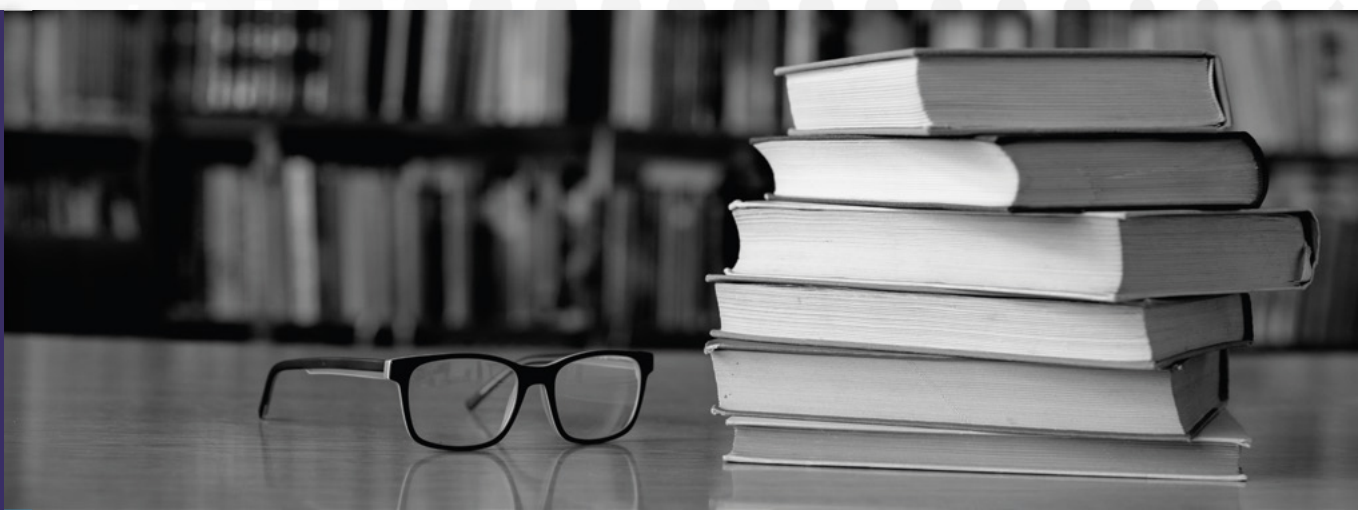




Vademecum Nauczyciela

Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej



JĘZYK POLSKI



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



Vademecum Nauczyciela

Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej

JĘZYK POLSKI

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2019

Autor

Wioletta Kozak, Renata Bryzek

Redakcja językowa

Karolina Strugińska

Korekta

Katarzyna Majewska

Redakcja techniczna i skład

Piotr Czajka

Projekt okładki, layout

Wojciech Romerowicz

Elementy graficzne: © Jovan/stock.adobe.com, © Pushkarevskyy/stock.adobe.com,
© absent84/stock.adobe.com, © Julien Eichinger/Fotolia.com, © LynxVector/Fotolia.com

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2019

ISBN 978-83-66047-50-1

ISBN 978-83-66047-49-5 (seria *Vademecum nauczyciela. Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej*)

© Copyright by Ministerstwo Edukacji Narodowej

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

www.ore.edu.pl

tel. 22 345 37 00

Opracowano na podstawie materiałów przygotowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej

Spis treści

Wprowadzenie	
<i>dr Wioletta Kozak</i>	5
Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego, III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum – przedmiot język polski	9
Podstawa programowa przedmiotu język polski	17
Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski	
<i>dr Wioletta Kozak</i>	33
Wskazówki metodyczne	
<i>dr Wioletta Kozak, dr Renata Bryzek</i>	49

Wprowadzenie

Przygotowaliśmy dla Państwa publikację, której celem jest przybliżenie najważniejszych założeń reformy edukacji w liceum ogólnokształcącym oraz technikum¹. Wprowadzone zmiany wydłużyły czas nauki w liceum do 4 lat, a w technikum – do 5. Oprócz modyfikacji strukturalnych została wprowadzona także zmiana programowa, której najważniejszym celem jest odejście od wąskoutylitarnego, pragmatycznego kształcenia umiejętności na rzecz powrotu do uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy edukacji – *traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności* (cel 1.) oraz *rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy* (cel 8.). Zdaniem Stanleya J. Spanbauera naczelną wartość edukacji stanowi jasna, klarowna i uporządkowana wiedza. „Ona, zmieniając człowieka, ustawia go w coraz to innych szeregach. Jest odniesieniem do pragnień niechwilowych i ponadto widzianych przez pryzmat osobniczych wartości. Jest wartością w kształceniu jednostki i jej własnością. O tym, jak ważną odgrywa rolę, jednostka dowiaduje się najczęściej wtedy, gdy podejmowanie decyzji uwarunkowane jest jej posiadaniem”².

W nowej podstawie programowej umiejętności i kompetencje rozumiane są zatem jako praktyczne zastosowanie **wiedzy** zdobywanej przez uczniów w procesie kształcenia. Wiedza to informacja wartościowa, integrująca dane, fakty, hipotezy; oznacza ona umiejętność zdobywania i posiadania informacji oraz wykorzystywania ich w praktyce. Tworzenie wiedzy wymaga, aby ktoś wcześniej informację przetworzył, połączył i zinterpretował³. Wiedza nie jest zatem synonimem informacji – wręcz przeciwnie: wiedzę tworzą informacje uporządkowane, zhierarchizowane i logicznie powiązane.

Cele główne nowej podstawy programowej – sformułowane w oparciu o wyżej wspomnianą koncepcję wiedzy – kładą szczególny nacisk na zadania poznawcze w obrębie szkolnej edukacji, które realizowane są w dwóch wymiarach: z jednej strony jako transmisja niezbędnej wiedzy przedmiotowej, z drugiej – jako podstawa kształcenia umiejętności. Rola szkoły nie polega tylko na zapewnieniu dostępu do informacji – ten dostęp w czasach cywilizacji informatycznej i cyfrowej, jak nazywany jest wiek XXI,

¹ *Vademecum Nauczyciela* zawiera zapisy podstawy programowej z komentarzami dotyczące wyłącznie liceum ogólnokształcącego oraz technikum. Pełną wersję podstawy programowej kształcenia ogólnego można znaleźć na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji: <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> [dostęp: 15 lipca 2019 r.].

² Spanbauer S. J., (1987), *QualityFirst in Education... Why not?*, Appleton, WI: Fox Valley Technical College Foundation, za: Denek K., *Edukacja oparta o wartości*, (2009), „Wartości w muzyce” nr 2, s. 139–158, online: http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Wartosci_w_muzyce/Wartosci_w_muzyce-r2009-t2/Wartosci_w_muzyce-r2009-t2-s139-158/Wartosci_w_muzyce-r2009-t2-s139-158.pdf [dostęp: 15 lipca 2019 r.].

³ Kromer B., (2008), *Wiedza jako podstawowy czynnik funkcjonowania organizacji inteligentnej*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Ekonomii i Zarządzania” nr 2, Koszalin: Wydawnictwo Politechniki Koszalińskiej, s. 93–99.

wyduje się dla uczniów niemal nieograniczony – ale taka organizacja złożonego procesu przekazywania i samodzielnego zdobywania wiedzy, aby młodzi ludzie mogli rozumieć otaczającą ich rzeczywistość. Nastąpiła więc zmiana paradygmatu myślenia o edukacji – szkoła staje się przestrzenią rozwoju uczniów i budowania dla nich dobrej przyszłości, w której wykorzystują swój potencjał, możliwości i zainteresowania.

Nowa podstawa programowa do szkoły ponadpodstawowej ukierunkowana jest na rozwijanie myślenia. Myślenie to tworzenie pojęć, które organizują świat, rozwiązywanie problemów oraz skuteczne podejmowanie decyzji i formułowanie sądów⁴. Myślenie krytyczne stanowi jedną z najważniejszych umiejętności XXI wieku, a jej rozwój jest kluczowym elementem przygotowującym uczniów do dorosłego życia. Dzięki myśleniu krytycznemu ludzie uczą się i potrafią:

- analizować, tworzyć hipotezy, określać istotę problemów;
- oceniać, weryfikować i formułować argumenty;
- myśleć niezależnie;
- tworzyć logiczne powiązania;
- przewidywać (na drodze dedukcji) konsekwencje znanych faktów;
- dostrzegać nieścisłości i błędy w rozumowaniu;
- sprawdzać fakty, rozumieć logiczne zależności między faktami;
- przetwarzać informacje;
- kwestionować oczywistości i własne założenia;
- myśleć jasno i precyzyjnie, być dociekliwymi.

Myślenie krytyczne jest zdyscyplinowanym procesem intelektualnym, który polega na:

- 1) aktywnej i umiejętnej konceptualizacji;
- 2) wykorzystywaniu, analizowaniu i syntetyzowaniu oraz ocenie informacji uzyskanych od kogoś lub sformułowanych samodzielnie;
- 3) obserwacji, zdobywaniu doświadczeń;
- 4) refleksji, rozumowaniu i komunikacji.

Krytyczne myślenie zakłada sprawdzenie w każdym rozumowaniu struktur lub elementów takich jak: cel, problem, kwestia, założenia, pojęcia, podstawy empiryczne, określony wniosek, implikacje i konsekwencje, zastrzeżenia płynące z innych punktów widzenia oraz zakres możliwych nawiązań. Myślenie krytyczne jako dotyczące wielu różnych przedmiotów, spraw i celów stanowi składową różnorodnych sposobów myślenia, m.in.: myślenia naukowego, matematycznego, historycznego, ekonomicznego, moralnego i filozoficznego.

⁴ Myers D.G., *Psychologia*, (2003), Poznań: Zys i S-ka, s. 378.

Myślenie krytyczne można charakteryzować jako złożone z następujących elementów:

- 1) zbiór informacji oraz przekonań, które kształtują umiejętności;
- 2) nawyki, oparte na zaangażowaniu intelektualnym, określające wykorzystanie owych umiejętności do kontroli i kształtowania zachowania.

Z tego względu można je przeciwstawić:

- 1) biernemu przyswajaniu i przechowywaniu informacji – ponieważ myślenie krytyczne wymaga [używania] szczegółowych metod wyszukiwania informacji i obchodzenia się z nimi;
- 2) posiadaniu umiejętności, które zgodnie z założeniem będą stale używane;
- 3) wykorzystywaniu tych umiejętności⁵.

Autorzy nowej podstawy programowej, rozumiejąc potrzebę formowania „człowieka myślącego”, aż trzy z ośmiu celów głównych odnieśli do konieczności ukształtowania i doskonalenia – w ramach nauczania na zajęciach wszystkich przedmiotów ogólnych, realizowanych zarówno w liceum ogólnokształcącym, jak i w technikum – narzędzi intelektualnego rozwoju człowieka. Za istotne wyzwania, przed którymi stoi szkoła, uznano:

- 2) *doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.;*
- 4) *zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;*
- 5) *łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi;*
- 7) *rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie.*

Myślenie stanowi nadrzędną **umiejętność** zdobywaną przez ucznia w trakcie szkolnej edukacji – jest „rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych, takich jak: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość. Dzięki temu, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej uczą się równocześnie różnych przedmiotów, możliwe jest rozwijanie następujących typów myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, komputacyjnego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego; zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego rozwija zarówno myślenie percepcyjne, jak i myślenie pojęciowe. Synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia”.

⁵ Zob. Oświadczenie Michaela Scrivena i Richarda Paula wygłoszone podczas 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, (1987) – online: <http://www.criticalthinking.pl/czym-jest-krytyczne-myslenie/> [dostęp: 15 lipca 2019 r.].

Przygotowany dla Państwa materiał proponuje sposoby, metody i techniki, które pomagają rozwijać sprawność myślenia uczniów na lekcjach poszczególnych przedmiotów. Podpowiada rozwiązania metodyczne i – mamy nadzieję – okaże się ciekawym, inspirującym i pomocnym poradnikiem w pracy dydaktycznej.

dr Wioletta Kozak

Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego

III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum

Kształcenie ogólne w szkole ponadpodstawowej tworzy programowo spójną całość i stanowi fundament wykształcenia, umożliwiając zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces uczenia się przez całe życie.

Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest:

- 1) traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności;
- 2) doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.;
- 3) rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin;
- 4) zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;
- 5) łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi;
- 6) rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej;
- 7) rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie;
- 8) rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą:

- 1) myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość. Dzięki temu, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej uczą się równocześnie różnych przedmiotów, możliwe jest rozwijanie następujących typów myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, komputacyjnego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego; zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego rozwija zarówno myślenie percepcyjne, jak i myślenie pojęciowe. Synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia;

- 2) czytanie – umiejętność łącząca zarówno rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi; kluczowa umiejętność lingwistyczna i psychologiczna prowadząca do rozwoju osobowego, aktywnego uczestnictwa we wspólnocie, przekazywania doświadczeń między pokoleniami;
- 3) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
- 4) kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
- 5) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni;
- 6) umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł;
- 7) nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
- 8) umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych.

Jednym z najważniejszych zadań liceum ogólnokształcącego i technikum jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej stanowiących kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy. Istotne w tym zakresie jest łączenie teorii i praktyki językowej. Bogacenie słownictwa, w tym poznawanie terminologii właściwej dla każdego z przedmiotów, służy rozwojowi intelektualnemu ucznia, a wspomaganie i dbałość o ten rozwój należy do obowiązków każdego nauczyciela.

Ważnym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz dokumentowania swojej pracy, z uwzględnieniem prawidłowej kompozycji tekstu i zasad jego organizacji, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Realizację powyższych celów powinna wspomagać dobrze wyposażona biblioteka szkolna, dysponująca aktualnymi zbiorami, zarówno w postaci księgozbioru, jak i w postaci zasobów multimedialnych. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji.

Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów.

Ważnym celem działalności szkoły jest skuteczne nauczanie języków obcych. Bardzo ważne jest dostosowanie zajęć do poziomu przygotowania ucznia, które uzyskał na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, której celem jest rozwijanie u uczniów postawy dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.

W procesie kształcenia ogólnego szkoła kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji.

Kształcenie i wychowanie w liceum ogólnokształcącym i technikum sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią.

Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych, takich jak: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami.

Strategia uczenia się przez całe życie wymaga umiejętności podejmowania ważnych decyzji, poczynając od wyboru szkoły ponadpodstawowej, kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej, poprzez decyzje o wyborze miejsca pracy, sposobie podnoszenia oraz poszerzania swoich kwalifikacji, aż do ewentualnych decyzji o zmianie zawodu. I te umiejętności kształtowane będą w szkole ponadpodstawowej.

Przedmioty w liceum ogólnokształcącym i technikum mogą być nauczane w zakresie podstawowym lub w zakresie rozszerzonym:

- 1) tylko w zakresie podstawowym – przedmioty: muzyka, plastyka, podstawy przedsiębiorczości, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, wychowanie do życia w rodzinie, etyka;
- 2) w zakresie podstawowym i w zakresie rozszerzonym: język polski, język obcy nowożytny, matematyka, język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz język regionalny – język kaszubski, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, filozofia, fizyka, informatyka;
- 3) tylko w zakresie rozszerzonym – przedmioty: historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna.

Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów, m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach.

Każda sala lekcyjna powinna mieć dostęp do internetu, uczniowie i nauczyciele powinni mieć zapewniony dostęp do pracowni stacjonarnej lub mobilnej oraz możliwość korzystania z własnego sprzętu. Wszystkie pracownie powinny być wyposażone w monitor interaktywny (z wbudowanym komputerem i oprogramowaniem) lub zestaw: komputer, projektor i tablica interaktywna lub ekran.

Szkoła ma również przygotowywać uczniów do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci.

Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości.

Uczniom z niepełnosprawnościami szkoła zapewnia optymalne warunki pracy. Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerażały one możliwości ucznia (nie uniemożliwiały osiągnięcia sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami.

Bardzo istotna jest edukacja zdrowotna, która prowadzona konsekwentnie i umiejętnie będzie przyczyniać się do poprawy kondycji zdrowotnej społeczeństwa oraz pomyślności ekonomicznej państwa.

Zastosowanie metody projektu, oprócz wspierania w nabywaniu opisanych wyżej kompetencji, pomaga również rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych.

Opis wiadomości i umiejętności zdobytych przez ucznia w szkole ponadpodstawowej jest przedstawiany w języku efektów uczenia się, zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji⁶.

Działalność edukacyjna szkoły określona jest przez:

- 1) szkolny zestaw programów nauczania;
- 2) program wychowawczo-profilaktyczny szkoły.

Szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny szkoły tworzą spójną całość i muszą uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela.

Obok zadań wychowawczych i profilaktycznych nauczyciele wykonują również działania opiekuńcze odpowiednio do istniejących potrzeb.

Działalność wychowawcza szkoły należy do podstawowych celów polityki oświatowej państwa. Wychowanie młodego pokolenia jest zadaniem rodziny i szkoły, która w swojej działalności musi uwzględniać wolę rodziców, ale także i państwa, do którego obowiązków należy stwarzanie właściwych warunków wychowania. Zadaniem szkoły jest ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego oceny. Wychowanie ukierunkowane na wartości zakłada przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia, a wartości skłaniają człowieka do podejmowania odpowiednich wyborów czy decyzji. W realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoła podejmuje działania związane z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej, formami upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości, najważniejszymi świętami narodowymi i symbolami państwowymi.

W czteroletnim liceum ogólnokształcącym i pięcioletnim technikum są realizowane następujące przedmioty:

- 1) język polski;
- 2) język obcy nowożytny;
- 3) filozofia;

⁶ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. z 2017 r., poz. 986 i 1475).

- 4) język łaciński i kultura antyczna;
- 5) muzyka;
- 6) historia muzyki;
- 7) plastyka;
- 8) historia sztuki;
- 9) historia;
- 10) wiedza o społeczeństwie;
- 11) geografia;
- 12) podstawy przedsiębiorczości;
- 13) biologia;
- 14) chemia;
- 15) fizyka;
- 16) matematyka;
- 17) informatyka;
- 18) wychowanie fizyczne;
- 19) edukacja dla bezpieczeństwa;
- 20) wychowanie do życia w rodzinie⁷;
- 21) etyka;
- 22) język mniejszości narodowej lub etnicznej⁸;
- 23) język regionalny – język kaszubski⁸.

Język polski

Język polski realizowany jako przedmiot kluczowy w szkole ponadpodstawowej pozwala uczniowi na poznawanie zarówno dzieł literackich wchodzących w skład polskiego, europejskiego i światowego dziedzictwa, jak i utworów literatury współczesnej, których autorzy zdobyli uznanie. Dojrzałość intelektualna, emocjonalna i moralna, którą w tym czasie osiąga uczeń, sprzyja kształtowaniu hierarchii wartości, kształtowaniu jego tożsamości osobowej, narodowej i kulturowej, rozwojowi poczucia odpowiedzialności za własny rozwój oraz wybory życiowe.

Cele kształcenia (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski zostały sformułowane dla czterech obszarów, tj.: kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia, a ich realizacja w klasach I–IV liceum ogólnokształcącego oraz I–V technikum wymaga

⁷ Sposób nauczania przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie określają przepisy wydane na podstawie art. 4 ust. 3 *Ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* (Dz.U., poz. 78, z 1995 r., poz. 334, z 1996 r., poz. 646, z 1997 r., poz. 943 i poz. 1040, z 1999 r., poz. 32 oraz z 2001 r., poz. 1792).

⁸ Przedmiot język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz przedmiot język regionalny – język kaszubski są realizowane w szkołach (oddziałach) z nauczaniem języka mniejszości narodowych lub etnicznych oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 13 ust. 3 *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. z 2017 r., poz. 2198, 2203 i 2361).

zintegrowania, które ma służyć osiągnięciu przez ucznia umiejętności świadomego i krytycznego odbioru dzieł literackich, ich interpretacji w różnych kontekstach, rozpoznawania w nich odniesień egzystencjalnych, aksjologicznych i historycznych. Szczegółne znaczenie dla rozwoju kompetencji interpretacyjnych ma zintegrowanie kształcenia literackiego i kształcenia językowego. Wzbogacanie wiedzy o języku traktowanym jako rozwijający się system i narzędzie służące poznawaniu świata oraz wartościowaniu ma służyć kształtowaniu u ucznia refleksji porządkującej i pozwalać na świadome uczestnictwo w różnych sytuacjach komunikacyjnych, związanych zarówno z odbiorem, jak i tworzeniem własnych tekstów. Służy temu również dalsze rozwijanie umiejętności retorycznych, które pozwalają nie tylko na tworzenie własnych wypowiedzi, ale kształtują umiejętności polemiczne oraz pozwalają rozpoznać próby manipulacji i skutecznie się im przeciwstawiać.

Wspieranie rozwoju kultury językowej ucznia pozwala na uwrażliwianie go na piękno mowy ojczystej.

Ważnym zagadnieniem w ramach nauczania języka polskiego jest rozwijanie i ukierunkowanie samokształcenia ucznia. Sprzyja ono realizacji własnych zainteresowań i ambicji, otwiera przed uczniem możliwość uczestnictwa w kulturze i życiu własnego regionu, kształtuje potrzebę samorozwoju. Stanowi również naturalne wsparcie dla zintegrowanego kształcenia kompetencji interpretacyjnej, językowej i komunikacyjnej ucznia.

Wykaz lektur dla uczniów szkoły ponadpodstawowej złożony jest z pozycji obowiązkowych i uzupełniających (do wyboru przez nauczyciela), a jego trzon stanowią wybrane dzieła klasyki polskiej i światowej oraz utwory literatury współczesnej.

Podstawa programowa przedmiotu język polski

III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum

Zakres podstawowy i rozszerzony

Cele kształcenia – wymagania ogólne

I. Kształcenie literackie i kulturowe.

1. Kształtowanie dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej uczniów.
2. Rozumienie historii literatury i dziejów kultury jako procesu, a także dostrzeganie roli czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na ten proces.
3. Rozumienie konieczności zachowania i rozwoju literatury i kultury w życiu jednostki oraz społeczeństwa.
4. Rozróżnianie kultury wysokiej i niskiej, elitarnej i popularnej oraz dostrzeganie związków między nimi.
5. Znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii.
6. Kształtowanie różnorodnych postaw czytelniczych: od spontanicznego czytania do odbioru opartego na podstawach naukowych.
7. Kształcenie umiejętności czytania, analizowania i interpretowania literatury oraz innych tekstów kultury, a także ich wzajemnej korespondencji.
8. Kształcenie umiejętności świadomego odbioru utworów literackich i tekstów kultury na różnych poziomach: dosłownym, metaforycznym, symbolicznym, aksjologicznym.
9. Kształcenie umiejętności rozumienia roli mediów oraz ich wpływu na zachowania i postawy ludzi, a także krytycznego odbioru przekazów medialnych oraz świadomego korzystania z nich.
10. Budowanie systemu wartości na fundamencie prawdy, dobra i piękna oraz szacunku dla człowieka.
11. Kształcenie umiejętności rozpoznawania i wartościowania postaw budujących szacunek dla człowieka (np. wierność, odpowiedzialność, umiar) oraz służących budowaniu wspólnot: państwowej, narodowej, społecznej (np. patriotyzm, sprawiedliwość, obowiązkowość, szlachetność, walka, praca, odwaga, roztropność).

II. Kształcenie językowe.

1. Pogłębianie funkcjonalnej wiedzy z zakresu nauki o języku.
2. Wzbogacanie umiejętności komunikacyjnych, stosowne wykorzystanie języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych.
3. Funkcjonalne wykorzystywanie wiedzy o języku w odczytaniu sensów zawartych w strukturze głębokiej tekstów literackich i nieliterackich.

4. Świadome wykorzystanie działań językowych w formowaniu odpowiedzialności za własne zachowania językowe.
5. Uwrażliwianie na piękno mowy ojczystej, wspomaganie rozwoju kultury językowej, doskonalenie umiejętności posługiwania się poprawną polszczyzną.

III. Tworzenie wypowiedzi.

1. Doskonalenie umiejętności wyrażania własnych sądów, argumentacji i udziału w dyskusji.
2. Wykorzystanie kompetencji językowych i komunikacyjnych w wypowiedziach ustnych i pisemnych.
3. Kształcenie umiejętności formułowania i uzasadniania sądów na temat dzieł literackich oraz innych tekstów kultury.
4. Doskonalenie umiejętności retorycznych, w szczególności zasad tworzenia wypowiedzi spójnych, logicznych oraz stosowania kompozycji odpowiedniej dla danej formy gatunkowej.
5. Rozwijanie umiejętności tworzenia tekstów o wyższym stopniu złożoności.

IV. Samokształcenie.

1. Rozwijanie zainteresowań humanistycznych.
2. Doskonalenie umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji, w tym zasobów cyfrowych, oceny ich rzetelności, wiarygodności i poprawności merytorycznej.
3. Kształcenie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania oraz syntezy poznanego materiału.
4. Wyrabianie nawyku samodzielnej, systematycznej lektury.
5. Rozwijanie uzdolnień i zainteresowań poprzez udział w różnych formach aktywności intelektualnej i twórczej.
6. Umacnianie postawy poszanowania dla cudzej własności intelektualnej.
7. Rozwijanie umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjną w poszukiwaniu, porządkowaniu i wykorzystywaniu pozyskanych informacji.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

Na III etapie edukacyjnym obowiązuje utrwalanie, poszerzanie i doskonalenie wiadomości i umiejętności nabytych w szkole podstawowej.

ZAKRES PODSTAWOWY	ZAKRES ROZSZERZONY
Kształcenie literackie i kulturowe.	
Czytanie utworów literackich. Uczeń:	
1. rozumie podstawy periodyzacji literatury, sytuuje utwory literackie w poszczególnych okresach: starożytność, średniowiecze, renesans, barok, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młoda Polska, dwudziestolecie międzywojenne, literatura wojny i okupacji, literatura lat 1945–1989 krajowa i emigracyjna, literatura po 1989 r.; 2. rozpoznaje konwencje literackie i określa ich cechy w utworach (fantastyczną, symboliczną, mimetyczną, realistyczną, naturalistyczną, groteskową); 3. rozróżnia gatunki epickie, liryczne, dramatyczne i synkretyczne, w tym: gatunki poznane w szkole podstawowej oraz epos, odę, tragedię antyczną, psalm, kronikę, satyrę, sielankę, balladę, dramat romantyczny, powieść poetycką, a także odmiany powieści i dramatu, wymienia ich podstawowe cechy gatunkowe; 4. rozpoznaje w tekście literackim środki wyrazu artystycznego poznane w szkole podstawowej oraz środki znaczeniowe: oksymoron, peryfrazę, eufonię, hiperbolę; leksykalne, w tym frazeologizmy; składniowe: antytezę, paralelizm, wyliczenie, epiforę, elipsę; wersyfikacyjne, w tym przerzutnię; określa ich funkcje; 5. interpretuje treści alegoryczne i symboliczne utworu literackiego; 6. rozpoznaje w tekstach literackich: ironię i autoironię, komizm, tragizm, humor, patos; określa ich funkcje w tekście i rozumie wartościujący charakter; 7. rozumie pojęcie groteski, rozpoznaje ją w tekstach oraz określa jej artystyczny i wartościujący charakter; 8. wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe;	spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1. odczytuje tekst w jego warstwie semantycznej i semiotycznej; 2. rozumie pojęcie tradycji literackiej i kulturowej, rozpoznaje elementy tradycji w utworach, rozumie ich rolę w budowaniu wartości uniwersalnych; 3. rozpoznaje w utworach cechy prądów literackich i artystycznych oraz odczytuje ich funkcje; 4. rozróżnia grupę literacką i pokolenie literackie; rozpoznaje założenia programowe w utworach literackich różnych epok; 5. rozpoznaje mitologizację i demitologizację w utworach literackich, rozumie ich uniwersalny charakter oraz rolę w interpretacji; 6. rozpoznaje w utworach literackich konwencje: baśniową, oniryczną, turpistyczną, nadrealistyczną, postmodernistyczną; 7. określa przemiany konwencji i ich przenikanie się w utworach literackich; rozpoznaje odmiany synkretyzmu (rodzajowego, gatunkowego) oraz interpretuje jego znaczenie; 8. rozpoznaje w tekście literackim środki wyrazu artystycznego: aliterację, paronomazję, kontaminację, metonimię, synekdochę, synestezję, odmiany inwersji, gradację; określa ich funkcje; 9. rozumie pojęcie archetypu, rozpoznaje archetypy w utworach literackich oraz określa ich rolę w tworzeniu znaczeń uniwersalnych; 10. rozumie pojęcie parafrazy, parodii i trawestacji, wskazuje ich wzorce tekstowe; wykorzystuje te pojęcia w interpretacji utworu literackiego; 11. porównuje różnorodne propozycje odczytania tego samego utworu literackiego; 12. rozumie pojęcie aluzji literackiej, rozpoznaje aluzje w utworach i określa ich znaczenie w interpretacji utworów; 13. rozumie i określa związek wartości poznawczych, etycznych i estetycznych w utworach literackich.

9. rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów oraz jej związek z programami epoki literackiej, zjawiskami społecznymi, historycznymi, egzystencjalnymi i estetycznymi; poddaje ją refleksji; 10. rozpoznaje w utworze sposoby kreowania: świata przedstawionego (fabuły, bohaterów, akcji, wątków, motywów), narracji, sytuacji lirycznej; interpretuje je i wartościuje; 11. rozumie pojęcie motywu literackiego i toposu, rozpoznaje podstawowe motywy i toposy oraz dostrzega żywotność motywów biblijnych i antycznych w utworach literackich; określa ich rolę w tworzeniu znaczeń uniwersalnych; 12. w interpretacji utworów literackich odwołuje się do tekstów poznanych w szkole podstawowej, w tym: trenów i pieśni Jana Kochanowskiego, bajek Ignacego Krasickiego, <i>Dziadów</i> cz. II oraz <i>Pana Tadeusza</i> Adama Mickiewicza, <i>Zemsty</i> Aleksandra Fredry, <i>Balladyny</i> Juliusza Słowackiego; 13. porównuje utwory literackie lub ich fragmenty, dostrzega kontynuacje i nawiązania w porównywanych utworach, określa cechy wspólne i różne; 14. przedstawia propozycję interpretacji utworu, wskazuje w tekście miejsca, które mogą stanowić argumenty na poparcie jego propozycji interpretacyjnej; 15. wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, szczególnie kontekst historycznoliteracki, historyczny, polityczny, kulturowy, filozoficzny, biograficzny, mitologiczny, biblijny, egzystencjalny; 16. rozpoznaje obecne w utworach literackich wartości uniwersalne i narodowe; określa ich rolę i związek z problematyką utworu oraz znaczenie dla budowania własnego systemu wartości.	
Odbiór tekstów kultury. Uczeń:	
1. przetwarza i hierarchizuje informacje z tekstów, np. publicystycznych, popularnonaukowych, naukowych; 2. analizuje strukturę tekstu: odczytuje jego sens, główną myśl, sposób prowadzenia wywodu oraz argumentację; 3. rozpoznaje specyfikę tekstów publicystycznych (artykuł, felieton, reportaż), retorycznych (przemówienie, laudacja, homilia), popularnonaukowych i naukowych (rozprawa); wśród tekstów prasowych rozróżnia wiadomość i komentarz; rozpoznaje środki językowe i ich funkcje zastosowane w tekstach;	spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1. analizuje strukturę eseju: odczytuje zawarte w nim sensy, sposób prowadzenia wywodu, charakterystyczne cechy stylu; 2. wykorzystuje teksty naukowe w interpretacji dzieła sztuki; 3. rozpoznaje nawiązania do tradycji biblijnej i antycznej w kulturze współczesnej; 4. porównuje teksty kultury, uwzględniając różnorodne konteksty; 5. rozpoznaje i charakteryzuje główne style w architekturze i sztuce;

odczytuje informacje i przekazy jawne i ukryte; rozróżnia odpowiedzi właściwe i unikowe; 4. określa wpływ starożytnego teatru greckiego na rozwój sztuki teatralnej; rozumie pojęcie <i>katharsis</i> i charakteryzuje jego rolę w kształtowaniu odbioru dzieła; 5. charakteryzuje główne prądy filozoficzne oraz określa ich wpływ na kulturę epoki; 6. odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki; 7. odróżnia dzieła kultury wysokiej od tekstów kultury popularnej, stosuje kryteria pozwalające odróżnić arcydzieło od kiczu.	6. odczytuje poglądy filozoficzne zawarte w różnorodnych dziełach; 7. zna pojęcie syntezy sztuk, rozpoznaje jej cechy i ewolucję od romantyzmu do współczesności.
Kształcenie językowe.	
Gramatyka języka polskiego. Uczeń:	
1. wykorzystuje wiedzę z dziedziny fleksji, słowotwórstwa, frazeologii i składni w analizie i interpretacji tekstów oraz tworzeniu własnych wypowiedzi; 2. rozumie zróżnicowanie składniowe zdań wielokrotnie złożonych, rozpoznaje ich funkcje w tekście i wykorzystuje je w budowie wypowiedzi o różnym charakterze; 3. rozpoznaje argumentacyjny charakter różnych konstrukcji składniowych i ich funkcje w tekście; wykorzystuje je w budowie własnych wypowiedzi; 4. rozumie rolę szyku wyrazów w zdaniu oraz określa rolę jego przekształceń w budowaniu znaczenia wypowiedzi.	spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto rozumie proces kształtowania się systemu gramatycznego i potrafi wskazać jego elementy we fleksji, fonetyce i składni.
Zróżnicowanie języka. Uczeń:	
1. rozróżnia pojęcie stylu i stylizacji, rozumie ich znaczenie w tekście; 2. rozróżnia style funkcjonalne polszczyzny oraz rozumie zasady ich stosowania; 3. rozpoznaje i ocenia modę językową we współczesnym języku; 4. określa rodzaje zapożyczeń i sposób ich funkcjonowania w polszczyźnie różnych epok; odnosi wskazane zjawiska do współczesnej polszczyzny; 5. zna, rozumie i funkcjonalnie wykorzystuje biblizmy, mitologizmy, sentencje, przysłowia i aforyzmy obecne w polskim dziedzictwie kulturowym; 6. rozpoznaje rodzaje stylizacji (archaizacja, dialektyzacja, kolokwializacja, stylizacja środowiskowa, biblijna, mitologiczna itp.) oraz określa ich funkcje w tekście;	spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1. rozumie i wyjaśnia różnicę między etymologicznym a realnym znaczeniem wyrazu; 2. rozpoznaje prozodyczne elementy stylu: akcent, intonację, dynamikę, rytmizację i określa ich funkcje w tekście; 3. rozumie pojęcie socjolektu; rozpoznaje i określa jego funkcje komunikacyjne; 4. rozumie, czym jest tabu językowe; rozpoznaje jego obecność w wypowiedziach; 5. określa właściwości języka jako nośnika i przekazywacza treści kulturowych; 6. rozpoznaje i charakteryzuje styl indywidualny (dzieła literackiego, autora) oraz styl typowy (gatunku literackiego, prądu literackiego, epoki) i wykorzystuje tę wiedzę w interpretacji utworu literackiego;

7. rozpoznaje słownictwo o charakterze wartościującym; odróżnia słownictwo neutralne od słownictwa o zabarwieniu emocjonalnym, oficjalne od potocznego.	7. określa rolę języka jako narzędzia wartościowania w tekstach literackich; 8. określa cechy stylu wypowiedzi internetowych oraz wartościuje wypowiedzi tworzone przez internautów.
Komunikacja językowa i kultura języka. Uczeń:	
1. rozumie pojęcie znaku językowego oraz języka jako systemu znaków; rozróżnia typy znaków i określa ich funkcje w tekście; 2. zna pojęcie aktu komunikacji językowej oraz jego składowe (komunikat, nadawca, odbiorca, kod, kontekst, kontakt); 3. rozpoznaje i określa funkcje tekstu (informacyjną, poetycką, metajęzykową, ekspresywną, impresywną – w tym perswazyjną); 4. rozpoznaje zjawiska powodujące niejednoznaczność wypowiedzi (homonimie, anakoluty, elipsy, paradoksy), dba o jasność i precyzję komunikatu; 5. posługuje się różnymi odmianami polszczyzny w zależności od sytuacji komunikacyjnej; 6. odróżnia zamierzoną innowację językową od błędu językowego; określa funkcje innowacji językowej w tekście; 7. stosuje zasady etyki wypowiedzi; wartościuje wypowiedzi językowe, stosując kryteria, np. prawda – fałsz, poprawność – niepoprawność; 8. rozróżnia pojęcia manipulacji, dezinformacji, postprawdy, stereotypu, bańki informacyjnej, wiralności; rozpoznaje te zjawiska w tekstach i je charakteryzuje; 9. stosuje zasady etykiety językowej w wypowiedziach ustnych i pisemnych odpowiednie do sytuacji; 10. charakteryzuje zmiany w komunikacji językowej związane z rozwojem jej form (np. komunikacji internetowej).	spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1. określa intencję wypowiedzi jako aktu o dwóch znaczeniach: dosłownym i implikowanym (presupozycja); 2. rozpoznaje i określa funkcje tekstu (fatyczną, magiczną); 3. określa funkcje języka: poznawczą (kategoryzowanie świata), komunikacyjną (dostosowanie języka do sytuacji komunikacyjnej) oraz społeczną (budowanie wspólnoty regionalnej, środowiskowej, narodowej); 4. określa rolę języka w budowaniu obrazu świata.
Ortografia i interpunkcja. Uczeń:	
1. stosuje zasady ortografii i interpunkcji, w tym szczególnie: pisowni wielką i małą literą, pisowni łącznej i rozłącznej partykuły <i>nie</i> oraz partykuły <i>-bym</i>, 2. <i>-byś</i>, <i>-by</i> z różnymi częściami mowy; pisowni zakończeń: <i>-ji</i>, <i>-ii</i>, <i>-i</i>; zapisu przedrostków: <i>roz-</i>, <i>bez-</i>, <i>wes-</i>, <i>wz-</i>, <i>ws-</i>; pisowni przymków złożonych; pisowni nosówek (<i>a</i>, <i>ę</i>) oraz połączeń <i>om</i>, <i>on</i>, <i>em</i>, <i>en</i>; pisowni skrótów i skrótowców; 3. wykorzystuje składniowo-znaczeniowy charakter interpunkcji do uwypuklenia sensów redagowanego przez siebie tekstu; 4. rozumie stylistyczną funkcję zamierzonego błędu ortograficznego w tekście artystycznym.	spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto stosuje podstawowe zasady pisowni polskiej (fonetyczną, morfologiczną, historyczną i konwencjonalną) w zachowaniu poprawności zapisu wypowiedzi.

