przed zagładą, ustala granicę ludzkiej wolności. To łaska Boża zabezpiecza człowieka w historii pierwszych ludzi przed sięgnięciem po owoc z drzewa życia, a w konsekwencji przed nieśmiertelnością w grzechu<sup>24</sup>. W podobny sposób można byłoby interpretować interwencję Boga w dzieło Nemroda – sprzeciw wobec skrajnego występkę, autodestrukcji<sup>25</sup>.

---

20 Tamże, s. 27

21 Cyt. za: *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994, s. 100.

22 J. Ratzinger, P. Seewald, *Bóg i świat. Wiara i życie w dzisiejszych czasach*, Kraków 2001, s. 86–87.

23 Tamże, s. 95.

24 Tamże, s. 94–95, 122.

25 Tamże, s. 122–123.

Naturalnie, wprowadzanie ucznia w niuanse, które przynosi egzegeza Ratzingera, nie ma sensu. To wiedza konieczna i zarezerwowana dla nauczyciela. Ważne jest natomiast, aby uczeń uświadomił sobie, że wolność człowieka wymaga od niego odpowiedzialności. Stąd następstwem grzechu jest sprawiedliwa kara, którą sprowadza, a raczej dopuszcza Bóg. Daje to także możliwość, aby rozmawiać o wolności jako wartości, która stawia człowiekowi wymagania, „zadając” mu konieczność dojrzewania do niej.

### Historia wieży Babel w ujęciu Anny Kamieńskiej

Dopełnieniem naszych rozważań nad tekstem biblijnym niech będzie fragment z *Książki nad książkami* Anny Kamieńskiej traktujący o wieży Babel. Mamy tu do czynienia z pewną próbą interpretacji. Wyraźnie widać, że tekst Kamieńskiej stanowi konkretyzację historii biblijnej powstającej przez próbę uzupełnienia „miejsc niedookreślonych”, jakie przed czytelnikiem roztaczają się podczas lektury fragmentu z *Pisma Świętego*. Może on stanowić dopełnienie lekcyjnej interpretacji biblijnego fragmentu, jednocześnie rozszerzając spojrzenie na historię wieży, wzbogacając ją o nowe zagadnienia. A pojawiają się tu całkiem ciekawe sugestie rzucające nowe światło na całą historię. Mianowicie wznoszeniu wieży towarzyszy antycypacja przyszłego rozproszenia, zaś całemu przedsięwzięciu samoświadomość budowniczych dotycząca ich losu. Interwencja Boga w tekście biblijnym zmienia się tu w proces, którego Stwórca jest już tylko obserwatorem. Tu jest on rezultatem działań ludzkich. Oddajmy głos Kamieńskiej:

Im wyżej będą się wznosić w swojej budowie, tym bardziej różne będą ich języki. Już brat nie zrozumie głosu brata, już przyjaciel nie pojmie przyjaciela<sup>26</sup>.

Zatem mieszanie języków nabiera charakteru procesualnego, następuje stopniowo, równocześnie z degradacją człowieka. Wraz z postępującą pracą budowniczy coraz mniej się rozumieją. Im dalej pograżają się w grzechu pychy, tym trudniej im znaleźć ze sobą wspólny język. Zamiast miłości braterskiej i przyjaźni pojawia się niezrozumienie i nienawiść. Konsekwencją tego jest owo rozproszenie się po całej ziemi.

Powyższe ustalenia pozwalają na sprecyzowanie znaczeń kryjących się za figurą symboliczną Babel. Uczniowie wiążą zatem wieżę z nieporozumieniem, zamętem informacyjnym (stąd owo pomieszanie języków), a jednocześnie pojmują ją jako symbol ludzkiej pychy, dumy, metaforę grzechu

---

26 A. Kamieńska, *Książka nad książkami. Opowieści biblijne*, Wrocław 2000, s. 31.

człowieka występującego przeciw swemu Stwórcy. Dopełnieniem tych rozważań mogą być znaczenia, jakie w ogóle wiążą się z symbolem wieży<sup>27</sup>.

Na naszej lekcji „rozpatrzenie się” w tekście Kamieńskiej prowadzi do konkluzji. Kary na człowieka nie zsyła Bóg, lecz jest ona naturalną konsekwencją ludzkiego trwania w grzechu. Zarazem rozciąga się ona w czasie, nie jest aktem nagłym i jednorazowym. Dokonuje się wraz dehumanizacją człowieka. Dehumanizacją, trzeba dodać, wyrosłą na gruncie rozwoju cywilizacyjnego, który dokonuje się wraz z rozwojem techniki. Postęp staje się przyczyną upadku człowieka. Dzieje się tak zawsze, gdy zapomina się o swym człowieczeństwie, przestaje się być wrażliwym na drugiego. Konkluzja ta może stać się mottem, które patronować będzie kontaktowi z obrazem Bruegla.

### Analiza obrazu Pietera Bruegla Starszego i planszy z podręcznika *To lubię!*

Przyglądamy się zatem budowli przedstawionej na obrazie, jej specyfice, isticie labiryntowej strukturze<sup>28</sup>, w której krzątają się zapracowani ludzie. To, co szczególnie zwraca uwagę uczniów, to miniaturowość postaci ludzkich i ogrom wznoszonego przez nie dzieła. Prowokuje to do zastanowienia się nad przyczynami aż takich dysproporcji. Małość kontrastuje z wielkością – może to rodzić podziw dla ambicji budowniczych, jednocześnie uczniowie zauważają nierealność możliwości ukończenia takiego dzieła. Ludzie przedstawieni są niczym mrówki – pracują z zawziętością, ale wznoszony gmach, wyraźnie górujący nad całą przestrzenią, nie może zostać ukończony ludzkimi siłami budujących. To niejako praca podjęta wbrew ich naturze, fizycznym możliwościom i ograniczeniom. Jednocześnie potwierdza to wcześniejsze rozważania o przemożnej chęci „sięgnięcia nieba” – przecież szczyt wieży sięga już prawie granic ich możliwości, górnej krawędzi obrazu<sup>29</sup>.

Następnie zachęcam do skorzystania z planszy zamieszczonej w *To lubię!* Pozwala ona na obserwację detali obrazu w odpowiednio dużym formacie, daje możliwość przyjrzenia się temu, co pozornie niedostrzegalne, trudne do uchwycenia w całości kompozycji Bruegla. Niewątpliwie już w tej fazie pracy zestawienie obrazu z fotografią „mrówkowca” miejskiego pomoże przez analogię wyodrębnić elementy konstrukcyjne Babel.

Uczniowie dostrzegają zatem ogromną liczbę okien, otworów – nierównej wielkości, różnych kształtów. Jak twierdzi Michał Głowiński:

27 Por. W. Kopaliński, *Słownik symboli*, dz. cyt., s. 461–462.

28 Por. M. Głowiński, *Mity przebrane*, Kraków 1990, s. 129–216.

29 Por. *Wielcy malarze. Ich życie, inspiracje i dzieła – Bruegel Starszy* (nr 56), s. 17.

Okna te mają [...] różne kształty i różne rozmiary, rozmaicie są usytuowane, ich rozłożenie nie podlega regułom symetrii. Nie stanowią one z całą pewnością „okien na świat” umożliwiających poznanie tego, co znajduje się poza budowlą. Są raczej „kanałami komunikacyjnymi” w świecie, w którym komunikowanie się między ludźmi przestało być możliwe<sup>30</sup>.

Uczniowie, przy odpowiednim powiększeniu fragmentu reprodukcji, zauważyli dysharmonię w konstrukcji wieży, nieregularność. Przeciwwstawiliśmy ją zatem regularnemu uporządkowaniu. Pytanie o przyczyny owej niekoherencji ujawniło, że młodzież potrafi związać grzeszne motywacje budowniczych z kształtem i wyglądem wieży. Zwracam im uwagę na to, że budowla jest nieco pochylona (widać to na obrazie, akcentuje to Głowiński<sup>31</sup>). Pycha leżąca u podstaw projektu uniemożliwia regularność i harmonię, które mogłyby symbolizować odwieczny ład konstytuowany przez Stwórcę, owo duchowe zdążanie człowieka do nieba, pierwotnie symbolizowane przez wznoszące się ku górze schodkowe zikkuraty<sup>32</sup>. W tym sensie niedokończony szczyt wieży, zdeformowany i zniekształcony, jest konsekwencją błędnych dążeń człowieka, a także zapowiedzią zniszczenia budowli wyrosłej z pychy ludzkiej i chęci przeciwstawienia się Bogu<sup>33</sup>.

Dopowiedzeniem tej sytuacji będzie postać króla Nemroda. Uczniowie z pewnością dostrzegą w lewym dolnym rogu reprodukcji postać nieco większych rozmiarów niż pozostałe, w bogato zdobionych szatach, z koroną na głowie i berłem w ręku, przyjmującą hołdy od pracujących robotników. Atrybuty postaci nie pozostawiają wątpliwości, że mamy do czynienia z królem. Młodzi ludzie spekulują, że pojawia on się na budowie, aby dowiedzieć się, jak przebiegają prace, doglądnąć powstającego dzieła. Oczywiście trudno wymagać od uczniów znajomości kontekstu biblijnego i opowieści talmudycznych przywołujących postać ambitnego króla, co nie wyklucza prób podjęcia interpretacji usytuowania tej postaci na obrazie. Młodzież łatwo domyśla się, że król jest „zleceniodawcą” budowy i że to jego cele realizują budownicy. Zatem idąc tym tokiem rozumowania, można wyciągnąć wnioski, że to pycha króla staje się przyczyną wznoszenia wieży. Sytuacja, w której Nemrod przyjmuje hołd budowniczych, klęczących przed nim i padających na twarz, potwierdza, że władca jest żądny okazywania mu czci

---

30 M. Głowiński, *Mity...*, dz. cyt., s. 184–185.

31 Tamże.

32 H. Biedermann, *Leksykon symboli*, dz. cyt., s. 402. Por. także W. Kopaliński, *Słownik symboli*, dz. cyt., s. 461.

33 P. Śpiewak, *Księga...*, dz. cyt., s. 94.

należnej Bogu. Ta chęć wywyższenia się władcy przenosi się także na jego poddanych, którzy podnoszą bunt przeciw swojemu Stwórcy<sup>34</sup>.

Po tych interpretacyjnych ustaleniach pora bliżej przyjrzeć się całej planzsy kompilującej fragment obrazu ze zdjęciem bloku mieszkalnego<sup>35</sup>.

Pozwala to na „przeniesienie” znaczeń implikowanych w obrazie Bruegla w rzeczywistość współczesną, na „przeniesienie” figury wieży i symboliki, którą z sobą niesie, w czasoprzestrzeń możliwą do określenia jako uniwersalne „tu i teraz”. Szare i ponure mury blokowiska przywołują sytuację człowieka „uwięzionego”, zamkniętego w czterech ścianach swego domu, odizolowanego od innych, mimo pozornej bliskości innych ludzi, mieszkających tuż obok. Pozorna bliskość nie daje mieszkańcom możliwości porozumienia. Liczne okna również nie ułatwiają kontaktów międzyludzkich. Są zamknięte, widok z nich kieruje wzrok gdzieś daleko, przy jednoczesnej ślepotcie na „drugiego”, funkcjonującego przecież we wspólnej przestrzeni.

Bliskość raczej nie oznacza tu porozumienia, otwartości na człowieka. Uczniowie zwracają uwagę na grube mury bloku, które dzielą, stają się przeszkodą. Otoczony nimi człowiek sam wznosi kolejny mur – obojętności i egoizmu, skutecznie oddzielający go od bliźniego. Dom zamiast być oazą ciepła i bezpieczeństwa, staje się przestrzenią obcą i wrogą, zamkniętą twierdzą, w której człowiek może się odgradzić od innych<sup>36</sup>. Mit ożywa ponownie, by jeszcze raz uzmysłowić prawdę o nas samych, o dewaluacji wartości.

### Nowa wieża Babel Andrzeja Mogielnickiego

Materiałem do poszerzenia tej refleksji nad współczesnym człowiekiem i światem jest tekst *Nowa wieża Babel* Andrzeja Mogielnickiego śpiewany przez Krzysztofa Cugowskiego.

Zaczynamy zatem od wysłuchania nagrania. Pozwala to uczniom zapoznać się z interpretacją głosową tekstu w wykonaniu znanego muzyka.

34 Tamże, s. 92–94.

35 W swoim projekcie proponuję wykorzystać z planszy fragment obrazu Bruegla i zdjęcie „mrówkowca”. Nie przewiduję jednak skorzystania z tekstu Mirona Białoszewskiego „Ja stróż latarnik nadaję z mrówkowca”. Oczywiście cała sprawa pozostaje do rozstrzygnięcia przez nauczyciela. Niewątpliwie wiersz ten może także stanowić cenny kontekst dla prowadzonych na lekcji rozważań. Patrz: M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrzerek, M. Potaś, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 2 gimnazjum*, Kraków 2000, s. 148–149. Tam A. Kłakówna w kontekście wiersza i obrazu Bruegla proponuje wyekspozowanie współczesnego mrówkowca, przypominającego wieżę Babel, jako swego rodzaju labiryntu, w którym człowiek narażony jest na „zagubienie” swojego człowieczeństwa.

36 J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001, s. 239–240.

To okazja, aby porozmawiać o nastroju, w jakim utrzymana jest ta kompozycja; szansa, by młodzi ludzie mogli wypowiedzieć się na temat sposobu wyśpiewania tekstu. Wstępna konfrontacja z gotową już interpretacją głosową tekstu pozwala jednocześnie na postawienie swoich wstępnych hipotez interpretacyjnych, które zrodzą się pod wpływem sugestywnego i przejmującego wykonania. Pojawiają się tezy, że współczesny świat z tekstu Mogielnickiego to owa nowa wieża Babel, jakiś smutny, straszliwy ład, na którym człowiek czuje się samotny, nieszczęśliwy. Uczniowie jeszcze nie potrafią dostatecznie jasno poprzeć swoich tez argumentami z tekstu, ale interpretacja wokalna Cugowskiego wraz z ich samodzielną lekturą podpowiada takie właśnie sposoby odczytania utworu. Pozostaje zatem zaprosić ich do „czytania przez lupę”, aby to, co jest na razie intuicyjnie wyczuwane, stało się odbiorem łączącym przeżycie emocjonalne i zrozumienie struktur tekstu.

W poetyckim ujęciu Mogielnickiego współczesny świat przypomina rzeczywistość z historii biblijnej i obrazu Bruegla. Jego synonimem jest symboliczna figura nowej wieży Babel, wzniesiona przez ludzi, potomków mitycznych budowniczych. Zastanawiamy się zatem z uczniami nad kształtem świata, jego charakterem. Młodzież zauważa, że podlega on ciągłej zmianie – staje się mniejszy, kurczy się. Człowiek nowej epoki zda się go mieć na wyciągnięcie ręki, potrafi łatwo pokonywać ograniczenia czasu i przestrzeni, gdyż „kontynenty na odległość dłoni są”. Skazany jest na funkcjonowanie w świecie kolorowym, pozornie pięknym, ale w rzeczywistości tandetnym, nietrwałym, łatwo mogącym ulec destrukcji („samoloty jak z dzieciennych bajek”). To odpowiednik świata rozwoju i postępu jakby wyjętego z opowieści Kamieńskiej.

W tej przestrzeni pojawia się człowiek. Jest on skazany, podobnie jak otaczający go świat, na przeobrażenia cywilizacyjne. Kurczy się wraz z światem, maleje. To prowokuje na lekcji rozmowę na temat małości człowieka. Przywołujemy zwroty: „to mały człowiek”, „człowiek mniejszego formatu”. Uczniowie objaśniają, że mówi się tak o kimś, kto traci swą godność, zatracając siebie, swą wartość.

Taki człowiek traci oparcie aksjologiczne, przestaje żyć według uniwersalnych wartości. To zabija jego indywidualność. Wędruje „w wielkim, głośnym stadzie” – tam nie ma miejsca na „ja”, jest bezosobowość. Stado jest głośne, więc jego członkowie nie potrafią już siebie słuchać nawzajem. Zgodni są tylko w swoim przemożnym pragnieniu budowy nowej, większej wieży Babel. Ujmuje to paradoks pomieszczenia mowy, z której wynika jedność w procesie wznoszenia nowego przybytku postępu i pychy. Tu jednak rodzi się samoświadomość własnej degradacji – przerażenie swoją małością i nicością. W świecie Babel człowiek świadomy swego jestestwa „samot-



nieje”. Neologizm ten sugeruje poczucie wyobcowania jednostki, która nie znajduje porozumienia ze światem i głośnym stadem. To rodzi poczucie własnej odrębności, daje szansę na odzyskanie siebie i chęci poszukiwania świata dla siebie, potrzebę integracji ze światem sztuki:

Stąd ucieczki nieprzytomne pustą drogą,  
Jakby gdzieś coś za zakrętem było tam;  
I te wiersze napisane dla nikogo,  
I te płótna pełne nostalgicznych plam<sup>37</sup>.

Jednocześnie towarzyszy temu poczucie bezradności. Współczesny świat nie potrzebuje metafizycznej refleksji, którą przynosi poezja i malarstwo. Ich kataraktyczne właściwości mogą jedynie wyzwalać jednostkę, nie stanowią zaś panaceum na dehumanizację społeczeństwa pogrążonego w cywilizacyjnym kryzysie. Człowiek zamieszkujący „niehumaniczny ląd” potrzebuje wolności, by uratować wartości, zachować człowieczeństwo. Stąd pragnienie ucieczki przed światem, który osacza, ogranicza, zniewala postępek i konsumpcyjnym modelem życia wyrosłym z zadufanego przekonania o nieograniczonych możliwościach cywilizacyjnych istoty ludzkiej. Przekonanie o tym, że „coraz trudniej uciec stąd”, nie pozwala na rozwiązania pośrednie – wybór człowieczeństwa musi być natychmiastowy i jednoznaczny, filozoficzna natura „być”, aby przetrwać, musi wyrastać na opozycji wobec cywilizacyjnego „mieć”.

Uświadczenie sobie przez uczniów tych konsekwencji winno prowadzić ich do wartościowania rozmaitych postaw wobec rzeczywistości, zachęcać do rozważań nad sytuacją człowieka rozpiętego pomiędzy wartościami etycznymi a swoistym utylitaryzmem i hedonizmem wyrosłym z przemian związanych z rewolucją naukowo-techniczną. Na mojej lekcji sprowokowało to dyskusję o potrzebie obrony własnej tożsamości i konieczności zachowania krytycznego dystansu wobec procesów technizacji determinujących funkcjonowanie w rozmaitych dziedzinach życia społecznego, kształtujących codzienne zachowania i przyzwyczajenia.

## Zamiast zakończenia

Oczywiście zaprezentowany powyżej projekt, choć porusza problematykę, która dotyczy każdego człowieka i wydaje się konieczna w uczniowskim dojrzewaniu do wartości i samoświadomości, daje możliwość rozmaitych re-

---

37 A. Mogielnicki, *Nowa wieża Babel*, [www.budkasuflera.pl](http://www.budkasuflera.pl) [dostęp: 15.09.2017].

alizacji i transformacji. Ciekawym pomysłem może być wykorzystanie proponowanej w *To lubię!* reprodukcji obrazu Bernharda Heisiga pt. *Wszystko jednego popołudnia*<sup>38</sup>. Może być on także wyzyskany w podsumowaniu proponowanego cyklu lekcji. Daje on okazję, oczywiście przy uwzględnieniu specyfiki tworzywa malarskiego i reguł kompozycji obrazu, do rozważań na temat współczesnego świata, pozwala na poszukiwanie reguł, zasad nim rządzących, prowokuje do określenia kondycji duchowej człowieka doby dominacji kultury masowej i konsumpcjonizmu.

## Materiały

### Wieża Babel (Rdz. 11, 1–9)

Mieszkańcy całej ziemi mieli jedną mowę, czyli jednakowe słowa. A gdy wędrowali ze wschodu, napotkali równinę w kraju Szinear i tam zamieszkali.

I mówili jeden do drugiego: „Chodźcie, wyrabiamy cegłę i wypalmy ją w ogniu”. A gdy już mieli cegłę zamiast kamieni i smołę zamiast zaprawy murarskiej, rzekli: „Chodźcie, zbudujemy sobie miasto i wieżę, której wierzchołek będzie sięgał nieba, i w ten sposób uczynimy sobie znak, abyśmy nie rozproszyli się po całej ziemi”.

A Pan zstąpił z nieba, by zobaczyć to miasto i wieżę, którą budowali ludzie, i rzekł: „Są oni jednym ludem i wszyscy mają jedną mowę, i to jest przyczyną, że zaczęli budować. A zatem w przyszłości nic nie będzie dla nich niemożliwe, cokolwiek zamierzą uczynić. Zejdźmy więc i pomieszajmy tam ich język, aby jeden nie rozumiał drugiego!”.

W ten sposób Pan rozproszył ich stamtąd po całej powierzchni ziemi, i tak nie dokończyli budowy tego miasta. Dlatego to nazwano je Babel, tam bowiem Pan pomieształ mowę mieszkańców całej ziemi. Stamtąd też Pan rozproszył ich po całej ziemi.

[Źródło tekstu: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, Poznań 1996, s. 32].

---

<sup>38</sup> Sposoby postępowania z obrazem Heisiga podpowiada Zofia A. Kłakówna. Por. M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 2 gimnazjum*, dz. cyt., s. 152.

Anna Kamińska  
*Wieża Babel*

I przetóż nazwano imię jego Babel,  
iż tam pomieszany jest język wszystkiej ziemi.  
*Genesis XI, 9*

Rozmnożyli się ludzie po potopie. Wszyscy byli potomkami trzech synów Noego ocalonych z nim razem. Sema, Chama i Jafeta.

Od imienia Sema ród jego został nazwany Semitami, zaś Heber, jeden z potomków Sema, dał nazwę rodowi Hebrajczyków i językowi hebrajskiemu. A choć ród rozgałęział się coraz bardziej jak wielkie drzewo, wszyscy mówili jednym językiem i wszyscy rozumieli się, jak liście szumiące na jednej gałęzi rozumiałyby szum liści na drugiej gałęzi.

I tak idąc wciąż i zaludniając nowe krainy znaleźli się na ziemi Sennaar, gdzie osiedli.

Znajdująca się tam czerwona glina nadawała się znakomicie na wyrób cegieł. Zbudowali w ziemi piece i zaczęli wypalać mnóstwo cegieł. Cegła była lżejsza i lepsza od kamiennych głazów, które trzeba było nosić z gór. Wynaleźli też kleisty il, niby smołę do spajania cegieł.

Teraz możemy zbudować miasto – rzekli.

A co by było, gdybyśmy zbudowali wieżę tak wysoką, aby dosięgła nieba?

Uczyńmy tak! – zawołali. – Okryjemy sławą nasze imię, zanim rozproszymy się po całej ziemi.

Wszystko możemy! Potrafimy wszystko! Zajrzyjmy w okna samemu Bogu! – mówili i wzięli się do budowy.

Rosła wieża piętro po piętrze, coraz wyższa, coraz wspanialsza. Pyszniłi się ludzie swoim dziełem.

Zstąpił z nieba Pan, aby zobaczyć miasto i wieżę, pomnik ludzkiej pychy.

I rzekł:

– Oto jeden lud. A wszyscy mówią jednym językiem i jeden rozumie drugiego. Ale pomieszajmy im języki, aby się więcej nie pysznili swoimi dziełami. Im wyżej będą się wznosić w swojej budowie, tym bardziej różne będą ich języki. Już brat nie zrozumie głosu brata, już przyjaciel nie pojmie przyjaciela.

Pewnego dnia okazało się, że już nikt nie rozumie nikogo. Skończyła się cywilizacja pyszniąca się techniką i rozumem. Opustoszało miasto, porzucona waliła się w rumowisko wielka wieża wzniesiona ludzkimi rękami.

A nazwano ją Babel, to znaczy miejsce, gdzie pomieszały się ludzkie języki.  
Odtąd Bóg rozproszył ludzi i narody, przydzielił im osobne krainy i osobną  
dla każdego narodu mowę.

[Źródło tekstu: A. Kamińska, *Książka nad książkami. Opowieści biblijne*, Wrocław 2000, s. 30–31].

Andrzej Mogielnicki  
*Nowa wieża Babel*

Świat się wokół nas wciąż mniejszy staje,  
Kontynenty na odległość dłoni są,  
Samoloty jak z dziecinnych bajek,  
Ponad głową coraz szybciej niebo tną.  
Ludzie wciąż wędrują wielkim, głośnym stadem,  
Z pomieszania mowy słysząc jeden głos,  
Zbudowano drugą, większą Wieżę Babel,  
Kto pamięta tamtej, pierwszej wieży los?

Świat się kurczy jak przekłuty balon,  
Człowiek też maleje szybko razem z nim,  
Przerażony swą niewielką skalą,  
Coraz bardziej samotnieje w tłumie tym.  
Stąd ucieczki nieprzytomne pustą drogą,  
Jakby gdzieś coś za zakrętem było tam  
I te wiersze napisane dla nikogo,  
I te płótna pełne nostalgicznych plam.

Wieża Babel,  
Piękny, choć nieludzki ład,  
Coraz dalej,  
Czy to postęp, czy to błąd,  
Coraz dalej,  
Coraz trudniej uciec stąd.

[Źródło tekstu: A. Mogielnicki, *Nowa wieża Babel*, [www.budkasuflera.pl](http://www.budkasuflera.pl)].



Pieter Bruegel Starszy *Wieża Babel*

[Źródło reprodukcji: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Wieża\\_Babel](https://pl.wikipedia.org/wiki/Wieża_Babel)].

## Rozdział 3

# Potomkowie Heraklesa – bohaterowie masowej wyobraźni

### Herakles na godzinach polskiego?

Bohaterem niniejszego szkicu, zorientowanego na praktykę szkolną, jest Herakles<sup>1</sup>. Bohater często występujący na kartach podręczników, zwykle traktowany z przymrużeniem oka, utożsamiany z mitycznym osiłkiem, który, obdarzony nadludzką siłą, w imponujący sposób wykonuje przysłowio-  
wych dwanaście prac. O ile postaci Dedala i Ikarą, Syzyfa czy Prometeusza, analizowane nawet schematycznie i powierzchownie, umożliwiają rozmowę o sprawach odsyłających do wartości fundamentalnych i przenoszą dyskusję na płaszczyznę rozważań etycznych, o tyle postać Heraklesa wyzyskiwana jest w szkole raczej instrumentalnie. Dzieci czytają o jego przygodach, budują na ich podstawie plany wydarzeń, doskonałą sztukę opowiadania niezwykłych wydarzeń związanych z jego życiem i wreszcie uzyskują krzyżówkową wiedzę o tym, że człowiek, którego można nazwać Heraklesem, to ktoś bardzo silny, dobrze zbudowany, kto może im kojarzyć z się z kulturystą. A przecież takie organizowanie działań metodycznych wokół tej figury kulturowej jest nie tylko uproszczeniem, ale i uśmiercaniem mitu, odzieraniem go ze znaczeń, pozbawianiem go semantycznej nośności.

Pięknie o tej postaci z punktu widzenia możliwości pracy z dziećmi pisze Wiesława Żuchowska:

---

1 Interesujące propozycje czytania mitu o Heraklesie na poziomie szkoły podstawowej pojawiły się w przywoływanej już wcześniej „Nowej Polszczyźnie”. Por. W. Żuchowska, *Odkrywanie istoty i sensu mitów greckich*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 1; E. Korulska, *Pytania zadawane mitom*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 1, s. 23–26.

Spośród bohaterów mitycznych najbardziej ludzki wydaje się mi Herakles. Mit o Heraklesie jest też najbardziej atrakcyjny fabularnie – obfituje w niezwykle przygody, fantastyczne postacie jakby z baśni, co czyni opowieść łatwiejszą w odbiorze dzięki możliwości rozpoznawania „znanego”. Bohater przy tym imponuje dzieciom tymi cechami, w których łatwo rozpoznają – przez analogię do współczesnych schematów kultury masowej – supermanów i batmanów<sup>2</sup>.

Niewątpliwie Żuchowska ma rację, dostrzegając, że walory fabularne opowieści o Heraklesie przemawiają do młodego odbiorcy. Uczeń, który jest „oswojony” z baśnią, typowymi dla niej schematami widocznymi w fabule, fantastycznymi postaciami, może w micie o słynnym siłaczku dostrześć to, z czym wielokrotnie się już zetknął. Ważne jest także otwarcie mitu przez rozmaite analogie ze znanymi dzieciom postaciami superbohaterów. W dalszej części tekstu będzie o tym mowa. Z punktu widzenia wagi podejmowanej problematyki istotne jest spostrzeżenie Żuchowskiej, że oto obcujemy z mitycznym bohaterem bardziej ludzkim niż inne postacie, których bogaty wybór przynosi mitologia grecka. Uruchomienie na lekcjach archetypu, którego dostarcza syn Zeusa i Alkmeny, daje szansę na to, by rozmowy z uczniami sytuować w przestrzeni symboliczno-kulturowej oraz aksjologicznej. Dyskutować z nimi problem złożoności natury ludzkiej, zmagania z własnymi słabościami, poszukiwania w sobie wzniosłości w walce z trudami życia. Daje także możliwość rozważań na temat dobra i zła, który pozwala się aktualizować w rozmaitych kontekstach. Wreszcie otwiera przestrzeń rozważań na postaci z różnych tekstów literackich czy filmów, które w rozmaity sposób nawiązują do archetypowej postaci Heraklesa.

## Herakles – „ludzki” heros i synonim odwiecznej walki dobra ze złem

Herakles (rzymski Herkules) to syn króla bogów Zeusa i śmiertelnej królowej Alkmeny<sup>3</sup>. Przez całe swe śmiertelne życie prześladowany był przez Herę, która nienawidziła go i widziała w nim owoc zdrady swego męża.

---

2 W. Żuchowska, *Odkrywanie istoty...*, dz. cyt., s. 12.

3 Rekonstruując dzieje Heraklesa, opieram się zasadniczo na przekazie Jana Parandowskiego (J. Parandowski, *Mitologia*, Londyn 1992, s. 168–182), ale uzupełniam je także na podstawie wersji Roberta Gravesa (R. Graves, *Mity greckie*, przeł. H. Krzeczowski, Warszawa 1974, s. 409–517), Wandy Markowskiej (W. Markowska, *Mity Greków i Rzymian*, Warszawa 1968, s. 176–223) oraz Zygmunta Kubiaka (Z. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 2003, s. 442–474).

Pierwszy raz bohater miał okazję do udowodnienia swych nadludzkich zdolności już w kołysce, gdy zdusił dwa straszliwe węże, które wysłała Hera.

„Młody heros – pisał Parandowski – rósł zdrowo jak drzewo w sadzie”<sup>4</sup>. Przybrany ojciec, Amfitrion, uczył go powożenia końmi i dobierał mu najlepszych nauczycieli wojennego rzemiosła. Miłując sport i sztukę wojenną, nie dbał młodzieniec o wiedzę, stronił od książek. Kiedy razu pewnego nauczyciel (Eumolpos zdaniem Markowskiej lub Linos według Gravesa) zachęcał go do wybrania sobie jakiegoś z licznych tomów zgromadzonych w bibliotece, Herakles wybrał książkę kucharską. Gdy pedagog strofował go za to, młodzieniec w gniewie uderzył starca i zabił go. To była pierwsza zbrodnia Heraklesa – został za nią wypędzony z domu.

Surowe życie jednak tylko wzmacniało młodego bohatera, który hartował ciało, stając się ulubieńcem bogów. Hermes dał mu miecz, Apollo strzały, Hefajstos kołczan, zaś Atena pancerz. Sam Herakles sporządził sobie potężną maczugę, którą posługiwał się odtąd najchętniej.

Wkrótce potem został bohaterem wojny tebańskiej. Król Teb, w dowód wdzięczności, ofiarował mu rękę swojej córki. Po kilku latach do domu Heraklesa wdarło się nieszczęście. Podczas składania ofiar bohater popadł nagle w szaleństwo, w przypływie którego zabił swą żonę Megarę, a dzieci podusił. Za swą zbrodnię miał odpokutować wypełniając dwanaście prac, które zlecić miał mu tchórzliwy król Eurysteus. Nie ma tutaj miejsca na opis wszystkich przygód, jakie przeżył heros, spełniając rozkazy podstępного króla, który szukał sposobności, aby pozbyć się bohatera. Każda była na swój sposób wyjątkowa, angażowała zazwyczaj siłę jego mięśni, ale niektóre wymagały od niego także sprytu czy nawet swego rodzaju mądrości. Były to kolejno: 1. Przyprowadzenie lwa z Nemei, 2. Zabicie hydry lernejskiej, 3. Przyprowadzenie łani ceryntyjskiej, 4. Zabicie dzika w okolicach Erymantu, 5. Oczyszczenie stajni Augiasza, 6. Zabicie morderczych ptaków w okolicach Stymfalos, 7. Schwytanie byka kreteńskiego, 8. Przyprowadzenie klaczy króla Diomedesa, 9. Przyniesienie pasa Hipolity, 10. Przyprowadzenie wołów Gerionesa, 11. Przyniesienie złotych jabłek z hesperyjskiego sadu, 12. Sprowadzenie Cerbera z piekieł. Niewątpliwie wyzwania te okazały się okazją do rozślawienia imienia nieślubnego syna króla bogów. Wykonując poszczególne zadania, Herakles wykazywał się rozlicznymi bohaterskimi cechami. Co więcej, ćwiczył się także w cnocie posłuszeństwa i pokory, pamiętając, że służba u Eurysteusa to zadośćuczynienie za zabójstwo żony i dzieci. Doskonaleniu fizycznemu herosa towarzyszyło zatem wzrastanie moralne, kształtowanie charakteru.

---

4 J. Parandowski, *Mitologia*, dz. cyt., s. 169.



To miał być dla niego początek nowego życia. Gdy Herakles wygrał w konkursie strzeleckim rękę księżniczki Ioli, jej bracia nie chcieli zezwolić na ślub, pamiętając o przeszłości bohatera. Ten po raz kolejny dopuścił się w gniewie morderstwa, zabijając jednego z nich. Dodatkowo spłądował świątynię Apolla, a nawet skrzyżował broń z opiekunem muzyki i poezji. Za karę bogowie oddali go na służbę do królowej Omfali, która go przed całym dworem upokarżała. Po trzyletniej pokucie znów zaczął wieść heroiczny żywot. Walczył z potworami, przestępcami, zyskując sobie na powrót miłość i przychyłność niebian. Ponownie założył rodzinę. Pojął za żonę księżniczkę Dejanirę, której zazdrość w końcu doprowadziła herosa do zagłady. Za fałszywą radą Nessosa Dejanira nasączyła szatę męża krwią umierającego potwora. Środek, który miał królownie zapewnić wierność męża, okazał się trucizną. Szata przesiąknięta krwią centaury wpłynęła do ciała herosa i odchodziła odeń z płatom ciała. Bohater umierał w męczarniach, zaś zrozpaczona Dejanira powiesiła się. Herakles nie mogąc znieść bólu, postanowił spalić się na stosie, lecz został ostatecznie uratowany przez bogów, którzy unieśli go z ognia i wynieśli na olimpijskie wyżyny, gdzie został obdarzony nieśmiertelnością. Nike udekorowała go wieńcem zwycięstwa, nawet Hera zaakceptowała wreszcie herosa i oddała mu za żonę córkę Hebe. Świadczący o wielkości i słabości żywot ostatecznie został przypięcztowany niebiańską nagrodą dla niezwykłego potomka Zeusa.

Oczywiście, pisząc o życiu i czynach Heraklesa, warto jeszcze wspomnieć o kilku ważnych faktach z jego biografii. Był on ważnym uczestnikiem wojen bogów o władzę, w sposób decydujący przyczyniając się do ostatecznego pokonania gigantów. To on także uwolnić miał od cierpień Prometeusza, oswobadzając go z łańcuchów, którymi ten był przykuty do gór Kaukazu. On uratował z rąk bożka śmierci Tanatosa piękną Alkestis, żonę króla Admetosa, oraz uśmiercił wielkiego okrutnika, króla Egiptu Busirisa, który mordował cudzoziemców wędrujących przez jego państwo. Był Herakles również uczestnikiem słynnej wyprawy Argonautów po złote runo, a jako anegdotę przekazuje się historię jego spotkania z dźwigającym na swych barkach świat Atlasem. Oczywiście wydarzeń takich można byłoby wymieniać więcej. Także wiele z opisanych wyżej przygód występuje w rozmaitych wersjach, co szczególnie wyraźnie podkreśla Robert Graves, który podaje w wątpliwość m.in. rolę wykonywanych przez Heraklesa prac (niebędących pokutą, ale wynikiem kompromisu między Zeusem a Herą). Z kolei Zygmunt Kubiak wskazuje na alternatywną wersję losów herosa zakończoną śmiercią w odmętach rzeki.

Niewątpliwie Herakles był postacią bardzo popularną wśród starożytnych. Opowiadano sobie jego przygody przy ogniskach, był także bohaterem literackim. Czasem także przedmiotem żartów (choćaby w sztuce Arystofanesa *Żaby*). Pięknie pisze o herosie Jan Parandowski:

Śpiewano o nim pieśni i pisano sztuki teatralne. Chwilami stawał się zażywnym poczciwcem, siłaczem jarmarcznym, z którego naśmiewano się w komediach. Ale jednocześnie kochano go więcej niż innych bogów, pamiętając, że był niegdyś człowiekiem. Stał się symbolem ludzkości pracowitej i cierpiącej, symbolem trudu i nieugiętej wytrwałości [...] Poddany władzy niegodziwego tchórza, ugiął twardy kark w niezachwianej pokorze. Był niewolnikiem swej nadludzkiej siły. Nieraz ciążyła mu straszliwa maczuga, na której przyschło tyle krwi niewinnej [...] Był sprawiedliwy. Drogi, które tyle razy deptał swą potężną stopą, oczyszczał z łotrzyków i rabusiów [...] Był dobry. Wśród pożogi i mordów, które szerzył, pozostał nieskalany, albowiem wszystko, co czynił, czynił z nieubłaganej konieczności. Tępił wszelką nieprawość i okrucieństwo, marząc o dniu, w którym wilk widząc uśpione jagnię nie będzie śmiał wyrządzić mu krzywdy. Po całym świecie greckim miał świątynie, ołtarze i posagi, na równi z bogami. Składano mu ofiary i wyprawiano na jego cześć igrzyska. Przedstawiano go jako silnego mężczyznę bądź nago, bądź w zbroi lub lwiej skórze, narzuconej na gołe plecy. Poznać go łatwo po sękatej maczudzie, którą trzyma w ręce. Poszczególne wypadki z jego życia były ulubionym tematem dla rzeźbiarzy ozdabiających fryzy, metopy i przyczółki świątyn<sup>5</sup>.

Historia bohatera, pełna rozmaitych wydarzeń, zarówno tych chwalebnych, jak i tragicznych, jest historią o upadku i odbudowywaniu człowieczeństwa. To dzieje człowieka, który, choć posagowy, jest do samego końca ludzki, a może zwłaszcza wtedy, kiedy popełnia błędy, cierpi, płacze.

Jest to wreszcie historia wzorca, który wskazywał ludziom, jak należy żyć, w obronie jakich wartości trzeba walczyć. Tyle że wzorca bardzo ludzkiego, bo przecież wcale nie doskonałego, ale takiego, który buduje siebie w czynach, wewnętrznej walce z własnymi ograniczeniami. W tym kontekście jest więc Herkules jednym z bohaterów masowej wyobraźni, mało tego, ojcem dla bohaterów amerykańskich filmów i komiksów. Oczywiście nie tylko amerykańskich (choć to właśnie Superman i Batman wydają się najbardziej oczywistymi potomkami mitycznego bohatera). Heros potrzebny jest zawsze i wszędzie. Niezależnie od czasów i okoliczności. Co ciekawe, także rozwijająca się w Polsce kultura masowa wykształciła podobne wzor-

---

5 Tamże, s. 181–182.

ce, zwłaszcza w popularnych swego czasu serialach telewizyjnych. Krzysztof Teodor Toeplitz, obserwując zjawisko kształtowania się popkultury w Polsce, za tego typu wzorzec uznał znanego i lubianego agenta J-23, a więc porucznika Hansa Klossa, głównego bohatera serialu *Stawka większa niż życie*<sup>6</sup>. Ostatnie lata przynoszą renesans zainteresowania nie tylko kulturowymi potomkami Heraklesa, ale i nim samym. Świadczą o tym chociażby dwa utrzymane w duchu kultury popularnej filmy o bohaterze, które swoją premierę miały w 2014 roku<sup>7</sup>.

## Propozycja metodyczna

Z historią Heraklesa warto konfrontować uczniów w szkole podstawowej, najlepiej w klasie VI. Z jednej strony uczniowie, zanurzeni już w rozmaitych przekazach popkulturowych wywołujących postaci różnych herosów, są zdolni na tym etapie szkolnym bardziej zbliżyć się do mitycznego bohatera, z drugiej strony mogą być już na tyle dojrzały, by wyjść poza dosłowność opowieści, dostrzec w Heraklesie postać uniwersalną, inspirującą do złożonych rozważań nad kondycją ludzkiego losu. Wykroczenie poza warstwę fabularną musi być dla nauczyciela obligacją, chociaż wiąże się z pokonaniem barier myślenia dosłownego, wzniesieniem się w stronę wielkiej metafory kulturowej otwierającej bogatą przestrzeń semantyczną rozmaitych odniesień i nawiązań. Konkretyzować się one będą w doświadczeniu uczniów już w szkole podstawowej, ale także na dalszych etapach edukacji. Warto więc, aby najbardziej podstawowe rozpoznanie dokonało się stosunkowo wcześniej, gdy dzieci ciągle jeszcze dają się z łatwością ponieść literackiej i filmowej przygodzie, a jednocześnie zbliżają się już w stronę wieku młodzieńczego, gdy rozpoczyna się coraz dojrzałej kształtować refleksja nad światem i własną tożsamością. Gdy coraz bardziej naturalne jest szukanie za podstawowymi znakami kultury rozmaitych znaczeń.

---

6 K. T. Toeplitz, *Mieszkańcy masowej wyobraźni*, Warszawa 1970, s. 158–172.

7 Chodzi tutaj o *Herkulesa* w reżyserii Bretta Ratnera oraz *Legendę Herkulesa* w reżyserii Renny Harlina. Oba filmy nawiązują jednak do historii syna Alkmeny w sposób powierzchowny, lekceważąc potencjał wpisany w archetypową mityczną historię. Krytyczną analizę obu produkcji zawarłem w tekście: P. Sporek, *Rozbrajanie filmowego Kiczy. Mit o Herkulesie na szklanym ekranie (Refleksje dydaktyka)*, [w:] *Kicz w języku i komunikacji*, red. B. Kudra i E. Szkudlarek-Śmiechowicz, Łódź 2016.

## Historia mitycznego siłacza na lekcjach języka polskiego

Rozważania nad symboliczną postacią Heraklesa proponuję rozpocząć od mitu. Można tę pracę zorganizować w rozmaity sposób. Uczniowie nie funkcjonują w kulturowej próżni, więc prawdopodobnie wielu z nich będzie już mogło sporo powiedzieć o tym bohaterze. Niektórzy powinni go znać z zajęć historii, inni z popularnego filmu animowanego powstałego w wytwórni Disneya, jeszcze inni z gier komputerowych. Nie można oczywiście wykluczyć osobistej lektury fragmentów chociażby *Mitologii* Jana Parandowskiego, która w szkole podstawowej bywa dość często przywoływana przy wielu okazjach. Moi uczniowie, z którymi pracowałem według podręczników z cyklu *To lubię!*, spotkali tę postać także w klasie V, kiedy czytaliśmy fragment mitu o powstaniu świata i walkach bogów, oraz w anegdocie o jego spotkaniu z Atlasem.

Pozostaje kwestia wyboru sposobu działania. Można zaproponować wszystkim uczniom lekturę opowieści o Heraklesie zawartą u Parandowskiego, choć ze względu na złożoność całej historii takie działanie może mieć ograniczoną skuteczność metodyczną. Można także zaproponować wszystkim lekturę wybranych fragmentów, opisu dwóch lub trzech prac, które miał wykonać Herakles, wskazanej zaś grupie uczniów zlecić przygotowanie sprawozdania (w dowolnej formie) z pozostałych przygód, które zostaną zaprezentowane pozostałym członkom ilustrującym bogate w przygody życie herosa i pomocnym w dalszych etapach pracy. Ważne jest także, aby obcowania z tym mitycznym bohaterem nie zacieśniać do historii o jego dwunastu pracach. Uczniowie powinni uzmysłwić sobie, jakie były losy bohatera w ogóle – począwszy od momentu, kiedy już w kolebce musiał walczyć o życie z wysłanymi przez Herę wężami, przez dokonywane zabójstwa, czyny heroiczne w dorosłym życiu, aż po dramatyczne okoliczności towarzyszące jego śmierci i wreszcie przyjęcie go w poczet mieszkańców Olimpu.

Niezależnie od wybranego rozwiązania trzeba jasno określić, do czego ma prowadzić przyjęte postępowanie. Przyjmując, że mit jest figurą długiego trwania i zapisuje w sobie doświadczenie jednostki dążącej do poznania siebie i świata, należałoby także w tych kategoriach interpretować historię Heraklesa.

Analiza i interpretacja wyżej wymienionych materiałów powinna poprowadzić przede wszystkim do:

- określenia najbardziej typowych cech bohatera, które pozwalają wartościować jego postać,

- wskazania sposobów działania, z których korzystał bohater w określonych okolicznościach,
- wartościowania zasad postępowania, którymi kierował się bohater,
- przedyskutowania czynów bohatera – zarówno tych wielkich, jak i tych, które kalają jego dobre imię,
- oceny bohatera w świetle wydarzeń z jego życia.

Warto także, aby na zakończenie rozważań nad postacią Heraklesa stawiać pytania o typ bohatera, który reprezentuje ta postać. Określenia, które w tym kontekście mogą się pojawić dla nazwania postaci, tj. bohater, heros, bohater ponadprzeciętny i synonimiczne, pozwolą przenieść refleksję na bardziej uniwersalną płaszczyznę. Odejście od samego Heraklesa wyraźnie może sygnalizować, że oto uczniowie zderzają się z archetypem. Być może będzie to dla nich trudne do wyrażenia, ale samo odczucie jest naturalną konsekwencją tego typu myślenia i organizowania sytuacji dydaktycznej. Ich funkcjonowanie w obrębie rozmaitych przekazów kulturowych otwiera samoistnie na poszukiwanie podobnych typów postaci znanych z książek, ale przede wszystkim z rozmaitych multimediów – komiksów, filmów, gier komputerowych<sup>8</sup>.

Podręcznik *To lubię!* dla klasy VI (także jego zmieniona wersja pt. *Nowe To lubię!*) ukazuje uczniom wiele postaci, które bardziej lub mniej wyraźnie nawiązują do postaci mitycznego Heraklesa. Podczas lektury kolejnych tekstów oraz ich analizowania będzie czas i miejsce, aby zestawiać te postaci z bohaterem dwunastu prac. Naturalnie nie ma potrzeby ciągłego i nachalnego powracania do mitu *ex cathedra*. Rozważania nad poszczególnymi bohaterami muszą przebiegać w sposób naturalny, zgodnie z przyjętą formułą pracy nad tekstem. Ważne jest, żeby uczniowie, przyglądający się galerii rozmaitych postaci nawiązujących do heraklejskiego wzorca, widzieli w nich kontynuację pewnego sposobu myślenia o świecie i działaniu. Aby nakładając tych bohaterów na „matrycę” mitycznego bohatera, potrafili odkrywać nie tylko ich podobieństwa z Heraklesem, ale i ich niepowtarzalność, indywidualny urok i osobowość. Aby jednocześnie dostrzegali, jak przez lata zmieniał się „kostium Heraklesa”, ale także by widzieli to, co stałe i niezmienne. To naturalnie prowokuje pytania. Po co był światu Herakles? Dlaczego herosi popularni od tysięcy lat są popularni również dzisiaj?

---

8 Współcześnie należałoby może właśnie zmienić porządek tego szeregu i na pierwszym miejscu wskazać gry komputerowe. Ostatnio coraz częściej widzę, że „pierwszą” wiedzę z zakresu mitologii uczniowie czerpią z rozmaitych gier, jak np. strategii turowej *Heroes Might of Magic – części I–VII* (choć tutaj mamy raczej do czynienia z mitologią mocno zmodyfikowaną). Współczesny rynek gier oferuje coraz to nowe produkcje nawiązujące do mitologii greckiej i mitologii innych obszarów geograficznych i przestrzeni kulturowych.

Na czym opiera się ich sposób funkcjonowania? Dlaczego świat ich potrzebuje? Do czego potrzebujesz ich ty, a do czego potrzebuję ich ja? Takie pytania gdzieś powinny padać podczas lekcji spod znaku Heraklesa. Pewnie nie od razu znajdą się odpowiedzi. Szukać ich trzeba w uważnym czytaniu tekstów, w lekturze nastawionej na rozumienie, zaspokojenie ciekawości. Niewątpliwie jednak odniesienie mitycznej perspektywy do doświadczeń uczniów, rzeczywistości im bliskiej, stymulowanie ich aktywności będą wystarczającymi czynnikami motywacyjnymi. Rozwiązywanie tych zagadek można także potraktować jako poszukiwanie klucza do zrozumienia współczesnej kultury, a raczej jej masowego oblicza. Podejmowanie prób przeniknięcia przynajmniej jakiejś części otaczającego wszystkich świata może okazać się niezwykle przygodą intelektualną zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela.

### Bogactwo materiałów

W *To lubię!* (rozdział *Wyobraźnia na przetartych szlakach*<sup>9</sup>) można odnaleźć wiele interesujących tekstów, których bohaterowie mogą być uznani za superbohaterów pokroju Heraklesa. W zarysowanym cyklu lekcji ujęte zostały następujące teksty z podręcznika: *Old Shatterhand i Winnetou* Karola Maya, *Kapitan Blood* Rafaela Sabatiniego, *Muszkietierowie królewscy i gwardziści pana kardynała* Aleksandra Dumasa, *Panna porwana!* Henryka Sienkiewicza, *Robin Hood* Howarda Pyle'a, *Mściciel w masce* Luigiigo Micuno oraz *Mistrz dedukcji – Sherlock Holmes zastawia pułapkę* Arthura Conana Doyle'a. W podręczniku odnaleźć można również wiele innych materiałów, także ikonograficznych, które mogą stanowić dopowiedzenie do historii prezentowanych w tekstach bohaterów, mogą pomagać w odstawianiu konwencji, według których zostały wykreowane postaci. Generalnie jednak, według założeń autorów podręcznika, wszystkie te materiały, zblokowane w jeden cykl tematyczny, ogniskują się wokół problemu pewnych konwencji rozpoznawalnych we fragmentach rozmaitych powieści przygo-

---

9 M. Jędrychowska, Z. A. Klakówna, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 6*, Kraków 2001, s. 63–146. Zmodyfikowaną wersję tego zestawienia można znaleźć w *Nowe To lubię!* (rozdział *Przygody, ach przygody!*). Niemniej propozycja zawarta w starej wersji podręcznika wydaje się bardziej przekonująca, oferuje szerszą paletę różnorodnych tekstów. Por. Z. A. Klakówna, M. Jędrychowska, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Klasa 6. Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie*, Kraków 2008, s. 75–124.

dowych<sup>10</sup>. W niniejszym projekcie lekcyjnym postuluję jednak inne wyważenie akcentów, koncentrację na archetypie wyznaczanym przez postać Heraklesa. Sprawy związane z rozpoznawaniem poszczególnych konwencji, dostrzeganiem powtarzalnych schematów fabularnych są również niezwykle istotne w takim ujęciu, ale ustępują obserwacji tego, w jaki sposób „żyje mit” w różnych czasach i realiach.

Oczywiście można zaproponować uczniom spotkanie także z innymi postaciami nawiązującymi do omawianego wzorca. W zasadzie w każdym podręczniku do klasy VI można odnaleźć fragmenty tekstów przywołujące tego typu bohaterów. Można zaproponować także coś, co nie znalazło uznania u autorów podręczników. Trzeba jednak pamiętać o celowym zorganizowaniu tych materiałów, zestawieniu ich w określony blok, który nie będzie ilustrował zagadnienia, ale pozwoli uczniom i nauczycielowi na poruszanie się wokół określonych problemów. Ważne, aby w takim zestawieniu postaci byli bohaterowie różnych epok, wyróżniający się zarówno atrybutami fizycznymi, jak i umysłowymi, a także ci nie zawsze krystaliczni i nieskazitelni. Dobry wybór tekstów (a ściślej ich fragmentów) pozwoli bowiem na uchwycenie pewnych schematów w konstruowaniu tych postaci, ale także da możliwość wyjścia poza konstrukty fabularne; umożliwi rozmowę nad całym bogactwem semantycznym wpisanych w poszczególnych bohaterów.

Wybór jednak takich tekstów, które zostały wymienione wyżej, wymaga podjęcia określonych działań metodycznych na lekcji, które będą respektowały specyfikę dobranego materiału. Warto w tym miejscu poświęcić kilka akapitów temu, o jaki w gruncie rzeczy materiał chodzi oraz jakie są możliwości wykorzystania go na lekcjach.

### Old Shatterhand i Winnetou – herosi Dzikiego Zachodu

Tekst Karola Maya przedstawia zapis przygód dwóch herosów Dzikiego Zachodu – Old Shatterhanda i Winnetou. Z przywołanych fragmentów wyłaniają się wizerunki dwóch twardych, ale szlachetnych i dzielnych ludzi, którzy walczą z nieprawością, kierują swą siłą przeciwko tym, którzy gwałcą prawa i łamią zasady. Jednocześnie, walcząc ze złem, mają szacunek dla każdego życia, unikają (kiedy tylko jest to możliwe) przelewu krwi. Old Shatterhanda poznajemy w działaniu. Zwłaszcza wtedy, kiedy objaśnia (na podstawie rozmaitych śladów) przygodnie spotkanemu traperowi histo-

---

<sup>10</sup> Por. M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 6*, Kraków 1996, s. 178–180.



rię napadu oraz wówczas, kiedy walcząc z bandytami, dba o to, aby nie zabijać w walce (znów – kiedy jest to możliwe). Winnetou we wspomnianych fragmentach jest charakteryzowany bezpośrednio przez narratora, którym jest sam bohater – Old Shatterhand. W ujęciu białego przyjaciela Indianin to człowiek rycerski, schludny i zgrabny, wspaniały w każdym zachowaniu. Określa go słowami „w każdym calu mężczyzna i bohater”<sup>11</sup>. Niniejsze fragmenty poddane analizie na lekcjach mogą prowadzić do przynajmniej kilku ustaleń. Po pierwsze, że mamy do czynienia z dwoma bohaterami, których można określać mianem nieskazitelnych, krystalicznie czystych, bezkompromisowo walczących ze złem. Po drugie, że ich piękno wewnętrznemu odpowiada piękno zewnętrzne. Wreszcie dobrze zwrócić uwagę na zasady, którymi się kierowali ci herosi oraz ponazywać wartości, którym byli wierni. Z ich charakterystyki może wyłaniać się wizerunek człowieka Zachodu upowszechniany potem w popkulturze. Być może uczniowie będą umieli wskazać przykłady tego typu bezkompromisowych bohaterów z filmowych westernów. Na moich lekcjach byli to rewolwerowcy z filmu *Siedmiu uśpianych* oraz szeryf ze słynnego *W samo południe*.

#### Czterej muszkietierowie

Równie szlachetnych bohaterów stworzył Aleksander Dumas. Zawarty w *To lubię!* fragment przedstawia d'Artagnana, Atosa, Portosa i Aramisą w chwili, kiedy wszyscy razem niespodziewanie spotykają się u stóp klasztoru – młody Gaskończyk ma się pojedynkować z trójką muszkietierów. Tym razem podczas lekcji jest okazja, aby nie obserwować z uczniami samej walki, ale raczej przyjrzeć się postawom i zachowaniu bohaterów. Odwaga przyszłego muszkietera, granicząca wręcz z zuchwałością, jego szlachetność i hołdowanie zasadom, które młodzi ludzie najczęściej określają anglojęzyczną formułą *fair play*, wreszcie szacunek dla przeciwnika – wszystko to można obserwować w niniejszym fragmencie. Do tego dochodzi kwestia kultury osobistej i hołdowania zasadom dobrego wychowania, objawiającej się w gestach i słowach. Uczniowie z pewnością dostrzegą, że obserwujemy już inne realia. Stroje westmańskie zastępują szaty modne w XVII-wiecznej Francji, strzelby i rewolwery zaś są wymienione na szpady i muszkiety. Ale bohaterowie znów jacyś podobni. W analizie pomaga kontekst medialny. Trudno znaleźć uczniów, którzy za pośrednictwem telewizji nie zapoznali

---

11 K. May, *Old Shatterhand i Winnetou*, [w:] M. Jędrzychowska, Z. A. Klakówna, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 6*, Kraków 2001, s. 73.



się z jakąś wersją historii muszkieterów. Zasada „jeden za wszystkich, wszyscy za jednego” pomaga dookreślić bohaterów. Do odwagi dodać należy ofiarność wobec bliskich, z którymi łączy przyjaźń i braterstwo broni – a więc podobnie jak w opowieści o dzielnym Winnetou i jego białym bracie (w tekście Maya zresztą ta przyjaźń jest wyraźnie podkreślona). Na tym etapie uczniowie coraz wyraźniej dostrzegają już rozmaite analogie w konstrukcji bohaterów. Pojawiają się porównania do cech Heraklesa oraz bohaterów książek Karola Maya.

### Piraci – herosi?

Odmienne ujęcie herosa przynosi fragment powieści *Kapitan Blood* Rafaela Sabatiniego. Tytułowy bohater to dla uczniów zazwyczaj postać kontrowersyjna. Rzecz idzie o piractwo, którym się zajmuje. Warto w tym miejscu poświęcić więcej miejsca temu procederowi, chociażby dlatego, że współczesnym młodym ludziom bardziej kojarzy się on z nielegalnym kopiowaniem płyt oraz przekraczaniem prędkości na drogach. Dobrze zatem jest z jednej strony poddać to zjawisko wartościowaniu, z drugiej pokazać, czym było (a nawet jeszcze jest, o czym informuje niejednokrotnie prasa<sup>12</sup>) piractwo morskie. Blood nie wzbudził sympatii uczniów na mojej lekcji. Co prawda szóstoklasiści zauważyli, że w przedstawionym fragmencie kapitan wykazuje się wspaniałomyślnością, uwalniając swego wroga Don Miguela, a także talentami przywódczymi, jednak oschłość kapitana, wyrachowanie i szorstkość stawały pod znakiem zapytania jego heroicznosc. W oczach uczniów częściowo usprawiedliwiał go zaznany miłosny zawód (sygnały pojawiają się w tekście), jednak jego wizerunek niezbyt przystawał w ich odczuciu do wzorcowych postaci poznanych na wcześniejszych lekcjach. W pewnym stopniu tłumaczył to zapamiętany przez uczniów Jack Sparrow (świetna rola Johnny’ego Deppa), którego przeciwstawiali Bloodowi. Bardziej właśnie w tym popularnym piracie z Karaibów woleli widzieć typ bohatera. Także sposób uprawiania piractwa odróżnia Sparrowa od Blooda i, przynajmniej w moich klasach, to właśnie Sparrow bardziej przypadł do gustu uczniom<sup>13</sup>. Niewątpliwie jednak postać Blooda była interesującym tematem

---

12 Przykład takiego tekstu zaczerpniętego z prasy znajduje się także w *To lubię!* dla VI klasy w towarzystwie fragmentu z książki Rafaela Sabatiniego. Warto jednak proponować uczniom materiały aktualne, które można odnaleźć w internecie.

13 Swoje doświadczenia z konfrontacji Blooda i Sparrowa opisałem w tekście pokazującym sposoby odczytywania dawnych tekstów z wykorzystaniem współczesnych kontekstów popkulturowych. Por. P. Sporek, *Kapitan Blood kontra Jack Sparrow, czyli jak można rozmawiać o piratach z szóstoklasistami*, „Nowa Poliszczyna” 2007, nr 4.

w naszych rozważaniach. Prowadziła do ponownego postawienia pytania o to, czym jest wzorzec osobowy, pokazywała, w jakich kierunkach może być modyfikowana postawa reprezentowana przez starożytnego siłacza.

### Polski superbohater – Michał Wołodyjowski

Mistrzami klingi byli muszkietierowie i Blood. We fragmencie *Potopu* Henryka Sienkiewicza (*Panna porwana!*) można przeczytać o słynnym pojedynku Michała Wołodyjowskiego z Andrzejem Kmicicem. Przedmiotem podziwu może być nie tylko sztuka szermierczy „małego rycerza” (walka wymaga zresztą osobnej analizy, rekonstruowania jej etapów – powinno to być zwłaszcza interesujące dla chłopców), ale także jego opanowanie, odwaga oraz zachowanie tuż po walce. Uczniowie z pewnością zwrócą uwagę na fakt, iż Wołodyjowski nie pozwolił dobić ранnego Kmicica, mało tego, nakazał opatrzyć mu rany. Polem obserwacji może być tutaj kilka spraw:

- mistrzowskie posługiwanie się bronią jako atrybut bohaterów, którzy w określonym rzemiośle wojennym są wręcz niepokonani,
- cechy charakteru umożliwiające pokonywanie określonych trudności, niwelujące przewagi adwersarzy,
- szlachetność okazywana nie tylko pokrzywdzonym, ale także wrogom (na tej płaszczyźnie można zestawiać Wołodyjowskiego chociażby z Bloodem).

Przy okazji niejako można obserwować naturalnie cały koloryt realiów Polski XVII wieku, z porwaniami, pojedynkami, etosem pojedynkowania się. Obserwacje te sprzyjają także określaniu schematów fabularnych, które stosował Sienkiewicz w swych powieściach. Co prawda uczniowie na tym poziomie edukacji nie znają wielkich powieści historycznych Sienkiewicza, ale możliwym polem odwołań może być tutaj chociażby zwyczajowo czytana w szkole podstawowej powieść *W pustyni i w puszczy*.

### Szlachetni rozbójnicy – Robin Hood i Zorro

Następnych bohaterów, którzy na stałe zamieszkali w świadomości kolejnych pokoleń, przynoszą teksty Howarda Pyle’a *Robin Hood* oraz Luigiiego Micuno *Mściciel w masce*. Robin Hood i Zorro to w gruncie rzeczy postaci bardzo podobne, zatem sensowne wydaje się rozpatrywanie ich równolegle, na jednej jednostce lekcyjnej. Uczniowie nawet przed lekturą zamieszczonych w podręczniku tekstów (bo przecież oglądali rozmaite filmy i seriale z tymi postaciami) łatwo mogą zauważyć liczne związki między bohaterami. Dostrzegą zapewne, że obaj pomagają ludziom słabym i uciśnio-

nym, obaj mają podobnych wrogów (szeryf oraz gubernator), a zarówno Robin, jak i Zorro, podejmując się rozmaitych trudnych zadań, nie tracą poczucia humoru, pewności siebie, potrafią kpić sobie z niebezpieczeństw i przeciwników.

Fragment powieści Howarda Pyle'a opisuje, jak wesoła gromadka banity z Sherwood przymierza się do odbicia z rąk szeryfa swojego kompana Willa Stuteleya. Towarzysze (*nota bene* także hołdujący zasadzie „jeden za wszystkich, wszyscy za jednego”) przygotowują dokładnie akcję ratowniczą i dzięki świetnej organizacji oraz odwadze udaje im się uwolnić nieszczęśnika skazanego na śmierć.

Z kolei Zorro, mściciel w masce, ukazany jest w momencie, gdy atakuje karetę pocztową, aby odebrać zrabowane biednym pieniądze, które padły łupem komisarzy księcia. Co warte podkreślenia, szlachetny rabuś odbiera wyłącznie zrabowane pieniądze, pozostawia zaś cenne rzeczy osobiste pasażerom karety.

Obserwując Robin Hooda i Zorro w działaniu, można budować dwa paralelne obrazy, pozwalające wyodrębnić to, co łączy, oraz to, co dzieli banitów. Oczywiście materiałem są tutaj nie tylko czytane teksty. Warto wykorzystać dodatkową wiedzę uczniów. Ująć to można w zestawieniu zatytułowanym *Podobni, a jednak różni*. Może ono przybrać następujący kształt:

PODOBNI, A JEDNAK RÓŻNI: ROBIN HOOD I ZORRO	
PODOBIEŃSTWA	RÓŻNICE
<ul style="list-style-type: none"> <li>– pomagają ludziom biednym, którzy sami nie mogą o siebie zadbać,</li> <li>– obaj są wyjęci spod prawa, uznani za banitów,</li> <li>– w czasie swych działań posługują się sprytem, zręcznością, dobrze planują swe akcje,</li> <li>– ważne jest dla nich życie ludzkie,</li> <li>– cechuje ich duże poczucie humoru, które objawia się szczególnie w momencie konfrontacji z przeciwnikami,</li> <li>– są popularni wśród ludu, a znienawidzeni w kręgach arystokratów i szlachty itp.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– działają w różnych realiach, czasach historycznych,</li> <li>– Robin jest znany swoim wrogom, Diego (Zorro) ukrywa swoją tożsamość,</li> <li>– Robin działa z grupą towarzyszy, Zorro ma tylko jednego pomocnika,</li> <li>– Robin cieszy się uznaniem i przyjaźnią towarzyszy, Zorro w swych zmaganiach jest raczej osamotniony, nie ma przyjaciół, z którymi mógłby wspólnie radować się z własnych sukcesów,</li> <li>– w analizowanych fragmentach Robin ratuje swego towarzysza, zaś Zorro odbiera bogaczom zrabowane pieniądze itp.</li> </ul>

Ujęte w tabeli wnioski trzeba traktować jako zapisy przykładowe. W toku pracy lekcyjnej uczniowie wraz z nauczycielem mogą zwrócić uwagę na inne sprawy. Być może zechcą także zestawić tych bohaterów z innymi postaciami herosów, które pojawiły się podczas wcześniejszych zajęć.

Zważywszy na bardzo efektywne sposoby walki bohaterów, również i ta sprawa może być przedmiotem refleksji na lekcji. Pozwoli to na jaśniejsze wyodrębnienie cech Robina i Zorra i umożliwi pełniejsze rozpatrzenie tych postaci na tle innych, poznanych wcześniej.

Warto w tym miejscu także zwrócić uwagę na kwestię prawa i jego przestrzegania. Paradoksalnie ci, którzy bronią sprawiedliwości i praw moralnych, są wyjęci spod prawa, zaś oszuści i wyzyskiwacze są przez prawo chronieni; mało tego, wykorzystują je, aby gnębić biednych i słabych.

### Słynny detektyw Sherlock Holmes

Dopełnieniem galerii tych postaci może być legendarny detektyw angielski Sherlock Holmes, postać współczesnym uczniom znana głównie z filmów, w których w rolę Holmesa wcielił się Robert Downey jr., oraz seriali (zwłaszcza najnowszego pt. *Sherlock* Stevena Moffata i Marka Gatissa, którego pierwszy sezon został wyprodukowany w 2010 roku). Zamieszczony w podręczniku fragment pochodzi z opowiadania Arthura Conana Doyle'a pt. *Umierający detektyw*. Dokonano morderstwa. Ofiarą padł młody Wiktor Savage, prawdopodobnie otruty. Holmes ma podejrzanego, niejakiego doktora Smitha, brak mu jednak dowodów. Dlatego symuluje śmiertelną chorobę, aby zmusić Smitha do odwiedzin. Z rozmowy „na łożu śmierci” dowiaduje się, że faktycznie morderstwa dokonał Smith. Ukryty pod łóżkiem doktor Watson jest świadkiem wyznania mordercy. To wystarcza, aby inspektor Morton, który czekał na znak od Holmesa, aresztował truciciela.

Na pytanie, czy Holmesa można zaliczyć do bohaterów pokroju Herkulesa, uczniowie, przypuszczając można, odpowiedzą twierdząco. Tak było na moich lekcjach. Jako jego główny atrybut wskazywali mądrość lub synonimicznie – umiejętność logicznego myślenia. Warto więc w tym miejscu przyjrzeć się sposobowi działania detektywa. Można wyodrębnić fazy jego planu, wskazać cele do realizacji, metody działania, możliwości, jakimi dysponował. Wydaje się, że dla uczniów postać Holmesa jest bardzo interesująca. Kontekstem aktualizującym mogą okazać się rozmaite telewizyjne programy detektywistyczne, które choć nie dla dzieci, ale oglądane przez nie, w tym konkretnym przypadku mogą przynieść dydaktyczną ko-

rzyść. Ciekawym kontekstem może być także zamieszczony w podręczniku *To lubię!* fragment z powieści Kornela Makuszyńskiego *Szatan z siódmej klasy*, w którym Adaś Cisowski również rozwiązuje zagadkę – musi wykryć, kto z domowników zjadł lody.

Ze względu na ograniczone ramy wywodu w niniejszym tekście, możliwości pracy z poszczególnymi utworami zostały ledwie zasygnalizowane, połączone z zarysem tematyki i problematyki poszczególnych fragmentów. Wiele zostało pozostawione inwencji nauczycieli. Niewątpliwie scharakteryzowany wyżej materiał jest wielce interesujący dla uczniów i należy z tego skorzystać. Trzeba jednak pamiętać, aby uczniów nie znużyć nadmiarem podobnych ćwiczeń, by za każdym razem, w kontakcie z kolejnymi bohaterami, prowadzić ich do odkrycia czegoś nowego, innego.

### Bohaterowie masowej wyobraźni

Nie tylko literatura stworzyła postaci, które można traktować jako kulturowych potomków Heraklesa. Ogromną rolę odegrało tu kino i komiks. W toku pracy w obrębie omawianego cyklu warto odwoływać się do kontaktów uczniów ze wspomnianymi przekazami audiowizualnymi. Z pewnością pomoże to w rozważaniach lekcyjnych. Być może warto tu uczniom zaproponować obejrzenie na lekcji jakiegoś filmu, którego bohaterem będzie superbohater, postać obdarzona nadprzyrodzonymi zdolnościami bądź z jakichś innych powodów po prostu niezwykła. Aby jednak tego typu przekaz nie funkcjonował jedynie jako ilustracja, należy pamiętać o potrzebie jego rzetelnej analizy.

Podejmując z szóstoklasistami rozmowę na ten temat, spodziewać się można, że jednym tchem będą wymieniać herosów takich jak: Batman, Superman, Spiderman czy też innych bohaterów z uniwersum Marvela. Na moich lekcjach uczniowie przywoływali także takie postacie, jak m.in.: Power Rangers, Ironman, a nawet Strażnik Teksasu czy Janosik<sup>14</sup>.

Kiedy zebraliśmy te postaci wszystkie razem, ich kolekcja przedstawiała się imponująco. Taki oto schemat znalazł się na tablicy, a potem w zeszytach moich uczniów:

---

14 Z perspektywy współczesnej można się spodziewać, że uczniowie będą wymieniali głównie bohaterów z popularnej dzięki filmom i komiksom grupy Avengers. Niezależnie od tych rozpoznań, ich idea i sens nie ulegają transformacji. Raczej mamy w tym wypadku jedynie do czynienia ze zmianą kostiumu heroicznego.

HERAKLES (HERKULES)	
– d'Artagnan i jego trzej towarzysze,	– Batman,
– Jack Sparrow,	– Ironman,
– Janosik,	– Kapitan Planeta,
– Old Shatterhand,	– Power Rangers,
– Jerzy Wołodyjowski,	– Rambo,
– Robin Hood,	– Spiderman,
– Sherlock Holmes,	– Strażnik Teksasu,
– Winnetou,	– Superman
– Zorro	

Oczywiście rodzaj zastosowanego wykresu czy schematu jest sprawą otwartą. Ważny jest natomiast wybór bohaterów oraz sposób ich porządkowania. Powyższe zestawienie wynikało z lektury tekstów, które były przedmiotem zainteresowania na lekcjach w mojej klasie, a także z osobistych doświadczeń uczniów w kontaktach z różnymi przekazami kultury masowej<sup>15</sup>.