Tworzenie wypowiedzi.	
Elementy retoryki. Uczeń:	
1. formułuje tezy i argumenty w wypowiedzi ustnej i pisemnej przy użyciu odpowiednich konstrukcji składniowych; 2. wskazuje i rozróżnia cele perswazyjne w wypowiedzi literackiej i nieliterackiej; 3. rozumie i stosuje w tekstach retorycznych zasadę kompozycyjną (np. teza, argumenty, apel, pointa); 4. wyjaśnia, w jaki sposób użyte środki retoryczne (np. pytania retoryczne, wyliczenia, wykrzyknienia, paralelizmy, powtórzenia, apostrofy, przerzutnie, inwersje) oddziałują na odbiorcę; 5. rozróżnia typy argumentów, w tym argumenty pozamerytoryczne (np. odwołujące się do litości, niewiedzy, groźby, autorytetu, argumenty <i>ad personam</i>); 6. rozumie, na czym polega logika i konsekwencja toku rozumowania w wypowiedziach argumentacyjnych i stosuje je we własnych tekstach; 7. odróżnia dyskusję od sporu i kłótni; 8. rozróżnia pragmatyczny i etyczny wymiar obietnic składanych w tekstach reklamy; 9. rozpoznaje elementy erystyki w dyskusji oraz ocenia je pod względem etycznym; 10. rozumie zjawisko nowomowy; określa jego cechy i funkcje w tekście.	spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1. odróżnia elementy stałe i fakultatywne przemówień; 2. stosuje różne typy dowodzenia w wypowiedzi (indukcyjne, dedukcyjne, sylogizmy); 3. rozpoznaje wywód o charakterze demagogicznym oraz metodę pytań podchwytliwych i sugerujących; 4. rozumie pojęcie rubaszości i sarkazmu, wskazuje ich funkcje w tekście oraz przedstawia propozycję odczytania; 5. rozróżnia ironię w zależności od celu: satyrycznego, parodystycznego, przejawu drwiny i sarkazmu.
Mówienie i pisanie. Uczeń:	
1. zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie; 2. buduje wypowiedź w sposób świadomy, ze znajomością jej funkcji językowej, z uwzględnieniem celu i adresata, z zachowaniem zasad retoryki; 3. reaguje na przejawy agresji językowej, np. zadając pytania, prosząc o rozwinięcie lub uzasadnienie stanowiska, wykazując sprzeczność wypowiedzi; 4. zgodnie z normami formułuje pytania, odpowiedzi, oceny, redaguje informacje, uzasadnienia, komentarze, głos w dyskusji; 5. tworzy formy użytkowe: protokół, opinię, zażalenie; stosuje zwroty adresatywne, etykietę językową;	spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach: esej, interpretacja porównawcza, reportaż, felieton.

6. tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym, referat, szkic interpretacyjny, szkic krytyczny, definicja, hasło encyklopedyczne, notatka syntetyzująca; 7. odróżnia streszczenie od parafrazy; funkcjonalnie stosuje je w zależności od celu wypowiedzi; 8. tworzy plan kompozycyjny i dekompozycyjny tekstów o charakterze argumentacyjnym; 9. stosuje retoryczne zasady kompozycyjne w tworzeniu własnego tekstu; wygłasza mowę z uwzględnieniem środków pozajęzykowych; 10. w interpretacji przedstawia propozycję odczytania tekstu, formułuje argumenty na podstawie tekstu oraz znanych kontekstów, w tym własnego doświadczenia, przeprowadza logiczny wywód służący uprawomocnieniu formułowanych sądów; 11. stosuje zasady poprawności językowej i stylistycznej w tworzeniu własnego tekstu; potrafi weryfikować własne decyzje poprawnościowe; 12. wykorzystuje wiedzę o języku w pracy redakcyjnej nad tekstem własnym, dokonuje korekty tekstu własnego, stosuje kryteria poprawności językowej.	
Samokształcenie.	
1. rozwija umiejętność pracy samodzielnej między innymi przez przygotowanie różnorodnych form prezentacji własnego stanowiska; 2. porządkuje informacje w problemowe całości poprzez ich wartościowanie; syntetyzuje poznawane treści wokół problemu, tematu, zagadnienia oraz wykorzystuje je w swoich wypowiedziach; 3. korzysta z literatury naukowej lub popularnonaukowej; 4. sporządza bibliografię i przypis bibliograficzny, także źródeł elektronicznych; 5. dokonuje krytycznej selekcji źródeł; 6. wybiera z tekstu odpowiednie cytaty i stosuje je w wypowiedzi; 7. wzbogaca swoją wypowiedź pozajęzykowymi środkami komunikacji; 8. posługuje się słownikami ogólnymi języka polskiego oraz słownikami specjalistycznymi (np. etymologicznymi, frazeologicznymi, skrótów, gwarowymi), także w wersji online; 9. wykorzystuje multimedialne źródła informacji oraz dokonuje ich krytycznej oceny; 10. gromadzi i przetwarza informacje, sporządza bazę danych;	spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1. sięga do literatury naukowej, aby pogłębiać swoją wiedzę przedmiotową; 2. włącza się w życie kulturalne szkoły, regionu.

11. korzysta z zasobów multimedialnych, np. z: bibliotek, słowników online, e-booków, autorskich stron internetowych; dokonuje wyboru źródeł internetowych, uwzględniając kryterium poprawności rzeczowej oraz krytycznie ocenia ich zawartość;	
12. wykorzystuje formę projektu w przygotowaniu i prezentowaniu oraz popularyzowaniu swoich zainteresowań i osiągnięć;	
13. zna pojęcie hipertekstu; rozpoznaje jego realizacje internetowe oraz pozainternetowe; określa ich funkcje w komunikacji, umiejętnie z nich korzysta w gromadzeniu informacji.	

Lektura obowiązkowa	
ZAKRES PODSTAWOWY	ZAKRES ROZSZERZONY
1) <i>Biblia</i>, w tym fragmenty <i>Księgi Rodzaju</i>, <i>Księgi Hioba</i>, <i>Księgi Koheleeta</i>, <i>Pieśni nad Pieśniami</i>, <i>Księgi Psalmów</i>, <i>Apokalipsy wg św. Jana</i>; 2) Jan Parandowski, <i>Mitologia</i>, część I <i>Grecja</i>; 3) Homer, <i>Iliada</i> (fragmenty), <i>Odyseja</i> (fragmenty); 4) Sofokles, <i>Antyгона</i>; 5) <i>Horacy</i> – wybrane utwory; 6) <i>Bogurodzica</i>; <i>Lament świętokrzyski</i> (fragmenty); <i>Legenda o św. Aleksym</i> (fragmenty); <i>Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią</i> (fragmenty); 7) <i>Kwiatki świętego Franciszka z Asyżu</i> (fragmenty); 8) <i>Pieśń o Rolandzie</i> (fragmenty); 9) Gall Anonim, <i>Kronika polska</i> (fragmenty); 10) Dante Alighieri, <i>Boska komedia</i> (fragmenty); 11) Jan Kochanowski, wybrane pieśni, w tym: <i>Pieśń IX ks. I</i>, <i>Pieśń V ks. II</i>; psalmy, w tym <i>Psalm 13</i>, <i>Psalm 47</i>; <i>Treny: IX, X, XI, XIX</i>; <i>Odprawa posłów greckich</i>; 12) Piotr Skarga, <i>Kazania sejmowe</i> (fragmenty); 13) wybrane wiersze następujących poetów: Daniel Naborowski, Jan Andrzej Morsztyn, Mikołaj Sęp-Szarzyński; 14) Jan Chryzostom Pasek, <i>Pamiętniki</i> (fragmenty); 15) William Szekspir, <i>Makbet</i>, <i>Romeo i Julia</i>; 16) Moliere, <i>Skąpiec</i>; 17) Ignacy Krasicki, <i>Hymn do miłości ojczyzny</i>, wybrane satyry; 18) Franciszek Karpiński, wybór sielanek i liryki religijnej;	Utwory określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1) Arystoteles, <i>Poetyka</i>, <i>Retoryka</i> (fragmenty); 2) Platon, <i>Państwo</i> (fragmenty); 3) Arystofanes, <i>Chmury</i>; 4) Jan Parandowski, <i>Mitologia</i>, część II <i>Rzym</i>; 5) Wergiliusz, <i>Eneida</i> (fragmenty); 6) św. Augustyn, <i>Wyznania</i> (fragmenty); 7) św. Tomasz z Akwinu, <i>Summa teologiczna</i> (fragmenty); 8) François Villon, <i>Wielki testament</i> (fragmenty); 9) François Rabelais, <i>Gargantua i Pantagruel</i> (fragmenty); 10) Michel de Montaigne, <i>Próby</i> (fragmenty); 11) Jan Kochanowski, <i>Treny</i> (jako cykl poetycki); 12) Piotr Skarga, <i>Żywoty świętych</i> (fragmenty); 13) William Szekspir, <i>Hamlet</i>; 14) wybrane utwory poetyckie z romantycznej literatury europejskiej, w tym wybrane wiersze angielskich poetów jezior; 15) Juliusz Słowacki, <i>Lilla Weneda</i>; 16) Cyprian Kamil Norwid, <i>Bema pamięci żałobny rapsod</i>, <i>Fortepian Szopena</i>, <i>Czarne kwiaty</i> (fragmenty), <i>Promethidion</i> (fragmenty); 17) realistyczna lub naturalistyczna powieść europejska (Honoré de Balzac, <i>Ojciec Goriot</i> lub Charles Dickens, <i>Klub Pickwicka</i>, lub Mikołaj Gogol, <i>Martwe dusze</i>, lub Gustaw Flaubert, <i>Pani Bovary</i>); 18) Stanisław Wyspiański, <i>Noc listopadowa</i>;

19) Adam Mickiewicz, <i>Oda do młodości</i>; wybrane ballady, w tym <i>Romantyczność</i>; wybrane sonety z cyklu <i>Sonety krymskie</i> oraz inne wiersze; Konrad Wallenrod; <i>Dziady</i> cz. III; 20) Juliusz Słowacki, <i>Kordian</i>, wybrane wiersze, w tym <i>Grób Agamemnona</i> (fragmenty), <i>Testament mój</i>; 21) Zygmunt Krasiński, <i>Nie-Boska komedia</i>; 22) Cyprian Kamil Norwid, wybrane wiersze; 23) Bolesław Prus, <i>Lalka</i>, <i>Z legend dawnego Egiptu</i>; 24) Eliza Orzeszkowa, <i>Gloria victis</i>; 25) Henryk Sienkiewicz, <i>Potop</i>; 26) Adam Asnyk, wybór wierszy; 27) Fiodor Dostojewski, <i>Zbrodnia i kara</i>; 28) wybrane wiersze następujących poetów: Jan Kasprowicz, Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Leopold Staff; 29) Stanisław Wyspiański, <i>Wesele</i>; 30) Władysław Stanisław Reymont, <i>Chłopi</i> (tom I – <i>Jesień</i>); 31) Stefan Żeromski, <i>Rozdziobią nas kruki, wrony...</i>, <i>Przedwiośnie</i>; 32) Witold Gombrowicz, <i>Ferdydurke</i> (fragmenty); 33) wybrane wiersze następujących poetów: Bolesław Leśmian, Julian Tuwim, Jan Lechoń, Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, Kazimiera Iłakowiczówna, Julian Przyboś, Józef Czechowicz, Krzysztof Kamil Baczyński, Tadeusz Gajcy; 34) Tadeusz Borowski, <i>Proszę państwa do gazu</i>, <i>Ludzie, którzy szli</i>; 35) Gustaw Herling-Grudziński, <i>Inny świat</i>; 36) Hanna Krall, <i>Zdążyć przed Panem Bogiem</i>; 37) wybrane wiersze następujących poetów: Stanisław Baliński, wybrane wiersze z okresu emigracyjnego, Kazimierz Wierzyński, wybrane wiersze z okresu emigracyjnego, Czesław Miłosz, w tym wybrane wiersze z tomu <i>Ocalenie</i> oraz <i>Traktat moralny</i> (fragmenty), Tadeusz Różewicz, Miron Białoszewski, Jarosław Marek Rymkiewicz, Wisława Szymborska, Zbigniew Herbert, w tym wybrane wiersze z tomów <i>Pan Cogito</i> oraz <i>Raport z obłożonego miasta</i>, Halina Poświatowska, Stanisław Barańczak, Marcin Świetlicki, Jan Polkowski, Wojciech Wencel; 38) Albert Camus, <i>Dżuma</i>; 39) George Orwell, <i>Rok 1984</i>; 40) Józef Mackiewicz, <i>Droga donikąd</i> (fragmenty);	19) Franz Kafka, <i>Proces</i> (fragmenty); 20) Michaił Bułhakow, <i>Mistrz i Małgorzata</i>; 21) Stanisław Ignacy Witkiewicz, <i>Szewcy</i>; 22) Bruno Schulz, wybrane opowiadania z tomu <i>Sklepy cynamonowe</i>; 23) Tadeusz Konwicki, <i>Mała apokalipsa</i>; 24) Jorge Luis Borges, wybrane opowiadanie; 25) Janusz Głowacki, <i>Antygona w Nowym Jorku</i>; 26) Sławomir Mrożek, wybrane opowiadania; 27) wybrane eseje następujących autorów: Jerzego Stempowskiego, Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, Zbigniewa Herberta, Zygmunta Kubiaka, Jarosława Marka Rymkiewicza (co najmniej po jednym utworze); 28) wybrane teksty z aktualnych numerów miesięczników oraz kwartalników literackich i kulturalnych.
--	---

41) Sławomir Mrożek, <i>Tango</i> ; 42) Marek Nowakowski, <i>Raport o stanie wojennym</i> (wybrane opowiadanie); <i>Górą „Edek”</i> (z tomu <i>Prawo prerii</i>); 43) Jacek Dukaj, <i>Katedra</i> (z tomu <i>W kraju niewiernych</i>); 44) Antoni Libera, <i>Madame</i> ; 45) Andrzej Stasiuk, <i>Miejsce</i> (z tomu <i>Opowieści galicyjskie</i>); 46) Olga Tokarczuk, <i>Profesor Andrews w Warszawie</i> (z tomu <i>Gra na wielu bębenkach</i>); 47) Ryszard Kapuściński, <i>Podróże z Herodotem</i> (fragmenty); 48) wybrane utwory okresu stanu wojennego; 49) powojenna piosenka literacka – wybrane utwory Ewy Demarczyk, Jacka Kaczmarskiego, Wojciecha Młynarskiego, Agnieszki Osieckiej oraz wybrane teksty Kabaretu Starszych Panów.	
--	--

Lektura uzupełniająca W każdej klasie obowiązkowo dwie pozycje książkowe w całości lub we fragmentach, na przykład:	
ZAKRES PODSTAWOWY	ZAKRES ROZSZERZONY
1) Sofokles, <i>Król Edyp</i> ; 2) Mikołaj z Wilkowiecka, <i>Historyja o chwalebnym Zmartwychwstaniu Pańskim</i> (fragmenty); 3) <i>Dzieje Tristana i Izoldy</i> (fragmenty); 4) Giovanni Boccaccio, <i>Sokół</i> ; 5) Mikołaj Rej, <i>Żywot człowieka poczciwego</i> (fragmenty); 6) Andrzej Frycz Modrzewski, <i>O poprawie Rzeczypospolitej</i> (fragmenty); 7) Miguel de Cervantes y Saavedra, <i>Przemysłny szlachcic Don Kichote z Manczy</i> (fragmenty); 8) Wespazjan Kochowski, <i>Psalmodya polska</i> (wybór psalmów); 9) Wacław Potocki, <i>Transakcja wojny chocimskiej</i> (fragmenty z części I); 10) Ignacy Krasicki, <i>Monachomachia</i> (fragmenty); 11) Stanisław Trembecki, Franciszek Kniaźnin, wybrane utwory; 12) Jędrzej Kitowicz, <i>Opis obyczajów za czasów panowania Augusta III</i> (fragmenty); 13) Julian Ursyn Niemcewicz, <i>Powrót posła</i> ; 14) Stanisław Staszic, <i>Przestrogi dla Polski</i> (fragmenty);	1) Erazm z Rotterdamu, <i>Pochwała głupoty</i> (fragmenty); 2) Tomasz Morus, <i>Utopia</i> (fragmenty); 3) Pedro Calderon de la Barca, <i>Życie snem</i> ; 4) Wolter, <i>Kandyd</i> (fragmenty); 5) Jean Jacques Rousseau, <i>Nowa Heloiza</i> (fragmenty); 6) wybrane utwory epickie okresu romantyzmu: Józef Ignacy Kraszewski, <i>Stara baśń</i> , Victor Hugo, <i>Nędznicy</i> , Edgar Allan Poe – wybrane opowiadanie; Henryk Rzewuski, <i>Pamiętki Soplicy</i> (fragmenty); 7) Władysław Stanisław Reymont, <i>Chłopi</i> (tom II – Zima); 8) Aldous Huxley, <i>Nowy wschodni świat</i> ; 9) Gabriela Zapolska, <i>Moralność pani Dulskiej</i> ; 10) Gustaw Herling-Grudziński, <i>Wieża</i> ; 11) Florian Czynszewicz, <i>Nadberezyńcy</i> ; 12) Bohumil Hrabal, wybrane opowiadania; 13) Wiesław Myśliwski, <i>Widnokrąg</i> ; 14) Julian Strykowski, <i>Austeria</i> ; 15) Umberto Eco, <i>Imię róży</i> ;

15) Juliusz Słowacki, <i>Beniowski</i> (fragmenty); 16) Aleksander Fredro, <i>Śluby panieńskie</i>; 17) Johann Wolfgang Goethe, <i>Cierpienia młodego Wertera</i> (fragmenty), <i>Faust</i> (fragmenty); 18) George Byron, <i>Giaur</i> (fragmenty); 19) Adam Mickiewicz, <i>Dziady</i> cz. IV; 20) Eliza Orzeszkowa, <i>Nad Niemnem</i>; 21) Maria Konopnicka, wybór wierszy; 22) Stefan Żeromski, <i>Echa leśne</i>; 23) Zofia Nałkowska, <i>Granica</i>; 24) Tadeusz Peiper, wybór wierszy; 25) Joseph Conrad, <i>Lord Jim</i>; 26) Anna Kamieńska, Anna Świrszczyńska, Julia Hartwig, Stanisław Grochowiak, Edward Stachura, wybór wierszy; 27) Kazimierz Moczarski, <i>Rozmowy z katem</i> (fragmenty); 28) Zofia Nałkowska, <i>Przy torze kolejowym</i> (z tomu <i>Medaliony</i>); 29) Jan Józef Szczepański, <i>Święty</i>; 30) Tadeusz Różewicz, <i>Kartoteka</i>; 31) Józef Czapski, <i>Na nieludzkiej ziemi</i> (fragmenty); 32) Leopold Tyrmand, <i>Dziennik 1954</i> (fragmenty); 33) Stanisław Lem, <i>Wizja lokalna</i>; 34) Samuel Beckett, <i>Czekając na Godota</i>; 35) Friedrich Dürrenmatt, <i>Wizyta starszej pani</i>; 36) Eugène Ionesco, <i>Lekcja</i> lub inne utwory literackie wybrane przez nauczyciela.	16) wybrane wiersze poetów polskich i obcych; 17) wybrana powieść polska i obca z XX lub XXI wieku; 18) wybrany dramat polski i obcy z XX lub XXI wieku lub inne utwory literackie wybrane przez nauczyciela.
---	---

Zalecane dzieła teatralne i filmowe:

- 1) *Apocalypsis cum figuris*, reż. Jerzy Grotowski;
- 2) *Amadeusz*, reż. Miloš Forman;
- 3) *Dekalog*, reż. Krzysztof Kieślowski, wybrane filmy z cyklu;
- 4) *Dziady*, reż. Konrad Swinarski;
- 5) *Elektra*, reż. Piotr Chołodziński;
- 6) *Emigranci*, reż. Kazimierz Kutz;
- 7) *Kartoteka*, reż. Krzysztof Kieślowski;
- 8) *Kordian*, reż. Jerzy Englert;
- 9) *Lawa. Opowieść o „Dziadach” Adama Mickiewicza*, reż. Tadeusz Konwicki;
- 10) *Moralność pani Dulskiej*, reż. Tomasz Zygadło;
- 11) *Nad Niemnem*, reż. Zbigniew Kuźmiński;
- 12) *Noc listopadowa*, reż. Andrzej Wajda;

- 13) *Noce i dnie*, reż. Jerzy Antczak;
- 14) *Rewizor*, reż. Jerzy Gruza;
- 15) *Rękopis znaleziony w Saragossie*, reż. Wojciech Jerzy Has;
- 16) *Iwona, księżniczka Burgunda*, reż. Zygmunt Hübner;
- 17) *Sanatorium pod klepsydrą*, reż. Wojciech Jerzy Has;
- 18) *Śluby panieńskie*, reż. Andrzej Łapicki;
- 19) *Wizyta starszej pani*, reż. Jerzy Gruza;
- 20) *Zezowate szczęście*, reż. Andrzej Munk;
- 21) *Ziemia obiecana*, reż. Andrzej Wajda.

Teksty polecane do samokształcenia:

- 1) *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, red. Jerzy Bralczyk;
- 2) Jan Białostocki, *Sztuka cenniejsza niż złoto. Opowieść o sztuce europejskiej*;
- 3) *Człowiek Grecji*, red. Jean-Pierre Vernant;
- 4) *Człowiek renesansu*, red. Eugenio Garin;
- 5) Umberto Eco, *Sztuka i piękno w średniowieczu*;
- 6) Karol Estreicher, *Historia sztuki w zarysie*;
- 7) *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*, red. Katarzyna Kłosińska;
- 8) Johan Huizinga, *Jesień średniowiecza*;
- 9) Jacques Le Goff, *Człowiek średniowiecza*;
- 10) Władysław Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*;
- 11) Jacek Kowalski, *Niezbędnik Sarmaty*;
- 12) Tadeusz Lubelski, *Historia kina polskiego. Twórcy, filmy, konteksty*;
- 13) Jan Miodek, *Słownik ojczyzny polszczyzny*;
- 14) Anna Nasiłowska, *Literatura okresu przejściowego 1975–1996*;
- 15) Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Barbara Parniewska, Ewa Popiel-Popiołek, Halina Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*;
- 16) Maria Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*;
- 17) *Popularna encyklopedia mass mediów*, red. J. Skrzypczak;
- 18) *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. Edyta Bańkowska i Agnieszka Mikołajczuk;
- 19) Zbigniew Raszewski, *Krótką historia teatru polskiego*;
- 20) Teresa Skubalanka, *Historyczna stylistyka języka polskiego. Przekroje*;
- 21) Stanisław Stabryła, *Starożytna Grecja*;
- 22) Anna Świderkówna, *Hellenika. Wizerunek epoki od Aleksandra do Augusta; Rozmowy o Biblii*;
- 23) *Wielka encyklopedia Polski*, t. 1. i 2.;
- 24) Władysław Tatarkiewicz, *Historia filozofii; Dzieje sześciu pojęć; Droga przez estetykę*;
- 25) Mieczysław Tomaszewski, *Muzyka w dialogu ze słowem. Próby, szkice, interpretacje*;
- 26) Lidia Winniczuk, *Ludzie, zwyczaje, obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*.

Warunki i sposób realizacji

Podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej: liceum ogólnokształcącego i technikum przywraca chronologiczny układ treści, który pozwala na poznawanie utworów literackich w naturalnym porządku, tak jak one powstawały, z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów, w tym kulturowych, historycznych, filozoficznych. Jednocześnie należy podkreślić, że nauczanie języka polskiego na tym etapie edukacyjnym nie powinno sprowadzać się jedynie do uczenia historii literatury, może to bowiem prowadzić do encyklopedyzmu czy mnożenia faktów. Chronologia ma stanowić punkt odniesienia, umożliwić rozwijanie świadomości historycznoliterackiej uczniów, co powinno dokonywać się poprzez porównywanie zjawisk literackich w czasie. Należy przyjąć perspektywę współczesną jako punkt wyjścia do wprowadzania do tradycji.

Kształcenie literackie i kulturowe w liceum ogólnokształcącym oraz technikum powinno akcentować egzystencjalne aspekty doświadczania siebie, innych, świata, otwierać ciekawą przestrzeń myślenia i wartościowania poprzez kontakty z wartościową literaturą i innymi tekstami kultury. Powinno równocześnie wprowadzać w tradycję jako strażnika pamięci zbiorowej, łącznika między dawnymi i współczesnymi latami – przekaznika treści wyróżnionych z dziedzictwa kulturowego jako społecznie ważne i doniosłe, zarówno w czasie przeszłym, jak i współczesnym – w tradycję, która stanowi istotny czynnik procesów światopoglądowych, wpływających na kształtowanie się tożsamości człowieka. Czytanie tekstów literatury i kultury powinno nauczyć nie tylko dialogu z tradycją, ale inspirować do zadawania dziełu pytań warunkowanych osobistym i kulturowym kontekstem, wdrażać do rozumienia roli symbolu i metafory mających związek z wartościami kulturowymi (duchowymi), moralnymi i wartościami ze sfery sacrum. Zadaniem szkoły ponadpodstawowej jest zatem kształtowanie kompetencji kulturowej: wiedzy i umiejętności oraz samodzielności w dostrzeganiu i interpretowaniu złożonych treści. Ma to szczególne znaczenie dla refleksji młodych ludzi zarówno nad kulturą współczesną, jak i nad kondycją człowieka we współczesnym świecie – nad istotnymi wyzwaniami świata, kultury, cywilizacji, jakim ludzkość powinna stawiać czoła.

Podstawa programowa kładzie duży nacisk na zapoznanie uczniów z literaturą współczesną, dlatego też materiał literacki, poczynając od dzieł literatury starożytnej aż do literatury wojny i okupacji oraz utworów tematycznie z nią związanych, musi zostać zrealizowany w klasach I–III. Zajęcia w klasie IV liceum ogólnokształcącego oraz IV i V technikum w całości przeznaczone są na czytanie utworów literatury po 1945 r. oraz kształcenie i rozwijanie refleksji o ich związkach z tradycją literacką i kulturową.

Jedno z ważnych zadań edukacji polonistycznej na III etapie edukacyjnym polega na kontynuowaniu kształcenia umiejętności świadomego posługiwania się językiem polskim. Kluczowe w tym zakresie jest rozwijanie kompetencji językowej jako podstawy rozumienia tekstów, wypowiadania się ustnie i pisemnie w różnych formach, umiejętnego argumentowania

swoich sądów i przekonań. Kompetencje językowe warunkowane znajomością gramatyki języka, jego zasobu leksykalnego i stylistyki, stanowią podstawę do rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Świadomość sytuacji, w której odbywa się komunikacja, świadomość reguł, których wymaga komunikowanie się z otaczającym światem – nie tylko reguł gramatycznych, ale także zasad kultury języka – to podstawowa umiejętność człowieka żyjącego we współczesnym świecie. Dopełnienie kompetencji komunikacyjnej stanowią znajomość i stosowanie zasad ortografii i interpunkcji. Rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych ucznia warunkuje zatem kształcenie odbioru tekstów oraz ich tworzenie.

Integracja kształcenia językowego i literackiego jest warunkiem koniecznym realizacji podstawy programowej i stanowi w dydaktyce istotny element procesu edukacyjnego. Pozwala ona nie tylko na bogacenie słownictwa ucznia, rozwój umiejętności komunikacyjnych, ale także umożliwia mu rozwijanie umiejętności interpretowania tekstów literackich i nieliterackich, rozwija skutecznie świadomość wartości, które opisuje język, oraz wartości samego języka, a także pozwala na przeciwdziałanie próbom manipulacji językowej oraz związanej z nią przemocy, której źródłem język może się stać. Kształcenie językowe stanowi zatem istotny element budowania własnego systemu wartości, którego podstawą są prawda, dobro i piękno oraz szacunek dla drugiego człowieka.

Kompetencje językowe i komunikacyjne wiążą się ściśle z rozwijaniem umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi. Sprzyja temu kształcenie umiejętności retorycznych oraz świadome wykorzystywanie elementów retoryki podczas tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych, w których uczeń, podejmując różnorodne problemy i dokonując interpretacji różnorodnych tekstów i zagadnień, w sposób przemyślany potrafi argumentować własne zdanie. Łączenie różnych obszarów kształcenia pozwala na integralne rozwijanie umiejętności uczniów i kształtowanie ich postaw.

Ważną rolę w edukacji polonistycznej powinno spełniać samokształcenie rozumiane jako przygotowanie do edukacji ustawicznej, czyli wychowania człowieka charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury. Zadaniem szkoły staje się przygotowanie uczniów nie tylko do samodzielnego opanowywania wiedzy, porządkowania, problematyzowania jej, lecz także do odejścia od encyklopedyzmu na rzecz uczenia się rozumiejącego, oceniania użyteczności i prawdziwości przekazywanych informacji – przekonanie, że człowiek powinien się uczyć planowania i urzeczywistniania własnej przyszłości. Ważną rolę w procesie samokształcenia pełni korzystanie z zasobów biblioteki szkolnej, a współpraca nauczyciela języka polskiego z nauczycielem-bibliotekarzem powinna służyć rozwijaniu kompetencji uczniów.

Edukacja polonistyczna na III etapie edukacyjnym przygotowuje także młodych ludzi do świadomego odbioru, krytycznej analizy i przetwarzania przekazów i komunikatów medialnych. Uczniowie powinni rozumieć znaczenie i rolę mediów we współczesnym świecie, a także świadomie z nich korzystać.

Wychowanie młodzieży na lekcjach języka polskiego odbywa się poprzez refleksję – w wymiarze aksjologicznym, egzystencjalnym – nad językiem i literaturą oraz kulturą. Obowiązkiem nauczyciela jest organizowanie integracji wewnątrzprzedmiotowej, czyli łączenie kształcenia literackiego i kulturowego, językowego, tworzenia wypowiedzi oraz samokształcenia.

Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski

Liceum i technikum

dr Wioletta Kozak

Założenia ogólne

Podstawa programowa dla szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej ma charakter podmiotowy, ramowy, u jej podstaw leży antropocentryczna koncepcja edukacji, a nauczycielom i uczniom przyznaje się prawo do dużej swobody w dobieraniu materiału, projektowaniu pracy, rozkładaniu akcentów ważności w obrębie proponowanej problematyki i wyznaczania tempa procesu edukacyjnego. Zarysowując problematykę w sposób ogólny, podstawa służy pomocą w ogarnięciu całokształtu kwestii wynikających z wpisanej w niej koncepcji edukacyjnej, ale szczegółowo nie wskazuje ani bezwzględnie nie nakazuje realizacji określonych – poza obowiązkowymi – tekstów.

Wprowadzone zmiany w podstawie programowej języka polskiego służą przede wszystkim przywróceniu właściwej rangi przedmiotowi, podczas realizacji którego uczeń pogłębia refleksję nad człowiekiem, życiem i kulturą, kształci sprawność myślenia, wyobraźni, pamięci, rozwija empatię, uczucia wyższe, ale także wypracowuje sprawności językowe, dzięki którym, jako nadawca i odbiorca, rozumie cudze teksty oraz w pełni świadomie i celowo tworzy własne.

Podstawa programowa w szkole ponadpodstawowej:

- a) napisana jest w języku wymagań i formułuje oczekiwania dotyczące szkolnych osiągnięć uczniów tożsame z wymaganiami egzaminacyjnymi;
- b) wyznacza trzy zakresy celów kształcenia ogólnego:
 - 1) **uporządkowana i systematyczna wiedza** jako podstawa kształtowania umiejętności, ale rozumiana funkcjonalnie, co wynika z konieczności rozwijania u uczniów szacunku dla niej, wyrabiania pasji poznawania świata i zachęcania do praktycznego wykorzystywania zdobytych wiadomości;
 - 2) **umiejętność krytycznego myślenia**, rozwijanie narzędzi intelektualnego rozwoju, w tym: formułowania pytań i problemów, posługiwania się kryteriami, uzasadniania, wyjaśniania, klasyfikowania, wnioskowania, definiowania, posługiwania się przykładami, umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów; rozwijanie struktur myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie, łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi;

- 3) **kształtowanie postaw**, wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej oraz rozwijanie osobistych **zainteresowań** ucznia;
- c) za najważniejszą umiejętność ponadprzedmiotową uznaje **myślenie** rozumiane jako złożony proces umysłowy obejmujący wzajemne oddziaływanie na siebie wielu operacji umysłowych, takich jak: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość. Dzięki temu, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej uczą się równocześnie różnych przedmiotów, możliwe jest rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, komputacyjnego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego; zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego służy doskonaleniu zarówno myślenia percepcyjnego, jak i myślenia pojęciowego. Synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia, podobnie jak czytanie, komunikowanie się w języku ojczystym i w językach obcych, kreatywne rozwiązywanie problemów, sprawne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
 - d) zakłada, że uczenie się jest procesem aktywnym, a uczeń ma osiągnąć samodzielność w zdobywaniu wiedzy, zadanie systemu edukacyjnego polega natomiast na przygotowaniu ucznia do dalszego kształcenia, wpojeniu mu szacunku do wiedzy, wykształceniu umiejętności docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł, a także na wyrobieniu nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
 - e) w zakresie specyfiki przedmiotu, jakim jest język polski, różnicuje źródła inspiracji oraz sposoby uzasadniania stanowisk, co oznacza, że wykorzystuje wiele metodologii badań literackich, językoznawczych i kulturoznawczych, dostosowanych do wymagań szkolnych. Można użyć tu pojęcia „eklektyzmu metodologicznego”, gdyż zauważamy na różnych płaszczyznach podstawy programowej elementy strukturalizmu (analiza), semiotyki i hermeneutyki (interpretacja), sięga ona również po narzędzia dyscyplin naukowych, takich jak: genologia, tekstologia, stylistyka, retoryka, pragmatyka, antropologia, pedagogika i in.

Podstawa programowa w zasadniczy sposób zmienia paradygmat myślenia o języku polskim jako najważniejszym przedmiocie w szkolnej edukacji. Przede wszystkim eksponuje jego najistotniejsze aspekty:

- a) jako czynnika **kulturotwórczego**, budującego międzypokoleniowy kod kulturowy, kształtującego poczucie tożsamości narodowej, kulturowej i indywidualnej, zarówno w kontekście tradycji, jak i współczesności;

Celem szkoły, poza przekazywaniem wiedzy i kształceniem umiejętności z nią związanych, jest działanie formacyjne rozumiane jako rozwijanie podmiotowości ucznia, wychowanie do samodzielności, odpowiedzialności – w oparciu o przekonanie, że dzięki obcowaniu z kulturą tworzone są podwaliny ładu w świecie. Poznawanie świata kultury prowadzi do poznawania siebie: „Wiedza o tym, kim

jestem, to w rzeczywistości cała wiązka wiadomości o tym, jaką zajmuję pozycję. Moja tożsamość określona jest przez więzi i identyfikację, stanowiące ramy lub horyzont, wewnątrz których mogę w każdym konkretnym przypadku próbować ustalić, co jest dobre czy wartościowe, co powinienem zrobić, co popieram, a czemu się przeciwstawiam. Innymi słowy, tylko wewnątrz tego horyzontu potrafię zająć jakiekolwiek stanowisko”⁹.

- b) jako czynnika **aksjologicznego**, bowiem oprócz uczenia faktów kładzie duży nacisk na dostrzeganie wartości – obecnych w literaturze oraz innych tekstach kultury; Człowiek jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości nie-jako „skazanym”, jeśli tylko naprawdę chce być człowiekiem¹⁰. Szkolna edukacja aksjologiczna ma za zadanie wprowadzanie człowieka w świat wartości, kształtowanie w nim pragnienia i potrzeby ich odkrywania, docierania do prawdy oraz rozwijania wrażliwości na piękno, zdolności odróżniania dobra od zła jako podstawy do konstruowania własnego światopoglądu, odnalezienia się w – jak to nazywa Maria Jędrychowska – „pejzażu aksjologicznym”, określenia w nim swojego miejsca poprzez zdefiniowanie własnej tożsamości etycznej¹¹.
- c) jako czynnika **społecznego** w perspektywie zaistnienia na rynku pracy; Zajęcia języka polskiego kształtują cechy pracownika niezbędne na współczesnym rynku, zwłaszcza w świetle założeń gospodarki innowacyjnej. Położono bowiem bardzo duży nacisk na praktyczne zastosowanie efektów pracy z lekturą i wykorzystanie wiedzy o języku oraz umiejętność interpretacji tekstów kultury poprzez:
- kształcenie kompetencji kulturowych (zdolność rozumienia różnego rodzaju komunikatów i ich interpretacji);
 - rozwijanie wyobraźni (kreatywność, przewidywanie), intelektu (wnioskowanie), inteligencji emocjonalnej i systemu wartości (ocenie) oraz funkcjonalne wprowadzanie elementów retoryki i kształcenie umiejętności tekstotwórczych;
 - kształcenie umiejętności komunikowania wyników w mowie i na piśmie;
 - kształcenie umiejętności rozpoznawania intencji uczestników komunikacji;
 - rozwijanie funkcji społecznych komunikacji służących budowaniu i wzmacnianiu tożsamości jej uczestników.

Jedną z najważniejszych zmian w podstawie programowej jest przywrócenie właściwej pozycji szkole, której najważniejszym celem jest **kształcenie** rozumiane jako [...] „ogół zjawisk i procesów stwarzających warunki dla wszechstronnego rozwoju umysłowego człowieka. Oznacza to nabywanie przez niego wiedzy, poglądów, przekonań na temat

⁹ Tylor Ch., (2001), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 53.

¹⁰ Stróżewski W., (1992), *O stawianiu się człowiekiem*, [w:] tenże, *W kręgu wartości*, Kraków: Znak, s. 38.

¹¹ Jędrychowska M., (1998), *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturalno-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 69.

ludzi, ich dzieł, świata, w którym żyją, możliwości zmieniania otaczającej go rzeczywistości oraz samego siebie, gotowości do podejmowania działań intelektualnych i praktycznych, a także dążenie do rozwijania swoich zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień¹². Tak rozumiane kształcenie zakłada równoczesność trzech procesów: nauczania, uczenia się i wychowania, w trakcie których uczeń dąży do:

- a) poznania samego siebie i otaczającego go świata przyrody oraz innych ludzi jako jednostek i zbiorowości, łączących ich relacji w ujęciu diachronicznym i synchronicznym;
- b) tworzenia w swojej świadomości systemu wiedzy i umiejętności będących podstawą do porozumiewania się oraz współdziałania z innymi ludźmi;
- c) przygotowania się do zmieniania siebie i dostępnej mu rzeczywistości przez nabycie lub doskonalenie gotowości do działań konstrukcyjnych i rekonstrukcyjnych, zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień;
- d) formowania w sobie postaw twórczych w różnych sferach życia;
- e) ukształtowania osobistego stosunku do wartości tkwiących w człowieku, jego wytworach i szeroko rozumianym otoczeniu oraz budowania własnego systemu wartości, który stanowiłby punkt odniesienia do wyrażania tego stosunku;
- f) rozwinięcia potrzeb i nabycia umiejętności do samokształcenia i samodoskonalenia się przez całe życie¹³.

Założenia na płaszczyźnie celów kształcenia – wymagań ogólnych oraz treści nauczania – wymagań szczegółowych

Podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej w swojej strukturze kontynuuje założenia podstawy programowej dla szkoły podstawowej. Wiadomości i umiejętności opisane zostały w następujących obszarach:

- I. *Kształcenie literackie i kulturowe.*
- II. *Kształcenie językowe.*
- III. *Tworzenie wypowiedzi.*
- IV. *Samokształcenie.*

Kształcenie literackie i kulturowe

Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na porządek w nazwie tego obszaru: pierwsze i najważniejsze jest kształcenie literackie (czyli książka, mądrość czytania, czytanie kontemplacyjne) pogłębione o spojrzenie na dzieło literackie, które jest wartościowe (termin zaproponowany przez Stefana Sawickiego), o uświadomienie, że tym, co w dziele literackim przemawia do odbiorcy, co odbiorcę porusza, są wartości. Młodzież szkoły ponadpodstawowej jest w takim wieku rozwojowym, że stawia pytania i szuka odpowiedzi na pytania dla niej najważniejsze. Lekcje języka polskiego poprzez kontakt z lekturą mogą przybliżać sprawy szczególnie istotne, otwierać przed uczniami drogę do poszukiwania prawdy, sensu życia, sprawiedliwości, dobra.

¹² Pilch T., (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa: Żak, s. 858.

¹³ Ibidem.

Najważniejszym zadaniem szkolnej polonistyki jest zatem wprowadzenie uczniów w tradycję literacką i kulturową, która ma służyć zakorzenieniu w przeszłości, wykształceniu poczucia tożsamości i ciągłości kultury, zwrócenie uwagi na to, że w różnych epokach powstawały dzieła wybitne, przemawiające wprawdzie w języku odmiennym od współczesnego, ale niosące przesłanie uniwersalne, dotyczące natury człowieka także w czasach współczesnych, a ponadto – budzenie szacunku wobec dziedzictwa intelektualnego przodków. W ten sposób język polski łączy cele poznawcze z wychowawczymi, ukierunkowanymi na kształtowanie osobowości uczniów, ich rozwój w wymiarze aksjologicznym i etycznym.

Podstawa programowa przywraca **chronologiczny układ treści**, który pozwala na uporządkowanie materiału, poznawanie utworów literackich w naturalnym porządku, w jakim powstawały, z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów, w tym kulturowych, historycznych, filozoficznych. Kładzie nacisk zarówno na kształtowanie i utrwalanie podstawowej wiedzy o dokonaniach przeszłości, jej twórcach i arcydziełach, ich miejscu i roli we własnym czasie historycznym oraz w doświadczeniach następnych pokoleń, jak i na kształcenie umiejętności interpretacyjnych. Zadaniem szkoły ponadpodstawowej jest zatem kształtowanie kompetencji kulturowej: wiedzy i umiejętności oraz samodzielności w dostrzeganiu i interpretowaniu złożonych treści. Podstawa programowa zwraca szczególną uwagę na egzystencjalne doświadczenia współczesnego człowieka jako punkt wyjścia do dialogu z tradycją, a także na rozwijanie świadomości historycznoliterackiej uczniów poprzez rozumienie takich pojęć jak epoka literacka, konwencja literacka (na poziomie podstawowym) czy prąd literacki (na poziomie rozszerzonym).

Podstawa programowa w wymaganiach szczegółowych w obszarze *Czytanie utworów literackich* stawia przed szkolną edukacją polonistyczną następujące wyzwania:

- a) rozwijanie rozumienia historii literatury i dziejów kultury jako procesu, w tym szczególnie:
 - na poziomie podstawowym w zakresie:
 - periodyzacji literatury;
 - znajomości niektórych konwencji literackich i ich wpływu na kształt dzieła;
 - poddawania refleksji tematyki i problematyki dzieł;
 - odkrywania obecności motywów i toposów w dziełach oraz określania ich roli w tworzeniu znaczeń uniwersalnych;
 - na poziomie rozszerzonym w zakresie:
 - poznawania tradycji literackiej i kulturowej i ich roli w budowaniu znaczeń uniwersalnych w dziełach;
 - znajomości prądów literackich i artystycznych, programów grup i pokoleń literackich;
 - wiedzy na temat konwencji literackich oraz ich przemian i ich wpływu na kształt dzieła;

- rozpoznawania mitologizacji i demitologizacji oraz ich wpływu na interpretację znaczeń w dziele;
 - wskazywania archetypów i ich roli w tworzeniu znaczeń uniwersalnych;
 - rozpoznawania parafrazy, parodii i tawestacji i ich znaczenia w interpretacji;
- b) doskonalenie kształconych w szkole podstawowej umiejętności analitycznych oraz rozwijanie takich umiejętności analizy tekstu jak:
- na poziomie podstawowym:
 - określanie cech gatunków literackich;
 - wskazywanie środków wyrazu artystycznego i ich funkcji w utworach;
 - określanie sposobów kreacji świata przedstawionego;
 - na poziomie rozszerzonym:
 - rozpoznawanie środków wyrazu artystycznego oraz parafrazy, parodii i tawestacji jako sposobów kształtowania charakteru literackiego dzieła;
- c) rozwijanie umiejętności interpretacyjnych, w tym szczególnie interpretowania i wartościowania oraz uwzględniania w interpretacji:
- na poziomie podstawowym:
 - obecnych w dziele konwencji;
 - symbolicznego i alegorycznego charakteru dzieła;
 - ironii, autoironii, komizmu, tragizmu, groteski, humoru i patosu oraz ich roli i związku z problematyką dzieła;
 - różnego rodzaju kontekstów interpretacyjnych;
 - na poziomie rozszerzonym:
 - aluzji literackich i ich wpływu na uniwersalne znaczenia w dziele;
 - wartości poznawczych, etycznych i estetycznych i ich znaczeń uniwersalnych.

Lista lektur obejmuje pozycje obowiązkowe do przeczytania dla wszystkich uczniów (kanon lektur) oraz lektury do wyboru przez nauczyciela. Łączy zatem wykaz książek tworzący ład aksjologiczny i stanowiący podstawę kodu kulturowego przynależnego wspólnocie narodowej z odpowiedzią na potrzeby i zainteresowania uczniów oraz ich poszukiwania twórcze. Do listy lektur wprowadzono także propozycję spektakli teatralnych i dzieł filmowych uznanych za arcydzieła.

Przy doborze lektur obowiązkowych brano pod uwagę:

- a) reprezentatywność doświadczeń egzystencjalnych, przekazywanie wartości, nośność tematyki utworów;
- b) reprezentatywność rodzajową i gatunkową (np. komedia, tragedia, epos, hymn);
- c) reprezentatywność historycznoliteracką i kulturową;
- d) czytelność problemu, jasność i klarowność wyводу.

Podstawa programowa podkreśla konieczność zapoznania uczniów z literaturą współczesną, dlatego też materiał literacki, poczynając od dzieł literatury starożytnej, aż do literatury wojny i okupacji oraz utworów tematycznie z nią związanych, musi zostać

zrealizowany w klasach I–III. Zajęcia w klasie IV liceum oraz IV i V technikum w całości przeznaczone są na omawianie utworów literackich powstałych po 1945 r. oraz kształcenie i rozwijanie refleksji o ich związkach z tradycją literacką i kulturą.

Podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej wskazuje także te lektury z zakresu szkoły podstawowej, do których należy się odnieść. W interpretacji utworów literackich odwołuje się do tekstów poznanych w szkole podstawowej, w tym: *trenów i pieśni Jana Kochanowskiego*, *bajek Ignacego Krasickiego*, *Dziadów cz. II* oraz *Pana Tadeusza Adama Mickiewicza*, *Zemsty Aleksandra Fredry*, *Balladyny Juliusza Słowackiego*. Teksty te mogą stanowić kontekst dla poznawanych utworów, mogą także być omawiane w innym ujęciu, odpowiadającym możliwościom i potrzebom starszej młodzieży.

Wymagania szczegółowe zawarte w obszarze *Odbiór tekstów kultury* skupiają się na dwóch aspektach: umiejętności odczytania i wykorzystania tekstów kultury z różnych dziedzin sztuki oraz rozumienia tekstów nieliterackich. Warto podkreślić, że na poziomie rozszerzonym wymagane jest odczytanie poglądów filozoficznych zawartych w różnych dziełach. Oznacza to konieczność nie tylko poznawania i charakteryzowania głównych prądów filozoficznych (taka umiejętność wpisana została jako wymaganie na poziomie podstawowym), ale także czytania tekstów filozoficznych i odczytywania ich sensów.

Podstawa programowa bardzo mocno eksponuje konieczność kontekstowego czytania utworów literackich i odbioru tekstów kultury, zwłaszcza w zapisach przywołanych poniżej.

1. Czytanie utworów literackich

Zakres podstawowy	Zakres rozszerzony
9) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów oraz jej związek z programami epoki literackiej, ze zjawiskami społecznymi, historycznymi, egzystencjalnymi i estetycznymi; poddaje ją refleksji; 11) rozumie pojęcie motywu literackiego i toposu, rozpoznaje podstawowe motywy i toposy oraz dostrzega żywotność motywów biblijnych i antycznych w utworach literackich; określa ich rolę w tworzeniu znaczeń uniwersalnych; 12) w interpretacji utworów literackich odwołuje się do tekstów poznanych w szkole podstawowej, w tym: <i>trenów i pieśni Jana Kochanowskiego</i>, <i>bajek Ignacego Krasickiego</i>, <i>Dziadów cz. II</i> oraz <i>Pana Tadeusza Adama Mickiewicza</i>, <i>Zemsty Aleksandra Fredry</i>, <i>Balladyny Juliusza Słowackiego</i>; 13) porównuje utwory literackie lub ich fragmenty, dostrzega kontynuacje i nawiązania w porównywanych utworach, określa cechy wspólne i różne;	3) rozpoznaje w utworach cechy prądów literackich i artystycznych oraz odczytuje ich funkcje; 4) rozróżnia grupę literacką i pokolenie literackie; rozpoznaje założenia programowe w utworach literackich różnych epok; 5) rozpoznaje mitologizację i demitologizację w utworach literackich, rozumie ich uniwersalny charakter oraz rolę w interpretacji; 12) rozumie pojęcie aluzji literackiej, rozpoznaje aluzje w utworach i określa ich znaczenie w interpretacji utworów; 13) rozumie i określa związek wartości poznawczych, etycznych i estetycznych w utworach literackich.

15) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, szczególnie kontekst historycznoliteracki, historyczny, polityczny, kulturowy, filozoficzny, biograficzny, mitologiczny, biblijny, egzystencjalny; 16) rozpoznaje obecne w utworach literackich wartości uniwersalne i narodowe; określa ich rolę i związek z problematyką utworu oraz znaczenie dla budowania własnego systemu wartości.	
---	--

2. Odbiór tekstów kultury

Zakres podstawowy	Zakres rozszerzony
5) charakteryzuje główne prądy filozoficzne oraz określa ich wpływ na kulturę epoki; 6) odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki; 2) analizuje strukturę tekstu: odczytuje jego sens, główną myśl, sposób prowadzenia wywodu oraz argumentację.	2) wykorzystuje teksty naukowe w interpretacji dzieła sztuki; 3) rozpoznaje nawiązania do tradycji biblijnej i antycznej w kulturze współczesnej; 4) porównuje teksty kultury, uwzględniając różnorodne konteksty; 6) odczytuje poglądy filozoficzne zawarte w różnorodnych dziełach.

Czytanie kontekstowe pozwala na budowanie świadomości historycznoliterackiej uczniów. Odbывается ono poprzez wydobywanie sensów i znaczeń wynikających z lektury tekstów. Uzmysławia uniwersalność motywów, wątków i tematów przy jednoczesnym dostrzeżeniu odmienności form wypowiedzi. Kontekst za każdym razem musi być uzasadniony, kierować interpretatora ku odczytaniu intencji autora, pozwalać uczniom odkrywać dzięki wnikliwej analizie grę, jaką prowadzi z nimi autor.

Kształcenie literackie i kulturowe powinno zatem rozwijać potrzebę i umiejętności lekturowe, wspomagać czytanie różnego typu utworów literackich, kształtować potrzebę kontaktu ze słowem, z tekstem wraz z jego bogactwem znaczeń prowadzących do pogłębienia refleksji oraz skłaniających do namysłu i własnych poszukiwań. Ponadto powinno budować pamięć o przeszłości, sławnych twórcach i ich arcydziełach, sytuując je w kontekście czasów, w których powstały, oraz doświadczeń późniejszych pokoleń, a także ukazywać powinności literatury, jej rolę w dziejach narodu i kultury.

Kształcenie językowe

W zakresie języka kształcenie na poziomie szkoły ponadpodstawowej obejmuje zarówno rozwijanie umiejętności posługiwania się słowem w różnych sytuacjach (w mowie i piśmie), jak i przyswajanie wiedzy o naturze języka, jego możliwościach i ograniczeniach.

Kształcenie językowe to kluczowa umiejętność wpisana do podstawy programowej z kilku powodów:

- język jest środkiem i narzędziem porozumiewania się, można dzięki niemu wyrażać różne intencje i cele, wywierać wpływ, skłaniać do reakcji, oceniać i wartościować, nawiązywać i podtrzymywać kontakty;
- język umożliwia dostęp do dziedzictwa kulturowego utrwalonego w słowie, w tym w literaturze, umiejętność czytania i rozumienia staje się zatem kluczową umiejętnością zapewniającą poznanie;
- dzięki językowi można wyrażać myśli, zaspokajać potrzebę ekspresji, zaspokajając potrzeby estetyczne (np. dzięki prozodii, właściwościom i walorom brzmieniowym głosek);
- język jest tworzywem różnorodnych tekstów, pełni więc funkcję sprawczą, odzwierciedla rzeczywistość, ale także ją kreuje.

Język jest więc z jednej strony źródłem wiedzy o człowieku, o sposobach myślenia, odczuwania i poznawania świata, z drugiej – narzędziem myślenia człowieka, czyli nazywania, oceniania, wartościowania i porozumiewania się¹⁴.

Podstawa programowa proponuje funkcjonalne łączenie teorii i praktyki językowej, akcentując w ten sposób zarówno cel poznawczy – autonomiczny w kształceniu językowym – jak i pragmatyczny, skoncentrowany na wykorzystaniu znajomości systemu językowego w praktyce odbioru oraz tworzeniu wypowiedzi.

Zapisy w zakresie wymagań szczegółowych w obszarze kształcenia językowego oscylują wokół czterech zagadnień: gramatyki języka polskiego, zróżnicowania języka, komunikacji językowej i kultury języka oraz ortografii i interpunkcji. Taki układ zagadnień wynika z przyjętego porządku myślenia o języku: od teoretycznych podstaw gramatyki języka i jego stylistyki (kompetencje językowe¹⁵) do umiejętności komunikacyjnych (kompetencje komunikacyjne¹⁶). Podobnie jak to ma miejsce w przypadku kształcenia literackiego i kulturowego podstawa programowa sięga również po narzędzia takich kierunków językoznawczych jak teoria komunikacji – zarówno w rozumieniu semiotyczno-strukturalnym, jak i pragmatycznym, dla którego podstawą jest teoria aktów mowy – oraz stylistyka, pragmalingwistyka, analiza językowego obrazu świata na bazie teorii kognitywnych, antropologia, pedagogika i in.

¹⁴ Horwath E., *Teorie językoznawcze w szkolnej dydaktyce*, [w:] Janus-Sitarz A., Nowak E., (red.), (2014), *Szkolna dydaktyka zanurzona w języku*, Kraków: Universitas, s. 65.

¹⁵ Koncepcja kompetencji językowej sformułowana została przez Noama Chomsky'ego i zawiera cztery elementy: idee **kreatywności** (twórczego wykorzystania języka w wypowiedzi zależnej od sytuacji komunikacyjnej), **gramatyczności** (znajomości leksyki, zasad łączenia wyrazów w całości składniowe, **akceptabilności** (zgodności budowanej wypowiedzi z rodzimą normą językową) oraz **interioryzacji** (nieuświadomionego użytkowania języka ojczystego). W ujęciu Chomsky'ego kompetencja językowa to wiedza o abstrakcyjnych regułach językowych, które wyznaczają zarówno odbiór, jak i tworzenie wypowiedzi – zob. Chomsky N., (1982), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław: Ossolineum.

¹⁶ Zob. artykuły w: Janus-Sitarz A., Nowak E., (2014), *Szkolna dydaktyka zanurzona w języku*, Kraków: Universitas.

Kompetencje językowe

Podstawą kształcenia językowego jest gramatyka, która jako wiedza na temat reguł pozwala na świadome posługiwanie się językiem, uczy normy językowej, potrzebna jest podczas interpretacji tekstów literackich, uczy logicznego myślenia. „Trzeba wręcz, by była (...) obecna, po to, aby objaśniać budowę tekstu oraz językowe utkanie poszczególnych aktów mowy, by służyć poznaniu, porozumiewaniu się, tworzeniu i interpretacji różnorodnych wypowiedzi”¹⁷. Oba aspekty języka, teoretyczny i praktyczny, cechuje komplementarność, bowiem znajomość teorii umożliwia użytkownikom języka lepsze pełnienie roli nadawcy i odbiorcy w procesie komunikacji. „Stawiając pytanie o charakterze poznawczym: jaki jest język?, trzeba koniecznie sformułować następne, a mianowicie: Co może język oraz co z możliwości języka wynika dla osoby, która się nim posługuje w określonym celu oraz w określonych sytuacjach?; Jakie korzyści osiągnie ona jako uczeń, dziennikarz, pisarz, autor różnych wypowiedzi mówionych i pisanych dzięki konkretyzacji tego, co jest potencjalnie wpisane w system językowy?”¹⁸.

Obserwacja i analiza warstwy językowej odwołują się do wiedzy o systemie traktowanej funkcjonalnie, dostrzeżenie bowiem zjawisk, środków, sposobów językowych wiedzie ku ustaleniu „co z tego wynika”. Mówienie o języku to mówienie o znaczeniach – język przestaje być traktowany wyłącznie jako narzędzie porozumiewania się, przekazywania treści. Służy doświadczaniu rzeczywistości pokazywanej przez tekst. Namysł nad jego językową warstwą pozwala odkrywać wpisany weń obraz świata i podejmować z nim twórczy dialog¹⁹.

Gramatyka języka polskiego	Kategoria normatywna - zagadnienia z zakresu fonetyki, fleksji, składni i słowotwórstwa; - rozwijanie świadomości, że język polski jest językiem fleksyjnym, a jego charakter ma konsekwencje na płaszczyźnie składni; - wiedza i umiejętności z zakresu gramatyki stanowią podstawę do kształcenia kolejnych umiejętności uczniów.
Zróżnicowanie języka	Kategoria semantyczna - zasób leksykalny ucznia – dalsze bogacenie słownictwa, rozwoju jego zasobu leksykalnego; - rozumienie dosłowne i przenośne znaczeń na poziomie leksykalnym i stylistycznym wypowiedzi, określanie istoty ich wieloznaczności, synonimika leksykalna, homonimia, antonimia wyrazowa; - odmiany stylistyczne współczesnej polszczyzny oraz stylizacja i jej funkcje; - język potoczny jako podstawa współczesnego języka polskiego.

¹⁷ Kowalikowa J., (2016), *Edukacja językowa dla rozwijania uczniowskich kompetencji jako operacyjnych oraz perspektywicznych celów kształcenia. Kształcenie językowe a język polski jako przedmiot nauczania*, [w:] E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, Katowice: Wyd. UŚ, t. 1., s. 316.

¹⁸ Kowalikowa J., *Edukacja językowa*, op. cit., s. 317.

¹⁹ Ibidem.

Kompetencje komunikacyjne

Kompetencja komunikacyjna jest to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym. Powstaje ona jako wynik opanowania języka ojczystego, nieodłącznie związanego z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata i relacje z innymi ludźmi. Porozumiewanie się w języku ojczystym wymaga od osoby znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka. Umiejętność komunikacji obejmuje wiedzę na temat głównych typów interakcji słownej, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych, cech rozmaitych stylów i rejestrów języka oraz świadomość zmienności języka i sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach.

Człowiek powinien posiadać umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencja ta obejmuje również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania pomocy oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu. Pozytywna postawa w stosunku do porozumiewania się w ojczystym języku obejmuje skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz chęć ich urzeczywistniania, a także zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebą rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie²⁰.

Komunikacja językowa i kultura języka	- kształtowanie zachowań językowych w grupie społecznej, w różnych sytuacjach komunikacyjnych; - kształcenie i rozwijanie kolejnych kompetencji ucznia zapisanych zarówno w obszarze kształcenia literackiego i kulturowego, jak i w obszarze tworzenia wypowiedzi.
Ortografia i interpunkcja	- znajomość reguł ortograficznych i interpunkcyjnych jako zasad pozwalających unikać zaburzeń komunikacyjnych; - kształtowanie sprawności ortograficzno-praktycznej, czyli umiejętności poprawnego pisania, popartej znajomością odpowiednich reguł ortograficznych; - kryterium fonetyczne i morfologiczne, mające najszersze zastosowanie w praktyce szkolnej, powinny zostać wprowadzone przed regułami motywowanymi zasadą historyczną, której znajomość jest potrzebna dopiero wówczas, gdy w wyniku analizy morfologicznej nie znajdziemy uzasadnienia pisowni poszczególnych wyrazów; reguły oparte na zasadzie konwencjonalnej powinny być uwzględniane na samym końcu, gdy nie możemy się odwołać do wprowadzonych wcześniej zasad.

²⁰ Kozak W., *O kompetencjach polonisty w szkole podstawowej światła zmian programowych*, „Trendy” 1/2017.

Kształcenie językowe na lekcjach języka polskiego oparte jest na następujących założeniach:

1. Przełamanie tradycji nauczania gramatyki wyłącznie w celu wpojenia wiedzy teoretycznej – odejście od praktyki traktowania wiedzy o języku i kształcenia umiejętności językowych jako „wiedzy osobnej”. Kompetencje językowe ucznia służą doskonaleniu jego kompetencji komunikacyjnych w zakresie rozumienia tekstów, porozumiewania się, tworzenia wypowiedzi.
2. Tworzenie programów nauczania oraz dobór metod i technik pracy, czyniących język – rozumiany jako podstawowe narzędzie poznania – punktem wyjścia do działań poznawczych.
3. Poszukiwanie formuły organizacji działań dydaktycznych służącej funkcjonalnemu kształceniu językowemu, które ma się stać punktem wyjścia do rozumienia tekstów, a wreszcie – do rozumienia świata.

Tworzenie wypowiedzi

Oprócz kompetencji kulturowej, językowej i komunikacyjnej na lekcjach języka polskiego uczniowie powinni nabyć także kompetencji tekstowej. U jej podstaw, zgodnie z zapisami podstawy programowej, leżą następujące umiejętności: mówienie, słuchanie, pisanie.

Istotą kompetencji tekstowej są umiejętności retoryczne, dlatego podstawa programowa w sposób systemowy i celowy wprowadza elementy retoryki rozumianej nie tylko jako sztuka przekonywania i dyskusowania – synteza słowa pisanego i głoszonych, obrazu i ruchu, dźwięku i barwy itp. – dzięki której można przygotować uczniów do świadomego odbioru współczesnego świata medialnego (tradycja oratorsko-komunikacyjna), ale także jako narzędzie, technika przygotowywania tekstów (tradycja retoryczno-kompozycyjna). Czym zatem jest retoryka? Retoryka to sztuka oraz nauka panowania nad myślą zamkniętą w słowach. „Już od czasów antycznych, kiedy retoryka powstała, uważana była jednocześnie za wiedzę (naukę teoretyczną) oraz umiejętność (praktyczną sprawność) dobrego mówienia (pojęcie to należy rozumieć jak najszerzej, także jako umiejętność dobrego pisanie, ale i jako czynności o określonych walorach moralnych). Taki też był i jest cel retoryki. Jeśli chcemy napisać wypracowanie na dowolny temat, zachęcić koleżanki i kolegów, żeby pójść do kina, albo przekonać rodziców lub przełożonych, że uczymy się czy pracujemy znakomicie [...], musimy posłużyć się narzędziami retoryki” (Tadeusz Kotarbiński).

Znajomość zasad retoryki pozwala logicznie konstruować zdania, świadomie używać środków językowych, umiejętnie argumentować, prawidłowo wymawiać, intonować i akcentować frazy językowe, czy wreszcie właściwie komponować swoją wypowiedź. Uczenie retoryki to przysposabianie do wypowiedzi sytuacyjnej, kontekstowej, to także tworzenie takiej wypowiedzi, która ma dotrzeć do umysłu odbiorcy zgodnie z intencją nadawcy. Retoryka jest obecna w każdym przypadku użytkowego i celowego użycia języka i stanowi jedno z podstawowych narzędzi komunikacyjnych, bowiem jest nauką

tworzącą „prawidłowe reguły myślenia”²¹, umożliwia porządkowanie myśli i ich sprawne przekazywanie innym. Narzędzia retoryczne stały się niezastąpione w sytuacjach, w których często trzeba przekonywać do swoich racji i okazuje się, że sposób ujęcia tematu, użyta argumentacja i sposób mówienia decydują o sukcesie.

Retoryka, poza tym że jest sztuką o wysokim stopniu użyteczności społecznej, niesie ze sobą elementy psychologiczne lub antropologiczne, bowiem kształci u ludzi umiejętność wyrażania siebie, swoich przekonań, poglądów, zjednywania ludzi do idei²². Nauczanie elementów retoryki na lekcjach języka polskiego powinno być osadzone na dwóch filarach. Z jednej strony trzeba sięgać do tradycji oratorsko-komunikacyjnej nauczania retoryki (nastawionej na sztukę rozmowy oraz dialog obejmujący naukę słuchania, zadawania pytań, rzeczowego formułowania i odpierania argumentów itp.), z drugiej zaś do tradycji retoryczno-kompozycyjnej (nauczania poprawnego w sensie gramatycznym, logicznego w sensie organizacji myśli i odpowiedniego w sensie formalnym i stylistycznym wyrażania się)²³.

W efekcie takiego kształcenia na lekcjach języka polskiego uczeń powinien:

- 1) mieć świadomość tego, jak rzeczywistość ukazywana jest w języku i jak język oraz różne formy przekazu wpływają na sposób postrzegania rzeczywistości (w tym istotne jest zwłaszcza uczenie umiejętności dobierania słów, które pozwalają adekwatnie wyrażać przeżycia);
- 2) znać techniki komponowania tekstów (rozumianych jako świadomie uporządkowany zbiór znaków) pełniące konkretne funkcje i prowadzące do określonego celu, w tym uwzględniać:
 - a) warunki, jakie musi spełniać wypowiedź językowa, aby mogła zostać uznana za tekst;
 - b) morfologię tekstu, a więc jego charakter będący wynikiem doboru i organizacji tworzywa językowego usytuowanego na różnych płaszczyznach systemu i w różnych obszarach, ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa i składni;
 - c) sposoby ich świadomego wykorzystania w budowaniu podstawowych struktur językowo-informacyjnych, takich jak przedstawianie obrazów, relacjonowanie zdarzeń;
 - d) kompozycję wypowiedzi;
 - e) formę gatunkową oraz jej wykładniki;
 - f) funkcje tekstu²⁴ itp.

²¹ Lichański J. Z., (2000), *Retoryka od renesansu do współczesności – tradycja i innowacja*, Warszawa: DiG, s. 7.

²² Zob. Budzyńska-Daca A., (2011), *Retoryka i edukacja*, „Res Rhetorica” 1/2015; Sobczak B., Zgółkowa H. (red.) (2011), *Dydaktyka retoryki*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie..

²³ Ornatowski C., (2003), *Nauczanie retoryki w USA: orientacje, założenia, praktyka*, [w:] J.Z. Lichański (red.), *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, Warszawa: DiG, s. 14–15.

²⁴ J. Kowalikowa, *Edukacja językowa*, op. cit.

- 3) umieć korzystać ze strategii oraz technik perswazyjnych i argumentacyjnych, a więc znać mechanizmy perswazji i manipulacji, a także sposoby oddziaływania na ludzi.

Nauczyciel, wprowadzając na lekcjach ćwiczenia z zakresu retoryki, powinien:

- a) mieć świadomość powiązań sztuki słowa z logiką oraz wprowadzać elementy logiki do procesu dydaktycznego;
- b) dobierać takie fragmenty tekstów literackich, na bazie których można ćwiczyć logiczne myślenie oraz wnikliwe badanie argumentów;
- c) wykorzystywać debaty retoryczne jako metodę pracy na lekcjach;
- d) uczyć rzetelnej analizy, zmierzającej „w głąb” tekstu, a nie podążającej „obok” niego;
- e) znać i rozumieć założenia podstawy programowej w tym zakresie.

W sztuce mówienia i pisania istotne jest pogodzenie wartości języka jako zespołu norm pozwalających przestrzegać poprawności i etykiety oraz jego wartości polegającej na zdolności do rozwoju w toku kreatywnej praktyki użycia.

Podstawa programowa języka polskiego przypomina, że sztuka dobrego mówienia (*ars bene dicendi*) opiera się na sztuce dobrego (poprawnego) myślenia (*ars bene cogitandi*). W tworzeniu wypowiedzi własnych, zwłaszcza pisemnych, należy uczyć praktycznego wykorzystywania kolejności działań określanych przez trzy pierwsze działy retoryki (*inventio – dispositio – elocutio*). W praktyce oznacza to kolejne czynności polegające na: gromadzeniu materiału, tworzeniu konspektu, pisaniu bądź wygłaszaniu tekstu zgodnie z wcześniej przygotowanym planem.

Samokształcenie

Ważną rolę w edukacji polonistycznej powinno pełnić samokształcenie rozumiane jako przygotowanie do edukacji ustawicznej, permanentnej, czyli do wychowania człowieka charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury. Zadaniem szkoły staje się przygotowanie uczniów nie tylko do samodzielnego zdobywania wiedzy, porządkowania, problematyzowania jej, lecz także do odejścia od encyklopedyzmu na rzecz uczenia się rozumiejącego, oceniania użyteczności i prawdziwości przekazywanych informacji. Do przekonania, że człowiek powinien się uczyć planowania i urzeczywistniania własnej przyszłości. Samokształcenie należy więc do obszaru działań autokreacyjnych człowieka i jest związane z kształtowaniem sprawności intelektualnej, rozwijaniem zainteresowań, pobudzaniem motywacji wewnętrznej do dalszego rozwoju i doskonalenia. „O samokształceniu możemy mówić zarówno wtedy, gdy dana osoba samodzielnie uczy się czegoś, jak i wtedy, gdy w ramach nauki szkolnej czy uniwersyteckiej świadomie stara się poszerzać swoją wiedzę i wykraczać poza podany schemat czy program”²⁵.

²⁵ Pawlak J., (2009), *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 105.

Podejmowanie samodzielnej aktywności poznawczej – a więc czynności związanych z poszukiwaniem, gromadzeniem, przetwarzaniem oraz wytwarzaniem wiedzy – jest bezpośrednio związane z zakresem i stopniem jego potrzeb poznawczych. To ważna kategoria potrzeb psychicznych, którą Abraham Maslow zaliczył do tzw. potrzeb wzrostu, co oznacza, że każdorazowe zaspokojenie tych potrzeb otwiera horyzonty dalszych intelektualnych poszukiwań. Według Abrahama Maslowa²⁶, do potrzeb poznawczych należą potrzeba czystej **wiedzy** (ciekawość) i potrzeba **rozumienia** – wyjaśniania filozoficznego, teologicznego lub przez konstrukcję świata wartości. Tak rozumiane potrzeby poznawcze człowieka – należycie kształtowane i wciąż rozwijane, kreowane – jawią się jako wyraz efektywności procesu kształcenia oraz jako warunek konieczny zaistnienia procesu samokształcenia. Potrzeby te są bowiem właściwościami psychicznymi pobudzającymi, ukierunkowującymi i organizującymi wysiłek intelektualny dorastającego człowieka.

Samokształcenie jest zespołem celowych wysiłków i czynności mających doprowadzić do uzyskania własnym wysiłkiem zmian w osobowości kształcącego się. Uczeń podejmujący samokształcenie staje się aktywną i samodzielnie zdobywającą wiedzę jednostką, natomiast nauczyciel pozostaje instruktorem, opiekunem i doradcą, przyjmując rolę kierownika samokształcenia, a nie wyłącznego nosiciela i dawcy wiedzy²⁷.

Zdaniem Czesława Maziarza²⁸ wdrażanie do samokształcenia należy traktować jako proces narastający stopniowo, w którym można wyróżnić przynajmniej trzy stopnie:

- a) elementarny – polegający na opanowaniu technicznych umiejętności pracy samokształceniowej;
- b) wyższy – oznaczający rozwinięcie pewnych sprawności intelektualnych;
- c) najwyższy – równoznaczny z „wtajemniczeniem” w metody pracy naukowej i wyrobieniem postawy „refleksyjno-badawczej”.

Maziarz proponuje, aby do samokształcenia wdrażać uczniów w sposób pośredni i bezpośredni. Pośredni nawiązuje do takiej koncepcji procesu nauczania, w myśl której sam uczeń jest podmiotem poznającym świat poprzez aktywną pracę umysłową opartą na samodzielnym myśleniu, działaniu i głębokim przeżywaniu, nauczyciel zaś bierze na siebie rolę organizatora i kierownika tego procesu. We wdrażaniu bezpośrednim istotne jest stopniowe opanowywanie przez uczniów technik pracy umysłowej w celu uzyskania wprawy w zakresie:

- racjonalnego korzystania ze źródeł wiedzy;
- operowania skutecznymi metodami pracy umysłowej;
- zapoznania się z propedeutyką metod pracy umysłowej.

²⁶ Maslow A., (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, s. 34.

²⁷ Półturzycki J., (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock: Wydawnictwo Naukowe „Novum”, s. 215.

²⁸ Maziarz C., (1966), *Proces samokształcenia*, Warszawa: Wydawnictwo PZWS.

Wnioski i rekomendacje dla nauczycieli

Ponieważ do podstawy programowej wpisano konieczność integrowania kształcenia językowego z literackim i tekstotwórczym, warto na lekcjach języka polskiego²⁹:

- a) łączyć odwoływanie się do wiedzy o języku z rozwijaniem umiejętności władania nim wprawnie i poprawnie (rezultatem ma być tworzenie przez uczniów udanych wypowiedzi, cechujących się atrybutami tekstowości, takimi jak: charakter zamkniętej, wyodrębnionej całości; koherencja – czyli spójność w obrębie płaszczyzny treści; kohezja – czyli spójność w obrębie płaszczyzny wyrażania; odniesienie do wyraźnego kontekstu);
- b) sprzyjać aktywizacji uczniów poprzez zainteresowanie ich językiem jako takim, możliwościami posługiwania się nim dla osiągnięcia różnych celów, efektami jego użycia, z uwzględnieniem aspektów poznawczego, pragmatycznego i aksjologicznego w czytaniu, mówieniu, słuchaniu oraz pisaniu;
- c) wykorzystywać wszystkie możliwości wiązania problematyki językowej z literacką, aby uczniowie zrozumieli sposób istnienia utworu literackiego w języku;
- d) ukierunkować uczniów na zrozumienie istoty komunikacji literackiej, by potrafili świadomie w niej uczestniczyć jako odbiorcy swoistych komunikatów artystycznych;
- e) zadbać poprzez dobór adekwatnych zadań i ćwiczeń o to, aby rozwijane kompetencje językowe i komunikacyjne skutkowały nabywaniem przez uczniów złożonej i wielowymiarowej kompetencji tekstowej.