Inną sprawą jest porządkowanie w obrębie zestawienia. Nie wydaje się rozwiązaniem trafionym podział na bohaterów ze względu na ich przynależność do tekstów literackich, filmowych bądź też komiksów. Przykładowo wielu z nich pojawia się we wszystkich wymienionych formach przekazu, które niejednokrotnie wzajemnie się inspirują. Powyższy podział oparty jest na uwarunkowaniach czasowych. W kolumnie po lewej stronie pojawiają się bohaterowie ze stosunkowo odległych czasów, zaś po stronie prawej ci, którzy uczniom wydają się bardziej współcześni, funkcjonują wśród realiów dzisiejszego świata. Inna zasada porządkowania tych bohaterów może wynikać ze sprawy ich tożsamości. Uczniowie z pewnością zauważą, że bohaterowie ci, mimo zbieżnych celów, w różny sposób dążą do realizacji swych zamierzeń. Prowadzić to może do konkluzji, że niektórzy z nich mają podwójną tożsamość. Wiodą życie zwykłych ludzi, aby, gdy wymaga tego sytuacja, zakryć swoją twarz pod określoną maską, włożyć kostium i po raz kolejny podjąć walkę ze złem. Po moich lekcjach uczniowie mieli za za-

15 O tym, jak ważną rolę pełnić mogą w procesie edukacyjnym przekazy kultury masowej, świadczy chociażby zorganizowana w 2004 roku w Lublinie (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) konferencja poświęcona temu zagadnieniu. Materiały z niej zostały opracowane w formie interesującej publikacji pt. *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog?*, red. B. Myrdzik i M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006.

danie wykonać plastyczne portrety rozmaitych superbohaterów. Postacie te zjawiały się na klasowej gazetce ściennej uszeregowane ze względu na to, czy działają jako osoby powszechnie rozpoznawalne, czy też ukrywają swą heroiczną tożsamość. Oczywiście posiadanie takiej galerii postaci pozwala także na inne ich zestawianie, porównywanie ich ze sobą – łączenie na zasadzie podobieństw oraz kontrastowanie ze sobą. Gazetka klasowa pozwala na „upoglądowanie” procesu analizy tych postaci.

Porównywanie tych rozmaitych postaci może odbywać się na wielu płaszczyznach. Od razu uczniowie zestawiają je na płaszczyźnie wyglądu: strojów, masek, rodzaju stosowanej broni, posiadanych właściwości. Dostrzegają, że na ich wygląd wpływają określone realia historyczne, czasy, w których herosi są usytuowani. Wskazują na to, że choć wszyscy ci bohaterowie radzą sobie w nieprawdopodobnych sytuacjach, to jednak nie wszyscy z nich są obdarzeni właściwościami magicznymi. Niektórzy owszem, posiadają takie zdolności, inni posługują się siłą fizyczną, a jeszcze inni niezwykłym rozsądkiem, sprytem, wiedzą. Obserwacje te znów prowadzą do symbolicznej figury Heraklesa. Tu pojawia się miejsce na pogłębioną refleksję. Okazuje się bowiem, że syn Zeusa i Alkmeny przewyższał śmiertelników tym, że był półbogiem, więc z racji swego pochodzenia posiadał określone przewagi nad innymi herosami. Mamy zatem paralelę do właściwości magicznych takich postaci, jak chociażby Superman. Jednak superbohaterowie pokroju Old Shatterhanda, Janosika czy Robin Hooda wiele z rozmaitych przeszkód muszą pokonywać nie siłą fizyczną czy za pomocą magicznych właściwości, ale przy użyciu sprytu, mądrości, dobrego planowania itp. Mimo to okazuje się, że i oni za swego praprzodka mogą uważać Heraklesa. Tutaj bowiem pojawia się okazja, aby przywołać dwie z prac syna Alkmeny, w których siła fizyczna nie była wystarczającym atrybutem bohatera. Uczniowie, którzy wcześniej poznali historię mitycznego wojownika, z łatwością powinni wskazać na jego walkę z hydrą oraz czyszczenie stajni Augiasza jako przygody, które wyraźnie różnią się od pozostałych. Aby pokonać hydrę, trzeba było poznać tajemnicę jej żywotności oraz pozyskać sobie sojusznika, który będzie przypalał miejsca po odrąbywanych przez herosa łbach. Aby oczyścić zapuszczoną od lat stajnię, należało obmyślić sposób pozbycia się nieczystości – tym razem wykorzystania sił natury do realizacji wydawać by się mogło niemożliwego zadania. Stąd pojawiły się wypowiedzi na temat wspomnianych „sprytnych” bohaterów. Old Shatterhand miał ogromną wiedzę o świecie przyrody i kierował się logiką, zaś skuteczność działania Janosika i Robin Hooda opierała się na misternie przygotowanych planach napadów.

Osobny przedmiot rozważań stanowiła postać Sherlocka Holmesa, który zmagał się z przestępcami, korzystając w zasadzie tylko z ponadprzeciętnych właściwości swego umysłu. Wspólnie jego działania przenieśliśmy na płaszczyznę działań etycznych. Uczniowie dostrzegli, że celem działań Holmesa było odkrywanie prawdy o tym, co się zdarzyło, rekonstruowanie faktów z przeszłości, które pomogłyby odsłonić tożsamość przestępcy albo oczyścić z zarzutów niewinnego człowieka. Przy tej postaci nie sposób pominąć jego nieodłącznego towarzysza, doktora Watsona. Ustaliliśmy, że jego pomoc w rozwiązywaniu spraw kryminalnych była niewielka, ale jego postać, w warstwie konstrukcyjnej, służyła wyraźniejszemu wyeksponowaniu cech słynnego detektywa. Kontekstem do tych rozważań były postaci bohaterów z powieści Umberta Eco *Imię róży*. Kilkoro wybranych uczniów, którzy zapoznali się z zamieszczonym w podręczniku *To lubię!* dla klasy VI fragmentem tej powieści, spotkało się z podobnymi typami bohaterów<sup>16</sup>. Wilhelm z Baskerville to przykład średniowiecznego detektywa, który potrafił doskonale „odczytywać” otaczającą go rzeczywistość, zaś Adso, jego uczeń i pomocnik, to odpowiednik doktora Watsona.

Uczniowie zwrócili także uwagę na to, że i inni herosi mieli swoich pomocników, którzy pomagali im w rozmaitych sprawach. Towarzysze m.in. Zorra czy Batmana byli odpowiedzialni za to, aby nie rozpoznano tożsamości bohaterów.

Wśród wskazanych postaci superbohaterów może zaskakiwać wspomniana już tutaj osoba Jacka Sparrowa, bohatera bardzo popularnych filmów ukazujących życie piratów z Karaibów. Okazuje się, że jest to postać bardzo dobrze znana i lubiana przez dzieci, o wiele wyraźniej do nich przemawiająca niż chociażby znany z literatury kapitan Blood. Wskazanie tej postaci prowokuje do rozważań nad problemem, czy pirat, a więc osoba wielce wątpliwa pod względem moralnym, może być herosem, wzorem do naśladowania. Uczniowie w moich klasach byli jednak przekonani, że tak. Wskazywali na fakt, że Sparrow, mimo iż łotrzyk, kierował się w swoim życiu zasadami, na mocy których szanował ludzkie życie, był lojalny wobec przyjaciół i kompanów, z każdej opresji potrafił wychodzić z uśmiechem na ustach.

Zastanawiać może także fakt, iż wśród przykładów herosów filmowych znalazł się Rambo, którego uczniowie łączyli z odtwarzającym jego rolę Sylwestrem Stallone. Przy okazji wielu wymieniało także popularnego aktora

---

16 Wspomniany fragment nie był czytany i omawiany na moich lekcjach, aczkolwiek również dobrze mógłby być wykorzystany w proponowanym cyklu zajęć.



masowo produkowanych filmów akcji – Chucka Norrisa. Znamienne było tutaj zacieranie się granicy pomiędzy aktorem a odtwarzanymi przez niego postaciami. Znajomość biografii Norrisa (m.in. jego osiągnięć na polu walk karate) oraz wielu filmów z jego udziałem prowadziła uczniów do konkluzji, że Chuck Norris – zarówno jako aktor, jak i człowiek – to także ktoś, kogo można określać mianem herosa. Przypuszczać można, że ta przestrzeń uczniowskich rozpoznań poddaje się stałej aktualizacji wyznaczonej przez filmowe czy, szerzej, popkulturowe mody.

Kolejnym etapem naszych lekcji było określanie celów, którym poświęcali się przywoływani bohaterowie. Przebiegało to na dwóch płaszczyznach. Z jednej strony określaliśmy ich jednostkowe cele, z drugiej szukaliśmy obszarów wspólnych. **Ustaliliśmy, że w zakresie wspólnych celów oraz działań łączą wyżej wymienionych bohaterów następujące cechy:**

- wszyscy walczą z rozmaicie uosobionym złem;
- realizując określone zamierzenia, cechują się wrażliwością na losy ludzi, zwłaszcza słabych, nieporadnych, pokrzywdzonych przez los;
- wszyscy w swoim działaniu kierują się szlachetnością, choć niektórzy rozumieją ją w sposób specyficzny (np. Jack Sparrow);
- pomagają tym, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji i wymagają pomocy z zewnątrz;
- przestrzegają zasad uczciwej walki, mają głęboko zakorzenione poczucie sprawiedliwości;
- zwykle mają towarzyszy (pomocników), którzy pomagają im w trudnych sytuacjach, dbają o to, aby superbohaterowie mogli ukryć swą tożsamość przed innymi.

Dopełnieniem rozważań nad spadkobiercami Heraklesa była dyskusja o popularności określonych postaci wśród uczniów. Szóstoklasiści deklaruowali, którego z wymienionych bohaterów lubią najbardziej i uzasadniali swe wybory. Potem rozmawialiśmy o fenomenie popularności tych postaci. Uczniowie przyznawali, że lubią tego typu bohaterów, chętnie oglądają filmy i czytają książki, w których oni występują. Mało tego, deklarowali, że grają także w gry komputerowe, w których mogą wcielić się w ulubione postaci takie jak Spiderman czy Superman. Podkreślali, że daje im to możliwość nie tylko oglądania przygód tych herosów, ale pozwala im samym współuczestniczyć w różnych przygodach. Pozwala także na identyfikowanie się z wybranym bohaterem. To prowadziło do konkluzji. Każdy chciałby choć raz poczuć się jak superbohater, chciałby pokonać potężne zło, uratować świat. Oto kilka przykładowych wypowiedzi, które pojawiły się na moich lekcjach: „Ja lubię takich bohaterów, bo oni są wzorami. Walczą

i wygrywają. I są uczciwi”; „Ja gram w *Spidermana*, bo bardzo go lubię. To, jak sobie radzi i jeszcze jest sympatyczny, daje się lubić”; „Czytam komiksy o Batmanie, bo jest mroczny, ale dobry, w ciemności pokonuje zło, zwalcza przestępców, pamiętając o śmierci swoich rodziców”. Wypowiedzi ujawniły zafascynowanie dzieci herosami i stałą obecność bohaterów w kulturowym doświadczeniu uczniów, co istotne, ważnym doświadczeniu. Ukazały także znajomość historii bohaterów, potrzebę identyfikacji z nimi samymi. Zastanawialiśmy się nad tym, że w podobny sposób ludzie musieli myśleć od zawsze. Chętnie wypatrywali kogoś, kto mógłby być wzorem, dokonywałby czynów przekraczających ludzkie możliwości. Refleksje te otworzyły możliwość uogólnienia: w świecie, w którym jest tyle zła i niesprawiedliwości, zawsze są potrzebni bohaterowie, którzy swym przykładem pokażą, że można pokonać mrok, a także własną słabość. Uczniowie dostrzegli także funkcję kompensacyjną rozmaitych przekazów o bohaterach masowej wyobraźni. Mówili, że idąc do kina na film o Supermanie, można naładować się pozytywną energią, nabrać wiary w siebie i świat. Że można pokonać zło, że dobro zawsze przecież musi zwyciężyć. Wreszcie, podkreślali także, że postaci superbohaterów mogą funkcjonować w życiu ludzi jako przykłady do naśladowania. Jeden z uczniów stwierdził nawet: „Jeżeli ci bohaterowie mogą rozwiązywać tak niemożliwe problemy, to pokazują nam, że i my możemy poradzić sobie z naszymi kłopotami”.

## Zakończenie

Zarysowany wyżej projekt dydaktyczny to nie tylko konstrukcja teoretyczna. Został „przepracowany” pod tablicą i wielokrotnie zweryfikowany, zaś prezentowane w nim rozmaite wnioski natury dydaktycznej wypływają z rzetelnej pracy lekcyjnej z różnymi grupami szóstoklasistów.

Zdaję sobie sprawę z tego, że niniejsza propozycja ze względu na swą rozległość, zarówno jeżeli chodzi o zasób materiałów, jak i ich złożoność (tematyczna, problemowa), wymaga od nauczyciela wielkiego wysiłku i sporego nakładu czasu. Po wskazanych tekstach nie można się oczywiście „prześlizgnąć”, należy je poddać wnikliwej, a co za tym idzie czasochłonnej analizie. W jej centrum sytuuje się warstwa archetypiczna wpisana w mit, wraz z płaszczyzną wartości i postaw, zaś na jej obrzeżach mieści się rozpoznawanie określonych konwencji literackich i kulturowych, identyfikowanie schematów fabularnych.

Wydaje się jednak, że warto takiego trudu się podjąć. Korzyści z tego mogą być rozliczne. Przede wszystkim organizuje się myślenie uczniów wokół spraw uniwersalnych, na które otwiera mit. Pozwala to na podjęcie dyskusji o jakościach aksjologicznych w odniesieniu do ludzkich postaw i zachowań. Umożliwia refleksję nad samym sobą w odwołaniu do spraw, które przynosi ze sobą mit i jego prefiguracje<sup>17</sup>. Wreszcie daje szansę także na to, aby podjąć, już na tym poziomie, refleksję nad kulturą, a zwłaszcza popkulturą, w której współcześnie uczniowie są zakorzenieni, ale która w zasadzie rozwijała się już w czasach antycznych (choć jeszcze nieokreślona do końca, ale pewnie już w pewien sposób funkcjonująca w świadomości starożytnych), równoległe do paradygmatu kultury elitarnej. Przy okazji tak organizowanej edukacji uczniowie mogą nabywać wiele istotnych umiejętności wpisanych w podstawę programową, zwłaszcza tych w zakresie odbioru tekstów literatury i kultury.

Najważniejsze pożytki z tego typu edukacji mogą wynikać nie tyle dla szkoły, ile dla życia. Sposób myślenia o świecie i człowieku, mający źródła w micie, może w dużej mierze kształtować myślenie człowieka o rzeczywistości w ogóle. Nawet jeżeli odbywa się to w sposób nieuświadomiony. Bo przecież dotykane mity to dotykane egzystencji, tego, co ważne dla każdego, a więc również uczniów. Tych, o których czasem myślimy, że są jeszcze na coś za mali, że czegoś nie rozumieją. Zderzenie dzieci ze światem jest jednak nieuniknione, odbywa się wielokrotnie bez udziału i wpływu rodziców, nauczycieli i wychowawców. Dlatego właśnie przekaz mityczny, w który wpisana jest odwieczna świadomość, może odgrywać w ich życiu ważną rolę. Może okazać się kluczem do zrozumienia świata.

---

17 Por. S. Stabryła, *Hellada i Roma w Polsce Ludowej. Recepcja antyku w literaturze polskiej w latach 1945–1975*, Kraków 1983, s. 23–25.

## Rozdział 4

### O wartościach sportu i nie tylko. *Nurmi* Kazimierza Wierzyńskiego

„Polska otrzymała pierwsze miejsce w dziale poezji, za tomik poezji Kazimierza Wierzyńskiego pod tytułem «Laur olimpijski»”<sup>1</sup>. Te słowa miłośnicy sportu i literatury przeczytać mogli na łamach „Przeglądu Sportowego” 5 sierpnia 1928 roku, cztery dni po zdobyciu przez polskiego pisarza złotego medalu na igrzyskach w Amsterdamie w Olimpijskim Konkursie Sztuki i Literatury.

#### Dlaczego Wierzyński? Dlaczego *Nurmi*?

Niniejszy tekst wyrasta z przekonania o wielkim znaczeniu „olimpijskich” utworów poety. Punktem wyjścia niech zatem będzie refleksja na temat tomiku sformułowana przez Tymona Terleckiego:

*Laur olimpijski* był odkryciem, które od razu ukazało się w kształcie doskonałym i ostatecznym. Ten zbiór do dzisiaj wywiera wrażenie jakby był zrobiony z materiału o innej konsystencji, twardszej, gęstszej, trwalszej niż słowo. Trwa w czasie jak aleja marmurowych posągów z na pół zatartymi imionami<sup>2</sup>.

---

1 J. Grabowski, *Dwa triumfy Polski na Olimpiadzie*, „Przegląd Sportowy”, nr 33, 5 sierpnia 1928, s. 1.

2 T. Terlecki, *Wierzyński, czyli poeta*, [w:] *Wspomnienia o Kazimierzu Wierzyńskim*, red. P. Kądziała, Warszawa 2001, s. 300.

Z przekonania o słuszności tej opinii wyrasta projekt cyklu lekcji dla starszych klas szkoły podstawowej (lub klas gimnazjalnych) zorganizowanych wokół wiersza poświęconego fińskiemu biegaczowi Paavo Nurmiemu. W odniesieniu do utworu Wierzyńskiego sytuuje się propozycja lektury fragmentów twórczości ideologa nowożytnych olimpiad Pierre'a de Coubertina, a także analiza materiałów prasowych i audiowizualnych opisujących upadającą kondycję duchową współczesnych mistrzów sportu, klęskę antycznej idei człowieka pięknego i dobrego. Całości dopełnia lektura *Konkursu piękności męskiej* Wisławy Szymborskiej. Proponowany blok materiałów umożliwia podjęcie z młodzieżą rozmowy na temat człowieka – jego wielkości, ale także słabości, zmagania z własną słabością, wysiłkiem, dążenia do łamania barier, ograniczeń. Wykracza zatem poza perspektywę sportu i przypisanych mu wartości, pozwala na refleksję natury ogólniejszej, zachęca do namysłu nad etycznym kształtem ludzkiego bycia.

## Laur olimpijski i ozłocony poeta

Aby podjąć się trudu, ale i przyjemności czytania *Nurmi*ego Kazimierza Wierzyńskiego, należy przywołać przynajmniej kilka kluczowych informacji związanych z tomikiem *Laur olimpijski*.

Najpierw trzeba w tym kontekście przypomnieć o związkach Wierzyńskiego ze sportem. Punkt wyjścia to młodzieńczy romans z piłką nożną. Potem była lekkoatletyka. Wierzyński specjalizował się w biegach krótkich – sprintach na 100 i 200 metrów. Znane są także jego pasje turystyczne, krajoznawcze. Oprócz tego przyszły autor *Lauru* był bacznym obserwatorem tego, co działo się w światowym sporcie. W latach 1926–1931 pełnił funkcję redaktora naczelnego „Przeglądu Sportowego”, budując renomę pisma, które pod jego kierunkiem zyskało popularność nie tylko wśród ludzi związanych ze sportem, zaś poecie przyniosło status nieomal celebryty<sup>3</sup>. Wszystkie te doświadczenia – także literackie, znajdujące wydzźwięk w tomikach *Wiosna i wino* czy *Wróble na dachu*<sup>4</sup> – w znaczącym stopniu zaważyły na kształcie tomiku *Laur olimpijski*. Niemniej jednak

---

3 Por. R. Mossin, *Entuzjasta piękna w sporcie*, [w:] *Wspomnienia o Kazimierzu Wierzyńskim*, dz. cyt., s. 206.

4 Już one przynosiły poezję ludyczną, która również odcisnęła piętno na kształcie „olimpijskiego” tomiku poety. Por. K. Dybciak, *Wstęp*, [w:] K. Wierzyński, *Wybór poezji*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. XX–XXI. Por. także: P. Sporek, *Wielcy sportowcy w poezji Kazimierza Wierzyńskiego. Dydaktyczny potencjał wierszy autora „Lauru olimpijskiego”*, „Skamander. Reinterpretacje”, t. 11.

prawdopodobnie już w 1924 roku, a więc przed przyjęciem funkcji naczelnego „Przeglądu Sportowego”, powstał pierwszy z tekstów składających się na *Laur* – inspirowany olimpijskimi wyczynami fińskiego biegacza utwór *Nurmi*. Pozostałe, jak się zdaje, rodziły się spontanicznie, pod wpływem chwili, w rezultacie rozmaitych obserwacji prowadzonych przez Wierzyńskiego na sportowym poletku. I chociaż odbiór „olimpijskich” wierszy był różny, faktem jest, iż teksty, tłumaczone na wiele języków, docenione zostały przez zagranicznych znawców, a także rodzimych krytyków<sup>5</sup>. Przynosiły one z jednej strony medialnie rozpoznawalne sylwetki wielkich mistrzów sportu międzywojnia (np. Spalla, Zamora, Hoff...), z drugiej zaś starożytną ideę *kalos* – *kagathos* wcielaną ponownie w życie w nowożytnych igrzyskach olimpijskich.

## Paavo Nurmi – mistrz nad mistrzami

Droga do wiersza Kazimierza Wierzyńskiego prowadzić musi jednak przez niezwykłą biografię tytułowego bohatera utworu.

Sześciokrotny mistrz olimpijski i trzykrotny wicemistrz Paavo Nurmi był najbardziej utytułowanym i rozpoznawalnym specjalistą od biegów średnich i długich, regularnie bijącym rekordy na poszczególnych dystansach. Jego sukcesy wywoływały zbiorową euforię w całej Finlandii, do tego stopnia, iż w 1925 roku Nurmiemu został wystawiony pomnik na stadionie w Helsinkach. Pomimo ogromnych osiągnięć biegacz zdawał się dystansować od swojej popularności. W kontaktach z innymi był chłodny i zdystansowany. Świetnie ową specyficzną naturę „Milczącego Fina” oddaje Bohdan Tomaszewski:

Pytałem miejscowych dziennikarzy, gdzie można spotkać Nurmięgo i czy w ogóle warto polować na niego i namawiać choć na najkrótszy wywiad.

– Nie warto – mówił 71-letni sprawozdawca z Radia Helsinki. – Nurmięgo znam od 35 lat, lecz ani razu nie rozmawiałem z nim przy mikrofonie. Ani ja, ani żaden z moich kolegów nie zdobył od niego ani pięciu wierszy dla prasy.

– Paavo, powiedz choć dwa słowa!...

Od razu lodowaciał. – Nie mam nic na temat sportu do powiedzenia.

Dla obcych umiał być wprost nieuprzejmy. – Niech pan nawet nie próbuje – radził mi starszy kolega z Finlandii. I tak zaniechałem poszukiwań [...].

---

5 Por. J. Kwiatkowski, *Dwudziestolecie międzywojenne*, Warszawa 2001, s. 117.

Dopełnieniem wizerunku sportowca niech będzie zakończenie wspomnień naszego dziennikarza.

Nigdy nie widziałem Milczącego Fina [...]. Opowiadano mi, że raz pokazał się publicznie, zasiadł przed kamerą TV. Mówił o wychowaniu sportowym fińskiej młodzieży. To nie była przyjemna pogadanka, to było ostre kazanie. – Młodzież fińska marnieje! Nie tylko chleractwo i upadek obyczajów niszczą naszą młodzież.

Nagadał wszystkim i wyszedł ze studia. Wystąpienie Nurmięgo zrobiło ogromne wrażenie w całej Finlandii, ale nikt się nie obraził<sup>6</sup>.

W podobny sposób sportowca wspominał sam Wierzyński:

Odwiedziłem go w szatni, chciałem nawiązać z nim jakąś rozmowę i powiedzieć mu, że napisałem o nim wiersz. Na nic jednak nie zdała się poezja, ani mój zapaf. Niezależnie od trudności językowych Nurmi miał zamurowane usta. Jak dowiedziałem się później, odznaczał się on lakonicznością bliską niemoty<sup>7</sup>.

Historia wielkiego Fina zbiegła się także z losami naszego złotego medalisty olimpijskiego z Los Angeles (1932) Janusza Kusocińskiego. Był bowiem Nurmi jedynym biegaczem tamtego okresu, z którym nigdy nie udało się wygrać Kusocińskiemu na żadnym z dystansów. Zawodnik „Warszawianki” długo dojrzewał do pokonania swego idola z lekkoatletycznej bieżni. Nie było mu jednak dane doczekać tej chwili. Dożywotnia dyskwalifikacja Fina (1932) przekreśliła te plany ostatecznie<sup>8</sup>. Nurmiemu zarzucano niesłusznie złamanie przepisów o amatorstwie. Mimo iż dowodów dostatecznych nie było, został zdyskwalifikowany tuż przed swoją kolejną olimpiadą. Wiele lat później sprawiedliwości stało się zadość. Sportowiec został ostatecznie oczyszczony z zarzutów i zrehabilitowany. Symbolicznym zadośćuczynieniem był wybór Nurmięgo jako osoby, która w 1952 roku podczas igrzysk w Helsinkach dostąpiła zaszczytu zapalenia znicza olimpijskiego<sup>9</sup>.

---

6 E. Ałaszewski, B. Tomaszewski, *Krawat od Nurmięgo*, [w:] Tychże, *Sławy sportu w karykaturze i wspomnieniu*, Warszawa 1973, s. 25–27.

7 K. Wierzyński, *Pamiętnik poety*, Warszawa 1991, s. 200–201.

8 L. M. Bartelski, *Janusz Kusociński*, Warszawa 1979, s. 50, 65, 76–77.

9 Ważnym dopełnieniem biografii wielkiego Fina są jego losy wojenne. W czasie wojny Finlandii z ZSRR (tzw. zimowej wojny) Nurmi początkowo przebywał w Stanach Zjedno-

## Wierzyński i Nurmi w szkole

Lektura utworu Wierzyńskiego powinna być poprzedzona odpowiednio zaprojektowanym wprowadzeniem. Konieczna jest prezentacja postaci fińskiego mistrza. Warto zaangażować do tego uczniów, którzy, korzystając chociażby z zasobów internetowych, mogą poszukać informacji na jego temat. Celowe byłoby także wykorzystanie cytowanego wyżej fragmentu książki Edwarda Ałaszewskiego i Bohdana Tomaszewskiego oraz rozmowa o specyfice sportu w międzywojniu. Niewątpliwie za cenne należałoby uznać przypomnienie postaci barona Pierre'a de Coubertina i wskrzeszonej przez niego idei olimpizmu. Wreszcie ważny byłby sam Wierzyński, nie tyle nawet jako poeta, ile jako redaktor naczelny „Przeglądu Sportowego” – gazety do dzisiaj obecnej na rynku dzienników<sup>10</sup>.

## Czytanie *Nurmiego*

Bohaterem lirycznym wiersza *Nurmi* jest sam „Latający Fin”, zaś utwór ma charakter autorefleksji poetyzującej bieg długodystansowca, wyjaśniającej motywację biegacza, a jednocześnie piętrowym obrazem ukazującym sportowca w ruchu, działaniu. Wierzyński próbuje wyczytać z postaci zawodnika to, czego wyartykułowanie nie jest możliwe w przypadku małomównego sportowca. Jednocześnie poeta stara się uchwycić metafizyczny pierwiastek ludzkiego wysiłku i jego znaczenie dla pokonywania granic człowieczeństwa, wznoszenia się ponad siebie. Ważne, aby na początku pracy z tekstem uczniowie dostrzegli zastosowany przez Wierzyńskiego chwyt uruchomienia monologu Nurmiego – człowieka milczącego, unikającego kontaktów z prasą, który w zasadzie nigdy sam nie mówił o swej pasji, motywacji do uprawiania sportu, życiowej filozofii. Pozwoli to uczniom odkryć prawa kreacji poety, chęć interpretowania wyczynu Fina i poszukiwania widzenia uniwersalizującego. To punkt wyjścia. Dalej bohater liryczny Nurmi roztacza obraz siebie zatopionego w ukochanej konkurencji. Jest zatem miarowy krok biegacza idealnie zbiegający się z biciem serca, oddechem. Łączy się on również z rytmem ziemi, strukturą powietrza, w której

---

czonych, gdzie popierał rząd fiński podczas rozmów z politykami amerykańskimi. Potem, już w kraju, wspierał swój kraj, także militarnie, w walce z Armią Czerwoną.

10 Archiwalne numery „Przeglądu Sportowego” dostępne są na stronie sygnowanej przez Bibliotekę Narodową, która zawiera kolekcję rozmaitych czasopism polskich w wersji cyfrowej. Por. [http://buwcd.buw.uw.edu.pl/e\\_zbiory/ckcp/p\\_sportowy/p\\_sportowy/start.htm](http://buwcd.buw.uw.edu.pl/e_zbiory/ckcp/p_sportowy/p_sportowy/start.htm) [dostęp: 04.04.2013].



zawodnik „płynie” jak „wieża”. Krok długodystansowca, równy i powtarzalny, wyznacza ramy przestrzenne. Następuje utożsamienie się biegacza z biegiem, jego rytmem. Istotne jest, aby uczniowie dostrzegli ten swoisty panteizm. Warto wesprzeć się szukaniem analogii w istniejących frazeologizmach. Ktoś się w czymś zatracił, oddał się czemuś bez reszty, stanowi jedno z... Zasoby słownika na pewno pomogą w zrozumieniu sytuacji sportowca zarysowanej w utworze. Nurmi staje się „zegarem oddechu”, „zegarem wysiłku”, wreszcie „rekordem natchnienia”. Epitety te z jednej strony dodatkowo wzmacniają wskazane wyżej zespolenie biegacza z uprawianą przez niego dyscypliną, z drugiej podkreślają współlistnienie, a jednocześnie rywalizację człowieka z czasem, gdy liczy się każda dziesiąta i setna część sekundy. Jednocześnie taki sposób obrazowania wprost odsyła do specyficznego kolorytu występów długodystansowców, kontrolujących w czasie startu swój bieżący wynik na założonym na ręce zegarku.

To zauważone wyżej zespolenie zdaje się przenosić biegacza ponad sferę ziemską. „Niesie mnie wiatr moich skrzydeł, wiatr wielki i niezmożony” – w formule tej dokonuje się owo przekroczenie rzeczywistości ludzkiej. Można byłoby na lekcji zatrzymać się tutaj na chwilę i zobaczyć kolejną odślonę toposu skrzydeł i lotu.

Gdy bieg przeistacza się w lot, wyłania się perspektywa mety. Ten kluczowy moment odślania naturę fenomenalnego zawodnika i jego sposób myślenia o konkurencji, zamknięty w ostatniej partii tekstu:

Powiedzcie tym tłumom ludzi  
– niech zmiłkną, niech się uciszą.  
Nie chcę żadnego zwycięstwa,  
nie chcę ich barw, ani krzyku,  
Chcę przerwać taśmę i spocząć  
na starym, greckim pomniku.

To czas ważnych konkluzji, których sformułowanie na lekcji musi stać się udziałem uczniów. Nie chodzi biegaczowi o chwilową popularność, ulotny zachwyty publiki. „Rzecz bowiem sprowadza się do tego, by pójść drogą wielkich mistrzów z przeszłości, zdobywać laury w imię podążania za duchem *kalokagatii*”<sup>11</sup>.

---

11 P. Sporek, *Wielcy sportowcy...*, dz. cyt., s. 267.

## Tropem idei Pierre'a de Coubertina

Idea postaciowana w osobie Nurmiego i poezji Wierzyńskiego tłumaczy się w odwołaniu do myśli francuskiego arystokraty, barona Pierre'a de Coubertina. Bogatych polskojęzycznych materiałów na temat wskrzesiciela idei olimpijskiej dostarczają szczególnie strony internetowe Polskiego Komitetu Olimpijskiego. Uczniowie mogą tam znaleźć także fragmenty przemówień i listów Coubertina, a nawet jego wypowiedzi o Polsce. Znajomość tych tekstów na pewno pomoże zrozumieć dzieło francuskiego wizjonera i rzuci światło na jego spoetyzowaną wypowiedź zatytułowaną *Oda do sportu*<sup>12</sup>, która może znaleźć się w centrum zainteresowania nauczyciela i uczniów na kolejnej jednostce lekcyjnej. Tekst jest apoteozą sportu i wartości z nim związanych<sup>13</sup>. W formie poważny i wzniosły, wręcz patetyczny, wprost przywołuje myślenie Coubertina o dążeniu człowieka do doskonałości, jego rozwoju w duchu szlachetnej i uczciwej rywalizacji. Utwór barona w odbiorze powinien być dosyć oczywisty dla czternasto- czy piętnastolatków. Każda jego część rozpoczyna się emocjonalną apostrofą, w obrębie której sport podlega personifikacji, a jednocześnie urasta do miary pojęć z zakresu egzystencji i metafizyki. W tekście Coubertina łączy się on także bezpośrednio z różnymi jakościami aksjologicznymi, m.in. z pięknem, sprawiedliwością, śmiałością, honorem. Jest miernikiem wartości człowieka. Wyzwała w jednostce to, co najlepsze, łączy się z ideą postępu i braterstwa. Jednocześnie lektura utworu przekonuje o silnym związku myślenia Francuza z antyczną koncepcją człowieka pięknego fizycznie i duchowo. Pracując na lekcji nad *Odą do sportu*, warto, po wstępnym rozpoznaniu stylistycznym i objaśnieniach co do zastosowanej przez twórcę konwencji, wydobywać z wyraźnie oddzielonych od siebie graficznie części tekstu najważniejsze myśli autora. Uczulając młodzież na spójność i jednorodność stylistyczną zapisów, można zaproponować przygotowanie opartego na utworze kodeksu sportowca. Zadanie to można również rozmaicie modyfikować. W odniesieniu do tekstu może zatem powstawać kalendarium wartości wyrastających (urzeczywistniających się) na gruncie sportu, także lista korzyści, które przynosi człowiekowi bezpośredni i bliski związek ze sportem. Zaproponować także można przygotowanie wskazówek moralnych, które przekraczają granice sportu, a dają się wyczytać z utworu arystokraty. Puentą lekcji może

---

12 Wszystkie te materiały można odnaleźć na stronie Polskiego Komitetu Olimpijskiego: <http://www.olimpijski.pl/pl/pages/display/9529> [dostęp: 04.07.2013].

13 Utworem tym, ogłoszonym pod pseudonimem, baron zdobył złoty medal w 1912 roku w Sztokholmie w Olimpijskim Konkursie Sztuki i Literatury.

być związanie wymowy *Ody do sportu* zarówno z osobą Kazimierza Wierzyńskiego, jak i Paavo Nurmięgo.

## Upadłe gwiazdy

Pora na konfrontację. *Nurmi* oraz *Oda do sportu* są zapisami romantycznego obrazu sportu i sportowca. Współczesność jest wyraźnie skontrastowana z tamtą, wydawać by się mogło odległą rzeczywistością. Aby wywołać rozmowę o teraźniejszości, należy nieskazitelny obraz biegacza z Turku zestawić z tekstami prasowymi bądź innymi materiałami medialnymi ukazującymi współczesne upadłe gwiazdy sportu. Za przykład może posłużyć artykuł Kamila Składowskiego *Olimpijscy oszuści, czyli ciemna strona igrzysk*<sup>14</sup>. Ważne, aby podczas lektury uczniowie dostrzegli kilka zasadniczych spraw. Po pierwsze, że doping często dotyczy sportowców z pierwszych stron gazet, zdobywców wielu medali olimpijskich. Po drugie, że stosowanie niedozwolonych środków zabija sens rywalizacji sportowej i nie pozwala na określenie tego, kto faktycznie jest wielkim mistrzem. Po trzecie, aby za mechanizmem oszustw dostrzegli zasadnicze motywacje – chęć zdobycia ogromnych pieniędzy, sławy i związanej z nią popularności medialnej. Konkluzje te można zderzyć z ideą olimpijską startów zawodników amatorów (takich jak Nurmi, Kusociński).

Na tym tle warto wywołać wizerunek współczesnej upadłej gwiazdy sportu – znanego uczniom z mediów kolarza Lance'a Armstronga. Przez wiele lat uznawany za bohatera, który uporał się z chorobą nowotworową i wrócił do sportu, aby święcić wielkie sukcesy, siedmiokrotny triumfator Tour de France, okazał się oszustem doskonałym (doping). Ostatecznie w 2012 roku sportowiec został pozbawiony zdobytych tytułów i medali, anulowano także jego siedem zwycięstw w Wielkiej Pętli. Kontrowersje wokół Amerykanina, wypowiedzi fanów i zwiedzionych jego postawą kibiców, zeznania lekarzy i kolegów z drużyny budowały medialne show rozgrywane się także na oczach kibiców. Dlatego dla potrzeb analizy lekcyjnej warto zaproponować niejako ostatni akt tego spektaklu – wywiad telewizyjny przeprowadzony z kolarzem przez Oprah Winfrey dla telewizji

---

14 K. Składowski, *Olimpijscy oszuści, czyli ciemna strona igrzysk*, „Przegląd Sportowy”, 21 lipca 2012. Tekst dostępny także pod adresem: <http://www.przegladsportowy.pl/igrzyska-olimpijskie,olimpijscy-oszuscici-cyli-ciemna-strona-igrzysk>, artykuł, 142895,1,969.html [dostęp: 07.08.2015].

Discovery<sup>15</sup>. Całość materiału kanału Discovery trwa około dwóch godzin, dlatego na lekcji można wykorzystać w zasadzie tylko fragmenty nagrania. Niemniej dla zrozumienia sytuacji Lance Armstronga warto, aby uczniowie obejrżeli cały wywiad w domu. Wówczas, omawiając na lekcji jego wybrane fragmenty, uczniowie mogliby korzystać z całego bogactwa wiedzy o kolarzu i aferze dopingowej, w której uczestniczył sportowiec. Mogliby także wyraźniej określić sytuację komunikacyjną wywiadu prowadzonego przez Oprah Winfrey. Cała rozmowa, mimo iż wina Armstronga została dowiedziona, ma bowiem niezwykle dramatyczny charakter. Sportowiec w rozmowie z dziennikarką staje w prawdzie i dokonuje rozliczenia z własną karierą. Rozmowa o czynach, motywacjach, przekonaniach zawodnika to obraz demoralizacji, która stała się jego udziałem i za jego przyczyną. Kolarz zostaje zderzony ze swymi kłamstwami, publicznie wyznaje, że w czasach, gdy odnosił swe największe sukcesy, nie miał poczucia winy. Przyznaje się do błędów i negatywnie ocenia swe czyny. Przyznaje też, że pobudką do sięgnięcia po doping była nieprzeparta chęć wygrywania, zaś kłamstwa miały służyć obronie siebie. Wywiad brutalnie dokumentuje skalę zjawiska dopingu w kolarstwie i sporcie w ogóle. Dotyczy ono zarówno sportowców, jak i trenerów, lekarzy, działaczy. Jednocześnie odnosi się również wrażenie, że wywiad ma dla kolarza charakter terapeutyczny, stanowi swoiste *katharsis*. Z uczniami należy przedyskutować najistotniejsze kwestie etyczne wywołane w rozmowie. Konieczne wydaje się także wartościowanie postaci kolarza – zarówno z czasów, kiedy przyjmował doping i kłamstwem bronił się przed stawianymi mu zarzutami, jak i w chwili, gdy wyznaje ostatecznie prawdę. Materiał filmowy dostarcza materiału werbalnego i niewerbalnego – warto wykorzystać po to, aby rozmawiać o wielkości i małości człowieka, jego złożoności. Ważne w tym wypadku jest uczniowskie postrzeganie Armstronga już nie tyle jako kolarza, ile człowieka. Do młodzieży należy także ocena intencji kolarza godzącego się na wywiad z Winfrey. Jako podsumowanie tej pracy lekcyjnej można zaprojektować zadanie domowe, w ramach którego młodzi ludzie mogliby w formie pisemnej, po przemyśleniu tego, co zobaczyli w materiale filmowym i po klasowej dyskusji, wreszcie w kontekście wcześniej przeanalizowanych tekstów Wierzyńskiego i Coubertina, wypowiedzieć się na temat tego, co myślą o amerykańskim kolarzu, jak go odbierają, co czują, słuchając jego opowieści o nim samym.

---

15 Materiał jest dostępny m.in. w serwisie YouTube – cz. I: <http://www.youtube.com/watch?v=Z5HCrvSEQt4> [dostęp: 04.07.2013], cz. II: <http://www.youtube.com/watch?v=UJt4nuTba2A> [dostęp: 04.07.2013].

## Gdy współczesność bierze się za bary z tradycją

Zamknięciem cyklu lekcji jest poetycka refleksja Wisławy Szymborskiej nad zdeformowanym wizerunkiem współczesności i swoistą karykaturą idei *khalos – kagathos*. *Konkurs piękności męskiej* (z tomiku *Sól*, 1962) to namysł nad kondycją duchową dzisiejszego człowieka oraz degradacją antycznego wzorca. Świetnie puentuje wymowę utworu Stanisław Burkot, który stwierdza, że w opowieści o wyczynach kulturysty poetka „przeprowadza dyskretną kompromitację rytuału, bohatera, ale i publiczności, która wie, że została oszukana”<sup>16</sup>.

Praca nad wierszem wiedzie przez ustalenie wyglądu i zachowań siłacza. Przywoływane cytaty stają się fundamentem dla poniżej zaprezentowanego zestawienia:

WYGLĄD SIŁACZA	ZACHOWANIE
– naprężone mięśnie, – ciało natarte oliwą, – sylwetka przypominająca struclę, – mięśnie brzucha układające się „w miny”	– napina swe ciało, – „walczy” ze zwierzętami, „pokonuje” je, – przykuca, staje w rozkroku, – kłania się publiczności

W uzgodnieniach dotyczących wyglądu pomogą stosowne fotografie kulturystów wyszukiwane na bieżąco w internecie. Jak pokazuje doświadczenie lekcyjne, przydają się również zdjęcia strucli, z którą poetka zestawiła wygląd siłacza. Unaocznienie może stać się podstawą doczytania i rozumienia poetyki utworu (porównań, metafor, innych gier z językiem i jego warstwą brzmieniową), za pośrednictwem której Szymborska poprowadziła proces kompromitacji prezentowanego wydarzenia i zaangażowanych w nie uczestników. W procesie „wyławiania” określeń opisujących kulturystę trzeba zadbać o to, aby uczniowie coraz bardziej wyczuwali ironiczne zabarwienie tekstu. Prowadzone na wcześniejszych lekcjach rozmowy, zwłaszcza o doping, zapewne wskażą na rozumienie przywołanych w zakończeniu utworu „witamin” jako środków dopingujących (wspomagających). Dalsza negacja wartości współczesnego „herosa” następuje już na płaszczyźnie analizy jego zachowań. Kulturysta się „napina”, „przykuca”, staje w rozkroku – zgoła nieszlachetne to ruchy i trudne do związania z wysiłkiem dawnych

16 S. Burkot, *Literatura polska 1939–2009*, Warszawa 2010, s. 157.

mistrzów. Walki na niby z dzikimi zwierzętami też wyglądają pokracznie wobec chociażby opowieści o starożytnym greckim mistrzu olimpijskim Milonie z Krotonu, według których atleta gołymi rękami potrafił zabijać byki<sup>17</sup>. Kalendarium „wyczynów” atlety zda się współbrzmieć z jego groteskowym i „sterydowym” wyglądem. Stąd na lekcji niech zrodzą się rozmaite konkluzje. Niektórzy uczniowie odczytają zapewne z wiersza noblistki refleksję nad upadkiem sportu i dawnych ideałów, inni, idąc dalej, być może zauważą, iż poetka dokonuje oceny współczesnego człowieka w ogóle, podkreśla jego ułomność, prymitywizm gustów i potrzeb. Tym samym może rodzić się namysł nad upadkiem fundamentalnych wartości, które głosili i wyznawali ludzie pokroju Pierre’a de Coubertina czy Nurmięgo, a którym swą postawą zaprzeczył Lance Armstrong.

\* \* \*

Zaprezentowany wyżej cykl lekcji został z powodzeniem „przepracowany” w klasie I gimnazjalnej. Wydaje się zatem propozycją odpowiednią także dla współczesnego ucznia klasy VII czy VIII szkoły podstawowej. Zaprezentowana płaszczyzna odbioru w powyższym tekście wyrasta z praktycznej weryfikacji projektu, co oczywiście nie wyczerpuje bogactwa zagadnień i problemów, które niniejsze zestawienie może wywoływać w rozmaitych realizacjach lekcyjnych. Wypada mieć jednak nadzieję, że obcowanie z *Nurmięgo* Wierzyńskiego w obudowie odpowiednich kontekstów będzie dla dorastających młodych ludzi wartościową lekcją „z człowieka”. Jednocześnie szansą na refleksję nad współczesnym obliczem świata, a zatem także z punktu widzenia społecznego zjawiska sportu, wywołującą potrzebę dyskusji i wartościowania. Być może dla niektórych również okazją do tego, aby nieco bliżej przyjrzeć się osobie i twórczości autora *Lauru olimpijskiego*, by za pośrednictwem jego wierszy zbliżyć się do prawdy o człowieku i jego złożonej naturze.

---

17 Por. P. Krysa, *Z Olimpu do Aten*, „Przewodnik Katolicki” 2004, nr 33, s. 10–13.

## Materiały

Kazimierz Wierzyński  
*Nurmi*

Krok mój jest marszem tanecznym, krok mój jak serce uderza,  
Jestem zegarem oddechu, płynę w powietrzu, jak wieża.

Rytm mój zespala się ze mną, dźwięcząca bije w nią stopą,  
Biegnę przez świat naokoło. Ameryką i Europą.

Ruch mój za ruchem nastaje, w ruchome koło się zmienia,  
Jestem zegarem wysiłku, jestem rekordem natchnienia.

Skokiem przesadzam trybuny, mijam krzyczące stadiony,  
Niesie mnie wiatr moich skrzydeł, wiatr wielki i niemożony.

Skanduję tempo i wzmagam, przechodzę już do finisu,  
Powiedzcie tym tłumom ludzi – niech zmilkną, niech się uciszą.

Nie chcę żadnego zwycięstwa, nie chcę ich braw ani krzyku,  
Chcę przerwać taśmę i spocząć na starym greckim pomniku.

[Źródło tekstu: K. Wierzyński, *Laur olimpijski*, Warszawa 2008, s. 31].

Pierre de Coubertin  
*Oda do sportu*

O Sporcie, rozrywko bogów, esencjo życia objawiona nagle pośród karczowiska daremnych trudów dnia dzisiejszego, promienny wysłanniku odległych czasów ludzkiego uśmiechu. Pojawiłeś się i na wierzchołkach gór rozbłysła jutrzienka, a promienie światła przenikać poczęły mroki puszczy.

O Sporcie, ty jesteś Piękno! Tyś architektem tej budowli ludzkiego ciała, które oddane niskim żądzom warte jest pogardy, a rzeźbione szlachetnym wysiłkiem staje się czarą wzniosłości. Żadne piękno nie może istnieć bez proporcji i równowagi, a tyś jest mistrzem niezrównanym obydwu, gdyż ty stwarzasz harmonię, ty nadajesz rytm ruchom, ty siłę zdobisz wdziękiem, a gibkość nasycaś mocą.

O Sporcie, tyś jest Sprawiedliwością! Słuszna miara zasług, której daremnie poszukują ludzie w ustanowionych prawach rodzi się sama z siebie w twym kręgu. Nikt nie wzleci wyżej nad poprzeczkę, nie pobiegnie dłużej o chwilę niż naprawdę zdoła: tylko moc ciała i ducha wyznaczyć może granice zwycięstwa. O Sporcie, ty jesteś Śmiałością! Sens cały trudu mięśni streszcza się w jednym słowie: ośmielić się. Po cóż są mięśnie, do czego służyć może poczucie własnej zręczności i siły, ćwiczenie zręczności i siły, jak nie do wypróbowania siebie? Lecz śmiałość, którą wzbudzasz nie ma nic wspólnego z zuchwalstwem awanturnika, który stawia wszystko na jedną kartę. Jest to śmiałość ostrożna i z rozmysłem.

O Sporcie, tyś jest honorem! Twoje tytuły wcale nie są warte, gdy nie są zdobyte drogą uczciwą i w duchu pełnej bezinteresowności. Kto doń dochodzi wprzód wywiódłszy w pole swych towarzyszy sam ponosi szkodę: przylgnie do niego miano niegodnego, gdy się postępek potajemny wyda.

O Sporcie, tyś jest Radością! Na zew twój ciało rozkwita weselem, oczy się śmieją i krew szybciej krąży. Myśli się stają czystsze i jaśniejsze. Pierzchają troski udręczonych smutkiem, a pełni życia kosztują szczęśliwi.

O Sporcie! Tyś jest Płodnością! Ty wiesz krótką i szlachetną drogą do poprawienia gatunku ludzkiego, niszcząc załążki czyhających chorób, prostując wszelkie ułomności ciała. Ty także rodzisz w człowieku pragnienie wydania na świat synów szybkich, mocnych, godnych następców jego na arenie, gotowych sięgać po laury ojcowskie.

O Sporcie, tyś jest Postęp! By moc ci służyć, człowiek musi stale rozwijać ciało i rozwijać ducha. Musi przestrzegać najwyższej higieny: wyrzec się wszelkich zbytecznych nadużyć. To ty mu wpajasz te mądre zasady, które wzbraniając mu naruszać zdrowie, wysiłek jego uczynią skutecznym.

O Sporcie! Ty jesteś Pokój! Ty ustanawiasz przyjacielskie związki między ludami, zbliżając je sobie we wspólnym kulcie siły ujarzmionej, rzeczniczki ładu, zwyciężczyń siebie. Tobie zawdzięcza wszystka młodzież świata poznanie siebie i poszanowanie wzajemne bogactw kultury swych krajów. I tak najwyższe wartości narodów stają się źródłem szlachetnej walki i pokojowego współzawodnictwa.

[Źródło tekstu: P. de Coubertin, *Oda do sportu*, Oficjalna strona Polskiego Komitetu Olimpijskiego, <http://www.olimpijski.pl/pl/130,oda-do-sportu.html>].



Wisława Szymborska  
*Konkurs piękności męskiej*

Od szczęk do pięty wszedł napięty,  
Oliwne na nim firmamenty,  
Ten tylko może być wybrany,  
Kto jest jak strucla zasupłany.

Z niedźwiedziem bierze się za bary  
groźnym (choć go wcale nie ma).  
Trzy niewidzialne jaguary  
padają pod ciosami trzema.

Rozkroku mistrz i przykucania  
Brzuch ma w dwudziestu pięciu minach.  
Biją mu brawo, on się kłania  
Na odpowiednich witaminach.

[Źródło tekstu: W. Szymborska, *Konkurs piękności męskiej*, [w:] Tejże, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, s. 91].



Część druga

W poszukiwaniu lektury



## Wprowadzenie

Od wielu lat stałą bolączką szkoły jest problem doboru lektur. Dotyczy on w zasadzie każdego poziomu kształcenia. Łączy się zawsze z dyskusją o kanonie (zwłaszcza na poziomie szkoły licealnej), obecności tekstów funkcjonujących w niej „od zawsze” w podręcznikach do literatury i o lekcyjnym „żywym nauczaniu”. Także o potrzebach współczesnych dzieci i młodzieży, funkcjonujących w nowej przestrzeni kulturowej (a zwłaszcza aksjologicznej), wyraźniej niż kiedykolwiek wcześniej odczuwających bariery szkolnego czytania, zwłaszcza tekstów dawnych, odległych tak myślowo, jak i językowo, umocowanych w światach uczniom niezrozumiałych. Dyskusja skupiona wokół problemu lektury jest pochodną różnego myślenia o szkole. Z jednej strony wyrazem chęci utrzymania w niej oświeceniowo-pozytywistycznej wizji edukacji, z drugiej zamiaru dostosowywania jej do zmiennej rzeczywistości kulturowej i aktualnych potrzeb ucznia, konstruującego siebie – własną osobowość w takim a nie innym kontekście społeczno-kulturowym. W konsekwencji również staje się ona rozmową o roli, kondycji i miejscu we współczesnym systemie szkolnym tak nauczyciela, jak i ucznia. Zmieniające się na przestrzeni lat podstawy programowe do języka polskiego, ale również podręczniki szkolne, wdrażane w życie reformy lub reformy reform są wyraźnym i namacalnym odbiciem owych niejednomysłności w postrzeganiu celów i zadań szkoły, także roli języka polskiego, a co za tym idzie ciągle wznawianej na nowo debaty społecznej nad lekturowymi zobowiązaniami podejmowanymi na lekcjach języka ojczystego. Prowadzonej debacie, nie tylko w przestrzeni edukacyjnej, ale przede wszystkim w obszarze polityki, szeroko pojętej sferze społeczno-kulturowej, dodatkowo towarzyszą co rusz przywoływane wyniki badań nad czytelnictwem, czy raczej „nieczytelnictwem” nie tylko uczniów, ale i dorosłych Polaków<sup>1</sup>.

Zaledwie zarysowane wyżej wybrane zagadnienia związane z dyskusowaniem problemu szkolnych lektur należałoby uczynić tłem dla rozważań nad tym, co trzeba i co warto czytać z uczniami współczesnej szko-

---

1 Por. Z. Zasacka, *Lektury szkolne i pozaszkolne – ciągłość i zmiany w postawach czytelniczych gimnazjalistów*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.

ły. A może precyzyjniej, ze względu na zawartość niniejszego rozdziału, co byłoby można z pełną odpowiedzialnością zaproponować do czytania w szkole młodzieży na poziomie gimnazjalnym, czy równoległe w starszych klasach zreformowanej szkoły podstawowej (klasy VII i VIII). Obfitość publikacji na rodzimym rynku wydawniczym, obecność na nim pozycji nowych z literatury polskiej lub obcej, także literackiej klasyki (również tej w Polsce mniej znanej) otwiera szeroko możliwości wyboru, a tym samym każe postawić pytanie o kryteria doboru lektury – tym bardziej zasadne, że czasowe ograniczenie, wynikające z liczby godzin języka polskiego w poszczególnych klasach, każe dokonywać wyboru ze szczególną świadomością i odpowiedzialnością. Zasadne także dlatego, że polonista każdego roku musi uwzględniać obligacje wynikające z podstawy programowej. A kluczowe przecież są również zobowiązania wobec uczniów – ich potrzeb, zainteresowań. Nie bez znaczenia także są preferencje nauczyciela – to oczywiste, że polonista wybierający do lektury tekst, który jest mu szczególnie bliski, ma większą możliwość kształtowania stosunku do lektury i motywowania do pracy podczas konkretnych lekcji poświęconych danemu utworowi. Dodatkowo istotna jest kwestia dokonania wyboru pomiędzy literaturą kierowaną dla młodzieży, dwuadresową czy wreszcie tworzoną z myślą o odbiorcy dorosłym. Prozaicznym czynnikiem, chociaż też znaczącym w wielu szkołach, jest stan zbiorów bibliotecznych oraz ewentualne możliwości uzupełniania go o propozycje nowe, dotychczas niewykorzystywane na godzinach polskiego.

Opisana wyżej sytuacja wymusza zatem potrzebę świadomego wyboru lektury. Pamiętając o potrzebie transformacji tradycyjnego szkolnego czytania, możliwościach uczniowskiego odbioru, wyznaczanych przez szkołę zobowiązaniach wychowawczych i estetycznych analizowanych w szkole dzieł, ale również tak ważnej przecież przyjemności lektury<sup>2</sup>, ujmowanej jako klucz do rozumienia człowieka i świata, można byłoby wskazać następujące kryteria doboru tekstu<sup>3</sup>:

---

2 Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 35; A. Janus-Sitarz, *Szkolna polonistyka wobec tajemnicy jednostkowego „zdarzenia lektury”*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, red. B. Myrdzik i I. Morawska, Lublin 2007, s. 278–282.

3 Zaprezentowane kryteria przedstawiam szerzej w artykule *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 2, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016.

- **kryterium psychologiczne** – zakłada, że lektura powinna być dostosowana do aktualnych możliwości intelektualnych uczniów oraz poziomu ich rozwoju emocjonalnego;
- **kryterium atrakcyjności** – zakłada wartościowanie tekstów ze względu na możliwe motywacje czytelnicze związane z zawartością lub kształtem formalnym danych dzieł (preferowanie literatury szczególnie bliskiej młodemu odbiorcy, tekstów nowych oraz starszych na nowo odkrywanych dla czytelników w produkcjach filmowych oraz ekranizacjach);
- **kryterium językowe** – wymaga doboru tekstów językowo uczniom dostępnych bądź takich, które pozwalają się w rozsądny sposób (np. przez zderzenia kontekstów) zbliżyć do pola doświadczeń uczniowskich i mają znaczenie formacyjne, a więc mogą znacząco, za pośrednictwem języka, wpływać na rozwój osobowości młodego odbiorcy;
- **kryterium aksjologiczno-wychowawcze** – uwzględnia książki istotne z punktu widzenia aksjologii; zakłada wybór tekstów ukazujących złożoność człowieka i świata, negatywnie selekcjonuje utwory moralizatorskie, odwołujące się do jednoznacznych aktów wartościowania;
- **kryterium artystyczno-estetyczne** – respektuje pozycje wartościowe artystyczne, które równocześnie mogą być dla uczniów źródłem przeżyć estetycznych, o ile pozwalają się aktualizować w obszarze doświadczeń i kompetencji młodych czytelników literatury;
- **kryterium jednostkowej – indywidualnej sytuacji dydaktycznej** – sytuuje się niejako obok kryteriów wyżej wymienionych, uwzględnia kompetencje, zainteresowania, pasje i doświadczenia czytelnicze nauczyciela oraz uczniów, może wiązać się z konkretną przestrzenią geograficzno-historyczną (gdzie mieści się dana szkoła); uwzględnia ono jednostkową sytuację dydaktyczną.

Wykorzystanie powyższych kryteriów, dostosowanie ich do danego etapu kształcenia, daje szansę na świadomy i roztropny wybór lektury, a co za tym idzie wyzwolenie właściwej motywacji czytelniczej, uzyskanie zainteresowania tekstem, wreszcie umożliwia językowe zbliżenie z utworem, który może pełnić istotną rolę w rozwijaniu świata wartości uczniów.

Zawarte w niniejszym rozdziale propozycje opracowania lektur respektują **wszystkie** powyższe kryteria. Otwierają się na literaturę obcą, powstałą na obu kontynentach amerykańskich, przy czym należy zaznaczyć, że dzieła Katherine Paterson i Harper Lee przynależą do zupełnie innego kręgu kulturowego niż powieść José Mauro de Vasconcelosa. Ten arbitralny wybór nie wynika w żadnym razie z przedkładania literatury obcojęzycznej nad rodzimą. Raczej z uznania niezaprzeczalnych wartości tych konkretnych

tekstów, ich możliwości zaistnienia w szkole, sympatii, jaką zaskarbiły sobie u młodych odbiorców<sup>4</sup>. Także z potrzeby upowszechniania ich lektury w szkole, co szczególnie potrzebne wydaje się w przypadku powieści Lee czy Vasconcelosa. Także z ich bezwzględnej przystawalności do przywołanych wyżej kryteriów doboru lektury szkolnej (również na poziomie języka znakomitych przekładów). Wybór ich wynika również z osobistych fascynacji autora niniejszego opracowania, ale przede wszystkim jednak z doświadczeń nauczycielskich w rozmaitych klasach wśród dorastających dzieci i dojrzewającej młodzieży. Każdorazowo potwierdzały bowiem te dzieła, że doskonale nadają się do czytania przez młodych ludzi – nie piętrzą nadto barier odbioru (a przynajmniej takich, których nie dałoby się pokonać w toku przemyślane zorganizowanych działań dydaktycznych), budzą żywe zainteresowanie, pobudzają do refleksji i twórczej dyskusji, wreszcie dostarczają angażującej emocjonalnie lektury, która pozostaje na długo w pamięci. Dają więc szansę na nawiązanie lekcyjnego dialogu opartego na autentyczności, potrzebie wymiany doświadczeń i poglądów, otwierają na możliwość kształtowania osoby drogą przeżywania i wzbudzania refleksji, intelektualizowania własnych doznań związanych z czytaniem powieści. Co ważne, każda z nich w szczególności sposób uruchamia refleksję nad postrzeganiem Innego – drugiego człowieka, który choć odmienny, różny od podmiotowego „ja”, jest kimś godnym szacunku, uznania wartości osobowej. Tym samym lektura wyżej wymienionych tekstów może być istotnym głosem w sprawie akceptacji dla tych, którzy reprezentują odmiennosc – osobowościową, postaw, czy wreszcie rasową bądź też tę pierwotniejszą, kulturową<sup>5</sup>. Niejednoznaczność, złożoność i nieoczywistość ukazujących w nich typów ludzkich umożliwiają czytanie lekcyjne bez nachalnego dydaktyzmu, moralizowania, prowokują do namysłu nad tym, że rzeczywistość wymyka się łatwym ocenom i nie daje się uleczyć drogą wcielenia w życie prostych przepisów na świat. Równocześnie wybrane do opracowania utwory uruchamiają myślenie o wartościach najbardziej podstawowych, stanowiących fundament aksjologicznego uniwersum, ale niepoddających się naiwnej transmisji, raczej odślanających się w aktach identyfikacji, które możliwe są za pośrednictwem materiału literackiego czy szerzej kulturowego. Wpisują się znakomicie w myślenie o wielkich tematach przynależnych do kręgu spraw ludzkich, wyznaczających przestrzenie egzystencji człowieka, w świetle dokonywanych przez niego wyborów życiowych.

---

4 Potwierdza to także wybór tych trzech utworów do kolekcji klasyki literackiej dla dzieci i młodzieży wydanej w serii „Cała Polska czyta dzieciom”.

5 O pierwotności kultury wobec rasy pisze m.in. Wojciech Burszta. Por. W. J. Burszta, *Kultura i kultury*, [w:] Tegoż, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998.



## Rozdział 1

# Gdy trzeba szybko dorastać... *Most do Terabithii* Katherine Paterson

### Dlaczego *Most do Terabithii*?

Książka Katherine Paterson *Most do Terabithii* jest ważna z perspektywy ludzkiego „tu i teraz”, a zatem pozwala się aktualizować w perspektywie doświadczeń istotnych dla każdego człowieka. Powieść amerykańskiej autorki jest psychologicznie bliska myśleniu uczniów (zwłaszcza klasy VI, ale też być może tym nieco starszym), jest także nośnikiem wartości wychowawczych, które mogą się urzeczywistniać podczas lektury oraz pracy lekcyjnej. Niewątpliwie tekst spełnia także wymogi artystyczne, jakie powinno się stawiać utworom wybranym do opracowania lekcyjnego. Dowodzi tego zarówno jej odbiór w świecie, jak i zaszczytne miejsce w wyselekcjonowanej kolekcji literatury „Cała Polska czyta dzieciom”<sup>1</sup>. To wartościowa propozycja lekturowa, która umożliwia w sali lekcyjnej refleksję nad zagadnieniami przyjaźni, samotności i akceptacji, a także domu i rodziny. Pozwala także na dyskusowanie z dziećmi problemu dojrzewania oraz wywołuje trudny, a przecież niejednokrotnie nieobcy dzieciom temat śmierci. Jest także utwór Paterson dla czytelników literatury dziecięcej i młodzieżowej kolejną wyprawą w magiczny świat wyobraźni i jej nieskończonych

---

1 Znajduje ona swe miejsce w kolekcji obok tak klasycznych utworów, jak np. *Ferdynand Wspaniały* Ludwika Jerzego Kerna, *Diossos* Witolda Makowieckiego czy *Serce* Edmunda de Amicisa. W kolekcji można jednak odnaleźć również teksty prawie wcale niewyzyskiwane w procesie dydaktycznym, takie jak *Zabić drozda* Harper Lee bądź *Moje drzewko pomarańczowe* José Mauro de Vasconcelosa.

możliwości kreacyjnych, co w świetle prowadzonych badań wydaje się czynnikiem niezwykle istotnym dla motywacji nastoletnich czytelników<sup>2</sup>.

### ***Most do Terabithii* na tle dorobku literackiego Katherine Paterson**

Urodzona w Chinach w 1932 roku Katherine Paterson jest znana polskim czytelnikom głównie z wydanego w 1977 roku *Mostu do Terabithii* oraz opublikowanej rok później powieści *Wielka Gilly*. Niemniej twórczość amerykańskiej pisarki jest znacznie obszerniejsza, choć w polskiej refleksji literaturoznawczej czy dydaktycznej raczej trudno szukać jej opracowań<sup>3</sup>. Paterson jest autorką przede wszystkim kilkunastu różnych powieści, a także obrazkowych książek dla dzieci. Jest także laureatką licznych nagród i odznaczeń, przy czym za najbardziej prestiżową uznać można przyznaną jej w 2006 roku za całokształt twórczości Nagrodę Astrid Lindgren. Znaczącym wyróżnieniem amerykańskiej pisarki był ofiarowany jej w 1998 roku przez Międzynarodową Izbę ds. Książek dla Młodych Medal Hansa Christiana Andersena. Warty odnotowania jest fakt przyznania pisarce Międzynarodowej Nagrody Literackiej im. Janusza Korczaka (za *Most do Terabithii*). Paterson jest także laureatką licznych nagród przyznawanych jej przez dzieci m.in. w Niemczech czy we Francji. Od 2010 roku może szczerzyć się honorowym tytułem National Ambassador for Young People's Literature. Jej liczne utwory tłumaczone były na różne języki, m.in. polski, holenderski, francuski, fiński, niemiecki, węgierski, włoski, norweski, portugalski, rosyjski, hiszpański, szwedzki<sup>4</sup>. Wyrazem zainteresowania twórczością Paterson są także adaptacje filmowe *Mostu do Terabithii* (pierwsza z 1985 roku w reżyserii Erica Tilla i druga, bardziej popularna, z 2007 roku

---

2 W świetle prowadzonych badań nad czytelnictwem w klasach V i VI wynika, że młodzi ludzie najchętniej poszukują w lekturze możliwości ucieczki w świat marzeń i wyobraźni. Por. D. Świerczyńska-Jelonek, *Dziecięce kryteria oceny książki*, [w:] *Książka dziecięca 1990–2005*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006, s. 238.

3 W zasadzie najwięcej informacji o autorce i jej twórczości można odnaleźć na anglojęzycznych stronach internetowych, ewentualnie w amerykańskiej prasie. Najwartościowsza, ze względu na zawarte na niej obszernie wypowiedzi samej Paterson, jest oficjalna strona autorki, której nazwa odsyła właśnie do powieści *Most do Terabithii*. Por. [www.terabithia.com](http://www.terabithia.com) [dostęp: 03.07.2014]. Można tam dowiedzieć się także o pozaliterackich zainteresowaniach pisarki, a także o jej rodzinie, bliskich czy doświadczeniach życiowych, które znalazły odbicie w tworzonej przez nią literaturze.

4 Informacje takie można odnaleźć np. na stronie Astrid Lindgren Memorial Awards pod adresem: <http://www.alma.se/en/Award-winners/2006-Katherine-Paterson/> [dostęp: 03.07.2014].

w reżyserii Gabora Csupo) oraz realne plany przeniesienia na ekran kinowy powieści *Wielka Gilly*. Dodać jednak należy, że na polskim rynku wydawniczym jej twórczość jest słabo obecna, choć za granicą cenione są *Lyddie* (1991) czy *Bread and Roses, Too* (2006). Także jej ostatnia powieść *The Day of the Pelican* (2010), której akcja rozgrywa się w czasach współczesnych w Kosowie i wiąże się z problemami natury etnicznej i religijnej, dostępna jest w Polsce jedynie w wydaniach anglojęzycznych (w formie audiobooka).

Niewątpliwie warsztat Paterson ukształtowała bogata lektura powieści dla dzieci i młodzieży, w których autorka zaczytywała się od dzieciństwa i które były dla niej lekarstwem na samotne dni w odległym Szanghaju (m.in. Rudyard Kipling, Frances Hodgson Burnett, Robert Louis Stevenson czy Alan Alexander Milne). W samym *Moście do Terabithii* autorka wprost przywołuje *Opowieści z Narnii* Clive'a Staplesa Lewisa czy *Moby Dicka* Hermana Melville'a, co również jest jakąś formą dokumentowania jej literackich fascynacji. Jest też jej twórczość częściowo zapisem własnych przeżyć, emocjonalnych doświadczeń. Trudny pobyt w okupowanych przez Japończyków Chinach udokumentowała pisarka częściowo w swej debiutanckiej powieści *The Sign of the Chrysanthemum* (1973). *Wielka Gilly* nawiązuje do trudów wychowania, których Paterson podejmowała się jako przybrana matka, zaś *Most do Terabithii* przywołuje śmierć najlepszego przyjaciela syna pisarki, który zmarł w wieku ośmiu lat<sup>5</sup>. Także rzeczywistość szkolna Jessa Aronsa, bohatera *Mostu do Terabithii*, stanowi odbicie świata, w którym jako dziecko w północnej Wirginii funkcjonowała Paterson<sup>6</sup>. Do pisania z wnętrza swego doświadczenia przyznaje się sama autorka: „To, kim jestem, okazuje się podczas pisania. Próbuję pisać z najgłębszej części samej siebie i wyrazić wszystko to, co tam znajduję”<sup>7</sup>.

Bohaterami powieści Paterson są najczęściej dzieci, które postawione w sytuacjach przerastających ich wiek, trudnych nawet dla dorosłego człowieka, wykazują się dojrzałością i dzielnością, a jednocześnie na swój dziecięcy czy młodzieńczy sposób, angażując wyobraźnię, szukają własnego porządku świata. Stąd też nie ma u Paterson ułdzonej, dziecięcej rzeczywistości. Znajduje to także odbicie w szorstkim, chropowatym języku bohaterów, co tłumaczy autorka w odniesieniu do postaci z *Mostu do Terabithii*: „Uważam, że moim zadaniem jest stworzenie postaci prawdziwych, nie zaś wzorców dobrego zachowania. Aby Jess i jego ojciec byli prawdziwi, mu-

---

5 Tamże.

6 [www.terabithia.com/about.html](http://www.terabithia.com/about.html) [dostęp: 03.07.2014].

7 M. Rich, *New Envoy's...*, dz. cyt., s. C1 [tłum. moje].

szą mówić jak prawdziwi ludzie”<sup>8</sup>. Jak dodaje autorka, wynika to zarówno z szacunku wobec czytelników, jak i przekonania, że jest to droga zbliżenia się do bohaterów<sup>9</sup>. Tym samym można dopowiedzieć za pisarką: otwiera się możliwość, aby jej teksty czytać w sposób dojrzały – w oddaleniu od fałszywych przeświadczeń na temat doskonałości świata, zaś blisko życia w jego wszelkich blaskach i cieniach, radościach i smutkach.

### ***Most do Terabithii* – zarys fabuły, wartości lektury**

*Most do Terabithii* to zasadniczo opowieść o dwojgu dziecięcych bohaterach. Kluczową postacią jest Jess Oliver Aarons junior, dziesięcioletni chłopiec wychowujący się w wielodzietnej rodzinie w miejscowości Lark Cree niedaleko Waszyngtonu. To pasjonat lekkoatletyki i rysowania, chłopiec wrażliwy i bystry, a jednocześnie samotnik z konieczności, zaniedbany przez zabieganych rodziców, zapracowany w rodzinnym gospodarstwie, sklócony z większością rodzeństwa, odrzucany przez kolegów i koleżanki z klasy, lekceważony przez nauczycieli, z wyjątkiem pani Edmunds, w której potajemnie się podkochuje. Drugą najważniejszą postacią jest Leslie Burke, jedynaczka wychowywana w inteligentnej rodzinie, która, po przeprowadzce szukających oderwania od wielkomiejskiego zgiełku rodziców do Lark Creek, pojawia się w świecie małego Aaronsa. Podobnie jak Jess, odrzucona przez koleżanki z klasy, szuka przyjaźni i marzy o baśniowych światach, o których dowiedziała się z rozmaitych książek (zwłaszcza Lewisowskich *Opowieści z Narnii*). To ona tworzy wymyśloną Terabithię, bajkową krainę w lesie, po drugiej stronie strumienia, do której można się dostać za pomocą sznura zwisającego z potężnego drzewa. Ona także uczy Jessa, że kształt Terabithii zależy wyłącznie od wyobraźni; utrwala w chłopcu przekonanie, że powinien rozwijać swe pasje, nie rezygnować z marzeń. To właśnie magiczna kraina łączy dwójkę dzieci, umożliwia im zawiązanie trwałej i mocnej przyjaźni, być może nawet miłości. Tam także, u wrót do Terabithii, czai się śmierć. Pod nieobecność Jessa, który wyjechał ze swoją nauczycielką do zwiedzać waszyngtońskie muzea, Leslie ginie w nieszczęśliwym wypadku, próbując na linie przedostać się za strumień. Chłopak musi zderzyć się ze śmiercią najlepszej przyjaciółki. Czas żałoby zbliża z rodziną, stanowi także próbę odnalezienia sensu dalszego życia. Symbolicznym ge-

---

<sup>8</sup> [www.terabithia.com/question](http://www.terabithia.com/question) [dostęp: 03.07.2014; tłum. moje].