Podstawa programowa jest dokumentem strategicznym, o charakterze ramowym – dopełnienie jej szczegółowymi treściami nauczania, dobór form, metod i środków dydaktycznych należy do autonomicznej decyzji każdego nauczyciela, który realizuje program nauczania dopuszczony do użytku w danej szkole przez jej dyrektora. Dopiero program nauczania pozwala na uwzględnienie szeregu zmiennych, determinujących poziom kształcenia w zależności od m.in. sytuacji dydaktycznej, wychowawczej czy środowiskowej, potrzeb ucznia, a także osobowości i preferencji nauczyciela. Żaden z zapisów podstawy programowej nie narzuca, w jaki sposób treści nauczania mają być realizowane, ani jakie metody nauczyciel może, a których nie wolno mu wykorzystywać. Nauczyciel, tworząc program nauczania dla swojej klasy, musi przełożyć wymagania ogólne i szczegółowe na konkretne sytuacje dydaktyczne. Ponadto należy pamiętać, że spis lektur nie jest centralnym punktem w podstawie programowej, choć gwarantuje obecność kanonu w kulturze.

²⁹ Kowalikowa J., *Edukacja językowa*, op. cit., s. 322.

Wskazówki metodyczne

dr Wioletta Kozak, dr Renata Bryzek

Między rozprawką a esejem... Szkic krytyczny na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej

Elementy retoryki i szkolne gatunki wypowiedzi argumentacyjnych w podstawie programowej

W *Preambule* podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z 2017 roku już na wstępie wyraźnie wskazano „rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania”³⁰ jako jeden z głównych celów kształcenia ogólnego. Zapis ten został rozwinięty i uszczegółowiony w treściach kształcenia polonistycznego, którego cele obejmują rozwijanie świadomości sprawczego charakteru działań językowych oraz doskonalenie umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych. Aby osiągnąć te cele, w obszarze *Tworzenie wypowiedzi* wprowadzono zapisy zobowiązujące do doskonalenia w klasach IV–VI szkoły podstawowej umiejętności rozpoznawania intencji rozmówcy i wyrażania intencji własnych oraz omawiania podstawowych zasad retoryki, w tym szczególnie argumentowania. W treściach kształcenia językowego i tworzenia wypowiedzi usystematyzowano i uporządkowano nauczanie podstaw retoryki, koncentrując się na stopniowym i systemowym włączaniu jej elementów już od IV klasy szkoły podstawowej. Teoretyczne podstawy mają umożliwić doskonalenie umiejętności prowadzenia rozmowy na zadany temat, rozróżnianie argumentów merytorycznych, logicznych i emocjonalnych oraz tworzenie logicznych, semantycznie pełnych, spójnych, uporządkowanych wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Zgodnie z założeniami podstawy programowej uczeń kończący ośmioklasową szkołę podstawową powinien operować umiejętnościami retorycznymi, takimi jak:

- 1) funkcjonalne wykorzystanie środków retorycznych ze świadomością ich oddziaływania na odbiorcę;
- 2) gromadzenie i porządkowanie materiału rzeczowego oraz redagowanie planu kompozycyjnego własnej wypowiedzi;
- 3) tworzenie wypowiedzi w określonej formie gatunkowej, o urozmaiconej, przemyślanej kompozycji;

³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

- 4) wykorzystanie znajomości zasad formułowania tezy i hipotezy oraz argumentów podczas tworzenia rozprawki oraz innych tekstów argumentacyjnych;
- 5) odróżnianie przykładu od argumentu;
- 6) przeprowadzanie wnioskowania jako elementu wyводу argumentacyjnego;
- 7) prowadzenie dyskusji, rzeczowe uzasadnianie własnego zdania;
- 8) rozróżnianie środków perswazji i manipulacji w tekstach reklamowych;
- 9) rozpoznawanie manipulacji językowej i przeciwstawianie jej zasad etyki słowa.

Sfunkcjonalizowana wiedza na temat wyróżników tekstu argumentacyjnego ma umożliwić przygotowanie ucznia do redagowania wypowiedzi pisemnych (tekstu o charakterze argumentacyjnym, rozprawki) i wygłaszania tekstów retorycznych (np. przemówienia, zabierania głosu w dyskusji) – stosownie do celu, sytuacji, kontekstu i adresata. Aby absolwent ośmioklasowej szkoły podstawowej potrafił zbudować logiczny wywód argumentacyjny, należy stopniowo, systematycznie, w sposób przemyślany doskonalić i rozwijać umiejętność rzeczowego prezentowania własnej opinii i logicznego jej uzasadnienia z wykorzystaniem uczciwych zabiegów perswazyjnych. Służyć temu powinno: „Systemowe wprowadzenie elementów retoryki w rozumieniu oratorsko-komunikacyjnym (nastawionym na sztukę rozmowy oraz dialog obejmujący naukę słuchania, zadawania pytań, rzeczowego formułowania i odpierania argumentów itp.) oraz retoryczno-kompozycyjnym (polegającym na nauczaniu wyrażania i interpretowania komunikatów w mowie i na piśmie w sposób zrozumiały dla odbiorcy, uporządkowany pod względem logicznym i kompozycyjnym, rzeczowy oraz poprawny językowo w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych)”³¹.

Podstawowe cele kształcenia językowego w zreformowanej szkole ponadpodstawowej to: pogłębianie funkcjonalnej wiedzy z zakresu nauki o języku; wzbogacanie umiejętności komunikacyjnych oraz stosownego wykorzystania języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych; funkcjonalne wykorzystywanie wiedzy o języku podczas odczytywania sensów zawartych w strukturze głębokiej tekstów literackich i nieliterackich; świadome wykorzystanie działań językowych w formowaniu odpowiedzialności za własne zachowania językowe; uwrażliwianie na piękno mowy ojczystej, wspomaganie rozwoju kultury językowej, doskonalenie umiejętności posługiwania się poprawną polszczyzną.

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia³² położono nacisk na rozwijanie zdobytych na poprzednim etapie edukacji wiedzy i umiejętności retorycznych, które zostaną w sposób funkcjonalny wykorzystane podczas tworzenia logicznych wypowiedzi, kształtowania

³¹ Kozak W., (2017), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, język polski*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 32.

³² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz.U. z 2018 r., poz. 467).

umiejętności polemicznych i rozpoznawania prób manipulacji oraz skutecznego przeciwstawiania się jej.

Cele kształcenia w zakresie tworzenia wypowiedzi zorientowane zostały na:

- doskonalenie umiejętności wyrażania własnych sądów, argumentacji i udziału w dyskusji;
- wykorzystanie kompetencji językowych i komunikacyjnych w wypowiedziach ustnych i pisemnych;
- kształcenie umiejętności formułowania i uzasadniania sądów na temat dzieł literackich oraz innych tekstów kultury;
- doskonalenie umiejętności retorycznych, w szczególności zasad tworzenia wypowiedzi spójnych, logicznych oraz stosowania kompozycji odpowiedniej dla danej formy gatunkowej;
- rozwijanie umiejętności tworzenia tekstów o wyższym stopniu złożoności.

Uczeń kończący szkołę ponadpodstawową powinien wykazywać się złożonymi umiejętnościami w zakresie retoryki, obejmującymi zarówno analizę tekstu cudzego (dekompozycję wywodu retorycznego, określanie funkcji środków retorycznych), jak i tworzenie własnego (z wykorzystaniem wiedzy o budowie, języku, stylu wypowiedzi retorycznej). W szczegółowych zapisach w obszarze III. *Tworzenie wypowiedzi* wskazano podstawowe umiejętności, które temu służą:

- 1) formułowanie tez i argumentów w wypowiedzi ustnej i pisemnej przy użyciu odpowiednich konstrukcji składniowych;
- 2) wskazywanie i rozróżnianie celów perswazyjnych w wypowiedzi literackiej i nieliterackiej;
- 3) rozumienie i stosowanie w tekstach retorycznych zasad kompozycyjnych (np. teza, argumenty, apel, pointa);
- 4) wyjaśnianie, w jaki sposób użyte środki retoryczne (np. pytania retoryczne, wyliczenia, wykrzyknienia, paralelizmy, powtórzenia, apostrofy, przerzutnie, inwersje) oddziałują na odbiorcę;
- 5) rozróżnianie typów argumentów, w tym argumentów pozamerytorycznych (np. odwołujących się do litości, niewiedzy, groźby, autorytetu, argumenty *ad personam*);
- 6) rozumienie, na czym polega logika i konsekwencja toku rozumowania w wypowiedziach argumentacyjnych oraz stosowanie ich we własnych tekstach;
- 7) odróżnianie dyskusji od sporu i kłótni;
- 8) rozróżnianie pragmatycznego i etycznego wymiaru obietnic składanych w tekstach reklamy;
- 9) rozpoznawanie elementów erystyki w dyskusji oraz ocenianie ich pod względem etycznym;
- 10) rozumienie zjawiska nowomowy; określanie jego cech i funkcji w tekście.

Funkcjonalna wiedza z zakresu retoryki powinna zostać przełożona na umiejętności tekstotwórcze ucznia obejmujące:

- 1) formułowanie zgodnie z normami pytań, odpowiedzi, ocen;
- 2) redagowanie informacji, uzasadnień, komentarzy, zabieranie głosu w dyskusji;
- 3) tworzenie form użytkowych, takich jak: protokół, opinia, zażalenie;
- 4) stosowanie zwrotów adresatywnych i etykiety językowej;
- 5) tworzenie spójnych wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym, referat, szkic interpretacyjny, szkic krytyczny, definicja, hasło encyklopedyczne, notatka syntetyzująca;
- 6) odróżnianie streszczenia od parafrazy; funkcjonalne ich zastosowanie w zależności od celu wypowiedzi;
- 7) tworzenie planu kompozycyjnego i dekompozycyjnego tekstów o charakterze argumentacyjnym;
- 8) stosowanie retorycznych zasad kompozycyjnych podczas tworzenia własnego tekstu;
- 9) wygłaszanie mowy z uwzględnieniem środków pozajęzykowych.

Porównanie przytoczonych powyżej zapisów podstawy programowej, dotyczących wiedzy z zakresu retoryki oraz umiejętności analizowania i budowania wypowiedzi retorycznych, obrazuje zaplanowany i przemyślany proces kształtowania uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej w zakresie budowania wypowiedzi argumentacyjnych w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Aby uczeń odniósł sukces na tym polu, niezbędne są systematyczne działania nauczycieli zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych o wysokim stopniu organizacji z wykorzystaniem stosownych do sytuacji komunikacyjnej środków językowych – retorycznych można doskonalić w szkole ponadpodstawowej tylko wówczas, gdy na wcześniejszym etapie edukacyjnym uczeń zostanie wyposażony w podstawową wiedzę i umiejętności z tego zakresu. Nauczyciele szkoły ponadpodstawowej powinni zaś mieć szczegółową wiedzę na temat treści z obszaru kształcenia językowego i tworzenia wypowiedzi nauczanych na poprzedzającym etapie edukacyjnym.

Wypowiedź argumentacyjna – podstawowe wyróżniki

Zgodnie z definicją Roberta-Alaina de Beaugrande’a i Wolfganga Ulricha Dresslera tekst jest to zdarzenie (wystąpienie) komunikacyjne spełniające siedem kryteriów tekstowości, którymi są:

- kohezja (spójność syntagmatyczna),
- koherencja (spójność semantyczna),
- intencjonalność,
- akceptowalność,
- informatywność,
- sytuacyjność,

- intertekstowość³³.

Zgodnie z poglądami tych badaczy, co podkreśla Teodozja Ritter, „teksty argumentacyjne służą do wywołania akceptacji lub oceny pewnych idei lub przekonań jako prawdziwych lub fałszywych, pozytywnych lub negatywnych. W takim typie tekstu winny występować relacje pojęciowe: powód, ważność, wola, wartość i opozycja. Wzorcem wiedzy będzie tu plan przekonywania. Bada się tu nie tylko to, co mówią teksty, lecz to, czego można od tekstów oczekiwać”³⁴.

Punkt widzenia integralnej i autonomicznej tekstologii prezentują Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, określając tekst jako strukturę ponadzdaniową (tzn. wyższą typologicznie, niekoniecznie większą rozmiarami) – jako samodzielny komunikacyjnie makroznak, który:

- „ma swój podmiot (nadawcę);
- ma rozpoznawalną intencję umożliwiającą interpretację przez odbiorcę;
- ma określone nacechowanie gatunkowe i stylowe (kwalifikator tekstu);
- poddaje się całościowej interpretacji;
- wykazuje integralność strukturalną oraz spójność semantyczną;
- podlega wewnętrznemu podziałowi semantycznemu, a w wypadku tekstów dłuższych – także logicznemu i kompozycyjnemu”³⁵.

Jak podkreśla Urszula Żydek-Bednarczuk, celem tekstu argumentacyjnego jest dążenie do zmiany przekonań odbiorców na prezentowany w nim temat. U podstaw takiego tekstu leży w domyśle istniejąca różnica zdań pomiędzy nadawcą i odbiorcą³⁶.

W przekonaniu Krzysztofa Szymanka:

„O rozpoznaniu wypowiedzi jako argumentacyjnej decydują własności jej kontekstu, cechy jej struktury, dostrzegalny związek pomiędzy stwierdzeniami w niej zawartymi, wstępna wiedza o tym, jakie są zamierzenia argumentującego, co jest przez niego uważane za kontrowersyjne, a także użycie tzw. *słów-wskaźników*, czyli słów takich jak: *bo, ponieważ, dlatego, a zatem, skoro..., więc...* itp., służących do identyfikacji przesłanek i konkluzji”³⁷. Podstawowym elementem budującym wypowiedź argumentacyjną jest logiczny wywód złożony z celowo uporządkowanych argumentów.

³³ De Beaugrande R. A., Dressler W. U., (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. Szwedek A., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁴ Ritter T., (2011), *Rozważania w argumentacji w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica, t. III.

³⁵ Bartmiński J., Bartmińska-Niebrzegowska S., (2012), *Tekstologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁶ Żydek-Bednarczuk U., (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków: Universitas.

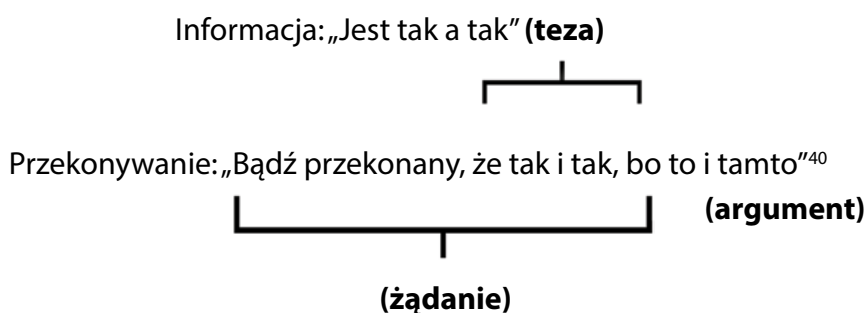
³⁷ Szymanek K., (2008), *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Warto tutaj przywołać definicję ze *Słownika języka polskiego*, zgodnie z którą:

- argumentacja jest określana jako:
 - „1. <uzasadnianie, przekonywanie za pomocą argumentów>;
 2. <zespół argumentów służących do udowodnienia czegoś lub przekonania kogoś o czymś>”;
- argument określany jest jako:
 - „1. <fakt lub twierdzenie przytaczane dla uzasadnienia lub obalenia jakichś tez lub decyzji>; [...]
 2. <zdanie będące przesłanką dowodu>”³⁸.

Strukturę argumentu tworzy prezentowany pogląd (T) oraz zdania służące jego uzasadnieniu ($P_1, \dots, P_n$). „Z argumentem mamy do czynienia wtedy, gdy jako uzasadnienie poglądu T przedstawiane są jakieś zdania $P_1, P_2, \dots, P_n$; zdania te nazywa się *przesłankami*, zaś zdanie T *konkluzją* argumentu”³⁹.

Różnicę pomiędzy strukturą komunikatu zawierającego informację a wypowiedzią argumentacyjną w sposób obrazowy zaprezentował Tadeusz Pszczołowski za pomocą prostych schematów:



Jak przypomina Jolanta Maćkiewicz, teza obejmuje temat, na który wypowiada się autor tekstu oraz jego zdanie na ten temat:

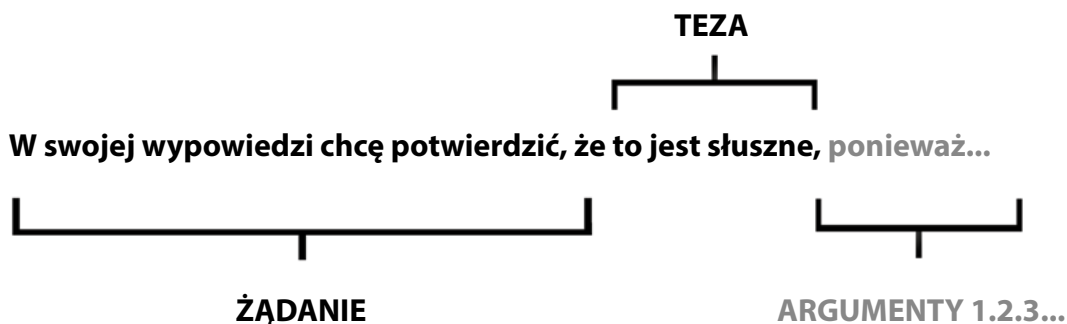
TEZA = TEMAT + STANOWISKO AUTORA

³⁸ Zob. *Słownik Języka Polskiego PWN*, online: www.sjp.pwn.pl [dostęp: 3 sierpnia 2019 r.].

³⁹ Szymanek K., *Sztuka argumentacji*, op. cit.

⁴⁰ Pszczołowski T., (2006), *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

Odnosząc powyższe informacje do struktury argumentacji w tworzeniu wypowiedzi, można zaprezentować następujący schemat:



Uważam, że warto czytać książki, ponieważ:

(teza)

(argumenty)

- 1) mogą nas poruszać przedstawione w nich historie;
- 2) możemy się wiele nauczyć, analizując przedstawione wydarzenia i postępowanie bohaterów;
- 3) mogą dostarczać nam wrażeń estetycznych.

Sumując informacje o tekście i strukturze argumentacji, można stwierdzić, że wypowiedź argumentacyjna:

- zawiera stanowisko autora pracy wobec problemu określonego w temacie wypowiedzi;
- przedstawia logiczne, merytoryczne argumenty poparte właściwymi przykładami w celu uzasadnienia stanowiska autora;
- prezentuje wywód argumentacyjny uporządkowany według przyjętego przez autora pracy kryterium (np. argumenty są przedstawione od najbardziej do najmniej ważnego albo są zapisane w porządku argument – kontrargument);
- jest spójna i logicznie uporządkowana;
- cechuje się jednolitym stylem, stosownym wobec tematu słownictwem, zróżnicowaną składnią (brakiem słownictwa potocznego, wyrażen emocjonalnych, występowaniem zdań złożonych i wielokrotnie złożonych).

Rozprawka w szkolnej praktyce polonistycznej

Rozprawka, jako wyżej zorganizowana forma wypowiedzi pisemnej wymagająca myślenia abstrakcyjnego, rozważania i refleksyjności, jest uważana za najtrudniejszy dla uczniów gatunek wypowiedzi wprowadzany w ośmioklasowej szkole podstawowej w klasach siódmej i ósmej. Bez umiejętności sprawnego redagowania rozprawki nie sposób z kolei myśleć o tworzeniu jeszcze trudniejszych form wypowiedzi argumentacyjnych, jakimi są w szkole ponadpodstawowej szkic krytyczny, szkic interpretacyjny, esej.

W praktyce szkolnej rozprawka jest definiowana jako pisemny wynik rozważań na dany temat. Według Marii Nagajowej stanowi ona „zadanie o charakterze problemowym – stawia przed uczniem dwa problemy: orientacyjny i wykonawczy. Pierwszy wymaga zdobycia i sformułowania nowej wiedzy (oraz właściwego wykorzystania wiadomości już posiadanych), a drugi wiąże się z odpowiednim dobraniem środków językowych i ukształtowaniem kompozycyjnym rozprawki. Forma ta wymaga od ucznia zajęcia postawy badawczej, polegającej na wnioskowaniu, uzasadnianiu i ustalaniu związków między różnymi składnikami informacji”⁴¹.

Jak podkreśla Janusz Kowal, problem lub problemy w rozprawce są rozpatrywane z różnych punktów widzenia, rozważania prowadzą do zaprezentowania stanowiska piszącego wobec danej sprawy⁴². Na etapy pracy podczas tworzenia rozprawki zwraca uwagę Anna Tabisz: uczeń, pisząc rozprawkę, „powinien najpierw przeprowadzić rozumowanie, czyli zebrać argumenty, uzasadnić je, przyjąć pewną ich gradację, rozpatrzyć ewentualne kontrargumenty, ustalić związki między różnymi składnikami informacji, a następnie cały tok swojego myślenia uporządkować i przedstawić w postaci skończonego tekstu”⁴³. Prowadzony w rozprawce wywód oparty na rozumowaniu cechuje zamknięta i złożona struktura charakteryzująca się „najwyższym stopniem spójności myślowej, stąd jej najbardziej znamiennej cechą jest duże nasycenie środkami więzi, które łączą zarówno poszczególne wypowiedzenia w obrębie racji i następstwa, jak i rację z następstwem”⁴⁴.

Niezwykle istotne w rozprawce jest przemyślane i konsekwentne budowanie logicznego wyводу. W zależności od prezentowanego przez ucznia stanowiska wyróżniane są następujące wzorce kompozycyjne rozprawki:

I wzorzec:

- teza (zdanie, twierdzenie, opinia);
- argumenty (uzasadnienie);
- potwierdzenie tezy (podsumowanie, zakończenie);

⁴¹ Nagajowa M., (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa: WSiP; Nagajowa M., (1994), *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne.

⁴² Kowal J., (1992), *O sztuce pisania wypracowań*, Kielce: Wydawnictwo ZNP.

⁴³ Tabisz A., (2006), *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

⁴⁴ Ibidem.

II wzorzec:

- określenie zagadnienia (wątpliwość, pytanie);
- wyjaśnienie (argumenty, uzasadnianie);
- teza (uogólnienie, stwierdzenie);

III wzorzec:

- hipoteza (zdanie na temat stanu rzeczy jeszcze niedokładnie znanego);
- argumenty (za i przeciw);
- teza.

Maria Nagajowa wyróżnia dwa typy rozprawek:

- **informacyjną**, w temacie której stawiane są pytania lub formułowane polecenia wskazujące informacje, do jakich należy się ustosunkować w wypowiedzi, zmuszające do uzasadnienia tez i faktów, szukania zależności między informacjami – np. co? jak? jaki? dlaczego? lub: wskaż, skomentuj, uzasadnij, udowodnij, wyjaśnij – pytania i polecenia narzucają kierunek myślenia;
- **oceniającą**, która nie zawiera tezy, lecz sugestię przeprowadzenia rozumowania pozwalającego na sformułowanie wniosku na podstawie samodzielnie przez ucznia zgromadzonych danych – temat może rozpoczynać się od pytań: czy? czym?

Świadomość językowa i kompetencja tekstotwórcza wyrażające się w umiejętności tworzenia przez ucznia rozprawki są podstawą do rozwijania umiejętności tworzenia innych wypowiedzi wymagających rozważania danego zagadnienia, wyrażania własnej opinii, krytycznej refleksji na temat tekstu literackiego, jego analizy i interpretacji. Bez umiejętności pisania rozprawki nie sposób przygotować uczniów na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej do tworzenia szkicu krytycznego i szkicu interpretacyjnego (na poziomie podstawowym), czy eseju (na poziomie rozszerzonym).

Esej

Jak pisał o eseju Czesław Miłosz w *Ogrodzie nauk*: „nadal lepiej wiadomo, czym to nie jest, niż czym jest”. Trudności w zdefiniowaniu eseju jako gatunku wynikają z wielości jego odmian i typów. Jak podkreślają badacze, esej to gatunek z pogranicza literatury pięknej oraz innych form piśmiennictwa. Poszukując początków eseju, przywołać należy *Próby (Essais)* Michela de Montaigne’a oraz (późniejsze) *Próby (Essays)* Francisa Bacona. Z tych dwóch źródeł wyrastają dwie szkoły eseju – francuska i angielska. Mając na uwadze trudności w jednoznacznym zdefiniowaniu gatunku, badacze wyróżniają eseje nieformalne – literackie i formalne – filozoficzne, naukowe oraz publicystyczne. Pisanie eseju ma swoją tradycję w szkole francuskiej i angielskiej.

Francuską dysertacją literacką rządzą bardzo rygorystyczne założenia redakcyjne. Francuzi dzielą dysertacje na dwa typy – eseje literackie dotyczące kwestii ogólnych, wątków, szkół, gatunków, pojęć, a także wypracowania szczegółowe, odnoszące się na przykład

do jednego tekstu czy autora⁴⁵. Jak pisze Mirosław Loba: „Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku celem wypracowania jest przede wszystkim przedstawienie popartych i udowodnionych sądów, opinii oraz jasnych konkluzji. Literacki charakter dysertacji nie zezwala w żadnym wypadku na luźne impresje, ogólniki i powtórzenia. Redakcja winna być poprzedzona wykonaniem precyzyjnego planu, który pozwala na uniknięcie błędów logicznych, zapomnień oraz na wyeliminowanie treści niezwiązanych z tematem”⁴⁶. Szkolna dysertacja literacka powinna mieć trójdzielną kompozycję, oprócz wstępu i konkluzji zawierać trzy części rozwinięcia, z których każda składa się z kilku paragrafów lub podczęści. Rygoryzm obejmuje logikę wyvodu – w pracy przedstawia się na początku główne pojęcia i problemy, w drugiej części poddane zostają krytyce wcześniej przedstawione stwierdzenia, w trzeciej następuje usytuowanie prezentowanych problemów w szerszym kontekście (według schematu: zdefiniować – poddać dyskusji – wykroczyć poza temat)⁴⁷.

Esej pisany w szkole angielskiej (i amerykańskiej) zbliżony jest do eseju formalnego i ma również ściśle określoną kompozycję oraz rejestr środków językowych. Tematy większości prac dotyczą zagadnień „życiowych”, użytecznych, np. polityki, obyczajowości, nauki, edukacji⁴⁸. Jak podkreśla Przemysław Kaszubski: „W dobrym eseju argumentatywnym przedstawiamy argumenty poparte nie osobistymi odczuciami, lecz przede wszystkim doświadczeniem i wiedzą. Zasadniczym celem jest przekonujące, logicznie uporządkowane, ekonomiczne, ale możliwie najpełniejsze wypowiedzenie się za lub przeciw określonej tezie w ramach danego limitu słów”⁴⁹.

Obie formy wypowiedzi mają elementy wspólne, cechuje je rygoryzm kompozycji i ściśle określony rejestr środków językowych. Jolanta Maćkiewicz zaznacza, że podobnie jak polska rozprawka, wywodzą się wyraźnie z tradycji retorycznej⁵⁰. Zauważa ona również, że wyróżniane przez większość badaczy cechy eseju, w mniejszym lub większym stopniu przysługujące różnym jego odmianom, to:

- podmiotowość,
- specyficzny sposób prowadzenia wyvodu myślowego,
- swobodna kompozycja,
- specyficzny styl⁵¹.

Podmiotowość w eseju wyraża się poprzez subiektywny ogląd opisywanej rzeczywistości, indywidualny punkt widzenia autora, refleksyjność, namysł nad światem i prezentowanie

⁴⁵ Preiss A., (1989), *La dissertation littéraire*, Paryż: Armand Colin, za: Loba M., (1994), *Francuska szkoła pisanie eseju*, „Polonistyka” 2/1994.

⁴⁶ Loba M., (1994), *Francuska szkoła pisanie eseju*, „Polonistyka” 2/1994.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Kaszubski P., (1994), *Esej – prostota angielskiej prozy w pigułce*, „Polonistyka” 2/1994.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Maćkiewicz J., (1997), *Czy i jak możliwy jest esej w szkole* [w:] I. Majkowska (red.), *Przed maturą 1998 – eseje: prawie wszystko o eseju w szkole*, Gdańsk: Regionalny Zespół Egzaminacyjny.

⁵¹ Majkowska I., (red.) (1997), *Przed maturą 1998 – eseje: prawie wszystko o eseju w szkole*, Gdańsk: Regionalny Zespół Egzaminacyjny.

własnych poglądów. Podmiotowość eseju to także ukazanie podmiotu zanurzonego w kulturze, przywoływanie innych tekstów jest przejawem erudycyjności eseju.

Specyficzny sposób prowadzenia wywodu myślowego nie oznacza chaosu kompozycyjnego. W eseju powinna zostać zaakcentowana myśl przewodnia, oś problemowa, wokół której porusza się autor. Dopuszczalne są związki asocjacyjne, dygresje – czasem luźne, a niekiedy nawet skojarzenia. Prezentowany w eseju temat nie musi zostać ujęty w sposób całościowy, analiza zjawisk może być fragmentaryczna, podporządkowana zamysłowi autora. Wywód myślowy jest tu nielinearny i otwarty.

Swobodna kompozycja eseju nie oznacza dowolności prezentowania nieuporządkowanych myśli. Jak w przypadku innych dłuższych wypowiedzi jest ona trójdzielna, ale sposoby spajania tekstu mogą być bardzo różne. Nie może jednak być chaotyczna – w eseju istnieje „ogólna zasada ładu eseistycznego”, jego kompozycja „nie jest przypadkowa i byle jaka. Nie ma tu wprawdzie sztywnych reguł – lecz stanowi to raczej utrudnienie niż ułatwienie. Twórca eseju musi bowiem każdorazowo stworzyć swój własny, nowy porządek, zbudować własny schemat, gdzie z wyrazistej osi kompozycyjnej będą wyrastać – w sposób zaplanowany – różne odnogi asocjacji”. Styl eseju to styl artystyczny zdeterminowany przede wszystkim twórczą indywidualnością autora. „Język eseju jest elegancki i kunsztowny. Właśnie styl i język zbliżają esej do literatury pięknej”⁵².

W *Słowniku terminów literackich* **esej** (ang. *essay*, fr. *essai*, czyli „próba”) – jest definiowany jako **szkic** filozoficzny, naukowy, publicystyczny lub **krytyczny**, zazwyczaj pisany prozą, swobodnie rozwijający interpretację jakiegoś zjawiska lub dociekanie związane z jakimś problemem, eksponujący podmiotowy punkt widzenia oraz dbałość o piękny, oryginalny sposób przekazu. Wywód myślowy zawarty w eseju w małym na ogół stopniu respektuje standardowe metody rozumowań. Obok związków logicznych występują w nim nieskrępowane rygorami naukowymi skojarzenia pomysłów, a obok zdań weryfikowalnych – poetyckie obrazy, paradoksalne sformułowania, błyskotliwe aforyzmy, nierzadko elementy narracyjne lub liryczno-refleksyjne. Skrajnie odmienne formy eseju to: z jednej strony – wypowiedź z pogranicza prozy poetyckiej, z drugiej zaś – naukowa rozprawa lub traktat filozoficzny⁵³.

Krzysztof Dybciak definiuje esej jako „swobodnie skonstruowany średnich rozmiarów utwór prozatorski, w którym nawiązania do tekstów innych kodów gatunkowych przeważają nad nawiązaniem do tekstów własnego kodu gatunkowego. Porusza on różnorodne, ale doniosłe problemy egzystencjalne, akcentuje osobisty charakter rozważań i wykorzystuje różnorodne sposoby uprawiania refleksji, posługując się niemal

⁵² Maćkiewicz J., (1997), *Esej – najtrudniejszy z pozornie łatwych gatunków* [w:] I. Majkowska (red.), *Przed maturą 1998 – esej: prawie wszystko o eseju w szkole*, Gdańsk: Regionalny Zespół Egzaminacyjny.

⁵³ Sławiński J. (red.), (1975), *Słownik terminów literackich*, Wrocław: Ossolineum, hasło: esej.

wszystkimi środkami języka poetyckiego. Fabularność pojawia się czasem jako element drugorzędny”⁵⁴.

Jak podkreśla Ryszard Jedliński, precyzyjne zdefiniowanie eseju wydaje się niemożliwe – „tak ze względu na wielość jego historycznych odmian, jak i obecne zróżnicowane strukturalne”⁵⁵.

Zgodnie z definicją słownikową szkic krytyczny stanowi odmianę eseju, oba pojęcia były stosowane wymiennie, co współcześnie jest negowane. Jednak „nie każdy szkic jest aż esejem literackim, każdy zaś esej charakteryzuje się <szkicowym> zarysowaniem podejmowanego problemu”, co podkreśliła Małgorzata Krakowiak⁵⁶. W przekonaniu Krzysztofa Dybciaka teksty eseistyczne „w poszczególnych momentach procesu historycznoliterackiego przybierają [...] wyraźnie odrębne kształty i rygorystycznie realizują wiele reguł formotwórczych”, dlatego nie można zgodzić się na nazywanie szkicu esejem⁵⁷. Za istotny wyróżnik tekstu krytycznego badacz uznaje to, że podkreśla on dynamiczną i „wspólnotową” istotę literatury, akcentuje w szczególności **dialogowe relacje międzytekstowe**. W ujęciu metaforycznym krytyka staje się „rozmową literatury”⁵⁸. Jednocześnie Dybciak zastrzega, że: „podział na wypowiedzi literackie i krytyczne komplikuje niezmiennie istnienie eseju krytycznoliterackiego. Gatunek ten łączy w sobie **dialogową aktywność i metajęzykowy charakter** z wyraźną **nadorganizacją formy i autofinalizmem**.”

Jego warunkiem koniecznym jest pojawienie się sygnałów metajęzykowych, ale mówienie o innym dziele jest pretekstem do produkowania zdań literackich”⁵⁹. Definiuje sytuację krytycznoliteracką jako układ, w którym dochodzi do bezpośredniego dialogu tekstów z zaangażowaniem możliwie największej przestrzeni bezpośrednich zależności międzytekstowych i ujawnieniem dialogu języków.

W tym ujęciu tekst krytyczny nawiązuje stosunki dialogowe z trzema, realnie istniejącymi obiektami znakowymi:

- ze zjawiskiem literackim (np. pojedynczym utworem, całokształtem dorobku jednego autora, twórczością grupy artystycznej lub przejawami oddziaływania określonego prądu literackiego itp.), które jest głównym partnerem dialogu, często przedmiotem, a więc przyczyną sformułowania tekstu krytycznego;
- z innymi przekazami krytycznymi poświęconymi owemu zjawisku;
- z innymi wypowiedziami w określonym języku krytycznym.

⁵⁴ Dybciak K., (1977), *Inwazja sensu*, „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 4.

⁵⁵ Jedliński R., (1984), *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa: WSiP.

⁵⁶ Krakowiak M., (2012), *Mierzenie się z esejem. Studia nad polskimi badaniami eseju literackiego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

⁵⁷ Dybciak K., *Inwazja sensu*, „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 4.

⁵⁸ Dybciak K., (2016), *Wokół czy w centrum literatury?*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

⁵⁹ Ibidem.

Czwarty typ relacji w ramach sytuacji dotyczy relacji: zjawisko literackie – inne przekazy krytyczne. Poza tymi realnie istniejącymi obiektami sytuację współtworzą byty wirtualne – języki, umożliwiające generowanie uczestniczących w interakcji tekstów i aktualizowanie przez teksty zjawisk pozaliterackich⁶⁰.

Szkic krytyczny

Według *Słownika terminów literackich* szkic to rozpowszechniona w literaturze nazwa eseju bądź artykułu krytycznoliterackiego. Szkic dotyczyć może wybranego problemu, twórczości jednego pisarza bądź poszczególnego utworu (w tym wypadku różni się od recenzji nie tylko rozmiarami, lecz także szerszą perspektywą w ujęciu tematu). W pewnych wypadkach szkic zbliża się do rozprawy naukowej, w innych stosuje literackie środki wyrazu; może mieć charakter zarówno opisowy, jak i polemiczny. Artykuł natomiast to wypowiedź publicystyczna na aktualne w danym momencie tematy polityczne, społeczne, kulturalne itp., w której wywód podporządkowany jest wyraźnie sformułowanym tezom. Cechy gatunkowe artykułu nie są ściśle sprecyzowane, tak że w ten sposób określa się różnego typu wypowiedzi, w tym także **eseje** i rozprawy **krytyczne** lub naukowe⁶¹.

Szkic krytyczny to tekst:

- zazwyczaj pisany prozą;
- rozwijający interpretację jakiegoś zjawiska lub zawierający rozważania na temat określonego problemu;
- eksponujący podmiotowy punkt widzenia;
- o logiczno-dyskursywnej lub logiczno-asocjacyjnej kompozycji wypowiedzi;
- napisany z dbałością o jasny, precyzyjny język;
- ujawniający indywidualny styl językowy autora.

Pomiędzy esejem a szkicem krytycznym można dostrzec następujące podobieństwa:

- tematem jest określone zjawisko, problem;
- prezentacja materiału ma charakter szkicowy;
- na ogół autor nie rozstrzyga problemów, ale je rozważa, formułując niekiedy cały szereg pytań otwartych.