<sup>9</sup> Tamże.

stem powrotu i formą utrwalenia pamięci o Leslie jest moment, gdy Jess mianuje swą najmłodszą siostrę May Belle królową Terabithii.

Lektura książki oraz zarysowana wyżej fabuła otwierają przestrzeń projektowania dydaktycznego wokół najistotniejszych problemów, które niesie z sobą tekst. Należy pozwolić wyszukiwać je samym uczniom tuż po przeczytaniu książki. Moje doświadczenia z odbiorem szkolnym utworu Paterson dowodzą, że warto zawierzyć dziecięcej intuicji. Uczniowie pytani o to, co zainteresowało ich w powieści, wskazują zapewne różne sytuacje rodzinne Jessa i Leslie, zwrócą uwagę na przyjaźń, której doświadczają dzieci. Przestrzenią być może interesującą dla uczniów będzie także wyimaginowany świat Terabithii, który będą mogli odwoływać do Narnii Lewisa czy Fantazjany Michaela Ende. Poruszająca okaże się zapewne śmierć Leslie. Tak kształtowały się zainteresowania moich uczniów, zarówno szóstoklasistów, jak i uczniów klasy I gimnazjalnej. Co ważne, każdorazowo uczniowie zwracali uwagę, choć w różnym natężeniu, na mniej więcej te same sprawy i problemy. Stąd moje przekonanie, że wymienionym przeze mnie zagadnieniom warto poświęcić czas. Ustaleniom problematyki lekcyjnej, która stanowić będzie punkt wyjścia do dalszych lekcji, musi towarzyszyć metodyczna refleksja nauczyciela, który powinien sytuować powieść Paterson w różnych porządkach semantycznych, a także odnosić ją do warstwy archetypicznej, która pozwala się identyfikować w utworze w odniesieniu do refleksji religioznawczej oraz psychoanalitycznej. Przesłanek do takiego myślenia dostarcza sam tekst.

W jednym z nielicznych opracowań poświęconych powieści *Most do Terabithii*, dostrzegająca walory utworu Maria Kwiatkowska-Ratajczak zauważa związki tekstu z refleksjami filozofów, literaturoznawców i psychologów zainteresowanych folklorem dziecięcym<sup>10</sup>. Jej zdaniem powieść łączy się z warstwą wierzeniową oraz potrzebą mitotwórstwa – tym samym wydobywa na światło dzienne przestrzeń sakralną. Samotny Jess oraz stojąca na jego drodze przyszła przyjaciółka Leslie odczuwają – jak zauważa Kwiatkowska-Ratajczak – potrzebę wartości najwyższych, wyrastających u człowieka z głębokich pragnień oraz tęsknot łączących się u dzieci ze specyficzną formą myślenia mitycznego<sup>11</sup>. To wyraz nieświadomości indywidualnej będącej emanacją archetypów głęboko ukrytych w nieświadomości zbiorowej<sup>12</sup>. Nie potrafiąc odnaleźć ich w rzeczywistym świecie, dzieci kreują Terabithię –

10 M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994, s. 130–133.

11 A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992, s. 17.

12 Por. E. Pascal, *Psychologia Jungowska*, przeł. G. Skoczylas, Poznań 1998, s. 69. Por. także: K. Pajor, *Rola archetypu w analitycznej psychologii C.G. Junga*, Poznań 1992, s. 50–51.

przeciwieństwo codziennego życia. Taki sposób działania książkowych dziecięciolatek ma swoje uzasadnienie oraz odnosi się do myślenia i działania ludzi pierwotnych, których podobnie jak dzieci cechuje – co zauważa Alicja Baluch – słaby rozwój pojęć abstrakcyjnych, stąd wagę uzyskują układy i relacje przestrzenne wpisane w perspektywę mityczną<sup>13</sup>. Dlatego też stosunki czasowo-przestrzenne w dziecięcej zabawie są wypełnione „zmysłowo postrzeganymi przedmiotami, postaciami i sytuacjami, które w całości tworzą specyficzne związki. Nie są to – dodaje Alicja Baluch – związki oparte na tradycyjnej logice przyczynowo-skutkowej, ale próby wyjaśnienia istoty przedmiotu, polegające na docieraniu do jego genezy. W założeniu opisać przedmiot to opowiedzieć historię jego prątworzenia”<sup>14</sup>. Dlatego wspólnie, choć pod przewodnictwem Leslie, dzieci dokonują aktu stworzenia wyrastającego z ich pragnień. Sam akt kreacji, językowo stylizowany przez Paterson we frazy biblijne, wywołuje ugruntowane przez tradycję symbole. Zatem przenosząc się do Terabithii, bohaterowie wpatrują się w niebo, a także korzystają z liny, która jest zawieszona na starym, potężnym drzewie. Także nazwa Terabithia – znów dostrzeżga Kwiatkowska-Ratajczak – kojarzy się z biblijnymi „terabintami”, a więc drzewami podobnymi do dębów, które pojawiają się w księdze Izajasza. Zatem niebo, akt kreacji, biblijne drzewo. Całości dopełniają parafrazowane w ustach dzieci sformułowania z Księgi Rodzaju i Księgi Izajasza. Doniosłość przebywania w Terabithii wywołuje u dzieci zatem także specyficzny, patetyczny język. Adekwatny do sytuacji przebywania w sakralizowanej przestrzeni.

Archetypiczne myślenie na wzór Jungowski, a więc zorientowane na to, co w człowieku głęboko ukryte, w powieści da się także odczytywać przez dziewczęcą postać Leslie oraz przestrzeń lasu, w której dokonuje się akt kreacji.

Jest zatem Las – przestrzeń dzika, nieuporządkowana, pierwotna. Odległa dla ludzi funkcjonujących w ramach cywilizacji, gubiących poczucie jedności ze światem natury, przyrody<sup>15</sup>, ale i bliska dzieciom, które ze względu na swój wiek i sposób myślenia mogą integrować się z tym, co głęboko wpisane w strukturę archetypu. Miejsce, w które zachodzą Jess i Leslie, wydaje się przestrzenią nietkniętą ludzką ręką, skrywającą w sobie jakąś niezwykłą potencję, tajemnicę. Pojawienie się w jej obrębie dzieci wyzwała ukryte, nieświadomione archetypy, czyli wbudowane w jednostkę wzorce wartości uaktywniające się samoistnie w rozmaitych sytuacjach, które Paweł Dziwiz w komentarzu do prac Carla Gustava Junga określa jako „matrycę

---

13 A. Baluch, *Archetypy literatury...*, dz. cyt., s. 17.

14 Ibidem.

15 Por. E. Pascal, *Psychologia Jungowska*, dz. cyt., s. 17.

strukturalizującą doświadczenie, będące mnemicznym osadem wspólnym całej społeczności, powstałym w wyniku kondensacji zbiorowego doświadczenia<sup>16</sup>. Ze względu na obszerną i zróżnicowaną przestrzeń nieświadomości (tak indywidualnej, jak i kolektywnej) mogą się one sytuować w sferze uczuć, myślenia, intuicji i zmysłów<sup>17</sup>. Przez istotę nieświadomości, która, jak stwierdza Jung, nie zawdzięcza swego powstania osobistemu doświadczeniu<sup>18</sup>, mogą one mieć charakter ruchomy, dynamiczny, mogą posiadać swoje życie<sup>19</sup>. Stąd możliwe ich realizacje, kiedy ze sfery nieświadomości przechodzą do fazy urzeczywistnienia, gdy wyłaniają się one z głębi duszy<sup>20</sup>. Relacja określonego „ego” z archetypem wyzwala energię, tajemnicze obrazy, także twórczość<sup>21</sup>. Dlatego mit się urzeczywistnia, jest, jak zauważa Jung, przeżywany<sup>22</sup>. Powołanie do życia Terabithii można by uznać za taką realizację archetypu odwołującą się do rytuałów i procedur magicznych oraz ogniskującą się w rozmaitych, ugruntowanych w przeszłości postawach<sup>23</sup>. Z punktu widzenia zainteresowania powieścią Katherine Paterson istotne jest w tym miejscu przywołanie archetypicznych figur: ogólniejszej – *wiecznego dziecka* czy bardziej skonkretyzowanych – *wiecznego chłopca* i *wiecznej dziewczyny*. *Wieczny chłopiec* łączy w sobie cechy idealistycznego, wszechmocnego dziecka oraz ambitnego, posiadającego własną wolę młodzieńca. Z kolei *wieczna dziewczyna* wyraża sobą jedność z *sacrum*, niewinność, ale też naiwność i wieczne zjednoczenie duszy. *Wieczne dziecko* jest bowiem zakorzenione w pierwotnym porządku świata, natury i kosmosu – drzewo, element rozpoznania w sobie archetypu, wyraża ideę wiązania ze sobą sfery ludzkiej i boskiej, a także spójność i hierarchiczność świata traktowanego jako całość łączącą niebo i ziemię. Idealne spojenie pozornie różnych elementów znaj-

---

16 P. Dziwisz, *Funkcje archetypów w micie, literaturze i Tarocie w świetle koncepcji C. G. Junga*, „Forum Myśli Wolnej” 2010, nr 46–47, s. 21.

17 Por. E. Pascal, *Psychologia Jungowska...*, dz. cyt., s. 22.

18 C. G. Jung, *Pojęcie nieświadomości zbiorowej*, [w:] Tegoż, *Archetypy i nieświadomość zbiorowa*, Warszawa 2011, s. 53.

19 K. Pajor, *Rola archetypu...*, dz. cyt., s. 46–47.

20 G. Wehr, *Carl Gustav Jung*, przeł. J. Prokopiuk, Wrocław 1998, s. 51–54.

21 Z. W. Dudek, *Psychologia integralna Junga*, Warszawa 1995, s. 108.

22 C. G. Jung, *Psychologia archetypu dziecka*, [w:] Tegoż, *Archetypy i nieświadomość zbiorowa*, dz. cyt., s. 166.

23 Ciekawy jest także proces przekazywania archetypów. Zdaniem Junga dokonuje się to głównie przez dziedziczenie struktury mózgowej, przy czym nie wyklucza on także przekazywania przez tradycję i wymianę kultur. Por. K. Pajor, *Psychologia Jungowska...*, dz. cyt., s. 73.



duże odbicie w koncepcji androgyne, którą przypisuje się także dziecku<sup>24</sup>. Ta koncepcja osoby odsyła właśnie do stanu pierwotnego, obrazu przeszłej doskonałości<sup>25</sup>. Wskazuje na obecność w człowieku pierwiastków kobiecych (*anima* w mężczyźnie) i męskich (*animus* w kobiecie) uzupełniających się wzajemnie<sup>26</sup>.

Jednakże archetypy rozumiane w duchu Jungowskim niosą ze sobą także niebezpieczeństwo. Uleganie ich fascynującemu wpływowi może powodować, że przejmują kontrolę nad człowiekiem, potrafią opętać<sup>27</sup>. Można byłoby tutaj mówić o tzw. inflacji, czyli wzlocie duszy. Znamca psychologii Junga tak referuje to zjawisko:

Człowiek pozbawiony odpowiedniego rodzaju rytuałów inicjacyjnych wprowadza się nieświadomie w sferę symboli, inspiracji i ducha. Stan takiej „auto-inicjacji”, wewnętrznej inspiracji pod wpływem symboli Jung nazywa inflacją, czyli rozdęciem ego. Inflacyjne ego, niczym Ikar w podniebnym locie, doświadcza wyższej rzeczywistości, głęboko zmienia się, poszerza zakres świadomości. Inflacja wprowadza w sferę archetypów; może być też atrakcyjną pułapką i iluzją, z której trudno powrócić do zwykłej, codziennej rzeczywistości<sup>28</sup>.

Stąd w dalszej konsekwencji może się pojawić alienacja, gdy człowiek zrywa z archetypem, lub utrata własnej autonomii przez tzw. owładnięcie przez archetypy<sup>29</sup>. W każdym z tych dwóch przypadków jednostka zostaje zagrożona, traci bezpieczeństwo.

Odbicia tego archetypicznego myślenia C. G. Junga łatwo doszukać się w powieści *Most do Terabithii*. Są zatem dzieci – Jess łączący ze swym pierwiastkiem męskim wrażliwość dziewczęcą, Leslie – dziewczyna z rozbujalą męskością, przejmująca rolę przewodnika, odkrywcy, kreatora. Jest pierwotna, nieuświadomiona potrzeba sięgania do prastarych źródeł, prahistorii, uniwersalnych prawd, i chęć kreacji, twórczości, wytwarzania, czy bardziej odtwarzania przeszłych znaków w poszukiwaniu jedności z pier-

---

24 Pojęcie to rozumiane jest jako jedność kobiecości i męskości, duchowa pełnia (transcendencja) obu płci. Pierwotna lub wtórna jedność kobiety czy mężczyzny jest uznana za symbol boskości. Zewnętrzny znak androginii to małżeństwo. Por. Z. W. Dudek, *Psychologia integralna...*, dz. cyt., s. 183. Por. C. G. Jung, *Psychologia archetypu...*, dz. cyt., s. 185–189.

25 Por. P. Dziwisz, *Funkcje archetypów...*, dz. cyt.

26 G. Wehr, *Carl Gustav...*, dz. cyt., s. 62. Por. D. Sharp, *Leksykon pojęć i idei C.G. Junga*, przeł. J. Prokopiuk, Wrocław 1998, s. 28–36.

27 G. Wehr, *Carl Gustav...*, dz. cyt., s. 56.

28 Z. W. Dudek, *Psychologia integralna...*, dz. cyt., s. 125.

29 Tamże, s. 126.



wotnym światem natury, powtarzania tego, co tkwi w nieświadomości kolektywnej, zamknięte w głębokich pokładach ludzkiej jaźni doznającej jednostkowego olśnienia. Jest wreszcie, jak w przypadku Jessa, przełamywanie samotności i szukanie siebie w świecie archetypów, a także, jak w sytuacji Leslie, opętanie archetypem, swoiste uzależnienie, które wyzwala bezgraniczną odwagę i każe lekceważyć niebezpieczeństwo, wreszcie doprowadza do ikaryjskiego upadku.

Świadomość zarysowanej wyżej problematyki oraz bogactwa znaczeń wpisanych w utwór Paterson to fundament dla projektowania cyklu lekcyjnego możliwego do zrealizowania w klasie. Zadaniem nauczyciela jest takie zorganizowanie lekcji, aby uczniowie mogli z jednej strony zaangażować się emocjonalnie w rozpoznawane przez siebie zagadnienia, z drugiej zaś możliwie głęboko docierać do znaczeń wpisanych w warstwę symboliczną utworu. Prezentowany niżej i przepracowany pod tablicą projekt cyklu zajęć jest próbą godzenia tych dwóch porządków organizujących proces lektury.

## Propozycja metodyczna

Pracę lekcyjną proponuję rozpocząć od swobodnych wypowiedzi na temat lektury. Ta utrwalona już w tradycji dydaktycznej forma może posłużyć zarówno jako element motywujący do pracy z tekstem, jak i stanowić materiał diagnozujący domową lekturę tekstu. Można potraktować ją jako sposobność, aby uczniowie mogli sami wypowiedzieć się na temat tego, co w powieści jest dla nich ważne, co chcieliby omawiać na godzinach polskiego. Doświadczenie metodyczne podpowiada, aby nie rezygnować z takiej formy działania, gdyż jest ono dla uczniów szkołą dojrzałości, elementem, który może ich motywować i dowartościowywać, zaś dla nauczyciela ustawicznym sprawdzianem jego otwartości w myśleniu, giętkości dydaktycznej, która broni przed skostnieniem i schematyzmem.

### Dom, rodzina, szkoła – lekcyjne rozpoznania

Kolejne lekcje z cyklu muszą mieć już znacznie bardziej ukierunkowaną tematycznie strukturę. Przed zajęciami, na których zakłada się rozpatrywanie problemów sygnalizowanych przez uczniów i wyselekcjonowanych przez nauczyciela, należy zaplanować także zajęcia łączące się wprawdzie z wybraną problematyką, ale jednocześnie zorientowane na rozpoznania w obrębie świata przedstawionego. Chodziłoby o wstępne określenie przestrzeni,

w jakiej rozgrywa się akcja utworu, a zatem wyodrębnienie realiów geograficznych (Stany Zjednoczone, Waszyngton i okolice), właściwe rozpoznanie na mapie, a także wyodrębnienie Terabithii – miejsca równie rzeczywistego, gdyż usytuowanego w lesie w Lark Creek, co umownego, przekształconego w wyobraźni dzieci. Na zasadzie opozycji można byłoby pokusić się o prezentację obu „światów”, życia, jakie się w nich toczy, praw, które w nich obowiązują. Dokumentacją takich działań mogłyby być plansze dużego formatu współtworzone na lekcji. Wywieszone w klasie będą stanowiły cenny materiał do licznych odniesień, zapewne bardzo potrzebnych podczas całego czasu pracy z lekturą. Dalsza praca ukierunkowana na rozpoznanie w obrębie świata przedstawionego powinna skupiać się na bohaterach utworu. Zamiast tradycyjnego podziału na np. postaci pierwszoplanowe, drugoplanowe i epizodyczne, warto uczniom zaproponować inny sposób porządkowania. Dlatego warto wrócić do poprzedniej lekcji i wyodrębnić kolejne układy przestrzenne. Tym razem byłyby to dom i szkoła. Przy czym na przestrzeń domu składałyby się dwie rodziny: Aaronsów i Burke’ów. Rozważania w odniesieniu do lektury powinny być poprzedzone rozmową z uczniami na temat domu i rodziny. Chodziłby o definiowanie istoty domu, tego, co odróżnia jego przestrzeń od innych przestrzeni. Pomocne będą na pewno doświadczenia życiowe uczniów, a także wiedza czerpana z utworów literackich. Na moich lekcjach szóstoklasiści odwoływali się do tekstów, które omawiali na poprzednich zajęciach, także we wcześniejszych klasach. Przywoływali fragmenty powieści Tove Jansson o planach budowy domu Tatusia Muminka, sięgali pamięcią do domu na Zielonym Wzgórzu Ani Shirley, wywołany został nawet przebywający poza domem – Itaką – tęskniący Odyseusz.

Bez względu na rodzaj uczniowskich przywołań kulturowych warto pomyśleć o nich jako o swoistego rodzaju pomoście myślowym i elemencie motywacyjnym dla pracy lekcyjnej nad powieścią Paterson. Stąd otwiera się możliwość ukierunkowanego powrotu do lektury. Zadaniem uczniów byłoby dopisanie do każdej z przestrzeni domu odpowiednich bohaterów. Takie uporządkowanie dawałoby możliwość scharakteryzowania obu rodzin, ukazania panujących w nich relacji, pokazania różnic. Szczególnie wartościowe powinno być porównanie ujmujące odmienne modele rodziny (wielodzietna i z jednym dzieckiem), różne metody wychowawcze, wreszcie role, które zostały przydzielone poszczególnym członkom rodzin. Nie bez znaczenia jest również uwzględnienie statusu materialnego rodziców Jessa i Leslie, a także obowiązków, które ciążyą na młodym Aaronsie. Rozpoznanie to należy prowadzić w stronę odpowiedzi na pytanie o to, jakimi dziećmi

są Jess i Leslie. Ważne byłoby odkrycie rozmaitych czynników, które wpłynęły (wpływają) na rozwój osobowości dziecka, jego pasji, zainteresowań, sposobu postrzegania ludzi i świata. Dopowiedzeniem do takich rozważań powinny być rezultaty rozpoznania w środowisku szkolnym, w które Leslie właśnie wchodziła, a w którym Jess kształtował się już od dawna. Oczywiście także w tym miejscu można odwołać się do doświadczeń uczniów, choć może mniej do kulturowych, a bardziej do osobistych. Wypisanie i uporządkowanie imion bohaterów powinno iść w parze z określaniem różnych relacji, jakie z koleżankami i kolegami szkolnymi miał Jess i Leslie. Warto przyrzeć się ich odmiennym postawom, określić, jak radzą sobie z innymi, czasem znacznie starszymi dziećmi. Dopełnieniem tej części zajęć powinna być refleksja nad osobami dwóch wyraźnie nakreślonych przez Pater-son nauczycielek: wychowawczynią w klasie Jessa, panią Mayer oraz panią Edmunds, ukochaną przez chłopca nauczycielką muzyki, która zawsze doceniała Jessa i umacniała jego wrażliwość, wspierała pasję i zainteresowania. Zakończeniem tego bloku lekcyjnego mogłyby być wypowiedzi pisemne uczniów. Mogą one przybrać kształt zadania domowego, w którym uczniowie dokonają oceny działań wychowawczych rodziców Jessa lub Leslie, ewentualnie oceniają postępowanie nauczycielek wobec uczniów – pani Mayer lub pani Edmunds.

Zaprezentowane wyżej przykłady lekcji mogą być z jednej strony potraktowane jako element rozpoznania lektury, z drugiej, jak starałem się to wykazać, formą konfrontowania uczniów z zagadnieniami ogniskującymi się wokół pojęć takich jak dom, rodzina, szkoła. Tym samym mogą być odpowiedzią na uczniowskie propozycje zajęć – wielce prawdopodobne jest to, że właśnie o domu i rodzinie uczniowie będą chcieli rozmawiać na lekcjach.

### W krainie wyobraźni

Na wstępnej lekcji w mojej klasie uczniowie wskazali także na wyobraźnię i wyimaginowaną Terabithię jako kwestie, które warto przedyskutować. Stąd zrodził się pomysł na kolejne godziny polskiego – pogłębiające rozumienie tekstu powieści, otwierające na rozumienie ukazanej w utworze rzeczywistości. Tego typu zajęcia warto zacząć od „dotknięcia” zagadnienia, a jednocześnie wyzwolenia sił twórczych szóstoklasistów. Uczniowie mają zamknąć oczy, pomyśleć o bajkowej, magicznej krainie, w której chcieliby spędzać czas z dala od codziennych spraw i obowiązków. Następnie etap kreacji. Swoją wyobrażoną krainę mają „przenieść na papier”, a więc namalować lub opisać, zgodnie z indywidualnymi preferencjami. Wykonanie

tego zadania musi być uzupełnione komentarzami. Uczniowie mają objaśniać swe malunki, dopowiadać swoje opisy. Ważna jest konkluzja. Krain niby nie ma, a jednak są – na papierze, w umyśle, wyobraźni. Można nawet w takiej wyimaginowanej krainie rozpocząć zabawę połączoną z odgrywaniem określonych ról. Jeżeli nauczyciel nie zdecyduje się na to, może poprosić uczniów o przywołanie ich dziecięcych zabaw opartych na utożsamieniu się z różnymi postaciami (królami, rycerzami, policjantami, złodziejami, superbohaterami itd.). Na pewno uczniowie będą mieli sporo takich doświadczeń do przekazania. Ważne, by zauważyć analogię – tak jak Jess i Leslie powołali do życia Terabithię, tak każde dziecko może zbudować swoją bajkową krainę. Druga ważna analogia – stworzenie dokonuje się za pomocą myśli, słowa, wyobraźni, ewentualnie gestów, którym przypisuje się znaczenie magiczne.

## Narnia, Fantazjana i... Biblia

Lekcja o kreacji światów jest wstępem do przywołania rozmaitych kontekstów – przede wszystkim fragmentów Księgi Rodzaju opisujących dzieło stworzenia lub odpowiadającego mu rozdziału z *Książki nad książkami* Anny Kamińskiej<sup>30</sup>, a także fragmentu *Opowieści z Narnii* ukazującego stworzenie krainy<sup>31</sup> oraz *Niekończącej się historii* – stworzenia Fantazjany<sup>32</sup> przez Bastiana z pomocą Dziecięcia Księżyców<sup>33</sup>. Najlepiej byłoby każdemu z tych tekstów poświęcić co najmniej jedną lekcję. Pracę nad blokiem tych utworów można zacząć od ujęcia biblijnego, źródła archetypów, warto jednak wcześniej skonfrontować uczniów z tekstami baśniowymi, bliższymi ich doświadczeniu, sposobowi postrzegania świata. Gdyby przyjąć to drugie rozwiązanie (tak też odbywało się to na moich lekcjach), należałoby ukierunkować odbiór tekstów na wyodrębnienie i omówienie następujących za-

30 A. Kamińska, *Książka nad książkami. Opowieści biblijne*, Wrocław 2000, s. 9–12.

31 C. S. Lewis, *Opowieści z Narnii. Stostrzeniec czarodzieja*, przeł. A. Polkowski, Poznań 1998, s. 114–127.

32 M. Ende, *Niekończąca się historia od A do Z*, przeł. S. Błaut, Wrocław 2000, s. 211–216.

33 Zestawienie świetnie dobranych fragmentów wspomnianych tekstów można odnaleźć w podręczniku *Nowe To lubię!* dla klasy V szkoły podstawowej. Tam też można odnaleźć właśnie stosowny fragment *Książki nad książkami* zamiast biblijnej *Księgi Rodzaju*. Sytuują się one w częściach *Wystarczy słowo* oraz *Stawiać pytania* (tu rozdział *Jak powstał świat?*). W podręczniku tym można wskazać także wiele innych materiałów, które w proponowanym przeze mnie cyklu lekcji można wykorzystać również jako konteksty. Por. Z. A. Klakówna, M. Jędrychowska, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 5*, Kraków 2007, s. 46–104.

gadnień: rzeczywistość przed aktem stworzenia; obraz stwórcy; akt kreacji – przebieg, charakterystyka, czynności rytualne; dzieło stworzenia – wizerunek świata. Po omówieniu każdego z tekstów konieczne należy je ze sobą zestawić, szukając podobieństw i różnic. Skrótowy zapis obserwacji z poszczególnych tekstów na moich lekcjach można byłoby ująć w następujący sposób:

PRZESTRZEŃ OBSERWACJI	NARNIA	FANTAZJANA
Rzeczywistość przed aktem stworzenia	tw. „pusty świat”, „NIC”; nieprzenikniona ciemność, zimna, płaska materia na kształt ziemi, powietrze suche, chłodne, nieruchome	przestrzeń dziwnych odgłosów, łomotania i szumu wichrów; bliżej nieokreślona aksamitna ciemność
Obraz stwórcy	Lew Aslan, piękne i potężne zwierzę, pan krainy, istota obdarzona nadnaturalnymi własnościami; kreator, dawca życia	Bastian, chłopiec z innego świata, czerpiący moc z siły Dziecięcia Księżyców; stwarzający i nazywający rzeczywistość, inspirowany przez Dziecię Księżyców
Akt kreacji – przebieg, charakterystyka, czynności rytualne	początkiem wola Aslana, która wyraża się w jego wielogłosowym śpiewie – wraz z kolejnymi głosami pojawiające się nowe elementy stworzenia – gwiazdy, góry, wzgórze, Słońce, rzeki, wszelakie rośliny, zwierzęta; ostateczne kształtowanie zwierząt przez Aslana – nadanie im duchowości	początkiem wszystkiego pragnienie Bastiana, przyjmujące kształt poszczególnych życzeń; materia początku to ziarenko piasku – w rękę stwórcy żarzące się, migoczące; początek świata roślin; dopełnienie aktu kreacji to nadanie nazwy nowej rzeczywistości – Las Perelin
Dzieło stworzenia – wizerunek świata	ciemności rozświetlane przez gwiazdy i Słońce; góry, zielona dolina; ciepły i przyjazny klimat; bogactwo kolorowych kwiatów na łąkach; rozliczne, uduchowione stworzenia, podziwiające Aslana, cieszące się z jego obecności	piękny, mieniący się kolorami świat cudownych, błyszczących i promieniujących światłem roślin

Powyższe zestawienie mogłoby usprawnić dokonywanie wyżej zorganizowanych porównań, ułatwiłoby także szukanie rozmaitych analogii, odsłaniałoby jednocześnie oryginalność obu tekstów. Można by je potraktować także jako punkt wyjścia do analizy tekstu ukazującego biblijne dzieło stworzenia. Najlepiej sięgnąć do bliskiej psychice młodego odbiorcy interpretacji pióra Anny Kamińskiej (z *Książki nad książkami*). Po omówieniu fragmentów powieści M. Ende i C. S. Lewisa, judajska opowieść o początkach świata powinna być znacznie bliższa uczniom. W literackim ujęciu Anny Kamińskiej historia także językowo zdaje się bardziej przystępna, a jednocześnie zachwyca prostotą w objaśnianiu starotestamentowej legendy. Poszukując punktów stycznych między przekazem biblijnym a literackimi baśniami z poprzednich lekcji, warto obserwować tekst w sposób podobny do dwóch wcześniejszych. A zatem stan pierwotny przed aktem stworzenia, obraz Boga, akt stworzenia i jego etapy, wreszcie ogląd dzieła ukończonego, egzemplifikacji Bożego zamysłu. Naturalnie refleksje w wymienionych przestrzeniach powinny łączyć się ze specyfiką języka stylizowanego na przekaz biblijny. Warto także pochylić się ze szczególną uwagą nad wymową tekstu bardzo wyraźnie wyartykułowaną przez pisarkę. Kamińska akcentuje agatologiczny charakter dzieła stworzenia, wielokrotnie powtarzając, że każdy element aktu kreacji jest dobry, przepełniony duchem istnienia nadanym przez Stwórcę, doskonały przez sam stan swego bycia w dziele Boga. Dostrzeżenie tego aspektu w lekcyjnym odczytaniu utworu otwiera perspektywę odniesień do aktów stworzenia Narnii i Fantazjany. Ta z kolei powinna być już dla szóstoklasistów stosunkowo dobrze widoczna. Powrót do opowieści M. Ende i C. S. Lewisa tym razem nabiera jeszcze innego charakteru. Na moich lekcjach uczniowie z łatwością dostrzegali, jak wiele elementów z biblijnego opisu stworzenia dyskretnie skryło się w czytanych przez nich fragmentach baśniowych opowieści. Ta żywa obserwacja intertekstualności to jednocześnie szansa na wejście w myślenie mityczne, pierwotne, a także otwarcie na rzeczywistość aksjologiczną oraz agatologiczną. Obraz dobrego stwórcy bezinteresownie powołującego do życia jakiś nowy świat wpisany jest we wszystkie trzy opowieści o początku. Stąd przeświadczenie o idei dobra, która leży u podstaw aktu tworzenia, dawania nowego życia. I to niezależnie od zła, które wkrada się w przestrzeń wydawać by się mogło idealną, wolną od kłamstwa, nienawiści i śmierci. Taka puenta, do której można zmierzać z uczniami w toku pracy lekcyjnej, otwiera na rozumienie idei powstania powieściowej Terabithii, do której powinno się wrócić na kolejnych zajęciach.

## W magicznej Terabithii

Obraz stworzenia Terabithii należy budować, przyglądając się poszczególnym fragmentom książki.

Najpierw idea, którą konkretyzuje Leslie:

Potrzebne jest nam jakieś miejsce – powiedziała. – Tylko dla nas dwojga. To by była nasza tajemnica, o której nigdy nie powiedzielibyśmy nikomu [...]. To mógłby być nasz tajemniczy kraj – ciągnęła – a ty i ja bylibyśmy jego jedynymi władcami [...]. W lesie. Tam nikt by nie przychodził i nam nie przeszkadzał<sup>34</sup>.

To forma aktywnej imaginacji<sup>35</sup>, która jest drogą wyrażenia ukrytego głęboko w nieświadomości archetypu.

Skojarzenie z Narnią rządzoną przez czterech władców, potomków Adama i Ewy, nie jest przypadkowe:

Już wiem – Leslie była coraz bardziej podekscytowana – to będzie druga Narnia, do której można się dostać jedynie za pomocą tej oto zaczarowanej liny<sup>36</sup>.

Kolejny etap to wybór miejsca. Autorka powieści, charakteryzując przyszłą Terabithię, utrzymuje, iż tam właśnie dereń i strąkowiec grały w chowanego między dębami i wiecznie zielonymi krzewami, a przez gałęzie drzew przeświecały złote promienie słońca, przyjemnie grzejąc nogi<sup>37</sup>.

Dalej było nadanie nazwy i wyznaczenie obowiązków władcom:

Leslie nazwała ich tajemniczą siedzibę: Terabithia, i pożyczyła Jessowi wszystkie swoje książki o Narnii, żeby wiedział, jak powinno wyglądać takie zaczarowane królestwo, jak trzeba chronić zwierzęta i drzewa, jak powinien zachowywać się władca<sup>38</sup>.

Wreszcie moment sakralizacji przestrzeni i uznanie dzieła stworzenia: „I tak jak Bóg w Biblii, podziwiali to, co stworzyli, i uznali, że jest dobre”<sup>39</sup>.

---

34 K. Paterson, *Most do Terabithii*, przeł. A. Skarbińska, Warszawa 2007, s. 37.

35 D. Sharp, *Leksykon pojęć...*, dz. cyt., s. 24–25.

36 K. Paterson, *Most...*, dz. cyt., s. 37.

37 Tamże, s. 37.

38 Tamże, s. 38.

39 Tamże.

Wzmocnienie znaczenia miejsca miało się dokonać przez rysunek krainy, którego przygotowanie przypadło w udziale Jessowi. Jednak to właśnie fantastyczny charakter krainy, jej odizolowanie od świata zewnętrznego, poczucie bezpieczeństwa i wartości, które dawała dzieciom, decydowały o jej znaczeniu:

Oni oboje byli właścicielami świata i żaden wróg – Gary Fulcher, Wanda Kay, Janice Avery, strachy i brak wiary w siebie Jessa – ani żaden z nieprzyjaciół, których wyobrażała sobie Leslie, nie był w stanie ich pokonać<sup>40</sup>.

Tam też mogły się realizować bohaterskie scenariusze z książek, które czytała Leslie. Tam dzieci stawały się kimś innym, niż były w rzeczywistości. Jess czuł się tam wyższy, silniejszy i mądrzejszy, niż było to na co dzień. W Terabithii następuje zatem *przebudzenie archetypowe*, które umożliwia dotarcie do głębszych wartości oraz odrodzenia osobowości – wzrostu świadomości i samowystarczalności<sup>41</sup>.

W Terabithii kształtowała się także przestrzeń prastarych wierzeń. Ulubionym miejscem Leslie był sosnowy las – miejsce bytowania dobrych duchów, obszar, do którego władcy świata mieli udawać się tylko w wyjątkowych chwilach radości lub smutku. Świat ten znajdował także umocowanie w języku dzieci – dostojnym, patetycznym, odbijającym w sobie dawne czasy oraz królewski majestat. Tam ostatecznie Jess, już po śmierci Leslie, powierza duszę przyjaciółki duchom lasu.

Wszystkie wyżej zarysowane elementy należy wydobyć na lekcjach. Aby ułatwić szóstoklasistom zadanie, można podzielić ich na grupy i przydzielić poszczególne zadania. W ramach pracy pod kierunkiem uczniowie mogliby we wskazanych partiach powieści szukać cytatów wydobywających następujące zagadnienia: idea stworzenia, przebieg procesu kreacji, wizerunek władców Terabithii, obraz krainy, Terabithia a codzienność dzieci, wreszcie język codzienny a ten obowiązujący w magicznym świecie Jessa i Leslie. Praca zbiorowa mogłaby polegać na prezentowaniu odszukanych cytatów i komentowaniu ich na forum klasy. Całość mogłoby zamykać zestawienie na planszy, którą potem można byłoby zawiesić na klasowej gazecie. Na moich lekcjach faza dokumentowania pracy lekcyjnej miała miejsce już w domu. Zadaniem każdej z grup było przygotowanie kompilacji słowno-obrazowej, która za pomocą rysunków, cytatów i komentarzy obrazowała zadane zagadnienie.

---

40 Tamże.

41 Z. W. Dudek, *Psychologia integralna...*, dz. cyt., s. 109–111.



Gdy do raju wkrada się śmierć

Zamknięciem cyklu niech będą lekcje przywołujące najtrudniejszy dla młodych ludzi problem – śmierć bliskiej osoby. Tym razem zamiast rozmowy wstępnej, która nie wiadomo jak trudne osobiste doświadczenia uczniów mogłaby poruszyć, warto od razu zająć się książką. Lepiej, aby na razie, zamiast wywołanych bezpośrednio przez nauczyciela uczniowskich trudnych wynurzeń, pojawiła się rozmowa o bohaterach. Niech uczniowska refleksja kształtuje się sama w sercach i umysłach. Na jej wypowiedzenie będzie czas później, ale tylko wtedy, jeżeli uczniowie sami, z własnej potrzeby będą chcieli dzielić się z uczącym i klasą swoimi doświadczeniami.

Pracę lekcyjną, opartą na wnikliwym badaniu tekstu powieści, należy rozpocząć od poszukiwań fragmentów, które zapowiadały nadejście czegoś złego, zwiastowały zburzenie świata Terabithii powołanego do życia przez dzieci. Warto przeanalizować na początek fragment rozmyślań Jessa następujący zaraz po tym, gdy sześćioletnia May Belle Aarons odkrywa tajemnicę wymaginated krainy:

Czasem zdawało mu się, że jego życie przypomina dmuchawiec – jeden mocniejszy powiew wiatru, jedno takie dmuchnięcie i wszystko się rozleci<sup>42</sup>.

Powyższy fragment można tłumaczyć z jednej strony jako reakcję na odkrycie siostry Jessa, z drugiej jako wyraz poczucia kruchości, chwilowości ludzkich zamierzeń, człowieczego bycia, podświadome odczucie kresu szczęśliwych dni. Także tego, co archetypiczne, wpisane w niezmienny zapis ludzkiej egzystencji.

Drugi istotny na tej lekcji etap pracy powinien dotyczyć rozdziału *Wielka noc*, który wywołuje problem wiary, stosunku do biblijnej opowieści o życiu i śmierci Jezusa, a także problem myślenia dzieci o przemijaniu, życiu pozagrobowym, strachu przed potępieniem. Ważne, aby odkryć odmiennosć postaw Jessa i Leslie. Chłopak, który wiarę i chodzenie do kościoła postrzega jako nudny obowiązek, zaś wiarę w słowa zawarte w Biblii traktuje jako warunek zbawienia, i dziewczyna, która nie zna Kościoła, zaś w Nowym Testamencie dostrzega piękną opowieść na kształt dziejów Asłana z *Opowieści z Narnii* czy losów Sokratesa. Całość rozdziału, ożywionych dyskusji dzieci, zamyka dramatyczne pytanie młodszej siostry Jessa kierowane do przyjaciółki brata:

---

42 K. Paterson, *Most...*, dz. cyt., s. 69.

Leslie – nalegała dziewczynka – a co będzie, jak umrzesz? Co się z tobą stanie, jak umrzesz?<sup>43</sup>

Trzecim elementem zapowiadającym nadchodzącą tragedię są zawarte w powieści opisy ulewnego deszczu i wywoływanych przez niego zmian. Na potrzeby lekcji warto sporządzić zestawienie odpowiednich cytatów, np.:

W poniedziałek wielkanocny znów zaczęło lać. Zupełnie jakby przyroda postanowiła zmarnować ich krótki tydzień wolności. Jess i Leslie siedzieli po tu-recku na werandzie państwa Burke’ów, przyglądając się, jak koła przejeżdżają-cej ciężarówki rozpryskują wielkie kałuże<sup>44</sup>.

Ziemia była zimna, aż nogi bolały od lodowatego błota. Pobiegli, rozchlapując kałuże i brnąc po błocie [...]. Kiedy dotarli nad brzeg rzeki, zatrzymali się. Widok był imponujący. Tak jak w telewizyjnym serialu „Dziesięcioro przyka-zan”, gdy woda zalała suchą ścieżkę Mojżesza i zatopiła wszystkich Egipcjan, wąskie i suche zazwyczaj koryto było hałaśliwym, rozlewającym się na dwa i pół metra morzem [...]. Wygłodniałe wody lizały brzegi, czasem wzbierały gwałtowniej wyżej, jakby rzucając wyzwanie ich ograniczającej roli<sup>45</sup>.

Przykładów podobnie wybrzmiewających można byłoby w powieści znaleźć więcej. Warto jednak także poszukać takich, które obrazują strach Jessa przed drogą do Terabithii, która na skutek wielodniowych opadów stała się groźna i niebezpieczna. Przykładowo:

Jess spojrzął na linę. Była jak zwykle owinięta wokół gałęzi dzikiej jabłoni. Poczul zimno w żołądku<sup>46</sup>.

Obawa Jessa przed przepływaniem się na drugą stronę rosła wraz z poziomem wody. Leslie nigdy się nie wahała i Jess nie mógł się wycofać; choć potrafił zmusić swe ciało, żeby podążyło za Leslie, jego wola pozostawała z tyłu, cze-piając się dzikiej jabłoni, tak jak Joyce Anne czepiała się matczynej spódnicy<sup>47</sup>.

Także Leslie, choć nie obawia się drogi nad potężnym już strumieniem, ma wrażenie, iż padający deszcz jest czymś niezwykłym. Tak jak podświadono-

---

43 Tamże, s. 76.

44 Tamże, s. 77.

45 Tamże, s. 79.

46 Tamże.

47 Tamże, s. 80.

mie czyni to Jess, tak i ona przypisuje mu mroczne właściwości – mityzując rzeczywistość, widzi jego źródło w szatańskiej mocy, która zawisła nad stworzoną przez dzieci krainą. Ostatnie spotkanie dzieci w Terabithii zostaje w pamięci Jessa także w nocy – staje się ostateczną zapowiedzią śmierci dziewczyny:

Kiedy w środę wieczorem Jess położył się do łóżka, zdawało mu się, że wszystko już będzie w porządku, lecz obudził się w środku nocy i stwierdził z przerażeniem, że wciąż pada. Będzie musiał powiedzieć Leslie, że nie pójdzie do Terabithii [...]. Przez resztę nocy nie mógł spać, słuchając tego okropnego deszczu i wiedząc, że niezależnie od poziomu wody w strumieniu, Leslie i tak zechce się przeprawić na drugą stronę<sup>48</sup>.

Złe przecucie Jessa zostaje na chwilę rozmyte dzięki nauczycielce, pani Edmunds, która proponuje chłopcu edukacyjny wyjazd do muzeów w Waszyngtonie. Gdy chłopiec wraca, czeka go wieść o śmierci przyjaciółki. Stary sznur zerwał się, Leslie została znaleziona w strumieniu.

Na lekcji będzie to czas zarówno namysłu nad przeżywaniem śmierci, ale także swoistego współcierpienia z chłopcem. To będzie także czas osobistych wypowiedzi uczniów, jeśli zechcą się dzielić swymi doświadczeniami. Warto teraz „przez lupę” czytać fragmenty ukazujące relacje Jessa z ojcem – ich zbliżenie się do siebie, a także chwile samotności chłopca – gdy obawia się o życie po śmierci dziewczynki, traci chęć do wszelkiego działania, a także obwinia siebie za odejście przyjaciółki, wreszcie próbuje uwierzyć w to, że śmierć Leslie jest tylko złym snem, który zaraz się skończy.

Paterson, ukazując zmaganie chłopca ze śmiercią, prowadzi czytelnika w głąb psychiki dziecka, a może szerzej – człowieka, który traci swą ukochaną osobę. Autorka ukazuje Jessa na różnych etapach przeżywania śmierci. Pokazuje go milczącego przy stole, wyrzucającego do rzeki swe przybory do malowania, wreszcie w chwili wściekłości uderzającego młodszą siostrę May Belle. Na dnie rozpacz jest również ukojenie i trudny początek czegoś nowego. Paterson odsłania także taką przestrzeń doświadczenia śmierci. Trzeba, aby tą drogą nauczyciel poprowadził i swych uczniów. Niezwykłą rolę w życiu Jessa w tym momencie życia pełnią rodzice, a zwłaszcza ojciec – wcześniej surowy, małomówny, staje się najbliższą dla chłopca osobą. On też oddał obawy Jessa o dalsze życie Leslie. Wreszcie dochodzi do ostatecznego ukojenia. Pierwsze wejście do Terabithii po śmierci Leslie staje się ostatecznym pożegnaniem z przyjaciółką – dokonuje on symbolicznego pogrzebu, oddaje duszę Leslie Duchowi krainy. Odsłonięcie przed May Belle Tera-

---

48 Tamże, s. 82.

bithii, uczynienie z dziewczynki królowej – zapewnienie sukcesji, to odbudowanie harmonii świata.

Zamykać lekcję znów może cytat oddający stan ducha Jessa:

Nadszedł czas, aby pójść dalej. Leslie nie ma, więc on musi poznać świat za nich oboje. Musi oddać światu w pięknie i trosce to, co Leslie mu pożyczyła w wyobraźni i sile<sup>49</sup>.

Zaprezentowany wyżej sposób pracy nad tematem śmierci w powieści Paterson to tylko możliwość. Doświadczenia lekcyjne przekonują mnie, że taki sposób postępowania trafia do wrażliwości uczniów. Wyobrazić sobie jednak też można rozmowę o odejściu Leslie i żałobie Jessa w toku czytania „przez lupę”<sup>50</sup> wybranego fragmentu utworu. Wydaje się, że stosowne mogłyby być wyimki z rozdziałów książki zatytułowanych *Nie* i *Samotność*:

1. fragment opisujący pierwsze etapy przeżywania przez Jessa śmierci Leslie (Fragment 1 w *Materiałach*);

2. wyimek ukazujący rozmowę ojca z młodym Aaronsem, który martwi się o życie pozagrobowe przyjaciółki (Fragment 2 w *Materiałach*);

3. fragment zawierający opis koszmaru Jessa, który dręczy chłopca w noc po śmierci dziewczynki (Fragment 3 w *Materiałach*).

## Alternatywnie

Naturalnie omawianie *Mostu do Terabithii* może pojawić się na lekcjach w szkole podstawowej obudowane także innymi kontekstami. To, jak słusznie zauważa Maria Jędrychowska, szansa na lekturę zarówno przynoszącą estetyczną przyjemność, jak i otwierającą na wydobywanie problemów egzystencji, sprzyjającą budowaniu hierarchii wartości<sup>51</sup>. A zatem opracowanie utworu Paterson można byłoby usytuować po lekturze całościowej *Opowieści z Narnii*. Wówczas literacka koncepcja fantastycznej krainy oraz bezpośrednie odniesienia do dzieła Lewisa mogłyby być o wiele klarowniejsze i bardziej zrozumiałe. Magiczne myślenie, a także rola wyobraźni uwytkłona w powieści Paterson komponują się myślowo z lirykiem Joanny Kulmowej *Krajdywan*. Moc kreacji wyobraźni eksponuje również piękny

---

49 Tamże, s. 109.

50 E. Ziolo, *Czytanie „przez lupę”*, „Nowa Poliszczyna” 1995, nr 1.

51 M. Jędrychowska, *Międzytekstowe zderzenia i dydaktyczne zdarzenia*, [w:] *Szkieł do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010, s. 110.

wiersz Zbigniewa Herberta *Pudełko zwane wyobraźnią* czy utwór Józefa Ratajczaka *Zakłęcia*, które dodatkowo otwierają na metarefleksję, pozwalają na wyzwolenie aktywności twórczej dzieci, poezjowanie, co świetnie dokumentują chociażby zamieszczone w *Nowej Sztuce Pisania* Z. A. Kłakówny i K. Wiatra ćwiczenia i zadania dla uczniów<sup>52</sup>.

Z kolei sytuowanie analizy utworu w klasie V, w której zwyczajowo pojawiają się mity, otwiera uczniów na naturalne działania mitotwórcze. Zasadne byłoby zatem wiązanie lektury powieści Paterson z pisaniem przez uczniów opowiadań mitopodobnych<sup>53</sup>.

Akcentowanie podczas omawiania *Mostu do Terabithii* roli i znaczenia domu, zagadnień związanych z funkcjonowaniem rodziny i relacjami w niej panującymi otwiera może także na różne dydaktyczne możliwości wywoływania kolejnych kontekstów. Celowe przy takiej lekturze byłoby przywołanie fragmentów powieści Lucy Maud Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza* ukazujących pierwsze chwile bohaterki w domu Maryli i Mateusza Cuthbertów.

Z kolei obraz przyjaźni zawarty w powieści można skonfrontować z fragmentami *Małego Księcia*, które pozwalają dostrzec relacje między tytułowym bohaterem a Lisem i Różą. Uzasadnione byłoby również przywołanie fragmentów powieści Marka Twaina *Przygody Tomka Sawyera* obrazujących relacje między Tomkiem a Huckiem Finnem.

## W klasach starszych

Zarysowane wyżej ogromny potencjał i wieloznaczność tekstu Katherine Paterson decydują o tym, że może on być z powodzeniem omawiany z młodzieżą klas VII i VIII (klas I i II dawnego gimnazjum). Wspomniane wyżej, wywoływane przez lekturę kręgi problemowe byłyby wówczas analizowane w odniesieniu do innej już wrażliwości, emocjonalności, a także dojrzałości dzieci starszych. Konfrontacja tekstu z takim odbiorcą toruje drogę do przywołania innych kontekstów, zdecydowanie zbyt trudnych w odbiorze szóstoklasistów, umożliwiających spojrzenie z innej perspektywy na utwór amerykańskiej autorki. Na przykład wyraźniej, bardziej wprost, mogłyby zostać wyartykułowane znaczenia wynikające z zastosowania wobec tekstu

---

52 Z. A. Kłakówna, K. Wiatr, *Nowa Sztuka Pisania. Klasy IV–VI szkoły podstawowej*, Kraków 2006, s. 25–26, 29–32.

53 Przykładów tego typu ćwiczeń również dostarcza przywołana wyżej *Nowa Sztuka Pisania*. Por. Z. A. Kłakówna, K. Wiatr, *Nowa Sztuka Pisania...*, dz. cyt., s. 73–84.

perspektywy archetypicznej, wyrastającej na gruncie mitów i baśni, jak i poglądów C. G. Junga. Pożądana byłaby także w projekcie pomyślanym dla starszych uczniów lektura np. powieści José Mauro de Vasconcelosa *Moje drzewko pomarańczowe* czy powieści Erica-Emanuella Schmita (bądź ich fragmentów), takich jak np. *Oskar i pani Róża* czy *Zapasy z życiem*. W każdym z tych utworów młodzi bohaterowie borykają się z problemami przestającymi ich wiek, zderzają się z trudną, „dorosłą” rzeczywistością, postawieni są wobec śmierci, a jednocześnie w sposób nieświadomy uruchamiają w swym myśleniu przestrzeń archetypów, które realizują w swoim życiu. Także zaproponowane do czytania „przez lupę” fragmenty mogą być wykorzystane w pracy z uczniami starszymi – prawdopodobnie jeszcze wyraźniej wybrzmiały w zderzeniu z większą dojrzałością i bogactwem doświadczeń młodzieży. Oczywiście można również sytuować lekturę utworu Paterson w innych porządkach myślowych. Perspektywę bohatera szukającego klucza do rozumienia świata przynosi kanoniczny *Mały Książę* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego. Dopelnienia wizerunku młodzieńczego bohatera zbuntowanego wobec świata, losu, praw rządzących światem można by z kolei szukać w poznawanych we fragmentach lub w całości powieściach właśnie Katherine Paterson *Wielka Gilly* czy Jerome’a Davida Salinger’a *Buszujący w zbożu*.

## Materiały

### FRAGMENT 1

Zakręciło mu się w głowie. Otworzył usta, ale nie potrafił wydobyć z siebie głosu. Patrzył po kolei na wszystkie twarze, szukając pomocy.

W końcu odezwał się ojciec. Dużą, spracowaną dłonią głąskał matkę po głowie i patrzył na swoją rękę.

– Dzisiaj o świcie znaleźli tę dziewczynę Burke’ów w strumieniu.

– Niemożliwe – powiedział cicho, odzyskując głos. – To niemożliwe. Leslie nie mogła utonąć. Przecież ona umie dobrze pływać.

– Ten stary sznur się zerwał. – Ojciec tłumaczył cicho i nieubłaganie. – Najwidoczniej musiała uderzyć się w głowę, kiedy wpadła do wody.

– Nie. – Jess potrząsnął głową. – Nie.

Ojciec spojrzał na niego.

– Przykro mi, synu.

– Nie! – krzyknął. – Nie wierzę. Oszukujecie mnie!

Rozejrzał się nieprzytomnie naokoło, szukając kogoś, kto potwierdziłby jego podejrzenia. Jednak wszyscy mieli opuszczone głowy, oprócz May Belle, której szeroko otwarte oczy pełne były przerażenia. „Leslie, a co będzie, jak umrzesz? Co się z tobą stanie, jak umrzesz?”

– Nie – powiedział wprost do May Belle. – To kłamstwo. Leslie żyje.

Odwrócił się i wybiegł, trzaskając drzwiami. Pobiegł do głównej drogi, a potem na zachód, uciekając od Waszyngtonu i Millsburga, i domu starego Perkinsa. Nadjeżdżający samochód zatrafił, minął go łukiem i znów zatrafił, lecz Jess nic nie słyszał.

„Leslie – nie żyje – dziewczyna – sznur – zerwał się – wpadła – ty – ty – ty”. Słowa wybuchały mu w głowie. „Bóg – nie żyje – ty – Leslie – nie żyje”.

Nie miał już siły, ale biegł dalej, potykając się, bojąc się zatrzymać. Jak gdyby w przekonaniu, że dopóki on biegnie, Leslie żyje. Wszystko zależało tylko od niego. Musi biec.

Za sobą usłyszał warkot ciężarówki, lecz nie mógł się obejrzeć. Spróbował biec jeszcze szybciej, lecz ojciec wyprzedził go, zatrzymał samochód, wyskoczył i podbiegł do Jessa. Chwytał syna na ręce, jak gdyby był małym dzieckiem. Przez dobrych kilka chwil Jess kopał i walczył w mocnym uścisku, potem poddał się odrętwieniu, które pragnęło się wydostać z zakamarków jego mózgu, walczyło o to, żeby się wydostać na wolność.

Oparł się o drzwi ciężarówki i pozwolił głowie uderzać o szybę. Ojciec prowadził sztywno, bez słowa, raz chrząknął, jakby miał zamiar coś powiedzieć, ale spojrzął na Jessa i zamilkł.

Kiedy podjechali pod dom, ojciec się nie ruszył. Jess wyczuł jego wahanie, otworzył drzwi i wysiadł. Zupełnie odrętwiały poszedł do domu i położył się na swoim łóżku.

[Źródło tekstu: K. Paterson, *Most do Terabithii*, przeł. A. Skarbińska, Warszawa 2007, s. 191–192].

## FRAGMENT 2

Obudził się, gwałtownie przywrócony do rzeczywistości pośród czarnej ciszy domu. Usiadł, sztywny i drżący, mimo że był całkowicie ubrany, w kurtce i trampkach. Z sąsiedniego łóżka słyszał oddechy młodszych sióstr, tak dziwne głośne i nierówne w ciszy. Musiał go obudzić jakiś sen, choć nie pamiętał, co mu się śniło. Pamiętał tylko uczucie strachu. Przez pozabawione firanek okno widział róg księżycy i mnóstwo roztańczonych, migotliwych gwiazd.

Przypomniało mu się, że ktoś mówił o śmierci Leslie. Ale wiedział, że to tylko fragment tego okropnego snu. Leslie nie mogła umrzeć, było to tak samo trudne do wyobrażenia jak to, że on sam mógł umrzeć. Jednakże słowa krążyły mu po głowie jak liście podnoszone zimnym wiatrem. Gdyby teraz wstał, poszedł do domu starego Perkinsa i zastukał lekko do drzwi, Leslie otworzyłaby mu, a koło jej nóg płątałby się KT. Taka piękna noc. Mogą przez pola pobiec na wzgórze, do strumienia, i przepawić się do Terabithii.

Nigdy tam nie byli po ciemku, ale księżyc świecił dostatecznie jasno, żeby mogli trafić do zamku, gdzie Jess opowie jej o dniu spędzonym w Waszyngtonie. I przeprosi ją. Głupio zrobił, że nie spytał, czy Leslie też może jechać. On i Leslie, i panna Edmunds spędziliby cudowny dzień razem, oczywiście inny niż ten, który był, ale równie przyjemny, równie doskonały. Panna Edmunds i Leslie lubiły się bardzo. Fajnie by było, gdyby Leslie z nimi pojechała.

„Naprawdę bardzo cię przepraszam, Leslie. – Zdjął kurtkę i trampki i wsunął się pod koc. – Głupio, że nie pomyślałem o tobie”.

„Nic nie szkodzi – powie Leslie. – Byłam w Waszyngtonie setki razy”.

„A widziałaś polowanie na bawoły?”

Tak się złoży, że będzie to jedyna rzecz, której Leslie nie widziała, więc opowie jej dokładnie, opisując miniaturowe zwierzęta pędzone na śmierć.

Nagle zrobiło mu się zimno w żołądku. Chyba w związku z bawołami, ze spadaniem w przepaść, ze śmiercią. Z tym, co sprawiło, że zapomniał rano spytać, czy Leslie może z nimi pojechać.

„Powie ci coś dziwnego”.

„Co?”

„Dziś rano bałem się pójść do Terabithii”.

To zimno z żołądka groziło przejściem w inne części ciała. Obrócił się i położył na brzuchu. Może lepiej nie myśleć o Leslie akurat teraz. Zobaczy się z nią z samego rana i wszystko wytłumaczy. Wszystko będzie łatwiejsze przy dziennym świetle, kiedy otrząśnie się z tego straszego snu, którego nie pamięta.

Zaczął myśleć o wycieczce do Waszyngtonu, przypominając sobie szczegóły obrazów i rzeźb, głos panny Edmunds, swoje pytania i jej odpowiedzi. Czasem po głowie błąkało mu się poczucie spadania, ale odpychał je kolejnym obrazem lub dźwiękiem kolejnej rozmowy. Jutro musi o tym wszystkim opowiedzieć Leslie.

Następną rzeczą, z której zdał sobie sprawę, było świecące przez okno słońce. Na łóżku sióstr leżała tylko zmięta pościel, a z kuchni słychać było krzątanie i ciche rozmowy.

[Źródło tekstu: K. Paterson, *Most do Terabithii*, przeł. A. Skarbińska, Warszawa 2007, s. 92–94].



### FRAGMENT 3

– Widziałeś ją? – spytała podekscytowana. – Widziałeś ją w trumnie?  
Uderzył ją. W twarz. Tak mocno, jak jeszcze nigdy nikogo nie uderzył. May Belle odsunęła się z cichym szlochem. Pobiegł zaraz do pokoju i wyciągnął spod materaca papier i farby, które Leslie podarowała mu na Gwiazdkę.

Ellie stała w drzwiach i coś mówiła, odepchnął ją jak oparzony. Na dole Brenda też coś mamrotała, ale słyszał tylko płacz May Belle.

Wybiegł przez drzwi kuchenne i biegł przez całą drogę do strumienia, nie oglądając się za siebie. Poziom wody obniżył się trochę od czasu, kiedy był tu ostatnio. Na gałęzi jabłoni lekko kołysała się reszta sznura. „Teraz jestem najszybszym biegaczem w piątej klasie”.

Krzyknął coś bez słów, wrzucił papier i farby do brudnej, ciemnej wody. Farby pływały na powierzchni, prześlizgując się z prądem jak łódka, ale kartki papieru zakręciły się w kółko, nasiąkły błotnistą wodą i zostały wessane. Patrzył, jak wszystko znika. Powoli zaczął normalnie oddychać, a serce przestało mu walić. Usiadł, mimo że ziemia była mokra od deszczu. Nie miał dokąd pójść. Nigdzie. Nigdy. Oparł głowę na kolanach.

– Bardzo głupio zrobiłeś.

Ojciec usiadł na brudnej ziemi, tuż koło niego.

– Nic mnie to nie obchodzi. Nic a nic.

Płakał, płakał tak bardzo, że ledwie mógł oddychać.

Ojciec wziął go na kolana, jakby Jess był małą Joyce Ann.

– No już, już – powiedział, głaszcząc go po głowie. – Cicho. Cicho.

– Nienawidzę jej – zaszlochał Jess. – Nienawidzę jej. Żałuję, że ją w ogóle poznałem.

Ojciec, nic nie mówiąc, gładził go po głowie. Jess powoli uspokajał się. Obaj patrzyli na wodę.

Wreszcie ojciec powiedział:

– Piekło i szatani.

Czasem Jess słyszał, jak ojciec mówił tak do jakiegoś kolegi. Przyniosło mu to dziwną ulgę i dodało śmiałości.

– Tato, wierzysz, że ludzie idą do piekła, prawdziwego piekła?

– Martwisz się o Leslie Burke?

Wszystko to było dziwne, ale co tam.

– No, bo May Belle powiedziała...

– May Belle? May Belle nie jest Bogiem, który wie wszystko.

– No, ale skąd wiesz, co robi Bóg?

– Synu, nie bądź głupi! Bóg nie posyła małych dziewczynek do piekła.

Jess nigdy w życiu nie uważał Leslie za małą dziewczynkę, ale wobec Boga była małą dziewczynką. W listopadzie miała skończyć jedenaście lat. Wstali obaj i ruszyli pod górę.

– To nieprawda, że jej nienawidzę – odezwał się Jess. – Nie mam pojęcia, dlaczego tak powiedziałem.

Ojciec pokiwał głową ze zrozumieniem.

[Źródło tekstu: K. Paterson, *Most do Terabithii*, przeł. A. Skarbińska, Warszawa 2007, s. 100–101].

## Rozdział 2

### Czy można być dorosłym pięciolatkiem? *Moje drzewko pomarańczowe* José Mauro de Vasconcelosa

#### Dlaczego warto czytać *Moje drzewko pomarańczowe*?

Na pytanie, czy warto ze współczesnymi uczniami czytać książkę José Mauro de Vasconcelosa, należy odpowiedzieć twierdząco. Powodów można wskazać przynajmniej kilka. Przede wszystkim jest to opowieść bliska życiu, dotyczy spraw, emocji, przeżyć, które związane są z człowiekiem od zawsze i na zawsze. Bliski jest także młodzieży bohater – mały Zezé (narracja z jego perspektywy), którego zmagania z życiem budzą żywe zainteresowanie i ewokują rozmaite problemy, o których młodzież chce i może rozmawiać.

*Moje drzewko pomarańczowe*<sup>1</sup> warto także czytać ze względu na sposób prezentowania dziecka i kategorii dzieciństwa. Vasconcelos nie moralizuje, ale pokazuje chłopca zadającego sobie dorosłe pytania, dojrzewającego przez przeżywanie śmierci przyjaciela. Recenzujący książkę już przeszło trzydzieści lat temu Adam Komorowski zwracał uwagę na fakt, iż brazylijski pisarz przełamuje popularną w literaturze dziecięcej konwencję pisania o misiach i ptaszkach, pokazując świat nieugłaskany, także brutalny<sup>2</sup>. „Vasconcelos swoim młodym czytelnikom nie mydli oczu – pisał autor recenzji – ale zarazem opisuje proces dojrzewania bez osłonek, chroni swoich czytelników od sytuacji stresowych, w jakie niewątpliwie wpędzają młodzież opowiadki o świecie pozbawionym konfliktów”<sup>3</sup>. Wreszcie obcowanie z lekturą może być szkołą empatii, która odwołuje się do doświadczalnego obcowania ze światem i innymi ludźmi.

---

1 J. M. de Vasconcelos, *Moje drzewko pomarańczowe*, przeł. T. Tomczyńska, Warszawa 2008.

2 A. Komorowski, [recenzja *Mojego drzewka pomarańczowego*], „Nowe Książki” 1976, nr 15, s. 46.

3 Tamże, s. 45.

Wydaje się, że książkę Vasconcelosa najlepiej jest czytać z uczniami w klasie VII lub VIII szkoły podstawowej (I lub II gimnazjalnej). Moje doświadczenia szkolne pokazują, że w tym wieku opowieść o losach Zezé uderza właściwie zarówno w emocjonalność trzynasto- i czternastoletków, jak i pozwala się już intelektualizować w odniesieniu do coraz bardziej poważnych doświadczeń. Oczywiście nie wyklucza to możliwości lektury z uczniami starszymi. Sprawa ostatecznie pozostaje do rozstrzygnięcia dla samego nauczyciela, który najlepiej zna swoich uczniów, pracując z nimi na co dzień.

## Vasconcelos – zarys biograficzny

Proponując *Moje drzewko pomarańczowe*, warto wiedzieć chociaż co nieco o autorze powieści, tym bardziej że jego twórczość nosi wyraźne ślady doświadczeń autobiograficznych. Możliwości eksploracji badawczych są jednak mocno ograniczone. Informacji o pisarzu skąpią materiały ogólnoliterackie, a także te poświęcone literaturze brazylijskiej. Okazuje się, że najlepszym źródłem wiedzy na temat tego autora są obcojęzyczne strony internetowe<sup>4</sup>. Ze zgromadzonych tam informacji wynika, że José Mauro de Vasconcelos (1920–1984), Brazylijczyk, syn Indianki i Portugalczyka, był człowiekiem o niezwykle ciekawym życiorysie. Urodził się na peryferiach Rio de Janeiro, w patologicznej rodzinie, gdzie zmagał się zarówno z ogromną biedą, jak i przemocą fizyczną (zwłaszcza ze strony ojca). Z pomocą krewnych udało się przyszłemu pisarzowi wyjechać z rodzinnego domu i szukać możliwości odmiany swego życia. Nie była to droga łatwa, lecz naznaczona rozmaitymi trudnymi doświadczeniami. Kolejne etapy zdobywania wykształcenia, próby odnalezienia własnego miejsca w życiu, zmagania z przeciwnościami losu i własnym charakterem odcisnęły na nim wyraźne piętno. Zanim Vasconcelos ostatecznie wybrał swą przyszłość, pracował jako rybak, handlarz, nauczyciel, a nawet dziennikarz. Interesująco kształtowały się także jego pasje i zainteresowania. Autor *Mojego drzewka pomarańczowego* był zapalonym pływakiem, uprawiał także piłkę nożną i boks. Z kolei artystyczna cząstka jego duszy realizowała się w zainteresowaniu malarstwem i filmem (w pewnym okresie tworzył scenariusze, a na-

---

4 Por. *Biografia do patrono José Mauro de Vasconcelos*, [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas\\_bairro/bibliotecas\\_a\\_l/josemauro-devasconcelos/index.php? p=5427](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/josemauro-devasconcelos/index.php? p=5427) [dostęp: 15.03.2015]; [http://en.wikipedia.org/wiki/José\\_Mauro\\_de\\_Vasconcelos](http://en.wikipedia.org/wiki/José_Mauro_de_Vasconcelos) [dostęp: 15.03.2015].

wet sam występował jak aktor). Najważniejsza okazała się jednak literatura. Za najwybitniejsze dzieło brazylijskiego pisarza uznaje się właśnie powieść *Moje drzewko pomarańczowe* (1968), która zyskała uznanie wśród znawców literatury dla dzieci i młodzieży. Zaprezentowane w niej losy małego chłopca Zezé znajdują dopełnienie także w dwóch innych powieściach Vasconcelosa (*Rozpalmy słońce*, 1974; *Na rozstajach*, 1963).

## **Opowieść o Zezé, czyli rzecz o chłopcu, który szybko musiał się uczyć dorosłości**

*Moje drzewko pomarańczowe* to opowieść o pięcioletnim Józefie Vasconcelosie wychowującym się w ubogiej rodzinie brazylijskiej (miejsceowość Bangu, niedaleko szosy ciągnącej się od Rio de Janeiro do São Paulo). Chłopak, nazywany przez wszystkich Zezé, to dziecko niezwykle. Znany psotnik uznawany w okolicy za największego hultaja. W domu bywa bity przez ojca i starsze rodzeństwo, na co dzień odczuwa ciężar biedy, trud opieki nad młodszym bratem oraz uciążliwą dla niego obecność starszej siostry Jandiry. Ale Zezé to także chłopiec wrażliwy, dojrzały nad swój wiek, pilnie obserwujący świat dorosłych i marzący o prawdziwej przyjaźni. Empatyczny, zatroskany o innych, pragnący poprawy losu swoich najbliższych, a jednocześnie żyjący w swoim wyimaginowanym świecie przygód i fantazji, stwarzający dla siebie świat magii, który pozwala mu na ucieczkę od smutków codzienności.

Poznając historię opowiedzianą w *Moim drzewku pomarańczowym*, czytelnik może śledzić losy chłopca odśladającego swe wielkie i czułe serce. Dziecka dramatycznie poszukującego kogoś, kto je zrozumie, da mu swój czas i uczucia, których brakuje ze strony rodziców. Kogoś, kto znalazłszy przyjaciela (w osobie Manuela Valadaresa), traci go i doświadcza, czym jest śmierć symbolizowana przez spersonifikowaną złą siłę – pociąg – Mangaratibę. W *Moim drzewku pomarańczowym* autor zamyka historię Zezé w momencie, gdy umiera Portugal, drzewko Maluszek ma być ścięte, a chłopiec musi się przeprowadzić.

Do historii Zezé Vasconcelos powraca dwukrotnie w książkach *Rozpalmy słońce*<sup>5</sup> oraz *Na rozstajach*<sup>6</sup>. W pierwszej opowiada o pięciu latach z życia bohatera (10–15 lat), oddanego przez rodziców do rodziny kuzyna ojca i szkoły z internatem, w której ma zdobywać wykształcenie z dala od biedy. Zezé, choć już straszy, ciągle jest chłopakiem samotnym, nierozumianym,

---

5 J. M. de Vasconcelos, *Rozpalmy słońce*, przeł. T. Tomczyńska, Warszawa 2008.

6 J. M. de Vasconcelos, *Na rozstajach*, przeł. T. Tomczyńska, Warszawa 2009.

wchodzącym w dorosłość (koniec szkoły, pierwsza miłość), wciąż funkcjonującym w świecie marzeń, powołującym do życia wyimaginowanych przyjaciół (m.in. żabę Adama, aktora filmowego Maurice'a). To kolejny powrót Vasconcelosa do dzieciństwa, będący znów swego rodzaju rozrachunkiem z rzeczywistością, w której jego literacki bohater musiał dorastać<sup>7</sup>. W drugiej książce autor znów ukazuje Zezé na przestrzeni czasu, choć najbardziej eksponuje moment, gdy chłopak ma 19–20 lat. Przedstawia losy bohatera, który przerywa studiowanie medycyny, podejmuje pracę fizyczną, z zapalem trenuje pływanie i ma poczucie, że świętek, w którym żyje, jest dla niego zbyt ciasny. Zakochany bez pamięci, pogodzony z przybranym ojcem wyrusza w świat w poszukiwaniu własnego miejsca. Obie książki, choć interesujące, zdecydowanie ustępują walorom *Mojego drzewka pomarańczowego*.

W tym miejscu warto zaznaczyć związek biografii pisarza z opowieścią o Zezé. Główny bohater to przecież Józef (José), zaś pojawiając się w *Moim drzewku pomarańczowym* nazwisko ojca – Vasconcelos – sugeruje wyraźnie związek pomiędzy małym Zezé a pisarzem. Istotna jest również dedykacja, w której autor oddaje hołd swemu tragicznie zmarłemu rodzeństwu – Luísowi i Glórii. Wymienia w niej również Valadaresa. W losach Zezé można odnaleźć także liczne analogie do biografii samego pisarza (np. trudne dzieciństwo, dramatyczna sytuacja materialna rodziny). Sporo odniesień biograficznych da się wskazać we wszystkich książkach literackiego cyklu o Zezé<sup>8</sup>. Są one szczególnie cenne, gdyż literacka opowieść o małym Józefie jest bliska prawdziwemu życiu jak mało która ze spotykanych w szkole lektur.

## Projektowanie pracy

W projektowaniu pracy nad tekstem Vasconcelosa<sup>9</sup> warto pamiętać o tym, że *Moje drzewko pomarańczowe* lepiej wybrźmi, jeżeli podda się je lektu-

---

7 Por. G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze II połowy XIX i XX wieku*, Warszawa 2006, s. 156, 442.

8 Pomocą służyć tutaj mogą w zasadzie tylko obcojęzyczne strony internetowe poświęcone Vasconcelosowi. Por. [www.amigosdolivro.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=4458](http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=4458) [dostęp: 04.11.2010]; [http://en.wikipedia.org/wiki/José\\_Mauro\\_de\\_Vasconcelos](http://en.wikipedia.org/wiki/José_Mauro_de_Vasconcelos) [dostęp: 04.11.2010]. Jakikolwiek wzmianki na temat tego autora w opracowaniach polskojęzycznych należą do rzadkości, podobnie jak polskojęzyczne opracowania jego twórczości.