Nie tak łatwo natomiast jest wskazać różnice pomiędzy omawianymi gatunkami:

Esej	Szkic krytyczny
• tekst z pogranicza literatury, publicystyki, nauki; • kunsztowny komunikat ustrukturuwany pod względem artystycznym.	• zbliżony do artykułu krytycznoliterackiego lub rozprawy naukowej; • szeroka perspektywa w ujęciu tematu; • duża precyzja i logika wywodów.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, op. cit., hasło: szkic.

Jak podkreśla Ryszard Jedliński, „eseju nie można utożsamiać ze szkicem, mimo iż prezentacja materiału i w jednej, i w drugiej odmianie gatunkowej ma charakter szkicowy, a więc na ogół nie rozstrzyga się problemów, ale się je rozważa, formułując niekiedy cały szereg pytań otwartych. Esej jest jednak bardziej kunsztownym i lepiej pod względem artystycznym od szkicu ustrukturuowanym komunikatem z pogranicza literatury, publicystyki, nauki. Szkic natomiast odznacza się większą od eseju precyzją i logiką wywodów oraz szerszą perspektywą w ujęciu tematu; może więc zbliżyć się do artykułu krytycznoliterackiego albo do rozprawy naukowej”⁶².

Szkic krytyczny jako forma wypowiedzi pisemnej w szkole ponadpodstawowej

Podejmując próbę zdefiniowania szkicu krytycznego jako formy wypowiedzi pisemnej nauczanej w szkole ponadpodstawowej, należy usytuować ten gatunek pomiędzy rozprawką a esejem. Innymi słowy, szkic krytyczny pisany przez uczniów na lekcjach języka polskiego powinien być wypowiedzią wykraczającą poza sztywny schemat treściowy i kompozycyjny rozprawki, przy tym jednak zachowywać cechy wypowiedzi argumentacyjnej, odznaczać się logicznym wywodem myślowym, przemyślaną kompozycją, z możliwością wprowadzenia dygresji i różnych kontekstów – zbliżając się w ten sposób do formuły eseju.

W takim rozumieniu, na potrzeby szkolnej dydaktyki polonistycznej, szkic może być określany jako dłuższa wypowiedź pisemna o charakterze argumentacyjnym na wyrażnie określony temat (np. o pisarzu, książce, utworach poetyckich – współczesnych lub dawniejszych), realizująca wszystkie elementy zasugerowane w temacie, jako wypowiedź, w której uczeń przedstawia przemyślenia na podstawie analizy załączonych do tematu tekstów lub fragmentów tekstów. Krytyczny, czyli taki, w którym na plan pierwszy wysuwa się podmiotowość autora wypowiedzi (piszącego ucznia), subiektywny ogląd analizowanych przez niego treści, zagadnień, utworów – przy czym wartościowanie, opinie, wnioski powinny być formułowane na podstawie wiedzy o autorze, utworze, epoce, prądzie literackim itd. (stosownie do tematu pracy).

Należy przy tym pamiętać, że szkic krytyczny, jak każdy gatunek szkolnej wypowiedzi pisemnej:

- jest tworem jednego nadawcy (ucznia – autora pracy);
- jest kierowany do jednego odbiorcy;
- ma ten sam temat (autor zajmuje się jednym przedmiotem, chociaż o różnym stopniu komplikacji)⁶³.

Precyzując cechy szkicu krytycznego jako formy wypowiedzi pisemnej w szkole ponadpodstawowej, można stwierdzić, że jest to dłuższa wypowiedź pisemna:

⁶² Jedliński R., op. cit.; por. Jamroziak W., *Co to jest szkic krytyczny? Uwagi metodologiczne*, „Nurt” 1979, nr 3.

⁶³ Nagajowa M., *Nauka o języku...*, op. cit.

- na wyraźnie sprecyzowany temat, np. wybranego utworu lub utworów danego pisarza, zagadnienia, zjawiska w literaturze, problemu w twórczości, pokolenia literackiego, ugrupowania poetyckiego;
- pozwalająca zaprezentować podmiotowy (z perspektywy autora szkicu krytycznego) punkt widzenia – uczeń np. przedstawia rozważania na dany temat, wyraża własne refleksje i opinie, wątpliwości i obawy, polemizuje i krytykuje, analizuje, wyciąga wnioski, ocenia;
- odwołująca się do różnych (funkcjonalnych wobec tematu) utworów, kontekstów;
- prezentująca szerszą perspektywę – uczeń „wychodzi poza utwór”, wykorzystując swoją wiedzę na temat utworów literackich oraz (stosownie do tematu) biografii autora, prądów artystycznych lub filozoficznych;
- uporządkowana, sformułowana z dbałością o precyzję, logikę, spójność wyводу;
- operująca jasnym, precyzyjnym językiem – uczeń wykorzystuje związane z tematem słownictwo, pojęcia, określenia oraz buduje zróżnicowane wypowiedzenia mające zilustrować tok wyводу myślowego.

Warto aby uczeń, tworząc szkic krytyczny, starał się nawiązać do tematu, oryginalnie wprowadzić czytającego w temat (np. wykorzystując znany sobie przykład literacki lub filozoficzny, sentencję, cytat, aforyzm itp.). W rozwinięciu powinien natomiast analizę załączonego tekstu lub załączonych tekstów uczynić podstawą do wyciągnięcia wniosków, wykorzystać i zinterpretować stosowne cytaty z tego tekstu/tekstów, poprzeć wnioski z jego analizy, odwołując się do innych tekstów, kontekstów lub przedstawić stanowiska przeciwne. W podsumowaniu uczeń powinien zawrzeć wnioski końcowe, uogólnienia – ale możliwe są także wątpliwości, rozstrzygnięcie nie musi być jednoznaczne, może otwierać pole do dalszych rozważań.

Analiza szkicu krytycznego

Analizę szkicu krytycznego zacząć należy (podobnie jak proponuje Jolanta Maćkiewicz w odniesieniu do eseju⁶⁴) od analizy tytułu i określenia tematu tekstu. Następnie trzeba przeanalizować poszczególne akapity, wyróżniając w nich wypowiedzenie tematowe i sposób jego rozwinięcia. To pozwoli na odtworzenie schematu kompozycyjnego tekstu i sporządzenie planu. Kolejnym etapem analizy będzie wyodrębnienie środków służących budowaniu spójności tekstu, następnie – środków językowych. Analizę tekstu prowadzić więc należy od treści, poprzez kompozycję, do języka i stylu.

Kolejne etapy analizy tekstu mogą przebiegać następująco:

- interpretacja tytułu tekstu i określenie tematu;
- analiza akapitów jako całości treściowych, określenie głównych myśli przedstawionych w tekście;
- sporządzenie planu dekompozycyjnego;

⁶⁴ Maćkiewicz J., *Analiza eseju G. Herlinga-Grudzińskiego „Sztuka podróżowania”* [w:] *Przed maturą 1998 – esej: prawie wszystko o eseju w szkole*, Gdańsk: Regionalny Zespół Egzaminacyjny.

- wyróżnienie wskaźników nawiązania, spójności tekstu;
- przeanalizowanie warstwy językowej tekstu, określenie wyróżników stylu.

Analizując poszczególne akapity szkicu, należy pamiętać, że akapit – definiowany jako „wyodrębniony graficznie fragment tekstu wyrażający (zazwyczaj) jedną myśl i składający się z powiązanych ze sobą zdań”⁶⁵ – powinien być traktowany jako całość treściowa składająca się z elementów uporządkowanych na różne sposoby. Większość z akapitów składa się z wypowiedzenia tematowego (głównej myśli, tezy) i jego (jej) rozwinięcia.

Warto tutaj, za Jolantą Maćkiewicz, przedstawić zasady budowy akapitu:

- wypowiedzenie tematowe powinno być wyrażone eksplicytnie (jasno, wyraźnie) lub przynajmniej implikowane (insynuowane);
- wypowiedzenie tematowe nie powinno być ogólne;
- akapit powinien mieć wstęp, rozwinięcie i zakończenie;
- akapit powinien być:
 - zbudowany wokół wypowiedzenia tematowego, czyli nie powinien zawierać zdań, które bezpośrednio lub pośrednio z tym wypowiedzeniem się nie wiążą,
 - odpowiednio rozwinięty – adekwatnie zarówno do potrzeb nadawcy, jak i potrzeb odbiorcy,
 - spójny wewnętrznie: formalnie i znaczeniowo⁶⁶.

Ze względu na sposób ujęcia wypowiedzenia tematowego lub jego brak można wyróżnić następujące rodzaje akapitów:

- akapity analityczne – wprowadzają nową myśl, wypowiedzenie tematowe, zawierające stwierdzenie ogólne, które nadaje porządkujący sens bardziej szczegółowym treściom rozwijanym w kolejnych zdaniach;

Przykład akapitu analitycznego:

„Znany angielski pisarz i polityk, Viscount Grey, **utyskuje** w jednym ze swych pięknych essayów „Przyjemność czytania” **na stopniowy zanik czytelnictwa**. Nie ma już spokojnych, w zieleni przepysznych ogrodów ukrytych dworków, coraz mniej uroczych angielskich kominków, tak bardzo sprzyjających przyjaźni z książką, coraz trudniej uciec od rozgwaru nowoczesnego życia i w obcowaniu z poezją lub filozofią na powrót odnaleźć prawdziwy smak istnienia, nigdy bardziej niż w przeżywanym obecnie okresie zagrożenia samotności, zamiłowanie do wartościowych książek nie było nawiedzone tak ostrym kryzysem”.

Herling-Grudziński G., *Sztuka podróżowania (Essay pisany w polu)* [w:] tegoż, *Żywi i umarli: Szkice literackie*, Lublin 1990.

⁶⁵ Maćkiewicz J., (1995), *Jak pisać teksty naukowe?*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

⁶⁶ Maćkiewicz J., (2010), *Jak dobrze pisać? Od myśli do tekstu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- akapity syntetyczne – wypowiedzenie tematowe zamieszczone jest w nich na końcu, pełni wówczas rolę wniosku, którego przesłanki zawarte są w rozwinięciu, lub puenty, efektownie zamykającej wywód;

Przykład akapitu syntetycznego:

„Oczywiście wszystko to jest prawdą i nie trzeba być aż przesyconym kulturą Wicehrabią, żeby ze smutkiem zauważyć, że ludzie coraz częściej albo zapominają zupełnie o prawdziwej przyjemności czytania, albo odnajdują w nim zgoła inne i nie zawsze pełnowartościowe uroki. Ale jednocześnie z rozwojem kolejnictwa, automobilistyki, żeglugi morskiej i powietrznej **powstaje nowe zagadnienie: sztuki podróżowania**. Być może – ona chociaż będzie w stanie wypełnić w życiu duchowym człowieka lukę, jaka pogłębia się z każdym dniem lekkomyślnej rozłąki z książką”.

Herling-Grudziński G., *Sztuka podróżowania (Essay pisany w polu)* [w:] tegoż, *Żywi i umarli: Szkice literackie*, Lublin 1990.

- akapity łącznikowe – nie zawierają nowych myśli, ponieważ służą do spajania większych części tekstu, mogą również podsumowywać jakieś fragmenty rozważań bądź stanowić wprowadzenie do fragmentów po nich następujących – są zazwyczaj krótsze od akapitów, które je otaczają;

Przykład akapitu łącznikowego:

„Zanim jednak omówimy **możliwości rozwoju tej XI Muzy**, musimy się po krótku chociaż umówić, jakich ludzi będziemy nazywali podróżnikami, a jaki rodzaj poruszania się po świecie podróżowaniem. Jest bowiem zbyt dużo osób, które przenosząc się z miejsca na miejsce – wcale nie podróżują, i jest również sporo ludzi, którzy odbywają najbardziej egzotyczne i zawrotne wędrówki, nie wydalając się z czterech ścian swego pokoju”.

Herling-Grudziński G., *Sztuka podróżowania (Essay pisany w polu)* [w:] tegoż, *Żywi i umarli: Szkice literackie*, Lublin 1990.

- akapity synonimiczne także nie zawierają nowych myśli, bo mają na celu sparafrazowanie, przekazanie innymi słowami myśli znajdującej się w akapicie poprzedzającym.

Przykład akapitu synonimicznego wraz z akapitem poprzedzającym:

Akapit poprzedzający:

„Najlepszą drogą do umiłowania świata jest nie *rządzić* nim lub wykonywać posłusznie jego prawa, ale kochać go w całej różnorodności i bajkowym bogactwie przejawów. Zapiszmy więc konkluzję: **sztuka podróżowania jest** tak jak poezja, malarstwo lub muzyka radosną próbą zawarcia nigdy nie wyczerpanej przyjaźni ze światem. **I każdy prawdziwy podróżnik** ukrywa gdzieś w głębi duszy swój własny niepisany atlas; nie kolorowy atlas lądów, oceanów i mórz, ale arcyłudzki atlas woli, serca i rozumu”.

Akapit synonimiczny wobec poprzedzającego:

„**Innymi słowy, każdy prawdziwy podróżnik** musi być choć trochę Conradem. Jeśli bowiem da się rozsądnie powiedzieć, że Szekspir był aktorem, który wiele dziwów ujrzał w zwierciadle nieba i zaświata, to dobrze również jest pamiętać, że Conrad był żeglarzem, który dostrzegł je nawet w zwierciadle *morza i świata*”.

Herling-Grudziński G., *Sztuka podróżowania (Essay pisany w polu)* [w:] tegoż, *Żywi i umarli: Szkice literackie*, Lublin 1990.

W toku analizy akapitu należy znaleźć **wypowiedzenie tematowe** (główną myśl akapitu), w którym zawiera się w postaci uogólnionej myśl przewodnia tej części tekstu – rozwijana, uszczegółowiana i ilustrowana przez obudowujące zdania.

Wypowiedzenie to może znajdować się:

- na początku akapitu,
- w środku – po jednym czy kilku zdaniach wprowadzających,
- na końcu akapitu – jako podsumowanie całości.

Może również nie pojawić się w ogóle, a tylko być implikowane przez treść całego akapitu.

Przykład akapitu bez wyraźnie sprecyzowanego wypowiedzenia tematowego:
 „W zdaniu: <droga do nowo odkrytych źródeł ropy jest dość trudna> – amerykańskiego nafciarza interesuje przede wszystkim ropa, a później trudna droga, angielskiego podróżnika natomiast intryguje najpierw trudna droga, a później nafta. Gdy więc pierwszy obejrzy się natychmiast za najbliższym biurem Co-oka, drugi rozpyta się niezwłocznie o jakiegoś równie awanturniczego cooka. Każdy angielski podróżnik wie bowiem dobrze, że jak mu ugotują, tak się naje”.

Herling-Grudziński G., *Sztuka podróżowania (Essay pisany w polu)* [w:] tegoż, *Żywi i umarli: Szkice literackie*, Lublin 1990.

Szczegółowy schemat analizy szkicu krytycznego może przedstawiać się następująco (w zależności od tekstu, sprawności analitycznej i tekstotwórczej uczniów poszczególne etapy można rozbudować, zredukować lub pominąć):

- I. Przygotowanie do analizy przed przeczytaniem tekstu
 1. Przedstawienie lub przypomnienie podstawowych informacji na temat przedstawionego w tekście autora, utworu.
 2. Zwrócenie uwagi na konteksty (np. historyczny, filozoficzny, kulturowy, historycznoliteracki, biograficzny).

Uwaga:

warto tak dobierać szkice do analizy, aby prezentowane w nich zagadnienia nie były całkiem obce uczniom, np. po omówieniu utworu można dokonać analizy szkicu krytycznego, który został mu poświęcony.

II. Analiza szkicu krytycznego

1. Temat

- a) uważna cicha lektura tekstu;
- b) wyjaśnienie ewentualnych niezrozumiałych słów (praca ze słownikami);
- c) omówienie i próba wyjaśnienia znaczenia tytułu szkicu;
- d) określenie tematu tekstu;
- e) krótkie omówienie zagadnień prezentowanych w tekście (w poszczególnych akapitach);
- f) rozróżnienie informacji przedstawionych przez autora szkicu od opinii na ich temat;
- g) podkreślenie przywołanych przykładów, innych autorów, innych utworów i określenie ich funkcji.

2. Struktura i kompozycja

- a) przeanalizowanie poszczególnych akapitów tekstu i wskazanie w tekście głównych myśli oraz sposobu ich rozwinięcia (podkreślenie wypowiedzenia tematowego w każdym akapicie, określenie typu akapitu: analityczny, syntetyczny, łącznikowy, synonimiczny, bez wyraźnie sprecyzowanego wypowiedzenia tematowego);
- b) wyodrębnienie w tekście części kompozycyjnych (wstępu, rozwinięcia, podsumowania; także części kompozycyjnych poświęconych określonym zagadnieniom w rozwinięciu);
- c) określenie relacji pomiędzy poszczególnymi akapitami w rozwinięciu (np. wprowadzenie nowej myśli, rozwinięcie przedstawionej myśli, wprowadzenie argumentu lub kontrargumentu, wprowadzenie przykładu);
- d) wyszukanie i zaznaczenie wskaźników nawiązania, środków spójności w tekście (między akapitami);
- e) stworzenie planu dekompozycyjnego tekstu (ramowego lub szczegółowego – w zależności od tekstu).

Uwaga:

dotaddkowe ćwiczanie może stanowić sformułowanie logicznego streszczenia tekstu na podstawie planu dekompozycyjnego.

3. Narracja

- a) krótkie informacje na temat autora szkicu;
- b) zwrócenie uwagi na sposób prowadzenia narracji w tekście (np. narracja prowadzona w 3. osobie, zwroty w 1. osobie liczby pojedynczej, mnogiej – ich funkcje);
- c) określenie stosunku narratora do prezentowanych treści, odróżnienie faktów od opinii (subiektywna czy obiektywna prezentacja zagadnień; występowanie: wyrazów modalnych, wyrazów oceniających, wyrazów wartościujących, ich funkcje – np. aprobata, negacja, przekonywanie, pochwała, krytyka, ironia).

4. Styl i język

- a) analiza warstwy leksykalnej (np. pojęcia, terminy, związki frazeologiczne, zdrobnienia, zgrubienia, ekspresywizmy, neologizmy – i ich funkcje);
- b) analiza wypowiedzi i ich budowy (np. zdania i równoważniki zdań, zdania pojedyncze, złożone współrzędnie i podrzędnie, wielokrotnie złożone; szyk zdania, składniowe wskaźniki nawiązania i zespolenia, spójniki);
- c) analiza środków językowych (np. powtórzenia, epitety, porównania, przenośnie, peryfrazy, synekdochy, paralelizmy);
- d) próba określenia indywidualnych cech języka i stylu autora szkicu.

Analiza przykładowego szkicu krytycznego

Spośród zamieszczonych w aneksie tekstów (wśród których znajdują się: szkic, recenzja, esej) do przykładowej analizy został wybrany szkic Wita Tarnawskiego, *Pierwsze spotkanie z Conradem („Nostromo”)*. Inne teksty mogą posłużyć do różnorodnych ćwiczeń w trakcie lekcji, także w klasach humanistycznych (w przypadku tych trudniejszych). Można również wybierać fragmenty artykułów w celu analizowania treści i budowy poszczególnych akapitów tekstu (np. Kazimierza Brodzińskiego, *O klasycyzmie i romantyzmie* – fragmenty poświęcone Janowi Kochanowskiemu do wykorzystania w klasie pierwszej szkoły ponadpodstawowej). Analizując teksty trudniejsze, bardziej złożone, erudycyjne, wielowątkowe należy szczególny nacisk położyć na przygotowanie uczniów do odbioru tekstu oraz na wyjaśnienie wszystkich niezrozumiałych pojęć, terminów i przedstawienie informacji na temat przywoływanych w tekście postaci czy utworów. Etapy pracy można rozłożyć na większą liczbę godzin, także w trakcie zajęć pozalekcyjnych, tak aby wieloaspektowo przeanalizować artykuły. Fragmenty wybranych pism krytycznych mogą również posłużyć jako kontekst podczas omawiania utworu literackiego czy konkretnego zagadnienia, do którego nawiązują.

Wit Tarnawski, *Pierwsze spotkanie z Conradem („Nostromo”)* – fragment

Na początku tej impresji o *Nostromie* trzeba podkreślić, że **Conrad jest jednym z najbardziej „obarczonych sensem” pisarzy świata**. Twórczość jego rodzi się z głębokiej zadumy nad życiem i nawet najbardziej błahym utworem Conrad zawsze chce coś nam powiedzieć.

A jednak po przeczytaniu *Nostroma* doznaje się dziwnego wrażenia: brzemiennej nieuchwytnym sensem próżni. Po co ta wspaniała książka? Niepokoi jej wielkość a bezcelowość. Nie ma w niej pasji życia, tętna powieściowego wątku, który by był celem tworzenia. (Gdzie tu wątek przewodni – jest ich tyle – przygodnie tylko związanych). Pokaz głębokiego znawstwa życia i ludzi – utworzenie całego świata właściwie dla niczego. I ten świat powstał z próżni, z jakiegoś zaprzeczenia, gdy już nie było zda się o czym pisać (jak Conrad wyznaje w przedmowie do *Nostroma*); powstał wielki, burzliwy, ciekawy – by zostawić znów próżnię, by w próżni się skończyć. Istotnie: szereg niezwiązanych obrazów – jak się

życie przedstawiło rozstrojonemu mózgowi ginącego Decouda. Oczywiście, że ukazane są w tej książce jałowość i ironia bogactwa, śmieszność i małość wielkich dzieł, zniechęcająca równość wielkiego i małego, gdy Lopez prowadzi, co zaczął Avellanos – tysiąc mądrości szczątkowych i nie podkreślonych – bo książka jest szeroka i mądra jak życie. **Ale w istocie niczego ona nie chce, niczego nie dowodzi i jest wielką uczuciem bezcelowości i bezznaczenia swej mądrości i swego bogactwa.**

Wielość wątków *Nostroma*, z których każdy starczyłby do napisania całej powieści, można by tak rozdzielić:

- I. Studium o wzniosłej próżności (postać Nostroma).
- II. Zarys kilku lat historii Costaguany a z nią w krzywym lustrze dzieje, technika życia społecznego i państwowego w ogóle. Całe studium o małym, samolubnym tworzywie wielkich „historycznych” dzieł, jak w tym wypadku powstanie nowej repliki.
- III. Przenikliwy zarys cech i różnic rasowych (Anglicy, Hiszpanie, Włosi, Żydzi).
- IV. Przekleństwo srebra. Tragedia bogactwa, „interesów materialnych” od ich twórczego i dobroczynnego rozwoju do niszczącej potęgi pochłaniającej wszystko (Gould, Nostromo; cała rewolucja costaguańska toczy się o srebro San Tomé).

Ale **żaden wątek** nie jest centralny (nawet o przekleństwie srebra). Wszystko zachodzi na siebie, zaciera się wzajemnie i pozostawia wreszcie wrażenie bogatej i niepojętej próżni. Chaos prawd bez wspólnej linii wyjaśnienia – sfinks wielolicoowy, jak samo życie.

Conrad [nawiązanie do akapitu 1.] zdaje się nam mówić:

Oto patrzcie taki jest świat. Przeniknąłem go – ale nic nie znaczy. Jest tylko rozpaczliwie smutny; wszystko zawodzi, a głupcy zwyciężają.

Przeszli ludzie, rasy, państwa. Pokazali, czym są, do czego dążą. No i co z tego? Po tylu zmianach nic się między nimi nie zmieniło na lepsze, po tylu wejrzeniach w ich życie nie pojmujemy po co żyli, nadal o życiu nic nie wiemy. Chyba to, że wszędzie panoszy się egoizm i jego najpotężniejszy, najistotniejszy wyraz: chęć posiadania pieniędzy i bogactw. A sprawiedliwi? Pośrednio służą mu lub są przezeń deptani.

Smutek tej książki tym jest głębszy, że koniec niby dobry: zwycięża ład i rozkwita nowe państwo; większość sprawiedliwych ocalała. Ale za spokojem szerzy się jałowość wszelkiego prawdziwego szczęścia i idą już z dali nowe burze, aby i tę niedoskonałą formę życiowego dobra z kolei roztrącić. Jest nawet

dużo pięknych, prawych charakterów. Ale daremnie szukałby na kartach książki uzasadnienia albo nawet aluzji, po co zabłąkali się oni w ten błazeński pochód ludzkości, jaka jest rola doczesnej ich wędrówki i odpłata za nią, Są po to, żeby wytrwać, rozczarować się i zginąć.

Wrażenie zasadniczej bezcelowości [nawiązanie do akapitu drugiego], które się tak uparcie przy jego [*Nostroma* – książki, o której pisze w akapicie poprzedzającym] czytaniu nasuwa, zbliża *Nostroma* do niepojętej gry życia, a odróżnia od książek. W książkach, w utworach literackich, wrażenie celowości osiąga się do jednego tylko z bezliku życiowych wątków. Jedna myśl zasadnicza daje jakąś wewnętrzną celowość dziełu; wiele zatarłoby ją. Przez to, że widzi się dno jednej sprawy, choć nie widzi się dna wszystkich spraw – życie staje się pozornie jasne i pełne znaczenia, co jest głównym warunkiem jednolitej „artystycznej” impresji. Zaś myśl twórcza, jak myśl Boża, tkwi wtedy w środku zmiennego, ale w zupełności z niej wynikającego świata, dzięki czemu czuje się w nim artystyczny ład, sens i celowość. Natomiast twórca, który jak Conrad w *Nostromie*, wzgardził ułatwieniem jednego horyzontu, gromadząc ich wielość, staje się jak życie samo, wielkim niepokojącym niemową. Płyniemy tu przez ocean tematu, nie widząc właściwego zamierzenia, co może tkwi ukryte w duszy artysty, ale dla nas się gubi. Wrażenie jest dziwne, jakiejś wprost metafizycznej próżności wszystkiego – i to jest chyba to, co Conrad chciał osiągnąć, w tym zdaje się mieścić główny sens i zamierzenie jego utworu.

Wit Tarnawski, *Uchwycić cel. Szkice krytyczne*, wybór i przedmowa Jacek Dąbała, Lublin 1993.

Wit Tarnawski, *Pierwsze spotkanie z Conradem („Nostromo”)*

Przygotowanie do analizy przed przeczytaniem tekstu

- Analizę szkicu Wita Tarnawskiego, *Pierwsze spotkanie z Conradem („Nostromo”)* najlepiej zaplanować po omówieniu lektury obowiązkowej – powieści marynistycznej Josepha Conrada *Lord Jim*.
- Przed lekturą tekstu warto przypomnieć biografię twórczą Conrada (ze zwróceniem uwagi na polskie korzenie pisarza, literaturę marynistyczną, podejmowanie w twórczości rozważań nad naturą człowieka i świata, dobra i zła w świecie), można polecić uczniom zgromadzenie i przypomnienie informacji z wykorzystaniem zasobów sieci, np. <https://culture.pl/pl/tworca/jozef-teodor-konrad-korzeniowski-joseph-conrad>; <https://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/1803753,Joseph-Conrad-czlowiek-trzech-kultur>.
- Nauczyciel lub wybrany uczeń może zwięźle zarysować tematykę utworu, na tej podstawie (oraz na podstawie znajomości powieści *Lord Jim*) warto przeprowadzić krótką dyskusję o postawach Conradowskich bohaterów, prezentowanej przez pisarza wizji świata, człowieka.
- Dyskusja ta winna prowadzić do sformułowania wniosków na temat wartości prozy Conrada.

Analiza szkicu krytycznego**Lektura tekstu i próba wyjaśnienia tytułu**

- Istotna jest cicha i uważna lektura tekstu – uczniowie mogą zaznaczać na marginesie wątpliwości.
- Ważne jest wyjaśnienie niezrozumiałych słów, określeń utrudniających właściwe zrozumienie tekstu (np. „artystyczna impresja”, „metafizyczna próżność”, „sfinks wielolicowy”), uczniowie mogą wykorzystać w tym celu słowniki.
- Po przeczytaniu tekstu uczniowie podejmują próbę wyjaśnienia tytułu, np. określenie „pierwsze spotkanie” sugerować może przeczytanie tej powieści jako pierwszego z utworów Conrada, „spotkanie” – w znaczeniu przenośnym – sugerować może nastawienie autora na dialog z tekstem i pisarzem, pragnienie wniknięcia w powieściowy świat, odkrycia jego tajemnic, sensu dzieła, tajników prozy Conrada.

Określenie tematu i zagadnień zaprezentowanych w tekście

- Temat szkicu można sformułować następująco: Próba określenia sensu powieści Josepha Conrada *Nostramo*.
- Zagadnienia przedstawione w tekście dotyczą:
 - wielkości powieści obnażającej bezsens ludzkiej egzystencji;
 - wielości powieściowych wątków bez wątku centralnego jako odzwierciedlenia istoty [chaosu] istnienia człowieka;
 - pesymistycznej wymowy utworu pomimo przedstawionego pozytywnego zakończenia;
 - mistrzostwa Conrada w ukazywaniu świata przybliżającego odbiorcę do życia.

Analiza poszczególnych akapitów

- W 1. akapicie Tarnawski nobilituje Conrada jako pisarza moralistę. Wskazuje istotę twórczości Conrada, określa go jako jednego „z najbardziej <obarczonych sensem> pisarzy świata” i wyjaśnia, że źródłem tej twórczości jest głęboka zaduma nad życiem, filozoficzne i refleksyjne spojrzenie na rzeczywistość, a celem – przekazanie czytelnikowi określonego przesłania.
- 2. akapit wprowadza czytelnika w pewne zakłopotanie, ponieważ zdaniem krytyka *Nostramo* wywoływać może w odbiorcach ambiwalentne odczucia – książki wspaniałej, ale „brzemiennej nieuchwytnym sensem próżni”, wielkiej, ale bezcelowej, wielowątkowej, bez wyraźnego wątku głównego, pełnej luźno powiązanych historii i przez to chaotycznej. Świat stworzony przez Conrada – „wielki, burzliwy, ciekawy” powstał z próżni i pozostawił po sobie pustkę, historie ludzkie pozwoliły na obnażenie jałowości i ironii bogactwa, śmieszności i małości wielkich dzieł, zniechęcającej równości wielkiego i małego. Rozważania te prowadzą do zaskakującego wniosku: książka „szeroka i mądra jak życie” niczego „nie chce, niczego nie dowodzi i jest wielką uczuciową bezcelowością i bezznaczeniem swej mądrości i swego bogactwa”.
- W 3. akapicie autor szkicu przechodzi do przedstawienia wielu wątków powieści Conrada, ogranicza się do ich wyliczenia w punktach.
- 4. akapit można potraktować jako wniosek z dotychczasowych rozważań, ponieważ autor powtarza, że brakuje w powieści Conrada centralnego wątku; i jednocześnie zasygnalizowanie dalszego kierunku wyводу – *Nostramo* to „sfinks wielolicowy, jak samo życie”.
- Słowa rozpoczynające 5. akapit: „Conrad zdaje się nam mówić” otwierają pole do określenia celu powieści pisarza moralisty – zaprezentowania pesymistycznej wizji świata – rozpaczliwie smutnego, niesprawiedliwego, świata, w którym triumfują głupcy.
- Kolejny akapit można by potraktować jako synonimiczny wobec poprzedniego, ponieważ autor podkreśla w nim istnienie niesprawiedliwości w świecie, jednak myśl tę uzupełnia – zwracając uwagę na bezcelowość starań człowieka o zrozumienie bezsensu życia, w którym „głupcy zwyciężają” a sprawiedliwi służą egoistycznym interesom innych lub „są przezeń deptani”.

- W przedostatnim akapicie krytyk zwraca uwagę na paradoks – powieść budzi odczucie smutku, chociaż jej zakończenie jest pozytywne. Jednak na zwycięstwie ładu kładzie się cieniem zapowiedź nowych katastrof, wszelkie prawdziwe szczęście jawi się jako jałowe, dobrzy bohaterowie nie mogą być pewni szczęśliwego życia: „Są po to, żeby wytrwać, rozczarować się i zginąć”.
- W ostatnim akapicie autor odkrywa sens wrażenia „zasadniczej bezcelowości” nasuwającej się uparcie podczas lektury *Nostromo* – służy zbliżeniu powieści „do niepojętej gry życia”, „odróżnia od książek”. Conrad zaś jako pisarz, prezentując świat wielu różnych horyzontów, przybliża się do życia, wywołuje wrażenie „jakiejś wprost metafizycznej próżności wszystkiego”.

Wniosek: w tekście przeważają akapity analityczne, poza drugim – syntetycznym i czwartym łącznikowym, w ostatnim akapicie można dostrzec kompozycję klamrową – określona została główna myśl – przesłanie powieści Conrada, która pojawia się w pierwszym zdaniu i powtórzona zostaje – innymi słowami – w zdaniach ostatnich.

Analiza struktury i kompozycji

- Plan dekompozycyjny tekstu może przybrać następującą postać:
 1. Joseph Conrad jako pisarz podejmujący w swoich dziełach refleksję nad ludzką egzystencją („jeden z najbardziej <obarczonych sensem> pisarzy świata”).
 2. *Nostromo* jako powieść paradoksalnie wielka „nieuchwytnym sensem próżni”, „wielka uczuciem bezcelowości i bezznaczenia swej mądrości i swego bogactwa”:
 - 1) kompozycja utworu:
 - wielość powieściotwórczych wątków,
 - brak wątku centralnego,
 - 2) określenie sensu powieści:
 - refleksja nad niepoznawalnością, niemożnością odkrycia tajemnicy życia ludzkiego, w którym ostatecznie triumfuje egoizm i materializm,
 - pesymistyczna wymowa – sprawiedliwość, ład i porządek wydają się tymczasowe i jednostkowe.
 3. Conrad jako pisarz, który zbliża czytelnika „do niepojętej gry życia”.
- Tekst składa się z trzech głównych części kompozycyjnych – we wstępie pojawia się informacja ogólna o Conradzie, w części zasadniczej następuje skupienie się na wymowie powieści, w podsumowaniu ukazano Conrada jako pisarza wyjątkowego, który przybliży czytelnika do życia.
- Podkreśleniu toku myślenia, porządkowania wypowiedzi służą sformułowania: *na początku, a jednak, po tylu, to jest chyba to, w tym zdaje się*.
- Poszczególne akapity zostały powiązane semantycznie i strukturalnie – treściowo i językowo): *Na początku tej impresji o Nostromie, a jednak po przeczytaniu Nostroma, wielość wątków Nostroma, ale żaden wątek, Conrad zdaje się... oto patrzcie, zwyciężają, dążą, po tylu, tej książki, jego, Nostroma*. W akapicie 3. występuje wyliczenie, syntetycznie prezentujące wielowątkowość, bogactwo treściowe powieści *Nostromo*.

Narracja, relacje nadawczo-odbiorcze, wartościowanie i ocena

- Na początku warto przedstawić krótką informację na temat autora szkicu Wita Tarnawskiego.
- Następnie należy zwrócić uwagę na to, że autor szkicu umiejętnie prowadzi grę z czytelnikiem, używa form bezosobowych: *trzeba podkreślić, doznaje się*, i przeplata obiektywizowany wywód użyciem form w liczbie mnogiej: *nam, patrzcie, płyniemy, nas*; dodatkowo przykuwa uwagę formułując pytania retoryczne: *Po co ta wspaniała książka? No i co z tego? A sprawiedliwi?*
- Warto podkreślić, że użyte wyrazy i wyrażenia wskazują na stosunek autora do prezentowanego tematu: wyrażenia modalne, np. *trzeba podkreślić, można by rozdzielić, uparcie nasuwa*; słownictwo oceniające, wartościujące, np. przymiotniki: *głębokie, wspaniała, wielki, burzliwy, ciekawy*; przysłówki: *najbardziej*; rzeczowniki nacechowane emocjonalnie: *bląhym*, czasowniki: *wzgardził*.

Styl i język

Istotne jest zaznaczenie, że tekst napisano jasnym, prostym językiem, występują w nim nieliczne sformułowania przerośnięte, np. *sfinks wielolicowy, brzemiennej nieuchwytnym sensem próżni, idą już z dali nowe burze, Płyniemy tu przez ocean tematu*; uosobienie: *Ale w istocie niczego ona [książka] nie chce, niczego nie dowodzi i jest wielka uczuciem bezcelowości i bezznaczenia swej mądrości i swego bogactwa*, porównanie: *książka jest szeroka i mądra jak życie*, neologizm: *bezznaczenie*. W szkicu występują zarówno zdania pojedyncze, złożone, jak i równoważniki zdań o różnej długości. W ten sposób ujawnia się indywidualny styl autora.

Gatunek tekstu, wyróżniki

Analizę tekstu warto zakończyć udzieleniem odpowiedzi na pytanie: Jaki gatunek reprezentuje tekst (określany przez samego autora jako „artystyczna impresja”)? Jakie są podstawowe wyróżniki tego tekstu?

Tak przeprowadzona analiza może zostać wykorzystana do ćwiczenia działań tekstotwórczych. Ponieważ wśród lektur obowiązkowych znajduje się powieść Josepha Conrada *Lord Jim*, można polecić, aby uczniowie napisali szkic poświęcony omówionej wcześniej powieści marynistycznej. Polecenie mogłoby przybrać następującą formę:

Wzorując się na schemacie kompozycyjnym szkicu Wita Tarnawskiego, napisz szkic krytyczny poświęcony lekturze obowiązkowej – powieści Josepha Conrada „Lord Jim”.

Aby wyposażyć uczniów w dodatkowe informacje przydatne do tworzenia wypowiedzi własnej, można polecić analizę wypowiedzi polemicznych związanych z twórczością Conrada – np. dostępnych w internecie: <https://culture.pl/pl/artykul/zdzislaw-najder-przeslanie-josepha-conrada> [dostęp: 3 sierpnia 2019 r.].