9 Por. P. Sporek, *Co, dlaczego i jak czytać z młodzieżą? Refleksje nad lekturą Mojego drzewka pomarańczowego José Mauro de Vasconcelosa i Zabić drozda Harper Lee*, [w:] *Współ-*

rze w określonym cyklu lekcji zorganizowanym wokół jakiegoś problemu natury ogólnej. Wydaje się, że ta powieść wpisuje się w rozważania nad symboliczną figurą domu i powiązaniem z nią zagadnieniem rodzinnych relacji (ewentualnie szerzej – w kontekście relacji: *ja wobec drugiego; ja wobec innych*). Tekst może także oświetlać problemy związane z dorastaniem, poznawaniem świata, poszukiwaniem własnego miejsca w świecie. W takim ujęciu można umieszczać *Zezé* w towarzystwie chociażby jego starszych literackich kolegów, np. Holdena (bohater *Buszującego w zbożu* Jerome’a D. Salingera) czy Gilly (*Wielka Gilly* Katherine Paterson). Utwór Vasconcelosa pozwala się także rozpatrywać w kontekście opowieści o młodych bohaterach poszukujących w swoim świecie odeszcia od codziennych problemów, stwarzających osobiste przestrzenie ucieczki z labiryntu trudnych spraw przekraczających ich dziecięce pojmowanie świata. W tym kontekście warto by pamiętać o możliwości wyzyskania chociażby książki Katherine Paterson *Most do Terabithii* czy *Niekończącej się opowieści* Michaela Ende. Na prowadzonych przeze mnie lekcjach w klasie I gimnazjalnej (a zatem odpowiedniku klasy VII) wraz z uczniami przywoływałam właśnie Jessa i Leslie z powieści Paterson oraz postać Bastiana<sup>10</sup>. Całość lektury wpisana była w kontekst cyklu egzystencjalnego z podręcznika *To lubię!* zatytułowanego *Świat jest teatrem, aktorami ludzie*, po omówieniu *Urodzin* Wisławy Szymborskiej oraz znaczącego fragmentu ze sztuki Szekspira *Jak wam się podoba* („Świat jest teatrem, aktorami ludzie...”), wpisanej w obraz René Magritte’a *Skowronek*<sup>11</sup>. Tym samym uczniowie niejako naturalnie łączyli perypetie *Zezé* z koniecznością zmagania się z losem, z relacjami z innymi – uczestnikami spektaklu (dramatu). Także w ramach myślenia o egzystencji mogli ujmować samotność i odrzucenie chłopca, wreszcie odeszcie jego najbliższych.

## Pierwsza lekcja z *Zezé*, czyli wstępne świadectwa lektury

Pozytywne sygnały odbioru lektury wśród uczniów skłoniły mnie do zaprojektowania cyklu lekcji wspólnie z klasą. Stąd pierwsze spotkanie z *Moim drzewkiem pomarańczowym* miało charakter rozpoznawczy. Celem było

---

czesne problemy badań nad recepcją i oddziaływaniem utworów literackich, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2013.

10 Zdecydowana większość uczniów знаła tych bohaterów jeszcze ze szkoły podstawowej, samodzielnej lektury, względnie filmowych adaptacji.

11 M. Jędrychowska, Z. A. Klakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 1 gimnazjum. Książka ucznia*, Kraków 2000, s. 28–29.

poznanie świadectw odbioru oraz ustalenie problematyki, która stałaby się przedmiotem refleksji na kolejnych lekcjach<sup>12</sup>.

W swych wypowiedziach „na gorąco” młodzież, oprócz zwyczajowego już pierwszego wartościowania książki (w zasadzie wszystkie opinie były pozytywne, nie brakowało nawet entuzjastycznych, podkreślających fakt, że powieść w żaden sposób nie przypomina poznanych wcześniej lektur), uczniowie zwracali uwagę głównie na sceny, „momenty”, które wydały im się szczególnie ważne bądź też w jakiś sposób mocniej oddziaływały na ich emocje. Szczególne wrażenie na uczniach zrobiły zwłaszcza dwie sceny: pierwsza, w której Zezé był bity pasem przez ojca za śpiewanie piosenki; druga, gdy chłopiec dowiedział się, że Manuel Valadares zginął w wypadku pod kołami pociągu. Były to cenne świadectwa odbioru, które w naturalny sposób otwierały na możliwość zintelektualizowania pierwszych wrażeń i określenie, na ich podstawie, najistotniejszych spraw. Oto jak przedstawia się pełna lista tematów i problemów, które sami uczniowie wskazali jako możliwe do omówienia na lekcjach języka polskiego: trudne dzieciństwo małego chłopca; relacje Zezé w rodzinie, zwłaszcza z ojcem; kwestia przemocy w domu (fizycznej, psychicznej); samotność Zezé i przyjaciele chłopca (Manuel Valadares nazywany także Portugalem, Maluszek, Glória); konieczność zbyt szybkiego zderzenia się bohatera z dorosłym życiem; problem przeżywania świąt; kwestia biedy, która dotyka bohatera i jego rodzinę; problem nierówności wynikający z odmienności statusu materialnego (Zezé – Serginho); sposób widzenia bohatera przez rodzinę i społeczność miasteczka; świat marzeń bohatera – ucieczka od złej, trudnej rzeczywistości.

Z niniejszych propozycji udało się wyodrębnić cztery główne kręgi tematyczne, tj. **rodzina**, **dzieciństwo**, **świętowanie** oraz **przyjaźń**, które młodzież, drogą współdiskutowania i niejednokrotnie trudnych kompromisów, zaakceptowała jako zasadniczy materiał do kolejnych lekcji. Wyborowi problematyki towarzyszyły wielkie oczekiwania moich młodych czytelników – miałem wrażenie, że jednoczyła ich głęboka potrzeba nie tyle poznawania samego tekstu, ile dochodzenia do rozumienia niełatwych problemów życiowych, które stały się udziałem Zezé<sup>13</sup>.

---

12 O tym, jak ważne są swobodne wypowiedzi uczniów, przypomina w odwołaniu do bogatej tradycji dydaktycznej Danuta Łazarska. Por. D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Kraków 2015, s. 50–54.

13 O wadze dochodzenia przez teksty do rozumienia problemów natury ludzkiej mądrze pisał m.in. Jerzy Kaniewski. Por. J. Kaniewski, *Zrozumieć tekst czy zrozumieć siebie i świat? O narracyjnej koncepcji lektury w szkole podstawowej*, [w:] *(Przed) szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła, Katowice 2015.



## Rodzina małego bohatera

Pamiętając o tym, że ogromną wartością książki Vasconcelosa jest jej siła oddziaływania na emocje odbiorcy i właściwość budowania poczucia bliskości z głównym bohaterem, zaproponowałem uczniom na wstępie rozmowę na temat rodziny w ogóle – dyskutowaliśmy o tym, jakie wartości zwyczajowo się jej przypisuje. Mnożyły się wyznaczniki sankcjonujące wzorcową, idealną rodzinę, ale wrazenie z dopiero co przeczytanej książki, a także rozmaite doświadczenia życiowe, kierowały moich podopiecznych w stronę myślenia biegunowo odmiennego. Uczniowie mówili o rodzinach rozbitych przez śmierć, ale także okaleczonych przez rozmaite patologie, wreszcie niepełnych, w których rodzice się rozwodzą (lub już się rozwiedli). Mnóstwo było również głosów wskazujących na to, że w rodzinie bywa mnóstwo kłótni, nieporozumień, że codzienne życie weryfikuje wizerunek rodziny idealnej. Na tym etapie pojawiały się już pierwsze odniesienia do sytuacji domowej Zezé. Uczniowie sami utwierdzili się w tym, że analizowana książka dotyczy prawdziwego świata, który ich otacza, dotyka, wyzwała rozmaite emocje.

Czas przyjrzeć się bliżej rodzinie bohatera i relacjom, w które z poszczególnymi osobami wchodzi Zezé. Jest zatem Totoca – o cztery lata starszy brat, z którym mały Józef spędza część czasu na podwórku, lubi porozmawiać, ale w którym raczej nie znajduje oparcia w trudnych chwilach. Jest uganiana się za młodymi mężczyznami Jandira, która opiekę nad Zezé traktuje jako dopust Boży i wielokrotnie wyżywa się na swoim podopiecznym. Także Lala, którą zasadniczo od Jandiry odróżnia to, że rzadziej niż siostra znęca się nad bratem. Wreszcie ojciec, brudny i niezadbany, poszukujący pracy, sfrustrowany, często wyładowujący złość na obwinianym o wszystko Zezé. Na drugim biegunie sytuują się Glória, piętnastoletnia siostra, i malutki „król Luís”, o którym sam Zezé mówi, że to najpiękniejszy, najgrzeczniejszy i najspokojniejszy chłopczyk ze wszystkich. Z kolei to właśnie Godóia (jak do Glórii zwracał się brat) najbardziej troszczy się o pięcioletka, broni go przed ojcem i Jandirą, współczuje mu i stanowi dla niego domową ostoję. Luís za to wpatruje się w Zezé niczym w obrazek – to dla niego Józef chce być wzorem, jego wprowadza w swój magiczny świat wyobraźni. I w końcu matka, piękna, kochająca, ale zarazem ciągle zmęczona, przepracowana, nieznajdująca czasu, by zajmować się swymi dziećmi.

Na lekcji zauważyliśmy, że Zezé połączony był z każdym członkiem rodziny rozmaitymi relacjami. Rozmawialiśmy o osobach, których obecność i wpływ na głównego bohatera zostały w jakiś wyraźniejszy sposób zarysowane. Zaczęliśmy więc od Glórii i Louísa, których chłopiec ze wzajem-

nością kochał. Oni, zdaniem uczniów, byli mu także najbliżsi mentalnie i uczuciowo. Starszemu Totoce, o dziwo, Zezé imponował. W Jandirze uczniowie widzieli typowy obraz dużo starszego rodzeństwa, z którym więcej zda się dzielić niż łączyć. Podobnie rzecz miała się z Lalą. Najwięcej zostało powiedziane o relacjach z matką i ojcem. W rozmowie zwracaliśmy uwagę na fakt, że rodzice kochali chłopca (ojciec na swój sposób, jak zauważało wiele osób). Uczniowie dostrzegali także wpływ biedy na relacje rodzinne. Stwierdzali, że przyczyną zaniedbań domowych wobec Zezé był ustawiczny brak czasu i pieniędzy. Różne głosy dotyczyły ojca. Niektórzy starali się usprawiedliwiać jego stosunek do Zezé, inni wskazywali, że zachowania starego Vasconcelosa nie mogą warunkować żadne okoliczności, w których znajdowała się rodzina.

Puenta rozważań lekcyjnych była raczej pesymistyczna. Miłość w rodzinie Zezé była dla chłopca „niewystarczająca”, przysłała ją przemoc, ustawiczne problemy finansowe. Dla małego Józefa dom nie był oazą spokoju, miejscem, w którym można koić smutek i szukać pocieszenia.

## **Dzieciństwo jak „nie-dzieciństwo”**

Lekcja poświęcona rodzinie stanowi dobry wstęp do rozważań nad przeżywaniem dzieciństwa przez głównego bohatera. Znowu warto zacząć od refleksji nad samym tym pojęciem. Przypuszczać można, że podobnie jak miało to miejsce na mojej lekcji, młodzież zwróci uwagę na fakt, iż dzieciństwo zwykle kojarzy się z zabawą, beztróską, brakiem poważniejszych obowiązków, wreszcie całkowitą kontrolą ze strony rodziców. Na tym tle łatwo przyszło charakteryzować dorosłość jako czas odpowiedzialności, obowiązków, od których trudno uciec, pracy (czasami trwającej od rana do wieczora), troski o współmałżonka, dzieci, dbałości o dom i finansową sytuację rodziny. Uczniowie zauważyli, że nie ma już wtedy czasu na zabawę z młodości, pewnych rzeczy już nie wypada robić, żeby nie narazić się na śmieszność, krytykę.

Dyskusja otwierająca lekcję okazała się punktem wyjścia do rozmowy o dzieciństwie głównego bohatera książki. Już na wstępie jeden z uczniów stwierdził, że Zezé miał „dzieciństwo jak nie-dzieciństwo”. Tu pomocne okazały się ustalenia z poprzedniej lekcji. Nastolatki wskazywali przykłady dokumentujące obraz dzieciństwa (typowego, wręcz stereotypowego) lub nie-dzieciństwa bohatera. Ująć je można w następującym zestawieniu:

PRZYKŁADY DZIECIŃSTWA	PRZYKŁADY NIE-DZIECIŃSTWA
<ul style="list-style-type: none"> <li>– spędza je w gronie rodzinnym,</li> <li>– istotną rolę odgrywa w nim świat marzeń,</li> <li>– poszukuje dla siebie rozrywek, przyjemności,</li> <li>– uczęszcza do szkoły,</li> <li>– psoci, bawią go figle, które może płatać sąsiadom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– brak mu bliskości z rodzicami, częściowo także z rodzeństwem,</li> <li>– brak mu zabawek, nie może korzystać z niektórych przyjemności, za które trzeba płacić,</li> <li>– zmuszony jest pracować i zarabiać, aby pozyskać jakiegokolwiek pieniądze,</li> <li>– jest ofiarą przemocy ze strony ojca i rodzeństwa,</li> <li>– jest w dużej mierze pozbawiony należytej opieki, włóczy się po ulicach,</li> <li>– mimo młodego wieku musi sprawować opiekę nad młodszym bratem</li> </ul>

Obrazy dzieciństwa i nie-dzieciństwa bohatera dopowiadały poruszana na poprzedniej lekcji kwestię relacji rodzinnych w domu Vasconcelosów. Były także płaszczyną odniesień do osobistych przeżyć i refleksji młodzieży. To niezwykle cenny naddatek lekcji. Na tak zaprojektowanych zajęciach warto jednak pamiętać, że rozważania na temat dzieciństwa mogą dla niektórych uczniów być trudne, bolesne. W końcu nie każdy doświadcza sielskiej codzienności, a w domach rodzinnych nie wszystkim jest dobrze. Doświadczenia domowe małego Zezé częściowo mogą okazać się zbieżne z doświadczeniami niektórych uczniów. Stąd nauczyciel musi wykazać się taktem i delikatnością, zwłaszcza gdy na lekcji wytworzy się klimat sprzyjający dzieleniu się przykładami, które uczniowie będą czerpać ze swojego życia. Prawdopodobnie nie każdy będzie chciał opowiadać o swej rodzinie, relacjach z rodzicami, rodzeństwem. Ważne, aby nauczyciel potrafił to uszanować i oddawał głos tylko tym osobom, które czują potrzebę odniesienia się do własnych przeżyć.

## Święty czas cierpienia

Trzecia lekcja zorganizowana została na temat identyczny z tytułem pierwszego rozdziału książki: „W Boże Narodzenie czasem rodzi się diabelskie dziecko”. Temat wiązał się przynajmniej z dwiema sprawami, które na wstępiej lekcji sygnalizowali uczniowie. Po pierwsze sugerował zaintereso-

sowanie tym, w jaki sposób Zezé był postrzegany przez otoczenie (rodzina, społeczność miasta, Portugal itp.), po drugie przywoływał święta Bożego Narodzenia, które dla głównego bohatera były czasem szczególnych przeżyć, wreszcie stwarzał możliwość do rozmowy o cierpieniach doświadczanych przez małego bohatera.

Wstępnie zwróciliśmy uwagę na to, że Zezé nie cieszył się dobrą opinią w swoim najbliższym otoczeniu. Uczniowie wyszukiwali w narracji określenia typu *diabelskie nasienie*, *rudą kundel* itp., którymi określano chłopca. Ten wizerunek chłopca zderzaliśmy z faktami z jego życia. Młodzi ludzie stwierdzali, że rzeczywiście chłopak miał skłonności do rozmaitych psot, ale zrzucali to na karb jego wieku oraz poczucia humoru. Dostrzegali nieadekwatność pomiędzy skalą tych wybryków a opinią krążącą o chłopcu. W tym miejscu przywołaliśmy pojęcie stereotypu – w nim uczniowie dostrzegli klucz do myślenia i mówienia o Zezé. Zwrócili także uwagę na fakt, że myślenie społeczności o chłopcu wkrótce stało się jego myśleniem o sobie samym. Aktualizacje te pozwoliły moim uczniom lepiej dostrzec przemożną moc oddziaływania stereotypów, ich genezę i wpływ na życie w zasadzie każdego człowieka.

Druga płaszczyzna refleksji wiązała się z Bożym Narodzeniem. Wyznaczona była wokół faktów i zdarzeń. Ułożyły się one w taką sekwencję: przekonanie starszego brata Zezé, że w domu nie będzie żadnych prezentów na święta; wyłożenie przez chłopca pustych tenisówek w oczekiwaniu na prezenty; poranne rozczarowanie i słowa Zezé: „To okropne jest mieć biednego ojca!” (niespodziewanie dla chłopca usłyszał je ojciec); wyrzuty sumienia małego Zezé i chęć zrekompensowania przykrości wyrządzonej ojcu; praca w charakterze pucybuta w Boże Narodzenie (by za zdobyte pieniądze kupić ojcu ekskluzywne papierosy); spotkanie i rozmowa z pławiącym się w luksusie Serginho; ofiarowanie ojcu kupionych papierosów w czasie wruszającej rozmowy.

To zestawienie pozwoliło wyznaczyć płaszczyzny rozmowy lekcyjnej. Mówiliśmy o biedzie materialnej i jej konsekwencjach natury emocjonalnej. Zwracaliśmy uwagę na przenikanie się w ustalonej sekwencji bardzo mocnych, skrajnych emocji. A więc nadzieja i rozczarowanie Zezé, daleki wstyd, smutek ojca, jego poczucie, że zawodzi jako głowa rodziny, potem znów wstyd chłopca (potęgowany naganą brata) i jego wewnętrzne pragnienie zrekompensowania ojcu wypowiedzianych rankiem słów. Sekwencję kończy scena, w której nie pada wiele słów, za to podskórnie czuć ogromne emocje rozmawiających ze sobą chłopca i ojca.

W kontraście do tej właśnie sceny przywołaliśmy inny obrazek z życia Zezé, na który uczniowie zwracali uwagę na wstępnej lekcji, wskazując go jako najbardziej poruszający i dramatyczny. Na potrzeby lekcji warto tutaj przywołać obszernie fragmenty tej sceny, której należy przyjrzeć się bliżej.

Widząc smutnego tatę, Zezé odczuwa wielki smutek:

Postanowiłem posiedzieć z tatusiem, bo tylko wtedy nie psociłem. Siedział w bujanym fotelu i pustym wzrokiem wpatrywał się w ścianę. Był jak zwykle nieogolony. Nosił wyświechtaną koszulę. I już nie chodził grać w karty z kolegami, bo nie miał pieniędzy. Biedny tatuś, musiało mu być strasznie przykro, bo wiedział, że mama haruje, aby utrzymać dom. Lala także zaczęła pracować w fabryce. Pewnie to bardzo ciężko chodzić tak i szukać pracy, a potem wracać przybitym, bo wszędzie dostaje się taką samą odpowiedź: „Potrzebujemy kogoś młodszego...”<sup>14</sup>.

Chłopak postanawia pocieszyć ojca piosenką dla dorosłych, której nauczył się od ulicznego grajka Ariovalda:

Musiałem coś dla niego zrobić. A może mu zaśpiewać? Mógłbym mu zaśpiewać po cichutku i wtedy, byłem tego pewny, poprawi mu się humor. Zrobiłem przegląd całego mojego repertuaru i nagle przypomniał mi się ostatni szlagier, którego nauczyłem się od seu Ariovalda. Tango; tango, to jedna z najpiękniejszych piosenek, jakie kiedykolwiek słyszałem. Zacząłem po cichutku:

Marzę o nagiej kobiecie,  
Chcę ją kochać całą noc,  
Kiedy srebrny księżyc wszędzie,  
Pozna mej miłości moc<sup>15</sup>.

Śpiewając o nagiej kobiecie, chłopak ściąga na siebie gniew ojca, który zmusza go do śpiewania i policzkuje raz za razem. Chłopak nie rozumie postępowania ojca, co wyraźnie jest widoczne, gdy przyjrzeć się rozwojowi sytuacji, która zaczęła się tak niewinnie:

– Zezé!  
– Słucham, tatusiu.

---

14 J. M. de Vasconcelos, *Moje drzewko...*, dz. cyt., s. 121.

15 Tamże.

Poderwałem się ochoczo. Pewnie tatusiowi spodobała się piosenka i chce, abym śpiewał bliżej niego.

– Co ty śpiewasz?

Powtórzyłem.

Marzę o nagiej kobiecie...

– Kto cię nauczył tej piosenki?

Jego oczy nabrały ponurego wyglądu, tak jakby nagle oszalał.

– Seu Ariovaldo.

– Mówiłem ci już, że nie życzę sobie, abys się z nim włóczył.

Nic mi takiego nie mówił. Chyba nawet nie wiedział, że pracuję jako pomocnik szansonisty.

– Zaśpiewaj jeszcze raz.

– To najnowsze tango.

Marzę o nagiej kobiecie...

Poczułem mocne uderzenie w twarz.

– Zaśpiewaj raz jeszcze:

Marzę o nagiej kobiecie...

Jeszcze jeden policzek, a potem drugi i jeszcze jeden. Łzy mimowolnie ciekły mi po policzkach.

– No dawaj, zaśpiewaj jeszcze raz.

Marzę o nagiej kobiecie...<sup>16</sup>

Potem ojciec wyzywa chłopca i sięga po pas. Dramatyzm tej sceny wzmagana narracyjna perspektywa chłopca:

Prawie nie mogłem poruszać ustami, a tata wymierzał mi kolejne policzki. Otwierałem oczy tylko po to, aby je zamknąć przy kolejnym uderzeniu. Nie wiedziałem, czy mam przestać, czy dalej śpiewać. Ale w bólu przyrzekłem sobie jedno. To będzie ostatnie lanie, jakie dostanę, na pewno ostatnie, choćbym miał potem umrzeć. Kiedy przestał na chwilę i kazał mi śpiewać, umilkłem. Spojrzałem na tatę z potworną pogardą i powiedziałem:

– Morderco! Zabij mnie w końcu. I tak trafisz do więzienia.

Ogarnięty szaleńcem zerwał się z bujanego fotela. Ściągnął pas. Ten sam pas, który miał dwie klamry. Jak wściekły zaczął mnie wyzywać. Od psów, świń, śmieci, uliczników, bo czy tak się odzywa dobry syn do ojca.

Pas tylko świszczwał z jakąś potworną siłą na moich plecach. Wydawało się, że ma tysiące palców, które waliły mnie we wszystkie części ciała. Przewróciłem się i skuliłem w kącie pokoju. Byłem pewny, że tym razem mnie zabije.

---

16 Tamże, s. 121–122.

Usłyszałem jeszcze głos Glorii, która przybiegła mi na ratunek. Gloria, jedyna ruda tak jak ja. Gloria, której nikt nigdy nie bił. Chwyciła rękę taty i zatrzymała cios.

– Tato, tatusiu... Na miłość boską, uderz mnie, ale już nie bij tego dzieciaka. Rzucił pas na stół i ukrył twarz w rękach. Płakał za mnie i za siebie.

– Straciłem głowę. Myślałem, że kpi sobie ze mnie. Że mnie nie szanuje. Gloria podniosła mnie z podłogi, a ja zemdlałem<sup>17</sup>.

Furia, wściekłość, zapamiętanie. Potem płaczący ojciec i tłumaczący się przed sobą oraz Glórią: „Straciłem głowę. Myślałem, że kpi sobie ze mnie. Że mnie nie szanuje” – czuliśmy, że stało się coś, co wymyka się możliwościom racjonalizowania. Inwektywy w ustach małego chłopca były całkowicie zrozumiałe, wydały się naturalną reakcją skrzywdzonego dziecka, które nie może zapanować nad własnymi emocjami<sup>18</sup>. Tak samo jak całkowicie niezrozumiałe, przynajmniej na początku, wydawało się zachowanie ojca. Tutaj rozmowa lekcyjna stała się wyjątkowo trudna. Mieliliśmy wszyscy poczucie, że nie bardzo wiemy, jak rozmawiać o tym, co stało się w domu Zezé. Stąd więcej było przeżywania, wypowiedzi raczej wyrażających bunt i niezgodę wobec tego, co się stało, niż racjonalnej analizy sytuacji. I chyba w tym wypadku to było ważniejsze. Podtytuł sugerujący, że *Moje drzewko pomarańczowe* to opowieść o chłopcu, który zrozumiał, czym jest ból, znajduje swe ponure dopełnienie w czytany fragment.

Zamknięcie tej lekcji może stanowić sięgnięcie do jeszcze innego fragmentu, który pokazuje konsekwencje przemocy w domu Vasconcelosów, czyli rozmowy chłopca z Portugalem, następującej po scenie przemocy, gdy dochodzący do siebie Zezé spotyka się ze swoim przyjacielem:

– Portugalu, popatrz na moją twarz. Nie, nie twarz, tylko mordę. W domu wszyscy mówią, że mam mordę, bo wcale nie jestem człowiekiem, tylko zwierzęciem, Indianinem Pinagé, diabelskim nasieniem.

– Ja jednak wolę popatrzeć na twoją twarz.

– To popatrz. Zobacz, jaki jestem jeszcze cały spuchnięty od bicia.

W oczach Portugalczyka pojawił się niepokój i żal.

– Dlaczego cię tak zbili?

---

17 J. M. de Vasconcelos, *Moje drzewko...*, dz. cyt., s. 122–123.

18 Kwestię wyrażania emocji za pomocą wulgaryzmu omawia w odniesieniu do literatury m.in. Bernadeta Niesporek-Szamburska. Por. B. Niesporek-Szamburska, *Jak przeklinać...*, czyli o emocjach w literaturze dla dzieci, [w:] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła, Katowice 2015.

Zacząłem mówić, opowiedziałem wszystko, nie zmyślając ani słóweczka. Kiedy skończyłem, jego oczy były wilgotne od łez i nie wiedział, co zrobić.

– Przecież nie można bić tak małego dziecka jak ty. Nie masz nawet sześciu lat. Matko Boska Fatimska!

– Ja wiem dlaczego. Bo do niczego się nie nadaję. Jestem taki podły, że kiedy przychodzi co roku Boże Narodzenie, co roku jest tak samo – dla mnie rodzi się małe diablątko, zamiast Dzieciątka Jezus!

– Brednie. Przecież jesteś małym aniołkiem. Może trochę za bardzo lubisz psocić...

Ale tamta natrętna myśl znowu zatrąła mi umysł.

– Jestem taki podły, że w ogóle nie powinienem się urodzić. Kiedyś nawet powiedziałem to mamusi<sup>19</sup>.

Wydaje się, że ten fragment można pozostawić bez komentarza – jako ponurą puentę dla obrazu przemocy w domu Vasconcelosów. Można także poprosić uczniów o pisemną wypowiedź komentującą, być może do sporządzenia w domu, po przemyśleniu tego, co było zaprezentowane i omówione na lekcji.

Niewątpliwie przywołany wyżej obszerny fragment tekstu nadaje się do „czytania przez lupe”, chociaż ogrom emocji i złożoność sytuacji zazwyczaj powodują, że dla nauczyciela i uczniów jest to zadanie bardzo trudne. Alternatywnie można by zatem zaproponować także wnikliwą lekturę innego dramatycznego fragmentu pochodzącego z tego samego rozdziału – opisu kłótni Zezé z Jandirą (po tym jak siostra oderwała chłopca od pracy nad balonem) i kolejnego wielkiego lania, którego ofiarą pada mały José. Stosowny fragment załączam w *Materiałach* do niniejszego tekstu. Możliwe jest także dokładne omówienie obu scen bicia Zezé – to jeszcze wyraźniej może skłonić uczniów do współczucia chłopcu, wyzwoli w nich refleksję i cenne pokłady empatii. Oczywiście to nauczyciel, znający swoją klasę, musi uznać, czy takie rozwiązanie jest w danym przypadku właściwe.

## Przełamywanie samotności – w poszukiwaniu przyjaźni

Punktem wyjścia do kolejnych dwóch lekcji było przywołanie konkluzji związanych z bohaterem, które dotyczyły jego sytuacji domowej, trudnego „dzieciństwa nie-dzieciństwa”. One objaśniały fakt, dlaczego pogodny prze-

---

19 J. M. de Vasconcelos, *Moje drzewko...*, dz. cyt., s. 128.



cież chłopak czuł się tak bardzo samotny. Uczniowie zwracali uwagę, że Zezé był niezrozumiany przez innych, pozbawiony tego, co buduje wartości domowe: stabilizacji materialnej i emocjonalnej, bliskości z rodzicami, wspólnego spędzania czasu w kręgu życzliwych sobie najbliższych, wreszcie rozmowy o tym, co było dla niego ważne, dotyczyło jego sposobu postrzegania i rozumienia świata. Na tym tle uczniowie widzieli w chłopcu dziecko rozpaczliwie poszukujące kogoś, kto je zrozumie, poświęci mu czas, nie będzie traktował przez pryzmat tego, co mówią o nim inni. Wielu uczniów na tej płaszczyźnie widziało w Zezé kogoś, kto bardzo przypominał im Małego Księcia.

Panaceum na samotność miała okazać się przyjaźń, o której, pod wpływem przywołanej opowieści Saint-Exupéry'ego, uczniowie mówili w kontekście „oswojenia” i „stwarzania więzów”, odwołując się do słynnej lekcji przyjaźni, jakiej Małemu Księciu udziela mądry Lis. Wspólnie ustaliliśmy, że za przyjaciół Zezé uważał najpierw swoją siostrzyczkę Glórię oraz drzewko pomarańczowe – Maluszka, zaś potem Manuela Valadaresa, czyli Portugala. Za osoby mu bliskie uznaliśmy także małego Luísa i śpiewaka Ariovalda. Klasa została podzielona na grupy, z których każda, pracując z tekstem, miała przedstawić jednego z przyjaciół chłopca. Uczniowie zwracali uwagę m.in. na właściwości swojej postaci (w przypadku drzewka na cechy, jakimi obdarzył je chłopak), a także przymioty, które umożliwiły jej zawiązanie relacji z Zezé. Uwzględniali także rolę, którą określona postać odgrywała w życiu głównego bohatera. Skrótowo można ująć wyniki ich pracy w zestawieniu:

GLÓRIA	wrażliwa, empatyczna, odpowiedzialna, dojrzała, domowa ostoja Zezé, zdolna przeciwstawić się rodzeństwu i ojcu
LUÍS	domowy ulubieniec, wrażliwy, zafascynowany Zezé, otwarty na świat marzeń
ARIOVALDO	„niebieski ptak” cieszący się życiem, uczciwy, lubiący rozmowy z Zezé, z dziecięcą fascynacją przyjmujący otaczający go świat
VALADARES (PORTUGAL)	wrażliwy na krzywdę innych, cierpiący na „niedosyt uczuć” w swym życiu, otwarty na rozmowę z Zezé, żyjący problemami małego przyjaciela i ofiarujący mu czułość, której Józefowi brakowało w domu
MALUSZEK	reprezentant świata marzeń, przygody, beztroskiej zabawy, powiernik myśli chłopca, uosobienie potrzeby przyjaźni i bliskości Zezé

Ostatnia lekcja była dopełnieniem poprzedniej, związanej z zagadnieniem przyjaźni. Chodziło głównie o relacje Zezé z Portugalem, a zatem człowiekiem, który zastępował chłopcu ojca i zdobył serce nieszczęśliwego malucha z brazylijskiego Bangu. O nim bowiem mały José mówił tak, jak nigdy do nikogo innego: „Jesteś jedyną osobą, którą naprawdę kocham, Portugalu. Jedynym prawdziwym przyjacielem”. Właśnie Portugalczyka przedkładał nad wszelkie bliskie sobie osoby. Uczniowie mieli się zatem na zajęciach wcielić w rolę najważniejszego dla Zezé przyjaciela, Manuela Valadaresa (którego pojawienie się w życiu chłopca zastępuje potrzebę spędzania czasu z Maluszkiem) oraz przedstawić historię tej znajomości, podzielić się przeżyciami związanymi z narodzinami niezwyklej przyjaźni, napisać o nadziejach, jakie Portugal pokładał w Zezé. Zadanie zostało sformułowane w formułę: „Portugal głęboko przeżywał zmagania z życiem małego Zezé i jego relacje z ojcem. Kłębiło się w jego głowie mnóstwo myśli, którymi jednak nie mógł się do końca podzielić z Zezé. Spróbuj zatem wcielić się w rolę Manuela Valadaresa, który w pamiętniku pisze o swojej znajomości z chłopcem, snuje przemyślenia nad życiem swoim i swego małego przyjaciela”.

Proponowana praca, zamykająca cykl zajęć z książką Vasconcelosa, miała na celu zmotywować uczniów do refleksji nad historią niezwyklej przyjaźni i frapującymi losami głównego bohatera. Była także możliwością zdania relacji z własnego przeżycia historii Zezé, wzbogaconej wnioskami ze wspólnych dyskusji, które podejmowaliśmy na kolejnych lekcjach. Zadanie to traktować można także jako sprawdzian tego, na ile dojrzałe młodzież może myśleć i pisać o niełatwych przeciw sprawach. Na mojej lekcji celem tej pracy było także mobilizowanie uczniów do podejmowania trudu wyrażania, w możliwie najbardziej adekwatnej formie, kwestii wyznaczanych przez kategorie abstrakcyjne, związane z aksjologicznym i emocjonalnym sposobem postrzegania świata i innych ludzi.

Zaprezentowany wyżej projekt pracy z lekturą stanowi zaledwie propozycję, która może poddawać się różnym modyfikacjom, pozwala się sytuować w różnych, często bardzo odmiennych kontekstach. Jego weryfikacja praktyczna, wielokrotnie podejmowana w klasach I i II gimnazjum, utwierdza mnie jednak w przekonaniu, że tak pomyślany ciąg działań lekcyjnych ciągle może być wartościowy i atrakcyjny tak dla uczniów, jak i samego nauczyciela, pozwala się transponować do zreformowanej szkoły podstawowej. Zakłada wspólne lekcyjne docieranie do tego, co uniwersalne, co stanowi istotę ludzkiego bycia w świecie – zderza uczniów z cierpieniem, śmiercią, otwiera ich na dyskusję nad rolą rodziny i przyjaźni, po-

zwala na odkrywanie dramatyzmu ludzkiego losu, który staje się udziałem każdego człowieka.

## Materiały

FRAGMENT POLECANY DO „CZYTANIA PRZEZ LUPEŃ”

Szybko nadchodził zmierzch, a myśmy ciągle pracowali. W końcu rozległ się gwizd fabryki. Musiałem się spieszyć. Jandira już ustawiała talerze na stole. Miała jakąś manię dawania nam wcześniej kolacji, żebyśmy później nie przeskadzali starszym przy jedzeniu.

– Zezé! Luis!

Ryk był tak potworny, jakbyśmy z Luisem siedzieli gdzieś na krańcu świata.

– Idź pierwszy, ja zaraz przyjdę.

– Zezé! Chodź natychmiast, bo dostaniesz.

– Już idę!

Diablica była w złym humorze. Pewnie pokłóciła się z jednym ze swoich chłopaków. Tym z początku ulicy albo tamtym z końca.

A do tego, jak na złość, klej wysechł i mąka kleiła mi się do palców, utrudniając pracę.

Tym razem ryknęła głośniejsz. Na dworze robiło się coraz ciemniej.

– Zezé!

Stało się. Jestem zgubiony. Już nadciągała wściekła jak furia.

– Myślisz, że jestem twoją służącą? Natychmiast siadaj do stołu.

Wpadła i wyciągnęła mnie za uszy. Przytargała mnie aż do jadalni i cisnęła w stronę stołu. I wtedy się wkurzyłem.

– Nie będę jadł. Nie chcę jeść. Nie będę jadł. Chcę skończyć mój balon.

Wyrwałem się i wróciłem na dawne miejsce.

Zupełnie się wściekła. Zamiast pójść do mnie, pobiegła do stołu. I tak się skończyło moje piękne marzenie. Mój niedokończony balon zmienił się w strzępy. Nie zadowolili się tym (a ja tak zgłupiałem, że nic nie zrobiłem), złapała mnie za nogi i ręce i rzuciła na środek pokoju.

– Kiedy mówię do ciebie, masz mnie słuchać.

Diabeł obudził się w mojej duszy. Bunt wybuchł we mnie jak wulkan. Na początku wyrzuciłem z siebie stek wyzwisk.

– Wiesz, kim jesteś? Głupią dziwką.

Zbliżyła swoją twarz do mojej. Jej oczy miały błyskawice.

– Powtórz, jeśli masz odwagę.

Powiedziałem wyraźnie.

– Dziu-ka!

Złapała skórzaną dyscyplinę z komody i zaczęła mnie bić bez litości. Zgiąłem plecy i zakryłem rękami głowę. Ból był jednak mniejszy od mego gniewu.

– Dziwka! Dziwka! Głupia kurwa!

Nie przestawała mnie bić i już całe ciało paliło mnie z bólu. Właśnie wtedy wszedł Totoca. Pobiegł na pomoc siostrze, która już się zziąwała od tego bicia.

– Zabij mnie, morderczyni! Trafisz do więzienia i tam mnie pomszczą!

A ona biła mnie i biła, aż padłem na kolana i oparłem się o komodę.

– Dziwka! Głupia kurwa!

Totoca złapał mnie i odwrócił przodem.

– Zamknij się, Zeze, nie wolno tak przezywać siostry.

– Bo ona jest dziwką. Morderczynią. Głupią dziwką.

Wtedy on zaczął mnie bić po twarzy, po oczach, w nos i w usta. Przede wszystkim w usta...

Na szczęście Gloria przybiegła mi na pomoc. Była u sąsiadów, rozmawiała z doną Roseną i przyleciała pędem, ściągnięta naszymi wrzaskami. Wpadła do jadalni jak furia. Z Glorią nie było żartów, a kiedy zobaczyła, że krew spływa mi po twarzy, odepchnęła Totokę i wcale się nie przejmując, że Jandira jest od niej starsza, dała jej w twarz. Leżałem na podłodze, nie mogłem otworzyć oczu i ciężko dyszałem. Zaniosiła mnie do pokoju. Nie płakałem, ale za to król Luis schował się w pokoju mamy i rozpaczliwie ryczał. Ze strachu, a także dlatego, że się tak strasznie nade mną znęcają.

A Gloria na nich wrzeszczała.

– W końcu zabijecie tego dzieciaka. Jesteście bezdusznymi potworami.

Położyła mnie na łóżku i przyniosła tę samą co zwykle miskę z wodą i sodą. Totoca wszedł skruszony do pokoju. Gloria go wyrzuciła.

– Wynos się stąd, ty tchórze.

– Nie słyszałaś, jak przezywał siostrę?

– On nic złego nie zrobił. To wy go sprowokowaliście. Kiedy wychodziłam z domu, grzecznie się bawił, klejąc balon. Jesteście bez serca. Jak można tak pobić młodszego brata?

A kiedy zmywałem krew, wypłułem do miski kawałek zęba. To jeszcze bardziej ją rozjuszyło.

– Widzisz, co zrobiłeś, tchórze. Kiedy masz się bić, boisz się i jego wołasz na pomoc. Śmierdziel! Masz dziewięć lat i jeszcze sikasz do łóżka. Pokażę wszystkim twój materac i twoje zasikane majtki, które co rano wypychasz ze wstydu do szuflady.

Potem wyrzuciła wszystkich z pokoju i zamknęła drzwi. Zapaliła światło, bo już zapadła noc. Ściągnęła ze mnie koszulkę i zaczęła obmywać moje poranione i posiniaczone ciało.

– Boli, Gum?

– Nawet bardzo.

– Staram się to robić delikatnie, moje ty kochane diabłątko. Musisz przez chwilę poleżeć na brzuszku, żeby ci wyschły plecy, bo koszulka przylepi się do ciała i będzie bolało.

Ale tak naprawdę bolała mnie twarz. Piekła mnie z bólu i ze złości, z powodu tej potwornej niezasłużonej krzywdy, która mnie spotkała.

Potem, kiedy już poczułem się lepiej, położyła się obok i głaskała mnie po głowie.

– Sama widzisz, Godóia. Ja nic takiego nie zrobiłem. Kiedy napsocę, wiem, że zasłużyłem i nie przejmuję się laniem. Ale tym razem ja naprawdę nic nie zrobiłem.

Nie odezwała się ani słówkiem.

– Najgorsze, że podarła mój balon. A był taki piękny. Spytaj Luisa.

– Wierzę. Musiał być bardzo piękny. Nie przejmuj się. Jutro pójdziemy do Dindinhy i kupimy bibułkę. Wtedy pomogę ci zrobić najpiękniejszy balon na świecie. Taki piękny, że pozazdroszczą ci gwiazdy.

– To na nic, Godóia. Można zrobić tylko pierwszy piękny balon w życiu. Kiedy się nie uda, nic ci już w życiu nie wyjdzie ani nic już nie chce ci się robić.

– Któregoś dnia... kiedyś... zabiorę cię daleko stąd. Zamieszkamy razem...

Zająknęła się. Pewnie myślała o domu Dindinhy, ale tam czekałoby nas takie samo piekło. Wtedy postanowiła sięgnąć do moich marzeń i rozmów z drzewkiem pomarańczowym.

– Zabiorę cię stąd i zamieszkamy na rancho Toma Mixa albo Bucka Jonesa.

– A ja wolę u Freda Thompsona.

– Więc pojedziemy do niego. I zupełnie zrozpaczeni zaczęliśmy razem płakać po cichutku...

[Źródło tekstu: J. M. de Vasconcelos, *Moje drzewko pomarańczowe*, przeł. T. Tomczyńska, Warszawa 2008, s. 116–120].

## Rozdział 3

### Stawić czoło złu. *Zabić drozda* Harper Lee

#### Dlaczego warto?

Z potrzeby myślenia o odświeżaniu szkolnych wyborów lekturowych, w poszukiwaniu książek wartościowych i ważnych z perspektywy współczesnego czytelnika, proponuję do czytania dla młodzieży w klasie VIII szkoły podstawowej (ewentualnie w klasie I licealnej) powieść *Zabić drozda* Harper Lee. Utwór doceniony w świecie, swego czasu zekranizowany przez Roberta Mulligana (1962, trzy Oscary, trzy Złote Globy) obecny jest na stałe w lekturowych wyborach szkoły amerykańskiej<sup>1</sup>. Ze względu na jego kształt artystyczny, a także uniwersalność wymowy (mimo związków z określonym przecież czasem historycznym), warto, aby zagościł on trwale także w przestrzeni możliwych wyborów nauczycieli i uczniów w polskiej szkole.

Lektura powieści amerykańskiej pisarki umożliwia konfrontowanie uczniów z szeroko rozumianą sferą aksjologiczną. Pozwala na bardzo ważne dla rozwoju młodzieży zderzanie uczniów z problemami agresji społecznej, nietolerancji i rasizmu, stereotypowego postrzegania ludzi o odmiennym kolorze skóry, reprezentujących różny sposób wartościowania świata<sup>2</sup>. Tym samym skłania do refleksji nad zagadnieniem inności przejawiającej się w zakresie przyjmowanych postaw, rozpiętych między kategoriami dobra i zła zachowań poszczególnych bohaterów utworu. Daje szansę inspirowa-

---

1 S. Weinberg, *Harper Lee wrote only one, but what a book it was*, „The Christian Science Monitor”, 13.06.2006, [www.csmonitor.com/2006/0613/p14s01-bogn.html](http://www.csmonitor.com/2006/0613/p14s01-bogn.html) [dostęp: 08.07.2015].

2 Na przykładach zagadnienie to ciekawie rozważa Agnieszka Sochal. Por. A. Sochal, *Segregacja rasowa, deportacja, Holocaust, Anschluss jako tematy literatury dla dzieci i młodzieży*, [w:] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła, Katowice 2015.

nia dyskusji o problemie przemocy domowej, ale także o rozmaitych modelach rodzin i wynikających z nich wzorcach (antywzorcach) wychowania. Wreszcie sytuuje w obszarze obserwacji takie wartości, jak sprawiedliwość, prawda czy odwaga, które w *Zabić drozda* odwołują się w odniesieniu do ich aksjologicznych odwrotności, tj. niesprawiedliwości, kłamstwa czy tchórzostwa<sup>3</sup>. Wydaje się szczególnie ważna dla młodzieży, która w świecie wielości proponowanych sposobów na życie poszukuje własnego miejsca, buduje swoją formację osobową, kształtuje osobistą hierarchię wartości. Zwłaszcza że książka nie dostarcza problemów ani łatwych, ani jednoznacznych, w zamian proponując czytelnikowi złożoną refleksję nad naturą ludzką oraz mechanizmami, które determinują obraz relacji społecznych, wpływając na wybory dokonywane przez jednostki funkcjonujące w obrębie określonych zbiorowości.

Niniejszy projekt stanowi propozycję opracowania lektury, które łączy się ze sprawozdaniem z przeprowadzonego cyklu lekcji w klasie II wygaszanego już obecnie gimnazjum. Jego celem jest odsłonięcie pewnych mechanizmów dydaktycznych pracy z utworem literackim, a także wskazanie możliwości szkolnego czytania powieści Harper Lee.

### **Zabić drozda i... jego autorka**

O ile powieść *Zabić drozda* jest dziełem cenionym i rozpoznawalnym w świecie literatury, o tyleż sama jego autorka raczej nie wychodzi z cienia swej powieści. Utwór wydany po raz pierwszy w 1960 roku, uhonorowany nagrodą Pulitzera, od początku swego „literackiego bycia” zaskarbił sobie sympatię czytelników i entuzjazm krytyków. Przetłumaczony na ponad czterdzieści języków, zaistniał bardzo wyraźnie poza granicami Stanów Zjednoczonych. Brak dalszej znaczącej aktywności pisarskiej Harper Lee (ur. 1926) spowodował, że dzieło, żyjąc swoim życiem, przysłoniło nieco osobę autorki, ceniącej sobie raczej prywatność i spokój, niżli chwilową i uciążliwą popularność<sup>4</sup>. Większe zainteresowanie mediów światowych wzbudziło dopiero sensacyjne opublikowanie, po wieloletnim milczeniu Lee, drugiej powieści pod tytułem *Go set a Watchman* (tytuł przetłumaczony na język polski jako *Idź, postaw wartownika*), która, po ponad pięćdziesięciu latach od opubli-

---

<sup>3</sup> Por. P. Sporek, „Zabić drozda” Harper Lee – przelamywanie szkolnego tabu w wymiarze aksjologicznym lektury, [w:] *Sensacja, prowokacja, skandal*, red. G. Różańska, Gdańsk–Słupsk 2016, s. 207–209.

<sup>4</sup> Por. S. Weinberg, *Harper Lee...*, dz. cyt.

kowania *Zabić drozda*, fabularnie wraca do opowiedzianej niegdyś historii<sup>5</sup>. Wydanie tej książki poprzedziło o kilka miesięcy śmierć sędziwej pisarki, która zmarła w 2016 roku.

*Zabić drozda* pozwala się wiązać z osobą autorki, gdyż w dużej mierze wyrasta z jej przeżyć autobiograficznych, które zaważyły zarówno na kształcie świata przedstawionego, jak i sposobie opowiedzenia historii z perspektywy dziecięcego bohatera<sup>6</sup>. Podobnie jednak jak to się ma w większości przypadków, dzieło Harper Lee „żyje” w oderwaniu od osoby autorki. Stąd raczej trzeba o nim myśleć jako o uniwersalnej opowieści o wartości ludzkiego życia i godności każdego człowieka, która może być szczególnie ważna dla młodego odbiorcy, często zmagającego się w swoim otoczeniu z brakiem akceptacji dla inności, odmienności.

## Zarys fabularno-interpretacyjny utworu

By wskazać możliwości dydaktyczne powieści, warto dokonać chociażby rozpoznania w materii fabularnej i wskazać możliwe przestrzenie interpretacji tekstu.

Wydarzenia rozgrywają się w latach trzydziestych minionego wieku na południu Stanów Zjednoczonych (miasteczko Maycomb, stan Alabama). Historia dzieli się na dwie wyraźnie wyodrębnione części. Pierwsza skupia się wokół osoby Artura „Boo” Radleya, ofiary sadystycznej rodziny, wyrzutka, o którego losach krążą rozmaite straszne legendy. Druga to przede wszystkim historia dramatycznej rozprawy sądowej, podczas której adwokat Atticus Finch stara się dowieść niewinności czarnoskórego Toma Robinsona – oskarżonego o pobicie i gwałt na białej dziewczynie, Mayelli Ewell. Jednocześnie obie części to opowieść o losach dzieci prawnika – Jean Louis (Smyk) i Jeremy’ego (Jem) Finchów.

Przedstawione wydarzenia eksponują przede wszystkim temat braku tolerancji i akceptacji dla odmienności rasowej w społeczności Maycomb, trudnych relacji międzyludzkich zdeterminowanych przez uprzedzenia i stereotypy oraz ludzkich postaw wobec podstawowych wartości – prawdy, sprawiedliwości społecznej, uczciwości obywatelskiej, rodziny i konstytuujących ją jakości aksjologicznych. Powyższe kwestie eksponowane są w obu częściach utworu Harper Lee.

---

5 Por. H. Lee, *Idź, postaw wartownika*, Warszawa 2015.

6 Por. R. Hoffman, *Bookned. Long Lives the Mockingbird*, „New York Times”, 9.08.1998.



W historii „Boo” Radleya, wyizolowanego od świata chłopca, który „odcięty” od społeczeństwa przez ojca, a potem brata, osiąga dorosłość w separacji od rówieśników, z jednej strony odbijają się skutki patologii rodzinnej, z drugiej uwidacznia się wizerunek mieszkańców miasta – obojętnych na los chłopca, snujących na jego temat niewyobrażalne, krwawe opowieści. Wyłania się z nich tajemnicza postać, prawdopodobnie wielokrotnie morderca, chowający trupy ofiar w mrocznych zakamarkach swego domu. Z takim wizerunkiem Radleya zderzają się także dzieci Fincha. Okazuje się oczywiście, że historia Artura to tylko kolejna miejska legenda, opowiadka z dreszczykiem, która nie ma nic wspólnego z rzeczywistością, zaś „sensacyjność” losów Radleya odwodzi tylko społeczność od myśli o tym, jak pomóc nieszczęśliwemu mężczyźnie, przywrócić go do normalnego życia. Dopiero dzieciom Fincha, stopniowo nawiązującym kontakt z Arturem, udaje się odkryć w nim ciekawego, wartościowego, a jednocześnie bardzo nieszczęśliwego człowieka. Więż, którą z nim nawiązują, okazuje się niezwykle istotna w sytuacji, gdy zagrożone jest życie Jean Louis – wówczas to Radley, dotychczas obserwujący świat z okien swego domu, wychodzi ze swej twierdzy i ratuje dziecko. Fakt ten stanowi też fabularne i kompozycyjne domknięcie opowiedzianej przez Lee historii.

Druga część powieści fabularnie zdeterminowana jest przez rozprawę sądową, podczas której rozpatrywana jest sprawa Toma Robinsona, czarnoskórego mieszkańca Maycomb, obwinianego o gwałt i pobicie pochodzącej z patologicznej rodziny Mayelli Ewell. I choć w sądzie przeciwko mężczyźnie zeznają jedynie sama „poszkodowana” i jej ojciec, dla większości członków miejskiej społeczności sprawa jest oczywista – winnym jest czarny. Nie pomaga pozytywna opinia Link Deasa (pracodawcy oskarżonego), bezstronność sędziego i szeryfa ani heroiczna walka o życie Robinsona, którą podejmuje broniący go Atticus Finch, rzucający wyzwanie rasistowskiej większości w Maycomb. Społeczeństwo wie swoje, nawet jeżeli oskarżający Ewellowie to rodzina patologiczna, budząca ogólną odrazę, żyjąca na koszt podatników, zaś głowa rodziny to pijak i leń używający siły wobec swoich dzieci. Dowodzenie Fincha, bardzo logiczne, demaskujące fałszywe Ewellów i odsłaniające prawdę o nich samych, okazuje się mieć drugorzędne znaczenie – przysięgli przyjmują racje prokuratora Gilmera i wydają wyrok skazujący. Zapowiedziana przez Atticusa apelacja nie ma nigdy dojść do skutku – Robinson, mając określone zdanie o sprawiedliwości białych ludzi, decyduje się na ucieczkę z więzienia, podczas której zostaje zastrzelony.

Jednak Harper Lee odsłania w drugiej części *Zabić drozda* nie tylko proces prześladowania czarnych. Ukazuje również stereotypowe postrzega-

nie białych – oczywiście przez pryzmat doznanych krzywd. Pisarka jednak nie ucieka w jednoznaczność – pokazuje, że akcja wywołuje reakcję, która dotyka niekoniecznie krzywdzicieli. Sytuacja, w której zabrania się wstępu dzieciom Fincha do kościoła czarnych (choć przyprowadza je sama Calpurnia), dokumentuje tego typu zjawiska. Jeszcze inną sprawą wyeksponowaną przez autorkę jest kwestia rozmaitych postaw wobec uwidaczniających się tendencji rasistowskich. Harper Lee pokazuje zarówno tych, którzy nie potrafią uporać się z własnymi uprzedzeniami, jak też mieszkańców otwartych na inność, ze zrozumieniem przyjmujących fakt, że ktoś odmienny nie jest gorszy, wyraża sobą godność przynależną każdemu człowiekowi. Jednocześnie akcentuje fakt, że ofiarą nienawiści nie musi być człowiek o innym kolorze skóry – by nienawidzić, wystarczy odmiennność światopoglądowa, wystąpienie w imieniu mniejszości bądź odcięcie się od tego, co reprezentuje sobą społeczna większość. Dlatego właśnie Atticusa wyzywa się w mieście od „kochasiów czarnuchów”, znieważa się jego dzieci w szkole, także w innych przestrzeniach społecznych. Ten z kolei walczy z jednej strony o prawdę i życie Robinsona, a z drugiej o zachowanie przed sobą samym godności, dochowanie wierności własnemu światopoglądowi. Jednocześnie pragnie być dobrym ojcem dla swoich dzieci – przygotować je na zło, które niesie z sobą świat, zaszczyć w nich wrażliwość, wiarę w drugiego człowieka, a także nauczyć je, że o wartości należy walczyć, stawiając czoła rozmaitym przeciwnościom.

## Propozycja metodyczna<sup>7</sup>

Opracowanie lektury proponuję rozpocząć od swobodnej rozmowy na temat powieści. Będzie to forma sprawdzenia, czy uczniowie przeczytali tekst, oraz pierwsza weryfikacja czytelniczych konkretyzacji. Powieść, choć obszerna, zazwyczaj cieszy się uznaniem młodych odbiorców. Podobne doświadczenie było udziałem moich podopiecznych. Uczniowie klasy II gimnazjum nie tylko deklarowali, ale także dokumentowali w rozmowie znajomość i zaangażowany odbiór lektury. Warto, aby w którymś momencie rozmowę ukierunkować na wyodrębnienie i nazwanie najważniejszych problemów, które ujawniają się w powieści. Spośród nich należy wskazać

---

<sup>7</sup> Rozwinięte w tym tekście zagadnienia metodyczne były sygnalizowane w moim artykule opublikowanym w 2013 roku. Por. P. Sporek, *Co, dlaczego i jak czytać z młodzieżą? Refleksje nad lekturą „Mojego drzewka pomarańczowego” J. M. de Vasconcelosa i „Zabić drozda” H. Lee*, [w:] *Współczesne problemy badań nad recepcją i oddziaływaniem utworów literackich*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2013.

te, które mają się stać przedmiotem pracy na kolejnych lekcjach. Na moich zajęciach uczniowie określili je następująco:

- problem rasizmu, segregacji rasowej, wzajemnych uprzedzeń i stereotypów związanych z relacjami między białymi a czarnymi mieszkańcami Maycomb; kwestia braku tolerancji wobec inności w ogóle;
- różne rodziny i modele wychowawcze oraz wynikające z nich konsekwencje dla ich członków, warunkujące relacje z innymi ludźmi;
- problem przyspieszonego dojrzewania dzieci w Maycomb, w sytuacji nasilających się tendencji rasistowskich, występowania agresji psychicznej, słownej i fizycznej, która jest pochodną zróżnicowania światopoglądowego mieszkańców;
- odmienność postaw mieszkańców Maycomb – przyczyny rozmaitych zachowań, kierowanie się stereotypami, przekraczanie siebie, własnych ograniczeń, uwikłanie w relacje międzyludzkie w obrębie małomiasteczkowej społeczności.

Na marginesie tych problemów i zagadnień uczniowie zwrócili uwagę na postać Atticusa Fincha, nalegając, aby poświęcić mu osobną lekcję. Dowiedzieli, że choć nie jest widoczny cały czas na pierwszym planie, to jednak ciągle przewija się w prezentowanych zdarzeniach, zaś akcja, sądy i opinie bohaterów bardzo często wiążą się z jego osobą. On sam jest postacią na tyle ciekawą, wyrazistą i godną podziwu, że warto skupić się na nim w sposób wyjątkowy. Ja ze swej strony zaproponowałem niezbędne rozpoznania w zakresie świata przedstawionego, aby uporządkować długi przecież tekst pod względem fabularnym. Wspólnie zdecydowaliśmy także, że toczący się proces Robinsona jest na tyle ważny i ciekawy, że warto przeznaczyć na niego jednostkę lekcyjną. Uczniowie zwrócili uwagę, że ta część utworu (przebieg procesu) jest najbardziej atrakcyjna, „świetnie napisana”.

Drugą lekcję poświęciliśmy uporządkowaniu narracji. Uczniowie wskazali, że w zasadzie powieść składa się z dwóch części, które łączą osoby tych samych bohaterów. Dostrzegli, że kompozycyjnie zamyka je niejako wspólne zakończenie, gdy „Boo” Radley ratuje dzieci Fincha przed Bobem Ewellem. Zauważyli, że dla wymowy utworu ważniejsza jest jednak część ukazująca sprawę Toma Robinsona i domniemanego gwałtu na Mayelli Ewell. Uznali jednak także, że obie części łączą się myślowo – ukazując brak akceptacji dla tego, co odmienne, czasem nieznanne, obrosłe opowieściami, które stają się fundamentem stereotypowego postrzegania inności.

Na tej samej lekcji dokonaliśmy niezbędnych rozpoznań w zakresie czasu i miejsca akcji. Miasteczko Maycomb, zlokalizowane przez pisarkę w stanie Alabama, okazało się przestrzenią znaczącą. Niektórzy uczniowie

w tym miejscu przywołali kontekst wojny domowej z lat 1861–1865 (Północ – Południe), wskazując, że to właśnie na Południu kwitło niewolnictwo i pogarda dla ludzi o czarnym kolorze skóry. Ważnym kontekstem znanym uczniom okazał się film *Śłużące*<sup>8</sup>, również wywołujący problem rasizmu, co prawda z lat sześćdziesiątych XX wieku, ale wiążący się mniej więcej z tym samym usytuowaniem geograficznym. Dokonałiśmy także niezbędego rozpoznania wśród bohaterów powieści. Dzieliliśmy ich ze względu na stosunek do innej rasy, głoszone poglądy. Oto jaką formę przyjęło lekcyjne zestawienie:

BOHATEROWIE UMACNIAJĄCY SEGREGACJĘ RASOWĄ	BOHATEROWIE SPRZECIWIĄJĄCY SIĘ RASIZMOWI	POSTACI ŚWIATOPOGLĄDOWO NIEJEDNOZNACZNE, STOJĄCE NA GRANICY ODMIENNYCH POGLĄDÓW
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bob Ewell,</li> <li>– Mayella Ewell,</li> <li>– pani Dubose,</li> <li>– prokurator Gilmer,</li> <li>– doktor Reynolds,</li> <li>– ławnicy,</li> <li>– pani Merriweather (przyjaciółka ciotki Aleksandry),</li> <li>– panna Gates (nauczycielka)...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Atticus Finch,</li> <li>– Calpurnia,</li> <li>– dzieci Atticusa (pod wpływem ojca),</li> <li>– Link Deas (pracodawca Robinsona),</li> <li>– Dolphus Raymond...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sędzia Taylor,</li> <li>– szeryf Hack Tate,</li> <li>– ciotka Aleksandra,</li> <li>– redaktor Underwood...</li> </ul>

Powyższe zestawienie nie stanowiło całości zamkniętej. Ujęliśmy w niej postaci najważniejsze dla przebiegu zdarzeń lub te, które w jakiś szczególny sposób utkwiły w pamięci uczniów. Wskazani w tabeli bohaterowie byli tematem dalszych rozmów – ich miejsce w zestawieniu musiało zostać udokumentowane stosownym cytatem, poparte przykładem, komentarzem. Było to jednocześnie myślowe przygotowanie dla kolejnej lekcji, która miała być poświęcona problemowi rasizmu i formom jego przejawiania się w społeczności Maycomb.

<sup>8</sup> *Śłużące* (2011, reż. T. Taylor).

Nową jednostkę lekcyjną rozpoczęliśmy od przypomnienia powyższego zestawienia i postawienia tezy, że dyskryminacja ze względu na kolor skóry dotyczy w powieści zarówno czarnych, jak i białych mieszkańców Maycomb. Jednocześnie twierdzenie to zostało obwarowane uwagą, że postawa czarnych mieszkańców miasteczka jest w zasadzie tylko odpowiedzią na zachowania białej części społeczności. Zadaniem uczniów było przywoływanie przykładów postaw i zachowań rasistowskich wsparte odpowiednimi przytoczeniami z lektury lub wyjaśniającymi komentarzami. Ważne było uporządkowanie tego materiału. Rasizm w powieści Harper Lee przyjmował bowiem różne oblicza. Wyrażał się w agresji słownej, ale także objawiał się wyzyskiem ekonomicznym, „gettowością”, znajdował odbicie w codziennych formach komunikacji między białymi a czarnymi obywatelami miasta. Osobne szkoły, kościoły, zamknięcie niektórych innych przestrzeni publicznych (np. dróg) dla ludzi rasy czarnej – wszystko to dokumentowało głęboko sięgający podział, a także jego usankcjonowanie w organizacji życia w Maycomb. Ukazany w utworze obraz świata był przedmiotem krytyki uczniów.

Najbardziej rażącym przejawem rasizmu w Maycomb była jednak sprawa Toma Robinsona. Poświęciliśmy jej kolejną lekcję w naszym cyklu. Na początku rozpoczęliśmy od zdawać by się mogło oczywistych wyjaśnień. Omówiliśmy pojęcia takie jak prawnik, adwokat, prokurator, ławnik, ława przysięgłych, świadek, palestra. Okazało się, że nie wszystko i dla wszystkich było tak oczywiste, jak można było przypuszczać. Ważne było także gromadzenie stosownej leksyki, która wiązała się z procesem sądowym. Chodziło bowiem o to, by młodzież szukała odpowiedniego języka do wypowiedzania się na temat opisanej w książce rozprawy. Korzystaliśmy zatem z tradycyjnych słowników frazeologicznych oraz ich internetowych odpowiedników. Dalej, dysponując wiedzą o przebiegu zdarzeń, omówiliśmy dwie wersje tej samej historii. Prawdziwą, którą zrelacjonował obronie oskarżony, oraz fałszywą, wyłaniającą się z oskarżeń i zeznań Ewellów. Konfrontacja obu wersji umożliwiła nam przyjrzenie się sądowej walce – zmaganiom Atticusa z prokuratorem Gilmerem. Z toczącego się procesu próbowaliśmy zrekonstruować strategie obu prawników. Celem oskarżenia, jak ustaliliśmy, było wykazanie, że Robinson jest człowiekiem o wątpliwej reputacji, wchodzącym w konflikt z prawem, zdegenerowanym, zdolnym do wszelkich złych czynów. Jednocześnie prokuratorski sposób prezentacji czarnoskórego, sposób prowadzenia z nim rozmowy miały sugerować zgromadzonemu, że Robinson jest człowiekiem gorszej kategorii. Z kolei głównym celem Fincha było podważanie wiarygodności zeznań Boba Ewella i jego córki. Dążył

on do wskazania uwarunkowania wykluczającego np. pobicie Mayelli przez Toma lub możliwości stwierdzenia, czy do gwałtu w rzeczywistości doszło.

Lekcja zamknęła się wielotorową dyskusją. Najpierw nad rozstrzygnięciem sprawy. Postawiliśmy pytanie: czy Atticusowi mimo porażki udało się coś osiągnąć? Odpowiedzi wskazywały na kilka kwestii. Po pierwsze Finch zrobił coś ważnego dla społeczności murzyńskiej w Maycomb, czym zaskarbił sobie jej sympatię, udowodnił, że nie wszyscy biali są tacy sami. Po drugie zrobił coś ważnego dla siebie i własnych dzieci – mimo przegranego procesu mógł spojrzeć z godnością w lustro, umocnił więzi z dziećmi, wpłynął w znaczący sposób na ich sposób myślenia o świecie. Wreszcie, co sam podkreślał, wpłynął na sposób myślenia w Maycomb, zrobił ważny krok, aby zasiać w mieszkańcach wątpliwości, zburzyć im, przynajmniej częściowo, obraz świat zbudowany na uprzedzeniach rasowych. Cenny był tutaj cytat, którzy uczniowie odnaleźli w powieści, dokumentujący fakt, iż Finch osiągnął jakiś sukces:

Właśnie to, że tak długo obradowali, kazało mi myśleć, że być może jesteśmy świadkami nieśmiałych początków. Przysięgli naradzali się przez kilka godzin. Werdykt był może oczywisty, ale zwykle ustalenie go zabiera im ledwie kilka minut. Tym razem... – Atticus urwał i spojrzał na nas.

– Pewnie ucieszy was wiadomość, że jeden z nich wymagał solidnego urobienia, ponieważ na początku głosował za natychmiastowym uniewinnieniem<sup>9</sup>.

Otworzył on załączek dyskusji nad potrzebą przebudowy świadomości ludzi, którzy są uprzedzeni do innych ras, nie potrafią wznieść się ponad stereotypy. Pozwolił także w sposób naturalny podpowiedzieć uczniom potrzebę zapoznania się z filmem *Dwunastu gniewnych ludzi*, który można rozumieć jako odwrócenie sytuacji ukazanej w powieści Harper Lee.

Niespodziewanie rozmowę zamknęła spontanicznie wywołana przez uczniów kwestia motywacji dla czynów i zachowań Ewella – postrzeganego w kontraście do Fincha. Uczniowie wskazali, że możliwość zainteresowania córki Ewella Robinsonem był tak upokarzający dla mężczyzny, iż postanowił z jednej strony zemścić się na Tomie, z drugiej uniemożliwić wywołanie jakichkolwiek plotek, z których mogłaby wyłonić się kompromitująca go (jego zdaniem) prawda. Uczniowie dopatrywali się niskich pobudek także w innych działaniach Ewella – np. gdy włamał się do domu sędziego Taylora czy próbował zemścić się na Atticusie i jego dzieciach.

---

9 H. Lee, *Zabić drozda*, przeł. M. Szymański, Warszawa 2008, s. 289.

Obraz omawianych na wcześniejszych lekcjach zachowań rasistowskich wyrastał w dużej mierze z modelu wychowania. Stąd na kolejnych zajęciach przyglądaliśmy się modelom rodziny zaprezentowanym w powieści. Obiektem obserwacji uczyniliśmy rodziny: Cunninghamów, Finchów i Ewellów. Klasa została podzielona na trzy grupy i zobowiązana do pracy zorganizowanej wokół następujących zagadnień: **status materialny i społeczny rodziny; wyznawane wartości; przyjmowane postawy; model wychowania dzieci.**

Skrótowe przedstawienie wyników pracy młodzieży przedstawić można następująco:

- **rodzina Cunninghamów** – ludzie ubodzy, płacący za rozmaite usługi plonami ze swej roli, szanowani w okolicy mimo biedy, z którą muszą sobie radzić; dbający o dobre imię, znający wartość pracy, odrzucający wszelką pomoc, która kojarzy im się z litością; potrafią być wierni sobie; syn seniora Cunninghama żyje wychowany w poszanowaniu wartości wyznawanych przez ojca, potrafi ich bronić;
- **rodzina Finchów** – o średnim statusie materialnym, do momentu procesu ciesząca się jednak znacznym poważaniem społecznym, szacunkiem mieszkańców miasta; w domu ceni się wartość prawdy, uczciwość, znaczenie drugiego, także odmiennego człowieka; mocno ze sobą związani, potrafią zjednoczyć się w obronie ważnych dla siebie spraw; dzieci wychowane są w duchu szacunku dla każdego człowieka, wierności sprawom fundamentalnym, w bliskości emocjonalnej z ojcem i opiekującą się nimi Calpurnią;
- **rodzina Ewellów** – wielodzietna, żyjąca na skraju nędzy, w zaniedbanym domostwie na obrzeżach miasta, w niedalekiej odległości od wysypiska śmieci; uznana przez społeczność Maycomb za margines społeczny, żyjąca na koszt miasta, jednocześnie w hierarchii mieszkańców sytuująca się wyżej niż ludzie o odmiennym kolorze skóry; brak w rodzinie bliższych relacji, dominuje w niej leniwy, unikający wszelkiej pracy i niestroniący od alkoholu ojciec; nie ceni się w niej wiedzy (postawa syna Boba Ewella, który za przyzwoleniem ojca przychodził do szkoły tylko w pierwszy dzień nauki), lekceważy innych ludzi; dzieci pozostawione są same sobie, bez opieki, ulegają deprawacji pod wpływem ojca.

Po prezentacji wyników prac poszczególnych grup przyszła pora na wartościowanie. Młodzi interpretatorzy byli zgodni – na największe uznanie zasługuje rodzina Finchów, scementowana wokół osoby ojca wspieranego przez czarnoskórą Calpurnię i życzliwą sąsiadkę panią Maudie. Uczniowie docenili także Cunninghamów – przede wszystkim za to, że byli uczciwi,



potrafilo mimo biedy zadbać o swój honor, dobre imię. Zdecydowanie krytycznie oceniono rodzinę Ewellów. Uznano ją za rodziną patologiczną, zdegenerowaną, w której Bob Ewell jest zarzewiem zła i deprawacji. Przyczyn zła i fatalnej sytuacji materialnej Ewellów uczniowie dopatrywali się w sposobie życia Ewella, jego stosunku do pracy, roszczeniowym podejściu do społeczności miasta.

Przedłużeniem tej lekcji były zajęcia poświęcone dojrzewającym dzieciom Atticusa. Jean Louis (Smyk) oraz Jeremy Finch ukazują się w momencie dla nich wyjątkowym, gdy najpierw próbują poznać tajemnicę „Boo” Radleya (część pierwsza), a potem zderzają się ze sprawą Toma Robinsona (część druga), która porusza całą społeczność Maycomb i bezpośrednio uderza w rodzinę Finchów (ze względu na postawę i zaangażowanie adwokata). Ich losy, dojrzewanie, zmagania z codziennością są ukazane z perspektywy (zresztą jak cała historia) Smyka, co dodatkowo nadaje opowieści wiarygodność, pozwalając czytelnikowi na emocjonalne zaangażowanie się w śledzenie przygód i przeżyć dzieci. Lekcyjne obserwacje zorganizowane były wokół następujących zagadnień: **dziecięce zabawy; odkrywanie tajemnicy Radleyów; dzieci wobec rozprawy sądowej; relacje z dorosłymi.** Ważne było uwzględnienie perspektywy narracyjnej Jean Louis, wpływającej na sposób prezentacji faktów. Wyniki obserwacji tekstu prowadziły do konkluzji, że bieg zdarzeń zmusił dzieci, by szybko wkroczyły w świat dorosłych, ucząc się go rozpoznawać i wartościować. Zderzyły się z problemem przemocy domowej, agresji dorosłych, różnymi przejawami rasizmu, które dotychczas były poza ich świadomością. Zaczęły rozumieć, że w świecie nie wszyscy ludzie są równi, a sprawiedliwość i uczciwość to wartości, których obrona wymaga wielkiej odwagi.

Cykl zamykały zajęcia skupione wokół osoby adwokata Fincha. Rozpocynało je rozpoznanie osoby prawnika, które pozwoliło określić, że ten z pozoru zwykły mężczyzna wyraźnie odróżniał się od pozostałych członków społeczności Maycomb. Adwokat, mimo że nie imponował tężyzną fizyczną i nie był w miasteczku osobą „medialną” – nie skupiał na sobie uwagi, był raczej cichy i niepozorny – okazał się postacią kluczową. Uczniowie we wstępnej rozmowie określili, że życie go nie oszczędzało – śmierć żony, trud samodzielnego wychowania dzieci – doświadczenia te niewątpliwie jednak kształtowały jego charakter, czego wyrazem był m.in. szacunek do życia czy odpowiedzialność za drugiego człowieka, zwłaszcza powierzono mu jego opiece. By analiza była wnikliwsza, uczniowie, podzieleni na grupy, przyglądali się Atticusowi jako ojcu, prawnikowi, a także, ponad tymi dwoma aspektami (a bardziej może integrując te dwa aspekty), jako czło-



wiekowi – członkowi jakiejś wspólnoty, mającemu określony światopogląd, własną hierarchię wartości. Dla porządku wyniki prac dwóch pierwszych grup można ująć w formie tabelarycznego zestawienia:

ATTICUS JAKO OJCIEC	ATTICUS JAKO PRAWNIK
<ul style="list-style-type: none"> <li>– wyrozumiały, zdaje sobie sprawę z sytuacji, w której znalazły się dzieci, wspiera je, „tłumaczy im świat”,</li> <li>– otwarty, wsłuchuje się w to, co dzieci mają do powiedzenia, gotowy na podjęcie dyskusji,</li> <li>– skromny, nie widzi powodu, aby chwalić się swymi sukcesami i umiejętnościami, ale wykorzystuje je we właściwym momencie, czym imponuje dzieciom,</li> <li>– cierpliwy, rozumie argumentację dzieci, spokojnie wyjaśnia im, jakimi wartościami powinny się kierować i dlaczego,</li> <li>– emocjonalnie bliski dzieciom, pozwala im mówić do siebie po imieniu, każdą wolną chwilę poświęca na kontakt z nimi, okazuje swą bliskość,</li> <li>– obdarzony autorytetem, który wynika z przyjętej przez niego postawy – jego wiedza, podejście do życia, rozsądek, wyklarowany system wartości powodują, że dzieci szanują go, liczą się z jego zdaniem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– traktuje pracę poważnie, stara się wykonywać ją jak najlepiej, angażując czas i umiejętności,</li> <li>– działa etycznie, zdaje sobie sprawę z sytuacji Robinsona i jest gotów bronić młodego mężczyznę zarówno na sali rozpraw, jak i poza nią,</li> <li>– błyskotliwy i inteligentny, demaskuje absurdalność zarzutów Ewella,</li> <li>– kulturalny i opanowany, nawet prowokowany w sądzie zachowuje spokój, potrafi utrzymać nerwy na wodzy, przesłuchując Boba Ewella i jego córkę,</li> <li>– zdeterminowany w walce o prawdę i równość społeczną, heroiczny w swej postawie – mając świadomość tego, że walczy w przegranej sprawie, usilnie stara się uświadomić ławnikom absurd stawianych Robinsonowi zarzutów, wyzwolić w nich myślenie ponad propagowanymi stereotypami</li> </ul>

Wyniki działań grupy trzeciej dopełniły te obserwacje. Pracujący nad tekstem uczniowie stwierdzili, że Atticus szanował ludzi o innych poglądach, nawet takich, którzy manifestowali niechęć wobec niego (pani Dubose), zauważyli także, że znakomicie potrafił „czytać” ludzkie charaktery, a jednocześnie całym sobą wyrażać szacunek dla drugiego człowieka (np. sposób postrzegania i traktowania Cunninghamów). Wskazali również na jego niezwykłą odwagę, która uwidoczniła się w sprawie Robinsona (postawa na procesie, scena przed więzieniem). Ona to, ich zdaniem, pomogła mu

zachować człowieczeństwo i tak ważną dla niego ludzką przyzwoitość. Inną wskazaną cechą była niezłomność charakteru połączona z opanowaniem. Za najwyższą formę wyrazu tej cechy uczniowie uznali sytuację, w której Ewell, już po procesie, próbował sprowokować do walki Fincha, plując mu w twarz. Na potrzeby naszej pracy uczniowie wskazywali ważne ich zdaniem cytaty, które z jednej strony pozwalały im charakteryzować Fincha, z drugiej umożliwiały odsłonięcie świata wartości determinującego działania adwokata-ojca, ale przede wszystkim identyfikowały go jako wrażliwego humanistę, który uczciwość, sprawiedliwość i szlachetność przedkładał ponad wszystko. Poniżej kilka ważnych fragmentów z powieści, do których odwoływali się uczniowie:

1. Decyzja Atticusa, który przyjął zadanie obrony Toma Robinsona.

Skaucie – odparł Atticus – kiedy przyjdzie lato, będziecie musieli, nie tracąc głowy, znieść znacznie gorsze sytuacje niż do tej pory... Tak, wiem, że to nie fair wobec ciebie i Jema, ale czasem musimy decydować się na mniejsze zło, a to, jak się zachowujemy w rozstrzygających momentach... Chcę tylko powiedzieć, że kiedy będziecie z Jemem dorośli, być może spojrzycie na całą tę sytuację z większym współczuciem i dojdziecie do wniosku, że was nie zawiodłem. Ta sprawa, sprawa Toma Robinsona, jest jedną z tych, które dotykają samej głębi ludzkiego sumienia... Skaucie, nie mógłbym więcej pójść do kościoła i wychwalać Boga, gdybym nie podjął się obrony tego człowieka.

– Atticusie, na pewno się mylisz...

– Jak to?

– No, większość ludzi uważa, że racja jest po ich stronie, a ty się mylisz...

– Oczywiście mają pełne prawo tak uważać i należy się ich poglądom pełny szacunek – odparł Atticus – ale zanim się zastanowię, jak żyć z tymi ludźmi, muszę jakoś żyć z samym sobą. Ludzkie sumienie jest jedną z tych rzeczy, które nie poddają się decyzjom większości<sup>10</sup>.

2. Pani Dubose nazywa Atticusa „kochasiem czarnuchów”.

– Skaucie – odrzekł Atticus – „kochaś czarnuchów” to jedno z tych określeń, które zupełnie nic nie znaczą; całkiem jak „smarkacz”. Trudno to wyjaśnić... Niedouczeni, niewiele warci ludzie używają takiego określenia, kiedy uważają, że ktoś faworyzuje Murzynów, wywyższa ich ponad własną rasę. Niestety, trafiło też do języka ludzi podobnych do nas. To takie pospolite, przykre przezwisko.

---

10 Tamże, s. 139

- Ale ty nie jesteś żadnym kochasem czarnuchów, prawda?
- Ależ oczywiście, że jestem. Staram się jak mogę kochać wszystkich ludzi... Jestem dość twardym człowiekiem, kochanie. I musisz wiedzieć, że nigdy nie jest dla mnie obrazą słowo, którego ktoś używa jako przezwiska. Jeśli to robi, dowodzi tylko tego, jak biednym jest człowiekiem, ale w żaden sposób nie może cię zranić. I dlatego nie możesz pozwolić, żeby dokuczyły ci słowa pani Dubose. Pamiętaj, że ona ma własne, znacznie poważniejsze kłopoty<sup>11</sup>.

3. Grupa mieszkańców Mycomb (wraz z panem Cunninghamem) chciała nocą powiesić Toma Robinsona, którego pilnował całą noc Atticus (fragment rozmowy Jema z ojcem).

- Myślałem, że pan Cunningham jest naszym przyjacielem. Dawno temu mówiłeś, że jest.
- I nadal jest.
- Ale ostatniej nocy chciał cię skrzywdzić.
- Atticus odłożył widelec obok noża i odsunął talerz obok.
- Pan Cunningham jest z gruntu dobrym człowiekiem – wyjaśnił. – Tylko, podobnie jak my wszyscy, nieświadomie uprzedzonym.
- Nie nazywaj tego uprzedzeniem – wtrącił Jem. – Tej nocy, gdy tylko się tam zjawił, był gotów cię zabić.
- Może i trochę by mnie poturbował – przyznał Atticus – ale zapewniam cię, synu, że zrozumiesz ludzi takich jak on nieco lepiej, gdy będziesz starszy. Wrogi tłum zawsze składa się z pojedynczych ludzi, nie może być inaczej. Pan Cunningham był wczoraj częścią tłumy, ale mimo to pozostał człowiekiem. Motłoch w małym południowym miasteczku zawsze składa się z ludzi, których dobrze znasz... niezbyt dobrze to o nich świadczy, nieprawdaż?
- Raczej nie – zgodził się Jem.
- Ale potrzeba było tylko ośmioletniego dziecka, by przywrócić im rozsądek – ciągnął Atticus. – To czegoś dowodzi... że można powstrzymać stado bestii z tej prostej przyczyny, że wciąż są to ludzie. Ha, może potrzebna nam policja dziecięca? Bo to wy, dzieci, sprawiłyście wczoraj, że Walter Cunningham na chwilę wczuł się w moją rolę. To wystarczyło<sup>12</sup>.

Powyższe zestawienie to tylko arbitralny wybór z cytatów, które przywoływali uczniowie. Powieść Harper Lee obfituje we fragmenty, które nie tylko pozwalają określać wizerunek Fincha, ale poddają się namysłowi

<sup>11</sup> Tamże, s. 144.

<sup>12</sup> Tamże, s. 205.

ogólniejszemu – stanowią głos w sprawie wartości najbardziej fundamentalnych, zachęcają do refleksji nad istotą człowieczeństwa, postawami, które ludzie mogą zajmować wobec dostrzeganego w świecie zła. Wyimki dopełniały także obrazu rodziny Fincha, znakomicie charakteryzowały relacje ojca z dziećmi, wyznaczały pewien model postępowania rodzicielskiego, wychowania potomstwa.

Wyniki prac grupowych umożliwiły zbudowanie konkluzji. Osobowość Fincha, stałe dyspozycje jego charakteru, wartości, którymi kierował się w swym życiu, wpłynęły bezpośrednio na to, jak wykonywał swą pracę, jak realizował się jako ojciec. Jednocześnie Atticus stronił w swym życiu od patosu, wielkich słów, natomiast był gotowy do obrony wyznaczanych przez siebie wartości czynem, wyrażał je, przyjmując określone postawy. Uczniów urzekła właśnie tak niezwykła prostota bohatera, który unikał mówienia o wartościach wielkimi słowami, ale życiem swym udowodniał, że należy ich bronić wbrew okolicznościom, także wbrew opinii większości.

## Alternatywnie

Zaprezentowany wyżej sposób pracy z utworem *Zabić drozda* jest propozycją, sprawozdawczym zapisem opracowania lektury w jednym zespole klasowym, wielokrotnie jednak sprawdzanym i weryfikowanym podczas powielanych realizacji z różnymi rocznikami młodzieży gimnazjalnej. Naturalnie wskazana jest jego modyfikacja zgodnie z preferencjami uczniów i nauczyciela, w zgodzie z pojawiającymi się konkretyzacjami czytelniczymi. Powieść Harper Lee pozwala się bowiem czytać także jako obraz przeobrażeń społecznych i walki o prawa czarnoskórych mieszkańców Stanów Zjednoczonych, również jako historia dojrzewania do rozumienia inności, odmienności, budowania relacji ponad sztucznymi podziałami kształtowanymi przez fałszywe ideologie. Interesująca, choć marginalnie potraktowana na moich lekcjach, jest także opowieść o Arturze „Boo” Radleyu i jego bliskich, która może jeszcze wyraźniej niż historia Ewella i jego córki wywoływać problem przemocy domowej, także zdeformowanych relacji rodzinnych. Niewykorzystana w pełny sposób na moich lekcjach pozostała także analiza monograficzna, szerzej znana pod nazwą „czytania przez lupę”, oparta na wnikliwym czytaniu wybranego fragmentu utworu. Nauczycielom, którzy zechcieliby podjąć trud takich działań, można by polecić co najmniej kilka ciekawych wyimków z po-

wieści. Warto by także zaproponować czytanie sceny, która rozgrywa się pod więzieniem, gdzie Atticus Finch staje przeciwko grupie mieszkańców, broniąc życia oskarżonego Robinsona. Ciekawa byłaby również dyskusja na temat powieściowych rozmów szkolnych na temat Hitlera, demokracji, dyskryminacji innych ludzi, uzupełniona rozmową Atticusa z Jemem, demaskującą hipokryzję społeczności Maycomb. Stosowne obszernie fragmenty do takich analiz zamieszczam w *Materiałach* do niniejszego tekstu (Fragment 1, Fragment 2). Wydaje się, że opracowanie każdego z nich wymagałoby dwóch jednostek lekcyjnych.

Planując pracę z powieścią Harper Lee, warto pomyśleć o ujęciu jej w jakiś szerszy plan myślowy wyznaczony lekturą kontekstów. Można by zatem łączyć opracowanie *Zabić drozda* z fragmentami powieści *Wielka Gilly* ukazującymi rasistowskie zachowania tytułowej bohaterki<sup>13</sup> lub filmami, np. *Kamerdyner* (2013, reż. Lee Daniels) czy *Służące* (2011, reż. Tate Taylor), które naświetlają rozmaite aspekty zachowań typowych dla segregacji rasowej. Obraz ojca wyłaniający się z powieści amerykańskiej pisarki można połączyć z analizą wiersza Czesława Miłosza *Ojciec objaśnia*, przejmującym wizerunkiem Archibalda Crevena ze zwyczajowo czytanej w szkole podstawowej powieści *Tajemniczy ogród* Frances Hodgson Burnett czy ze stosownie dobranymi fragmentami z *Ostatniego wykładu* Randy Pauscha<sup>14</sup>. Wizerunek prawnika bezkompromisowo walczącego o życie oskarżonego warto także zestawiać ze znakomitym filmem *Dwunastu gniewnych ludzi* (1957, reż. Sidney Lumet) z brawurową rolą Henry'ego Fondy. Pole możliwości wydają się ograniczać tylko kompetencje i zainteresowania nauczyciela. Warto jednak pamiętać, że budując tego typu porównania, należy nie tyle zadbać o kolekcjonowanie podobnych lub odmiennych ujęć, ile umożliwić wydobywanie rozmaitych nowych pokładów semantycznych, które pozwalają się odkrywać „na styku” dzieł, w przestrzeni między poszczególnymi utworami literackimi a tekstami kultury.

---

13 Właściwy fragment można odnaleźć w podręczniku *To lubię!* dla klasy II gimnazjum. Por. M. Jedrychowska, Z. A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 2 gimnazjum. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 2000, s. 10–13.

14 Mając świadomość rychłej śmierci, chory na raka trzustki prof. Randy Pausch postanowił przygotować dla swych malutkich jeszcze dzieci opowieść o samym sobie, aby pozostawić im wspomnienie ojca. Materiały, które ostatecznie złożyły się na książkę, miały formę wykładu, który umierający naukowiec przedstawił swoim studentom, pokazując im, na czym polega prawdziwe życie i jak należy się nim cieszyć. Zob. R. Pausch, J. Zaslow, *Ostatni wykład*, przeł. J. Kabat, Warszawa 2008. Wykład profesora jest także dostępny w internecie. Por. [https://www.youtube.com/watch?v=ji5\\_MqicxSo](https://www.youtube.com/watch?v=ji5_MqicxSo) [dostęp: 16.08.2015].

## Materiały

### FRAGMENT 1

W witrynach sklepów otaczających rynek paliły się słabe lampy.

Gdy Atticus otwierał praktykę, jego biuro mieściło się w budynku sądu, ale po kilku latach zostało przeniesione w spokojniejsze miejsce – do gmachu Banku Maycomb. Gdy wyszliśmy zza rogu, zobaczyliśmy samochód stojący przed bankiem.

– Jest u siebie – powiedziałam do Jema.

Myliłam się. Jego pokój znajdował się na końcu długiego korytarza. Z daleka powinniśmy byli widzieć napis ATTICUS FINCH, ADWOKAT na przeszklonych drzwiach, podświetlonych od strony gabinetu. Drzwi jednak były ciemne.

Jem upewnił się, chwytając gałkę u wejścia do banku. Drzwi były zamknięte.

– Pójdźmy dalej tą ulicą. Może poszedł odwiedzić pana Underwooda?

Pan Underwood nie tylko kierował redakcją gazety „The Maycomb Tribune”, ale także mieszkał w jej siedzibie, a ściślej mówiąc – nad nią. Mógł pisać reportaże na temat wydarzeń w sądzie czy więzieniu, po prostu wyglądając przez okno na piętrze. Siedziba gazety znajdowała się przy północno-wschodnim krańcu placu, żeby więc do niej dotrzeć, musieliśmy minąć więzienie.

Więzienie w Maycomb było najszacowniejszym i najpaskudniejszym budynkiem w całym hrabstwie. Atticus twierdził, że coś takiego mógłby zaprojektować na przykład nasz kuzyn Joshua St Clair. Bez wątplenia była to konstrukcja z czyjegós pokrętnego snu. Uderzająco nie na miejscu w samym centrum miasteczka kanciastych sklepów i domów o spadzistych dachach, było więzienie w Maycomb miniaturowym gotyckim żartem architektonicznym, szerokim na jedną celę i wysokim na dwie, zwieńczonym maleńkimi blankami i ozdobionym przyporami. Fantazyjność tego dzieła podkreślała fasada z czerwonej cegły ze stalowymi kratami w nieomalże kościelnych oknach. Nie stało to cudo jednak samotnie na szczycie wzgórza, lecz zostało wpasowane między sklep żelazny Tyndala a siedzibę „The Maycomb Tribune”. Tutejsze więzienie było jedynym budynkiem wzbudzającym kontrowersje: jego przeciwnicy twierdzili, że wygląda jak wiktoriański wychodek, zwolennicy zaś uważali, że przydaje ono miastu szacownego wyglądu, a w dodatku nikt obcy się nie domyśli, że siedzi tam tyłu czarnuchów.

Idąc chodnikiem, dostrzegliśmy samotne światło w oddali [...].

Pod nagą żarówką, na krześle przyniesionym z biura, siedział Atticus zwrócony plecami do drzwi więzienia. Czytał, nie zwracając najmniejszej uwagi na krząjące nad jego głową ćmy.

Chciałam pobiec do niego, ale Jem mnie zatrzymał. – Nie idź tam – powiedział. – To mu się nie spodoba. Wiemy, że nic mu nie jest, więc wracajmy do domu. Chciałem tylko sprawdzić, dokąd pojechał.

Szliśmy właśnie na ukos przez plac, gdy od strony szosy na Meridian podjechały niespiesznie cztery zakurzone samochody. Okrążyły rynek, minęły budynek banku i zatrzymały się przed więzieniem.

Nikt nie wysiadł. Zobaczyliśmy, że Atticus unosi głowę. Zamknął gazetę, złożył ją starannie, ułożył na kolanach i odsunął kapelusz na tył głowy. Chyba spodziewał się wizyty.

– Chodźcie – szepnął Jem.

Przekradliśmy się na drugą stronę placu, aż do względnie bezpiecznej kryjówki przy drzwiach supermarketu Jitney Jungle. Jem wyrwał na chodnik.

– Możemy podejść bliżej – orzekł.

Pobiegliśmy do drzwi sklepu żelaznego Tyndala, bardzo blisko celu, a zarazem dyskretnie.

Pojedynczo i parami z samochodów wysiedli mężczyźni. Ich cienie gęstniały, w miarę jak się zbliżali do drzwi więzienia, wkraczając w krąg światła. Atticus nie ruszył się z miejsca. Przybysze zasłonili go przed naszym wzrokiem.

– On tam jest, panie Finch? – spytał któryś.

– Jest – usłyszeliśmy odpowiedź Atticusa. – I śpi. Nie obudzcie go.

Posłuszni mojemu ojcu, mężczyźni mówili odtąd prawie szeptem, nieświadomie przydając chorobliwego komizmu tej całkiem nieśmiesznej sytuacji.

– Wie pan, czego chcemy – odezwał się inny mężczyzna. – Niech pan odejdzie spod drzwi, panie Finch.

– Możecie już wracać do domów, Walterze – odparł uprzejmie Atticus. – Heck Tate jest w pobliżu.

– Ni cholery – rzucił któryś z przybyszów. – Heck i jego ludzie zapuścili się tak daleko w las, że do rana nie wrócą.

– Czyżby? A to dlaczego?

– Dlatego, że dostali fałszywe wezwanie – padła zwięzła odpowiedź. – Nie pomyślał pan o tym, panie Finch?

– Pomyślałem, ale nie chciałem uwierzyć. Cóż – ciągnął mój ojciec wciąż tym samym, spokojnym tonem – to chyba zmienia postać rzeczy, nieprawdaż?

– Owszem – odezwał się czyjś głęboki głos. Jego właściciel był tylko cieniem.

– Ale czy naprawdę tak sądzicie?

Już drugi raz w ciągu dwóch dni słyszałam, jak Atticus zadaje to pytanie, które oznaczało, że za chwilę komuś utrze nosa. Nie mogłam przegapić takiej okazji. Wyrwałam się Jemowi i najszybciej jak mogłam, pobiegłam do Atticusa. Jem kwiknął i spróbował mnie złapać, ale miałam już przewagę nad nim i Dilem. Przecisnęłam się między ciemnymi, brzydko pachnącymi postaciami i wpadłam w krąg światła.

– Hej, Atticusie!

Mysłałam, że zrobię mu przednią niespodziankę, ale widok jego twarzy zabił we mnie całą radość. W jego oczach błysnął zwykły strach, który zniknął na chwilę i zaraz powrócił, gdy w plamie światła pojawili się Dill i Jem.

Czułam w powietrzu ciężką woń whiskey i chlewni; co gorsza, teraz dopiero zauważyłam, że wszyscy ci mężczyźni, którzy nas otaczali, są mi obcy. To nie byli ci sami ludzie, których widziałam poprzedniego wieczora. Ogarnęła mnie fala potężnego zażenowania: wskoczyłam triumfalnie w krąg ludzi, których nigdy w życiu nie widziałam.

Atticus podniósł się z krzesła; poruszał się bardzo wolno, jak starzec. Starannie odłożył gazetę, niespiesznymi ruchami palców wygładzając najdrobniejsze zmarszczki papieru. Jego dłonie drżały nieznacznie.

– Idźcie do domu, Jem – powiedział. – Zabierz Skauta i Dilla do domu.

Przywykliśmy do natychmiastowego, choć nie zawsze entuzjastycznego wykonywania poleceń Atticusa, ale sądząc po postawie, jaką przyjął Jem, raczej nie myślał usłuchać.

– Powiedziałem, idźcie do domu.

Jem potrząsnął głową. Atticus oparł pięści na biodrach i w tej samej chwili uczynił to jego syn. Gdy tak mierzyli się wzrokiem, dostrzegłam w nich niewiele podobieństw. Puszyste, brązowe włosy i oczy, a także owal twarzy i mocno przylegające uszy upodabniały go do matki i tworzyły dziwny kontrast z ciemnymi, siwiejącymi włosami Atticusa oraz jego kanciastymi rysami. Mimo to mieli coś wspólnego... Tę samą buntowniczą pozę.

– Synu, kazałem wam iść do domu.

Jem znowu potrząsnął głową.

– Ja ich wyślę do domu – odezwał się jakiś barczysty typ i bez ceregieli pochwycił Jema za kołnierz. Omal nie uniósł go nad ziemię.

– Nie waż się go ruszyć! – wrzasnęłam i wymierzyłam obcemu błyskawicznego kopniaka. Miałam bose stopy, więc tym bardziej się zdziwiłam, gdy zatoczył się do tyłu w autentycznym bólu. Zamierzałam kopnąć go w goleń, ale najwidoczniej trafiłam zbyt wysoko.

– Wystarczy, Skaucie. – Atticus położył dłoń na moim ramieniu. – Nie kop ludzi. Nie – uciął, zanim zaczęłam się tłumaczyć.



– Nie pozwolę, żeby ktoś tak traktował Jema – powiedziałam tylko.  
– Dobra, Finch, niech pan ich stąd zabierze – warknął ktoś. – Ma pan na to piętnaście sekund.

Pośrodku tego osobliwego zgromadzenia Atticus uparcie próbował skłonić Jema do posłuszeństwa.

– Nigdzie nie idę – powtarzał mój brat w odpowiedzi na groźby i żądania Atticusa, i na ostatnie:

– Proszę, Jem, zabierz ich do domu.

Zaczynało mnie to nużyć, lecz czułam, że Jem ma jakiś ważny powód do takiego zachowania, być może związany z tym, co mogło go czekać, gdyby jednak dał się skłonić do powrotu. Rozejrzałam się w tłumie. Była to letnia noc, a mimo to obcy mężczyźni w większości byli ubrani w spodnie na szelkach i drelichowe koszule zapięte aż pod szyje. Pomyślałam, że muszą być z natury zimni, skoro nawet rękawy mieli opuszczone i zapięte mankiety. Niektórzy przyjechali w kapeluszach mocno wciśniętych na uszy. Wyglądali na ponurych i zaspanych; z pewnością nie nawykli do aktywności o tej porze. Raz jeszcze poszukałam znajomej twarzy i wreszcie, pośrodku półkola obcych, znalazłam jedną.

– Hej, panie Cunningham!

Wydało mi się, że mnie nie usłyszał.

– Hej, panie Cunningham. Jak tam sprawa majoratu?

Sprawy majątkowe pana Waltera Cunninghama były mi doskonale znane, ponieważ Atticus kiedyś mi je szczegółowo objaśnił. Potężny mężczyzna mru-gnął niespokojnie i zahaczył kciuki o szelki ogrodniczek. Wyglądał na zmieszanego; odchrząknął z cicha i odwrócił głowę. Moja przyjacielska uwertura zrobiła klapę.

Pan Cunningham nie miał na głowie kapelusza, ale górna część jego czoła była blada w porównaniu z ogorzałą twarzą, co kazało mi przypuszczać, że nosił go na co dzień. Przesąpił z nogi na nogę w swych ciężkich, roboczych buciorach.

– Nie pamięta mnie pan, panie Cunningham? Jestem Jean Louise Finch. Przyniósł nam pan kiedyś worek hikorowych orzechów, nie pamięta pan? – Zaczynałam odczuwać daremność wysiłków typową dla kogoś, kogo uparcie nie rozpoznaje przypadkowy znajomy. – Chodzę do szkoły z Walterem – zaczęłam na nowo. – To pański syn, prawda? Prawda, proszę pana?

Pan Cunningham odpowiedział mi ledwie widocznym skinieniem głową. Czyli jednak mnie znał.

– Chodzi do mojej klasy – ciągnęłam. – I radzi sobie całkiem dobrze. Dobry z niego chłopak – dodałam. – Naprawdę miły. Kiedyś zaprosiliśmy go

do domu na obiad. Może opowiadał panu o mnie? Raz mu przyłożyłam, ale potem był całkiem miły. Pozdrowił go pan ode mnie?

Atticus uczył mnie, że grzecznie jest rozmawiać z ludźmi o tych sprawach, które ich interesują, a nie o tych, które nam wydają się ciekawe. Pan Cunningham jakoś nie zainteresował się wątkiem swego syna, postanowiłam więc podjąć ostatnią próbę poruszenia kwestii majoratu, by poczuł się jak w domu.

– Te majoraty to kiepska sprawa – powiedziałam z przekonaniem i właśnie wtedy zaczęło do mnie docierać, że przemawiam do wszystkich zebranych.

Mężczyźni w drellichach patrzyli na mnie, niektórzy z półotwartymi ustami. Atticus dał spokój Jemowi; stali razem obok Dilla, słuchając mnie już nie z uwagą, ale wręcz z fascynacją. Nawet usta mojego ojca były na wpół otwarte, choć dobrze pamiętałam, że kiedyś nazwał coś takiego prostactwem. Zamknąłem usta, dopiero gdy nasze spojrzenia się spotkały.

– Widzisz, Atticusie, właśnie mówię panu Cunninghamowi, że majorat to zła rzecz i w ogóle, ale ty przecież wspomniałeś, że nie trzeba się martwić, bo czasem sprawa długo się ciągnie... i że razem jakoś ją doprowadzicie do końca... – Pomału zwalniałam tempo, zastanawiając się intensywnie, jakąż to znowu głupotą palnęłam. Sprawa majoratu nadawała się raczej na salonowe pogaduszki. Poczulałam, że spod włosów zaczynają spływać po mnie strużki potu; zniósłabym wszystko, ale nie to, że gapi się na mnie taka gromada ludzi. Stali zupełnie nieruchomo.

– O co chodzi? – spytałam.

Atticus nie odpowiedział. Rozejrzałam się i mój wzrok spoczął znowu na beznamiennej twarzy pana Cunninghama. I nagle ojciec Waltera zrobił coś dziwnego: przykucnął i chwycił mnie za ramiona.

– Pozdrowię go od ciebie, młoda damo – powiedział. A potem wyprostował się i machnął wielkim łapskiem. – Zbieramy się! – zawołał. – No, jazda, chłopcy.

– Tak jak się zjawili, pojedynczo i parami, mężczyźni powrócili do swych brudnych samochodów. Trzasnęły drzwi, zakaszlały silniki i wozy odjechały.

– Zwróciłam się ku Atticusowi, ale on już stał pod ścianą więzienia, przyciskając do niej policzek. Podeszłam do niego i spytałam:

– Czy możemy już wracać do domu?

– Skinął głową, wyjął z kieszeni chusteczkę, otarł starannie twarz i mocno wydmuchał nos.

– Panie Finch? – Cichy, chrapliwy głos dobiegał z ciemności rozpościerającej się nad nami. – Pojechali sobie?

– Atticus cofnął się nieco i zadął głowę.

– Pojechali – odparł. – Prześpij się, Tom. Już nie będą cię niepokoić.

Gdzieś z boku inny głos przeciął nocną ciszę:

– Za cholerę nie wróć. Oślaniałem cię przez cały czas, Atticusie.

Pan Underwood i jego dwururka pojawili się w oknie mieszkania nad redakcją „The Maycomb Tribune”.

Od dawna powinnam była leżeć w łóżku i zmęczenie dokuczało mi coraz mocniej. Miałam wrażenie, że Atticus będzie rozmawiał z panem Underwoodem przez resztę nocy. Wreszcie jednak powrócił, wyłączył światło nad drzwiami więzienia i zabrał swoje krzesło.

– Mogę to dla pana ponieść, panie Finch? – spytał Dill, który do tej pory nie odezwał się ani słowem. – A tak, dziękuję, synu.

Idąc w stronę biura, zostaliśmy z Dilem nieco w tyle, gdyż dźwigał krzesło. Atticus z Jemem dobrze nas już wyprzedzili i pomyślałam, że pewnie ojciec urzęduje mu niezłe piekło za odmowę powrotu do domu, ale myliłam się. Gdy przechodzili pod latarnią, zobaczyłam, jak Atticus wyciąga rękę i czułym gestem gładzi czuprynę Jema.

[Źródło tekstu: H. Lee, *Zabić drozda*, przeł. M. Szymański, Warszawa 2008, s. 194–202].

## FRAGMENT 2

Po jakimś czasie ludzie mieli zapomnieć o istnieniu Toma Robinsona.

Być może ojciec miał rację, lecz wydarzenia minionego lata wisiały nad nami jak dym w zamkniętym pokoju. Dorośli z Maycomb nigdy nie rozmawiali o tej sprawie ze mną i Jemem; wydawało się, że omówili ją natomiast ze swoimi dziećmi, bo te odnosiły się do nas z sympatią, jakby zostały przekonane, że to nie nasza wina, iż naszym ojcem jest właśnie Atticus. Nasi koledzy nie wpadliby sami na coś takiego; gdyby zaś rodzice nie poddali ich perswazji, rozwiązalibyśmy z Jemem ten problem definitywnie, za pomocą kilku szybkich i wielce satysfakcjonujących walk na pięści. Tymczasem jednak mogliśmy tylko trzymać głowy wysoko i grać dżentelmena oraz damę. Trochę przypominało mi to czasy wojny z panią Henry Lafayette Dubose, tylko bez jej wrzasków. Jedno tylko nie przestało mnie zadziwiać: choć wszyscy dostrzegali niedoskonałość Atticusa jako naszego rodzica, jak co roku znowu poparto jego kandydaturę do legislatury i to bez sprzeciwu, jak zwykle. Doszłam do wniosku, że ludzie są po prostu bardzo dziwni. Wycofałam się więc z ich świata i nie myślałam o nich, jeśli nie musiałam.

Pewnego dnia w szkole jednak musiałam. [...] Każde dziecko miało wyciąć artykuł z gazety, poznać jego treść i pokrótce przedstawić klasie. Ćwiczenie

to służyło ponoć zwalczaniu wielu naszych niedoskonałości: występ przed dziećmi wymagał przyjęcia odpowiedniej postawy, uczył nas swobody, wygłaszania krótkich przemówień rozwijających świadomość językową, poprawiał nam pamięć, a w dodatku, przez kontrast z czasowym wyłuskaniem nas z grupy, wzmacniał naszą przynależność do niej. [...]

Cecil Jacobs [...] gdy nadeszła jego kolej, wyszedł na środek klasy i zaczął tak: Stary Hitler...

– Adolf Hitler, Cecilu – poprawiła go panna Gates. – Niczyje nazwisko nie zaczyna się od słowa „stary”.

– Oczywiście, proszę pani zgodził się Cecil. – Stary Adolf Hitler naśladuje Ży...

– Prześladuje, Cecilu.

– Nie, panno Gates, tu jest napisane... A zresztą, stary Adolf Hitler gnębi Żydów, wsadza ich do więzień, zabiera im cały majątek i jeszcze nie pozwala im wyjechać z kraju, a do tego pierze mózgi słabe...

– Pierze?

– Tak jest, panno Gates. Moim zdaniem ten, co ma taki słaby mózg, sam się nie wypierze, no bo jak taki idiota miałby samodzielnie zadbać o czystość? Hitler zaczął też dobierać się do wszystkich pół-Żydów i chce ich rejestrować na wypadek, gdyby chcieli mu bruzdzić, i ja uważam, że to jest złe [...].

– Bardzo dobrze, Cecilu – oceniła panna Gates.

Sapiąc z zadowolenia, Cecil powrócił na miejsce.

Ktoś z głębi sali podniósł rękę.

– Jak on może to robić?

– Kto i co? – spytała cierpliwie panna Gates.

– No ten Hitler... jak on może tak sobie wsadzać tylu ludzi do więzienia? Przecież władza powinna go powstrzymać – rozwinął swą wypowiedź uczeń, który wcześniej podniósł rękę.

– Hitler jest władzą – odparła zwięźle panna Gates, a potem, korzystając z okazji zrealizowania programu „Dynamicznej Edukacji”, podeszła do tablicy i wielkimi literami napisała: DEMOKRACJA.

– Demokracja – przeczytała. – Czy ktoś zna jej definicję?

– My – odpowiedział ktoś.

Podniosłam rękę, bo przypomniałam sobie stary slogan z kampanii wyborczej, o którym mówił mi kiedyś Atticus.

– Jak sądzisz, Jean Louise, co to znaczy?

– „Równe prawa dla wszystkich, szczególnie przywileje dla nikogo” – zacytowałam.

– Bardzo dobrze, Jean Louise, bardzo dobrze – powiedziała z uśmiechem panna Gates. Za słowem DEMOKRACJA dopisała TO MY. – A teraz proszę, cała klasa czyta: Demokracja to my.

Powtórzyliśmy, a panna Gates dodała:

– To jest właśnie różnica między Ameryką a Niemcami. My jesteśmy demokracją, a Niemcy dyktaturą. Dyk-ta-tu-rą powtórzyła. – Tutaj prześladowanie kogokolwiek jest niedopuszczalne. Prześladowania są dziełem ludzi uprzedzonych. U-prze-dzo-nych – przesyłabizowała wyraźnie. – Nie ma na świecie porządniejszych ludzi niż Żydzi, a dlaczego Hitler jest innego zdania, to jest dla mnie zagadką.

– Jakaś ciekawska dusza ze środka sali zapytała:

– Ale jak pani myśli, panno Gates, dlaczego Niemcy nie lubią Żydów?

– Naprawdę nie wiem, Henry. Żydzi pomagają budować każde społeczeństwo, w którym żyją. W większości są bardzo religijnymi ludźmi. Hitler próbuje skończyć z religią, więc może z tego powodu tak ich nie lubi.

– Ja tam nie jestem pewien – odezwał się Cecil – ale zdaje mi się, że oni powinni zajmować się wymianą pieniędzy, tylko że to raczej nie jest powód do prześladowań. Są biali, prawda?

– Kiedy pójdziesz do szkoły średniej, Cecilu – odparła panna Gates – dowiesz się, że Żydzi są prześladowani od zarania dziejów, zostali nawet wypędzeni z własnego kraju. To jedna z najokropniejszych kart historii. A teraz, dzieci, czas na arytmetykę.

Nigdy nie lubiłam arytmetyki; przez całą lekcję patrzyłam przez okno. Przypomniałam sobie, że tylko raz w życiu widziałam złowrogie spojrzenie Atticusa: kiedy Elmer Davis opowiadał o najnowszych pomysłach Hitlera. Ojciec wyłączył wtedy radio i fuknął ze złością, a ja zapytałam, dlaczego tak go poniosło, kiedy słuchał o Hitlerze.

– Bo to maniak.

Coś tu nie tak, rozmyślałam, gdy reszta klasy biedziła się nad dodawaniem. Jeden maniak i miliony Niemców. Wydawało mi się, że to oni powinni zamknąć jego, a nie na odwrót. I coś jeszcze nie pasowało mi w tym wszystkim, ale o to musiałam już spytać ojca.

I tak zrobiłam. Usłyszałam jednak, że na to pytanie odpowiedzieć nie może, ponieważ odpowiedź nie jest mu znana.

– Ale dobrze jest nienawidzić Hitlera?

– Nie, niedobrze – odparł. – Nie jest dobrze nienawidzić kogokolwiek.

– Atticusie – powiedziałam – jeszcze jednej rzeczy nie rozumiem. Panna Gates mówiła, że Hitler robi okropne rzeczy, i nawet poczerwieniała przy tym na twarzy...

- Nie dziwi mnie to.
- Ale...
- Tak?
- Nic już, ojcze,
- Oddaliłam się, bo nie byłam pewna, czy potrafię wyjaśnić Atticusowi, o co mi chodzi; czy umiem ubrać w słowa to, co jest tylko odczuciem. Zastanawiałam się, czy Jem nie będzie znał odpowiedzi. Na sprawach szkolnych znał się lepiej niż Atticus [...]
- Chciałam się o coś zapytać.
- Pytaj. – Jem odłożył książkę i rozprostował nogi.
- Panna Gates jest całkiem miła, prawda?
- Pewnie – odparł Jem. – Lubilem ją, kiedy nas uczyła.
- I bardzo nienawidzi Hitlera...
- A co w tym złego?
- Widzisz, wczoraj długo nam opowiadała o tym, jak on źle traktuje Żydów. Jem, to niedobrze, kiedy ktoś kogoś prześladuje, prawda? Albo nawet jeśli ktoś źle o kimś myśli, prawda?
- No pewnie, że niedobrze, Skaucie. Co cię gryzie?
- Bo... Kiedy tamtej nocy wychodziliśmy z sali rozpraw, panna Gates... szła po schodach przed nami i rozmawiała z panną Stephanie Crawford. Słyszałam, jak mówiła, że już najwyższy czas, żeby ktoś dał im lekcję, bo za dużo sobie pozwalają i może jeszcze przyjdzie im do głowy, że mogą się z nami żenić. Jem, jak można tak bardzo nienawidzić Hitlera, a jednocześnie być tak niedobrym dla ludzi we własnym kraju...
- Jem nagle się wściekł. Zeskoczył z łóżka, złapał mnie za kołnierz i potrząsnął mocno.
- Nigdy więcej nie chcę słyszeć o tej sali rozpraw! Nigdy, nigdy, słyszysz? Słyszysz?! Nie waż się więcej odezwać do mnie na ten temat choćby jednym słowem, zrozumiałaś? A teraz idź sobie!
- Byłam zbyt zaskoczona, żeby się rozplakać. Wymknęłam się z pokoju Jema i zamknęłam drzwi najciszej jak umiałam, żeby hałas znowu go nie rozjuszył. Poczulałam się w jednej chwili bardzo zmęczona i brakowało mi Atticusa. Znalazłam go w salonie, podeszłam do niego i spróbowałam usiąść mu na kolanach.
- Uśmiechnął się do mnie.
- Jesteś już taka duża, że mogę przytulać tylko kawałek ciebie – powiedział i przytulił mnie mocno. – Skaucie – dodał cicho – nie smuć się z powodu Jema. Ostatnio przeżywa trudne dni. Słyszałem was przed chwilą.

Powiedział mi jeszcze, że Jem strasznie się stara o czymś zapomnieć, ale tak naprawdę tylko magazynuje w głowie to wspomnienie, przynajmniej na jakiś czas. I że w końcu będzie umiał przemyśleć to sobie i poukładać fakty. A kiedy Jem to zrobi, znowu będzie sobą.

[Źródło tekstu: H. Lee, *Zabić drozda*, przeł. M. Szymański, Warszawa 2008, s. 317–322].





Część trzecia

W poszukiwaniu ważnych tematów,  
wartościowych tekstów



## Wprowadzenie

Poszukiwania dzieł wartościowych dla szkolnej lektury, wyzwających rozmowę na tematy istotne z perspektywy egzystencji ludzkiej, nie zamyka się w granicach określonych epok literackich, wybranych konwencji bądź nazwisk autorów czy to sankcjonujących tradycję, czy to będących synonimem nowych szkolnych porządków lekturowych – zmieniających się rozporządzeń rządowych, formowanych pospiesznie i bez dystansu czasowego ocen krytyków literatury bądź literaturoznawców, wreszcie chwilowych mód i fascynacji czytelniczych. Chociaż te ostatnie dają szansę, by skutecznie wpływać na poziom czytelnictwa i motywować do lektury w ogóle, wydaje się, iż nie mogą być, nawet na fali społecznego entuzjazmu, traktowane jako podstawowe kryterium doboru tekstów do szkolnego opracowania. Jak zaznaczono w części II, kwestia kryteriów doboru zarówno omawianej całościowo lektury szkolnej, ale także, co trzeba dodać, fragmentu wybranego do opracowania na jednej lub dwóch lekcjach, nie jest sprawą łatwą. Wymaga od nauczyciela łączenia rozmaitych porządków myślowych, poszukiwania „złotego środka”, który godziłby wymogi ministerialne z oczekiwaniami uczniów oraz ambicjami i preferencjami nauczyciela, a także respektował zobowiązania przedmiotu wobec autonomii dzieł wysokoartystycznych oraz oczywistych zadań wychowawczych<sup>1</sup>. Wskazany dylemat dotyczy w zasadzie edukacji na wszystkich poziomach, na których język polski pojawia się jako osobny przedmiot wpisany w ustanowiony na mocy polityki państwowej porządek edukacyjny.

Zamieszczone w niniejszym rozdziale propozycje metodyczne, podbudowane, wypada mieć nadzieję, solidnym opracowaniem warsztatowym, są próbą poszukiwania do lektury lekcyjnej tekstów z jednej strony artystycznie wartościowych, ponadczasowych, myślowo nośnych, z drugiej dostępnych językowo i kulturowo oraz atrakcyjnych dla szkolnego czytelnika. Reprezentują one tak literaturę polską, jak i obcą, zarówno dzieła przynależne do współczesności, jak i tradycję literacką. Łączą propozycje czytania

---

1 Por. także: P. Sporek, *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016.

literatury z obserwacją języka, jego możliwości w wyrażaniu i opisywaniu świata oraz problemów egzystencji człowieka, integrując się wokół widzenia osoby – podmiotu przeżywającego i doświadczającego, także ogniskującego się w centrum działań dydaktycznych. To antropocentryczne ukierunkowanie proponowanych projektów otwiera na rozważania problemów natury aksjologicznej, a tym samym na działania formacyjne, których celem jest pomoc uczniom w budowaniu ich osobowości, odkrywaniu tożsamości, określaniu własnego miejsca w świecie. Uruchomienie kontekstu aksjologicznego w edukacji ma bowiem znaczenie kluczowe – pozwala uczniowi sytuować się wobec rozmaitych problemów natury moralnej i estetycznej, umożliwia dyskusowanie rozmaitych wyborów wartości identyfikowanych w toku kontaktów z czytaną literaturą<sup>2</sup>.

Rozdział rozpoczyna literacka klasyka. Proponowany do lektury w młodszych klasach szkoły podstawowej *Powrót taty* Adama Mickiewicza daje szansę rozmowy z uczniami o fundamentalnych kategoriach dobra i zła, otwiera na wartości rodziny oraz *sacrum*. Opisany projekt lekcyjnego opracowania utworu umożliwia jednocześnie wyzyskanie prywatnych, osobistych doświadczeń uczniów, wyzwolenia pokładów empatii w drodze do rozumienia tekstu przecież odległego, ugruntowanego w aksjologii umocowanej nie tylko w wyobrażeniach chrześcijańskich, ale i ludowym widzeniu świata.

Zaproponowany do lektury wiersz Mirona Białoszewskiego *Ballada o zejściu do sklepu*, choć przynależny przecież do literackiej współczesności, też w pewien sposób da się dzisiaj postrzegać jako utwór przynależny już do klasyki literatury polskiej, gdyż twórczość autora *Zawatu* ma ugruntowaną pozycję w kanonie wybitnych dzieł twórców rodzimych. Poczucie takie wzmacnia myślowe zakorzenienie wiersza w romantycznej tradycji balladowej. Propozycja jego czytania w klasie VI szkoły podstawowej jest jednak nie tyle konfrontacją z tradycją, ile spotkaniem z niepowtarzalnym językiem autora *Obrotów rzeczy* i wynikającym z niego sposobem widzenia świata i żyjących w nim ludzi, osobliwą refleksją nad sobą i Innym, zapisem niepowtarzalnego doświadczenia formowanego w języku za pośrednictwem niezwykłej wyobraźni, mającej moc przekształcania otaczającej rzeczywistości.

Z kolei trzecia propozycja lekturowa, fragment *Doliny Muminków w listopadzie* Tove Jansson, zasadniczo pomyślana dla klasy VI, może być także z powodzeniem czytana z dziećmi starszymi czy młodzieżą, tym bardziej

---

2 O ogromnym znaczeniu literatury dla edukacji aksjologicznej ważną książkę napisała swego czasu Maria Kwiatkowska-Ratajczak. Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994.

że cały tom opowiadań piszącej po szwedzku fińskiej autorki bywa postrzegany jako utwór dwuadresowy, jak najbardziej właściwy także dla odbiorcy dorosłego. Zawarty w książce projekt opracowania lektury oraz przywołane świadectwa jej odbioru po raz kolejny przekonują, że dzieci potrafią mierzyć się z literaturą, która mówi o najważniejszych problemach ludzkiej egzystencji, chcą i umieją o nich rozmawiać. Zderzenie uczniów za pośrednictwem literatury z problemem śmierci, samotności, doświadczania odejścia drugiej, bliskiej osoby jest cenną lekcją życia – tej jego strony, która przynosi smutek i cierpienie, będące przecież nieodłączną częścią ludzkiego bycia w świecie.

Tekst zamykający rozdział proponuje do opracowania powieść nieco zapomnianą dla szkoły – *Do przerwy 0:1* Adama Bahdaja. Warto zachęcać do jej lektury w całości, chociaż w niniejszej książce pokazany jest jedynie wycinek metodycznego czytania lektury w połączeniu z pracą nad relacją, a przede wszystkim sprawozdaniem. Propozycja ta jest jakąś próbą odpowiedzi na rzeczywistość medialną, w której funkcjonują uczniowie, a równocześnie zakłada kształcenie kompetencji komunikacyjnej uczniów, którzy wcielają się kolejno w komentatora sportowego i dziennikarza przygotowującego sprawozdanie. Ważna jest tutaj przemyślana koncepcja całości działań. Czytanie lektury stwarza możliwość pracy nad relacją i sprawozdaniem sportowym, te z kolei mogą być punktem wyjścia do pracy nad oboma gatunkami już bez powiązania ich konkretnym kontekstem. Celem tych działań jest z jednej strony identyfikacja wyznaczników gatunkowych, z drugiej zaś ich praktyczna realizacja w formie ustnej lub pisemnej.

Zasadniczo zawarte w tym rozdziale propozycje cykli lekcyjnych najlepiej nadają się do wykorzystania u dzieci z przedziału wiekowego 10–12 lat, chociaż uzasadnione wydaje się także opracowanie przynajmniej niektórych z uczniami starszymi. Kwestią kluczową pozostaje poziom dojrzałości danej klasy oraz dostosowanie zaproponowanych rozwiązań metodycznych do wieku podopiecznych. Dają one szansę także na nauczycielskie eksperymenty – opracowywanie ich w różnych klasach, by badać możliwości odbioru i obserwować różnice w sposobie postrzegania danych postaw czy zachowań, analizować stopień dojrzałości myślenia i poziom sprawności językowej oraz komunikacyjnej uczniów.

## Rozdział 1

### Historia niezwykłego napadu. *Powrót taty* Adama Mickiewicza

*Powrót taty* Adama Mickiewicza to utwór zakorzeniony w szkole. Tekst, zwyczajowo kojarzony z pracą lekcyjną w klasie IV oraz często w tej klasie czytany przez polonistów i uczniów, jest na tyle interesujący, że ciągle warto szukać atrakcyjnych sposobów opracowywania go i czytania na nowo.

Oczywiście praca nad utworem nie może przebiegać w izolacji, ale układać się powinna w określony ciąg działań dydaktycznych, zintegrowany przez problematykę (dom, rodzina itp.) zachęcającą do ujmowania jej z różnych punktów widzenia, prowokującą do dyskusji, pobudzającą uczniów do myślenia, dostrzegania możliwości ujmowania tematyki z coraz to innej perspektywy.

Dobór tekstów, które będą stanowić kontekst zagadnień przywoływanych przez balladę wieszczą, należy naturalnie do nauczyciela. Można zatem połączyć analizę *Powrotu taty* z pracą nad wierszem *Mamusia* Jana Twardowskiego czy fragmentem książki *Dom w domu* Anny Kamieńskiej, jak zaproponowane to zostało w podręczniku *To lubię!* dla klasy IV<sup>1</sup>, co nie wyklucza oczywiście wykorzystania innych utworów, zgodnie z zamysłem i koncepcją nauczyciela.

Podjęcie na lekcji wyzwania, jakie niesie ze sobą szkolna lektura ballady Mickiewicza, wymaga jasnego postawienia celów lekcji. Daje to także możliwość, niejako już programowo, zabezpieczenia się przed instrumentalnym potraktowaniem tekstu jako wyłącznie moralizatorskiej opowieści do pouczenia „maluczkich” czwartoklasistów.

Można owe cele sformułować w sposób następujący:  
– sprowokowanie refleksji nad zagadnieniem dobra i zła w świecie na przykładzie obserwacji zdarzeń przedstawionych w balladzie,

---

1 Interesujące propozycje lekcyjne, inspirowane materiałem zamieszczonym w podręcznikach *To lubię!*, skoncentrowane wokół problematyki domu i rodziny, przedstawiła Iwona Morawska. Por. I. Morawska, *Rodzinna tradycja na lekcjach języka polskiego w kl. IV–VIII*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1997–1998, z. 3, s. 33–42.

- rozpoznanie wartości konstytuujących istnienie prawdziwych więzi rodzinnych,
- otwarcie ucznia na wartości sakralne jako czynnik ładotwórczy i stały punkt odniesienia w sytuacji egzystencjalnej człowieka.

Realizację powyższych celów zakładam w toku rzetelnej analizy dokumentacyjnej tekstu ballady oraz przy zastosowaniu rozmaitych działań przekładowych i wykonawczych podejmowanych przez uczniów<sup>2</sup>.

## **Ballady i romanse**

Przed przystąpieniem do planowania sytuacji lekcyjnej konieczne wydaje się przypomnienie kontekstu macierzystego interesującej nas ballady. Odświeżenie podstawowych informacji uzmysławia nauczycielowi skalę problemów, jakie wiążą się z powstaniem Mickiewiczowskiego manifestu estetycznego i światopoglądowego, nawet jeśli niewiele z tych zagadnień można poruszać w klasie IV szkoły podstawowej.

Pamiętać zatem należy, że *Powrót taty*, usytuowany w cyklu *Ballady i romanse*, miał okazję znaleźć się w jednym z najważniejszych tomików polskiego romantyzmu, *Poezjach* wydanych w 1822 roku, których ukazanie się, według ustaleń historyków literatury, stanowi formalną cezurę pomiędzy „starym” a „nowym”, dramatycznie przypominającą o ostatecznej klęsce ideologicznej oświeceniowego racjonalizmu i zapowiadającą ofensywę romantycznego irracjonalizmu. *Ballady i romanse*, które we wspomnianym roku ukazały się w Wilnie i których niewielki nakład wykupiono natychmiast, wywołały prawdziwą burzę – zarówno lawinę krytyk, jak i falę entuzjastycznych ocen tomiku młodego poety<sup>3</sup>. Niewątpliwie czytelnicy i znawcy mieli do czynienia z cyklem wyjątkowym, bardzo oryginalnym, nowatorskim, uderzającym w wypracowane wzorce klasyczne przez wprowadzenie na karty literatury bogatego świata fantastyki i wierzeń ludowych („pieśń gminna”).

Ballady Mickiewicza miały swoją podbudowę w tradycji literackiej. Wzorcem i wyznacznikiem gatunku były dla poety przede wszystkim *Pieśni Osjana* (pod postać legendarnego barda podsztył się James Macpher-

2 Typologia metod – zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 111–177. Autor wylicza w swej książce następujące metody pracy nad literaturą: a. metoda impresyjno-ekspozycyjna; b. analizy dokumentacyjnej; c. analizy wykonawczej; d. przekładu intersemiotycznego; e. metoda dyskusji.

3 Na temat recepcji cyklu zob. M. Cykowska, „*Ballady i romanse*” Adama Mickiewicza, Gdańsk 1994, s. 10–11.

son<sup>4</sup>), ale widać w nich również wpływy Byrona, Schillera czy Goethego. Miał Mickiewicz także swoich poprzedników w literaturze polskiej. Warto w tym miejscu wymienić dumi Juliana Ursyna Niemcewicza czy utwory przyjaciół wieszca – Tomasza Zana i Jana Czeczota. Sam Mickiewicz podkreślał, iż wpływ na jego ballady wywarła twórczość sielankowa Franciszka Karpińskiego<sup>5</sup>.

Zatem ballady nie były całkowitym *novum* w literaturze rodzimej, ale te, które wyszły spod pióra Mickiewicza, okazały się z jednej strony pierwszym tak wyraźnym manifestem romantyzmu uderzającym w „starych” mistrzów z Janem Śniadeckim na czele, autorem słynnej rozprawy pt. *O pismach klasycznych i romantycznych* (1819), a z drugiej formą nobilitacji tego, co do tej pory spoczywało na marginesie wielkiej literatury, a więc folkloru wsi wraz z realiami obyczajowymi i środowiskowymi, a także specyficznego ukształtowania pejzażu aksjologicznego determinującego życie bohaterów ballad.

Cykl *Ballady i romanse* nie był jednak, jak odbierali to niektórzy krytycy, apoteozą świata guseł i zabobonów ani przejawem naiwności twórczej i światopoglądowej młodego Litwina, ale świadomym zabiegiem literackim twórcy, który co prawda nobilituje tematykę wypełniającą strukturę formalną utworów, ale jednocześnie wyraźnie dystansuje się od przedstawionego w konwencji baśniowej świata. Zaakcentował tę tendencję Wacław Kubacki, który pisał:

Pominąwszy „programową” *Romantyczność*, stosunek poety do tematów fantastycznych jest literacki: nie opuszcza go świadomość fikcji poetyckiej, a w balladach humorystycznych nie brak nawet jakby XVIII-wiecznej pustoty i bawienia się tematami ze świata nadzmysłowego<sup>6</sup>.

Lektura ballad przekonuje o słuszności powyższego sądu. Jak zauważa Alina Witkowska, brak jest w nich folklorystycznej dosłowności, zaś odnośniki do „pieśni gminnej” są skonwencjonalizowane, podkreślając dystans pomiędzy autorem a narratorem. Wspomniana badaczka analizując to zagadnienie, stwierdza: „Dziwności, cuda, tajemnice, nadziemskie zjawiska powoływane są bowiem w *Balladach i romansach* niejako na odpowiedzialność tych, którzy o nich opowiadają, narratorów zatem”<sup>7</sup>. Dodatkowo dystans ten akcentuje żartobliwa tonacja niektórych tekstów.

4 A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm*, Warszawa 1999, s. 51.

5 W. Kubacki, *Wstęp*, [w:] A. Mickiewicz, *Poezje*, t. 1, Wrocław 1949, s. XIV.

6 Tamże, s. XX.

7 A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm*, dz. cyt., s. 249.



Są jednak w balladach tematy, na które autor wypowiada się z pełną powagą – przede wszystkim kwestie programowe wpisujące się w kontekst sporów klasyków z romantykami (zwłaszcza *Romantyczność*) oraz wartości i prawdy życiowe, nabierające charakteru zakazów i nakazów moralnych, stające się swoistymi zasadami ludowego chrześcijaństwa, chrystianizmu ludowego<sup>8</sup>.

Wystarczy prześledzić zamieszczone w cyklu utwory, aby przekonać się, że problematyka aksjologiczna, ujmowana na sposób ludowy, stanowi dominantę semantyczną poszczególnych tekstów. W tym sensie *Ballady i romanse* stają się swoistym wykładem „prawd żywych”<sup>9</sup>. Mamy zatem zawiedzioną miłość i wiarołomnego kochanka (*Świtezianka*), zbrodnię, której dokonuje stylizowana na Lady Makbet niewierna żona (*Lilije*), nieszczęśliwą, uwiedzioną dziewczynę (*Rybka*), wreszcie okrutne wojsko Moskali, gotowe pohańbić pozostawione w grodzie Tuhana niewiasty (*Świtez*) czy bezwzględna i pustą Martę (*Rękawiczka* tłumaczona z Schillera). To tylko niektóre z aspektów moralnych, zaakcentowane w cyklu utworów młodego poety. Krótkie wyliczenie nie wyczerpuje oczywiście całości zagadnień etycznych, które pod rozwagę podsuwają ballady. Ważne jest jednak uchwycenie ich w perspektywie sprawiedliwości ujmowanej na sposób ludowy – każda wina musi zostać ukarana (czasem nawet w sposób niewspółmierny do ciężaru przewiny), zaś instancją, która przywraca harmonię świata, staje się siła nadprzyrodzona. To ona „wyrównuje krzywdy”, strzeże porządku w świecie przez równowagę pierwiastków dobra i zła.

Z innych znaczących utworów cyklu warto tu wymienić chociażby ballady „diabelskie” (*Pani Twardowska*, *Tukaj*), przywołujące romantyczny motyw Mefistofelesa, oraz balladę *To lubię!*, pomyślaną jako parodia rzeczywistości balladowej (spiętrzenie i zagęszczenie efektów typowych dla powieści grozy w połączeniu z zabawnymi pomysłami słownymi i sytuacyjnymi).

## **Powrót taty na tle cyklu**

Interesujący nas utwór wydaje się kontrastować z pozostałymi balladami cyklu. Ma charakter bardziej realistyczny, świat nadprzyrodzony i jego ingerencja w świat rzeczywisty są zredukowane i ograniczają się do wewnętrznego przeobrażenia herszta zbójców, ulegającego sile modlitwy dzieci i od-

---

8 S. Makowski, *Prawdy żywe „Ballad i romanse” Adama Mickiewicza*, „Ojczyzna – Polaszczyna” 1997, nr 1 (56), s. 17.

9 Tamże.

najdującego swe człowieczeństwo. Oczywiście, zdarzenie to w balladzie nabiera charakteru cudownego, przekraczającego właściwości poznania ludzkiego, jednak moralitetowy charakter tekstu wyraźnie odcina się od innych utworów cyklu, w których aż roi się zjaw, upiornych zdarzeń i gdzie akceptuje się równoległe współistnienie świata fantastycznego ze światem ludzi<sup>10</sup>.

Tym, co z całą pewnością łączy *Powrót taty* z pozostałymi balladami, jest leżąca u podstaw interpretacji tego utworu apoteoza uczucia jako siły z jednej strony skontrastowanej z chłodnym racjonalizmem i wspierającym go empiryzmem, a równocześnie potężnej, irracjonalnej mocy przeobrażającej ludzi, determinującej ich działania<sup>11</sup>. Jest to jednak przede wszystkim optymistyczna opowieść o sile dobra, która tkwi w każdym człowieku, choć niejednokrotnie głęboko ukryta. To pełna ciepła historia o tym, jak dobro zwycięża zło łagodnością, niewinnością i zawierzeniem Boskiej Opatrzności. Z pewnością warto o tych sprawach rozmawiać już z czwartoklasistami.

## Propozycja metodyczna i zarys interpretacji tekstu

Pracę nad utworem proponuję rozpocząć od ekspresywnego odczytania tekstu bądź odtworzenia z płyty jego głosowej interpretacji, koniecznie takiej, która zarówno mogłaby stanowić wzorzec poprawności recytacyjnej, jak i wprowadzałaby w atmosferę utworu, oddawała melodyczność tekstu oraz sugestywnie prezentowała sensacyjną fabułę ballady. Pozwoli to równocześnie wydobyć jedną z cech gatunku, a mianowicie jego rytmiczność, wskazującą na mocne związki z muzyką.

Ważne jest, żeby owo wzorcowe, pobudzające wyobraźnię wykonanie tekstu nie zostało pominięte milczeniem. Warto zatem zachęcić czwartoklasistów, by spróbowali zwerbalizować odczucia, jakie wzbudziło w nich wysłuchanie tekstu. Oczywiście, wypowiedzi negatywnie wartościujące nagranie również mogą w tym miejscu stanowić istotny czynnik motywujący kolejne działania nauczyciela. Można byłoby porozmawiać z dziećmi o tym, dlaczego prezentacja tekstu im się nie podobała, zachęcić ich do zaprezentowania innych możliwości jego odczytania. Pamiętać musimy jednak, że na tym etapie nie można bez zrozumienia tekstu wymagać od ucznia

---

10 Por. komentarz M. Jędrzychowskiej, [w:] B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 4*, Kraków 1999, s. 159.

11 S. Makowski, *Prawdy żywe...*, dz. cyt., s. 17.

samodzielnym prób twórczego odczytywania tekstu w funkcji interpretującej. Na takie działania przyjdzie jeszcze czas. W tej fazie lekcji chodziłoby raczej o zwerbalizowanie wątpliwości w kontekście odsłuchanego nagrania.

Dla zapanowania nad całością usłyszonej ballady potrzebne będzie odwołanie do wydarzeń, o których traktuje utwór. To czas także na to, aby wspólnie z uczniami pokonywać barierę języka, jaką, mimo pozornej prostoty, stawia przed czytelnikami tekst. Procesowi odtwarzania fabularnego ciągu wydarzeń musi towarzyszyć refleksja nad czasoprzestrzenią, w obrębie której toczy się akcja ballady.

Wyraźnie zatem trzeba wyznaczyć przestrzeń miasteczka i tego, co znajduje się poza jego obrębem: lasów, rzek oraz wzgórz za miastem. Każde z tych miejsc budzi inne skojarzenia, które koniecznie należy wydobyć, być może także graficznie przedstawić w formie wykresu lub rysunku, by potem powiązać z nimi określone postaci i wydarzenia<sup>12</sup>. Jest zatem wyraźnie zarysowana strefa małego miasteczka – to świat kultury, ustalonych norm postępowania, miejsce, w którym znajduje się dom kupca i jego rodziny. To obszar bezpieczny, wolny od zagrożenia, dalece różny od dzikiej przestrzeni „rzek” i „lasów”, która przeraża swą nieokreślonością, otwartością, nie pozwala się ująć w racjonalne granice. Tam czai się niebezpieczeństwo: groźne zwierzęta, ale przede wszystkim liczne w lasach szajki zbójcekie łupiące podróżnych, zwłaszcza tych, którzy przewożą pieniądze lub cenny ładunek.

Jest to niewątpliwie dla nauczyciela okazja, aby aktualizować historię napadu w doświadczeniu uczniowskim. Odwołania do współczesnych dramatycznych wydarzeń, takich jak napaści, pobicia, o których informuje się głównie w telewizji czy internecie, mogą stanowić kontekst w pewien sposób znany nawet czwartoklasistom. Niebezpieczne nocą ulice, obawy rodziców, gdy ich pociechy wracają do domu późną porą – rozważania o tych problemach niewątpliwie mogą korzystnie wpłynąć na zrozumienie sytuacji, odczucie atmosfery, która panuje wokół przedstawionych przez Mickiewicza wydarzeń. Oczywiście, uruchomienie tego kontekstu musi być dostosowane do wieku uczniów i wymaga od nauczyciela, wkraczającego w ten obszar refleksji, wielkiej ostrożności w obcowaniu z często jeszcze przecież bardzo delikatną psychiką i wielką wrażliwością dziesięciolatków.

W zasadzie dramat rodziny zaczyna się już z chwilą wyjazdu ojca z domu i miasta, z opuszczeniem „oswojonej” bezpiecznej przestrzeni. Potęguje się

---

12 Na specyfikę i zróżnicowanie przestrzeni w balladzie zwróciła uwagę Zofia Ozóg w artykule *W kręgu etosu rodzinnego. Uniwersalna i społeczna przestrzeń „Powrotu taty” A. Mickiewicza*, „Polonistyka” 1999, nr 10, s. 617–620.

on jednak dopiero wtedy, gdy mija czas, a Kupiec ciągle nie wraca do najbliższych. W oswojoną i bezpieczną do tej pory przestrzeń domu wdziara się lęk i niepokój. Ta nieobecność uruchamia wyobraźnię, dopuszcza do umysłu matki i żony najczarniejsze myśli, przecucia, że mężowi grozić może jakieś wielkie niebezpieczeństwo. Kobieta postanawia zatem działać. Co prawda sama czuje się bezradna (musi pozostać w domu, strzec pozostawionego dobytku), ale to za jej przyczyną „dziatki” opuszczają dom i udają się „za miasto, pod słup na wzgórek”. Przywołanie owego miejsca na wzgórku wymaga pogłębionej analizy. Konieczne jest, aby czwartoklasiści określili właściwości tego elementu przestrzeni, wyjaśnili przyczyny, dla których matka wysłała swe dzieci właśnie tam. Co prawda ów „wzgórek” znajduje się poza bezpieczną przestrzenią, jednak matka nie ma wątpliwości, że przy kapliczce jej pociechom nic nie grozi. Wzgórek ze „słupcem”, kapliczka Matki Bożej, to miejsce uświęcone, nad którym sprawuje przemożną opiekę Panna Święta. To niejako granica między „domowym centrum” a przestrzenią otwartą, w której czai się zło<sup>13</sup>.

Warto wyodrębnić tu także relację przestrzenną góra – dół i wstępnie dokonać już ewaluacji przestrzeni. Dzieci udają się zatem na wzgórek, bo miejsce wznoszące się ku górze niejako już samo w sobie nadaje się do tego, by i człowieka wnieść ku niebu, Bogu<sup>14</sup>. To nie miejski kościół jest miejscem modlitwy dzieci, ale samotna kapliczka, oddalona od ludzkich siedzib, idealne miejsce do kontemplacji i rozmowy z Bogiem. Dzieci wybiegające za miasto, aby pomodlić się i wypatrywać ojca, ze sfery *profanum* przenoszą się w wymiar *sacrum*. Także ich zachowanie podkreśla świętość ziemi, na której się znajdują. A więc dzieci kłękają przed obrazem, całują ziemię, robią znak krzyża, odmawiają modlitwy (*Ojciec nasz...*, *Zdrowaś...*, *Wierzę...*, różaniec, Dekalog, litania do Matki Bożej)<sup>15</sup>. Przestrzeń zostaje dodatkowo uświęcona modlitwą, która ostatecznie będzie przyczyną przeobrażenia herszta zbójców.

Omówienie elementów przestrzeni splata się nierozdzielnie z sensacyjną fabułą. Kupiec powracający z podróży jest odpowiedzią na modlitwę dzieci, ale najgroźniejsze wydarzenia mają dopiero nastąpić. Dzika przestrzeń „borów”, „lasów”, „rzek” i „zbójców” zda się wdziarać w przestrzeń uświęconą przez kapłański rytuał dzieci. Pojawienie się zbójców w chwili, gdy doszło już do spotkania stęsknionych dzieci z ojcem, nabiera tu szcze-

13 Tamże, s. 617.

14 Por. X. L. Dufour, *Słownik Nowego Testamentu*, Poznań 1979, s. 280.

15 Z. Ożga, *W kręgu...*, dz. cyt., s. 618–619. Autorka artykułu określa czynności dzieci mianem obrzędów kapłańskich, wiążąc je z odbyciem się religijnego misterium, które prowadzi do cudu.

gólnie dramatycznego charakteru. A więc modlitwy i gorące prośby dziełek okazały się nic niewarte? Wątpliwości te rozwiewa oczywiście zachowanie herszta zbójców, który „spędza zbójców precz z drogi”. Spotkanie przywódcy rozbójników z Kupcem i jego rodziną posłuży już tylko odsłonięciu siły oraz potęgi mocy Boga. Opatrzność czuwa nad tymi, którzy bezgranicznie Mu ufają. Jest jednak to spotkanie także okazją, aby zarówno ojciec, jak i starszy zbójca mogli sprawdzić się jako ludzie. Warto zatem skierować uwagę czwartoklasistów na zachowania i słowa obu bohaterów.

Kupiec jest zatem gotów oddać całe swe bogactwa za życie swoje i swoich dzieci. Jednocześnie chęć ocalenia siebie wyraźnie nie wpływa w jego przypadku z egoistycznych pobudek, lecz jest pochodną troski o najbliższych: „Nie róbcie małych sierotami dziełek/ I młodej małżonki wdową”. Także podziękowanie, jakie składa starszemu zbójcy, nobilituje go, świadczy o tym, iż ojciec dobrze zna wartość życia. Pozwala mu to zdystansować się wobec dobytku, który przecież chce pomnażać z racji wykonywanego zawodu.

Herszt zbójców z kolei odnosi zwycięstwo nad samym sobą. Potrafi pokonać chciwość, przełamać bezwzględność. Cud modlitwy wyzwala w nim prawdziwe człowieczeństwo, budzi w nim na nowo ludzkie uczucia: litość, współczucie, strach. Pacierze dzieci przypominają mu jego własny dom, rodzinne strony i, co najważniejsze, żonę i małego synka. To wspomnienie staje się dla niego płaszczyzną empatii, nadaje jego działaniom, być może pierwszy raz od dawien dawna, charakter refleksyjny, zmusza do zastanowienia się, zastanowienia się nad dotychczasowym życiem.

Nie znamy dalszych losów zbójcy, ale można zachęcić uczniów do zastanowienia się nad nimi w kontekście ostatniej strofy:

Kupczel! jedź w miasto, ja do lasu muszę;  
Wy, dziatki, na ten pagórek  
Biegajcie sobie i za moją duszę  
Zmówcie też czasem paciórek.

Pewnie różne będą „pomysły” na przebieg dalszych losów bohatera. Być może ów powrót do lasu dzieci zrozumieją jako powrót do domu, własnej rodziny, porzucenie zbójckiego rzemiosła. Być może jednak oznaczać to będzie powrót do stylu dotychczasowego życia, na drogę występku. Niewątpliwie jednak jeżeli nie z pełnym nawróceniem mamy tu do czynienia, to z pewnością z głęboką, wewnętrzną przemianą, wstrząsem etycznym, jakiego doznaje starszy zbójca. Pierwszy krok w kierunku zmiany życia został

zrobiony – rozbójnik nabrał świadomości swoich czynów, zdobył ważną wiedzę o sobie. Dobitnie świadczy o tym prośba o modlitwę za jego duszę skierowana do dzieci. Wydaje się, że od tej pory przewartościowana zostaje jego dotychczasowa hierarchia wartości, a ściślej – zmienia się jej fundament. Rodzina staje się źródłem wartości będących wyznacznikami godnego życia.