Tworzenie szkicu krytycznego

Wprowadzanie szkicu krytycznego jako gatunku i przygotowanie do działań tekstotwórczych warto poprzedzić uważnym oglądem, porównaniem przykładów różnych tekstów (np. esejów, szkiców krytycznoliterackich, szkiców historycznoliterackich, szkiców literackich, recenzji). Na tej podstawie można utrwalić wiedzę na temat szkicu (przyswojoną po analizie wzorcowych szkiców), przypomnieć jego wyróżniki.

Wykorzystując wiedzę i sprawności analityczne poszerzone podczas analizy przykładowego szkicu, można zaplanować etapy tworzenia tej formy wypowiedzi pisemnej na lekcji języka polskiego. Analiza i twórcze naśladowanie wzorów są najważniejszą metodą we wprowadzaniu tego gatunku w szkolnej praktyce polonistycznej.

Schemat tworzenia szkicu krytycznego uwzględnia poszczególne działania (które można uszczegółowić lub zredukować, stosownie do sprawności uczniów):

- I. Przygotowanie do analizy tematu pracy
 1. Zgromadzenie podstawowych informacji na temat przedstawionego w temacie pracy autora, utworu.

2. Wskazanie, wyjaśnienie i omówienie stosownych, możliwych kontekstów (np. literackiego, historycznego, filozoficznego, kulturowego, historycznoliterackiego, biograficznego, macierzystego utworu).

Uwaga: warto tak formułować tematy, aby prezentowane w nich zagadnienia nie były całkiem obce uczniom, by mogli oni wykorzystać posiadaną już wiedzę na temat danej epoki, autora, prądu artystycznego.

II. Analiza tematu pracy

1. Wyróżnienie poszczególnych elementów do zrealizowania (wskazanego problemu, zagadnienia; polecenia do zrealizowania – np. *skomentuj, zanalizuj, przedstaw swoje przemyślenia*; tekstu lub tekstów do analizy; konieczności odwołania się do kontekstu lub kontekstów; wskazanej formy wypowiedzi; minimalnej długości pracy).

III. Analiza załączonego tekstu lub załączonych tekstów

1. Umieszczenie tekstu lub tekstów w kontekście (np. epoki, prądu).
2. Określenie tematyki tekstu lub tekstów.
3. Skoncentrowanie się na zagadnieniu wskazanym w temacie, jeśli do tematu załączono więcej niż jeden tekst – dostrzeżenie podobieństw lub różnic w prezentowaniu zagadnienia), wyciągnięcie wstępnych wniosków.
4. Krótkie przedstawienie i omówienie wyciągniętych wniosków.

IV. Wybranie stosownych kontekstów

1. Wskazanie np. autorów podejmujących tę samą kwestię, poglądów filozoficznych czy prądów artystycznych mogących służyć wyjaśnieniu, ocenie zagadnienia z tematu.
2. Wybór najwłaściwszych, najciekawszych kontekstów.
3. Dobór przykładów zgodnych z wymową tekstów (fragmentów) załączonych do tematu lub o wymowie przeciwnej.
4. Zanotowanie zapamiętanych cytatów, przysłów, aforyzmów, sentencji itp.

V. Tworzenie planu kompozycyjnego

1. Luźny zapis głównej myśli i sposobu jej rozwinięcia w pracy oraz podanie przykładów, kontekstów (np. w formie graficznej – mapy mentalnej).
2. Selekcja zapisów, wyeliminowanie powtarzających się elementów.
3. Porządkowanie materiału według przyjętego przez ucznia kryterium (schematu kompozycyjnego).
4. Redagowanie planu ramowego i szczegółowego (sformułowanie głównej myśli pracy; zagadnień służących jej przedstawieniu, rozwinięciu, wyjaśnieniu; wniosków końcowych, uogólnień).

VI. Dobór słownictwa

1. Zgromadzenie słownictwa związanego z tematem pracy, epoką, prądem artystycznym itp., ze szczególnym uwzględnieniem i wyjaśnieniem pojęć abstrakcyjnych.
2. Wypisanie wyrazów i określeń bliskoznacznych do często występujących w pracy słów (np. *autor* – *pisarz*, *poeta*, *artysta*, *twórca*, itd.; *utwór* – *tekst*, *dzieło*, *wiersz*, *sonet*, *powieść*, *nowela*, *opowiadanie*, itd. – zwrócenie uwagi na treść i zakres znaczeniowy wyrazów, dobór słów właściwych ze względu na rodzaj, gatunek literacki).
3. Wypisanie określeń peryfrastycznych (np. Mickiewicz – autor *Pana Tadeusza*; *Pan Tadeusz* – narodowa epopeja Polaków).
4. Wypisanie bliskoznacznych czasowników i określeń umożliwiających różnicowanie konstrukcji składniowych w pracy (np. *być* – *stać się*, *zostać*, *okazać się*, *objawić się*, *pojawić się* itd. – zwrócenie uwagi na różnice znaczeniowe).
5. Wypisanie określeń wartościujących, oceniających (np. *utwór* – *znakomity*, *przeciętny*, *ciekawy*, *intrygujący*, *zadziwiający* itp., eliminowanie rażących w pracy potoczizmów, wyrazów modnych typu *fajny*).
6. Wypisanie zdrobnień i zgrubień (np. *dzieło* – *działko*, *wiersz* – *wierszyk*, *nowela* – *nowelka* oraz określenie ich wymowy, np. ironicznej).
7. Wypisanie wyrazów modalnych (np. *należy*, *można*, *warto*, itd.).

VII. Przypomnienie i ewentualne wypisanie środków służących budowaniu spójnego tekstu

1. Wypisanie wykładników spójności tekstu – wyrazów i wyrażeń niewchodzących w związki składniowe z innymi wyrazami w zdaniu (np.: *zapewne*, *właściwie*, *ponadto*, *przede wszystkim*, *przecież*, *także*, *aczkolwiek*, *odwrotnie*, *przy tym*, *poza tym*, *także*, *właśnie*, *również*, *znowu*, *natomiast*, *w gruncie rzeczy*, *w dodatku*, *tymczasem*, *w istocie*, *w rzeczywistości*, *wreszcie*, *za to*, *widocznie*, *przeciwnie*, *jednak*, *nie sposób* itd.).
2. Wypisanie przykładowych wskaźników nawiązania (zaimków – np.: *to*, *on*, *ów*, *temu*; zaimków przysłownych, przysłówków – np.: *tu*, *tam*, *tymczasem*, *gdzie*; spójników i wyrażeń spójnikowych, np.: *ale*, *więc*, *toteż*, *choć*, *oto*, *otóż*, *bo*, *bowiem*, *a więc*, *tak więc*, *i oto*, *dlatego właśnie* itd.).
3. Wypisanie środków językowych uwydatniających myślowy porządek (np.: *analizowałem dotychczas...*, *teraz przejdę do...*, *oto przykład...*, *ilustracją myśli może być...*, *chciałbym zwrócić uwagę na...*, *z tego wynika, że...*, *z dotychczasowych rozważań...*, *nasuwa się pytanie, czy...*, *pojawia się wątpliwość...*, *jak się okazuje...*).
4. Wypisanie środków wyliczających (np.: *najpierw omówię...*, *a potem...*, *tyle o...*, *a teraz o...*, *można to rozumieć w dwojaki sposób...*, *dotyczy to kilku spraw...*, *są dwie możliwości...*, *jest wiele przyczyn...*, *przede wszystkim...*, *następnie...*, *po pierwsze...*, *po drugie...*, *z jednej strony...*, *z drugiej strony...*, *z kolei...*).

5. Wskazanie podstawowych składniowych mechanizmów spajających: szyku przestawnego, elipsy, paralelizmu składniowego, transformacji składniowych.
- VIII. Redagowanie tekstu według planu z wykorzystaniem wcześniejszych ustaleń i zgromadzonego słownictwa.
- IX. Głośne odczytanie tekstu, ewentualne korekty, komentarz, ocena według ustalonych kryteriów.

Załączniki

I. Teksty do analizy

1. **Kazimierz Brodziński, *O klasyczności i romantyczności tudzież o duchu poezji polskiej* (fragmenty)**

Jan Kochanowski, którego nieśmiertelne pienia już trzy wieki są wzorem polszczyzny, jest najlepszym przodków naszych zabytkiem, a najświetniejszym przeto, że dotąd wzorem być może. Słyszając w pieniach jego lutnię Anakreona po arfie Dawida, gęślę ojczystą po strunach Horacego, myśleć potrzeba, że do cichego gościnnego Czarnolasu ustronia zgromadzili się pobożny król Izraela, wesoły tejskiej ziemi lutnista⁶⁷ i kochanek dworu Augusta, a ujęci prostotą wiślańskiego śpiewaka, stali się krajowcami ziemi jego i jego przybrali obyczaje. Jakże to w Kochanowskim te trzy rozmaite gusta oddzielnych narodów przybierają w mowie polskiej tę miłą, nieprzymuszoną płynność, szlachetną prostotę, obrazy wiejskości, narodowość naszą przypominające! Umiał on mocy Horacego dodać łagodność i ten wdzięk tak trudny wiernemu niewolniczemu tłumaczeniu, z jakim późniejsi chcieli nam oddać zwięzłość Horacego. Jakiejże delikatności czucia nie dowodzi tłumaczenie psalmów Dawida, w którym nie zdawał się go tłumaczyć, ale raczej tak jego duchem był przejęty, jak sam ten pasterz ludu był Bogiem natchniony. W pieniach własnych czy opiewa wojenne wyprawy, czyli wewnętrzne uczucia, spokojność swej wioski, swego sumienia, czyli narzeka na zbytki i błędy w rządzie, czy opiewa miłosne troski pasterek nad Wisłą i obrzędy Sobótki, czyli na koniec z praktycznym rozsądkiem i szlachetnością czucia śpiewa pieśni pod lipą, więcej proste niż Horacego, mniej jednak pochlebne, wszędzie widzimy malowanie ludu, z którym żył, ojczyzny, dla której oddychał, rolnictwa, które z poezją połączył, słodką melancholię tak różną od romantyczności północnej, więcej cechą prawdziwej tkliwości niż samotności i marzenia budzonej imaginacji noszącą. [...]

Godną naśladowania po wszystkie wieki jest w lirycznych pieniach Kochanowskiego ta spokojność, z jaką i wysokie wyobrażenia i tkliwe uczucia maluje, która zawsze jest oznaką, że uczucia poety, zdrowy sąd i im posłuszna imaginacja są mu wrodzone. Nieprzywykli tylko w ciągu życia do pięknych uczuć, albo

⁶⁷ Wesoły tejskiej ziemi lutnista – mowa o Anakreonie (560–470 przed Chr.), poecie greckim, urodzonym w Teos w Lidii.

ci, którzy je rzadko w sobie i z przymusem obudzają, potrzebują do wyższych wyobrażeń rozchybać się przy szumie słów, przy apostrofach i dziwieniu się nad obawiającą się przecie Muzą. Piękności takowe, sztuką tylko rozwinięte, tylko jako sztuka podobać się mogą. Piękność poetyczna powinna być prawdą trafiającą do serca. Nie powinien poeta dumnie opiewać sentencji, gdyż prawdy nie wmo-
wi w słuchaczów, jeżeli ta jest tylko w nim skutkiem przesady. Prawdziwe tylko czucie do czucia przemawia, a niezawodną jest rzeczą, że gdy szczerą prawdą przeniknione jest serce słuchacza, zawsze ona w nim pozostanie, gdy tymczasem najpiękniejsze rozumowania giną z pamięci, lub są jej nieużytecznym sprzętem, gdy się nie stają nałogiem serca. Ta powabna spokojność i prostota w wyrażaniu szlachetnych myśli i uczuć, jest oznaką prawdziwego ich posiadacza, obeznanego z własnością swoją, której skromnie używa. Kochanowski w łatwym uniesieniu się, spokojnym okiem przegląda świata przestrzenie, nie dziwi się wszystkiemu, nie pogardza ziemią; między sąsiadami nie pamięta o swej wyższości, tokiem właściwym codziennemu życiu opiewa piękne zdania, prawdy filozoficzne i rady obywatelskie, a spowiadając się z wewnętrznych uczuć, zna swoją wartość, i ze spokojną godnością nie dziwuje się

... że ludzie cisną się za złotem,

A poeta słuchaczom próżno gra za płotem⁶⁸;

patrzy z ufnością na przyszłość: widzi nad brzegiem Wisły kościół Sybilli⁶⁹, urnę swoją obok pamięci królów i bohaterów, których opiewał, dyktować się zdaje córce pamięci swój napis w świątyni:

I opatrzył to dawno syn pięknej Latony,

Że popiół kości moich nie będzie wzgardzony⁷⁰.

Na podstawie: Kazimierz Brodziński, *O klasycyzmie i romantyzmie* – *tudzież o duchu poezji polskiej z wstępem i objaśnieniami prof. dra Aleksandra Łuckiego*, Kraków 1920 [w:] *Kochanowski. Z dziejów badań i recepcji twórczości*, wybór tekstów, opracowanie i wstęp Mirosław Korolko, Warszawa 1980.

2. **Andrzej Franaszek, *Pan Cogito, który się waha***

Gdybym miał wybrać poetycką książkę Zbigniewa Herberta, od której winien rozpocząć poznanie jego twórczości ktoś dotąd jej nieznający, bez wahania wskazałbym „89 wierszy”, wybór, jaki na krótko przed śmiercią przygotował sam poeta. Utwory autora „Struny światła” czytam od dość dawna, miewałem już nawet wrażenie, że od zbyt dawna. A jednak gdy wczoraj, nie po raz pierwszy przecież, wziąłem do rąk ten właśnie tom, konsekwentnie towarzyszyły mi uczucia, które trzeba nazwać wzruszeniem i zachwytem.

⁶⁸ Cytat z wiersza *Muza* Jana Kochanowskiego.

⁶⁹ Mowa o tzw. Świątyni Sybilli, pierwszym w Polsce muzeum pamiątek narodowych, założonym w Puławach przez księżną Izabelę Czartoryską.

⁷⁰ Cytat z wiersza *Muza* Jana Kochanowskiego.

Kilka czystych taktów

Książka powstała w roku 1997 i została przez pisarza skomponowana tak, by objąć różne zakresy i tematy jego dzieła, obszary najważniejsze, które sam zatytułował: „Bóg i Ojczyzna”, „Antyczne”, „Portrety”, „Ogólne, religijne” i „Przedmioty”. O kwalifikację niektórych utworów można by się spierać, rzecz jednak naturalnie nie w pedantyzmie, a w dostrzeżeniu różnorodności. Mniej lub bardziej zawodowi czytelnicy Herberta często odczuwali pokusę podporządkowania go jakiejś całościowej wykładni, niezależnie od tego, czy mówiła ona o poecie tradycji, refleksji moralnej, pamięci i patriotyzmu, duchowego niepokoju czy współczucia. Tymczasem lektura zarówno „89 wierszy”, jak i naturalnie wszystkich tomów Herberta, ukazuje, że jak każdy wybitny twórca, nosił on w sobie różne tony, różne wrażliwości, szukał różnych dróg: od poddanych prawom onirycznej wyobraźni „bajek”, po krystalicznie przejrzystą, a zarazem piękną konstrukcję niektórych wierszy z „Pana Cogito”, od „suchego poematu moralisty” z „Kołatki”, po wyobraźnię, mającą być „narzędziem współczucia”. „Jeśli miał poczucie tożsamości to chyba z kamieniem” – czytamy w jednym z wierszy, by zaraz dowiedzieć się, że nie jest to zgoła kamień niezmienny, że nieobcy jest mu „wstydlivy pot ulotny obłok miłosnych zapałów”, że patrzy na świat tysiącem oczu z krzemienia...

Jaki zatem obraz poety możemy zobaczyć poprzez autorski wybór jego wierszy? Oto twórca, który wszedł w świadome życie wraz z wojenną apokalipsą, przedstawiciel zdziesiątkowanej generacji, która przetrwała wojnę, by po jej zakończeniu znów znaleźć się w roli przegranych, przez nowych władców skazanych na „śmietnik historii”. Przedstawiciel pokolenia, z którego pozostały – jak pięknie powiedziano w „Monie Lizie” – „puste łuski losów”... Oto człowiek, który konsekwentnie odmawia zapomnienia, kultywuje pamięć, co miało oczywisty sens etyczny w czasach komunizmu, ale też ma aspekt nieledwie ontologiczny. Bo to z pamięci (jak wykląda Prometeuszowi Hermes w „Królu mrówek”) bierze się sumienie, ono zaś konstytuuje człowieczeństwo. Jeśli ocalały wejść w strumień życia, zapominając o zmarłych, z człowieczeństwa się wyzują. Muszę pamiętać, choćby pamięć była bezsilna, jak bezsilna jest skarga guzików ze smoleńskiego lasu, bo nawet jeśli klęska jest nieuchronna, to gest odwagi, tych „kilka czystych taktów” z dedykowanej Konstantemu Jeleńskiemu „Tarniny” – „to bardzo dużo/to wszystko”. Pamięć, sumienie stoją naprzeciw cynizmu i nihilizmu, naprzeciw przekonania o bezsensie życia.

Ale Herbert to też poeta wątpiący w sens swego rzemiosła, nie tylko dlatego że sztuce jako takiej, jej szansom na pochwycenie świata dostaje się tu spora porcja ironii. Także z powodu obarczenia obowiązkami społecznymi, użycia wiersza jako ostrza w walce z tyranią, rezygnacji z dystansu wobec bolesnej politycznej współczesności („uwierzyliśmy zbyt łatwo że piękno nie ocala”, pisał w utworze „Do Ryszarda Krynickiego – list”), z powodu wiedzy o tym, iż tych, którzy naprawdę słuchają, jest tylko garstka i należy im się „piękno/ale także prawda/to znaczy – groza”. Poeta, który w słynnym wierszu „Dlaczego klasycy” daje wykładnię

męstwa i artystycznej dyscypliny, może nawet zbyt daleko posuniętej, ale też widzący nieludzkie okrucieństwo Apollina, stający po stronie Marsjasza, wsłuchujący się w przeszłość, w głosy umarłych, by postawić przed nami ich cienie.

Wreszcie człowiek surowo osądzający parszywienie świata, w którym książek i cnoty już się nie bierze na serio, w którym Jonasz ucieka od swego przeznaczenia, głos wewnętrzny nie umie niczego nam podpowiedzieć, Pana Cogito zaś w walce z potworem czeka nie rycerski pojedynek, ale „uduszenie bezkształtem”. Osąd ten jednak nie niszczy wzruszenia (jak piękne są „Dwie krople...”), czułości (wiele można powiedzieć o wierszu „Do Marka Aurelego”, czy jednak najbardziej nie zwraca uwagi właśnie jego czułość?), wreszcie pochwały życia, tego zachwyty „szyją galopującego konia”, niepowtarzalnymi i żywymi jak strumień sukniami „dziewcząt grających w piłkę”, które można przeciwstawić rozpacz, zwątpieniu w obliczu śmierci. Choćby była to pociecha znikliwa, bo ostatecznie trzeba usiąść w łodzi Charona – w całkowitej ciszy, wołającej o choć „księżyc/albo wycie psa”.

Niczym soczewka tej wielowymiarowości jest finał zbioru. Oto trzy ostatnie wiersze. „Rovigo” – a więc świat, którego nie wyczerpiemy, nie obejmujemy do końca. „Przesłanie Pana Cogito”, każące nam być dzielnymi nawet bez nadziei. I wreszcie „Kamyk”, którego nieprzenikalna tajemnica przypomina, że jednak obszarem działania poety jest – jak to nazwał kiedyś sam Herbert – nie współczesność, ale rzeczywistość.

Cień pod kamieniem

Jeśli „89 wierszy” jest znakomitą przekrojem przez poetycki dorobek Zbigniewa Herberta, to „Pan Cogito” stanowi z pewnością apogeum jego twórczości. Opublikowany po raz pierwszy w roku 1974 tom powstawał przez prawie dekadę, głównie podczas pobytu poety w Berlinie Zachodnim i Stanach Zjednoczonych. Najnowsze wydanie od wcześniejszych edycji odróżniają przypisy, wskazujące pierwotne wiersze, ich odmiany i konteksty, posłowie Ryszarda Krynickiego, opisujące dramatyczne losy skradzionego i „cudownie” odzyskanego rękopisu, oraz dołączenie w aneksie „Heraldycznych rozważań Pana Cogito”, które z pierwotnego usunęła cenzura (ostatecznie trafiły do „Elegii na odejście”). A także perfekcyjna i ascetyczna zarazem szata graficzna, mająca poprzez dobór papieru, czcionki, układ tekstu ułatwić nam koncentrację na sensach utworów.

A sensów, punktów wyjścia, kwestii do przemyślenia w tomie tym z pewnością nie brakuje. Poezja Herberta jest tu w stanie artystycznie ogarnąć, unieść pytania choćby o świadomość i ludzkie wyobcowanie z porządku natury, o naszą indywidualność i tożsamość, o napięcie między konstruktami umysłu a cielesnością, czy np. o „arytmetykę współczucia”, sprawiającą, iż obojętnie przyjmujemy wiadomości o masowych zbrodniach...

Takie tematy powodują zresztą, że czytając „Pana Cogito”, dość łatwo zmierznać w kierunku interpretacji czysto filozoficznych, zapominając o zmianach tonacji, komplikujących odczytania. A przecież jest to zbiór, w którym Herbert

dopracował się formy wyjątkowej, będącej jego autorską sygnaturą, tom bardzo świadomie skomponowany, gdzie kolejne utwory wchodzą nieraz z sobą w dialog. Wprowadzenie tytułowego bohatera umożliwiło poecie zbliżanie się i oddalanie od wiersza, użycie całego mnóstwa odcieni poetyckiej dykcji, znakomite posługiwanie się ironią. Czasem głos Pana Cogito można utożsamić z głosem samego Herberta, czasem oba te głosy wyraźnie się od siebie oddalają, zaś zawieszony między Don Kichotem a Sancho Pansą człowiek, którego słyszymy w wierszu, staje się „jednym z nas”, dla których – jak to zręcznie ujął kiedyś Jan Błoński – wzruszenie kończy się wzruszeniem ramion.

A równocześnie, przy wszystkich swych ograniczeniach, nie przestaje być on reprezentantem ludzkości, jego doświadczenie i rodzina – pisał z kolei Ryszard Przybylski – mają „charakter archetypiczny”, a w bodaj najtrudniejszym wierszu tomu, „Rozmyślaniach o ojcu”, perspektywa osobista (utwór powstał w dwa lata po śmierci Bolesława Herberta, w „89 wierszach” poeta postawił go obok pięknego poświęconego matce „Trenu”) łączy się ściśle z religijną. Gdy Bóg-Stwórca zostaje zdezonizowany, jego powrót nie jest zgoła przyjściem w chwałę, pojednanie z człowiekiem staje się wspólnotą klęsk, centrum zaś utworu stanowi tajemnica, miejsce nieoznaczone – „cień pod kamieniem”.

Także znakomity wiersz „Pan Cogito opowiada o kuszeniu Spinozy” pozostaje otwarty na różne, nawet sprzeczne interpretacje. Kiedyś bez wahania powiedziałbym, że jest on pochwałą życia w jego wielości, małości i wielkości zarazem, że filozof słyszy tu od Boga, iż chce być on kochany przez „nieuczonych i gwałtownych”. Dziś już nie jestem pewien, czy nie mówi tego jednak diabeł lub czy Bóg nie wie, aby Spinoza na pokuszenie, nie wystawia go podstępnie na próbę. Pierwotny tytuł brzmiał „Pan Cogito – anegdota o Spinozie”, wprowadzone później słowo „kuszenie” wzmacnia oczywiście „ciemną” interpretację.

Ciepła amfora głowy

W wierszu „Dawni Mistrzowie” pisał Herbert tak: „powierzchnie ich obrazów/są gładkie jak lustro/nie są to lustra dla nas/są to lustra wybranych”. Niech więc i ja się przyznam, że lustro tego tomu nie zawsze jest moim lustrem.

Tak jest z pewnością z utworem „Pan Cogito rozmyśla o cierpieniu”, które należy „wyodrębnić w sobie”, „stworzyć z materii cierpienia/rzecz albo osobę/grać/z nim”... Piękne słowa, wcale niebędące prostym powtórzeniem stoickich maksym, opatrzone wątpliwościami. A jednak nawet w tej postaci niedosiężne, bo co z fizycznym i duchowym bólem, który jest niczym cios topora, taran miazdzący nas, dławiący gardło, niepozwalający oddychać, z tym bólem, który – jak to w końcu napisze sam poeta – jest jak „wycie pod niskim ciemnym niebem/wbijanie na pal”?

W niektórych późniejszych wierszach Herbertowskiemu bohaterowi coraz łatwiej będzie o pewną apodyktyczność stwierdzeń czy zaleceń. My powiedzmy, że najbliższy jest nam Pan Cogito, który się waha. Wtedy, gdy nie potrafi osiągnąć

myśli czystej, bo czuje pod żebrami „palce nieobecnej”, kiedy bezradnie obserwuje zmarłego przyjaciela lub bezowocnie szuka rady. Lub gdy przez chwilę czuje leżącą obok kobietę, trzyma w ramionach „ciepłą amforę głowy”, by zaraz, nie mogąc przekroczyć granic skóry, odejść samotny „w wapno pościeli”...

Andrzej Franaszek, *Pan Cogito, który się waha*, „Tygodnik Powszechny”, nr 22/2008, online: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/pan-cogito-ktory-sie-waha-133856> [dostęp: 3 sierpnia 2019 r.].

3. Jacek Brzozowski, *Rymy częstochowskie*

Polaty się łyzy me czyste, rzęsiste,
Na me dzieciństwo sielskie, anielskie,
Na moją młodość górną i durną,
Na mój wiek męski, wiek klęski;
Polaty się łyzy me czyste, rzęsiste.

1

Napisano o tym wierszu wiele⁷¹. Jego sens nie ze wszystkim widziano podobnie⁷². A arcydzielnosc? Wydaje się, że tutaj nie było wątpliwości. Bodaj najlapi-darniej potwierdził to Jan Błoński:

[...] zastanawialiśmy się wspólnie, czy inwokacja Kochanowskiego „O, bia-łoskrzydła morska pławaczko...” jest najpiękniejszym z polskich zdań. Zdania czytelników były podzielone i trudno się temu dziwić. Ale kto wie, może bliski jednomyślności okazałby się zachwyt nad rozdzierającym wierszem wygnańca [tu krytyk przytoczył wiersz Mickiewicza].

Takiej piękności żaden komentarz nie podoła: najlepiej wobec niej milczeć⁷³.

2

Mikroesej Błońskiego przypominał mi inną opinię.

Julian Krzyżanowski, wspominając w *Dziejach literatury polskiej* „garść tzw. Liryków łożańskich, często przytaczanych jako znakomite utwory wielkiego po-ety”, dodawał:

Są to przejmujące wyznania zawodów i klęsk („Polaty się łyzy me czyste, rzę-siste”), niesłychanie proste i szczere, ale istotna ich wymowa polega na tym, że są to utwory wielkiego poety, którego biografię znamy i z którym głęboko współ-czujemy. Przypuścić wolno, że bez komentarza biograficznego, udostępnione czytelnikowi nie wiedzącemu, kto był autorem, przeszłyby one bez wrażenia⁷⁴.

Gdybyśmy nie znali ich autora, liryki łożańskie nie zasługiwałyby na więcej niż milczenie... Podejrzewam, że zasadniczym pretekstem takiego widzenia rzeczy był przede wszystkim ten z owych liryków, który Krzyżanowski wymienił – wiersz

⁷¹ Zob. szkice i eseje w: *Liryki łożańskie Adama Mickiewicza. Strona Lemanu. Antologia*, oprac. M. Stala, Kraków 1998.

⁷² Zob. także Juliana Przybosia *Wiersz-płacz* i Stefana Sawickiego „*Wiersz-płacz?*”.

⁷³ J. Błoński, *Jeden wiersz*, „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 9, s. 16 (przedruk w: *Mieszaniny*, Kraków 2001, s. 85).

⁷⁴ J. Krzyżanowski, *Dzieje literatury polskiej*, Warszawa 1979 (cytuje za wydaniem czwartym, Warszawa 1982, s. 267).

Polaty się łyzy me czyste, rześiste... Właśnie tego wiersza „niesłychana prostota i szczerść”. Jego – dodam demagogicznie – rymowankowość...

3

Wiersz przynosi bilans życia: daleki od gorzkiego uzalania się poety nad sobą („łyzy czyste”), obiektywny („polaty się łyzy”, same się polaty) i ostateczny (otwiera go i zamyka to samo zdanie⁷⁵). Całe życie zatopione w wielkim morzu łez („łyzy rześiste”).

Kolejne etapy tego życia – dzieciństwo, młodość, wiek męski – następują po sobie we właściwym porządku. Co znamienne jednak – nie zaczepiają się o siebie, wewnątrznie nie uzgadniają, nie składają w spójną całość. Przeciwnie – istnieją osobno, oddzielnie, wzajem niepowiązane. Współbrzmia – wyłącznie w granicach siebie samych. Znakomicie to poeta oznaczył, i najprościej: używając tylko rymów wewnętrznych.

Sielskie – anielskie, górną – durną⁷⁶, męski – klęski. Są to dokładne rymy gramatyczne. Co więcej: tak dalece dokładne, że mówić tu można o naiwnej rymowance, o rymach najdosłowniej i po prostu: częstochowskich.

⁷⁵ Od pierwodruku (L*** [Eustachy Januszkiewicz], *Notatki wspomnień z życia Adama Mickiewicza*, „Czas” 1859, nr 117, s. 1) przyjęto się drukować je po średniku zamykającym wers czwarty (nb. pierwodruk zamykał średnikiem również wersy drugi i trzeci), sam zaś wers ostatni – kończyć bądź kropką (pierwodruk; *Pisma*, wydał, objaśnił, wstępami poprzedził J. Kallenbach, Brody 1911, t. VUU, s. 68; *Dzieła wszystkie*, pod red. K. Górskiego, t. I, cz. 3: *Wiersze 1829-1855*, oprac. Cz. Zgorzelski, Warszawa 1993, s. 414), bądź wielokropkiem (*Pisma*, wydanie zupełne, t. I, Paryż 1861, s. 418; *Dzieła*, wyd. zupełne przez dzieci Autora dokonane, t. I, Paryż 1880, s. 203; *Dzieła*. Wydanie Towarzystwa Literackiego Imienia Adama Mickiewicza, t. II [oprac. W. Bruchnalski], Lwów 1900, s. 276; *Poezje*, wyd. przygotował S. Pigoń, Lwów 1929, t. I: *Wiersze*, w oprac. W. Borowego i L. Płoszewskiego, Warszawa 1948, s. 378; *Dzieła* [wyd. jubileuszowe], Warszawa 1955, t. I: *Wiersze*, teksty przygotowali W. Borowy i E. Sawrymowicz, s. 417). Brak autografu nie pozwala rozstrzygnąć tego interpunkcyjnego drobiazgu zgodnie z intencjami autora (czy choćby tylko w pobliżu tych intencji). Zauważę więc jedynie, że o ile kropka kończąca wiersz wydaje się zdecydowanie bardziej fortunna niż wielokropek, o tyle nie wykluczałbym, że można by się poważnie zastanawiać nad zastąpieniem średnika po „klęski” przecinkiem.

⁷⁶ Wyraz „durną” ma swoją osobną w mickiewiczologii historię; przedstawił ją w swoim czasie Wacław Borowy (*Drobiazgi Mickiewiczowskie*, „Pamiętnik Literacki” 1948, s. 385–387), uzupełniła Danuta Zamacińska (*Pierwodruk wiersza „Polaty się łyzy me czyste, rześiste...”*, „Ruch Literacki” 1961, z. 2, s. 101–102), zamknął Czesław Zgorzelski (*Uwagi edytorskie i odmiany tekstu*, w: *Dzieła wszystkie*, t. I, cz. 3, s. 334–335). Istota tej historii sprowadza się do tego, iż, od paryskiego wydania *Pism* z 1861 roku, skutecznego staraniem Eustachego Januszkiewicza i Juliana Klaczki, „durną” zniknęło z edycji zbiorowych na lat kilkadziesiąt, zastąpione przez „chmurną”. Poprawną redakcję w edycjach zbiorowych (tj. taką, jak w pierwodruku) dał ponownie dopiero Bruchnalski w II tomie *Dzieł* z 1900 roku, idąc za Kallenbachem, który w monografii (*Adam Mickiewicz*, Kraków 1897, t. II, s. 243) sprostował omyłkę (nb. sam Kallenbach, ogłosiwszy w edycji brodzkiej *Pism* z 1911 redakcję poprawną, dekadę później opublikował liryk z „chmurną” zamiast „durną”, *Pisma*, wydał, objaśnił i wstępami poprzedził J. Kallenbach, Warszawa – Kraków – Lwów – Poznań [1922], t. III, s. 322. Zapewne głównym powodem całej tej historii, całej tej omyłki, było wykluczenie: Mickiewicz, „wieszcz” – nie mógł mieć nic wspólnego z tym, co „durne”. Zapewne też – by rzecz wykluczyć kategorycznie i bezwzględnie – wiersz wycięto z lozańskiego arkusika (zob. początek fragmentu 2. w szkicu *Obraz autora w lirykach lozańskich* i tamże przyp. 6). Kto wyciął – nie wiadomo. Aleksander Nawarecki nie wykluczał, że Klaczko (*Arcydziełko*, [w:] A. Nawarecki, *Mały Mickiewicz. Studia mikrologiczne*, Katowice 2003, s. 63–64). Nie jest to nieprawdopodobne (tym bardziej gdy pamiętać, że najpewniej za sprawą również Klaczki na długi czas zniknął w wydaniach *Dziadów drezdeńskich* ich osobny tytuł: *Litwa*); ponieważ jednak jest równocześnie ten personalny domysł, nawet w samym tylko hipotetycznym prawdopodobieństwie, dalece krzywdzący, wypadnie go kategorycznie wziąć w gruby nawias.

Oczywiście, wiedząc, że rymował Mickiewicz, tym samym, że zrobił to świadomie: ujemny bilans swojego życia zamknął, poeta nad poetami, w rymach dalekich od arcydzielnosci. Potwierdził w ten sposób – potwierdził właśnie z poetycką arcydzielnoscią – prawdę (tak jak ją widział) swojego życiowego rachunku.

Nie byłoby tego widać, gdybyśmy nie znali autora? Nie umiem zrobić nic innego, jak pozostawić czytelnika z tym pytaniem.

Jacek Brzozowski, *Odczytywanie romantyków (2). Dwadzieścia dwa szkice i notatki o Mickiewiczu, Słowackim i Norwidzie*, Poznań 2011.

4. **Andrzej Franaszek, *Szyborska szuka słowa***

„Ze zdumienia/ wstaje potrzeba słów/ i oto każdy wiersz/ ma na imię Zdumienie” – pisała w 1949 r. Wisława Szyborska, już wtedy, gdy liczyła sobie lat dwadzieścia kilka, odkrywając tajemniczy mechanizm wrażliwości i wyobraźni, pracujący u podstaw poezji. To fragment wiersza „Szycie sztandaru”, przez ponad sześć dekad dostępnego jedynie wytrwałym odkrywcom starych gazet, dziś zaś trafiającego do księgarń wraz z tomem „Czarna piosenka”.

Zbiór miał się ukazać na początku lat 50., do czego nie doszło, czy to z powodu coraz większej ideologicznej presji władz, budujących zręby polskiego socrealizmu, czy po prostu niezadowolenia, niepewności samej autorki. Zaginął, by w roku 1970 zostać zrekonstruowany przez Adama Włodka (byłego już męża Szyborskiej). Następnie spoczął w szufladzie poetki, która najwyraźniej nie chciała go ogłaszać.

Trudno nie pomyśleć o tym, jak niejednoznaczne jest drukowanie „wierszy ostatnich”, juveniliów, utworów rozproszonych, zaniechanych i zapomnianych przez autorów – jak spotykają się w takim przypadku zachwyt i pietyzm wobec spuścizny, ciekawość czy potrzeba kreowania wydarzeń, a nawet zwyczajna chęć zysku. W przypadku „Czarnej piosenki” należy jednak powiedzieć: dobrze, że ujrzała światło dzienne.

Oto możemy zobaczyć, z jakiego zaczynu powstawała późniejsza twórczość Noblistki, jaki był pierwszy gest wrażliwości – nim jeszcze, w tomach „Dlatego żyjemy” (1952) oraz „Pytania zadawane sobie” (1954), poddała się socrealistycznej sztampie. Poddała czy może raczej odnalazła na chwilę metodę objaśniania świata: daleką od poetyckiego zdumienia, kuszącą jednak poczuciem pewności i ostateczności.

Należała przecież (podobnie jak młodszy od niej Wiktor Woroszyński czy Leszek Kołakowski) do pokolenia, które w dorosłość wkraczało z wybuchem wojny, kiedy – jak sama napisze: „Nie witała historia zwycięską fanfara: – sypnęła w oczy brudny piach”, i które uważało, iż „nasz łup wojenny to wiedza o świecie”, każąca świat ten budować na nowo. Mieszła się zapewne naiwność i nadzieja, młodzieńczy bunt wobec starszych i konformizm wobec politycznej presji, osobista rodzinna niepewność oraz potrzeba oparcia w ideowej wspólnoty – i tak od względnej wolności poszukiwań, nawet ubranej w przewidywalne tematy świętowania

końca wojny czy odbudowy kraju, droga wiodła do wiersza o Leninie, który Szymborskiej jawił się (czy serio?) jako „nowego człowieczeństwa Adam”, którego grób „wieńczony będzie kwiatami/ z nie znanych dziś jeszcze planet”.