Trzeba trochę czasu lekcyjnego poświęcić również innym bohaterom ballady. Mam tu na myśli przede wszystkim matkę i dzieci. To właśnie żona Kupca, pełna głębokiej wiary w sens szczerzej, dziecięcej modlitwy, nakazuje dzieciom udać się na wzgórek, do kapliczki Najświętszej Panny, i prosić o opiekę nad ojcem. Ona też kieruje się miłością do męża i zrobi wszystko, aby uchronić go od niebezpieczeństwa.

Z kolei dzieci, posłuszne nakazowi rodzicielki, dzielące jej niepokój, z wielkim pietyzmem oddają się modlitwie za ojca. To ich posłuszeństwu, zaufaniu, jakie miały do polecenia matki, Kupiec zawdzięcza to, że herszt bandy usłyszał pacierze płynące z ich ust. Miłość dzieci nadaje bowiem modlitwie charakter bardziej osobisty. Trudno się dziwić ich ogromnej radości, gdy po długim czasie okazuje się, że „wymodliły” sobie powrót taty.

Pozostaje jeszcze sprawa postaci marginalnych, będących nieco w tle całej historii, a więc zbójców pod komendą herszta. Już samo ich pojawienie się wzbudza w Kupcu i jego dzieciach przerażenie:

Brody ich długie, kręcone wąsiska,  
Wzrok dziki, suknia plugawa;  
Noże za pasem, miecz u boku błyska,  
W ręku ogromna buława.

Z wyglądem korespondują ich agresywne działania: wyprzęgają wóz, zabierają konie, domagają się natarczywie pieniędzy, grożą sługom ostrymi mieczami. Ostatecznie i oni jednak podlegają sile dobra, którą wyzwoliła modlitwa. Czy to ze strachu przed przywódcą, czy to z szacunku do niego, rezygnują z łupów, ustępują, poddają się rozkazom herszta. Pomimo długo przygotowywanego napadu godzą się odejść z pustymi rękami. Czy wystarcza to, aby ocenić ich pozytywnie? Chyba nie, ale nie pozwala także ich zaklasyfikować jako jednoznacznie czarne charaktery. Być może i w nich ostatnie wydarzenia wzbudziły ludzkie uczucia, dając nadzieję na przeobrażenie wewnętrzne w przyszłości. Trudno tę kwestię rozstrzygnąć na lekcji. Jest tu jednakże możliwość, aby w ogóle porozmawiać z uczniami o obecności dobra i zła w człowieku. Żaden z bohaterów ballady nie jest do koń-

ca zły, o każdym z nich można dałoby się powiedzieć coś dobrego. Może to przekonywać o tym, że w każdym człowieku kryje się „iskierka” dobra, zaś problem polega na wydobyciu jej z siebie, powróceniu do tego, co stanowi o istocie człowieczeństwa. Refleksje na ten temat mogą służyć za swego rodzaju podsumowanie wcześniejszych rozważań.

Dojście do zrozumienia tekstu i omówienie zależności aksjologicznych przez analizę stosunków czasoprzestrzennych umożliwi uczniom przygotowanie się do recytowania ballady z pamięci. Pamiętać przy tym jednak należy, że musi to zostać poprzedzone wskazówkami nauczyciela i stosownymi ćwiczeniami, nie może odbywać się *ad hoc* i sprawdzać jedynie stopnia pamięciowego opanowania tekstu.

Proponuję tutaj następujące ćwiczenia przygotowujące do samodzielnego wygłoszenia ballady z pamięci:

- wchodzenie ucznia w rolę nadawcy tekstu (wydobywanie wielogłosowości, zrozumienie sytuacji komunikacyjnej: kto mówi, do kogo, w jakim celu itp.);
- czytanie tekstu z podziałem na role, aby oddać specyfikę poszczególnych postaci, ich emocje przez ekspresywne odczytanie określonych partii utworu;
- uzasadnianie przez dzieci wyboru sposobu głosowej interpretacji tekstu.

Zamiast recytacji (albo obok niej) może pojawić się próba zainscenizowania ballady, co daje możliwość wyzwolenia aktywności twórczej czwartoklasistów. Oczywiście dobrze byłoby, żeby projekt wystawienia *Powrotu taty* był pochodną wspólnego myślenia o tekście zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Zakłada to przygotowanie dialogów, a także tekstu pobocznego, który wyznaczał będzie przestrzeń sceniczną, zawierał wskazówki dla młodych „aktorów”. Naturalnie musi to odbywać się pod kierunkiem nauczyciela, który może zaproponować uczniom rozmaite ćwiczenia transformujące, pomocne przy całym przedsięwzięciu, m.in. przekształcania fragmentów tekstu na własną wypowiedź. Walory tego typu ćwiczeń są oczywiste: oprócz pełnienia funkcji pomocniczej wobec działań przekładowych (inscenizacja), wpisują się w proces kształcenia językowego zintegrowanego z literackim<sup>16</sup>.

---

16 O różnych poziomach integracji w obrębie języka polskiego pisze Wiesława Wantuch. Zob. W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005. Godny polecenia jest zwłaszcza rozdział *Podstawy integrowania w procesie dydaktycznym*.

## Materiały

Adam Mickiewicz

*Powrót taty*

„Pójdźcie, o dziatki, pójdźcie wszystkie razem  
Za miasto, pod słup na wzgórek,  
Tam przed cudownym klękniście obrazem,  
Pobożnie zmówcie paciórek.

Tato nie wraca; ranki i wieczory  
We łzach go czekam i trwodze;  
Rozlały rzeki, pełne zwierza bory  
I pełno zbójców na drodze”.

Słyszac to dziatki biegą wszystkie razem,  
Za miasto, pod słup na wzgórek,  
Tam przed cudownym klękają obrazem  
I zaczynają paciórek.

Całują ziemię, potem: „W imię Ojca,  
Syna i Ducha świętego,  
Bądź pochwalona, przенajświętsza Trójca,  
Teraz i czasu wszelkiego”.

Potem: Ojcze nasz i Zdrowaś, i Wierzę,  
Dziesięcioro i koronki,  
A kiedy całe zmówili pacierze,  
Wyjmą książeczkę z kieszonki:

I litaniją do Najświętszej Matki  
Starszy brat śpiewa, a z bratem  
„Najświętsza Matko – przyśpiewują dziatki,  
Zmiłuj się, zmiłuj nad tatem!”

Wtem słyhać tarkot, wozy jadą drogą  
I wóz znajomy na przedzie;  
Skoczyły dzieci i krzyczą jak mogą:  
„Tato, ach, tato nasz jedzie!”



Obaczył kupiec, łzy radośne leje,  
Z wozu na ziemię wylata;  
„Ha, jak się macie, co się u was dzieje?  
Czyście tęskniły do tata?

Mama czy zdrowa? ciotunia? domowi?  
A ot rożynki w koszyku”.  
Ten sobie mówi, a ten sobie mówi,  
Pełno radości i krzyku.

„Ruszajcie – kupiec na sługi zawoła –  
Ja z dziećmi pójdę ku miastu”.  
Idzie... aż zbójcy obskoczą dokoła,  
A zbójców było dwunastu.

Brody ich długie, kręcone wąsiska,  
Wzrok dziki, suknia plugawa;  
Noże za pasem, miecz u boku błyska,  
W ręku ogromna buława.

Krzyknęły dziatki, do ojca przypadły,  
Tulą się pod płaszcz na łonie;  
Truchleją sługi, struchlał pan wybladły,  
Drżące ku zbójcom wzniosł dłonie.

„Ach, bierzcie wozy, ach, bierzcie dostatek,  
Tylko puszczajcie nas zdrowo,  
Nie róbcie małych sierotami dzieciak  
I młodej małżonki wdową”.

Nie słucha zgraja, ten już wóz wyprzęga,  
Zabiera konie, a drugi  
„Pieniędzy!” krzyczy i buławą sięga,  
Ów z mieczem wpada na sługi.

Wtem: „Stójcie, stójcie!” – krzyknie starszy zbójca  
I spęda bandę precz z drogi,  
A wypuściwszy i dzieci, i ojca,  
„Idźcie, rzekł, dalej bez trwogi”.

Kupiec dziękuje, a zbójca odpowie:  
„Nie dziękuj, wyznam ci szczerze,  
Pierwszy bym pałkę strzaskał na twojej głowie,  
Gdyby nie dziątek pacierze.

Dziatki sprawiły, że uchodzisz cało,  
Darzą cię życiem i zdrowiem;  
Im więc podziękuj za to, co się stało,  
A jak się stało, opowiem.

Z dawna już słysząc o przejeździe kupca,  
I ja, i moje kamraty,  
Tutaj za miastem, przy wzgórkach u słupca  
Zasiadaliśmy na czaty.

Dzisiaj nadchodzę, patrzę między chrusty,  
Modlą się dziatki do Boga,  
Słucham, z początku porwał mię śmiech pusty,  
A potem litość i trwoga.

Słucham, ojczyste przyszły na myśl strony,  
Buława upadła z ręki;  
Ach! ja mam żonę, i u mojej żony  
Jest synek taki mały.

Kupcze! jedź w miasto, ja do lasu muszę;  
Wy, dziatki, na ten pagórek  
Biegajcie sobie, i za moją duszę  
Zmówcie też czasem paciorem”.

[Źródło tekstu: A. Mickiewicz, *Powrót taty*, [w:] Tegoż, *Wiersze*, Warszawa 1972, s. 81–84].

## Rozdział 2

### Jak czytać poezję w szkole podstawowej? *Ballada o zejściu do sklepu Mirona Białoszewskiego*

Zwyczajowo poezja nie cieszy się popularnością w szkole. Kunsztowna mowa wiązana, operująca bogactwem rozwiązań stylistycznych, odwołująca się do wrażliwości, ale równocześnie do rozmaitych dyspozycji intelektualnych, wymagająca od odbiorcy odpowiedniego przygotowania warsztatowego, nie budzi sympatii uczniów. Sytuacja taka ma szersze podłoże – czytelnictwo poezji w społeczeństwie w zasadzie nie istnieje, a jej czytanie poza obszarem przymusu kojarzy się z jednej strony z elitarnością, z drugiej z zupełnym oderwaniem od życiowych doświadczeń człowieka, a zwłaszcza tych, które wyznaczane są potrzebą pragmatyzmu. Zaniedbania dokumentowane w prowadzonych badaniach, w wyborach lekturowych dzisiejszych odbiorców literatury wiążą się w sposób oczywisty z powszechnie obowiązującym modelem kultury, są odbiciem dominacji obrazu i supremacji mediów, zwłaszcza nowych mediów. Niewątpliwie jednak niechęć uczniów wobec poezji, a także jej nieobecność w życiu większości ludzi dorosłych, połączyć należy również ze słabością szkoły, która nie potrafi w sposób należyty obudzić u niedorośliwych czytelników zainteresowania wierszami, odsłonić wartości czytanych utworów lirycznych.

Niniejsza propozycja lektury Białoszewskiego wyrasta z diagnozy fatalnego stanu funkcjonowania poezji w polskiej szkole, zwłaszcza w podstawowej. Ocena sytuacji została wyprowadzona z oglądu podręczników obowiązujących na tym poziomie kształcenia. Przeprowadzone rozpoznania prowadzą bowiem do następujących wniosków:

- w książkach do szkoły podstawowej poezja ma zasadniczo słabszą pozycję niż proza;
- wśród wybranych do lektury książek uprzywilejowane są teksty literackie przynależące do polskiej klasyki – ujmowane w różnych porządkach organizacyjnych treści podręcznikowych zazwyczaj podporządkowane są tradycyjnym rozwiązaniom metodycznym;

- w wyborze wierszy daje się dostrzec dwie podstawowe tendencje: 1. dostarczanie uczniom do lektury tekstów bardzo prostych, infantylnych, o niedostatecznym poziomie artystycznym, podporządkowanych uproszczonej wiedzy z zakresu poetyki i teorii literatury (zazwyczaj w sposób całkowicie niefunkcjonalny); 2. prezentowanie uczniom tekstów wysokoartystycznych, trudnych, ale w sposób taki, że zaproponowane w podręcznikach rozwiązania metodyczne zupełnie nie sprzyjają odkrywaniu złożonych sensów utworów – wiersze „czyta się” w kontekście pozaliterackim, nie respektuje się ich formy albo czyni to w sposób niefunkcjonalny (analiza zdezintegrowana), wykorzystując jako pretekst do swobodnych rozważań, lekceważy bogactwo ich semantyki, upraszczając i deformując procesy analizy i interpretacji.

Przykładem „metodyki niesprzyjającej rozwojowi” są bloki zadań do znakomitego, ale i trudnego wiersza Mirona Białoszewskiego pod tytułem *Ballada o zejściu do sklepu*. W myśl dyrektyw zawartych w jednym z podręczników pracę z tym tekstem sprowadza się do zapoznania ze wskazanymi cytatami z wiersza, by uzupełnić ograniczającą refleksję interpretującą tabelę, bez uwzględniania charakteru ukazanej i transformowanej przez poetę rzeczywistości, bez jakiegokolwiek powiązania ćwiczenia z rzetelnym dochodzeniem do ukrytych znaczeń. Dalej, bez związku z wcześniejszym poleceniem, zachęca się ucznia do przypomnienia, czym jest ballada, i odniesienia się do poznanych w klasach wcześniejszych tego typu utworów (*sic!*), puentując całość pytaniem: „Co na tym tle możesz powiedzieć o tytule wiersza?”. Gdyby ktoś miał wątpliwości w związku z powyższym zadaniem, pewnie powinien zerknąć nieco niżej, gdzie autorka podręcznika zamieszcza definicję ballady wraz z podstawowymi wyznacznikami... Co zabawniejsze, zadanie zakładające, że szóstoklasista świetnie operuje wyznacznikami gatunków (a jeśli nie, to niech czyta, co stoi poniżej na stronie podręcznika...), wcale nie uwzględnia faktu, że przecież Białoszewski podejmuje polemikę w tradycją romantyczną ballad. Nie lepiej jest z kolejnymi poleceniami. Proponuje się powierzchowne odczytanie wiersza drogą wyboru i zastosowania gotowych formuł interpretacyjnych. Całość zamyka zadanie zakładające, że uczeń napisze własną balladę. To nic, że nie wiadomo jaką, ważne, że można ćwiczyć w odniesieniu do tekstu Białoszewskiego rozmaite sprawności, bez myślowego pogłębienia zagadnienia... A przecież nie idzie o bezrefleksyjne naśladowanie poety, ale odczytanie niepowtarzalności językowej całości, odkrycie tego, że Białoszewski przekształca rzeczywistość, a co za tym idzie – o uchwycenie skomplikowanych relacji między „ja” a „innymi”

oraz czasoprzestrzeni w organizacji przedstawionego świata, stającej się udziałem doświadczającego podmiotu (kapitałnie dająca się odczytać z wiersza warstwa wrażeń słuchowych, dotykowych, wizualnych).

Dlatego, w opozycji do tych zaledwie zasygnalizowanych rozwiązań tak typowych dla ujęć podręcznikowych<sup>1</sup>, a także z przekonania, że liryk Białoszewskiego jest tekstem niezwykle wartościowym, umożliwiającym uczniom podjęcie rozważań nad ludzkim byciem w świecie w odniesieniu do potencjału semantycznego wpisanego w utwór autora *Obrotów rzeczy*, proponuję wnikliwe i dojrzałe, ale dostosowane do wieku uczniów klasy VI odczytanie wiersza i jego transformację w konkretną propozycję lekcyjną.

## O poezji Mirona Białoszewskiego, a zwłaszcza o *Obrotach rzeczy*

O twórczości debiutującego w 1956 roku poety napisano już wiele<sup>2</sup>. Na potrzeby niniejszego tekstu, a zwłaszcza wiedzy nauczyciela decydującego się podjąć pracę lekcyjną nad *Balladą o zejściu do sklepu*, warto przypomnieć chociażby skrótowo, na czym polega literacki fenomen Mirona Białoszewskiego. Urodzony w 1922 roku poeta debiutował tomikiem *Obroty rzeczy* w 1956 roku, chociaż jego pierwsze wiersze publikowane były już od 1946 roku<sup>3</sup> (oficjalnie nastąpiło to jednak dopiero w 1949 roku – wiersz *Fioletowy gotyk* wydrukowany na łamach „Odrodzenia”). Trudności z wydawaniem jego poezji, niemieszczącej się w obowiązującym nurcie socrealistycznym, skutkowały odłożeniem wydania pierwszego tomu. Białoszewski skazany był na pisanie do szuflady, co bardzo negatywnie odbijało się na jego kondycji psychicznej. Izolował się od społeczeństwa, dotkliwie odczuwał stan literackiego niebytu. Następujący w tym czasie wyjazd do Żarnowca (oko-

---

1 W sposób o wiele dojrzały proponuje się pracować z tekstem w książkach *Nowe To lubię!* (książka nauczyciela). Niemniej zaproponowane w nich kierunki interpretacji, choć respektujące możliwości uczniów klasy VI, domagają się poszerzenia przestrzeni znaczeń możliwych do odkrycia w toku działań lekcyjnych. Por. Z. A. Kłakówna, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Klasa 6. Podręcznik do języka polskiego. Książka dla nauczycieli i rodziców*, Kraków 2009, s. 71–75.

2 Wartościową i dostępną bibliografię poświęconą twórczości Białoszewskiego, w sam raz na potrzeby nauczycieli i uczniów, można odnaleźć w opracowaniu Jana Z. Brudnickiego. Por. J. Z. Brudnicki, *Miron Białoszewski*, Kraków 1995, s. 76–86.

3 O szczegółach debiutu poety pisze Jadwiga Bandrowska-Wróblewska. Por. J. Bandrowska-Wróblewska, *Nota biograficzna*, [w:] M. Białoszewski, *Poezje wybrane*, Warszawa 1976, s. 149. Stanisław Burkot z kolei datuje debiut prasowy Białoszewskiego na rok 1947. Por. S. Burkot, *Spotkania z poezją współczesną*, Warszawa 1977, s. 62.

lice Krosna) stał się dla poety czasem pewnego ukojenia i narodzin nowych inspiracji. Oto jak wspomina te czasy sam Białoszewski:

Zaczęły się chodzenia od wsi do wsi, od kościoła do kościoła. Czasem tak żeśmy się schodzili, że nogi były jak z powróseł... Z tych umęczeń, znajomości z całym tamtejszym światem, z walącymi się cerkwiemi, z żólcieniami, z ludźmi zaczęły wreszcie powstawać ballady rzeszowskie... W pierwszym okresie były to ballady epickie, opisowe i ballady o wątku dramatycznym. Później miejsce rzeczy zajęły plotki o ludziach, zaczęły się eksperymenty na gruncie języka, w oparciu o tamtejsze znaczenia. Jednak zawsze liczyłem się z żywym tworzywem, z tym, co widziałem, co przeżyłem<sup>4</sup>.

W rezultacie powstał debiutancki tomik. Wśród tekstów składających się na *Obrotы rzeczy* znaczącą pozycję miały ballady. Dzielą się one na *Ballady rzeszowskie*, inspirowane bieszczadzskimi wędrownkami poety, oraz *Ballady peryferyjne*, skupione na realiach codziennych, wywołujące odniesienia do tego, co związane z miastem, usytuowane w działach: *Szare eminencje*, *Liryka sprzed zaśnięcia*, *Autoportrety*, *Groteski*. W tej ostatniej części umieszczona została właśnie *Ballada o zejściu do sklepu*.

Przywołane wyżej wspomnienie Białoszewskiego rzuca światło na genezę *Obrotów rzeczy*, a przynajmniej części zawartych tam tekstów<sup>5</sup>. Choć pamiętać należy także o prawdopodobnych inspiracjach literackich, gdyż czas powstawania utworów składających się później na tomik to także dla poety czas intensywnej lektury książek Emila Zegadłowicza (ważne są szczególnie *Powsinogi beskidzkie*)<sup>6</sup>. Całość wzbogacały teksty odnoszące się bezpośrednio do miejskiej nowoczesności, co ciekawe, wolne od zapisu doświadczeń wojennych, które przecież były również udziałem autora *Było i było* (dokumentuje to choćby *Pamiętnik z powstania warszawskiego*)<sup>7</sup>. Według Stanisława Burkota wymieniony tomik wierszy był pierwszą z nieudanych, bo niekonsekwentnych prób Białoszewskiego ucieczki od utartych w polskiej literaturze konwencji:

4 J. Bandrowska-Wróblewska, *Nota biograficzna*, dz. cyt., s. 150.

5 Jak zaznacza Jan Z. Brudnicki, istotny wpływ na wybór wierszy do tomu miał Artur Sandauer – bardzo zaangażował się on w książkowy debiut Białoszewskiego, za którego ręczył swym autorytetem. Por. J. Z. Brudnicki, *Miron Białoszewski*, dz. cyt., s. 21–22.

6 Na te i inne inspiracje (m.in. twórczością Juliana Wołoszynowskiego i Witkacego) zwraca uwagę Jan Z. Brudnicki. Por. J. Z. Brudnicki, *Miron Białoszewski*, dz. cyt., s. 22–28.

7 Zdaniem Stanisława Burkota, mimo iż Białoszewski debiutował późno, można zaliczyć go do pokolenia, które Kazimierz Wyka określił jako „porażone historią”. Por. S. Burkot, *Spotkania z poezją...*, dz. cyt., s. 32.

[...] odbywała się utartą, choć pylistą drogą od kultury współczesnego miasta, „sztucznych gór narosłych z kamienia”, w prowincjonalny zaścianek, w okolice zapomnianych od ludzi małych osad i miasteczek. Szło się na spotkanie z madonną spod Biecza, w opustoszałe rejony Bieszczad. Była to wyprawa w folklor, w przeszłość sięgającą początków naszej kultury, w czasy *Bogurodzicy*<sup>8</sup>.

I dodaje:

Świat ów, urzekający naiwnością, prostotą, pięknych niezwykłych kolorów, jest jednak przede wszystkim światem rzeczy martwych, przysypanych kurzem, wycofanych z obiegu do magazynu ludzkiej kultury<sup>9</sup>.

Rozpina się on między odległą (średniowieczną) przeszłością a współczesnością, które nachodzą na siebie, przy czym właśnie to, co stare, pamiętające odległe czasy, ulega przemijaniu, zapomnieniu<sup>10</sup>. Nastrój powagi, sakralność miejsc, rzeczy, w ujęciu poety łączą się z pełnym delikatności dystansem, nutą sentymentalizmu, subtelnym żartem. Wydobywane z przeszłości rzeczy stają się tylko zbiorem rupieci<sup>11</sup>, tracą swe pierwotne sensy (por. *Karuzela z Madonnami, Stara pieśń na Binnarową*), choć poetycki, malarski opis Białoszewskiego dodaje im nieodpartego uroku<sup>12</sup>.

Białoszewski nie pozostawał jednak tylko w świetle tak trafnie odmalowanym w konstatacjach badacza jego twórczości. Obszerna część tomu wiąże się bowiem z rzeczywistością miasta (*Ballady peryferyjne*), na tle którego wyłaniają się rozmaite postaci, przedstawiciele rozmaitych zbiorowości – obiekt obserwacji zainteresowanego podmiotu<sup>13</sup>. Obserwatora, którego cieszy „zamiłowanie do potoczności, obdarzanie przedmiotów życiem, obcowanie z prostymi ludźmi”<sup>14</sup>, a jednocześnie próbującego opowiadać o sobie, własnym doświadczaniu świata. Istotny jest dla Białoszewskiego, widoczny już w pierwszym tomiku, zwrot w stronę rzeczy, rozmaitych re-

---

8 Tamże, s. 64.

9 Tamże.

10 Tamże, s. 65.

11 Tego właśnie określenia używał Artur Sandauer, charakteryzując pierwsze tomiki poetyckie Białoszewskiego. Por. A. Sandauer, *Poezja rupieci*, [w:] S. Burkot, *Miron Białoszewski*, Warszawa 1992, s. 183–209.

12 O malarskości poezji pisał m.in. Kazimierz Wyka. Por. K. Wyka, *Na odpust poezji*, [w:] S. Burkot, *Miron Białoszewski*, dz. cyt., s. 167–182.

13 J. Z. Brudnicki, *Miron Białoszewski*, dz. cyt., s. 33–34.

14 Tamże, s. 34.

kwizytów, które są nieodłącznymi towarzyszami ludzkiej współczesności (*Ach, gdyby, gdyby nawet piec zabrali...*, *Studium klucza*). Pisze o nim Stanisław Burkot:

Wierność rzeczom [u Białoszewskiego – przyp. P.S.] to nie trywialny realizm, lecz wieczne ich badanie, poznawanie, doświadczanie. Być – oznacza być wśród rzeczy, a nie wśród idei. Rozpoznawać sposób istnienia rzeczy oznacza także określać sposób istnienia człowieka w jakimś pierwotnym, elementarnym planie, wolnym od kłamstw i wmówień<sup>15</sup>.

Ten nurt zresztą konsekwentnie poeta rozwija w kolejnych tomikach, coraz bardziej próbując języka, poddając go rozmaitym transformacjom, które mają wydobyc z niego nowy potencjał semantyczny (np. w *Rachunku zachciankowym – Sprawdzone sobą, Obierzyny 1–3*).

Wydany w 1959 roku *Rachunek zachciankowy* był kontynuacją *Obrotów rzeczy*, chociaż w nim silniej do głosu doszły eksperymenty z językiem – zwłaszcza gramatyką, warstwą brzmieniową – fonetyką, także próbowaniem utartych znaczeń przypisywanych słowom. *Rachunek...* podkreślał zainteresowanie poety konkretem, który zbliżał się w refleksji poetyckiej do zagadnień egzystencjalnych. Także *Mylne wzruszenia* z 1961 roku były konsekwentną realizacją zamierzeń literackich twórcy – akcentującą nowatorstwo języka, zwłaszcza używanej przez niego metaforyki. Z innych wydanych przez niego tomików warto jeszcze odnotować *Było i było* (1965), w którym poezję dopełniają krótkie zapiski prozatorskie, tomik *Odczepić się* (1978) oraz pośmiertny (Białoszewski zmarł w 1983) *Oho* z 1985 roku (częścią którego jest *Kabaret Kici-Koci* nawiązujący do *Teatrzyku Zielona Gęś* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego) – zapis osławiania się poety z nadchodzącą śmiercią, ale i powrotu do korzeni, twórczości balladowej. Następujące po sobie tomiki wydają się artystyczną całością, chociaż przecież niewolną od przemian, którym ulegał sam poeta (widać to chociażby w jego ostatnich wierszach, zwracają na to uwagę badacze jego dzieła). To jedna z licznych antynomii opisujących twórczość autora *Oho*. Ową niezmienną akcentował sam twórca, zwracając uwagę, że proces tworzenia nowych tomów, ich wydawania, jest sztuczny: „Urywa się pisanie w jakimś miejscu i niesie do wydawnictwa. Będzie nowy tom. A to w gruncie rzeczy jest ciągle to samo, nie nowy Białoszewski, a dalszy ciąg tego samego Białoszewskiego”<sup>16</sup>.

15 S. Burkot, *Spotkania z poezją...*, dz. cyt., s. 40.

16 J. Bandrowska-Wróblewska, *Nota biograficzna*, dz. cyt., s. 152.



O Białoszewskim należy także pamiętać jako autorze utworów prozatorskich (nie tylko *Pamiętnika z powstania warszawskiego* [1970], ale i znakomitych *Donosów rzeczywistości* [1973], czy bardzo ciekawego tomu pt. *Szumy, zlepy, ciągi* [1976]) i teatralnym eksperymentatorze (współtworzył teatr przy ulicy Tarczyńskiej w Warszawie oraz słynny Teatr Osobny).

Białoszewski, tak interesujący jako człowiek<sup>17</sup>, niewątpliwie jako zjawisko literackie nie daje się ująć w zamknięte formuły literaturoznawcze – nazywany przez krytyków za Arturem Sandauerem „poetą osobnym”<sup>18</sup>, pasuje do wielu. Anna Sobolewska notuje, że bywa także określany mianem „poety-lingwisty”, „poety codzienności”, „piewcy Marszałkowskiej”, ale również „poetą egzystencji” czy „myślicielem”. Białoszewski miał również tego świadomość, mówiąc o sobie, iż „do wszystkiego pasuję”<sup>19</sup>. Kluczowy dla jego literackiej wypowiedzi język również niełatwo poddawał się ocenom z perspektywy badawczej znawców literatury. Mający jednak znakomite wyczucie wiersza Białoszewskiego Stanisław Barańczak pisał o nim, że łączy w sobie pozorną niespójność z bogatą nadorganizacją wewnętrzną, wskazując, że istotnym punktem odniesienia dla literackiej wypowiedzi autora *Zawatu* są język dziecięcy, mówiony i potoczny<sup>20</sup>. Zdaniem Barańczaka wynika to z istniejącego u Białoszewskiego komunikacyjnego poczucia, że uformowane, „wykształcone”, „wyższe” bieguny języka ogólnego, w tym literackiego, nie są wystarczające, czy też są, jak dodaje Burkot, puste, pełne fałszu<sup>21</sup> – stąd w twórczości autora *Obrotów rzeczy* są przedmiotem krytyki, polemiki, ustępują temu, co „niższe”, „peryferyjne”<sup>22</sup>. Warto mieć na uwadze powyższe ustalenia badaczy i krytyków twórczości Białoszewskiego, myśląc o lekcyjnej analizie jego poezji.

## **Ballada o zejściu do sklepu – zarys interpretacji wiersza**

Wybrany do analizy utwór Mirona Białoszewskiego wydaje się niezwykle interesującą propozycją artystyczną ze względu zarówno na oryginalność

---

17 Znakomicie nakreślony obraz poety przynosi książka Tadeusza Sobolewskiego. Por. T. Sobolewski, *Człowiek Miron*, Kraków 2012.

18 Tamże, s. 65.

19 Tamże, s. 29.

20 S. Barańczak, *Język poetycki Mirona Białoszewskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 13–14. Kwestię tę Barańczak rozwija na dalszych kartach swej oryginalnej pracy.

21 S. Burkot, *Miron Białoszewski*, dz. cyt., s. 17.

22 S. Barańczak, *Język poetycki...*, dz. cyt., s. 22.

tekstu, wpisującego się w całokształt twórczości wszechstronnego pisarza, jak i jego ugruntowanie w tradycji literackiej znaczącej dla literatury polskiej. *Ballada o zejściu do sklepu* została opublikowana w 1956 roku w tomiku *Obroty rzeczy*. Warto w tym miejscu przywołać ten tekst<sup>23</sup>:

*Ballada o zejściu do sklepu*

Najpierw zeszedłem na ulicę  
schodami,  
ach, wyobraźcie sobie,  
schodami.

Potem znajomi nieznajomych  
mnie mijali, a ja ich.  
Żałujcie,  
żeście nie widzieli,  
jak ludzie chodzą,  
żałujcie!

Wstąpiłem do zupełnego sklepu;  
paliły się lampy ze szkła,  
widziałem kogoś – kto usiadł,  
i co słyszałem?... co słyszałem?  
szum toreb i ludzkie mówienie.

No naprawdę  
naprawdę  
wróciłem.

Utwór Mirona Białoszewskiego wpisuje się w zaznaczony wyraźnie w naszej tradycji literackiej mit Miasta, swoistą mitologię „małych miasteczek”. Bohater liryczny wykreowany przez poetę, doświadczając tej przestrzeni, ulega niezwykłemu, niepowtarzalnemu zadziwieniu w zetknięciu z „innymi” – są nimi ludzie, którzy wykonują (intencjonalnie lub nieintencjonalnie) rozmaite czynności: chodzą, mijają, szumią torbami i mówią<sup>24</sup>.

---

23 M. Białoszewski, *Ballada o zejściu do sklepu*, [w:] Tegoż, *Obroty rzeczy. Rachunek zaściankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*, Warszawa 1987, s. 120.

24 P. Sobolczyk, *Hermetyczne pornografie Białoszewskiego*, [w:] *Literackie reprezentacje doświadczenia*, red. W. Bolecki i E. Nawrocka, Warszawa 2007, s. 311–317.

Zetknięcie z nimi oznacza kontakt z kimś odmiennym, dysponującym zupełnie innym doświadczeniem. Dokonuje się ono w akcie *zejścia* o charakterze katabazy, czyli starożytnego toposu zejścia bohatera do piekieł, czy szerzej – krainy umarłych, świata podziemnego. Tyle że w tym wypadku ceremoniał ten odarty jest z podstawowych znaczeń, które kulturowo nasyciły tę figurę semantyczną. Katabaza to już nie działanie nadnaturalne, magiczne, wymykające się ludzkiemu postrzeganiu i rozumieniu, ale raczej forma ironicznej polemiki. Powszechnie uważa się, że w tym znaku można dopatrywać się odbicia trudnych osobistych przeżyć poety (m.in. z Urzędem Bezpieczeństwa), które doprowadziły go do ograniczenia własnej egzystencji do czterech ścian swego domu<sup>25</sup>. Niemniej nie o odczytania w kontekście biograficznym chodziłoby tutaj najbardziej. Bo przecież wiersz Białoszewskiego jest z jednej strony literacką polemiką z szeroko rozumianą tradycją literacką (1), z drugiej zaś może być wyrazem niezależności artystycznej akcentowanej w zderzeniu ze światem zewnętrznym, zwykłym, wydawać by się mogło peryferyjnym dla doświadczenia poetyckiego (2). Jest także chyba uniwersalną refleksją nad jednostkowym byciem szczególnie wrażliwej osobowości w relacjach z drugim człowiekiem (3). Wreszcie, typowym dla Białoszewskiego wyrazem namysłu nad światem wyrażanym w próbowanym ciągle na nowo języku (4). Te cztery obszary interpretacji wymagają szczegółowego rozważenia. Mogą stanowić przestrzeń możliwych dociekań analitycznych, które w jakimś stopniu pozwalają realizować się w szkolnym odbiorze utworu autora *Rachunku zachciankowego*.

Polemika z tradycją literacką wyraźnie zostaje zaznaczona przez poetę już w tytule, który odsyła przynajmniej do dwóch znaczących znaków kulturowych. Pierwszy to sygnalizowana w tytule tradycja balladowa, drugi to sugerowany motyw katabazy, czyli zstąpienia do świata podziemnego – oba w ujęciu Białoszewskiego są elementem gry poetyckiej, poeta dyskutuje (nie tylko zresztą w tym tekście) z ich tradycyjną realizacją. Nawiązanie do romantycznej ballady u Białoszewskiego dokonuje się na poziomie podmiotu mówiącego/opowiadającego oraz na płaszczyźnie fabularnej. Niepobawione dramatyizmu ujęcie w poetyce zblizającej się do dziecięcego prymitywizmu w odległych konotacjach sugeruje związek z ludowością – tutaj ma ona jednak realizację na planie miasta i rozgrywających się w nim zdarzeń. Irracjonalność romantycznych ballad zastąpiona została przez zmysłowość, niezwykłość zaś przez codzienność, która jednak ulega kreacyjnej mocy słowa, przeobraża się w nadzwyczajność wynikającą z indywidualnego przeżycia bohatera. Transformacji ulega też motyw katabazy. Tradycyjne zejście

---

25 Tamże, s. 314–317.

do piekieł zastąpione zostaje zaś zejściem do... sklepu. Motyw kluczowy dla egzystencji na granicy *sacrum* i *profanum* ulega u Białoszewskiego prymitywizacji. Pozbawiony jest antycznej wzniosłości, chociaż w perspektywie jednostkowej bohatera lirycznego jest również doświadczeniem granicznym – decyduje o życiu i tożsamości.

Osobną kwestią jest polemika Białoszewskiego z międzywojenną koncepcją poety „miejskiego” – funkcjonującego w obrębie miasta, łączącego swą twórczość z szeroko rozumianym życiem w aglomeracji, podejmującego się obrazowania świata niejako w duchu miasta – przez pryzmat jego realiów, a więc swoistej infrastruktury i architektury, ale także w zgodzie z jego naturą, również mentalnością mieszkańców zaludniających domy, ulice, kina, tramwaje czy samochody. Bo Białoszewski, jak pisze Stanisław Burkot, to już nie „wykrzyknik ulicy” jak u Przybosa, ale negujący dorobek awangardy<sup>26</sup>, programowo nieaktywny kontemplator chowający się w klatce swojego mieszkania<sup>27</sup>.

Polemiczna dyskusja z tradycją literacką otwiera na refleksję nad osobowością artysty, poczuciem jego niezależności, którą szczególnie akcentuje on w zderzeniu z zewnętrznym światem, czyli tym poza poetycką samotnią, poza wysoko wznoszącym się obłokiem artystycznej kontemplacji. To uwznioślenie artysty u Białoszewskiego także nie do końca wolne jest od typowej dla niego przekory. Wywyższony w czterech ścianach swego domu na piętrze artysta decyduje się na zejście, które dosłowny akt fizyczny łączy z doświadczeniem mistycznym na trwałe zapisanym w przestrzeni ponadmysłowych doznań kulturowych. Białoszewski tym samym uruchamia tu wielopłaszczyznową materię odniesień. A zatem doświadczający wysokich diapazonów indywidualizmu artysta z własnej woli schodzi z własnej samotni. Nie ma tu Baudelaire’owskiego pętania skrzydeł niezależności albatrosa, nie ma także poczucia dyskomfortu młodopolskich poetów konfrontujących swe wyobrażenia o artyście z tłumem pogardzanych filistrów dokonujących zamachu na wszelką niezależność twórczą. Jest zejście do piekła (podziemi), które ostatecznie nie okazuje się piekłem, za to staje się doświadczeniem niezwykle ożywym artystycznie, inspirującym, otwierającym perspektywę doznawania świata we wszelkich jego przejawach, wręcz koniecznym, by faktycznie osiągnąć Parnas, wznieść własną twórczość ponad dotychczasowe ograniczenia. Doznanie katabazy przez każdego bohatera miało znaczenie kluczowe – warunkowało dalszy rozwój, oczyszczało z tego, co ziemskie i ograniczające, umożliwiało wzniesienie się ponad sie-

---

26 S. Burkot, *Miron Białoszewski*, dz. cyt., s. 14.

27 Tamże, s. 13–14.

bie. U Białoszewskiego perspektywa ta jest częściowo odwrócona – bohater odrywa się od tego, co pozaziemskie, co poza obszarem doznań zwykłego człowieka, aby powrócić do tego, co podstawowe, a nawet najbardziej prymitywne. Owe diapazony myśli zastępują codzienne czynności, doświadczenia sensualne – to one warunkują przeobrażenie wynikające z doznania katabazy, uzupełniają, by posłużyć się kategoriami zaproponowanymi przez Norwida, istniejący b r a k, stanowią konieczne D o p e ł n i e n i e. Tym samym poeta mający świadomość modelu artysty, do pewnego stopnia wprowadzający go w życie, podejmuje z nim polemikę, kontestuje go. Zejście do ludzi – „zjadaczy chleba” – powoduje, że wręcz fizykalnie twórca staje się bliższy życiu, może odczuwać je w pełni, czuć całym sobą. Grochowiakowe zbliżenie do „krwiobiegu” oznacza u Białoszewskiego zejście do bytu codziennego, spraw ludzkich – nie wywołuje ono jednak poczucia utraty artystycznej godności, zbrukania idei, ale zbliża do prawdy o świecie i samym sobie. Może być także traktowane jako swego rodzaju manifest poetycki wyrażający konieczność zbliżenia twórczości do tego, co trywialne, a zarazem ludzkie. Perspektywa *profanum*/dół przeciwstawiona *sacrum*/górze ulega swoistej nobilitacji – Białoszewski uwzniośla ją, równocześnie obnażając ułudę wartości wiązaną z artystycznym oderwaniem od świata. Tym samym refleksja nad koncepcją artysty jest również elementem polemiki z tradycją literacką<sup>28</sup>.

Refleksja nad osobowością twórcy u Białoszewskiego przeobraża się równocześnie w myślenie o człowieku jako takim – istocie złożonej, wchodzącej w relacje z innymi. Perspektywa drugiego człowieka organizuje zarówno fizykalne doświadczenia podmiotu, jak i jego refleksję nad sobą oraz w odniesieniu do innych. A zatem znana i typowa dla artysty<sup>29</sup> koncentracja na „ja” – to podmiot w pierwszej chwili jest tym, z którego perspektywy czytelnik staje wobec kolejnych obrazów poetyckich wyłaniających się z następujących po sobie strof. Równocześnie od początku ma się wrażenie, że bycie „ja” jest warunkowane istnieniem „ty” – balladowa struktura opowieści przywołuje tu na myśl romantycznego narratora, który stara się nawiązać kontakt z czytelnikiem, wywołać perspektywę odbiorcy. Stąd u Białoszewskiego pojawia się konwencja gawędy – spoufalenie się z czytelnikami jednocześnie zbliża z lirycznym „ty”, ale i wytwarza pewien wynikający z konwencji dystans. Zaciera się on wówczas, gdy głównym bohaterem

---

28 Na profanację *sacrum* i sakralizację *profanum* w twórczości Mirona Białoszewskiego zwraca uwagę Stanisław Barańczak. Por. S. Barańczak, *Język poetycki...*, dz. cyt., s. 136.

29 Por. A. Sobolewska, „Być sobie jednym”, [w:] Tejże, *Maksymalnie udana egzystencja*, Warszawa 1997, s. 5–6 i nast.

opowieści okazuje się właśnie bohater liryczny, wokół którego doświadczeń koncentrują się kolejne obrazy. Z jednej strony, co było powiedziane wyżej, widać w nich zapis przeżyć i doznań artysty, ale z drugiej – człowieka stojącego wobec świata, innych ludzi. Oni są odbiorcami jego wyznania, ale także tymi, którzy wywołują zachwyt. Zawsze zdają się stanowić niezbędny „kontekst” dla „ja”. To wśród ludzi i ludzkich spraw bohater liryczny może odnaleźć siebie, niejako wrócić do życia. Sartre’owskie piekło utożsamiane z innymi ludźmi zostaje mimo katabazy zakwestionowane. Białoszewski, choć odrębny, samoistny, jest jednocześnie bliski innym, jest dla nich, sytuuje się, wedle jego własnych słów, w „zawiasie społecznym”<sup>30</sup>.

Myślenie o człowieku jest zatem także u Białoszewskiego próbą językowego poszukiwania sposobu opisu świata, wyrażenia go w słowie, jego szeroko rozumianym potencjale, zarówno brzmieniowym, semantycznym, jak i zmysłowym. A światem Białoszewski się zachwyca – jego wypowiedź liryczna jest językowo bliska dziecku, które poddaje się emocjom i szuka możliwości ich ujęcia w zrelacjonowaniu swych wrażeń. Stąd tak istotne jest uwzględnienie lirycznego adresata poetyckiej wypowiedzi – jakichś ludzkich „wy”. Prostota wyznania będąca wyrazem afirmacji świata, także polemiczna wobec przywołanej przez poetę tradycji romantycznej i modernistycznej, realizuje się w wyrażaniu zachwytu nad tym, co z pozoru zwykłe, codzienne. Białoszewski przywołuje jednak jeszcze inną perspektywę – artysty schodzącego/wracającego do świata ludzkich doświadczeń, dziecka naiwnie chłonnego poznawaną rzeczywistość, być może człowieka na nowo odkrywającego urok piękna i zarazem prostoty bycia wśród innych. Emocjonalność, wyrażająca się w wersyfikacji wiersza<sup>31</sup> i zastosowanej leksyce, umożliwia wydobycie empirycznego aparatu poznawczego mówiącego podmiotu. Bo afirmacji podlega tak sam proces zejścia (co ważne i dwukrotnie podkreślone w wierszu: schodami!), jak i poczucie mijania się z innymi (wzmocnione intencjonalnością tego gestu – „Potem znajomi nieznajomych/ mnie mijali, a ja ich”) – co ciekawe, nie zakłóca tego nawet świadomość, że owi mijani ludzie są nieznajomi – paradoksalnie, to jeszcze mocniej podkreśla siłę dokonującego się aktu bezwarunkowej aprobaty doświadczanej rzeczywistości. Co ważne, zastosowane przez poetę powtórzenia słów i konstrukcji składniowych dobitniej mają podkreślić niezwykłość procesu poznania. Jednocześnie ów akt jest bardzo osobisty, chociaż dokonuje się wśród „znajomych

---

30 Por. tamże, s. 10–11.

31 Zagadnienie wersyfikacji Białoszewskiego na płaszczyźnie porównawczej ciekawie opracował Jan Potkański. Por. J. Potkański, *Sens nowoczesnego wiersza. Wersyfikacja Białoszewskiego, Przybosa, Miłosza i Herberta*, Warszawa 2004.

nieznajomych”. Stąd bohater wyraża żal, że jego doświadczenie ma wyłącznie prywatny charakter – „Żałujcie,/ żeście nie widzieli,/ jak ludzie chodzą,/ żałujcie!”. Bo też i dostrzeżenie niezwykłego w zwykłym nie jest dane wszystkim i może okazać się nie do przekazania<sup>32</sup>. Wynika zarówno z wrażliwości artysty, jak i inicjacyjnego doświadczenia, względnie dokonującej się wtórnej inicjacji, co zakłada zejście-powrót do czegoś, od czego na długi czas odizolowany był przeżywający człowiek. Stąd zachłanne pochłanianie tego, co przynoszą zmysły: prawdopodobne odgłosy butów na schodach i doświadczenie zejścia do „zupelnego sklepu” nabierają tutaj charakteru pełni, stają się w ujęciu przeżywającego podmiotu synonimem doskonałości. W nim bohater widzi światło lamp ze szkła, kogoś, kto siada, wreszcie słyszy „szum toreb i ludzkie mówienie”. Trywialne gesty i znaki w wyobraźni twórczej nobilitują się w języku, niezwykłym sposobie ich przedstawiania. Opowieść o odkrywaniu ich wartości pełna jest dramatyzmu i napięcia – ich doświadczenie staje się wyrazem ludzkiego spełnienia. Powrotem ostatecznym i ostatecznym samopoznaniem, konstytuowaniem siebie. Wyrazem odkrytej i doświadczanej prawdy o sobie samym oraz świecie.

## Lekturowy i metodyczny kontekst

Bogactwo odniesień kulturowych wpisanych w wiersz Białoszewskiego, złożoność i wieloaspektowości podejmowanej przez poetę refleksji, wreszcie wywołana przestrzeń refleksji nad słowem, językiem jako formą opisywania świata i bogactwa doświadczeń ludzkich, wyrażania siebie i sposobu postrzegania rzeczywistości i innych ludzi podpowiadałyby, aby *Balladę o zejściu do sklepu* czytać z uczniami przynajmniej czternasto- czy piętnastoletnimi (poziom gimnazjum, czyli VII lub VIII klasa szkoły podstawowej po reformie). Tym bardziej, że zwyczajowo wtedy już pojawiają się w podręcznikach fragmenty *Pamiętnika z powstania warszawskiego*, uczniowie mają pewnie w pamięci jakieś inne utwory Białoszewskiego, np. *namuzowywanie czy Ach, gdyby, gdyby nawet piec zabrali...* Niewątpliwie znajomość chociażby tych utworów mogłaby wspomóc lekcyjną analizę *Ballady o zejściu do sklepu*. Można by także pomyśleć nad włączeniem analizy utworu w obszar refleksji nad rolą i znaczeniem języka opisującego świat, zwykłością ujętą w karby poetyckiego słowa, bliskością literatury z człowiekiem i jego codziennymi oraz niecodziennymi doświadczeniami, wreszcie sytuować

---

32 Na ten problem zwraca uwagę A. Sobolewska. Por. A. Sobolewska, *Ja – to ktoś znajomy*, [w:] Tejże, *Maksymalnie udana egzystencja*, dz. cyt., s. 51.



go w namyśle nad złożonością ludzkich spraw i relacjami międzyludzkimi, także ujmować jako kontekst do opracowywanych ballad (nie tylko romantycznych!) czy innych utworów przywołujących znaki kulturowe, do których w swym wierszu odwołuje się Białoszewski. Praca nad utworem miałaby także uzasadnienie w szkole licealnej – z pewnością z racji wieku uczniowie tej szkoły mieliby większe szanse na podjęcie złożonej refleksji nad językiem, jego funkcją kreacyjną oraz potencją w poetyckich sposobach Białoszewskiego dochodzenia do odkrywania tajemnic człowieka i świata. Także lingwistyczny warsztat autora *Obrotów rzeczy* wydaje się bardziej probabilistyczny na tym etapie kształcenia, zwłaszcza gdy nie tylko wiek uczniów, ale i w założeniu wyższa kompetencja kulturowa może mieć kolosalne znaczenie dla pokonywania poszczególnych barier odbioru, które przed czytelnikiem piętrzy tekst. Zwłaszcza, że w szkole licealnej łatwiej byłoby skorzystać z kontekstu biograficznego, poszukać odniesień do innych utworów poety, połączyć pracę nad utworem np. z rozważaniami nad funkcjami języka czy teorią aktów mowy bądź obserwacją szczegółową zjawisk odsłaniających potencjał słowa użytowanego w dziełach literackich albo ujawniającego się w sytuacjach powszechnych, które mogą stać się przedmiotem refleksji świadomego uczestnika komunikacji. W kontekście tego, co zostało zasygnalizowane wyżej, zasadne staje się pytanie: czy można/warto czytać *Balladę o zejściu do sklepu* w szkole podstawowej, klasach V lub VI, co pojawia się jako propozycja w rozmaitych podręcznikach szkolnych? I dalej: czy są jakieś przesłanki, które uzasadniałyby taką lekturę? Wreszcie: jakie dyspozycje uczniów w wieku np. dwunastu lat mogą umożliwiać/ułatwiać szkolne czytanie wiersza Białoszewskiego? Wyzyskanie rozmaitych kontekstów kulturowych jest w takim wypadku trudne (ale oczywiście nie niemożliwe). Warto byłoby jednak pomyśleć o szczególnej intuicyjnej wrażliwości dzieci na język – uchwyceniu jego brzmieniowości, tego, co dostępne w nim zmysłowo. Istotne byłoby także skierowanie uwagi na jego rolę w przekształcaniu czy kreowaniu rzeczywistości w perspektywie zabawy – takie otwarcie obszaru refleksji może zaskakująco łatwo przybliżyć uczniom niezwykłą warstwę słowną wiersza. I w końcu to, co dotyczy każdego człowieka, także tego w V czy VI klasie – zastanowienie się nad własną tożsamością i otaczającym światem. Przyjęcie perspektywy podmiotu – mówiącego ja, poznającego świat zmysłowo, szukającego we własnych doświadczeniach obrazu siebie i innych, próbującego określić swoje miejsce w świecie. To doświadczenie inicjacyjne otwiera możliwość dziecięcego poznania, a tym samym umożliwia zbliżenie między poetą a dzieckiem, litera-



turą a niedorośliwym odbiorcą – a raczej archetypowy charakter tej relacji<sup>33</sup>. Uznanie powyższych racji umożliwia podjęcie pracy nad *Balladą o zejściu do sklepu* w klasie VI, ale raczej zakłada aktualizację innych kontekstów niż chociażby te proponowane przez autorów podręczników szkolnych. Eliminuje także niektóre rozpoznania (a może raczej zakłada zgodę na ich eliminowanie), które sytuują się poza kompetencją kulturową szóstoklasistów (np. szczególna perspektywa genologiczna), a pozwalają się wyczytać z analizy wiersza Białoszewskiego. Być może przyjdzie na nie czas przy ponownej lekturze tekstu w starszych klasach, na innym etapie kształcenia, lub podczas samodzielnej, dorosłej już lektury tekstu w przyszłości (bo przecież i takiej perspektywy nie można wykluczyć, co więcej, można ją uznać za pożądaną, zgodną z potrzebą uczenia nie dla szkoły, lecz dla życia).

## Propozycja metodyczna

Możliwe porządki myślowe i zarys wstępnych rozwiązań

Przyjmując perspektywę wyznaczaną przez autorów podręczników szkolnych, w niniejszej propozycji metodycznej zakłada się pracę nad wierszem w klasie VI, pamiętając, że tekst czytany z uczniami w tym wieku jest dla nauczyciela wyzwaniem. Oczywiście mowa tu o możliwie głębokim wnikięciu w sens utworu, nie zaś powierzchownym użyciu go jako rozbiegu do dyskusji pozaliterackich, lekceważących tak misterne przecież wyzyskanie przez Białoszewskiego języka, skomplikowanej struktury całości, której rozpoznanie jest kluczem do odkrycia bogactwa semantyki. By taka analiza miała miejsce, nie była jedynie aktem jednostkowym, pojedynczą lekcją wyrwaną ze wszelkich odniesień, należy włączyć lekturę tekstu w szerszy porządek myślowy. Oto możliwe (choć nie jedyne) propozycje:

**Lektura utworu w obrębie kręgu myślowego *Doświadczam świata, poznaję siebie*.** W tak zatytułowanym bloku chodziłoby o powiązane procesu poznawania świata z jednoczesnym odkrywaniem wiedzy o sobie. Ważne byłyby tutaj ujęcia wiążące rozmaite przeżycia z obserwacją czło-

---

33 Kwestie te podejmowała wielokrotnie i w rozmaitych układach odniesień Alicja Bałuch. Por. np. A. Bałuch, *Ceremonie literackie*, Kraków 1996; A. Bałuch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992.

wieka, zachodzących w nim zmian, akcentujących złożoność jednostek, ich różnorodność. Warto byłoby, aby w toku działań nad tekstami dążyć do odkrywania z uczniami zależności między doświadczeniem a wszechstronnym rozwojem osoby ludzkiej. Jako materiał do takich działań można by zaproponować np. *Odysa* Leopolda Staffa, *Sto pociągów* Wisławy Szymborskiej, ale także fragmenty *Moich biegunów. Dzienników z wypraw 1990–1998* Marka Kamińskiego czy *Tego obcego* Ireny Jurgielewiczowej. Warto by także w tym kontekście wybrać jakiś fragment z lubianej przez uczniów powieści Katherine Paterson *Most do Terabithii* (być może zestawienie fragmentów, które ukazują poznawany przez Jessa świat Terabithii i obraz wnętrza bohatera, kształtującego się pod wpływem doświadczeń, na które chłopca otwierała Leslie).

**Czytanie wiersza w ramach porządku zatytułowanego *Wśród innych*.** Ujęcie *Ballady o zejściu do sklepu* w obrębie tak pomyślanego cyklu miałyby na celu wydobycie społecznego i etycznego aspektu funkcjonowania człowieka w świecie. Wybrane do lekcyjnego omówienia materiały powinny dawać możliwość podjęcia refleksji nad relacjami międzyludzkimi, nad człowiekiem jako takim – w jego wielkości, ale i małości, skomplikowanym, dokonującym dobrych i złych wyborów, budzącym kontrowersje swym działaniem, podlegającym skrajnym ocenom. Wartościowe w tak zaprojektowanym cyklu lekcyjnym byłby utwory: *Urodziny* Wisławy Szymborskiej, *bliscy i oddaleni* Jana Twardowskiego czy ukazujące relacje rodzeństwa i przyjaciół fragmenty być może bliższej uczniom powieści dla dzieci i młodzieży *Czarny Młyn* Marcina Szczygielskiego. Sensowne byłoby także wykorzystanie fotografii artystycznej lub plakatu, chociażby prac Rafała Olbińskiego (np. znakomity plakat *Mam marzenie*, oddający ideę pomocy chorym dzieciom).

**Lektura tekstu w bloku myślowym zatytułowanym *Poznawać i opisywać*.** Utwór Białoszewskiego można by sytuować w kontekście przywoływania rozmaitych doświadczeń, które próbuje się ująć w jakąś formę wyrazu, nierzadko artystycznego. W tym bloku chodziłoby o przywołanie takich tekstów kultury, które odsłaniałyby ludzką – artystyczną potrzebę dokumentowania własnych przeżyć i wyrażania siebie. Ciekawe byłoby odsłanianie specyfiki wyobraźni artystycznej, która ma moc przekształcania rzeczywistości, a jednocześnie wyrażania ludzkich pragnień, marzeń. W tak pomyślanym cyklu celowe jest zaproponowanie dla klasy VI wiersza Zbigniewa Herberta *Pudełko zwane wyobraźnią*. Myśląc jednak o potrzebie dokumentowania własnych przeżyć, warto by może także przywołać jakiś opisowy wyimek z *Pana Tadeusza* – mógłby to być np. fragment *Inwokacji*

czy opis otoczenia dworku Sopliców. Próbę wyrażania własnych odczuć, przeżyć, doświadczeń w bardzo emocjonalnej formie ułatwiać mogą także fragmenty *Ani z Zielonego Wzgórza* (ujmują one tak stosunek tytułowej bohaterki do miejsc, zdarzeń, jak i osób). Ciekawym rozwiązaniem byłoby także zaproponowanie pracy nad obrazem reprezentującym malarstwo pejzażowe czy portretowe (można byłoby pomyśleć, pamiętając o wszelkich możliwych barierach czytania obrazu, o dziełach Józefa Chełmońskiego czy Aleksandra Gierymskiego, ewentualnie impresjonistów francuskich). Ważne jednak, aby były to dzieła dostępne uczniom, umożliwiające problematyzację zagadnienia, nie zaś tylko jego ilustrację.

Aby na poziomie klasy VI pokusić się o działania dające szansę na dydaktyczny sukces, należy poprzedzić je zabiegami, które zbliżą uczniów do wiersza, stanowiąc będą kontekst dla organizacji szkolnego czytania. W zależności od wyboru kontekstu można zaproponować następujące rozwiązania:

**Blok *Doświadczam świata, poznaję siebie.*** Lekcję może rozpocząć rozmowa z uczniami o tym, co zazwyczaj budzi ich zachwyty, co porusza, wyzwała dobre emocje. Można założyć, że odpowiedzi będą bardzo różnorodne, zgodne z indywidualnymi zainteresowaniami i preferencjami uczniów. Takie otwarcie zajęć uruchomi zainteresowanie szóstoklasistów sobą nawzajem. Dlatego należy zadbać, aby wypowiedzieć się w tej kwestii mogli wszyscy chętni. Zebranie i skrótowe zapisanie tych wypowiedzi na tablicy ułatwi budowanie punktów odniesienia. Kontrapunktowo w dalszej części lekcji można odwrócić zastosowany schemat. Uczniowie mogą mówić o tym, co ich przeraża, czego się boją – ważne, by były to sprawy związane z ich życiem, autentyczne – należy zachęcać dzieci, by opowiadały nawet o sprawach prozaicznych, nawet z ich perspektywy banalnych, ale które mogą być źródłem i przyczyną autentycznych lęków. Powyższe ćwiczenia mają zmierzać do myślowej syntezy – określenia indywidualnych różnic w sposobie i zakresie poznawania świata, także zaakcentowania wagi indywidualnej perspektywy poznawczej. Być może także wydobyć indywidualnych właściwości osobowych, które wpływają na odbiór rzeczywistości, również najbliższego otoczenia.

**Blok *Wśród innych.*** Lekcję może rozpocząć organizacja ćwiczeń w mówieniu. Ucznia stawia się w sytuacji komunikacyjnej, która może przyjąć trzy warianty:

– Właśnie zmieniłem/zmieniłam szkołę. Pojawiam się w nowej – stoję na korytarzu i patrzę na uczniów i dyżurujących nauczycieli. Co myślę? Co czuję? Próbuję o tym opowiedzieć.

– Byłem chory/ byłem chora i ponad dwa tygodnie wakacji spędziłem/ spędziłam w domu (łóżku). Wreszcie nadszedł czas, że mogę wyjść na zewnątrz, do bawiących się podczas pięknego, słonecznego dnia kolegów i koleżanek. Staram się opowiedzieć o swych emocjach.

– Przybywam do egzotycznego kraju. Otaczają mnie nieznane mi rzeczy, dziwni, inni, ale i przyjaźnie uśmiechający się do mnie ludzie. Mam wrażenie, że pobyt w tym miejscu to będzie moja wymarzona przygoda. Próbuję o swoich pierwszych doświadczeniach opowiedzieć podczas rozmowy telefonicznej swoim rodzicom.

Powyższe zadania można rozdzielić w grupach lub przydzielić pojedynczym uczniom. Także uszczegółowić sposób ich wykonania, dodatkowo zróżnicować je wariantowo. Celem, oprócz doskonalenia sprawności językowej w określonych sytuacjach komunikacyjnych, jest wyzwolenie u uczniów pokładów empatii, które pozwolą im mówić o emocjach, odczuciach, doświadczeniach, uruchomienie relacji pomiędzy mówiącym/odczuwającym „ja” a otoczeniem, zwłaszcza znajdującymi się wokół ludźmi. Ważne jest, aby z obserwowania zbudowanych sytuacji językowych wydobyć wnioski, że człowiek zachwyca się tym, co dla niego nowe, być może inne, na pewno wyczekiwane czy na jakiś czas utracone. Ta perspektywa wyzwala inne spojrzenie na świat, żyjących w nim ludzi. Ważne, że zarysowane wyżej sytuacje mogą też mieć negatywne realizacje, gdy uczniowie zaakcentują obawę, strach przed nowym, innym. Warto także wyeksponować kwestię indywidualnych doznań – są one różne, wynikają z rozmaitych uwarunkowań osobowościowych i zewnętrznych. Dobrze byłoby, aby z myślą o pracy nad tekstem Białoszewskiego podjąć refleksję nad językowymi realizacjami zadanych ćwiczeń komunikacyjnych.

**Blok *Poznawać i opisywać.*** Zajęcia można rozpocząć od ćwiczenia plastycznego. Zadaniem uczniów jest narysowanie czegoś, z czym stykają się na co dzień, mają kontakt w świecie, w którym żyją. Należy uczniom pozwolić tutaj na dowolność. Mogą rysować przedmioty, odwzorowywać osoby, miejsca, sytuacje. Wykonanie zadania należy połączyć z rozmową komentującą wyniki prac. Ważne, by ustalić, co uczniowie rysowali i dlaczego, od czego zależy (oprócz zdolności plastycznych i przyborów) wygląd narysowanych obiektów. Realistyczne przedstawienia należy powiązać ze znajomością danej rzeczy/zdarzenia/osoby, ale także z indywidualnym postrzeganiem świata wynikającym z właściwości konkretnej osoby. Wykonane prace pozwolą także mówić o elementach rzeczywistości, które na rysunkach uczniów uległy twórczej transformacji, celowemu zniekształceniu czy udziwnieniu, mogą stanowić egzemplifikację procesu „uniezwyklenia

zwykłości/codzienności”. Warto zwrócić uwagę, że w sposób niezwykle można też coś przedstawić za pomocą słowa. Takie ćwiczenia powinny być na lekcji budowane w odniesieniu do powstałych prac. Konkluzje mogą zmierzać w stronę ustalenia tego, że każdy człowiek może być twórcą, że to on decyduje o sposobach przedstawiania/opisywania rzeczywistości.

Zaprezentowane wyżej rozwiązania mogą składać się na odrębne lekcje – wartościowe ze względu na zaproponowaną tematykę, cenne z punktu widzenia rozwoju myślenia i emocjonalności szóstoklasistów, istotne, gdyż pozwalające kształtować rozmaite sprawności ważne z perspektywy zobowiązań przedmiotu. Stanowią kontekst dla opracowania utworu Białoszewskiego w rozmaitych porządkach zagadnień/problemów. Mimo arbitralnego przypisania ich do konkretnych układów myślowych, można je ze sobą łączyć, poddawać modyfikacjom. Częściowo także można włączyć je w obręb pracy nad samą *Balladą o zejściu do sklepu* – jako element ułatwiający doraźne radzenie sobie z barierami, które przed swoimi odbiorcami stawia wiersz Białoszewskiego.

## Lekcyjne czytanie wiersza Białoszewskiego

Interpretowanie utworu autora *Obrotów rzeczy*, w ramach porządku myślowego wybranego spośród opisanych wyżej, może znacząco rzutować na rodzaj napięć tekstowych wydobywanych z czytanego tekstu, wpływać także na ukierunkowanie czytania utworu, wyartykułowanie niektórych kwestii czy ograniczenie innych. Uznać to należy za oczywistość, naturalne zjawisko dla szkolnego czytania, które ujmuje dzieła w układy problemowe. Traktować je należy nie jako ograniczenie lektury, ale raczej jako szansę na otwarcie szerszej perspektywy intelektualnej i emocjonalnej, wydobywanie nowych sensów dających się wyczytać z tekstu przy uruchomieniu takich a nie innych kontekstów, uruchomienie obserwacji i doświadczeń życiowych samych uczniów.

Pracę z wierszem każdorazowo warto zacząć od dobrego odczytania nauczyciela. Należy po nim posłuchać tego, co mają do powiedzenia uczniowie – to diagnoza zarówno odbioru interpretacji głosowej, jak i ewentualnego wykorzystania rezultatów ćwiczeń przeprowadzonych na wcześniejszej lekcji. Dalsze działania można by powiązać z następującymi rozpoznaniem dotyczącymi:

- określenia przestrzeni (także wszelkich funkcjonujących w niej relacji czasowych i przestrzennych) ukazanych zdarzeń („najpierw zeszedłem”,

„potem [...] mnie mijali”), użycie czasowników („wstąpiłem”, „widziałem”, „słyszałem”) określających przestrzeń i sposób „poruszania się” po niej; perspektywa zejścia – „góra” – schody – „dół”; *sacrum* – *profanum* opisujące egzystencję ludzką;

- identyfikacji bohatera (przez pryzmat miejsc, czynów, działań, używanego przez niego języka) i obszaru relacji z innymi ludźmi (słuchaczami, ale i tymi, których spotyka w trakcie swego zejścia i osiągając „sklep zupełny”), które wpisane zostały w strukturę utworu, zwłaszcza warstwę leksykalną i składniową („wyobraźcie”, „żałujcie”, użycie „ach”; zdania wykrzyknikowe i pytające, paralelizm w obrębie wersów);
- obszaru poznania, które staje się udziałem bohatera (skupienie uwagi przede wszystkim na drodze, którą pokonuje bohater i miejscu jego dojścia – wydobywanie sensualnych dróg poznania; synestezyjny opis doświadczeń wiązanych z miejscem opisu);
- tradycji kulturowej będącej przestrzenią odwołań poety (rozpoznanie dotyczące ballady ograniczone do odwołań do dotychczasowych doświadczeń uczniów lub intuicji – istotne powiązanie jej z muzyką, opowieścią, opowiadaczem, dramatyzmem zdarzeń; pojęcie katabazy w powiązaniu z wcześniejszą empirią uczniów – np. w odwołaniu do zejścia do podziemi Heraklesa, Odysa, ewentualnie Jezusa, warunkowane świadomością kulturową szóstoklasistów);
- zdolności poetyckiego kreowania rzeczywistości, przeobrażania jej za pomocą organizacji słów, a tym samym znaczeń (zadziwienie emocjonalnym zaangażowaniem bohatera w to, co z pozoru zwykłe, codzienne; język potoczny, uproszczony, odarty z wzniosłości jako celowy wybór formy służącej przywołaniu historii i wyrażeniu emocji; budowanie dramatyzmu poetyckiej historii).

Naturalnie wydobywanie wszelkich niuansów interpretacyjnych nie jest możliwe. Ważne jest zachowanie umiaru i wybór gromadzonych obserwacji szczegółowych, aby nie zagubić się w gąszczu szczegółów i nie rozmyć zasadniczych myśli, które poddają się uogólnieniom. Dobrze jednak w toku pracy mieć w pamięci, że utwór Białoszewskiego aż kipi od rozmaitych znaczeń. Być może ułatwi to organizację działań analityczno-interpretacyjnych.

Dochodzenie do wskazanych wyżej sensów prawdopodobnie zająć może dwie kolejne jednostki lekcyjne. Warto poświęcić na tę pracę jednak czas. Szczególnie zasadne byłoby obserwowanie tak pojedynczych słów, jak i określonych zwrotów, a także ich zestawień oraz budowanych z nich układów składniowych i znaczeniowych. Istotne będzie także pochylenie się nad ostatnią strofą tekstu. Co oznacza ogłoszony przez bohatera lirycznej

opowieści powrót? Czy jest to powrót „na górę”, do tego, co było wcześniej, tyle że po zaznaniu nowego doświadczenia, które może zmieniać optykę w patrzeniu na świat? A więc do poetyckiej samotni, miejsca odosobnionego, w którym przebywa się z wyboru lub przymusu? Czy jest to powrót do *sacrum* po doświadczeniu *profanum*? A może da się ostatnią strofę rozumieć inaczej. Jako powrót do tego, co ludzkie, a co za tym idzie najbardziej wartościowe? Powrót do tego, co sensualne, właściwe doświadczeniu człowieka? Jako powrót do prawdziwego życia, który równoznaczny jest z porzuceniem izolacji, być może z rezygnacją z tego, co wprawdzie nobilitujące, ale mieści się poza trudem codziennej egzystencji? Wydaje się, że w wierszu Białoszewskiego trudno znaleźć jednoznaczne odpowiedzi na zadane pytania. Tym cenniejsze zatem wydają się lekcyjne rozważania, gdyż mogą się one stać przyczynkiem do uczniowskich dociekań nad naturą człowieka i świata.

## Próba podsumowania

Szkolne kontakty z poezją niezmiennie przekonują mnie, że właściwie organizowane lekcje z czytania wierszy mogą być dla dzieci i młodzieży źródłem emocjonalnych oraz intelektualnych olśnień. Metodyczne świadectwa dokumentujące ten fakt ciągle wydają się niewystarczające, by przekonać nauczycieli do chętniej i twórczej pracy z poezją. Ale być może wynika to także z tego, że i wśród polonistów tylko... niektórzy lubią poezję.

Powyższa propozycja pracy z wierszem Białoszewskiego, powielana i modyfikowana w różnych klasach na rozmaitych poziomach kształcenia, ma w założeniu być kolejnym głosem zachęcającym do uznania, że warto i trzeba z uczniami czytać poezję. I robić to dojrzałe, z dala od intelektualnych uproszczeń, tendencji instrumentalizujących odbiór, ale w poszanowaniu dla autora i autonomii wiersza, w zgodzie ze stanem dojrzałości szkolnych podopiecznych. Jej celem jest także przekonanie czytelników, że i z tekstami trudnymi można w szkole podstawowej pracować poważnie. Mądrze potraktowana poezja ma szansę zaistnieć w autentycznym doświadczeniu uczniów, stając się nie tylko przyczynkiem dla ich rozwoju etycznego i estetycznego, ale i istotnym elementem inicjacyjnym. Tak istniejąca w przestrzeni szkolnej, daje nadzieję, że młodzi ludzie już jako dorośli będą do niej wracać już nie z przymusu, ale dla przyjemności i w poszukiwaniu niesionych przez nią wartości.



## Rozdział 3

### „Są tacy, co zostają w domu, i tacy, co odchodzą”. *Dolina Muminków w listopadzie Tove Jansson*

Poszukiwanie tekstów wartościowych do lektury dla klas IV–VI szkoły podstawowej może prowadzić do wyzszykania utworów zwyczajowo kojarzonych z ich obecnością w klasach młodszych. Oczywiście mowa tutaj o dziełach, które są semantycznie nośne i pojemne, a co najważniejsze – pozwalają się odczytywać na różnych poziomach kształcenia w inny sposób, dając szansę na bardziej pogłębioną interpretację, wnikanie w złożone sensy, odsłaniające się wraz z nabywaniem przez uczniów dojrzałości i nowych doświadczeń życiowych. Naturalnie spełniać one muszą rozmaite kryteria. Nie wchodząc tutaj jednak w szczegółowe rozważania nad walorami utworów wybieranych do lektury szkolnej, należy zaznaczyć, że muszą być one bliskie uczniom, budzić ich żywe zainteresowanie, ale przede wszystkim dotyczyć kwestii życiowo istotnych – pobudzać do refleksji, kierować uwagę na człowieka i obszary, w których sytuują się problemy najważniejsze dla jego egzystencji.

Osobną sprawą jest dostępność tego typu utworów. Nawet znakomity, wysokoartystyczny tekst nie spełni swego zadania, jeżeli sytuować się będzie poza poziomem możliwości percepcyjnych uczniów, a bariery odbioru, które ujawni, wykluczą możliwość samodzielnego (choć pod mądrym kierunkiem nauczyciela) dochodzenia uczniów do istotnych treści, lub, co gorsza, wymuszą na nauczycielu tok podawczy lekcji, wyzwolą deklaratywność niepopartą rzetelną pracą analityczno-interpretacyjną, autentycznym zaangażowaniem emocjonalnym młodych czytelników. I choć funkcjonujące na rynku wydawniczym podręczniki w większości nie respektują rzeczywistych potrzeb czytelniczych młodych odbiorców, to jednak na refleksyjnym poloniście spoczywa odpowiedzialność za przebieg procesu dydaktycznego, tym samym za wyszukiwanie do lektury tekstów, które zaspokoją potrzeby intelektualne i emocjonalne uczniów, wyzwolą namysł nad ludzkim byciem



w świecie, skierują uwagę na sprawy najistotniejsze z punktu widzenia aksjologii określającej horyzont ludzkich wyborów i doświadczeń.

Do takich dzieł na pewno zaliczają się opowiadania o Muminkach znakomitej fińskiej pisarki Tove Jansson. Warto przynajmniej niektóre z jej opowieści usytuować w centrum projektowanych cykli lekcyjnych, których celem byłoby wyzwolecie refleksji nad ludzkimi problemami, żywotnymi zawsze i wszędzie. Jednym z takich tekstów może z pewnością być *Dolina Muminków w listopadzie*, której fragmenty warto poddać refleksyjnemu czytaniu na godzinach polskiego w klasach szkoły podstawowej, chociaż – ze względu na charakter tomu, wagę podejmowanych w nim problemów, sposób ukazania rzeczywistości – wydaje się, że docelowym czytelnikiem całości może być także młodzież starsza. Takie projektowanie lektury mogłoby być ciekawym doświadczeniem rozbijającym stereotypowe postrzeganie książkowych historii o Muminkach, które w sposób uproszczony są szeregowane jako literatura dla najmłodszego czytelnika.

## Tove Jansson – pani od Muminków

Niezależnie od rozmaitych dokonań artystycznych (nie tylko literackich), Tove Jansson jest przede wszystkim rozpoznawalna w świecie jako twórczyni znakomitego cyklu książkowego opowiadającego o losach bajkowych Muminków. Dla uczciwości i rzetelności badawczej warto jednak zaznaczyć, że ta urodzona w 1914 roku w Helsinkach pisarka, wywodząca się z rodziny o tradycjach artystycznych (ojciec rzeźbiarz; matka – ilustratorka książek, karykaturzystka, projektantka; bracia zajmujący się rysowaniem i fotografią), parała się również tworzeniem sztuk teatralnych, scenariuszy filmowych i telewizyjnych, a także malarstwem i rysunkiem komiksowym (stąd jest także autorką, wraz z bratem, właśnie komiksowych wersji swoich książek o Muminkach), tworzyła ilustracje do książek (m.in. *Hobbita*). Jest również autorką innych (poza głównym, dziewięcioczęściowym cyklem o Muminkach) historii dla dzieci (np. *Kto pocieszy Maciupka?*, 1960, pol. wyd. 1980) oraz powieści dla dorosłych, które często nawiązywały do jej osobistych doświadczeń, nosiły znamiona prozy biograficznej (np. *Córka rzeźbiarza*, 1968, pol. wyd. 1999; *Uczciwa oszustka*, 1982, pol. wyd. 2013). Za ważne w jej dorobku należy uznać utwory takie jak *Lato* (1972, pol. wyd. 1980) czy *Kamienne pole* (1984, pol. wyd. 1989), które łączą nurt obyczajowy z głęboką refleksją filozoficzną, ukierunkowaniem na najistotniejsze problemy ludzkiej egzystencji. Warto o niej pamiętać również jako

o autorce licznych artykułów i esejów. Zmarła w 2001 roku pisarka, tak ceniona obecnie przez znawców literatury i czytelników na całym świecie (jej dzieła były tłumaczone na ponad trzydzieści języków<sup>1</sup>), nie musiała czekać na pośmiertną sławę. W 1966 roku otrzymała Medal Hansa Christiana Andersena, zaś – tu ciekawostka – w 1975 roku przyznano jej polski Order Uśmiechu. W roku 1976 odznaczona została medalem Pro Finlandia, a rok później uzyskała nagrodę Stowarzyszenia na rzecz Upowszechniania Literatury. Doceniona została także przez Szwedzką Akademię w 1994 roku. Doczekała się znakomitej biografii pióra Boel Westin, która stanowi najpełniejsze jak do tej pory studium życia i twórczości fińskiej pisarki.

## Opowieści o Muminkach – saga dla młodych czytelników i nie tylko

O genezie Muminków mówiła sama autorka:

Była zima 1939 roku, czas wojny. Praca stała w miejscu; miało się uczucie, że każda próba stworzenia obrazu rzeczywiście jest całkowicie niepotrzebna. Może więc nic dziwnego, że nagle ogarnęła mnie chęć napisania czegoś, co zaczynałoby się od „Był sobie kiedyś”. Dalszy ciąg musiał oczywiście być bajką, tego nie dało się unikać, ale zrezygnowałam z książką, księżniczek i małych dzieci, wybierając na ich miejsce gniewną figurkę, którą sygnowałam rysunki satyryczne i którą nazwałam Muminkiem<sup>2</sup>.

Zaś w wywiadzie dla Polskiego Radia:

Postać Muminka stworzyłam mając 30 lat. Na początku [...], zanim zaczęłam pisać, dużo malowałam. Nagle pewnego dnia wpadł mi ten pomysł, więc stworzyłam parę okropnych i banalnych opowieści. Z czasem jednak pisanie o Muminkach stało się dla mnie poważną pracą<sup>3</sup>.

Pierwszy Muminek, według danych z fińskiego Muzeum Muminków, pojawił się na łamach prasy, w piśmie „Garm”, w którym Tove Jansson

---

1 Chodzi o tłumaczenia z języka szwedzkiego. Jansson bowiem, choć była Finką, pisała po szwedzku. Wpływ na to miała na pewno sytuacja rodzinna, gdyż matka pisarki pochodziła właśnie ze Szwecji.

2 Cyt. za: H. Dymel-Trzebiatowska, *Muminki – na zawsze!*, „Guliwer” 2007, nr 3, s. 28–29.

3 <http://www.polskieradio.pl/10/2289/Artykul/908130,Tove-Jansson-Alter-ego-autorki-Muminkow-jest-Mala-Mi> [dostęp: 22.07.2016].

zamieszczała swe satyryczne rysunki. Pierwotnie różnił się od wizerunku, który jest powszechnie znany i utrwalony w świadomości czytelników fińskiej pisarki oraz rozpowszechniony w mediach. Miał kształt wielkiego nochała, przypominał nieco gruszkę i pierwotnie nazywany był Niuchaczem<sup>4</sup>. Od chwili pierwszego pojawienia się stał się swoistą sygnaturą pisarki, towarzyszącą Tove Jansson na rysunkach i ilustracjach<sup>5</sup>. Tym samym graficzna forma poprzedziła narodziny twórczości poświęconej właśnie Muminkom. Powszechnie uznaje się, że taki wizerunek bohaterów opowieści Jansson nawiązuje do wyglądu skandynawskich trolli (mylnie utożsamianych np. z krasnoludkami<sup>6</sup>), chociaż są one pozbawione ich pierwotnych cech, które, na potrzeby baśniowych opowieści, zostały zastąpione innymi właściwościami<sup>7</sup>. Do Polski wieść o sympatycznych bohaterach dotarła w zasadzie dopiero w latach sześćdziesiątych, kiedy po raz pierwszy zagościły na rodzimym rynku wydawniczym.

Pierwsza powieść Jansson, zatytułowana *Małe trolle i duża powódź*, ukazała się drukiem w Finlandii w 1945 roku (pol. wyd. dopiero 1995). Co prawda krytykowano ją za zbyt szybką akcję, brak logiki w budowaniu postaci oraz drobne niekonsekwencje i sprzeczności, ale raczej dominował ton pochlebny, akcentujący oryginalność dzieła, a także jego zdolność do wywoływania śmiechu czy wzruszenia. Zauważono w nim także zakamuflowane odniesienia do sytuacji wojennej<sup>8</sup>. Również następne tomy nie były wolne od rozmaitych odniesień, zwłaszcza do osobistych przeżyć i doświadczeń pisarki<sup>9</sup>. Pozytywny odbiór *Małych trolli i wielkiej powodzi* umożliwił szybkie tworzenie dalszych tomów. Pojawiały się zatem kolejne: *Kometa nad Doliną Muminków* (1946, pol. wyd. 1977), *W Dolinie Muminków* (1948, pol. wyd. 1964), *Pamiętniki Tatusia Muminka* (1950, pol. wyd. 1978), *Lato Muminków* (1954, pol. wyd. 1967), *Zima Muminków* (1957, pol. wyd. 1969), *Opowiadania z Doliny Muminków* (1962, pol. wyd. 1970), *Tatusi Muminka i morze* (1965, pol. wyd. 1967), wreszcie *Dolina Muminków w listopadzie* (1970, pol. wyd. 1980). Poza tą serią należy od-

4 Tamże.

5 B. Westin, *Mama Muminków*, tłum. B. Ratajczak, Warszawa 2012, s. 105.

6 Por. A. Kamińska, *Traktat o historii Muminków*, „Twórczość” 1971, nr 3, s. 84–90.

7 Szczegółową analizę pochodzenia wykreowanych przez Tove Jansson postaci w odniesieniu do folkloru skandynawskiego i mitologii germańskiej przeprowadził Ryszard Waksmund. Por. R. Waksmund, *Protoplaści Muminków. Przyczynki do trollologii i genealogii literackiej*, [w:] *Świat Muminków. Materiały z sesji literackiej Gdańsk, 26–27 maja 1994*, Gdańsk 1995, s. 76–84. Pisze o tym także Boel Westin. Por. B. Westin, *Mama Muminków*, dz. cyt., s. 151–155.

8 B. Westin, *Mama Muminków*, dz. cyt., s. 160.

9 Kwestie te w wielu miejscach swej książki podnosi B. Westin.

notować inne z utworów pisarki przywołujących postaci Muminków, przez znawców sytuowane poza obrębem głównego cyklu: *Łobuz w domu Muminków* (1980, pol. wyd. 2001) czy *Niebezpieczna podróż* (1977, pol. wyd. 1986)<sup>10</sup>. Definitywne zarzucenie pisania o Muminkach nastąpiło w 1970 roku, kiedy zmarła matka pisarki – dla Tove Jansson oznaczało to w zasadzie ostateczny rozbrat z literaturą dla dzieci<sup>11</sup>.

Seria scala się w zasadzie wokół rodziny tytułowych Muminków i innych mieszkańców Doliny, względnie jeszcze innych postaci, które w rezultacie rozmaitych zdarzeń dołączają do osób bliskich Muminkom, mieszczą się w obrębie ich świata, przestrzeni, w której „gospodarują” sympatyczni bohaterowie opowieści Jansson. Dodać trzeba – przestrzeni zasadniczo szczęśliwej, pełnej rodzinnego i domowego ciepła – rzeczywistości inspirowanej autentycznym doznawaniem lat dziecięcych, które stało się udziałem samej pisarki<sup>12</sup>. Zaludniają ją postaci dobre, budzące sympatię, a na pewno zainteresowanie. Jest zatem Mama Muminka – kochana przez Tatę i Muminka, stwarzająca ciepło domowego ogniska, obdarowująca innych swymi uczuciami, ale nie bezkrytyczna, mająca wyraźnie zarysowaną osobowość – nie jest ograniczona jedynie do roli matki i żony, chociaż stanowi rodzinne spoiwo. Tatuś Muminka, archetypowa figura ojca, postaciuje zarówno kogoś, kto dba i troszczy się o bliskich, chce dla nich domu, jak i wiecznego chłopca, snującego plany, marzącego o wielkich podróżach, chwilach wytchnienia od rodzinnego gwaru, co nie przeszkadza mu w odnajdywaniu szczęścia właśnie w domu, u boku Mamy Muminka. Sam Muminek to obraz dziecka – kocha Mamę i Tatę oraz Pannę Migotkę, ale, jak każde dziecko, jest żądny przygód, żywo interesuje się naturą, chce poznawać świat. Szuka przyjaciół i dąży do rozumienia tego, co go otacza – tym samym buduje siebie, konfrontując własne wyobrażenia z rozmaitymi życiowymi doświadczeniami.

Historie Tove Jansson przynoszą bogatą galerię osobliwości literackich. Warto wspomnieć chociażby o najważniejszych. Panna Migotka to ukochana Muminka, delikatna i wrażliwa, zachwycająca się pięknem świata oraz uwielbiająca słodkości, spędzająca często czas w domu zaprzyjaźnionych trolli. Mała Mi to z kolei bliska przyjaciółka Migotki. Drobną, ciekawską

---

<sup>10</sup> Zestawienie wydań podają za: M. Rogóż, *Muminki Tove Jansson na polskim rynku wydawniczym*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2011, nr 2 (7), s. 46–47. W tekście M. Rogóża można także znaleźć m.in. interesujące informacje na temat polskich wydań i przekładów utworów fińskiej pisarki, a także... politycznych konotacji w odczytywaniu historii o Muminkach w polskiej rzeczywistości czasów PRL.

<sup>11</sup> T. Chłapowska, *Próba ukazania sylwetki Tove Jansson*, [w:] *Świat Muminków...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>12</sup> Tamże, s. 10.

i złośliwa, zawsze mająca swe zdanie, jest przeciwieństwem grzecznej i ułożonej przyjaciółki. Skoncentrowana na sobie, krocząca swoimi drogami, chętnie akcentująca swą inność i indywidualizm, jest jedną z najlepiej napisanych przez Tove Jansson postaci. Zdaniem Joanny Olech, w całej serii książek o Muminkach to właśnie Mała Mi jest najbliższa autorce cyklu<sup>13</sup>. Jej siostra to pragmatyczna Mimbla. Bardzo ważną postacią jest Włóczykij, najlepszy przyjaciel Muminka, samotny wędrowiec, mądry i rozważny, indywidualista ze swoim sposobem na życie, szczególnie bliski światu natury. Nie przywiązuje się do rzeczy, tego, co materialne. Dla Muminka jest kimś wyjątkowym. Uczy przyjaciela świata, wspiera go, wyraża sobą potrzebę poznawania i odkrywania tajemnic natury.

Odnotować należy także znaczącą obecność filifionek i paszczaków. Okazjonalnie w różnych tomach pojawiają się i inne postaci powiązane z fabułą, wyrażające złożoność świata przedstawionego przez fińską pisarkę. Oprócz bohaterów pozytywnych są w świecie Muminków także ci, którzy budzą rozmaite wątpliwości – stanowią źródło niepokoju i strachów, zdają się utożsamianie ze złem (Buka czy olbrzym Edward). Jednocześnie z biegiem akcji, gdy negatywne wyobrażenia o nich są konfrontowane z nimi samymi, ich status ulega zmianie. Okazuje się, że nie reprezentują typowego zła, które stanowić miałyby przeciwwagę dla występującego w Dolinie Muminków dobra, ale raczej postaciują egzystencjalne bóle i tęsknoty człowieka. Nie pragną czynić krzywdy, raczej wyrażają samotność, odrzucenie, które skrywają się za owianą tajemnicą innością. Odkrycie istoty bycia tych postaci niejako osłabia ich negatywny wpływ na innych. Okazuje się, że tworzą swego rodzaju bajkowy folklor – można nimi straszyć dzieci, ale ostatecznie wszystko okazuje się „na niby”. Tym samym „strachy na lachy” stają się elementem typowego świata dziecka, a jednocześnie mogą mieć walor edukacyjny – odślonięcie tajemnicy Bukiego czy Edwarda jest znakomitą lekcją tolerancji i otwartości na innych.

Specyficzna jest czasoprzestrzeń dzieciństwa, w której rozgrywają się opowiadane przez Tove Jansson wydarzenia z życia rodziny Muminków i ich bliskich oraz dalekich znajomych<sup>14</sup>. To rzeczywistość mityczna, funkcjonująca poza czasem, który konkretyzuje się tylko czasami i raczej pozornie. Poza określonym wiekiem są członkowie rodziny Muminka, wiadomo tylko, że są starsi lub młodsi. Czas nie jest destruktywny, nie widać jęgo

13 [kd], Tove Jansson. Alter ego autorki „Muminków” jest Mała Mi?, <http://www.polskieradio.pl/10/2289/Artykul/908130,Tove-Jansson-Alter-ego-autorki-Muminkow-jest-Mala-Mi> [dostęp: 22.07.2016].

14 Kwestie związane z czasoprzestrzenią referuję za: G. Skotnicka, *Czasoprzestrzeń dzieciństwa w Muminkach*, [w:] *Świat Muminków...*, dz. cyt., s. 14–22.

bezpośredniego wpływu na wygląd bohaterów, zaś codzienne ich czynności wyznacza rytm pór roku czy dnia, ewentualnie pogoda. Także wszelkie przestrzenie są umowne – są znakami, za którymi skrywa się poddająca się uogólnieniu semantyka. One także budują rzeczywistość przedstawioną, koloryt lokalny, który ma swoje odniesienie do realiów geograficznych Skandynawii, chociaż one w żaden sposób nie decydują o znaczeniowej nośności ukazanego świata. Równocześnie dziecięcość sytuuje się także w dwóch porządkach przestrzennych – pierwszym, lokującym się w swojskiej i dobrze znanej Dolinie Muminków, a także drugim, którym jest daleki świat, gdzie są Buki, przepaści, gdzie nie można się czuć bezpiecznie. W obu tych formach czasoprzestrzeni toczy się życie bohaterów opowieści Tove Jansson, one też kształtują określone postawy i działania.

Seria książek o Muminkach, jak zauważają znawcy, przynosi także najbardziej charakterystyczne toposy literatury dziecięcej, przy czym szczególnie znaczący wydaje się obraz domu (szczęśliwego domu Muminków, ale także sierociego Tatusia Muminka, wreszcie tego ze snów, onirycznego<sup>15</sup>), który w opowieściach Tove Jansson składa się z większych lub mniejszych części oddających jego istotę (specyficzna przestrzeń Doliny, wyjątkowe miejsca w domu, ważne przedmioty) – budujących symboliczne, uniwersalne znaczenia, osadzone zasadniczo w świecie dziecięcym, ale pozwalające się transponować na myślenie o odbiorcy dorosłym<sup>16</sup>. Bo choć twórczość Jansson jest, jak zauważa Grzegorz Leszczyński, zanurzona w dzieciństwie (przecież niewolnym od zmartwień i lęków)<sup>17</sup>, skala i waga podejmowanych w niej problemów pozwalają myśleć o opowieściach o Muminkach w kategoriach literatury dwuadresowej, a więc respektującej obecność czytelnika dorosłego, co widać zwłaszcza w *Zimie w Dolinie Muminków czy Dolinie Muminków w listopadzie*.

O wartości historii o Muminkach wnikliwie wypowiedziała się swego czasu Anna Kamińska, dokonując znakomitej analizy krytycznej i odśladając możliwości rozumienia tekstu w odniesieniu do rozmaitych narzędzi badawczych. Rozważenie utworu na poziomie jego ontologii, ale także w kontekście historycznym, w odniesieniu do widzenia świata w kategoriach filozoficznych i społecznych (ujmujących także ekonomię), wreszcie respektujących wymagania pedagogiki i krytyki literackiej, stanowiło pierw-

15 Tamże, s. 17.

16 A. Baluch, *Ceremonie literackie*, dz. cyt., s. 87–89. O archetypie domu w serii książek o Muminkach pisze Gertruda Skotnicka. Por. G. Skotnicka, *Czasoprzestrzeń dzieciństwa...*, dz. cyt., s. 16–18.

17 G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty*, Warszawa 2003, s. 110–111.

sze tak poważne, gdyż ugruntowane autorytetem znanej pisarki potwierdzenie walorów dziecięcej twórczości Tove Jansson w Polsce<sup>18</sup>. Wywołało przy tym kolejne wypowiedzi badaczy, którzy wyraźnie zaznaczyli obecność i znaczenie *Muminków* w polskiej krytyce literackiej<sup>19</sup>.

Niepodważalna jest zatem literacka jakość cyklu, któremu przypisuje się także doniosłe znaczenie dla kształtowania refleksji aksjologicznej<sup>20</sup>. Za jego pośrednictwem można koncentrować uwagę czytelników m.in. na wartościach – np. wolności, samodzielności, odpowiedzialności, prawdomówności czy dzielnosci<sup>21</sup>. Jest on także wielopoziomą opowieścią o tym, czym jest szczęście i co może dawać szansę na jego osiągnięcie. Pozwala na identyfikowanie rozmaitych jakości aksjologicznych, które wynikają z artystycznego kształtu całości<sup>22</sup>. Jednocześnie jest on wolny od moralizatorstwa i nachalnego dydaktyzmu<sup>23</sup>. Tym samym daje możliwość pojawienia się złożonej refleksji nad ukazanym w nim światem, postawami i działaniami bohaterów, umożliwia refleksyjne odkrywanie w nim tego, co porusza najczulsze struny ludzkiego bycia z innymi i jest istotne dla egzystencji każdego człowieka.

### ***Dolina Muminków w listopadzie***

Tom kończący cykl główny wydaje się najpoważniejszy i najbardziej „dorosły”. Zmiana tonacji zapowiedziana została jednak już w poprzedzającej części *Tatuś Muminka i morze*, który przynosi dojrzewanie Muminka i wywołany tym kryzys Mamusi Muminka<sup>24</sup>. Stąd zamykający serię utwór zdaje się logiczną konsekwencją zachodzącej przemiany. Michał Rogóż zauważa, że *Dolina Muminków w listopadzie* „w dużym stopniu jest wykładnikiem egzystencjalnej filozofii pisarki”<sup>25</sup>. Sąd ten znajduje potwierdzenie w fabule opowiadań. Boel Westin zauważa:

---

18 A. Kamińska, *Traktat o historii Muminków*, „Twórczość” 1971, nr 3, s. 84–90. Por. także: T. Brzeska-Smerkowa, *Muminki w polskiej krytyce literackiej*, [w:] *Świat Muminków...*, dz. cyt., s. 35–36.

19 Por. T. Brzeska-Smerkowa, *Muminki w polskiej krytyce...*, dz. cyt., s. 34–42.

20 Por. B. Żurakowski, „*Muminki*” w *świecie wartości*, [w:] *Świat Muminków...*, dz. cyt., s. 28–33.

21 Tamże, s. 30–31.

22 Por. tamże, s. 28–29.

23 Por. M. Baranowska, *Od Różdżki Złotej do Muminków*, „Wiedza i Życie” 1978, nr 4, s. 84.

24 H. Dymel-Trzebiatowska, *Muminki – na zawsze!*, dz. cyt., s. 30–31.

25 M. Rogóż, *Muminki Tove Janssen...*, dz. cyt., s. 60.



Jest to książka o Muminkach bez Muminków, opowieść o rodzinie, o której, jak o Godocie, bez przerwy się mówi, która jednak nigdy nie pojawia się na scenie. Wspomina się Dolinę, gdzie są kwitnący ogród i koronkowe franki lekko powiewające na letnim wietrze, pojawiają się reminiscencje jabłoni obsypanej kwieciami, kołyszącej się zielonej trawy, promieni słońca oraz rodziny. Teraz historia mówi o Dolinie zalanej deszczem, zasnuwanej mgłą, z mokrymi liśćmi i w jesieni ciemnych kolorach, o wyjeździe, rozstaniu i melancholii. Trolle pożeglowały do latarni, dom stoi opustoszały<sup>26</sup>.

O tym, że nad atmosferą całości unosił się duch melancholii i narastającego przygnębienia, zaświadczały dodatkowo notatki artystki, które dokumentują proces twórczy.

W rękopisie i zapiskach do listopadowej historii aż roi się od propozycji tytułu [...], wariacji na temat słów „opuszczenie”, „zniknięcie”, „pustka” łączących się z takimi jak „sny”, „tęsknota”, „wspomnienia”: „Porzucona dolina”, „Sen w listopadzie”, „Zaginiona rodzina” oraz „Szczęśliwa dolina” stanowią parę przykładów<sup>27</sup>.

Jesienne obrazy wywołują atmosferę rozkładu, końca, umierania, a jednocześnie narodzin czegoś nowego. Wizja szczęścia musi jednak zostać poprzedzona odczuciem cierpienia, wyraźnie odczuwalnej, wręcz namacalnej śmierci, która jest naturalnym dopełnieniem życia i warunkiem rozwoju czegoś nowego, innego. Opuszczoną Dolinę napełniają marzenia i wspomnienia tych, którzy pod nieobecność rodziny Muminków „przejmują ją w posiadanie”<sup>28</sup>. A pojawiają się tam, jak zauważa Hanna Dymel-Trzebiatowska, przedstawiciele wszystkich pokoleń, począwszy od najmłodszego, reprezentowanego przez Homka Tofta, przez młodych Włóczykija i Mimbłę, aż po starego Wujka Truja<sup>29</sup>. Bohaterom doświadczającym kryzysu tożsamości<sup>30</sup> towarzyszy poczucie rozstania, ale i niezgody na jego ostateczny charakter. Dopełnieniem rozstania bowiem musi być jakiś powrót, coś, co zatrzyma nieuchronność odchodzenia, stanowić będzie przeciwwagę dla świadomości śmierci, być może jakąś formę przeobrażenia, która zapewnia trwanie.

---

26 B. Westin, *Mama Muminków*, dz. cyt., s. 383.

27 Tamże, s. 384.

28 Tamże, s. 389.

29 H. Dymel-Trzebiatowska, *Muminki – na zawsze!*, dz. cyt., s. 33.

30 Tamże.



Filifionkowa gra cieni zatytułowana *Powrót* jest tego zapowiedzią, zaklęciem sprowadzającym niewidzialną rodzinę, o której była mowa cały czas. Widzimy jednak tylko cienie, powtórne przyjście leży poza tym opowiadaniem i poza czytelnikiem. Rodzina Muminków przeobraża się w abstrakcję, wiążącą się z czymś, co zginęło albo się wymyka. Cała Dolina została przeniesiona w wyobrażenie, blednie, zanika, ginie za mgłą, ciemnieje w deszczu<sup>31</sup>.

Toft, w *Dolinie Muminków w listopadzie* najbliższy perspektywie samej pisarki, staje wobec konieczności zrewidowania swych wyobrażeń – snów i iluzji, aby potem, po swoistym duchowym *katharsis* doznanego gniewu, móc otworzyć się na prawdziwy powrót rodziny. Powrót, który nie dokonuje się już na oczach odbiorców, staje się naturalnym dopełnieniem odejścia. Zamknięcie historii Muminków tak głęboką refleksją staje się odbiciem filozoficznych niepokojów pisarki i formą wewnętrznego dyskursu z samą sobą, pełną szczerości i cierpienia próbą zapisania osobistych przeżyć i doświadczeń, a równocześnie uniwersalnym wyrazem bólu egzystencji ludzkiej rozpiętej między życiem a śmiercią, rozdartej między poczuciem końca a pragnieniem wieczności i trwałego szczęścia.

## „Sto mil ciszy” – zarys interpretacji tekstu

Niepodważalne wartości serii książek o Muminkach, a także walory ostatniej części dziewięciotomowego cyklu wydają się wystarczającym argumentem przemawiającym za słusnością szkolnej lektury książek Tove Jansson. Wybrany dla analizy lekcyjnej fragment to rozdział pierwszy tomu, który ukazuje przygotowania Włóczykija (zbierającego swe rzeczy, pakującego tobołek), przyjaciela Muminka, do opuszczenia Doliny, wędrówki w nieznaną podejmowanej tuż przed nadejściem zimy<sup>32</sup>. Pisarka przedstawia w nim przygotowania do podróży, odejście bez pożegnania, także smutny opis atmosfery miejsca, na którego cieniem się kładzie jesienna szarość, smutne pozostałości minionego lata. Kroczący Doliną Włóczykij widzi domostwo Filifionki, porzuconą starą łódź Paszczaka, powoli zbliża się do ciemnego

31 B. Westin, *Mama Muminków*, dz. cyt., s. 393–394.

32 T. Jansson, *Dolina Muminków w listopadzie*, tłum. T. Chłapowska, Warszawa 1980, (rozdział 1). Ten sam tekst można znaleźć w podręcznikach *To lubię!* oraz *Nowe To lubię!* dla klasy VI. Por. M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, *To lubię! Klasa 6. Teksty i zadania. Książka ucznia. Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej*, Kraków 2001, s. 173–175; Z. A. Kłakówna, M. Jędrzychowska, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Klasa 6. Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie*, Kraków 2008, s. 81–83.

lasu. Opowieść dopełnia ujęty przez narratora opis odczuć i przeżyć bohaterów, zwłaszcza odchodzącego Włóczykija, ale także niepojawiającego się bezpośrednio w warstwie przedstawianych wydarzeń Muminka. Tyle można byłoby powiedzieć, kończąc ogólny opis utworu i zamykając refleksję w fazie znaczeń dosłownych. Uzupełniając tę charakterystykę, warto odnotować, że tekst raczej jest spowity nastrojem tajemniczości, na pewno melancholijny, wywołujący potrzebę zadumy, refleksji. Wnikliwa analiza tekstu pozwala jednak odkryć całe bogactwo sensów, którymi wręcz napęczniałe jest opowiadanie Tove Jansson. Dobrze w tym miejscu mieć gdzieś pod ręką ciekawą, choć nieco uproszczony zarys interpretacji tekstu proponowany przez dydaktyków – autorów *To lubię!*, zamieszczony w książce nauczyciela<sup>33</sup>. Zakłada on, aby w toku pracy lekcyjnej dążyć do odsłaniania dychotomii pomiędzy różnymi sposobami na życie, postawami, które można przyjmować wobec domu i świata, tego, co bliskie i dalekie. Proponują oni także uwzględnienie kategorii niezależności, określając wybierane przez bohaterów opowieści drogi życia. W ich interpretacji najistotniejsze jest kontrastowe zestawienie Włóczykija i Filifionki, z zaznaczeniem skrajności ich postaw. Włóczykij reprezentuje bunt, samowystarczalność, negacją osiadłego trybu życia. „W ten model – dostrzegają autorzy opracowania – wpisany jest wprawdzie powrót, a nawet cykliczność ucieczek i powrotów, ale osiedlenie gdziekolwiek na stałe nie wchodzi w rachubę”<sup>34</sup>. Jest synonimem utraty wolności. Filifionka inaczej rozumie niezależność, koncentruje swe życie wokół domu i codziennych spraw, obowiązków. Włóczykij unika spotkania z nią, pogardza reprezentowanym przez nią modelem życia. Każde z nich do pewnego stopnia wybiera samotność. Filifionka szczerze zamknięta w czterech ścianach swego domu, Włóczykij z dala od ludzkich siedzib, w swej wiecznej wędrówce. To przestrzenie, w których sytuuje się propozycja interpretacyjna zaproponowana w cyklu *To lubię!* Niemniej znajomość całego tomu oraz kontekstu biograficznego, wyjście poza zreferowane wyżej ujęcie interpretacyjne, może pozwalać widzieć tekst głębiej, dostrzegać sensy, które być może nie są oczywiste dla wszystkich niedorośłych czytelników, ale z całą pewnością mogą się identyfikować w lekturze odbiorcy dorosłego, a zwłaszcza dojrzałego i kompetentnego polonisty.

Pierwszą sprawą, której warto się przyjrzeć, jest czasoprzestrzeń w utworze. Wymarsz Włóczykija z Doliny poprzedza wyraźne określenie pory roku, jesieni. Jej nadejście staje się podstawowym determinantem określającym

---

33 M. Jędrzychowska, Z. A. Klakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 6. Książka nauczyciela*, Kraków 1996, s. 238–240.

34 Tamże, s. 240.

działania bohaterów. Ona także kształtuje najbliższe bohaterom otoczenie, wywołuje nie do końca określone poczucie przygnębienia, melancholii. Szarość, kapiący i spływający z płaszcza Włóczykija deszcz, wszechogarniająca cisza obejmująca otaczający świat. Domostwa pozamykane, z dawno już uprzątniętymi rzeczami po letnich zabawach. Zabezpieczone przed tym, co ma nadejść. Leniwy opis jesieni dopiero zapowiada sztormy i przenikliwy ziąb, nadejście ciemności. Równocześnie potęguje narastającą samotność, która staje się udziałem wędrowca. Tym razem w zwyczajowym odejściu Włóczykija nie czuć pragnienia wolności, emancypacji indywidualizmu i niezależności, tak wyraźnie akcentowanych przez Tove Jansson w poprzednich tomach opowieści o Muminkach. Nie do końca określony czas wymarszu wyznacza jedynie jesień i wewnętrzne poczucie, a może bardziej konieczność, której doświadcza bohater. Wydaje się, że tym razem odejście musi się dokonać niejako wbrew woli i chęci Włóczykija, który „obudził się [...] i poczuł, że nadeszła jesień i czas ruszać w drogę”. Niepokojąco brzmią słowa narratora opisujące zaistniałą sytuację, stając się uniwersalne, niejako odrywając się od osoby prezentowanego bohatera:

Taki wymarsz jest zawsze nagły. W jednej chwili wszystko się zmienia, temu, kto odchodzi, zależy na każdej minucie, szybko wyciąga namiotowe śledzie i gasi żar, zanim ktokolwiek przyjdzie przeszkadzać i wypytywać, i zaczyna biec, w biegu zarzucając plecak, i wreszcie jest już w drodze, raptem spokojny niczym wędrujące drzewo, na którym nie rusza się ani jeden liść. Tam gdzie stał namiot, świeci pusty prostokąt zbielełej trawy<sup>35</sup>.

Odnosi się wrażenie, że w nagłym wymarszu gdzieś ulatuje wola, a ten, który odchodzi, musi podporządkować się jakiemuś porządkowi nadrzędnemu. Perspektywa drogi zmienia wszystko. Każda chwila jest na wagę złota – trzeba uporządkować wszelkie sprawy, właściwie przygotować się na odejście – co ważne, należy to zrobić samemu. Obecność czy pomoc innych nie wchodzi tutaj w grę. Poza tym nie ma już na nią czasu. Trzeba osiągnąć spokój, należy przygotować się do drogi. Pusty prostokąt po namiocie na zbielełej trawie wyznacza perspektywę upływu czasu, przemijania. Oglądanie Doliny jesienią staje się ostatnim pożegnaniem, smutnym godzeniem się z tym, że należy odejść.

Niewątpliwie sposób przedstawienia wyjścia Włóczykija otwiera na zmetaforyzowane widzenie ludzkiego końca, a więc śmierci, którą po-

---

35 T. Jansson, *Dolina Muminków w listopadzie*, przeł. T. Chłapowska, Warszawa 1980, s. 5.

przedza żegnanie się ze światem, tym, co wiąże człowieka z doczesnością. Celebrowana chwila nabiera doniosłego charakteru, wydaje się, że oprócz naturalnego w tym wypadku smutku towarzyszy jej poczucie wyjątkowości, wręcz sakralizacji rytuału odejścia:

Włóczykij szedł drobnym, spokojnym krokiem przez gęsty las. Zaczęło padać. Deszcz kropił na jego zielony kapelusz i na płaszcz nieprzemakalny, który też był zielony, szemrał i pluskał ze wszystkich stron, a las otaczał go łagodną, cudowną samotnością. Dużo się tu spotykało dolin wzdłuż wybrzeża. Przy nich góry schodziły do morza długimi, uroczystymi fałdami, ku cyplom i zatokom wcinającym się głęboko w przybrzeżne pustkowie<sup>36</sup>.

Droga Włóczykija naznaczona musi być samotnością. Temu, kto odchodzi, nie może bowiem, co zrozumiałe, nikt towarzyszyć. Widok na mijane obejście domu Filifionki nie pozostawia złudzeń. Lato, a więc to, co najprzyjemniejsze, już przeminęło. Rzut oka na mijany budynek i podwórze przekonują Włóczykija, że nie ma „już nic z tych wszystkich swojskich rzeczy, które czekają na następny dzień i czynią dom przyjaźnie otwartym i zamieszkanym”, a i sama Filifionka zamyka się w jego czterech ścianach, jak gdyby chciała skryć się przed jesienią, która nadeszła. Być może także jakby nie chciała patrzeć na odchodzącego wędrowca. Bo nie wszystkim jest pisane odchodzić w tym samym czasie. Narrator zdaje się oddawać sposób myślenia tych, którzy mogą zostać, których późna jesień nie determinuje do porzucenia swojego domu, własnego świata:

Spokojne przechodzenie jesieni w zimę wcale nie jest przykrym okresem. Zabezpiecza się wtedy różne rzeczy, gromadzi się i chowa jak największą ilość zapasów. Przyjemnie jest zebrać wszystko, co się ma, tuż przy sobie, możliwie najbliżej, zmagazynować swoje ciepło i myśli i skryć się w głębokiej dziurze, w samiotkim środku, tam gdzie bezpiecznie, gdzie można bronić tego, co ważne i cenne, i swoje własne. A potem niech sobie sztormy, ziąb i ciemności przychodzą, kiedy chcą. Niech się tłuką o ściany szukając po omacku wejścia, i tak go nie znajdują, bo wszystko jest zamknięte, a w środku siedzi ten, kto był przezorny, siedzi i śmieje się, zadowolony z ciepła i samotności<sup>37</sup>.

Brak bliższego związku emocjonalnego powoduje, że Filifionka pozostaje obojętna na odejście Włóczykija. Cieszy się, że może pozostać, że nikt

---

36 Tamże.

37 Tamże, s. 7.

nie każe jej opuszczać Doliny. Odgłos trzepania dywanów, który rozległ się po przejściu Włóczykija, zdaje się mieć charakter manifestacji przywiązania do domu, do życia, do tego, co wiąże z codziennością, jest formą wyrażania radości z tego, że się jest:

Filifionka zabrała się do trzepania dywanów na podwórku za domem. Trzepała zajadle, równo odmierzanymi uderzeniami, bez reszty pochłonięta tym zajęciem, które najwyraźniej sprawiało jej wielką przyjemność<sup>38</sup>.

Tymczasem odchodzący Włóczykij jest pozostawiony ze swymi myślami. Zbliżając się do opuszczenia Doliny, wspomina rodzinę Muminków, a zwłaszcza swego przyjaciela. Zastanawia się nad tym, co będzie czuł Muminek, gdy go już nie zastanie. Włóczykij zmuszony jest bowiem odejść bez pożegnania, bez ostatniego listu. Zmetaforyzowana w opowieści perspektywa śmierci zamyka się jednak nadzieją na powrót. Cykliczność zmian w świecie zakłada, że po zimie nastąpi wiosna, która przyniesie nowe życie. Stąd Włóczykij czerpie nadzieję, że rozstanie z Muminkiem nie jest ostateczne:

Zapomniałem o liście pożegnalnym, nie zdążyłem go napisać. Ale wszystkie moje listy są jednakowe: „Wróć w kwietniu, bądź zdrow. Odchodzę, wróć z wiosną, trzymaj się”. On przecież wie<sup>39</sup>.

Rozliczenie się w myślach z przyjacielem jest już ostatnią refleksją Włóczykija, która wiąże go ze światem, z którego odchodzi. W chwili odejścia należy zapomnieć o swoich bliskich, nie ma już dla nich miejsca. Nadciągający zmrok wieszczy pożegnanie z Doliną, ostatnie widoczne światła w domach Paszczaka, Mimbli i Gapsy przypominają o tych, którzy jeszcze nie odchodzą. Włóczykij trzyma się w cieniu, nie ma już ochoty na rozmowę z kimkolwiek, ostatecznie odwraca się od świata, który musi opuścić. Gdy jest już prawie ciemno, a w zarysach widać rozciągający się przed nim las, mija starą, zgrzybiałą łódź Paszczaka, w której pod brezentem skrywał się mały Toft. Czerniałe, spękane ster i maszt jednoznacznie przypominają o upływającym czasie, perspektywie śmierci. Mityczna łódź Charona, którą zastępuje stara łajba Paszczaka, stanowi pomost między jednym światem a drugim, między życiem a śmiercią. Przedstawiciel najmłodszego pokolenia Toft obserwuje drogę Włóczykija wstrzymując oddech. Nie bez

---

38 Tamże, s. 8.

39 Tamże.

przyczyny to on musi być świadkiem odejścia. To dla niego pierwsza lekcja z egzystencji – jedna z najtrudniejszych, taka, która musi pozostać w jego głowie na zawsze, która staje się fundamentem samoświadomości.

Włóczykijowi pozostaje jedynie przejść jeszcze obok starego domku na skraju lasu. Fińska pisarka wyraźnie, podobnie jak było to w przypadku łodzi Paszczaka, sytuuje go w rzeczywistości symbolicznej: „Ostatni dom stał całkiem samotnie pod ciemnozieloną ścianą świerkowego lasu i tu naprawdę zaczynało się pustkowie”. Na skraju owego pustkowiecia Włóczykij nagle przyspiesza, jest już krok od kresu swej wędrówki. Wówczas uchylają się drzwi domu i jakaś tajemnicza i niezidentyfikowana postać pyta Włóczykija o cel jego wędrówki. Pytanie: „Dokąd idziesz?” nabiera charakteru ostatecznego, dotyczy perspektywy pozaziemskiej. Dramatyczna odpowiedź wędrowca, jest bardzo ludzkie: „Nie wiem”, jest odbiciem odwiecznych dylematów człowieczeństwa, filozoficzną wątpliwością dotyczącą zaświatów, której pisarka ostatecznie nie rozstrzyga. Dramat jej samej, przeżycie odchodzenia i wreszcie śmierci ukochanej matki, podobnie jak wiele jej życiowych doświadczeń, szukają ujścia w literackich próbach poszukiwania odpowiedzi na pytania najważniejsze. Gdy drzwi domu się zamykają, a Włóczykij wchodzi ostatecznie w ciemny las, ma przed sobą „sto mil ciszy”. Ta bliżej nieokreślona, metaforyczna perspektywa kończy pierwszy rozdział opowieści *Dolina Muminków w listopadzie*. Nie zamyka jednak przestrzeni lekcyjnych dyskusji i rozważań nad najważniejszymi ludzkimi sprawami. Wręcz przeciwnie, może stanowić punkt wyjścia do dociekań nad problemami życia, śmierci, ludzkiego losu.

Odejście Włóczykija, także w kontekście pozostałych opowiadań cyklu, nie okazuje się ostateczne. Wędrowiec wraca do Doliny, by za pomocą słyszanych w niej taktów układać swoje piosenki. Rzeczywistość literatury dla dzieci też rządzi się swoimi prawami. Refleksja nad odchodzeniem dopełnia się przez powrót. Bo też po zimie następuje wiosna, musi więc ustąpić śmierć, której, jak pisze Grzegorz Leszczyński, „przecież [...] tak do końca... nie ma”<sup>40</sup>.

## Projekt zajęć i uczniowskie świadectwa odbioru

Lekcyjne czytanie wybranego fragmentu *Doliny Muminków w listopadzie* warto włączyć w szerszy cykl zajęć, tak aby dostrzegać jego ładunek semantyczny w rozleglejszym kontekście, potraktować jako głos w ważnych, dys-

---

<sup>40</sup> G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca...*, dz. cyt., s. 116. Por. także: J. Hartwig-Sosnowska, *Wyobraźnia bez granic*, Warszawa 1987, s. 191–196.

kutowanych od zawsze sprawach związanych z ludzką egzystencją. Można łączyć go, jak proponują autorzy książek *To lubię!* czy *Nowego To lubię!*, z toposem drogi, wędrówki, odnosić go do wartości podróży, która może stać się źródłem życiowych i kulturowych doświadczeń, niezwykłych emocji związanych z przeżywaniem rozmaitych przygód.

Może jednak warto, uwzględniając interpretację opowiadania w kategoriach życia, śmierci, samotności, doświadczenia odejścia ze świata, zaproponować czytanie utworu właśnie w obszarze znaczeniowym wyżej wymienionych pojęć. Moje szkolne czytanie utworu w klasie VI szkoły podstawowej przekonało mnie, że uczniowie w wieku dwunastu lat, właściwie prowadzeni we wcześniejszych latach szkolnych, dostrzegają ogromny ładunek znaczeniowy zmagazynowany w tak krótkim przecięciu i syntetycznym tekście<sup>41</sup>. Być może zatem sensowne jest zaproponowanie omawiania utworu po zakończeniu czytania tekstów, które w różny sposób eksponowały motywy podróży, odchodzenia i wracania do domu. Można byłoby wówczas rozpocząć zajęcia od rozmowy, której celem byłoby wywołanie możliwie najliczniejszych znaczeń związanych ze słowami „odejście” i „powrót”. Tym samym wielce prawdopodobne byłoby wydobywanie takich znaczeń, które owe słowa wiązałyby ze śmiercią, umieraniem, powracaniem do życia, być może reinkarnacją czy zmartwychwstaniem. Może warto także odczytanie opowiadania poprzedzić refleksją na temat jesieni. Jej opis mógłby sprzyjać nazywaniu uczuć, które zazwyczaj towarzyszą ludziom, gdy myślą o aurze, pogodzie październikowej lub listopadowej. Warto wówczas wyobrażenie polskiej złotej jesieni skonfrontować z jesiennymi słotami, chłodem, wczesnie zapadającym zmrokiem, nasileniem się wiatrów, szarością wynikającą z przemijania świata roślin. Tego typu pracę można by również rozbudować o zadanie wykonania prac plastycznych, które będą stanowiły odbicie rozmaitych wyobrażeń jesieni. Koniecznie należałoby je opatrzyć komentarzami, stworzyć warunki, aby uczniowie mogli swe obrazy przekładać na językowe odpowiedniki. Rysunki ewentualnie dopełniałyby już to, co zostało powiedziane. Ważne byłoby pobudzenie wyobraźni, uruchomienie językowych środków opisu rzeczywistości, a zatem funkcjonalne wyzyskanie epitetów, porównań, także wyrazów dźwiękonaśladowczych. Opcjonalnie można by także na pierwszej lekcji zaproponować lekturę np. wiersza Kazi-

---

41 Pracując z tekstem w cyklu zaproponowanym przez *To lubię!*, wielokrotnie zauważałem, że dzieci w sposób naturalny wychodzą poza obszar interpretacji wskazany w książce nauczyciela skorelowanej z podręcznikiem, a kwestie dostrzegania problematyki bezpośrednio związanej z życiem i śmiercią konkretyzują się w ujawnianych aktach recepcji opowieści Tove Jansson. Kwestię tę opisałem w tekście: P. Sperek, *Za pośrednictwem literatury...*, „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 2 (56), s. 16–18.



mierza Przerwy-Tetmajera z cyklu *Zamyślenia* (incipit *Rdzawe liście strząsa z drzew...*). Jego omówienie dałoby możliwość wytworzenia nastroju melancholii, uruchomiło refleksję nad przemijaniem, nieuchronnością tego, co niesie z sobą czas. Ważne byłoby tutaj przede wszystkim odczucie pesymizmu, który często uwidacznia się w okresie jesienno-zimowym, gdy brak słońca, plucha i długie wieczory mogą sprzyjać nastrojom depresyjnym, wywołując potrzebę refleksji nad życiem. Tak projektowane wariantowo działania mogłyby zająć jedną jednostkę lekcyjną. Gdyby założyć realizację wszystkich wyżej wymienionych propozycji, można myśleć o wykorzystaniu dwóch godzin zajęć. By jednak nie sugerować płaszczyzny odczytań utworu, można zawierzyć intuicji i wykształconym już kompetencjom czytelniczym uczniów, zaś lekcję rozpocząć od interpretacji głosowej tekstu. Moje doświadczenia pokazują, że takie rozwiązanie jest szczególnie zalecane, gdy klasa jest mocna, literacko „wyrobiona”, są w niej osoby szczególnie wrażliwe, potrafiące w sposób emocjonalny reagować na słuchane utwory. Tym bardziej że niewykluczone, iż w takiej klasie mogą znaleźć się osoby znające ten tom cyklu bądź jakieś inne książki o Muminkach autorstwa Tove Janssen. Może to pomóc w pracy lekcyjnej, ewentualnie zadziałać jako czynnik motywujący do działania. Za przykład takiego rozwiązania może posłużyć moje doświadczenie omawiania tekstu w pewnej klasie VI w jednej z krakowskich szkół podstawowych<sup>42</sup>. Po wysłuchaniu odczytanego przeze mnie utworu nastąpiła faza swobodnych wypowiedzi, które w sposób naturalny skupiły się wokół atmosfery, klimatu opowiadania. Szóstoklasiści akcentowali, że wyjście z Doliny Włóczykija nie niesie w sobie nic pozytywnego, jest naznaczone wszechogarniającym smutkiem. Katalizatorem wyzwalającym łańcuchową reakcję interpretacyjną była wypowiedź jednej z odczytanych dziewczynek, która zauważyła, że Włóczykij, cieszący się przecież sympatią i przyjaźnią innych bohaterów *Muminków*, jest w tym opowiadaniu „przerażająco samotny”. Ten głos wywołał kolejne spostrzeżenia. Uczniowie trafnie wskazywali na fakt, iż tym razem, wyjątkowo, Włóczykij wcale nie czuje się dobrze odchodząc, działa pod wpływem jakiejś siły, która steruje jego czynami, z którą nie potrafi walczyć. Od początku szóstoklasiści czuli się wolni od warstwy dosłownej tekstu. Dramatyzm opisanej sytuacji, ów „przerażający smutek” przekonał ich, że nie idzie tutaj o zwykłe odejście. Ono przecież nie wywołuje takich uczuć. Wędrownka Włóczykija w ich odczuciu nabierała ostatecznego charakteru.

---

42 Jako do cennego doświadczenia lekcyjnego oraz świadectwa możliwych uczniowskich konkretyzacji odwoływałem się do tych lekcji w artykule: P. Sporek, *Za pośrednictwem literatury...*, dz. cyt., s. 16–18.



Mówili, że przyjaciel Muminka tak się zachowuje, jakby miał już nigdy nie wrócić. Tutaj trzeba było podać to stwierdzenie w wątpliwość. Bo przecież Włóczykij, gdy wracał myślami do rodziny Muminków, zakładał, że jego list brzmiałby następująco: „Wrócę w kwietniu, bądź zdrow. Odchodzę, wrócę z wiosną, trzymaj się”. W tym momencie pracy nad utworem cytaty nie do końca przemawiał do uczniów, stał niejako w sprzeczności z ich wyobrażeniami o ostatniej drodze Włóczykija, w której uczniowie wyczytywali przygotowania do śmierci. Rozmowa, aby nie wymknęła się spod kontroli i nie przerodziła w powtarzanie „pierwszych wrażeń”, została skonkretyzowana oraz ściśle połączona z wnikliwym czytaniem fragmentu książki. Uczniowie z przejściem przywoływali fragmenty, które miały potwierdzać hipotezę, że oto Tove Jansson pokazuje zderzenie bohatera ze śmiercią.

Oto jak w skrótowym zapisie wyglądają efekty tej pracy, pozwalające prześledzić tok naszego współmyślenia lekcyjnego<sup>43</sup>:

CYTATY Z TEKSTU OPOWIADANIA	UPROSZCZONY ZAPIS DOKUMENTUJĄCY INTERPRETACJE UCZNIOWSKIE
„Któregoś wczesnego ranka w Dolinie Muminków Włóczykij obudził się w swoim namiocie i poczuł, że nadeszła jesień i czas ruszać w drogę”.	Nagle nadejście śmierci; zaskoczenie, ale jednocześnie jej niejasne przeczucie; jesień kojarzona z odchodzeniem, żegnaniem się ze światem.
„Taki wymarsz jest zawsze nagły. W jednej chwili wszystko się zmienia, temu, kto odchodzi, zależy na każdej minucie, szybko wyciąga namiotowe śledzie i gasi żar, zanim ktokolwiek przyjdzie przeszkadzać i wypytywać, i zaczyna biec, w biegu zarzucając plecak, i wreszcie jest już w drodze, raptem spokojny niczym wędrujące drzewo, na którym nie rusza się ani jeden liść. Tam gdzie stał namiot, świeci pusty prostokąt zbielałej trawy”.	Zachowanie człowieka wobec nieuchronności śmierci; chęć przedłużenia życia, „oszczędzania czasu” oraz dobrego wykorzystywania uciekających ostatnich chwil; równocześnie samotność wobec śmierci; przygotowanie do odchodzenia i konieczność jego akceptacji; prostokąt zbielałej trawy – puste miejsce, kształt kojarzony z trumną.

<sup>43</sup> Zapis pracy uczniów w zbliżonej formie zamieściłem także w tekście: P. Sporek, *Za pośrednictwem literatury...*, dz. cyt., s. 17–18.

<p>„Filifionka wiedziała, że nadeszła jesień, i zamknęła się w środku. Jej dom wydawał się całkowicie nieprzystępny i opustoszały. Lecz ona była w nim, schowana w najgłębszym wnętrzu, za szczelnymi ścianami i murem świerków zasłaniających okna”.</p>	<p>Obawa ludzi przed śmiercią; chęć ukrycia się, odizolowania od tych, którzy stają wobec nieuchronnego; naiwne przekonanie człowieka, że przed śmiercią można się schronić.</p>
<p>„Spokojne przechodzenie jesieni w zimę wcale nie jest przykrym okresem. Zabezpiecza się wtedy różne rzeczy, gromadzi się i chowa jak największą ilość zapasów. [...] A potem niech sobie sztormy, ziąb i ciemności przychodzą, kiedy chcą”.</p>	<p>Możliwość zaakceptowania śmierci, pogodzenia się z nią; potrzeba przygotowania się do śmierci, do tego, co nieznanne, groźne, wywołuje same najgorsze skojarzenia; równocześnie obojętność na tych, których czas nastał, którzy już muszą odejść/umrzeć.</p>
<p>„Są tacy, co zostają w domu, i tacy, co odchodzą. Zawsze tak było”.</p>	<p>Każdy człowiek ma czas na życie, w które wpisana jest śmierć; w każdej chwili ktoś się rodzi i umiera; prawa świata wyznaczone przez życie i śmierć.</p>
<p>„A Muminek wychodzi na werandę i widzi, że miejsce gdzie stał namiot, jest puste. Zagląda do skrzynki na listy koło mostu, a w niej też pusto. Zapomniałem o liście pożegnalnym, nie zdążyłem go napisać”.</p>	<p>Smutek po odejściu kogoś bliskiego; brak ostatniego pożegnania; poczucie czegoś niedokończonego; brak czasu wobec śmierci, która nadchodzi nagle, zaskakuje.</p>
<p>„Wrócę w kwietniu, bądź zdrów. Odchodzę, wrócę z wiosną, trzymaj się”.</p>	<p>Śmierć to nie jest ostateczny koniec; jesień – odchodzenie, wiosna – odrodzenie; to, co umiera, kiedyś wróci do życia (perspektywa zmartwychwstania).</p>
<p>„I Włóczykij szybko zapomniał o Muminku. [...] Padał deszcz i na dworze nie było nikogo”</p>	<p>Samotność człowieka wobec śmierci; pogoda, która koresponduje z wnętrzem bohatera; odwołanie do mitycznych wyobrażeń (skojarzenie z Lete – rzeką zapomnienia; konieczność zerwania więzów ze światem żywych).</p>

<p>„Było już teraz prawie ciemno. Łódź Paszczaka leżała wyciągnięta aż po olchy, przykrywał ją stary brezent. Trochę wyżej leżały wiosła, maszt i ster. Były szerniałe i popękane, bo niejedno lato minęło, a nikt ich nigdy nie używał. Włóczykij otrząsnął się i poszedł dalej”.</p>	<p>Śmierć kojarzona z ciemnością; stara, zniszczona łódź jako symbol przemijania, przechodzenia do zaświatów (wywołanie postaci Charona); nieuchronność śmierci; człowiek wobec zjawisk i przedmiotów, które przypominają o końcu egzystencji (<i>memento</i>).</p>
<p>„Ostatni dom stał całkiem samotnie pod ciemnozieloną ścianą świerkowego lasu i tu naprawdę zaczynało się pustkowie. Włóczykij szedł coraz szybciej, prosto w stronę lasu. Wtedy w ostatnim domu ktoś uchylił trochę drzwi i bardzo stary głos zawołał:</p> <p>– Dokąd idziesz?</p> <p>– Nie wiem – odpowiedział Włóczykij.</p> <p>Drzwi zamknęły się i Włóczykij wszedł w las. Miał przed sobą sto mil ciszy”.</p>	<p>Przejście do innego wymiaru; ostateczne odchodzenie; pustkowie, gdzie nie ma już miejsca dla towarzyszy; obawa przed tym, co po śmierci; niepewność tego, co po „drugiej stronie”; przerażająca niepewność człowieka, który odchodzi w nieznanne; rozstanie z tym co doczesne – perspektywa „stu mil ciszy”.</p>

Wynotowane wyżej cytaty rozpatrywane były w kontekście całego opowiadania. Szóstoklasiści bardzo refleksyjnie traktowali omawiany tekst. Dostrzegali organizujące opowieść kontrasty i rozpatrywali je na różnych poziomach konstrukcji utworu. W jesiennym opisie widzieli korelację między obrazem miejsc a stanem ducha bohatera. Narracja trzecioosobowa, miejscami płynnie przekształcająca się w mowę pozornie zależną, umożliwiała im widzenie świata oczyma odchodzącego Włóczykija.

Działania nad tekstem zajęły dwie godziny lekcyjne. Pracując nad dziełem Tove Jansson, mieliśmy wrażenie wyjątkowości naszego spotkania. Nastroj autentycznej powagi, poczucie przytłoczenia ciężarem problematyki rzutowały na charakter zajęć. Ewidentnie zaistniała potrzeba odbycia kolejnej lekcji. Budowały ją osobiste wypowiedzi uczniów przywołujących doświadczenia własne i swoich bliskich. I chociaż w klasie nie było osoby, która doświadczyłaby śmierci kogoś z rodziców, dzieci wypowiadały się bardzo dojrzałe. Często w ich głosach pojawiały się wspomnienia starości i odchodzenia dziadków. Nie było jednak konkluzji, która łączyłaby śmierć tylko z najstarszym pokoleniem. Możliwość interpretowania odej-

ścia Włóczykija jako śmierci przywołała potrzebę zastanowienia się nad jego wiekiem. Śmierć kieruje się własną logiką, często nie ma względu na wiek – w tę stronę kierowało się myślenie dwunastolatków. Innych, względnie konkretnych wniosków nie udało się sformułować, ale też nie było to konieczne. Lekcja bardziej miała zadziałać terapeutycznie, postawić uczniów wobec zasadniczego problemu ludzkiej egzystencji, wyzwolić stawianie kolejnych pytań – w tym sensie spełniła swe zadanie. Zamknięta została jednak w poczuciu pewnego niepokoju, wręcz domagała się jakiegoś dopełnienia. Dla naszej klasy było to lekcyjne odczytanie *Kota w pustym mieszkaniu* Wisławy Szymborskiej. Zaistniała na poprzednich lekcjach perspektywa ograniczyła, a w zasadzie – ze względu na powagę odbytych rozmów – wyeliminowała możliwość zastosowania jakichś wyszukanych chwytów dydaktycznych czy lekcyjnych fajerwerków na potrzeby omówienia znakomitego tekstu noblistki. Za wprowadzenie posłużyła jedynie rozmowa o tytułowym zwierzęciu, ale na początku bez znajomości utworu, bez uprzedzenia, że właśnie ten wiersz będzie przedmiotem refleksji. Rozpoczęliśmy od związku między człowiekiem a zwierzęciem, poczucia bliskości ważnego dla osób posiadających w domu psa czy kota. Dzieci, nieco zaskoczone na początku tematyką, po chwili chętnie już opowiadały o swoich przyjaźniach z domowymi czworonogami i nie tylko (niektórzy mówili też o papugach, kanarkach, a nawet rybkach). Podkreślone zostało wzajemne przywiązanie zwierzęcia do człowieka i człowieka do zwierzęcia. Ta, jak się okazało wcale nie krótka rozmowa (większość dzieci miała potrzebę podzielenia się swoimi doświadczeniami), poprzedziła odczytanie opublikowanego w 1993 roku w tomie *Koniec i początek* wiersza Szymborskiej. Oczywiście kontekst biograficzny związany z genezą tego powszechnie znanego utworu (wiązanego z przeżyciem śmierci Kornela Filipowicza) pozostawał dla uczniów nieznanym. Chodziło jednak nie o konkretne doświadczenie jednostkowe, ale uogólnienie dotyczące dramatu ludzkiego bycia w świecie, uniwersalizację ukazanej sytuacji, choć przecież niepozbawioną emocjonalności, tego, co bierze się z przeżywania odchodzenia osoby bliskiej. Wybrany do analizy lekcyjnej wiersz jest bowiem w naszej literaturze jednym z najdramatyczniejszych obrazów doświadczania śmierci, w którym „poetka własną rozpacz po stracie najbliższego człowieka zamknęła w bezbłędnie podpatrzonych zachowaniach osieroconego kota”<sup>44</sup>. Czytająca wielokrotnie dla radia wiersz Szymborskiej znakomita krakowska aktorka Anna Polony mówiła o nim: „Akurat moja mama zmarła, kiedy ten wiersz ukazał się drukiem. Musiało minąć trochę

---

44 A. Bikont, J. Szczęśna, *Pamiętkowe rupiecie. Biografia Wisławy Szymborskiej*, Kraków 2012, s. 228.

czasu, nim byłam w stanie przeczytać go publicznie. To bolesny wiersz, bo ten kot to każdy z nas po śmierci kogoś bliskiego”<sup>45</sup>.

Po rozmowie wstępnej i odczytaniu tekstu uczniowie jasno określili temat utworu: opowiada on o śmierci jakiegoś człowieka – właściciela/przyjaciela kota oraz o samotności zwierzęcia. Pojawiła się nawet sugestia, że tekst jest nieco dziwny, że polska noblistka – pani Szymborska – pisząc o śmierci, pisze właśnie o kocie czy raczej, jak ujęła to jedna dziewczynka, „wcielając się w skórę kota”. Za Wojciechem Kajtochem chciałoby się wręcz dodać, że tym, kto mówi w wierszu, jest nie tyle kot, ile raczej „ktoś wczuwający się w «osobowość» i świadomość domowego kota”<sup>46</sup>. Była to doskonała okazja do tego, by wspomnieć, że autorka *Wolania do Yeti* z wielką sympatią odnosiła się do zwierząt, zaś w szczególności do kotów, które niezwykle hołubił jej ukochany Kornel Filipowicz. W tym momencie jeszcze początkowe rozważania oraz poprzednie lekcje wyraźnie wpływały na dokonywane konkretyzacje. A zatem gromadziliśmy opis zachowań kota – niby zwyczajnych, ale „już nie tych”. Punktem centralnym było odejście – śmierć człowieka. To ona, co bezbłędnie odczuły dzieci, zmieniła wszystko w domu, nadała inny charakter zachowaniom zwierzęcia, które przecież teoretycznie są takie jak przedtem. Poczucie braku człowieka powoduje, że w domu panuje pustka, kot czuje się samotny, choć jakby nie do końca jeszcze zdawał sobie sprawę z tego, że jego właściciel już nie wróci. Pytania o to, co myśli, co odczuwa zwierzę, wprawiły szóstoklasistów w zakłopotanie. Jedni odpowiadali na to pytanie, stosując kategorie przypisane człowiekowi, inni negowali taki sposób myślenia o zwierzęciu. Zaznaczali, że kot może tęsknić, odczuwać brak człowieka, z którym był związany, ale bohater wiersza zachowuje się tylko pozornie jak kot – ociera się o sprzęty, czeka na rybę itp. W gruncie rzeczy przeżywa śmierć człowieka na ludzki sposób. A więc tęskni, czeka, szuka właściciela, niejako wbrew niemu – przeciw niemu – niszczy rozmaite rzeczy, obraża się na niego. Te ustalenia prowadzą do konstatacji, że pod obrazem kota kryje się drugi człowiek, który nie może się pogodzić z odejściem bliskiej, ukochanej osoby, a jednocześnie jest całkowicie bezradny wobec faktu śmierci, nie potrafi go zmienić. Oczywiście kunsztowna struktura tekstu Szymborskiej nie do końca pozwalała się zgłębić szóstoklasistom. By dojrzałe wiązać zastosowane przez poetkę rozwiązania dla opisu przeżyć, emocji, potrzeba było także języka, który mieścił się jeszcze poza poziomem kompetencji uczniów. Dostrzeżenie cykliczności pewnych za-

---

45 Tamże, s. 229.

46 W. Kajtoch, „*Kot w pustym mieszkaniu*” Wisławy Szymborskiej, [w:] Tegoż, *O prozie i poezji. Wybór szkiców i esejów z lat 1980–2010*, Częstochowa 2011, s. 303.

chowań, istnienia rytuału organizującego życie i kształtowanie się więzów pomiędzy kotem (tęskniącą osobą) a właścicielem (drugim człowiekiem) wystarczyło, aby odczuć ogromny ładunek emocjonalny wpisany w sposób przedstawienia doświadczenia śmierci bliskiej osoby. Oczywiście można było pójść dalej – odslaniać szczegóły językowego ukształtowania tekstu, zastosowanych rozwiązań stylistycznych, skomplikowanych układów gramatycznych<sup>47</sup>. W tym momencie jednak ważniejsze było uruchomienie pokładów empatii, emocjonalności, aby współcierpieć z tytułowym bohaterem, chociażby dotknąć dramatu ludzkiej egzystencji. Nie tylko śmierci, jej niezgłębionej tajemnicy<sup>48</sup>, ale także miłości do drugiej osoby, której utrata staje się swego rodzaju śmiercią osoby pozostającej przy życiu, pozostawionej samej sobie z jej cierpieniem<sup>49</sup>. Na tyle oczywiście, na ile może stać się to udziałem uczniów szkoły podstawowej. Lekcja z Szymborską w tak zorganizowanym cyklu zajęć może być jednocześnie ważną „lekcją z człowieka”. Warto, by uczniowie w niej uczestniczyli. Z całą pewnością może mieć ona znaczenie dla ich myślenia o życiu, otaczającym ich świecie.

\* \* \*

Naturalnie zaproponowane odczytanie fragmentu *Doliny Muminków w listopadzie* jest tylko propozycją. Być może warto go łączyć z lekturą tekstów prasowych, które przywołują problem śmierci, odchodzenia człowieka. Ważne jednak, by były one dostosowane od wieku i poziomu wrażliwości uczniów, także ich osobistej sytuacji, w której nauczyciel powinien się orientować, nim zdecyduje się na wybór języka w mówieniu o doświadczeniu umierania. Być może jako kontekst mogłyby posłużyć tutaj wybrane fragmenty *Oskara i pani Róży* Erica-Emmanuela Schmitta czy znakomitej, a stosunkowo mało znanej jeszcze w Polsce powieści Josteina Gaardera *Dziewczyna z pomarańczami*. Wydaje się, że projektowanie lektury tych tekstów miałyby sens zarówno w klasie V czy VI, jak i z uczniami starszymi. Różnicowanie mogłoby dotyczyć wyboru fragmentów do lektury, także poziomu analizy i interpretacji, obszarów refleksji i języka, w ramach których toczyłyby się lecyjne rozmowy.

---

47 Por. K. Kuczyńska, *Kot i śmierć*, „Polonistyka” 1997, nr 8, s. 484–485; W. Kajtoch, „*Kot w pustym mieszkaniu*”..., dz. cyt., s. 304–305.

48 Por. W. Kajtoch, „*Kot w pustym mieszkaniu*”..., dz. cyt., s. 306.

49 Por. K. Kuczyńska, *Kot i śmierć*, dz. cyt., s. 484–485.

## Kilka słów na zakończenie

Zaproponowany do lektury projekt został przepracowany z uczniami wielokrotnie – tak w szkole podstawowej, jak i gimnazjalnej – na godzinach polskiego, zajęciach pozalekcyjnych, w ramach kółek zainteresowań. Każdorazowo jego praktyczna weryfikacja wykazywała niezwykłą nośność tekstu Tove Jansson, ale także wyraźnie identyfikowała potrzeby dorastających uczniów, ich dojrzałość w podejmowaniu wielkich tematów egzystencjalnych. Co ważne, wnikliwie czytana, angażująca emocjonalnie lektura, trafiająca do umysłu i serca ucznia, umożliwia rozwój kompetencji kulturowej, wyzwała humanistyczną wrażliwość na człowieka, jego zmagania z losem, światem, doświadczenie spraw ostatecznych. Oczywiście zaproponowany cykl zajęć nie daje gwarancji pedagogicznego sukcesu – zbyt wiele tutaj zmiennych i niewiadomych, aby naiwnie sądzić, że nawet najlepiej przygotowany projekt dydaktyczny stanie się narzędziem uniwersalnym, który właściwie zadziała w każdej klasie, przy każdym nauczycielu. Niewątpliwie jednak, mając rozeznanie we własnym zespole wychowanków, warto podejmować próby rozmowy z uczniami na tematy ważne, czasem trudne, ale mające znaczenie formujące, wpływające na to, jak kształtuje się sfera przeżyć i emocji dorastających młodych ludzi. Utwory Tove Jansson z pewnością mogą takie działania wspierać, dodatkowo dostarczając czytelnikom satysfakcji i wartościowych doznań nie tylko natury estetycznej.

## Materiały

Tove Jansson  
*Dolina Muminków w listopadzie*  
(FRAGMENT)

Któregoś wczesnego ranka w Dolinie Muminków Włóczykij obudził się w swoim namiocie i poczuł, że nadeszła jesień i czas ruszać w drogę.

Taki wymarsz jest zawsze nagły. W jednej chwili wszystko się zmienia, temu, kto odchodzi, zależy na każdej minucie, szybko wyciąga namiotowe śledzie i gasi żar, zanim ktokolwiek przyjdzie przeszkadzać i wypytywać, i zaczyna biec, w biegu zarzucając plecak, i wreszcie jest już w drodze, raptem spokojny niczym wędrujące drzewo, na którym nie rusza się ani jeden liść. Tam gdzie stał namiot, świeci pusty prostokąt zbielełej trawy. Później, kiedy zrobi się dzień, zbudzą się przyjaciele i powiedzą: „Odszedł, widać jesień się zbliża”.

Włóczykij szedł drobnym, spokojnym krokiem przez gęsty las. Zaczęło padać. Deszcz kropił na jego zielony kapelusz i na płaszcz nieprzemakalny, który też był zielony, szemrał i pluskał ze wszystkich stron, a las otaczał go łagodną, cudowną samotnością.

Dużo się tu spotykało dolin wzdłuż wybrzeża. Przy nich góry schodziły do morza długimi, uroczystymi fałdami, ku cyplom i zatokom wcinającym się głęboko w przybrzeżne pustkowia. W jednej z tych dolin mieszkała całkiem samotnie pewna Filifionka. Włóczykij nieraz już widywał Filifionki i wiedział, że one zawsze robią wszystko po swojemu, według swoich własnych głupich zasad. Toteż nigdy nie zachowywał się tak cicho, jak wtedy, gdy przechodził koło domu jakiejś Filifionki.

W ogrodzeniu sterczały spiczaste kołki, furka była zamknięta, ogród całkiem pusty. Sznury do rozwieszania bielizny zostały schowane, drzewo na opał zniknęło. Nie było hamaka ani mebli ogrodowych. Nic z tego uroczego nieporządku, jaki zwykle w lecie panuje wokół domu, ani grabi, ani wiadra, ani zapomnianego kapelusza czy miseczki z mlekiem dla kota, nic z tych wszystkich swojskich rzeczy, które czekają na następny dzień i czynią dom przyjaźnie otwartym i zamieszkanym.

Filifionka wiedziała, że nadeszła jesień, i zamknęła się w środku. Jej dom wydawał się całkowicie nieprzystępny i opustoszały. Lecz ona była w nim, schowana w jego najgłębszym wnętrzu, za szczelnymi ścianami i murem świerków zasłaniających okna.

Spokojne przechodzenie jesieni w zimę wcale nie jest przykrym okresem. Zabezpiecza się wtedy różne rzeczy, gromadzi się i chowa jak największą ilość zapasów. Przyjemnie jest zebrać wszystko, co się ma, tuż przy sobie, możliwie najbliżej, zmagazynować swoje ciepło i myśli i skryć się w głębokiej dziurze, w samiotkim środku, tam gdzie bezpiecznie, gdzie można bronić tego, co ważne i cenne, i swoje własne. A potem niech sobie sztormy, ziąb i ciemności przychodzą, kiedy chcą. Niech się tłuką o ściany, szukając po omacku wejścia, i tak go nie znajdują, bo wszystko jest zamknięte, a w środku siedzi ten, kto był przezorny, siedzi i śmieje się, zadowolony z ciepła i samotności.