Ale przecież początki były inne i czytając „Czarną piosenkę” zastanawiamy się, jak wyglądałaby powojenna polska literatura, jeśli po 1949 r. władze nie przykręciły śruby twórcom, a pisarskie energie znalazły ujście we właściwych im tonacjach i we właściwym czasie. Szymborska debiutuje na łamach „Dziennika Polskiego” w 1945 r. wierszem „Szukam słowa”, tak naprawdę będącym owocem zbiorowej pracy grupki młodych redaktorów, skracających parustronicowy elaborat autorki na tyle jeszcze niepewnej, by wyobrazić sobie, że jeśli jej wiersze zostaną odrzucone, zrezygnuje na zawsze z poezji. Szuka słowa – mówi, zamykając w miniaturze wielki dramat literatury – które „krwią będzie nasyczone”, które „pomieści w sobie każdą mogiłę zbiorową” i choć jej ówczesne dokonania nie mają siły powstających w podobnym czasie utworów Różewicza, to przecież można wychwycić wzbierające już energie, które po latach przyniosą olśniewające rezultaty.

Owszem, sporo w niepowstałym tomie retorycznej rozwlekłości, ale są też przemawiające do wyobraźni obrazy: krwawiące drogi polskiego września, „pocałunek nieznanego żołnierza”, który jest „tak ukąszony od kuli,/ że wszystko ludzkie mi obce”, kółko toczone przez dzieci, w którym widać „ziemi odjęty równik”...

Owszem, widać, że temat podjęty w utworze „Transport Żydów” ją przerasta i trzeba dekady, by powstał wiersz „Jeszcze” („W zaplombowanych wagonach/ jadą krajem imiona”), jednak pojawiają się już obserwacje i przekonania, budujące późniejszą Szymborską, choćby zdolność widzenia świata, jego drobin, bolesnych, obciążonych historią, ale nie sprowadzonych do ideologicznej wykładni, gdy sąsiadują z sobą nędzarka, zbierająca węgiel wypadający z furmanek oraz „wiec”, „bal” i krzepiący anons z garkuchni: „dziś flaczki”. Owszem, tu i ówdzie basowo przemawia zwarta i niemająca wątpliwości pierwsza osoba liczby mnogiej, wszak walczymy o „dym z czerwonych kominów”, o szczęśliwy „Dzień Powszedni”: ale znacznie silniej słychać głos jednostki: człowieka myślącego o „krucjacie małych uliczników”, dzieciach poległych w Powstaniu Warszawskim, człowieka niosącego w sobie śmierć ukochanej osoby, śmierć okrytą niewiadomą, niemającą mogiły, śmierć, która każe myśleć o naszym świętokradczym istnieniu: „Na grób, który może być wszędzie,/ pęki nie ściętych kwiatów./ Nie wolno deptać ziemi./ Grzech”.

Rok po końcu wojny Szymborska pisze wiersz „Wymiary”: oto kolejne kreski, znaczące na framudze wzrost rosnącego chłopca, z których ostatnią niszczy karabinowa kula. Pięć lat później ten sam obraz wplecie w utwór „Do matki amerykańskiej”, opatrując go stosownym do czasów, antytrumanowskim przesłaniem. Ale z perspektywy lat widać, że nawet pod niskim sklepieniem ideologicznego banału nie ustało szukanie słowa, nie przestał płynąć niezbędny pisarzowi żywy nurt zdumienia i czułości.

Andrzej Franaszek, *Szymborska szuka słowa*, „Tygodnik Powszechny”, nr 41/2014, online: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/szymborska-szuka-slowa-24420> [dostęp: 3 sierpnia 2019 r.].

5. **Gustaw Herling-Grudziński, *Sztuka podróżowania (Essay pisany w polu)* – (fragment)**

Znany angielski pisarz i polityk, Viscount Grey, utyskuje w jednym ze swych pięknych essayów „Przyjemność czytania” na stopniowy zanik czytelnictwa. Nie ma już spokojnych, w zieleni przepysznych ogrodów ukrytych dworów, coraz mniej uroczych angielskich kominków, tak bardzo sprzyjających przyjaźni z książką, coraz trudniej uciec od rozgwaru nowoczesnego życia i w obcowaniu z poezją lub filozofią na powrót odnaleźć prawdziwy smak istnienia, nigdy bardziej niż w przeżywanym obecnie okresie zagrożenia samotności, zamiłowanie do wartościowych książek nie było nawiedzone tak ostrym kryzysem.

Podróżując bez trudności, człowiek przywyka powoli do unowocześnionego koczownictwa i z odcieniem pogardy, jeżeli nawet nie wyższości, myśli o tych nielicznych, którzy życie osiadłe przekładają nad włóczęgę po świecie. Błyskawiczny rozwój komunikacji odsłonił jeden z najbardziej nowoczesnych paradoksów, ukazał oto, że świat jest szerszy od wszechświata. „Nie widziałem pana od paru miesięcy, gdzie pan się przez ten czas podziewał?” – zapytał pewien młody człowiek sędziwego myśliciela. – „Wędrowałem po wszechświecie” – odpowiedział skromnie filozof. – „O jakże mi pana żal, widocznie myśliciele nie przestaną nigdy być domatorami! Ja wróciłem przedwczoraj z Jugosławii”.

Nie warto, jak to nieostrożnie zrobił Viscount Grey, pocieszać się myślą, że wygoda podróżowania pociągami sprzyja chociaż rozwojowi czytelnictwa przygodnego: pomiędzy wyjazdem z miejsca zamieszkania a przybyciem do miejsca przeznaczenia pozostaje zawsze kilka lub kilkanaście godzin, które trzeba jakoś wypełnić. Kulturalny człowiek sięga machinalnie w najbliższym kiosku po książkę. Ale nie jest to już prawdziwy impuls rozmiłowanego w lekturze intelektualisty. Chodzi bowiem nie o to, żeby wolny czas wykorzystać, ale żeby go zabić, lub skrócić. Stąd niesłychany rozwój literatury „kolejowej”: tanich powieści, ilustracji i magazynów nowelistycznych. Jakże często o naszym wyborze decyduje wtedy nie zawartość, ale barwna okładka lub sensacyjny tytuł książki. Wykonując bowiem dwie czynności naraz, podobni jesteśmy do zarozumiałców, chępiących się naiwnie uwagą podzielną. Jest tylko jedna czynność, którą można z niejakim powodzeniem uprawiać w paru egzemplarzach jednocześnie: gra w szachy. I jest tylko jeden rodzaj literatury, którego właściwemu zrozumieniu nie stoją na przeszkodzie zajęcia uboczne: gazety. Dlatego, gdy wierzę ludziom, którzy z ostatnimi wiadomościami zapoznają się podczas obiadu, lub – jeszcze lepiej – w miejscach obowiązuje nawet ministrów odosobnienia nie dam się nigdy przekonać, że można – powiedzmy – czytać Norwida nie przestając czyścić paznokci.

Oczywiście wszystko to jest prawdą i nie trzeba być aż przesycanym kulturą Wicehrabią, żeby ze smutkiem zauważyć, że ludzie coraz częściej albo zapominają zupełnie o prawdziwej przyjemności czytania, albo odnajdują w nim zgoła inne i nie zawsze pełnowartościowe uroki. Ale jednocześnie z rozwojem kolejnictwa, automobilistyki, żeglugi morskiej i powietrznej powstaje nowe zagadnienie:

sztuki podróżowania. Być może – ona chociaż będzie w stanie wypełnić w życiu duchowym człowieka lukę, jaka pogłębia się z każdym dniem lekkomyślnej rozłąki z książką.

Zanim jednak omówimy możliwości rozwoju tej XI Muzy, musimy się pokrótce chociaż umówić, jakich ludzi będziemy nazywali podróżnikami, a jaki rodzaj poruszania się po świecie podróżowaniem. Jest bowiem zbyt dużo osób, które przenosząc się z miejsca na miejsce – wcale nie podróżują, I jest również sporo ludzi, którzy odbywają najbardziej egzotyczne i zawrotne wędrówki nie wydalając się z czterech ścian swego pokoju.

Człowiek interesu traktuje podróż jako zło konieczne, jako bezproduktywny okres czasu, który należy poświęcić na ołtarzu pomyślnie sfinalizowanej transakcji. Sam przejazd jest mu w zasadzie obojętny i jeśliby rodzaj załatwianej sprawy nie dopuszczał zbyt wielkiego marnotrawstwa czasu, chętniej skorzystałby z kabla oceanicznego niż ze statku transoceanicznego. Jego podróż jest wówczas tylko rodzajem życia osiadłego w ruchu; przenoszony na żądane miejsce dopełnienia ostatnich niezbędnych czynności: przegląda akta, sprawdza obliczenia, studiuje ceduły giełdowe. I najczęściej w ogóle nie wie, jak wygląda okolica, przez którą przejeżdżał, lub jakie osobliwości zawierają miasta, w których odbywał konferencje kupieckie.

Snob podróżniczy znowu ogarnięty jest manią kolekcjonowania odwiedzanych krajów. Jeśli mówi, że był właśnie w Kalkucie, to należy go traktować jak chłopca, który zdobył nową serię znaczków pocztowych z Borneo. Na ogół bowiem ta jego „bytność” w indyjskim mieście ograniczyła się do wypicia paru kieliszków koniaku na dworcu kolejowym i w istocie nie jest to nic innego, jak tylko filatelistyka, uprawiana na bardzo luksusową skalę. Ludzie ubodzy też miewają takie manie i półświatek handlowych spryciarzy potrafił już nieraz wykorzystać to uczucie. Pamiętam maleńki sklepik na Świętokrzyskiej, w którym w swoim czasie można było kupić najbardziej egzotyczne nalepki hotelowe.

Człowiek, który podróżuje dla interesu, nie powinien natomiast być utożsamiany z człowiekiem, który interesuje się podróżowaniem. Istnieje tu bowiem nie tylko zasadnicza różnica celów, ale i odmienność metod.

W obecnych warunkach jest przecież dość łatwo dostać się, powiedzmy, z Suezu do Basry. Wystarczy luksusowym parowcem opłynąć Półwysep Arabski. Ale płk. Lawrence’a interesował zawsze nie luksusowy, parowiec, a Półwysep Arabski. Dlatego, gdyby mu kazano pojechać z Suezu do Gibraltaru, zwiedziłby prawdopodobnie przy okazji Afrykę. Znaczy to, że prawdziwe podróżowanie jest tym ciekawsze, im więcej jego miłośnik musi pokonać po drodze przeszkód, żeby dotrzeć do raz wytkniętego celu.

W zdaniu: „droga do nowo odkrytych źródeł ropy jest dość trudna” – amerykańskiego nafciarza interesuje przede wszystkim ropa, a później trudna droga, angielskiego podróżnika natomiast intryguje najpierw trudna droga, a później nafta. Gdy więc pierwszy obejrzy się natychmiast za najbliższym biurem

Cooka, drugi rozpyta się niezwłocznie o jakiegoś równie awanturniczego cooka. Każdy angielski podróżnik wie bowiem dobrze, że jak mu ugotują, tak się naje.

Często jednak zdarza się słyszeć, że to ci bezinteresowni angielscy podróżnicy zbudowali Imperium Brytyjskie. Zapewne tak jest. Każdy, kto choćby przeglądał księgę życia płk. Lawrence'a: „Seven pillars of wisdom” – wie wobec tego, dlaczego ten tajemniczy, niekoronowany król Arabii spędził ostatnie swe lata w rozgoryczeniu i samotności, pod nikomu nie znanym nazwiskiem mr. Shawa, podczas gdy jego znakomity poprzednik Livingstone z niechęcią myślał o powrocie do Anglii.

Zsumujmy tedy nasze rozważania: sztuka podróżowania opiera się głównie na uczuciach ryzyka i bezinteresowności. Bardzo pięknie, powie teraz sceptyk, ale w takim ujęciu jest ona nie sztuką, a tylko bardzo szlachetnym sportem. Nikt nie zaprzeczy, że wiele i bezinteresownie ryzykował francuski student politechniki Alain Gerbault, wyruszając na maleńkim jachcie w „pogoń za słońcem”. Jego przykład ożywił i pobudził do naśladowania wielu żeglarzy świata, że wspomniemy tylko polskiego harcerza Wagnera, który na „Zawiszy Czarnym” tak mężnie stawiał czoło grozie oceanów. Ale cóż przywieźli oni wszyscy ze swej wędrówki, poza wzmożoną wiarą we własne siły i wątpliwej wartości emocją wynikającą z ujarznienia świata? Był to niejako anachroniczny, z ducha Kolumba i Vasco da Gamy poczęty protest spadkobierców czystego żeglarstwa przeciwko luksusowi i łatwości nowoczesnego podróżowania. „Lux torpedami”, samolotami i parowcami podróżują tylko niewolnicy świata, własnym mięśniom i rozumowi ufają jego władcy – mógłby powiedzieć Gerbault.

Chodzi jednak nie tylko o to, żeby światu ulec lub ujarzmić go, ale żeby go pokochać. Kochać natomiast potrafimy tylko te rzeczy, które chcemy i jesteśmy w stanie dokładnie poznać. Stąd czynnik poznawczy jest trzecim i ostatecznym filarem sztuki podróżowania.

Najlepszą drogą do umiłowania świata jest nie *rządzić* nim lub wykonywać posłusznie jego prawa, ale kochać go w całej różnorodności i bajkowym bogactwie przejawów. Zapiszmy więc konkluzję: sztuka podróżowania jest tak jak poezja, malarstwo lub muzyka radosną próbą zawarcia nigdy nie wyczerpanej przyjaźni ze światem. I każdy prawdziwy podróżnik ukrywa gdzieś w głębi duszy swój własny nie pisany atlas; nie kolorowy atlas lądów, oceanów i mórz, ale arcyludzki atlas woli, serca i rozumu.

Innymi słowy, każdy prawdziwy podróżnik musi być choć trochę Conradem. Jeśli bowiem da się rozsądnie powiedzieć, że Szekspir był aktorem, który wiele dziwów ujrzał w zwierciadle nieba i zaświata, to dobrze również jest pamiętać, że Conrad był żeglarzem, który dostrzegł je nawet w zwierciadle *morza* i świata.

(Pisane na stanowiskach ogniowych artylerii pod Monte Cassino, 5–7 maja 1944)

Gustaw Herling-Grudziński, *Sztuka podróżowania (Essay pisany w polu)*
[w:] tegoż, *Żywi i umarli: Szkice literackie*, Lublin 1990.

6. **Julian Kornhauser, Adam Zagajewski, *Jak zmierzyć własny świat?***

Ocena twórczości Zbigniewa Herberta jest dla krytyków w najwyższym stopniu kłopotliwa. Krytyka nie panuje nad jego wierszami, nie potrafi ich zdefiniować, zaklasyfikować, nazwać. Triumf krytyki nad poezją, tak łatwy wobec wielu innych poetów, tutaj odwleka się w nieskończoność. Krytyka zwycięża poezję, gdy wie o świecie więcej niż ona, gdy jej światopogląd – wyrażony w języku dyskursywnym – góruje subtelnością nad światopoglądem poetyckim. Prawo krytyki do oceny poezji, czyli właściwie do tego, żeby być krytyką, nie jest darem losu, musi być dopiero zdobyte, wypracowane, zasłużone. Brak tego rodzaju przewagi nad poezją można łatwo ukrywać w recenzjach z debiutanckich książek i zbiorów wierszy drugorzędnych autorów, jednak spotkanie krytyki z poezją na przykład Herberta jest doświadczeniem trudniejszym dla krytyki niż dla Herberta. Okazuje się bowiem, że twórczość Herberta jest bardziej krytyczna niż krytyka literacka. Generalnie rzecz biorąc, współczesna nasza krytyka nie rozwiązała problemu, który jest głównym tematem wierszy Herberta. Przypomnijmy, że krytyka nie ustaliła nawet, czyjego poezja jest romantyczna, czy neoklasyczna.

Łatwiej przychodzi krytykom oceniać rozwój poetycki innych przedstawicieli „pokolenia 56”. U Grochowiaka czy Harasymowicza bunt się ustatecznił, bez trudu odkrywa się tu estetyczne konsekwencje niegdysiejszej niezgody na świat. Parafrazując słowa Grochowiaka, można by powiedzieć: „bunt się uestetycznia”, traci dynamikę, popada w monotonię, staje się abstrakcyjny i aluzyjny. W poezji Herberta natomiast tli się ciągle ten sam żar, który obecny był już w pierwszej książce, w *Strunie światła*. Celem tej poezji jest zawładnięcie rzeczywistością moralną i intelektualną, opanowanie świata, tak jak on się przedstawia moralnej świadomości, świata widzianego z lotu ptaka – krajobrazu ludzkich doświadczeń historycznych. Więc nie ujęcie mikro, lecz makro, nie indukcyjne, zaczynające od tego stołu, tej szafy, tego podwórka, tej ulicy, od języka mówionego, tak jak to robi Białoszewski; także nie fantastyka, jak u Harasymowicza, fantastyka, która ma być odpoczynkiem od realności. Zadaniem poezji Herberta jest scalenie doświadczenia moralnego, ukazanie przeżyć w pełni ukształtowanych, dojrzałych, a nie odtwarzanie ich na drodze pośredniej, poprzez budowanie przedmiotów, atomów-ekwiwalentów wzruszenia. Rzeczywistość ludzka „dorosła”, poddana ciśnieniu etyki, uformowana, z zakreślonymi granicami, podległa odpowiedzialności – *oto czym interesuje się Herbert*. W jego poezji człowiek nie jest przedstawiony w chwilach niezgrabności, niedojrzałości, pojawia się nie po to, by go wyszydzić, przeciwnie, staje na palcach, wyrasta nawet ponad siebie, aby być godnym podmiotem moralnym i historycznym.

W ten sposób przeciwstawia się Herbert pewnej postromantycznej tradycji, która kieruje się na groteskę, uwielbia dysonans, czarny humor, szkicowość i ułamkowość. W świecie Herbertowskim panuje powaga, której ironia nie przekreśla, lecz uwypukla. Jest to powaga całości i odpowiedzialności. Skoro perspektywą jest życie człowieka stojącego twarzą w twarz ze światem wypróbowującym

jego godność, powaga staje się nieodzowna. Lecz ta powaga nie ma charakteru literackiego, nie jest dyktowana przez jakąś, na przykład neoklasyczną doktrynę; pojawia się w wyniku pewnych rozstrzygnięć egzystencjalnych, w wyniku decyzji przesądzającej o tym, że nie wystarczy pokazać ludzką słabość, że poezja musi objąć całość ludzkiego doświadczenia, skondensować je i sprawdzić.

Także i to jednak nie wyczerpuje jeszcze listy celów poezji Herberta. Jest on maksymalistą. Głównym zadaniem tej poezji jest osądzenie rzeczywistości, zmierzenie jej, wypróbowanie w niej praw moralnych – znalezienie kryteriów życia i zastosowanie ich w tym życiu. Zadanie to przypomina działalność cywilizującą nowo odkryty ląd – trzeba wbić w grunt słupy milowe, przeprowadzić drogi, uregulować rzeki, sporządzić mapy. Przedstawienie rzeczywistości moralnej nie jest zadaniem dla bezstronnego świadka. Wymaga wyborów, wymaga orientacji w sferze wartości.

W tym miejscu zaczyna się podstawowy dylemat poezji Herberta. Twórczość tak niebywale maksymalistyczna stanęła wobec trudnego problemu. Chcąc osądzać, trzeba znać kryteria osądzania świata. Tymczasem kryteriów takich nie ma dotąd w literaturze. Nie istnieje w niej mapa świata moralnego. Literatura chętniej wyraża niewiarę i sceptycyzm, niż poszukuje stałych wzorców. Akceptuje się różnego rodzaju techniki literackie obrazujące rozpad osobowości i niemożliwość poznania świata, techniki te nieraz są bardzo interesujące, ale nie składają się na zarysowany choćby w przybliżeniu obraz rzeczywistości. Świadectwem zwątpienia w taki obraz jest różnie pojmowany i realizowany autotematyzm w literaturze. Ucieczką poezji staje się wyobraźnia, językowa czy sensualna wynalazczość metaforyczna. Poeta taki jak Herbert jest więc osamotniony. Jego poezja musi sama znaleźć kryteria oceny świata, musi zastąpić pracę innych gatunków literackich, obywa się bez pomocy krytyki. Stąd mitologia, stąd historia kultury. Skoro bowiem od intelektualnej współpracy w dziele poznawania i wymierzania sprawiedliwości uchylają się współcześni, sięgnąć trzeba do tradycji rozumianej jako ogromny magazyn wzorów, kryteriów, miar i charakterów. System mitologicznych i historyczno-kulturalnych odniesień pozwala na wstępne uporządkowanie chaosu świata. Herbert nie wybrał mitologii, Apollo, Marsjasz, Prometeusz²⁴, Jonasz i Fortynbras nie są przedmiotem suwerennego zainteresowania poetyckiego. Pojawiają się w poezji Herberta po to, aby w gotowe już formy ująć materię nowych doświadczeń.

Dobrze owo „zamiast” wzorów wziętych z tradycji ilustruje zakończenie wiersza *Do Apollina* z tomu *Struna świata*: „inny był pożar poematu/inny był pożar miasta/Bohaterowie nie wrócili z wyprawy/Nie było bohaterów/ocalili niegodni/szukam posągu/zatopionego w młodości/pozostał tylko pusty cokół – /ślad dłoni szukającej kształtu”. Występuje tu kompozycja „figury na tle”. To, co się stało, doświadczenie całego pokolenia czy może kilku pokoleń, przeżycie wojny, kataklizmu historycznego z jego niewiarygodnym przemieszaniem dobra i zła, z jego odwróceniem i podaniem w wątpliwość tradycyjnych pojęć moralnych,

wszystko to występuje „na tle” przejrzystej, harmonijnej Grecji. Posługiwanie się tego rodzaju „tłem” prowadzi nie tylko do wydobycia kontrastu, emocjonalnego podkreślenia niezwykłości tamtej sytuacji, ma także charakter poznawczy i wartościujący. To, co się wydarzyło, jest ciemne i powikłane, wiedza o tym ma charakter negatywny, powstaje przez pewnego rodzaju „odejmowanie” od „Grecji”. „Pozostał tylko pusty cokół –/ślad dłoni szukającej kształtu” – dłoń szukająca kształtu – poznania i orientacji moralnej – posuwająca się niejako po omacku, ma jednego tylko sojusznika, ten właśnie „pusty cokół” greckiego pomnika.

W innym wierszu z tego samego tomu (*Drży i faluje*) pojawiają się takie słowa: „z atomów punktów włosów komet/buduję trudną nieskończoność/pod szyderstwami

Akwilonów/porty kruchemu wznoszę trwaniu”. Tu ujawnia się druga strona tej samej konstrukcji. Porty wznoszone trwaniu – a więc wysiłek ocalenia codziennego życia, które niełatwo ująć w kulturze, bowiem składa się ono z atomów, punktów, włosów. Na jednym biegunie znajdują się dobrze oznaczone, trwałe i stabilne formy pochodzące z tradycji, na drugim „punktowa” rzeczywistość doświadczenia. Zbliżyć te dwa bieguny, oto cel wierszy Herberta.

Najbardziej znane wiersze, *Apollo i Marsjasz*, *Tren Fortynbrasa* czy *Powrót prokonsula*, są klasycznym przykładem zastosowania tej samej metody. Nowe sytuacje powstałe w świecie ludzkim zostają opisane przez sytuacje mityczne, nieruchomo tkwiące w kulturze. Dzieje się tak nie tylko z powodów zewnętrznych wobec literatury, więc historycznych czy politycznych. Decyduje o tym także nieprzejrzystość nowych wydarzeń, które lepiej dają się poznać, gdy przyłoży się do nich miarę mitu czy schematu już utrwalonego przez kulturę.

Skarbiec mitów i wyobrażeń pełni więc w poezji Herberta funkcję geometrii Euklidesowej, kanonu reguł, opierających się czasowi i modom. Wszakże, jak wiadomo z historii nauki, geometria Euklidesa uzupełniona została przez wiele nowych geometrii, nie-Euklidesowych. Rzeczywistość opisywana jest przez kilka geometrii i każda ujmuje inny jej aspekt. Taka też po części jest sytuacja poezji Herberta, nieco, wydawałoby się, konserwatywnej. Nowych geometrii jednak nie wynaleziono jeszcze w literaturze, dlatego „konserwatyzm” Herbertowskiej poezji jest, w pewnym rozumieniu tego słowa, awangardowy.

Wydaje się, że można tu sformułować wskazówkę dotyczącą pojmowania dojrzałości literatury. Otóż literaturą dojrzałą jest taka literatura, która umie zbudować kryteria oceny świata z materiału przez ten właśnie świat dostarczonego, mierzyć swą rzeczywistość kryteriami z tej rzeczywistości zaczerpniętymi. To znaczy, umie odnaleźć w świecie sytuacje wartościowe, „ślady” wartości czy ich zarysy, opowiada się po stronie tych właśnie sytuacji czy wartości i posługuje się nimi jako miarami. Nie rezygnuje przy tym z tradycji, lecz też na niej nie poprzestaje. Z tradycji czerpie natchnienie, znajduje w niej do dziś promieniującą energię estetyczną i moralną, ale nie czyni z niej kanonu odczuwania.

To pozwalałoby na postawienie poezji Herberta zarzutu, że nie odpowiada tak właśnie rozumianej definicji literatury dojrzałej. Mówiliśmy już jednak, że nikt nie jest uprawniony do postawienia Herbertowi takiego zarzutu. Zarzut ten istnieje, można go sformułować, napisać, z pasją wypowiedzieć, jednak nie ma ust, w których nie brzmiałby fałszywie. Nikt dotąd nie znalazł Archimedesowego punktu oparcia.

Jeśli ktoś złośliwy powie, że poezja Herberta chodzi „o laskach”, gdyż podpira się tymi właśnie, gotowymi już wzorami, można odrzec, że podobnie, chociaż w innej sferze, pomaga sobie myśl krytyczna. Odpowiednikiem sięgania po ustalone wzory w twórczości Herberta jest w krytyce powoływanie się na gotowe teorie. To powoduje, że raz na kilka lat krytyka staje się strukturalistyczna lub Heideggerowska, Eliadowska lub Jungowska. Stopień przyswojenia tych koncepcji jest znacznie mniejszy niż związanie poezji Herberta z jej kanonem. W krytyce panuje ożywienie, teorie zmieniają się, są odkładane, zanim jeszcze na trwałe ukształtują sposób myślenia. Tego rodzaju koncepcje nie są inspiracją, punktem wyjścia dla własnych poszukiwań, nie prowadzi się z nimi dialogu. Raczej zastępują własny punkt widzenia, zwalniają od autentyczności. Jedni krytycy są czysto postulatywni, drudzy zajmują się opisem. Szkoła postulatyczna poświęciła się służbie frazesom, szkoła opisowa jest rzetelna i pilna, ale brak jej świętego ognia.

Poezja Herberta, przeciwnie, jest wytrwała i wierna swojemu powołaniu. Nowy cykl wierszy, *Pan Cogito*, przynosi w niej zmianę perspektywy. Pan Cogito jest znowu osobistością dobrze osadzoną w kulturze, lecz tym razem w kulturze dwudziestowiecznej. Co prawda rodowód Pana Cogito sięga Kartezjusza, lecz jest to Kartezjusz odczytywany poprzez doświadczenie Camusa. Pan Cogito – sceptyczny, introwertywny, mieszczański, inteligencki. Znowu ktoś może powiedzieć: nie nasz, nie tu zrodzony, nie spełnia postulatów literatury dojrzałej. Lecz wobec wieloletniego ciśnienia wewnątrz poezji Herberta, wobec stałości jego prób, zarzut ten znowu nie ma sensu i znowu nie wiadomo, kto miałby prawo go wypowiedzieć. Próba Herberta trwa i jak zawsze towarzyszy jej to samo napięcie, przysługuje ta sama ranga. Piękny wiersz *Przesłanie Pana Cogito* jest kolejnym przekroczeniem, jakie dokonało się w twórczości Herberta. Zawarty w nim program moralny jest ponad siły Pana Cogito, jest większy, obala sceptycyzm, wyrasta ponad inteligenckość. Programem tym chciałoby się obdarzyć człowieka o dwóch nazwiskach, Pana Cogito-Faber.

Dwudzielnosc poezji Herberta – sięganie po kryteria do tradycji, a po surowiec moralny do teraźniejszości – tłumaczy spór krytyczny: klasyk czy romantyk. Herbert jest romantykiem z powołania, klasykiem z konieczności. Jest klasykiem, gdyż żyje w kulturze bezkształtnej i po wzory musi sięgać do tradycji. Lecz sama pasja osądzania ma charakter romantyczny. Cele tej poezji są romantyczne, klasyczne są niektóre środki.

Ta sama dwudzielnosc niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwo. Jeżeli poezja zajmuje się wolnością człowieka, jeśli chce dać jej wyraz, wypowiedzieć jej

roszczenia, nie może posługiwać się martwym, skończonym, ustalonym raz na zawsze materiałem kultury. Wolność spokrewniona jest z nowością i wypowiada się w formach otwartych, nowych, niezdefiniowanych. Nie może identyfikować się z bohaterami mitologicznymi czy nawet Camusowskimi. Tamte wzory są już dopełnione, gotowe, przytłaczają wolność człowieka dzisiaj żyjącego i zamazują sens jego pragnienia. Wolność dzisiejsza znajduje dla siebie inne, nowe obiektywizacje, które kostiumami staną się dopiero dla wolności jutrzejszej.

Jeżeli to jest zarzut, postawić go można tylko poezji wybitnej.

Julian Kornhauser, Adam Zagajewski, *Świat nieprzedstawiony*, Kraków 1974; online: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/zagajewski-kornhauser-swiat-nieprzedstawiony.pdf> [dostęp: 3 sierpnia 2019 r.].

7. Julian Kornhauser, Adam Zagajewski, *Na wysokości oczu*

Stanisław Barańczak uważa poezję za narzędzie krytyczne i demistyfikatorskie. Poeta przemawiający we własnym imieniu, głosem myślącego indywidualisty kieruje swoje słowa nie do wszystkich, ale do ludzi, którzy ich oczekują. A więc ma to być poezja myśląca dla ludzi myślących. Ale nie myśląca w sensie chłodnej, niemal bezinteresownej kontemplacji, ale roztrząsająca w sposób intelektualny problemy żywe dla społeczeństwa, przede wszystkim związane z życiem politycznym całego narodu, względnie określonych jego grup społecznych. Jedną z najważniejszych cech poezji, według Barańczaka jest jej skłonność do konkretności. Ale co przez ów „konkret” poeta rozumie, tego nie dowiadujemy się wprost od niego. Konkret w poezji to: 1) używanie znaków konkretnej rzeczywistości, czyli informowanie poprzez znak o miejscu i czasie lirycznej akcji; 2) wybieranie z rzeczywistości tylko jakiegoś jednego i to nieoznaczonego do końca wydarzenia, pozbawionego w zupełności znaków i odniesienie go do innych celów niż do opisu rzeczywistości; 3) korzystanie z oznaczeń fikcyjnych, ale opierających się na autentycznych faktach.

Barańczakowi druga koncepcja wydaje się najślusniejsza. I tak rzeczywiście dzieje się w jego wierszach zawartych w tomie *Jednym tchem* (1970). Tematem jest zawsze jakieś bliżej nieokreślone wydarzenie, które nie zostaje wyeksponowane, lecz rozdrobnione na czynniki pierwsze. Istnieje pewna jakby struktura wydarzenia (np. pochód), w której następnie doszukujemy się elementów składających się na nie (np. okrzyki, strzały, hasła itp.). A najważniejsze, że u Barańczaka nie chodzi wcale o analizę doświadczenia związanego z przeżyciem owego wydarzenia, ale o przymierzenie jego skutku do własnej świadomości, do swojego wewnętrznego przekonania. Zawsze ważniejsze staje się wewnętrzne „ja” niż samo wydarzenie, które w końcu tylko dostarcza mu pożywki. Przy czym sfera „świadomości” ogranicza się raczej do ukazania przemian biologicznych, do eksponowania zmian, jakie zachodzą w organizmie ludzkim niż do zmian psychicznych.

Jak powiedzieliśmy poprzednio, treść zdeterminowana jest w dużej mierze samą konstrukcją wiersza. Polega ona u Barańczaka, a jest w sposób niesłychanie

przemysłny wtopiona w większy schemat, w obszerne ramy swoistej poetyki, na budowaniu kolejnych metafor lub obrazów poetyckich, które powstają z mniejszych lub większych zbieżności ciemnej przecznicy – ciemne przeczenie”, „od słów, które ołów”, „wyklinana klinga, ten wąski potok stali, który przejęzyczył się w potop” itp., lub zbieżności homonimicznych, czego efektem są nowe znaczeniowo obrazy, np. „zawieszenie broni nad głową”, „jeszcze nie przeżarci korozją ani wieprzowiną”, „ty, wzlot z gruntu wynikły, z gruntu fałszywy” itp.

Wydawałoby się, że wiersze Barańczaka są zwykłą zabawą językową, wszechstronnym wykorzystaniem możliwości języka, jego elastycznej struktury. Tymczasem owa porywająca giętkość słowa, igranie wszystkimi możliwymi znaczeniami wyrazów (wystarczy przeczytać takie wiersze, jak *Papier i popiół, dwa sprzeczne zeznania, Między rudą a rdzą*) zostały zaprzężone do funkcji o wiele poważniejszej. Mianowicie wiersz operuje takim arsenałem środków leksykalnych, które jednoznacznie muszą być podporządkowane określonemu współczesnemu konkretowi naszej polskiej rzeczywistości. Jest to po prostu zrozumienie nowoczesnej postaci wiersza: językowej operacji połączonej z ważnością tematu.

U Barańczaka, jak widać, hierarchia jest właśnie taka: najpierw język poetycki, potem dopiero to, co wynika z jego układu. Charakterystycznym rysem w jego poezji jest niewyrażanie swojej opinii do końca, nie stwarzanie jakiejś pełnej sytuacji lirycznej, z której mogłaby wynikać pointa czy morał. Nie, Barańczak mówi w sposób niepełny, ułamkowy, czasem nawet zamaskowany (co niezbyt dobrze świadczy o jego koncepcji konkrety), tak że świat wydaje się być zbiorem luźnych spostrzeżeń, ledwie mieszczących się w niezwykle oszczędnym komentarzu. Komentarz wypowiediany przez podmiot liryczny wiersza jest tym trudniejszy do skonkretyzowania, że przedzielony został częstymi powtórzeniami, spiętrzeniami obrazów, coraz to nowych znaczeń, np. w wierszu *Jednym tchem* powtarzają się ciągle wyrazy: „nawias tchu”, „nawias żeber”, „jednym tchem”, „ryby wydechu”, „wieża tchawicy”, „ostatni oddech”, „tchnienie luf”, „jednym tchem jākane”, „do ostatniego tchu”.

I wcale nie chodzi o wydanie wyraźnego sądu, lecz raczej o określenie postawy ludzkiej, o nazwanie postępowania lub pewnego stanu w życiu społecznym człowieka: „już oczyszczeni, zanurzeni w ogniu coraz to/nowym, w coraz to zimniejszym kubie brudnej/wody” (*Między rudą a rdzą*).

Nie sugeruje wiersz sytuacji dokonanej, czegoś, co jest takie a takie, nawet nie sytuacji dokonującej się, bowiem każde określenie obliczone jest jakby na przyszłość, na to, co dopiero w nowym kontekście nabierze mocy ostatecznej: „Ci, którzy jedzą grzanki, będą jeść suchary;/nic się nie zmieni/To tylko słowo „nie”, słowo, któremu *nadać*/bagaż strzaskanych kości i wylanej krwi”.

Mimo że wiersze mają przejrzystą budowę i oparte są na wypracowanym schemacie, nie sprawiają w żadnym wypadku wrażenia suchej sprawozdawczości. Wręcz przeciwnie, stwierdzenia są bardzo ostre w tonie i nie bawią się w dyplomatyczne uniki czy aluzje literackie. Oczywiście wiersze nie są pozbawione

aluzyjności, która, w przeciwieństwie do użycia konkretów, częściowo zataja główne wydarzenie, które stało się bodźcem, a częściowo nadaje mu rangę ponadczasową.

Autor nie tai, że pragnie zawrzeć w swych wierszach uchwycone na gorąco pewne przeżycia, „jednym tchem zamknąć wszystko i zamknąć się we wszystkim”, zanotować niejako coś, co – jak domyślamy się z kontekstu – związane jest z „rozstrzelanymi ciałami”, „tchnieniem luf gorących i obłoków z dymiącej jeszcze na betonie krwi”, „brukiem zlanym krwią”, „krótkim tchem psa spuszczonego ze smyczy”, „lampą świecącą z biurka prosto w oczy”, „strzałem w ciemnej przecznicy”, „krwią, która spływa po murze o świetle”.

Można by powiedzieć, że wszystkie wiersze łączą się tylko z jednym i to łatwym do rozszyfrowania wydarzeniem, że rejestrują bardziej przeżycia (w końcu mamy do czynienia z poezją a nie szkicem politycznym) niż dokładne przemyślenia. Ale w tych z pozoru tylko rejestrujących wierszach ma chodzić o prawdę, o spojrzenie tej prawdy w oczy, o rozglądanie się wokół nas, o to, by „stać na wysokości oczu”, a nie szukać odpowiedzi poza ich zasięgiem.