Są tacy, co zostają w domu, i tacy, co odchodzą. Zawsze tak było. Każdy może sam wybrać, ale musi to zrobić, póki jeszcze czas, i w żadnym razie nie rozmyślić się.

Filifionka zabrała się do trzepania dywanów na podwórku za domem. Trzepała zajadłe, równo odmierzanymi uderzeniami, bez reszty pochłonięta tym zajęciem, które najwyraźniej sprawiało jej wielką przyjemność. Włóczykij szedł dalej, palił fajkę i myślał: „Obudzili się teraz w Dolinie Muminków. Tatuś nakręca zegar i puka w barometr. Mama rozpała w piecu. A Muminek wy-



chodzi na werandę i widzi, że miejsce, gdzie stał namiot, jest puste. Zagląda do skrzynki na listy koło mostu, a w niej też pusto. Zapomniałem o liście pożegnalnym, nie zdążyłem go napisać. Ale wszystkie moje listy są jednakowe: «Wróć w kwietniu, bądź zdrow. Odchodzę, wróć z wiosną, trzymaj się». On przecież wie”.

I Włóczykij szybko zapomniał o Muminku.

O zmroku doszedł do długiej zatoki leżącej w wiecznym cieniu między górami. W jej głębi, tam gdzie stała gromadka ciasno do siebie przytulonych domów, świeciły nieliczne, wczesne światła.

Padał deszcz i na dworze nie było nikogo.

Tu mieszkali Paszczak, Mimbla i Gapsa, pod każdym dachem mieszkał ktoś, kto postanowił nie odchodzić, ci, którzy chcieli zostać w domu. Włóczykij przemknął koło podwórek, wszedł w cień i zachowywał się, jak mógł najciszej, bo nie chciał z nikim rozmawiać. Duże domy, małe domy, jedne tuż przy drugich, niektóre połączone z sobą, ze wspólnymi rynnami i pojemnikami na śmieci, zaglądające sobie do okien i wachające zapachy kuchenne od sąsiadów. Kominy, wysokie dachy i żurawie studienne, a w dole wydeptane ścieżki od drzwi do drzwi. Włóczykij szedł szybko i cicho i myślał: „Och, wy, domy, jak ja was wszystkich nie cierpię!”.

Było już teraz prawie ciemno. Łódź Paszczaka leżała wyciągnięta aż pod olchy, przykrywał ją szary brezent. Trochę wyżej leżały wiosła, maszt i ster. Były szerniałe i popękane, bo niejedno lato minęło, a nikt ich nigdy nie używał. Włóczykij otrząsnął się i poszedł dalej.

Lecz mały Toft, schowany w łodzi Paszczaka, usłyszał jego kroki i wstrzymał oddech. Kroki oddalały się powoli i znów było cicho, tylko deszcz uderzał o brezent.

Ostatni dom stał całkiem samotnie pod ciemnozieloną ścianą świerkowego lasu i tu naprawdę zaczynało się pustkowie. Włóczykij szedł coraz szybciej, prosto w stronę lasu. Wtedy w ostatnim domu ktoś uchylił trochę drzwi i bardzo stary głos zawołał:

– Dokąd idziesz?

– Nie wiem – odpowiedział Włóczykij.

Drzwi zamknęły się i Włóczykij wszedł w las. Miał przed sobą sto mil ciszy.

[Źródło tekstu: Tove Jansson, *Dolina Muminków w listopadzie*, przeł. Teresa Chłapowska, Warszawa 1980, s. 5–10].

Wisława Szymborska  
*Kot w pustym mieszkaniu*

Kot w pustym mieszkaniu  
Umrzeć – tego nie robi się kotu.  
Bo co ma począć kot  
w pustym mieszkaniu.  
Wdrapywać się na ściany.  
Ocierać między meblami.  
Nic niby tu nie zmienione,  
a jednak pozamieniane.  
Niby nie przesunięte,  
a jednak porozsuwane.  
I wieczorami lampa już nie świeci.

Słysząc kroki na schodach,  
ale to nie te.  
Ręka, co kładzie rybę na talerzyk,  
także nie ta, co kładła.

Coś się tu nie zaczyna  
w swojej zwykłej porze.  
Coś się tu nie odbywa  
jak powinno.  
Ktoś tutaj był i był,  
a potem nagle zniknął  
i uporczywie go nie ma.

Do wszystkich szaf się zajrzało.  
Przez polki przebiegło.  
Wcisnęło się pod dywan i sprawdziło.  
Nawet złamało zakaz  
i rozrzuciło papiery.  
Co więcej jest do zrobienia.  
Spać i czekać.

Niech-no on tylko wróci,  
niech-no się pokaże.  
Już on się dowie,

że tak z kotem nie można.  
Będzie się szło w jego stronę  
jakby się wcale nie chciało,  
pomalutku,  
na bardzo obrażonych łapach.  
I żadnych skoków pisków na początek.

[Źródło tekstu: W. Szymborska, *Kot w pustym mieszkaniu*, [w:] Tejze, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, s. 300–301].

## Rozdział 4

# „Wolej w okienko”, czyli praca nad sprawozdaniem w szkole podstawowej

### Dlaczego sprawozdanie?

W dobie wzmożonych wpływów środków masowego przekazu warto konfrontować ucznia z tekstami, które zaczynają w życiu człowieka odgrywać coraz większą rolę, z którymi spotykamy się poprzez media lub nowe media<sup>1</sup>. Współczesny uczeń równoległe z wiedzą książkową zderza się przekazem emitowanym przez rozmaite środki komunikowania masowego, operujące swoistymi gatunkami, konwencjami. Dlatego proponuję pracę nad sprawozdaniem już w klasie VI. Warto, aby uczeń potrafił „czytać” ten język, zdawał sobie sprawę z reguł konstruowania takich form powszechnej użyteczności oraz próbował swych sił w redagowaniu tego typu tekstów, wpisujących się przecież w system komunikacji międzyludzkiej, proces przekazu informacji.

Podjęcie takiej pracy niesie z sobą wiele korzyści z dydaktycznego punktu widzenia<sup>2</sup>. Stawia ucznia w sytuacji odbiorcy – pozwala wcielać się w rolę obserwatora tekstów oraz zjawisk medialnych – oraz wykonawcy (komentator, sprawozdawca), umożliwiała ich krytyczny i świadomy odbiór<sup>3</sup>. W końcu pozwala nabierać sprawności stylistycznej przy sporządzaniu sprawozdań. Tak też krótko można by scharakteryzować cele edukacyjne zaprezentowanego niżej cyklu lekcji skorelowanych z pracą nad powieścią Adama Bahdaja *Do przerwy 0:1*.

---

1 Posługuję się tym terminem za rozumieniem, które proponuje w swojej książce Lev Manovich. Por. L. Manovich, *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypriański, Warszawa 2006.

2 Patrz także: M. Jędrzychowska, *Gazeta codzienna – podręcznikiem?*, „Ojczyzna Poliszczyna” 1991, nr 1 (32), s. 34.

3 Patrz także: Z. A. Klakówna, *Zarys koncepcji kształcenia*, [w:] Z. A. Klakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Książka nauczyciela. Klasy I–III gimnazjum*, Kraków 2004, s. 11–12.

## Sprawozdanie jako gatunek informacyjny

Najpierw trochę teorii, która objaśnia istotę i kompozycję samego sprawozdania. Jak można wyczytać w *Encyklopedii wiedzy o prasie*, jest to „rzeczowa, zwięzła i aktualna relacja prasowa, radiowa lub telewizyjna z przebiegu jakiegoś zdarzenia, imprezy, akcji itp.”<sup>4</sup> Z kolei według Stanisława Borowkina jest to „gatunek piśmiennictwa praktyczno-użytkowego służący zarejestrowaniu faktów zaistniałych niedawno od powstania tekstu”<sup>5</sup>. Borowkin podkreśla także związek sprawozdania z opowiadaniem rozumianym jako gatunek literacki, wskazując, że „łączy [je] wspólna nadrzędna forma podawcza, różni treść, która w sprawozdaniu dotyczy tylko zjawisk rzeczywistych (realnych, autentycznych), w opowiadaniu – fikcyjnych (czasem tylko częściowo)”<sup>6</sup>. I dopowiada: „gatunki [te] różnią się poza tym funkcją; dokumentacyjną – w odniesieniu do sprawozdania, artystyczną – w odniesieniu do opowiadania”<sup>7</sup>.

Michał Kuziak i Sławomir Rzepczyński w poradniku *Jak pisać?* zdefiniowali tę formę jako „tekst relacjonujący o charakterze informacyjnym, pisany z perspektywy uczestnika ukazujących wydarzeń, syntetyczny w takim sensie, że ukazuje w porządkujący sposób dane wydarzenie [...], następstwo czasowe jego składowych części [...] czy porządek realizacji powziętych zamierzeń”<sup>8</sup>. Zauważyli oni także, iż sprawozdanie może przyjmować również porządek problemowy.

W przytoczonych wyżej definicjach autorzy zwracają uwagę na informacyjną funkcję gatunku, która w konsekwencji wymusza dyscyplinę wypowiedzi i zwięzłość kompozycji, porządkowanej najczęściej zasadami chronologii, a także aktualność i „świeżość” tematyki. Ważną obserwacją jest dostrzeganie związku z gatunkiem literackim, jakim jest opowiadanie, co pozwala postawić pytanie o stopień pokrewieństwa pomiędzy obiema formami.

Z powyższych ujęć teoretycznych da się jednocześnie wyprowadzić wnioski o utożsamieniu ze sobą dwóch pojęć, powszechnie traktowanych synonimicznie, tj. relacji i sprawozdania. Sądzę, iż konieczne jest jednak wyraźne zaakcentowanie zasadniczej różnicy pomiędzy zawartością znaczeniową tych terminów. Jasno tłumaczy to zagadnienie Zbigniew Bauer:

---

4 *Encyklopedia wiedzy o prasie*, red. J. Maślanka, Wrocław 1976, s. 224.

5 S. Borowkin, *Słownik terminów piśmienniczych*, Kielce [ca 1997], s. 93.

6 Tamże.

7 Tamże.

8 M. Kuziak, S. Rzepczyński, *Jak pisać?*, Bielsko Biała [2002], s. 118.

[...] sprawozdanie różni się od relacji odmiennieścią perspektywy czasowej narracji: pierwsze prezentuje zdarzenia już zakończone, dlatego też sprawozdawca może dokonywać w porządku poszczególnych, przedstawionych przez siebie faz procesu transformacji (np. antycypacji); relacja natomiast jest równoległa z narastaniem poszczególnych faz procesu. Prezentacja przebiegu meczu w porannej prasie byłaby zatem sprawozdaniem; wypowiedzi tzw. komentatora w czasie bezpośredniej jego transmisji w radiu [albo telewizji – przyp. P.S.] – relacją<sup>9</sup>.

Trzeba dopowiedzieć, że owa możliwość porządkowania wydarzeń w sprawozdaniu pozwala na naruszenie chronologicznego następstwa zdarzeń np. przez ujawnienie finału już na samym początku. W tym wypadku dziennikarz, prezentując pozostałe wydarzenia, ujmuje je w sposób retrospektywny.

W obrębie struktury kompozycyjnej sprawozdania można wyróżnić elementy takie jak: tytuł, nadtytuł, podtytuł, lid, wreszcie korpus sprawozdania.

**Tytuł** (inaczej **nagłówek**) to jeden z najważniejszych elementów tekstu dziennikarskiego. Niejednokrotnie decyduje o tym, czy czytelnik podejmuje lekturę całości. Musi być krótki, najlepiej oryginalny, wzbudzający zainteresowanie, może być nawet szokujący. Jest dobry wtedy, gdy okaże się magnesem skutecznie przyciągającym czytelnika. Nagłówki niejednokrotnie operują grą słów, sięgają do przysłów, posługują się różnymi aluzjami, korzystają chętnie z możliwości, jakie daje stylizacja. Krótko mówiąc – są wyrazem ekspresji językowej<sup>10</sup>.

Nieco inaczej rzecz ma się z **podtytułami** i **nadtytułami**. Nie są one „obowiązkowym” elementem sprawozdania, niemniej stanowią dopowiedzenie informacyjne dla nagłówka, sygnalizują tematykę tekstu. O ile nadtytuł ma charakter bardziej ogólny, wskazuje niejako zakres tematyczny tekstu, o tyle podtytuł ma precyzować informację, powiadamiać już o konkretnym wydarzeniu, które stanowić będzie zasadniczy przedmiot sprawozdania.

Specyficznym elementem sprawozdania jest **lid** (ang. *lead* – prowadzić, przewodzić). Jest to umieszczone na początku tekstu skrócone przedstawienie najważniejszych informacji zawartych w jego zasadniczej części. To jak-

9 Z. Bauer, *Gatunki dziennikarskie*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer i E. Chudziński, Kraków 2000, s. 156.

10 Szerzej sprawę omawia Maria Jędrzychowska. Por. M. Jędrzychowska, *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Warszawa–Kraków 1994, s. 271–274. Por. także: M. Jędrzychowska, *Prasa na lekcjach – pomysły i materiały*, „Ojczyzna Polaszczyna” 1991, nr 1 (32).

by telegraficzne „streszczenie” całości. Wielu czytelników niemających czasu (bądź ochoty) na całościową lekturę tekstu ogranicza się do czytania tylko nagłówka, nadtytułu, podtytułu i właśnie lidu. Musi zatem on być tak skonstruowany, aby zawrzeć w sobie sedno informacyjne<sup>11</sup>.

I wreszcie **korpus** (ang. *body* – zasadnicza część) sprawozdania, rozwijający stopniowo to, co znalazło się w tytułaturze i lidzie. Jego budowa opiera się na schemacie „klasycznych” już pytań, które stanowią szkielet gatunków informacyjnych:

- **kto?**
- **co?**
- **gdzie?**
- **kiedy?**
- **jak?**
- **dłaczego?**

Oczywiście zestaw tych pytań może podlegać modyfikacjom. Nie zawsze sprawozdawca musi w swoim tekście odpowiedzieć na każde z nich. Obserwacja praktyki dziennikarskiej pozwala także na wzbogacenie tego schematu o dwa pytania uzupełniające zarówno sferę informacyjną, jak i akcentujące źródło, z którego dziennikarz czerpie swą wiedzę:

- **z jakim skutkiem?**
- **skąd to wiadomo?**

Ostatnie z tych pytań, co trzeba zaznaczyć, odnosi się w większości przypadków do innych gatunków dziennikarskich, rzadko do sprawozdania, które, jak to już zostało powiedziane, zwykle zakłada bezpośrednie uczestnictwo w obserwacji danych zdarzeń. To z kolei warunkuje obiektywny charakter sprawozdania (przynajmniej potencjalnie). Jego autor ma być świadkiem, obserwatorem, co narzuca mu ograniczenie w wypowiedzianiu subiektywnych sądów i odróżnia sprawozdanie od gatunków publicystycznych, choć często jego forma podawcza bywa wykorzystywana w reportażu czy recenzji.

## Dojrzewanie ku wartościom – wokół problematyki powieści Bahdaja

Pracę nad sprawozdaniem starałem się włączyć w obręb działań metodycznych nad książką Adama Bahdaja *Do przerwy 0:1*. Lektura ta ma spory potencjał do wyzyskania w procesie dydaktycznym. Historia Paragona i innych „chłopaków z Woli” przenosi nas w realia powojennej Warszawy,

---

11 Por. Z. Bauer, *Gatunki...*, dz. cyt., s. 155.

w której piłka nożna stanowi odskocznnię od codziennych trosk, biedy. Problemy związane z założeniem chłopięcej drużyny, ze „zorganizowaniem” futbolówki i strojów piłkarskich, wreszcie kłopoty, w które wplątują się bohaterowie, są tłem dla ukazania rozmaitych postaw. Na ich kształtowanie się decydujący wpływ ma właśnie sport pojmowany jako honorowa rywalizacja prowadzona w duchu *fair play*.

Sport ukazany jest w powieści jako wartość. Dojrzewanie bohaterów do sportu jest ich jednoczesnym dojrzewaniem do życia uczciwego i odpowiedzialnego. Poświęcenie dla innych, waga danego komuś słowa, szacunek dla przeciwnika, walka z samym sobą i własnymi słabościami – to staje się dla bohaterów ważne właśnie przez sport. Uosobieniem tych wartości, autorytetem dla młodych piłkarzy w tym kontekście staje się gwiazda piłkarska Warszawy, Stefanek, który uczy adeptów sztuki piłkarskiej tego, na czym polega piękno uczciwej rywalizacji w sporcie i w życiu.

## Propozycja metodyczna

### Analiza fragmentu powieści Bahdaj

Cykl lekcji rozpoczęliśmy od lektury fragmentu *Do przerwy 0:1*, mającego wyraźnie charakter **opowiadania** o zdarzeniach, które rozegrały się podczas meczu piłki nożnej. Podstawowym celem tej części lekcji było dostrzeżenie przez uczniów, że oto mamy w czytanim tekście do czynienia z formą opowiadania, a więc strukturą znaną szóstoklasistom i kształtowaną w szkole już w nauczaniu zintegrowanym. Wyjście od tego, co dobrze znane uczniom, może okazać się cenne w konfrontacji z nową dla nich formą – sprawozdaniem, które pod względem kompozycyjnym i stylistyczno-językowym jest opowiadaniu bliskie. Konieczne zatem stało się dostrzeżenie elementów typowych dla tej formy wypowiedzi. Mamy więc głównego bohatera, Mariana Tkaczyka – „Paragona”. Obserwujemy go w brawurowej akcji zakończonej zdobyciem bramki. Na nim koncentruje się uwaga opowiadacza, za którego pośrednictwem możemy czuć się wręcz współuczestnikami pasjonującego meczu pomiędzy Syrenką a Huraganem. Nie dość, że krok po kroku przyglądamy się sposobowi przeprowadzenia przez piłkarza ofensywnej akcji, to jednocześnie mamy wgląd w jego sferę emocjonalną, którą narrator odsłania przed czytelnikami. Nawet najdrobniejsze z zachowań czy procesów fizycznych, jakich doświadcza bohater, nie umykają uwadze opo-



wiadającego (jest to narrator auktorialny). Uczniowie za pośrednictwem opowiadacza dowiadują się, że Maniusiowi brakowało sił, pot sływał mu z czoła oraz że zdeterminowany mały piłkarz nerwowo zaciskał zęby przed konfrontacją z zawodnikami drużyny przeciwnej. Wiemy nawet o myślach głównego bohatera.

Napięcie emocjonalne, które jest udziałem Paragona, znajduje odzwierciedlenie w języku opowiadania. Uczniowie zwracają uwagę na tempo, które towarzyszy narracji. Dostrzegają, że akcja toczy się bardzo szybko, przez co koresponduje z biegiem wydarzeń, jakie zwykle rozgrywają się podczas spotkań piłkarskich. Zwracają uwagę, że w czasie meczu wszystkim dzieje się tak szybko, że „komentator nie może nadążyć”. To cenna refleksja, do której należy wrócić jeszcze podczas rozmowy o relacji „na żywo” – pojawi się ona później. Na razie trzeba określić sposoby, dzięki którym autor zdynamizował narrację i nadał jej tempo. „Jest żywo, dużo się dzieje”, „Szybko opowiada, można sobie wszystko wyobrazić, zobaczyć” – te odpowiedzi lekcyjne nie zadowolily mnie, choć wykazały, że myślenie szóstoklasistów przebiega w właściwym kierunku. Receptą okazało się ponowne odczytanie tekstu z właściwą intonacją, przy respektowaniu reguł czytania wyznaczonych przez interpunkcję i składnię. Uczniowie dostrzegli, że cały tekst w zasadzie składa się z bardzo krótkich, „szybkich” zdań. Kolejną obserwacją był wniosek o nagromadzeniu w tekście bardzo dużej liczby czasowników informujących o przebiegu zdarzeń (np. doszedł, brakowało, zalewał, ustępował, minął itp.), następujących po sobie w bardzo krótkich odstępach czasowych. Jeszcze inna uwaga dotyczyła występowania specyficznych zwrotów językowych związanych ze spotkaniami piłkarskimi – do tej kwestii wróciliśmy jednak na dalszym etapie cyklu lekcyjnego. Mając w perspektywie pracę nad relacją i sprawozdaniem, ważne jest ustalenie czasu narracji. Istotne jest, żeby uczniowie zauważyli, że opowiadane wydarzenia **już się rozegrały** w przeszłości.

#### Analiza fragmentu relacji telewizyjnej

Po powyższych działaniach analitycznych i ustaleniach przyszła pora na skonfrontowanie uczniów z relacją telewizyjną z meczu piłkarskiego. W przypadku mojej lekcji był to dwuminutowy fragment z meczu eliminacji do piłkarskich Mistrzostw Świata Niemcy 2006 Polska – Anglia. Oczywiście wybór meczu jest indywidualną sprawą nauczyciela, ale ważne, aby dobór nie był dziełem przypadku. Ja chciałem, aby piłkarze występujący na boisku nie byli dla uczniów anonimowi, aby mecz nie był dla nich

już zamierzczył historią. Oczywiście konieczne są aktualizacje. Możliwość oglądania współczesnych piłkarskich idoli na lekcji języka polskiego bardzo pozytywnie motywuje uczniów i jednocześnie daje nadzieję na większą skuteczność działań wykonawczych.

Zapowiadam więc prezentację, zwracając uwagę, że tym razem będziemy mieli do czynienia z nieco innym rodzajem przekazu. Oprócz różnic wynikających ze specyfiki tworzywa operującego obrazem i fonią, zwracam uwagę uczniów na formę, zalecam jej obserwację, także pod kątem porównania z językiem Bahdaja.

Prezentacja nagrania staje się okazją do analizowania języka spikera relacjonującego przebieg zawodów. Uczniowie zwracają uwagę na tempo wypowiedzania słów i zdań, emocjonalny ton wypowiedzi, konieczność ich skracania. Dostrzegają tendencję do opuszczania imion zawodników, a także czasowników, co przyspiesza relację, pozwala komentatorowi „nadażyć” za biegiem wypadków na boisku. I w końcu terazniejszy czas dominujący w relacji, bo przecież wszystkie wydarzenia na stadionie rozgrywają się na oczach sprawozdawcy i milionów kibiców zgromadzonych przed telewizorami.

### Próby komentowania „na żywo”

Po obserwacjach czas na ćwiczenia językowe. Zadaniem uczniów jest wcielenie się w rolę komentatora sportowego i zrelacjonowanie fragmentu meczu uprzednio prezentowanego. Odtwarzamy go ponownie, tym razem bez fonii. Powstają „na gorąco” uczniowskie komentarze do wydarzeń boiskowych. Uczniowie przekonują się, że nie jest to sztuka prosta. Płaczący się język, umykające gdzieś z głowy właściwe słowa, przejęzyczenia, wreszcie mylenie nazwisk piłkarzy – to najczęstsze usterki, które pojawiły się w zaistniałej sytuacji komunikacyjnej.

Od analizy języka relacji sportowej już tylko krok do sprawozdania. Zaczynamy od wprowadzającej pogawędki. Zakładamy sytuację, w której zagorzałemu kibicowi nie udało się obejrzeć ważnego meczu. Kibic ów zna wynik spotkania, ale chciałby się o tym meczu dowiedzieć czegoś więcej. Trzeba rozwiązać problem. Niektórzy uczniowie wysłali kibica do kolegi, aby ten opowiedział mu mecz, inni polecali obejrzenie retransmisji albo skrótu w telewizji, ale spora część uczniów zaproponowałaby mu lekturę prasy sportowej. To ostatnie rozwiązanie otwiera drogę do zajęcia się sprawozdaniem, a więc relacją *post factum*.

Okazuje się, że uczniowie, zwłaszcza chłopcy, sporo już potrafią powiedzieć na temat tego gatunku. Kojarzą sprawozdanie z meczu z opisem zawodów, podaniem składów, strzelców bramek, statystyką. To stanowi punkt wyjścia do dalszej pracy.

#### Analiza dwu przykładów sprawozdania sportowego

Rozdaję uczniom teksty sprawozdań prasowych. Źródłem są dwa dzienniki: „Dziennik Polski”, w którym sport stanowi tylko jeden z elementów struktury, i „Przegląd Sportowy”, tytuł wyraźnie przynależny do prasy sportowej. Takie zestawienie tekstów pozwoli m.in. na wydobycie różnic w sposobie redagowania sprawozdań. Jako metodę postępowania proponuję analizę i twórcze naśladowanie wzorów (teksty prasowe), częściowo także metodę norm i instrukcji<sup>12</sup>. Podstawę stanowią gotowe teksty prasowe.

Najpierw zajmujemy się sprawozdaniem pt. *Huragan w karnych*. Po lekturze całości zastanawiamy się nad budową tytułu i jego zawartością. Uczniowie zauważają, że jest krótki, „szybki”. Na pytanie o cząstkę, której w nim brakuje, bez namysłu wskazują czasownik, który mógłby brzmieć np. „wygrał”, „zwygrał”. Wspólnie przyglądamy się tytułom innych tekstów, które odnaleźliśmy w przyniesionych na lekcję gazetach. Poświadcza to słuszność wyciąganych przez uczniów wniosków. Uznają, że tytuł ma zainteresować, przyciągnąć uwagę, a jednocześnie udzielić informacji.

Można na tym etapie lekcji oczywiście pogłębić tę sferę rozważań, analizując inne przykładowe tytuły pod względem ich budowy. Dla mnie nadrzędnym celem była jednak praca nad samym sprawozdaniem, więc po powyższych ustaleniach zaprosiłem uczniów do analizy nadtytułu (klasa szybko dostrzegła, że napis znajdujący się „nad tytułem” to fraza, która nas interesuje). Równoważnik *Puchar Polski na Podhalu* właściwie został przez uczniów odczytany jako informacja o rodzaju rozgrywek, w których uczestniczyły drużyny. Zwracam uwagę klasy na duży stopień ogólności tej informacji – taka jest funkcja nadtytułu.

Wreszcie podtytuł. Co prawda w naszym sprawozdaniu nie występuje, ale nic nie stoi na przeszkodzie, aby uczniowie sami go wymyślili. Informuję ich tylko, że ma on mieć charakter bardziej szczegółowy niż nagłówek i nadtytuł oraz że może być nieco dłuższy niż wspomniane wcześniej dwa

---

12 A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988. Patrz także: A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej (1)* [przedruk fragmentu z książki], „Nowa Polszczyzna”, 2004, nr 5 (40), s. 31–43, oraz Tejże, *Metody kształcenia...* (2), „Nowa Polszczyzna”, 2005, nr 1 (41), s. 13–25.

elementy tekstu. Padają różne ciekawe propozycje: „Dramatyczny mecz w Tylmanowej”, „Huragan awansował do kolejnej rundy” itp. Komentujemy trafność tych propozycji, zwracamy uwagę na ich zawartość informacyjną.

Dalej pora na lid. Uczniowie nie mają problemów z wyodrębnieniem go z tekstu. Zwyczajowo jest on wyeksponowany pogrubioną czcionką. Lid w analizowanym tekście zawiera następujące informacje: mecz Pucharu Polski rozgrywał się na Podhalu, do półfinału awansował Huragan, na co dzień występujący w IV lidzie, mecz przegrał Lubań Tylmanowa, który jest zespołem A-klasowym, wreszcie, że część meczy tych rozgrywek już się odbyła. Pojemność znaczeniowa pozwala stwierdzić, że lid spełnia należycie swoją funkcję, stanowi streszczenie właściwej części sprawozdania.

Pozostaje korpus tekstu. Uczniowie wymieniają, że składają się na niego: wynik spotkania, informacja o strzelcach bramek i sędziach, w końcu frekwencja na trybunach, składy obu drużyn, wreszcie opis przebiegu meczu. Skupiamy się na zawartości tego ostatniego elementu. Są zatem bohaterowie – zawodnicy wyróżniający się w meczu, opis sytuacji bramkowych, wyeksponowane udane zagrania i błędy, a całość ujęta jest w porządku chronologicznym (wyznaczają go m.in. podane minuty).

Pora zatem aby to, co już uczniowie wiedzą o sprawozdaniu, skonfrontować z drugim tekstem pt. *Liczą na Hutnika*. Przyjmujemy podobną metodę analizy jak w przypadku pierwszego tekstu. Dłużej zatrzymujemy się na opisie meczu. Klasa od razu dostrzega, że sprawozdanie jest zdecydowanie dłuższe, rozbudowane o zarys sytuacji przed- i pomeczowej, wzbogacone o partie, w których autor tekstu oddał głos bohaterom widowiska. *Novum* okazały się także śródtytuły, służące segmentacji całości. Łatwo nam było odpowiedzieć sobie na pytanie o przyczyny różnic między analizowanymi tekstami. W gazecie sportowej, jaką jest „Przegląd Sportowy”, dziennikarze mają możliwość rozbudowywania swych sprawozdań, profil pisma pozwala im na redagowanie dłuższych tekstów, także z elementami opinii. Oczywiście tego typu zabiegi zwykle nie są możliwe w tytułach prasowych, w których sport jest jedynie jednym z wielu działań.

Porównywanie sprawozdania z powieści ze sprawozdaniem z gazet

Następnym etapem naszej pracy było zestawienie tekstów prasowych z analizowanym wcześniej fragmentem powieści Bahdaja. Stawiam zasadnicze pytanie: czym teksty te różnią się od siebie? Uczniowie orzekają, że mamy w obu przypadkach do czynienia z językiem „piłkarskim”, zauważają jed-

nak, że inaczej jest on realizowany przez Bahdaja, inaczej przez dziennikarzy. Dostrzegają, że w powieści jest on „jakby poetycki”. Powracamy do ustaleń początkowych: opis emocji, wnikliwa obserwacja zachowania, detaliczność ujęcia w powieści kontrastują z obiektywnym stylem sprawozdawczym, prostym i nastawionym na informację tekstem dziennikarskim. Perspektywę wspólną stanowi słownictwo piłkarskie.

### Uczniowskie prace redakcyjne

Pora na ćwiczenia transformujące. Uczniowie mieli skomponować nagłówek, nadtytuł, podtytuł i lid, a potem przekształcić fragment powieści w korpus sprawozdania. O ile tytułatura i lid nie sprawiły klasie większych problemów (propozycje były ciekawe, urozmaicone), o tyle z korpusem nie poszło już tak dobrze. Potyczki stylistyczne z tekstem stanowiły dla uczniów trudność, szwankowała frazeologia typowa dla sprawozdań.

Usterki, jakie wykazała poprzednia próba redakcyjna, wymagały podjęcia ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych. Chodziło o zgromadzenie określonych zwrotów i wyrazów bliskoznacznych, które okazałyby się pomocne w pisaniu. Oto jak wyglądał schemat tego ćwiczenia i jakie osiągnęliśmy rezultaty<sup>13</sup>:

**Piłkarz (zawodnik z pola) może...** grać, ograć, strzelać, faulować, główkować, podawać, wykonywać rzuty (rożny, karny, wolny), kierować piłkę, lobować, podkręcać, symulować, dośrodkowywać, kiwać, kłaść się, dryblować, bronić, atakować, popisywać się, przejść, zejść z boiska itp.

**Bramkarz może...** grać, kopać, bronić, łapać, rzucać się, piąstkować, wybijać, robinsonować, faulować, przyjmować, wyciągać, podawać, pracować, wychodzić, skracać kąt, krzyżeć, pilnować, ustawiać mur itp.

Analogicznie uzupełniliśmy także dalsze części schematu:

**Sędzia może...**

**Trener może...**

**Strzał może być...**

**Strzał to inaczej...**

Oprócz tego wypisaliśmy inne słowa związane z piłkarstwem, takie jak: futbolówka, korner, ofensywa, defensywa, kontratak, wrzutka, słupek, poprzeczka, spojenie, murawa, boisko, szczupak, spalony, podanie, trybuny, stadion, kibice, zwód, mur, korki, getry, golkipier itp.

---

13 Podobne ćwiczenia zaproponowała Alicja Rosa. Patrz: A. Rosa, *Prasowe komunikaty o pogodzie jako materiał pomocy w kształceniu językowym*, „Ojczyzna Polszczyzna” 1991, nr 1 (32), s. 43–50.

Te zestawienia, jak myślę, stanowią wystarczającą bazę do podjęcia dalszych działań. Pamiętać przy tym jednak należy, aby wszystkie te zwroty i wyrazy zostały objaśnione na lekcji, ponieważ ich wartość semantyczna, wbrew pozorom, nie jest tak oczywista (szczególnie dla dziewcząt).

Pozostaje „podrzucenie” jeszcze aktualnego tematu i można zaprosić uczniów do redagowania sprawozdania. „Dane” do tekstu podałem przy wykorzystaniu zmodyfikowanego nieco na potrzeby lekcji dziennikarskiego schematu informacyjnego. Wydarzeniem było rozegrane stosunkowo niedawno (wówczas) spotkanie ligowe pomiędzy Cracovią a Wisłą<sup>14</sup>:

kto? – Cracovia, Wisła,  
co? – mecz piłkarski,  
gdzie? – stadion Cracovii (ul. Kałuży),  
kiedy? – ostatnia kolejka ligowa,  
po co? (dlaczego?) – o punkty ligowe w walce o mistrzostwo Polski,  
z jakim skutkiem? – wygrała Wisła 1:0 po голу Tomasza Frankowskiego.

Redagujemy sprawozdanie, wspólnie korzystając ze zgromadzonego materiału. Powstaje całkiem zgrabny, poprawny tekst. Naturalnie istnieją tu także możliwości innych rozwiązań, jak chociażby samodzielne redagowanie tekstu przez uczniów w zeszytach. Daje to okazję do wyboru np. najlepszego tekstu i prowadzenia na nim prac korekcyjnych.

## Formułowanie uwag do „poradnika redakcyjnego”

Po napisaniu naszego sprawozdania sportowego postanowiliśmy sformułować kilka zasad, które stanowić mogłyby **poradnik redakcyjny**. Zapisałyśmy w nim następujące uwagi:

- wymyśliłyśmy ciekawy, przyciągający czytelnika tytuł,
- w lidzie zamieszczamy streszczenie sprawozdania lub eksponujemy istotne informacje,
- posługujemy się specjalistycznym słownictwem piłkarskim,
- zwykle zachowujemy chronologię,
- piszemy o najistotniejszych wydarzeniach,
- obowiązuje nas zwięzłość i rzeczowość.

---

<sup>14</sup> Oczywiście pamiętać należy, że wydarzenie to było aktualne podczas mojej pracy z klasą. Każdy nauczyciel sam musi dobrać takie zdarzenie, które będzie niejako „na świeżo” w świadomości uczniów, dobrze im znane. W tym kontekście zaproponowany przeze mnie do opracowania przykład tego konkretnie meczu Cracovii z Wisłą może służyć jedynie jako dokumentacja podjętego sposobu działania.

Po tych uogólnieniach pora na samodzielną pracę uczniów. Najpierw podają „dane sportowe” do znanego nam już schematu pytań, wokół których organizuje się zawartość sprawozdania. Po sprawdzeniu przez mnie tych schematów przechodzą do redagowania tekstów. Moje działania ograniczają się już w tym momencie do indywidualnej pracy z piszącymi uczniami.

Dalsze działania nastawione były na doskonalenie sprawności pisarskiej uczniów. Na bieżąco poprawiałem powstające teksty, wskazywałem na to, co jeszcze należało skorygować. „Wyposażeni” w tego typu uwagi uczniowie zabierali się za ponowne redagowanie swego tekstu, i tak aż do uzyskania zadowolających efektów.

Ostatnim etapem w naszym cyklu lekcyjnym było zastosowanie nabytych sprawności w konfrontacji z materiałem wykraczającym poza problematykę sportową. Uczniowie, opierając się na poznanych regułach, mieli skonstruować, do wyboru, sprawozdanie ze znanych im wydarzeń, które rozegrały się w najbliższej okolicy, bądź z takich, których tematykę miały stanowić wydarzenia fantastyczne. Podobnie jak w przypadku sprawozdań sportowych, redagowali swe teksty aż do osiągnięcia poprawności kompozycyjnej, stylistycznej i językowej.

## Inne możliwości

Zaprezentowana wyżej koncepcja cyklu lekcji daje duże możliwości rozwiązań alternatywnych. Wprowadzanie nagrania telewizyjnego z meczu można by zastąpić relacją radiową. Dałoby to możliwość dodatkowo rozmowy o specyfice takiego komentarza, wymuszającego na spikerze nieco inne zachowania językowe niż w przypadku komentatora telewizyjnego. Naturalnie można by skorzystać wtedy także z licznych materiałów audiowizualnych dostępnych w internecie – nadających się jako fundament organizacji lekcji, ale także jako przedmiot samodzielnej obserwacji w domu (zwłaszcza fragmenty meczy zamieszczone w serwisie YouTube). Może warto byłoby tu skorzystać z propozycji samych uczniów.

Oczywiście także dobór tekstów prasowych mieści się w sferze wyborów nauczycielskich (choć i tutaj można przewidzieć pomoc uczniów przy gromadzeniu materiałów). Pamiętajcie jednak należy przy tym, aby proponowane do analizy teksty były reprezentatywne dla gatunku, pozwalały na obserwację kompozycyjnych elementów sprawozdania. Ważne jest także, aby w pewien sposób były one istotne dla uczniów, dotyczyły powszechnie znanych wydarzeń, miały charakter lokalny lub po prostu mo-

gły zmotywować do działań, mieszcząc się w orbicie zainteresowań przynajmniej większości klasy.

Praca nad sprawozdaniem to także okazja, aby porozmawiać z uczniami o podziałach w obrębie prasy (codzienna, tygodniowa), przywołać znaczenia rozmaitych terminów związanych z zagadnieniem mediów pisanych (np. redaktor, reporter, korektor, kolumna itp.), zasygnalizować istnienie wielu innych gatunków wypowiedzi dziennikarskiej (reportaż, wywiad, felieton itp.). Warto, aby tego typu działania nie miały jednak tylko charakteru okazjonalnego, ale były sukcesywnie rozwijane we wszystkich klasach szkoły podstawowej, a także na dalszych etapach edukacji. To także wielka szansa, aby nie tyle kształtować wiedzę o języku, ile w sposób twórczy rozwijać kompetencję językową uczniów w ramach ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, postrzeganych w duchu komunikacyjnym<sup>15</sup>.

Pracę nad sprawozdaniem w szkole podstawowej i nad powieścią Bahdaja można połączyć z opracowaniem afisza reklamującego spotkanie piłkarskie, a jako punkt wyjścia potraktować zamieszczony w powieści afisz zachęcający potencjalną publiczność do obejrzenia meczu pomiędzy Huraganem a Syrenką. Jego konstrukcja pozwala obserwować typowe dla tej formy chwytów językowe, daje możliwość uchwycenia jego niezbędnych elementów kompozycyjnych, także graficznych. To także możliwość dokonania korekty afiszu przygotowanego przez stroniących od szkoły bohaterów powieści (np. „sęczacyjny mecz”, „przystępne ceny” itd).

## Materiały

Napięcie rosło z minuty na minutę. Pojedyncze okrzyki zlały się w jeden nie milknący wrzask. Do piłki doszedł Paragon. Tchu brakowało mu w piersi, pot zalewał oczy, ale nie ustępował. Zaciśnął zęby i prowadził piłkę. Jak przez mgłę widział przed sobą nadbiegających graczy. Zwinnym zwodem ciała minął pierwszego, przez drugiego przerzucił piłkę, minął go i chwiejąc się, zatrzymał piłkę na linii autowej. Ostatnim wysiłkiem skierował ją w stronę nadbiegających graczy. Pierwszy dosięgnął jej Ignasz. Wyskoczył, posłał główką do Mandżaro, ten, widząc przed sobą mur z przeciwników, minął jednego z nich i podał piłkę Paragonowi. Maniusz podprowadził jeszcze kilka kroków.

---

15 Różnice wynikające z odmiennego myślenia o nauczaniu języka i gramatyki bardzo wyraźnie artykułuje Marta Szymańska. W swojej książce pokazuje, że celem dla szkoły nie powinna być chęć opisu języka i jego struktur, ale rozwijanie języka w użyciu, praktyce komunikacyjnej. Por. M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcja kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016, s. 26–103, 210–233.



Wtem zobaczył przed sobą kraciasta koszulę bramkarza. Piłka toczyła się szybko. Kto pierwszy jej dosięgnie – bramkarz czy on? Rzucił się do przodu, czubkiem stopy pchnął piłkę. Jak zaklęta przeleciała ponad wyskakującym bramkarzem. Manius potknął się. Zderzył się z bramkarzem. Upadł na ziemię i w tej chwili, jakby zza mgły, usłyszał triumfalny okrzyk kolegów: – Jeecest!

[Źródło tekstu: A. Bahdaj, *Do przerwy 0:1*, Łódź 2004, s. 57].

**U W A G A!!**  
SEZACYJNY MECZ  
NA BOISKU KS „S Y R E N K A”  
HURRRAGAN – **kontra** – SYRENKA  
w niedzielę o godzinie 5 po południu  
Bilety w cenach przystępnych w kasie

[Źródło tekstu: A. Bahdaj, *Do przerwy 0:1*, Łódź 2004, s. 33].

# PUCHAR POLSKI NA PODHALU

---

## Huragan w karnych

**Kolejnym półfinalistą rozgrywanego na raty piłkarskiego Pucharu Polski na Podhalu został zespół IV-ligowego Huraganu Waksmund, pokonując A-klasowy Lubań Tylmanowa.**

Lubań Tylmanowa – Huragan Waksmund 2-2 (1-1) karne 3-4.1-0 Udziela 7, 1-1 Zagata 41, 2-1 M. Piszczek 61, 2-2 Ł. Waksmundzki 75.

Wprawdzie na początku lepiej prezentowali się przyjezdni, ale gola zdobyli miejscowi. W 7 min. po błędzie Stramy Udziela znalazł się sam na sam z Długim i nie zmarnował okazji. Goście doprowadzili do wyrównania na cztery minuty przed przerwą, kiedy Zagata wykorzystał błąd obrony Lubania. W 61 min wzorową akcję przeprowadzili bracia Piszczkowie. Marcin ograł Garcarza i trafił piłką w słupek bramki Huraganu, dobitka była już celna. Później, po jednej z kontr i dośrodkowaniu Mrosz-

Sędziował Marcin Dyląg z Zakopanego. Żółte kartki: Kasprzak (2); czerwona – Kasprzak (73 min). Widzów 150.

czaka, na polu karnym Lubania powstało zamieszanie, P. Ciesielka nie trafił czysto w futbolówkę, a z prezentu skorzystał Waksmundzki i strzałem z 3 metrów doprowadził do wyrównania. W zarządzonej serii rzutów karnych uderzenia Michalika i J. Piszczka obronił Długi, zaś u gości jedynie Mroszczak prze-strzelił. Doświadczony Stanisław Strama w ostatniej serii postawił kropkę nad „i”, zapewniając zespołowi awans do półfinałów.

(RL)

---

**LUBAŃ:** Salomon – Kasprzak, J. Noworolnik (46 R. Kozielec), P. Ciesielka, Michalik, Udziela, Żołędź (65 Noworolnik), Zawada, P. Kozielec (75 K. Ciesielka), J. Piszczek, M. Piszczek.

**HURAGAN:** Długi – Garcarz, Strama, Sulka, Handzel, Zagata, Mroszczak, Kucek, Ślusarek, Janiczak, Waksmundzki.

---

[Źródło tekstu: „Dziennik Sportowy”, [w:] „Dziennik Polski”, 18 maja 2005, s. 6].

IV grupa

## Motor Lublin wciąż ma szansę na barażę

---

### LICZĄ NA HUTNIKA

Motor zagra w barażach tylko wtedy, jeśli w ostatniej kolejce pomoże mu właśnie Hutnik. Krakowianie zmierzą się wówczas z Tłokami Gorzyce.

---

**MOTOR** Lublin 2 (0) | **HUTNIK** Krakow 0 (0)

Wójcik 53, Prędotą 87

**MOTOR:** Rachowski – Maciejewski, Jaroszyński, Ryczek, Żmuda – Syroka (80 Kamiński), Chmura (90 Świk), Wójcik, Lenart (62 Ławecki) – Popławski (61 Szymanek), Prędotą.

**Trener:** Krawczyk.

**HUTNIK:** Sotnicki – Stanuła, Atanasković (58 Kosterą), Pasionek, Czajka – Madejski, Kaczor, Kołodziej, Kwieciński (72 Morawiec) – Stolarz (58 Antas), Jasiak (69 Mielec).

**Trener:** Kasperczyk.

**Sędziował:** Giejsztorewicz (Suwałki).

**Widzów:** 1000.

---

**Z tego, co pokazały obie drużyny w sobotę, trudno było oceniać, że gra toczy się o dużą stawkę.**

Zawiedli zwłaszcza goście, którzy w całym spotkaniu pokusili się jedynie o dwa celne strzały. Przy stanie 0:0 Piotr Madejski uderzył z rzutu wolnego w środek bramki. Nieco więcej problemów Bartoszowi Rachowskiemu sprawił Adrian Mielec na dwie minuty przed ostatnim gwizdem.

### BEZ MOTYWACJI

Poza tym hutnicy nie stworzyli większego zagrożenia. Można było odnieść wrażenie, że bardziej od atakowania bramki Motoru zadowala ich samo utrzymywanie się przy piłce, bo kiedy nawet mieli okazję do kontry, wycofywali piłkę do strefy obronnej.

– Słabo zagraliśmy, bo brakuje nam motywacji – tłumaczył trener gości Robert Kasperczyk. – W tych rozgrywkach nie

mamy już żadnego celu przed sobą. Chłopcy myślami byli już w innych klubach, albo na wakacjach. Sytuacja jest taka, że nie wiadomo, co dalej będzie z tym zespołem. Dodatkowo wymęczyła nas ponad pięciogodzinna podróż autokarem, po której trzeba było wyjść na boisko i grać w pełnym słońcu – dowodził trener Hutnika.

Gospodarze długo nie potrafili wykorzystać słabej postawy Hutnika. Wyraźnie widać było brak kontuzjowanego najlepszego strzelca zespołu, Pawła Zajączkowskiego. Pod jego nieobecność brakowało zawodnika, który potrafiłby wcelować w bramkę. Lubelscy napastnicy, którzy od kilku spotkań nie zdobyli bramki, i tym razem zawodzili, zwłaszcza Marcin Popławski, który w 49 minucie nie wykorzystał sytuacji sam na sam z bramkarzem.

Grających z przodu kolegów wyręczył Piotr Wójcik, który po rozegraniu piłki z Robertem Chmurą na raty pokonał Roberta Sotnickiego. Druga bramka sprawiła, że niemoc napastników

Motoru została wreszcie przełamana. Po wycofaniu piłki przez Grzegorza Szymanka, do bramki trafił Piotr Prędoła.

### **ŚPIEWY W SZATNI**

Po meczu z szatni Motoru dochodziły głośne śpiewy, ale czy nie przedwcześnie? Tak słabo grający Hutnik będzie miał problemy z odebraniem punktów Tłokom w ostatniej kolejce. A jeśli Morzyczanie wygrają, wówczas to oni zagrają w barażach.

– Z Tłokami z pewnością zagramy znacznie lepiej, po jesiennym meczu w Gorzycach mamy im coś do udowodnienia – obiecał Kasperczyk.

– Przede wszystkim musimy zrobić swoje, czyli wygrać w Małogoszczy. Jeśli to się uda, to będziemy nasłuchiwać dobrych wieści z Krakowa – przyznał trener Motoru Jerzy Krawczyk. Przypomniał on, że Hutnik tej wiosny na swoim boisku jeszcze nie przegrał. W Lublinie liczą więc, że nie przegra także w ostatniej kolejce.

**Maciej Choina**

## Nota bibliograficzna

Wchodzące w skład tomu teksty, przejrane, niejednokrotnie znacznie rozszerzone oraz poddane ponownemu opracowaniu z myślą o niniejszej książce, w większości były publikowane w monografiach zbiorowych oraz czasopismach. Poniżej wykaz pierwodruków:

*Norwid i sprawa Sfinksa w III gimnazjalnej*, „Nowa Poliszczyzna” 2005, nr 2 (42).  
*Wieża Babel – historia „wiecznego” pomieszania i wizja kryzysu cywilizacji*, „Nowa Poliszczyzna” 2005, nr 4 (44).

*Mit w szkole podstawowej. Potomkowie Heraklesa – bohaterowie masowej wyobraźni na lekcjach polskiego*, [w:] *Edukacja Humanistyczna. Rocznik naukowo-dydaktyczny*, t. 8, Zielona Góra 2011.

*O wartościach sportu i nie tylko. „Nurmi” Kazimierza Wierzyńskiego w szkole*, „Polonistyka” 2013, nr 8.

*Gdy trzeba szybko dorastać... Most do Terabithii Katherine Paterson w szkole podstawowej*, [w:] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła, Katowice 2015.

*Czy można być dorosłym pięciolatkiem? Moje drzewko pomarańczowe José Mauro de Vasconcelosa w pierwszej gimnazjalnej*, „Polonistyka” 2011, nr 6.

*Historia niezwykłego napadu – „Powrót taty” Adama Mickiewicza w klasie czwartej szkoły podstawowej*, „Nowa Poliszczyzna” 2006, nr 5 (45).

*„Wolej w okienko”, czyli praca nad sprawozdaniem w szkole podstawowej*, „Nowa Poliszczyzna” 2005, nr 3 (43).

Teksty publikowane po raz pierwszy:

*Stawić czoło złu. Zabić drozda Harper Lee.*

*Jak czytać poezję w szkole podstawowej? Ballada o zejściu do sklepu Mirona Białoszewskiego w klasie szóstej.*

*„Są tacy, co zostają w domu, i tacy, co odchodzą”. Dolina Muminków w listopadzie Tove Jansson.*

## Bibliografia

- Adamiec M., „Sfinks” [I] *Cypriana Norwida – niepodjęte wyzwanie*, „Ruch Literacki” 1983, z. 6 (141).
- Ałaszewski E., Tomaszewski B., *Krawat od Nurmiego*, [w:] Tychże, *Sławy sportu w karykaturze i wspomnieniu*, Warszawa 1973.
- Baluch A., *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992.
- Baluch A., *Ceremonie literackie*, Kraków 1996.
- Bandrowska-Wróblewska J., *Nota biograficzna*, [w:] M. Białoszewski, *Poezje wybrane*, Warszawa 1976.
- Baranowska M., *Od Różdżki Złotej do Muminków*, „Wiedza i Życie” 1978, nr 4.
- Barańczak S., *Język poetycki Mirona Białoszewskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
- Barszcz L., *Szkoła wobec ambiwalencji mitów*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 1.
- Bartelski L. M., *Janusz Kusociński*, Warszawa 1979.
- Bauer Z., *Gatunki dziennikarskie*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer i E. Chudziński, Kraków 2000.
- Białoszewski M., *Ballada o zejściu do sklepu*, [w:] Tegoż, *Obroty rzeczy. Rachunek zachciankowy. Mylne wzruszenia. Było i było*, Warszawa 1987.
- Biedermann H., *Leksykon symboli*, Warszawa 2001.
- Bikont A., Szczęsna J., *Pamiątkowe rupiecie. Biografia Wisławy Szymborskiej*, Kraków 2012.
- Błoński J., *Norwid wśród prawnuków*, „Twórczość” 1967, nr 5.
- Braudel F., *Historia i nauki społeczne. Długie trwanie*, [w:] Tegoż, *Historia i trwa-  
nie*, przeł. B. Geremek, Warszawa 1999.
- Brudnicki J. Z., *Miron Białoszewski*, Kraków 1995.
- Brzeska-Smerkowa T., *Muminki w polskiej krytyce literackiej*, [w:] *Świat Muminków. Materiały z sesji literackiej, Gdańsk, 26–27 maja 1994*, Gdańsk 1995.
- Burkot S., *Literatura polska 1939–2009*, Warszawa 2010.
- Burkot S., *Miron Białoszewski*, Warszawa 1992.
- Burkot S., *Spotkania z poezją współczesną*, Warszawa 1977.

- Chłapowska T., *Próba ukazania sylwetki Tove Jansson*, [w:] *Świat Muminków. Materiały z sesji literackiej, Gdańsk, 26–27 maja 1994*, Gdańsk 1995.
- Chrzastowska B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Warszawa 1987.
- Coubertin de P., *Oda do sportu*, [w:] *Pierre de Coubertin. Oficjalna strona Polskiego Komitetu Olimpijskiego*, <http://www.olimpijski.pl/pl/130,oda-do-sportu.html>.
- Cykowska M., *„Ballady i romanse” Adama Mickiewicza*, Gdańsk 1994.
- Dudek Z. W., *Psychologia integralna Junga*, Warszawa 1995.
- Dufour X. L., *Słownik Nowego Testamentu*, Poznań 1979.
- Dyduch B., *By dziecko zrozumiało mit*, [w:] *Nauczanie języka polskiego w klasie 5*, red. B. Chrzastowska i E. Polański, Warszawa 1985.
- Dyduch B., Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A, Mrazek H., Steczko I., *Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 4*, Kraków 1999.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Dymel-Trzebiatowska H., *Muminki – na zawsze!*, „Guliwer” 2007, nr 3.
- Dziwisz P., *Funkcje archetypów w micie, literaturze i Tarocie w świetle koncepcji C. G. Junga*, „Forum myśli wolnej” 2010, nr 46–47.
- Encyklopedia biblijna*, red. P. J. Achtemeier, Warszawa 1999.
- Encyklopedia wiedzy o prasie*, red. J. Maślanka, Wrocław 1976.
- Ende M., *Niekończąca się historia od A do Z*, przeł. S. Błaut, Wrocław 2000.
- Forstner D., *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przeł. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Warszawa 1990.
- Głowiński M., *Mity przebrane*, Kraków 1990.
- Grabowski J., *Dwa triumfy Polski na Olimpiadzie*, „Przegląd Sportowy”, nr 33, 5 sierpnia 1928.
- Graves R., *Mity greckie*, przeł. H. Krzeczkowski, Warszawa 1974.
- Hartwig-Sosnowska J., *Wyobrażenia bez granic*, Warszawa 1987.
- Inglot M., *Cyprian Norwid*, Warszawa 1991.
- Jansson T., *Dolina Muminków w listopadzie*, przeł. T. Chłapowska, Warszawa 1980.
- Janus-Sitarz A., *Szkolna polonistyka wobec tajemnicy jednostkowego „zdarzenia lektury”*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, red. B. Myrdzik i I. Morawska, Lublin 2007.
- Jelonek T., *Orędzie Starego Testamentu*, t. 1, Kraków 1992.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 6. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 2001.

- Jędrzychowska M., *Gazeta codzienna – podręcznikiem?*, „Ojczyzna Polaszczyzna” 1991, nr 1.
- Jędrzychowska M., *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Warszawa–Kraków 1994.
- Jędrzychowska M., *Międzytekstowe zderzenia i dydaktyczne zdarzenia*, [w:] *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010.
- Jędrzychowska M., *Prasa na lekcjach – pomysły i materiały*, „Ojczyzna Polaszczyzna” 1991, nr 1.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Steczko I., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 6. Książka nauczyciela*, Kraków 1996.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 1 gimnazjum. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 2 gimnazjum. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 2000.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Potaś M., *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 2 gimnazjum*, Kraków 2000.
- Jung C. G., *Pojęcie nieświadomości zbiorowej*, [w:] Tegoż, *Archetypy i nieświadomość zbiorowa*, Warszawa 2011.
- Jung C. G., *Psychologia archetypu dziecka*, [w:] Tegoż, *Archetypy i nieświadomość zbiorowa*, przeł. R. Reszke, Warszawa 2011.
- Kajtoch W., *„Kot w pustym mieszkaniu” Wisławy Szymborskiej*, [w:] Tegoż, *O prozie i poezji. Wybór szkiców i esejów z lat 1980–2010*, Częstochowa 2011.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994.
- Kamińska A., *Książka nad książkami. Opowieści biblijne*, Wrocław 2000.
- Kamińska A., *Traktat o historii Muminków*, „Twórczość” 1971, nr 3.
- Kaniewski J., *Zrozumieć tekst czy zrozumieć siebie i świat? O narracyjnej koncepcji lektury w szkole podstawowej*, [w:] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła, Katowice 2015.
- Kłakówna Z. A., Wiatr K., *Nowa Sztuka Pisania. Klasy IV–VI szkoły podstawowej*, Kraków 2006.
- Kłakówna Z. A., Steczko I., Wiatr K., *Sztuka pisania. Książka nauczyciela. Klasy I–III gimnazjum*, Kraków 2004.
- Kłakówna Z. A., Jędrzychowska M., Wiatr K., *Nowe To lubię! Klasa 6. Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie*, Kraków 2008.
- Kłakówna Z. A., Wiatr K., *Nowe To lubię! Klasa 6. Podręcznik do języka polskiego. Książka dla nauczycieli i rodziców*, Kraków 2009.



- Kłakówna Z. A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kołodziej P., *Obecność mitu*, Warszawa 2005.
- Komorowski A., [recenzja *Mojego drzewka pomarańczowego*], „Nowe Książki” 1976, nr 15.
- Kołodziej P., *Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”*, „Polonistyka” 2010, nr 2.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 2003 (hasło: *Babel*).
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1990 (hasło: *Babel*).
- Koruńska E., *Pytania zadawane mitom*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 1.
- Krysa P., *Z Olimpu do Aten*, „Przewodnik Katolicki” 2004, nr 33.
- Książek-Szczepanikowa A., *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.
- Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog?*, red. B. Myrdzik i M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994.
- Kwiatkowski J., *Dwudziestolecie międzywojenne*, Warszawa 2001.
- Kubacki W., *Wstęp*, [w:] A. Mickiewicz, *Poezje*, t. 1, Wrocław 1949.
- Kubiak Z., *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 2003.
- Kuczyńska K., *Kot i śmierć*, „Polonistyka” 1997, nr 8.
- Kuziak M., Rzepczyński S., *Jak pisać?*, Bielsko Biała [2002].
- Łazarska D., *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Kraków 2015.
- Lee H., *Zabić drozda*, przeł. M. Szymański, Warszawa 2008.
- Leszczyński G., *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze II połowy XIX i XX wieku*, Warszawa 2006.
- Leszczyński G., *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obieg – konteksty*, Warszawa 2003.
- Lewis S. C., *Opowieści z Narnii. Siostrzeniec czarodzieja*, przeł. A. Polkowski, Poznań 1998.
- Łapiński Z., *Norwid*, Kraków 1984.
- Makowski S., *Prawdy żywe „Ballad i romansów” Adama Mickiewicza*, „Ojczyzna – Poliszczyna” 1997, nr 1.
- Markowska W., *Mity Greków i Rzymian*, Warszawa 1968.
- Manovich L., *Język nowych mediów*, przeł. P. Cypryański, Warszawa 2006.
- May K., *Old Shatterhand i Winnetou*, [w:] M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 6*, Kraków 2001.

- Mogielnicki A., *Nowa wieża Babel*, [w:] *Teksty*. Oficjalna strona internetowa zespołu Budka Suflera, www.budkasuflera.pl.
- Morawska I., *Rodzinna tradycja na lekcjach języka polskiego w kl. IV–VIII*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1997–1998, z. 3.
- Morawska I., *Rola nauczyciela w kształceniu postawy aksjologicznej ucznia wobec lektury*, [w:] *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka – estetyka – język aksjologii*, red. T. Świętosławska, Łódź 2007.
- Mossin R., *Entuzjasta piękna w sporcie*, [w:] *Wspomnienia o Kazimierzu Wierzyńskim*, red. P. Kądziała, Warszawa 2001.
- Niesporek-Szamburska B., *Jak przeklinać... czyli o emocjach w literaturze dla dzieci*, [w:] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła, Katowice 2015.
- Norwid. Z dziejów recepcji twórczości*, red. M. Inglot, Warszawa 1983.
- Norwid C. K., *Rzecz o wolności słowa*, [w:] *Tegoż, Pisma wszystkie*, red. J. W. Gomułicki, t. 3, Warszawa 1971.
- Norwid C. K., *Sfnks [II]*, [w:] *Tegoż, Pisma wszystkie*, red. J. W. Gomułicki, t. 2, Warszawa 1971.
- Norwid C. K., *Sfnks*, [w:] *Tegoż, Pisma wszystkie*, red. J. W. Gomułicki, t. 6, Warszawa 1971.
- Ozóg Z., *W kręgu etosu rodzinnego. Uniwersalna i społeczna przestrzeń „Powrotu taty” A. Mickiewicza*, „Polonistyka” 1999, nr 10.
- Pajor K., *Rola archetypu w analitycznej psychologii C.G. Junga*, Poznań 1992.
- Parandowski J., *Mitologia*, Londyn 1992.
- Pascal E., *Psychologia Jungowska*, przeł. G. Skoczylas, Poznań 1998.
- Patereson K., *Most do Terabitii*, przeł. A. Skarbińska, Warszawa 2007.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, Poznań 1996.
- Potkański J., *Sens nowoczesnego wiersza. Wersyfikacja Białoszewskiego, Przybosia, Miłosza i Herberta*, Warszawa 2004.
- Ratzinger J., Seewald P., *Bóg i świat. Wiara i życie w dzisiejszych czasach*, przeł. G. Sowiński, Kraków 2001.
- Rich M., *New Envoy’s Old Advice for Children*, „New York Times”, 5 stycznia 2010.
- Rogóż M., *Muminki Tove Janssen na polskim rynku wydawniczym*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2011, nr 2 (7).
- Rosa A., *Prasowe komunikaty o pogodzie jako materiał pomocy w kształceniu językowym*, „Ojczyzna Polszczyzna” 1991, nr 1.
- Sandauer A., *Poezja rupieci*, [w:] S. Burkot, *Miron Białoszewski*, Warszawa 1992.
- Seifert J., *Diligere veritatem omnem et in omnibus*, „Ethos” 1994, nr 28.
- Sharp D., *Leksykon pojęć i idei C. G. Junga*, przeł. J. Prokopiuk, Wrocław 1998.

- Składowski K., *Olimpijczy oszuści, czyli ciemna strona igrzysk*, „Przegląd Sportowy” 21 lipca 2012.
- Skotnicka G., *Czasoprzestrzeń dzieciństwa w Muminkach*, [w:] *Świat Muminków. Materiały z sesji literackiej, Gdańsk, 26–27 maja 1994*, Gdańsk 1995.
- Sobolczyk P., *Hermetyczne pornografie Białoszewskiego*, [w:] *Literackie reprezentacje doświadczenia*, red. W. Bolecki i E. Nawrocka, Warszawa 2007.
- Sobolewska A., „*Być sobie jednym*”, [w:] Tejże, *Maksymalnie udana egzystencja*, Warszawa 1997.
- Sobolewska A., *Ja – to ktoś znajomy*, [w:] Tejże, *Maksymalnie udana egzystencja*, Warszawa 1997.
- Sobolewski T., *Człowiek Miron*, Kraków 2012.
- Sochal A., *Segregacja rasowa, deportacja, Holocaust, Anschluss jako tematy literatury dla dzieci i młodzieży*, [w:] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła, Katowice 2015.
- Sporek P., *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016.
- Sporek P., *Co, dlaczego i jak czytać z młodzieżą? Refleksje nad lekturą „Mojego drzewka pomarańczowego” J. M. de Vasconcelosa i „Zabić drozda” H. Lee*, [w:] *Współczesne problemy badań nad recepcją i oddziaływaniem utworów literackich*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2013.
- Sporek P., *Kapitan Blood kontra Jack Sparrow, czyli jak można rozmawiać o piratach z szóstoklasistami*, „Nowa Poliszczyna” 2007, nr 4.
- Sporek P., *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11.
- Sporek P., *Lektura Norwida we współczesnych podręcznikach gimnazjalnych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae”, I (2010).
- Sporek P., *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Kraków 2016.
- Sporek P., *Rozbrajanie filmowego kiczu. Mit o Herkulesie na szklanym ekranie (Refleksje dydaktyka)*, [w:] *Kicz w języku i komunikacji*, red. B. Kudra i E. Szkudlarek-Śmiechowicz, Łódź 2016.
- Sporek P., *Wielcy sportowcy w poezji Kazimierza Wierzyńskiego. Dydaktyczny potencjał wierszy autora „Lauru olimpijskiego”*, „Skamander. Reinterpretacje”, t. 11.
- Sporek P., *„Zabić drozda” Harper Lee – przelamywanie szkolnego tabu w wymiarze aksjologicznym lektury*, [w:] *Sensacja, prowokacja, skandal*, red. G. Różańska, Gdańsk–Słupsk 2016.
- Sporek P., *Za pośrednictwem literatury...*, „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 2.

- Sporek P., *Zezé – historia dojrzewania w trzech odstępach. O trylogii José Mauro de Vasconcelosa (w refleksji literaturoznawczej i metodycznej)* [w druku].
- Starzec H., *Kultura literacka – wychowanie literackie*, Warszawa 1981.
- Stabryła S., *Hellada i Roma w Polsce Ludowej. Recepcja antyku w literaturze polskiej w latach 1945–1975*, Kraków 1983.
- Steiner G., *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, przeł. O. i W. Kubiński, Kraków 2000.
- Subko B., *O znaczeniu prawdy w Vade-mecum*, „Prace Filologiczne”, t. XXXI (1988).
- Synowiec J. S., *Na początku. Wybrane zagadnienia Pięcioksięgu*, Warszawa 1987.
- Sztuka świata*, red. P. Trzeciak, t. 1, Warszawa 1989.
- Szymańska M., *Między nauką a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Szyborska W., *Konkurs piękności męskiej*, [w:] Tejże, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000.
- Szyborska W., *Kot w pustym mieszkaniu*, [w:] Tejże, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000.
- Śliwiński M., *Szkice o Norwidzie*, Warszawa 1998.
- Śpiewak P., *Księga nad księgami. Midrasze*, Kraków 2005.
- Świerczyńska-Jelonek D., *Dziecięce kryteria oceny książki*, [w:] *Książka dziecięca 1990–2005*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac, Warszawa 2006, s. 238.
- Terlecki T., *Wierzyński, czyli poeta*, [w:] *Wspomnienia o Kazimierzu Wierzyńskim*, red. P. Kądziela, Warszawa 2001.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2001.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.
- Toeplitz K. T., *Mieszkańcy masowej wyobraźni*, Warszawa 1970.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. VIII, Warszawa 1966 (hasło: *Sfinks*).
- Uryga Z., *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982.
- Vasconcelos de J. M., *Moje drzewko pomarańczowe*, przeł. T. Tomczyńska, Warszawa 2008.
- Vasconcelos de J. M., *Na rozstajach*, przeł. T. Tomczyńska, Warszawa 2009.
- Vasconcelos de J. M., *Rozpalmy słońce*, przeł. T. Tomczyńska, Warszawa 2008.
- Waksmund R., *Protoplaści Muminków. Przyczynek do trollologii i genologii literackiej*, [w:] *Świat Muminków. Materiały z sesji literackiej. Gdańsk, 26–27 maja 1994*, Gdańsk 1995.
- Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.

- Wehr G., *Carl Gustav Jung*, przeł. J. Prokopiuk, Wrocław 1998.
- Westin B., *Mama Muminków*, przeł. B. Ratajczak, Warszawa 2012.
- Wierzyński K., *Pamiętnik poety*, Warszawa 1991.
- Wielcy malarze. Ich życie, inspiracje i dzieło. Bruegel Starszy* (nr 56).
- Witkowska A., Przybylski R., *Romantyzm*, Warszawa 1999.
- Wprowadzenie w myśl i wezwanie ksiąg biblijnych. Pięcioksiąg*, t. 1, red. ks. J. Frankowski, Warszawa 1987.
- Wojnar I., *Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka)*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. I. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa 1990.
- Wyka K., *Na odpust poezji*, [w:] S. Burkot, *Miron Białoszewski*, Warszawa 1992.
- Zasacka Z., *Lektury szkolne i pozaszkolne – ciągłość i zmiany w postawach czytelnicych gimnazjalistów*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 2, Kraków 2014.
- Zamarovsky V., *Tropami siedmiu cudów świata*, Katowice 1990.
- Zioło E., *Czytanie „przez lupę”*, „Nowa Polaszczyna” 1995, nr 1.
- Żuchowska W., *Odkrywanie istoty i sensu mitów greckich*, „Nowa Polaszczyna” 1997, nr 1.
- Żurakowski B., *„Muminki” w świecie wartości*, [w:] *Świat Muminków. Materiały z sesji literackiej, Gdańsk, 26–27 maja 1994*, Gdańsk 1995.

## Netografia

- [www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas\\_bairro/bibliotecas\\_a\\_1/josemaurodevasconcelos/index.php? p=5427](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_1/josemaurodevasconcelos/index.php? p=5427) [dostęp: 15.03.2015]
- [www.amigosdolivro.com.br/lermais\\_materias.php? cd\\_materias=4458](http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php? cd_materias=4458) [dostęp: 04.11.2010]
- [www.en.wikipedia.org/wiki/José\\_Mauro\\_de\\_Vasconcelos](http://www.en.wikipedia.org/wiki/José_Mauro_de_Vasconcelos) [dostęp: 15.03.2015]
- [www.terabithia.com](http://www.terabithia.com) [dostęp: 03.07.2014]
- [www.terabithia.com/about.html](http://www.terabithia.com/about.html) [dostęp: 03.07.2014]
- [www.terabithia.com/question](http://www.terabithia.com/question) [dostęp: 03.07.2014]
- [www.alma.se/en/Award-winners/2006-Katherine-Paterson/](http://www.alma.se/en/Award-winners/2006-Katherine-Paterson/) [dostęp: 03.07.2014]
- [www.buwcd.buw.uw.edu.pl/e\\_zbiory/ckcp/p\\_sportowy/p\\_sportowy/start.html](http://www.buwcd.buw.uw.edu.pl/e_zbiory/ckcp/p_sportowy/p_sportowy/start.html) [dostęp: 04.04.2013]
- [www.olimpijski.pl/pl/pages/display/9529](http://www.olimpijski.pl/pl/pages/display/9529) [dostęp: 04.07.2013]
- [www.zjawiskaparanormalne.webpark.pl/pir.htm](http://www.zjawiskaparanormalne.webpark.pl/pir.htm) [dostęp: 10.01.2005]
- [www.egipt.amra.pl/6.htm](http://www.egipt.amra.pl/6.htm) [dostęp: 10.01.2005]
- [www.shakir.republika.pl/arch.html](http://www.shakir.republika.pl/arch.html) [dostęp: 10.01.2005]

<http://www.polskieradio.pl/10/2289/Artykul/908130,Tove-Jansson-Alter-ego-autorki-Muminkow-jest-Mala-Mi> [dostęp: 22.07.2016]

[www.budkasuflera.pl](http://www.budkasuflera.pl) [dostęp: 20.09.2016]

Wywiad z Lancem Amstrongiem, cz. I: <http://www.youtube.com/watch?v=Z5HCrvSEQt4> [dostęp: 04.07.2013], cz. II: <http://www.youtube.com/watch?v=UJt4nuTba2A> [dostęp: 04.07.2013]

<http://www.youtube.com/watch?v=UJt4nuTba2A> [dostęp: 04.07.2013]



Praca zasługuje na wysoką ocenę. Każda podejmowana kwestia jest wnikliwie rozpatrzona, z dużą lotnością w sposobie rozumowania, z należnym i mądrym dyskursem, z dużą inwencją twórczą, wykazującą rozległą erudycję. Książka stanowi przemyślaną próbę połączenia rozważań naukowych z propozycjami metodycznymi. Widać, że Autor ma pełną świadomość, kim są adresaci jego dzieła, i dba o jego jakość oraz możliwie szeroki zakres oddziaływania.

*prof. dr hab. Henryk Gradkowski*

Oryginalność projektów dydaktycznych Pawła Sporka bierze się z jego przekonania, że w rozmowach lekcyjnych z dorastającymi uczniami można i warto poruszać sprawy ważne w życiu człowieka: tworzenia się więzów przyjaźni, przezwyciężania samotności, poszukiwania prawdy, potrzeby rodzinnego wsparcia i sytuacji przemocy, problemów odchodzenia i umierania, wyboru postaw wobec wyzwań cywilizacji; z przekonania także o konieczności odkrywania z młodzieżą trwałej obecności w naszym życiu odwiecznych mitów kulturowych oraz odnawiania się ich znaczeń.

*prof. dr hab. Zenon Uryga*

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie  
Prace Monograficzne 790

ISSN 0239-6025  
ISBN 978-83-8084-048-5