Wiersz *U końca wojny dwudziestodwuletniej* jest rozrachunkiem z samym sobą, próbą odpowiedzi na pytanie: jakim byłem podczas tamtych dni? Zbudowany na zasadzie przeciwieństw („w dzień zwycięstwa nad sobą, w dzień przegranej z sobą”) wiersz w sposób ironiczny podaje motywy rozterki duchowej, która pozwoliła jedynie skumulować doznania, zapamiętać fakty („u końca wojny dwudziestodwuletniej/liczyłeś zaginionych, zmarłych i zabitych/w sobie samym, choć nigdy nie byłeś wśród siebie/tak jasno żywy pod oświatą lampy,/zapominając nazwisk i adresów,/a szedłeś z nimi, uciekałeś z nimi”). Dlaczego tylko jedna korzyść wynika ze starcia z nagłym obrotem wypadków, które poruszyły wyobraźnię i sumienie: pamięć została obarczona nową porcją doświadczenia. Doświadczenie to, cierpkie i pouczające zarazem, niepełne i chaotyczne, składa się na „nową wojnę w sobie”, która jednak prowadzi nie wiadomo w jakim kierunku. Pozostaje jedynie niemal fizyczny ból, uderzenie w twarz i hańba, która drażni „przeszywane salwą własnej krwi” ciało i duszę.

Cechuje tę poezję duża przenikliwość i ostrość spojrzenia, choć może jeszcze zbyt poetycko pojęta. Wprawdzie Barańczak zastrzega się w swoim programie, że poezja „powinna zdzierać maski pozorów nie tylko z zewnętrznego świata, ale i z samej siebie”, ale w niewielkim stopniu dokonuje tej autodemistyfikacji, skoro z każdego wiersza konstruuje finezyjną budowlę, zamyka go w skończenie dopasowanych ramach. I w tym wypadku Barańczak okazuje się zdeklarowanym tradycjonalistą, który uwielbia rygor, szlachetnie opracowaną wersyfikację i – co najcenniejsze – idealnie symetryczną budowę wiersza. Symetria polega tu na przemyślnym układzie rymów (np. w wierszu *O wpół do piątej rano*: abc, dec, eac, bdc) lub na powtarzaniu wyrazów w klauzuli wersu każdej strofy, czy też na paralelizmie wyrazowym i synonimicznym.

Na koniec stwierdźmy, że tom Stanisława Barańczaka zaliczyć należy do najlepszych pozycji poetyckich ostatnich kilku lat.

(1971)

Julian Kornhauser, Adam Zagajewski, *Świat nieprzedstawiony*, Kraków 1974; online: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/zagajewski-kornhauser-swiat-nieprzedstawiony.pdf> [dostęp: 3 sierpnia 2019 r.].

8. **Czesław Miłosz, *Proszę uszanować Wilnianina***

„Kultura” umieściła już recenzję o *Drodze donikąd* Józefa Mackiewicza, ale ta dziwna książka zasługuje na więcej. Obawiam się że niektóre jej warstwy mogą zostać niezauważone, stąd krótkie uwagi. Zewnętrznie rzecz wygląda tak: mrukliwy drobny szlachcic, który już mieszkał w mieście, ale nadal lubił nosić długie buty i granatową czapkę z kozyrkiem, pisze na emigracji powieść o swoim rodzinnym kraju zagarniętym i zdławionym przez sąsiednie mocarstwo. W tej powieści wykazuje zdumiewający dar operowania realiami z codziennego życia małych ludzi. Żaden z prozaików rezydujących w Polsce nie potrafi tak jak on tworzyć postaci kilkoma pociągnięciami pióra, i to bez psychologizmów, prawie bez opisu, pokazując gest, westchnienie, splunięcie. W porównaniu z nim w Związku Literatów w Warszawie nie ma ani jednego realisty. To oni są wykorzenieni, nie on. Gdzie się uczył tej sztuki! Piłując drzewo, a może czytając rosyjskich autorów dziewiętnastego wieku. Powieść jego zepsuta jest jednak przez rezonerstwo. Chce odtworzyć wiernie to co było. Jeżeli ci, którzy posłużyli mu za model, nie mówili nic – u niego nie mówią nic. Jeżeli dyskutowali – dyskutują. A ponieważ dyskutują często naiwnie, na autora spada zarzut prowincjonalnej dywagacji. Czyli nie dopisał mu artyzm, który ściąga, skraca, wyciąga ekstrakt. Tak rzecz wygląda zewnętrznie.

Istotnie jednak treścią tej powieści jest **męka myśli**. Wtedy kiedy spod piły sączy się żółty strumyczek piłowin; kiedy ze zmarszczonymi brwiami, żuje się jodłową igłę; kiedy pociąg na linii Wilno–Jaszuny wjeżdża między pierwsze sosny za Porubankiem. I ta męka myśli może łatwo zostać niedostrzeżona, bo przesłoni ją temat: pierwsza okupacja sowiecka na Litwie. Następuje natychmiast przeskoku ku wielkiej polityce; Czytelnicy dzielą się na tych co wzruszają ramionami: „wiadomo”... i na tych co odsuwają książkę: „nie chcemy wiedzieć”. I dopiero gdyby Mackiewicz nadał zaborczemu mocarstwu nazwę np. Massagetii, a różne rodzaje policji politycznej przemianował np. na Braci Dobrej Rady, Braci Szczególnej Opieki czy Braci Powszechnego Wesela, zdołałby skierować uwagę ku temu co, wydaje mi się, leży mu na sercu. Ale to jest niemożliwe, bo jego pisarstwo opiera się na prawdzie szczegółu a ten szczegół musi brać z konkretnego miejsca i czasu. Jak na ten gatunek „anty-sowieckiej literatury” będą patrzeć ludzie za lat pięćdziesiąt? Prawdopodobnie znajdą tam zupełnie inne elementy niż czytelnik dzisiejszy. Nie trzeba zapominać, że historia literatury wyznaczyła wybitne miejsce utworom

uważanym przez współczesnych jedynie za aktualne pamflety. Te pamflety były wielowarstwowe i czas odsłaniał jedną warstwę po drugiej.

Mackiewicz jest człowiekiem, który natknął się na fenomen. Nie ma granic zaciekłości, z jaką stara się problem ugryźć. Jest człowiekiem porażonym przez problem. I stale zdumionym. Jak wiadomo zdumienie jest matką filozofii. Zdumienie tak silne jak u niego zdarza się rzadko. Mackiewicz wszedł w najtrudniejsze sprawy dwudziestego wieku, te od których ucieczki szuka się w cytatach z Marksa czy Hegla. On wszedł naiwnie, to znaczy z doświadczeniem. Dlatego wyraził mękę myśli prostych ludzi którzy milczą.

Gdzieś, daleko, żyje przecie może dotychczas Jadźka, która miała guzik przy białych majtkach przszyty czarną nitką, i może Weronika.

Fenomen, o którym mowa, da się wyrazić pytaniem: jeżeli nikt tego nie chce, dlaczego to jest? Z pozoru tylko chodzi o zaborczy akt Rosji. Twierdziłbym nawet, że słowo bolszewizm obejmuje zaledwie część zagadnienia. Nie, Mackiewicz spojrział nagle na społeczeństwo ludzkie tak jakby je widział pierwszy raz. Straszliwe zapadanie się. Przepaść. To, co dotychczas było codzienne, normalne, ukazało się w gigantycznych wymiarach, które istniały zawsze, ale przykryte. Policja polityczna posłużyła tylko jako katalizator. Mrukliwy Wilnianin poczuł się jak nagi Adam. Wszystko, całe swoje myślenie, musiał zaczynać od początku.

Bohater powieści wie, że opór jest daremny i nielogiczny. Wie, że jedyna droga jaka zostaje to znaleźć się w aparacie. Jest to nie tylko jedyna droga żeby uchronić się fizycznie, ale również żeby uchronić się duchowo: ten kto ogarnia całość z góry, ze stopnia w hierarchii, zyskuje jakieś poczucie sensu, celu – albo przekonuje siebie że zyskuje. Bohater Mackiewicza chce zostać na dole. Dlaczego – sam nie wie. I to „sam nie wie” jest sednem książki. Scena sprzedaży szabli jest oczywiście symboliczna: honor szlachecki – bzdura. Ale jest również scena cudu we wsi Popiszki. Ten okrutny obraz tysięcy chłopów którzy czekają na cud, z enkagebistami którzy obok też czekają spokojnie bo wiedzą że cud nie nastąpi – i nie następuje – oznacza, ni mniej ni więcej, tylko wyrzeczenie się religijnej podstawy ludzkiego wyboru. „Jeżeli Bóg nie istnieje, wszystko jest dozwolone” czytaliśmy u Dostojewskiego. Mackiewicz przeprowadza w swojej książce stopniowe niszczenie wszelkich **racji**, tak żeby jego bohater na niczym nie mógł się wesprzeć. Gdyby stał twardo przy swojej opozycji, zacięty w jakimś kategoriycznym „nie”, byłby nieludzki.

Jest ludzki – nie chce ginąć, próbuje się ratować, ale zmierza do nikąd, bo nie może inaczej i czemu, sam nie wie. Dokonuje wyboru, **nie powołując się na nic**. Ani na honor, ani na wierność, ani na wiarę.

Dylemat terroru: albo zabijać, albo być zabitym. Gdyby ten Paweł przyjął ofertę aranżowania tekstów literatury polskiej dla teatryku w myśl wymagań, nikogo by przez to nie zabijał. Pozornie tylko nikogo. Naprawdę dylematu nie da się uniknąć. Paweł pobiera decyzję nie w jakimś transie szlachetności, ale jak zwykle człowiek: z ociąganiem się, z nadzieją że może uda się i tak uniknąć

nieszczęścia, a to, co jest samym aktem woli występuje **w przebraniu**: jako znużenie i wstręt. *Droga donikąd* tylko na powierzchni jest powieścią polityczną. Dyskusje (a przypuszczalnie dałoby się je skrócić, ściągnąć do ekstraktu) służą celowi autora: niszczeniu argumentów do oporu. Rok 1940–1941 w Wilnie dostarcza mu sytuacji przymusowej w stanie niemal klinicznie czystym. Znacznie trudniej byłoby to przeprowadzić na tle Polski 1945 czy 1946 roku, gdzie zasadniczym pierwiastkiem była miniona okupacja hitlerowska, a więc zniszczenie kraju, marzenie o odbudowie i „pracy organicznej”, gdzie akces był osłodzony przez fakt, że obcy ukrywali się za kulisami (stąd olbrzymia sfera dwuznaczności nieznanej w Wilnie). Mackiewicz napisał powieść o dręczących go kwestiach etycznych które są właściwe „religijnym ateistom”. Podejrzewam, że wszelkie jego miotania się w polityce są tylko wynikiem tej wewnętrznej tortury. Przez to jest „rosyjski” – nihilizm rosyjski znał tę intensywność, to drążenie. Ale w tym sensie cała wartościowa literatura współczesna stała się „rosyjska”. I oto okazuje się, że można wskoczyć w najwspółczesniejszą współczesność nosząc granatową czapkę z kozyrkiem – i znacznie skuteczniej niż przez pisanie awangardowych wierszy. Kto nie dostrzega filozoficznego węzła tej powieści, krzywdzi Mackiewicza.

Jeżeli nikt tego nie chce, dlaczego to jest? Inaczej mówiąc, człowiek wobec Bestii Społecznej. Ta Bestia była zawsze, nigdy jednak dotychczas nie wystąpiła z pretensją absolutną, nigdy nie ogłaszała: oprócz mnie nic nie ma. Przeciwnie niej buntuje się człowiek nie wspomagany niczym, bo wszystko zostało mu odjęte. Dlaczego chce zostać zniszczony? „Dlatego”. Ani słowa więcej. To największa zagadka.

W *Dżumie* Camusa bohater powieści, lekarz walczący z epidemią (symbolem, jeżeli kto chce, hitleryzmu) akceptuje swoją śmierć bez powoływania się na jakiegokolwiek racje, jest jeszcze jedna powieść francuskiego autora którą można tu przypomnieć – *Trzecie niebo* Jean Rounault. Temat jest wzięty ze wzmianki w „Literaturnoj Gazietie” o sekcje na Ukrainie która w kilka lat po ostatniej wojnie powstała w paru tamtejszych kołchozach. Ci kołchoźnicy uważali Państwo za Antychrysta, Mniejsza o ich wyobrażenia; źródło tego ruchu to przeżycie aż do głębi problemu Zła. Tak głębokie przeżycie, że woleli umrzeć niż Złu służyć. Mieli wiarę religijną, ale tu granice są płynne, w centrum był sam nagi moralny protest.

Bestia Społeczna (a forma rosyjska jest tylko jedną z wielu jakie może przybrać) nazywa taki protest szaleństwem, głupotą, przesądem i dąży do jego likwidacji w ten sposób, że odbiera mu uznanie ze strony tych, co sami są zbyt słabi żeby płacić ale zdolni byliby czyn ocenić. Człowiek protestujący nie może więc oczekiwać żadnej aprobaty, musi zgodzić się na zohydzenie siebie i śmieszność (dlatego dzisiaj w Polsce ośmiesza się z nienawiścią postać Don Kichota którego Cervantes ośmieszał z miłością). Nihilisci rosyjscy wstępując na szubienicę wiedzieli że będą żyć w pamięci swoich, a być może całego ludu. Pytanie które nęka Mackiewicza brzmi: czy człowiek, bez żadnej pomocy jaką daje przejrzenie się w oczach przyjaznych nam ludzi i bez pomocy Nieba zdolny jest dobrowolnie

ginąć? Przez tę redukcję do najdrobniejszego ziarna woli ludzkiej którego nie umie (i nikt nie umie) nazwać, książka Mackiewicza jest czymś nieskończenie wyższym niż świadectwa historyczno-polityczne. A żeby lojalność w redukcji była zachowana do końca, żeby nie oszczędzić sobie żadnego poniżenia, Mackiewicz każe najinteligentniejszej ze swoich postaci, Fjodorowi Mikołajewiczowi, nazwać wzdorliwie to ziarno – „pychą jednostki”.

Czesław Miłosz, *Proszę uszanować Wilnianina*, „Kultura”, 1955, nr 12(98), s. 130–133; online: <http://www.jozefmackiewicz.com/rec009.htm> [dostęp: 3 sierpnia 2019 r.].

9. **Julian Przyboś, Słowo ostateczne (fragment)**

Wielkich poetów poznajemy tak, jak uczymy się nowych języków. I łatwiej nieraz opanować nieznany cudzoziemski język niż w ojczystej mowie wszystkie tajniki języka poety, języka osobnego, choć wynikłego z pospólnej mowy. Niewielu dane jest stworzyć w zakresie języka ogólnego taki swój własny, żeby się uogólnił. Zazwyczaj poeci odgraniczają się, a nie otwierają dla ogólnego nurtu mowy. Mówi się wprawdzie o prawodawstwie językowym poetów, ale rozumie się zazwyczaj przez to pewien styl lub zasób nowych słów. Tylko najwięksi tworzą nie tylko swój, ale i wspólny nowy język, nie tylko ich, ale i nasz. Mickiewicz to nie tylko twórca romantyzmu polskiego i poeta narodowy – to nowy język języka polskiego.

Każdego oryginalnego poetę o zarysowanym wyrażnie stylu własnym łatwo poznać. Wystarczy zacytować parę zdań ze Słowackiego, Norwida czy Wyspiańskiego, żeby odgadnąć, od którego z nich pochodzą. Ale cytaty z Mickiewicza dojrzałego (zapomnijmy, że znamy je na pamięć) są tak naturalne, tj. są samą naturą języka, że odróżnić je – jeśli pominiemy różnice czasowe, starość stuletnią słów – od ogólnego charakteru języka niepodobna. Świadczy to nie tylko o tym, jak głęboko oddziaływał Mickiewicz na codzienny język następnych po nim pokoleń. Mickiewicz stworzył w języku polskim jak gdyby uniwersalny język poetycki.

Powiem, co wyglądać może na paradoks, a co jest głęboko odczutą rzeczywistością. Jeśli z dzieł twórców oryginalnych, ostro zarysowanych, wystarczy nieraz zacytować jedno nieznane zdanie, a nawet tylko część zdania, frazę, zespół paru słów, aby zgadnąć nieomylnie, kto jest ich autorem – to, aby poznać Mickiewicza, wystarczyłoby jedno słowo, jedno samotne słowo, takie samo jak w mowie wspólnej, zwykłe słownikowe słowo, jeśli by je wypowiedzieć tak, jakby się przysięgało na oczywistą, choć nie ujawnioną jeszcze nikomu prawdę.

Czy mnie rozumiecie? To jest jedyny, nie spotykany u nikogo sekret Mickiewicza: geniuszu pisarskiego: mówi słowo, zwykłe, przez zużycie odwyrażnione słowo, a słowo to – samo przez się, bez wsparcia innych, samo z siebie promieniuje poetycko. (Powtarzam – zwykłe, powszechne słowo, bo po słowie szczególnym, ulubionym, manierycznym, jak np. „mocarny”, „dziejba”, można poznać stylistów jaskrawych, jak Wyspiańskiego, Leśmiana). Ten największy polski

człowiek słowa pod koniec swojej działalności lekceważył słowa; widząc w nich tylko chęć, a nie potęgę, zamilkł. Mógł się wyrzec słowa, bo było dlań aktem prawdomówności tak czynnej, że nawet gdy milczał, nie przestawał być poetą. To człowiek, który nie bywał, lecz był poetą. Pragnę być ścisły. Jeśli stwierdzeniom niektórym nie mogę dać gruntujących je argumentów, to dlatego, że pewne sprawy pierwiastkowe poezji nie dadzą się umotywować. To bezpośrednie dane świadomości poetyckiej, doświadcza się ich lub nie – oto wszystko.

Czy to jest tylko sprawa tzw. celności wyrazu, doboru słów najtrafniejszych, zamykających najkrócej a najkrągłej rzecz? Wydawałoby się, że to poczucie poetyckiej jedności Mickiewiczowskiego słowa wynika z realistycznego widzenia, z dokładności obserwacji, z tego, że słowo i zdanie przylega najściślej do przedmiotów i spraw. Ale zbyt wiele można przytoczyć przykładów świadczących u Mickiewicza przeciw naśladowczej wierności wobec natury. Wrażenie nasze można by tłumaczyć tym, że obeznani z wielką skalą form jego język artystycznego, zdajemy sobie sprawę, czytając jakikolwiek, nawet najbłahszy utwór Mickiewicza, iż jako poręka stoi za nim ogrom językowego osiągnięcia poetyckiego. Ale jak doszedł do tego sam Mickiewicz, do tego, co jest czymś więcej niż dokładna przyległość nazwy do rzeczy? Jak doszedł do takiej aż granicy poetyckiego mianowania rzeczy, że nazwane – przestawały być napomknięciem dla fantazji czytelnika, a stawały się czymś równie dotykalnie materialnym jak rzecz, którą wskazywały?

Są to słowa-syntezy. Czytając dojrzałego Mickiewicza odczuwamy, że spośród wielu możliwych określeń jakiegoś faktu wielu możliwymi słowami i zdaniami nie wybierał jakiegoś jednego słowa, ale jakby sporządzał wyciąg z tych wszystkich możliwych. Poza słowem Mickiewiczowskim drga, jak tło żywo jeszcze odczuwalne, rój wszystkich innych możliwych zastępczych słów. Tak jak w przedstawianiu rzeczywistości nie trzymał się naśladownictwa szczegółowego, lecz tworzył obrazy prawdziwsze niż naiwna wierność szczegółów, obrazy ogólniejszej prawdy, tak oczyszczał słowo od doraźności, poszerzając je intencjonalnie po wszystkie związane z nim możliwości znaczeniowe. Bocian rozpina skrzydła białe na tle wiosny. Słowo Mickiewiczowskie też przybiera barwę wszechzupelną, niającą się innymi, domyślnymi kolorami słów pokrewnych.

Nigdy, więc nigdy z tobą rozstać się nie mogę!

W tym jednym zdaniu ile brzmi domyślnych zdań i słów! I uczucia ogromnego (jak góry, wśród których wyrwał mu się ten okrzyk) zdumienia, i granitowej pewności, że tak jest i tak będzie zawsze, i daremna wola zapomnienia, i tęsknota, której przestrzeń nie oddala, lecz spiętrza. Powtórzone nigdy – to nie anafora dla retorycznego efektu, lecz echo tego słowa, które mu rozpacz wydarła s serca kiedyś na Litwie, w czasie ostatecznego, zdało się, rozstania. Całe światy wzruszeń i poezji, a wywołane jak? – anaforą, powtórzeniem tego nieodpartego słowa „nigdy” i owym, zdałoby się, tak niepoetyckim spójnikiem „więc” – który z tego zdania czyni wniosek z całej burzy uczuć w nie wypowiedzianych, lecz domyślnych zdaniach, zdaniach, których domyślamy się jeszcze przed

dokończeniem tego jedyne­go napisanego. I tak zawsze w liryce Mickiewicza: słowo ostateczne, to, które napisał, żyje w pośrodku gęstej warstwy tych wszystkich innych, z których poeta je wywiódł. Nie zawsze łatwo jest ukazać, na czym polega zupełność Mickiewiczowskiego słowa: łatwiej wyjaśnić, jak Mickiewicz do niej doszedł i dlaczego czytelnik tak mocno ją odczuwa. Tylko Mickiewicz posiadał w poezji polskiej tę moc przemieniania, dar materializacji słowa. Doszedł do niej przez olbrzymi wysiłek stylistyczno-językowy. Od początku zaznacza się w jego piarstwie konsekwentne dążenie do uchwycenia konkretności rzeczy, do języka dosłownego. Praktykowanie w szkole pseudoklasycznej mogło go raczej oddalić od dosłowności. Poeta, tak jak wszyscy inni naśladowcy klasyków, dobierał słowa coraz to trafniejsze, krążył uparcie dziesiątkiem określeń wokół rzeczy danej do poetyckiego nazwania, aby ostatecznie, do napisania, wybrać jedno z ich wielu. Sądzę, że dopiero w okresie największego wysiłku stylotwórczego w życiu twórczym Mickiewicza, że dopiero w okresie *Sonetów krymskich* doszedł poeta do mistrzowskiego pocucia owej zupełności słowa. Dopiero od tego czasu nie wybiera, lecz przeznacza, niejako deleguje, słowo. Tak rój słów brzęczy wokół tego najważniejszego, królewskiego, i jeśli nawet tego współdźwięku ucho nie słyszy w tekście ostatecznie utrwalonym w wierszu, do­brzmiewa on w atmosferze przyjętego stylu. Przykładów tego zjawiska dostarcza nam prawie każdy wiersz *Pana Tadeusza*.

Tak poprzez stały wysiłek stylistyczny, omotując każdą nazywaną rzecz wątkiem nie wypowiedzianych, lecz odczuwalnych słów, doszedł Mickiewicz do mistrzostwa, tylekroć przez siebie wyznawanego w improwizacjach. Mistrzowi wystarczy jedno słowo, abyśmy posłyszeli dzieje wielu spraw, nie mistrzowi i dziesięć słów, którymi stara się osaczyć rzecz, nie nazwie ani śladu tej rzeczy. Na szczycie wieszczego samopocucia Mickiewicz wierzy w moc światoburczą poetyckiego słowa-myśli – i przeżywa katastrofę tej wiary. Taki jest sens wielkiej *Improwizacji*, którą można uważać także za traktat z dziedziny poetyki i psychologii twórczości.

Julian Przyboś, *Czytając Mickiewicza*, Warszawa 1998.

10. **Artur Sandauer, *Przerzutnia a nieskończoność***

Jeśli Leśmian był poetą niezbyt uznawanym za życia, to winna była temu przede wszystkim – w okresie, który żądał nowatorstwa za wszelką cenę – tradycyjność formy. Przestrzegał tradycyjnej wersyfikacji, unikając jak ognia przerzutni, czyli dbając o to, by koniec liniiznaczony był w miarę możliwości znakiem przestankowym, w każdym zaś razie – by pokrywał się z zamknięciem członu zdaniowego.

Na przykładzie *Wieczoru* widać jednak, że – ilekroć treść tego wymaga – potrafi odstąpić od tej zasady. Utwór jest bowiem oparty właśnie na dwu rodzajach przerzutni. Bywa mianowicie, że człon zdaniowy nie domyka się z zamknięciem wersu; bywa też, że całe – zakończone na pozór – zdanie ciągnie się wbrew naszym oczekiwaniom jeszcze dalej.

Tak np. w zwrotach „chustę/ Dziewczyny” czy „przeciągi/ Tchu ziół dalekich” koniec wersu rozbija przynależne do siebie gramatyczne części; w zwrotach „Chłonać czar drętwy samego patrzenia/ We wszystko naraz, w nie zasię z osobna” pozornie zamknięte zdanie nabiera znowu rozpędu; zmuszeni jesteśmy do powtórnego podniesienia głosu, by ciągnąć je dalej.

Otóż dwa te zjawiska dadzą się sprowadzić do jednego. I tu, i tam chodzi o miękkie przepływanie od linii do linii, o zatarcie granic składniowych. Ta konstrukcja gramatyczna odpowiada ściśle temu, co poeta zamierzał wyrazić. Czyż treściowych lejtmotywów utworu nie stanowią właśnie fenomeny „niedomykania” i „wleczenia się”? Słowa „wlecze” i „ciągnie” pojawiają się – zauważmy – już w pierwszym zdaniu.

Wiersz opisuje bowiem, jak przedmioty z nadejściem wieczoru tracą kontury, przepływają w siebie i roztapiają się w nieskończoności: najpierw ciągnące po wzgórzach cienie chmur; potem barwę chusty, która – będąc „jedyną wokół” – zabarwia wszystko dookoła; dalej – spojrzenie, którym dziewczyna ogarnia „wszystko naraz, nic zasię z osobna”; wreszcie – krowę, która rogami wadzi o słońce i gruszę.

Następuje opis elementów mniej materialnych: dźwięków i zapachów, które mają nieograniczoną w samej swej naturze. Obrazy wyrażają teraz sensne przemieszczanie wszystkiego. Wrzawa owadów „podsycą głuszę,/ Wspartą na stogach...”; nad polem idzie dech „ziół dalekich”. Wszystko staje się dowolne – niczym owa mgła, która „nie ma przyczyn wśród przestworu”.

Logicznym zamknięciem tego procesu wzajemnego przenikania jest końcowe przedstawienie. Oto wieczorem komary, upodabniając się do muzykantów południowych, zaczynają głosem koników polnych „świerszczyć”. Nie wiadomo już nawet, co to za pora i czy to wieczór nadciąga, czy dzień świta...

(1977)

Artur Sandauer, *Pomniejsze pisma krytyczne*, Warszawa 1985.

11. **Bruno Schulz, *Mityzacja rzeczywistości***

ISTOTĄ rzeczywistości jest sens. Co nie ma sensu, nie jest dla nas rzeczywiste. Każdy fragment rzeczywistości żyje dzięki temu, że ma udział w jakimś sensie uniwersalnym. Stare kosmogonie wyrażały to sentencją, że na początku było słowo. Nienazwane nie istnieje dla nas. Nazwać coś – znaczy włączyć to w jakiś sens uniwersalny. Izolowane, mozaikowe słowo jest wytworem późnym, jest już rezultatem techniki. Pierwotne słowo było majaczeniem, krążącym dookoła sensu światła, było wielką uniwersalną całością. Słowo w potocznym dzisiejszym znaczeniu jest już tylko fragmentem, rudymeniem jakiejś dawnej wszechobejmującej, integralnej mitologii. Dlatego jest w nim dążność do odrastania, do regeneracji, do uzupełniania się w pełny sens. Życie słowa polega na tym, że napina się ono, pręży do tysięcy połączeń, jak poćwiartowane ciało węża z legendy, którego kałki szukają się wzajemnie w ciemności. Ten tysiąckrotny a integralny organizm

słowa rozerwany został na poszczególne wyraz, na głoski, na potoczną mowę i w tej nowej formie, zastosowany do potrzeb praktyki, przeszedł on już do nas jako organ porozumienia. Życie słowa, jego rozwój sprowadzony został na nowe tory, na tory praktyki życiowej, poddany nowym prawidłowościom. Ale gdy jakimś sposobem nakazy praktyki zwalniają swe rygory, gdy słowo, wyzwolone od tego przymusu, pozostawione jest sobie i przywrócone do praw własnych, wtedy odbywa się w nim regresja, prąd wsteczny, słowo dąży wtedy do dawnych związków, do uzupełnienia się w sens i tę dążność słowa do matecznika, jego powrotną tęsknotę, tęsknotę do praojczyzny słownej, nazywamy poezją.

Poezja – to są krótkie spięcia sensu między słowami, raptowna regeneracja pierwotnych mitów.

Zapominamy o tym, operując potocznym słowem, że są fragmenty dawnych i wiecznych historyj, że budujemy, jak barbarzyńcy, nasze domy z ułamków rzeźb i posągów bogów. Najtrzeźwiejsze nasze pojęcia określenia są dalekimi pochodnymi mitów i dawnych historyj. Nie ma ani okruszyny wśród naszych idei, która by nie pochodziła z mitologii – nie była przeobrażoną, okaleczoną, przeistoczoną mitologią. Najpierwotniejszą funkcją ducha jest bajanie, jest tworzenie „historyj”. Siłą motoryczną wiedzy ludzkiej jest przeświadczenie, że znajdzie ona na końcu swych badań ostateczny sens świata. Szuka go na szczycie swych sztucznych spiętrzeń i rusztowań. Ale elementy, których używa do budowy, już były raz użyte, już pochodzą z zapomnianych i rozbitych „historyj”. Poezja odpoznaje te sensy stracone, przywraca słowom ich miejsce, łączy je według tych znaczeń. U poety słowo opamiętuje się niejako na swój sens istotny, rozkwita i rozwija się spontanicznie według praw własnych, odzyskuje swoją integralność. Dlatego wielka poezja jest mitologizowaniem, dąży do odtworzenia mitów o świecie. Umitycznienie świata nie jest zakończone. Proces ten został tylko zahamowany przez rozwój wiedzy, zepchnięty w boczne koryto, gdzie żyje, nie rozumiejąc swego istotnego sensu. Ale i wiedza nie jest niczym innym jak budowaniem mitu o świecie, gdyż mit leży już w samych elementach i poza mit nie możemy w ogóle wyjść. Poezja dochodzi do sensu świata *anticipando*, dedukcyjnie, na podstawie wielkich i śmiałych skrótów i przybliżeń. Wiedza dąży do tego samego indukcyjnie, metodycznie, uwzględniając cały materiał doświadczenia. W gruncie rzeczy i jedna, i druga zdążają do tego samego.

Duch ludzki niestrudzony jest w glosowaniu życia przy pomocy mitów, w „usensowianiu” rzeczywistości. Słowo samo, pozostawione sobie, grawituje, ciąży ku sensowi.

Sens jest pierwiastkiem, który unosi ludzkość w proces rzeczywistości. Jest on daną absolutną. Nie można wyprowadzić go z innych danych. Dlaczego coś wydaje nam się sensownym – niepodobna określić. Proces usensowania świata jest ściśle związany ze słowem. Mowa jest metafizycznym organem człowieka. Jednakowoż słowo z biegiem czasu sztywnieje, ustala się, przestaje być przewodnikiem nowych sensów. Poeta przywraca słowom przewodnictwo przez

nowe spięcia, które z kumulacji powstają. Symbole matematyki są rozszerzeniem słowa na nowe zakresy. Także obraz jest pochodną słowa pierwotnego, słowa, które jeszcze nie było znakiem, ale mitem, historią, sensem.

Uważamy słowo potocznie za cień rzeczywistości, za jej odbicie. Słuszniejsze byłoby twierdzenie odwrotne: rzeczywistość jest cieniem słowa. Filozofia jest właściwie filologią, jest głębokim, twórczym badaniem słowa.

Bruno Schulz, *Szkice krytyczne*, opracowanie i posłowie Małgorzata Kitowska-Łysiak, Lublin 2000.

12. **Bruno Schulz, *Nowa książka Kuncewiczowej***

Nie wiem, dlaczego narzuca się wciąż uporczywie myśl, że ta fascynująca książka wyrosła jako aura zamyśleń, dociekań, marzeń dookoła starej, pożółkłej fotografii rodzinnej Patrzę na nas przez cały czas z dna tej książki czy jakiejś ciotki nie znanej bliżej za życia, owianej cieniem legendy i plotki, dziwnie kuszące do odgadnięcia, do zgłębienia zagadki losu, dziwnego sensu tego życia, którego ostatni aromat ulatnia się z spojrzenia tych oczu.

Jest to portret kobiety złej, jędzy, sekutnicy, która całe swe otoczenie zatrzuwa dziwnym fermentem złości i hysterii z niej emanującym. Autorka zdobywa się na wspianą obiektywność w kreśleniu tych oburzających fochów, całego tego arsenału złości ludzkiej. Miejscami nie jesteśmy pewni, czy autorce nie chodzi o portret satyryczny. Nie oszczędza nam ona ani jednego rysu ujemnego, nie tuszuje, nie upiększa, wdaje się świadomie w niebezpieczną grę, gdy chodzi o bohaterkę powieści: ryzykuje sympatię czytelnika, nie liczy na ludzką aprobatę, na jego solidarność. Autorka insynuuje nam rzecz inną, chce, abyśmy w niej widzieli więcej, stwarza przed nami typ wyższej sekutnicy, jakiejś syntezy z furii i muzy, gdyż Róża jest przy tym wszystkim wielką indywidualnością, nie mieszczącą się w ramach powszedniości, w granicach zakreślonych jej środowiskiem. Biję od niej jakaś siła, która potęguje życie dokoła niej, zażęga je ogniem dziwnej intensywności, sprawia, że staje się ono bujne, piękne i żarliwe. W jej bliskości podciąga życie do wyższego formatu, ludzie wychodzą z swych granic, przekraczają swe możliwości. Jest w niej pasja wielkości, która porywa, przeobraża otoczenie. Pozornie dezorganizujący ferment niezadowolenia i irytacji, podniecenia i gorączki okazuje się twórczy, zyskuje nowy aspekt jako walka wypowiedziana małości i miałości ludzi i spraw. Róża dusi się w ciasnocie swego życia i złośliwość jej jest reakcją, protestem przeciwko tej ciasnocie. Mszcząc się za małość życia, czując się siłą niszczącą, destruktywną, nie zdobywa się ona nigdy na właściwe niszczenie. Nie może działać wbrew wyższemu prawu swej natury, wbrew swej istocie, która jest twórcza i pozytywna. Cierpienie spada tylko na nią samą, otoczenie rośnie jej siłą. Nie należy tu podstawiać utartego schematu: szorstka powierzchnia, ale złote serce. Nie, Róża jest naprawdę zła. Raczej nawet można by tę jej pasję dopingowania otoczenia, podciągani go na wyższy stopień uważać za pretekst do dręczenia i do dokuczania. Dialektyka Kuncewiczowej pozostawia otwartą

tę kwestię, jak w ogóle z pewną perfidią ukazuje ona dwuznaczność i łaskotliwość podobnych problemów. Posiada ona dar ujawniania dziwnej kazuistyki życia. Pod jej ręką zaostwiają się problemy do paradoksu, schematy rozprzegają się, wyrodniają i okazują skłonność do przejścia w swą antytezę. Czym jest złość? Jaka jest jej rola w gospodarce sił ludzkich? Czy złość nie może być dobrocią, a dobroć złością?

W ogóle jest ta cała książka podminowana na wskroś problematyką, podryta podziemną siecią zagadnień. Tak wspaniałego portretu złej kobiety, podłożonego tak głęboko wiedzą rzeczy ludzkich, podbudowanego tyłu piętrami i warstwami problematyki, zstępującej aż do głębi rzeczy ostatecznych – nie mieliśmy jeszcze w naszej literaturze. Kuncewiczowa zna wszystkie tajemnicze drogi, kręte przesmyki i ścieżki złości; wszystkie jej manifestacje i wybuchy, cała biedna, wysilona perfidia nieszczęśliwego, zaplątanego w siebie charakteru podpatrzona jest i oddana z niesłychaną maestrią. Cała ta warstwa powieści, oparta na obserwacji i bezpośredniej intuicji psychologicznej, jest naprawdę kapitalna. Ale umysł obdarzony taką pasją spekulatywną, jak Kuncewiczowa, nie mógł poprzestać na tej warstwie, czysto deskryptywnej, choć kto wie, czy książka nie byłaby przez to zyskała na zwartości i monumentalności. Autorka pokusiła się o więcej, zaprażyła dać diagnozę psychologiczną „wypadku”, przechodzącą niepostrzeżenie w interpretację filozoficzną i dochodzącą do spraw granicznych i ostatecznych. Rehabilitacja sekutnicy przeprowadzona jest w bardzo ciekawy sposób. Z uznaniem należy podkreślić, że nie wypadła ona czysto i bez reszty. Autorka uniknęła łatwego optymizmu i symplicyzmu, który tu groził. Róża i po tej beatyfikacji pozostaje próżna, zagadkowa i w gruncie rzeczy zła. Ta siła elementarna, która w niej żyje, pozostaje do końca nieprzenikniona i intrygująca. Kuncewiczowa wie, że zagadnienia życia nie rozwiązują się czysto, schematycznie, że zawsze pozostają reszty, poprawki, szczeliny, w których zagnieżdżają się nowe problemy. Ta rehabilitacja jest prawdopodobnie wtórną warstwą powieści, produktem zamyślenia się nad zjawiskiem Róży. Wkomponowana ona jest jednak bardzo kunsztownie w powieść, jako pewnego rodzaju fabuła ramowa, zamykająca od początku do końca książkę i przerastająca swymi odnogami w ważniejszych przegubach trzon powieści. Tą akcją ramową są dzieje ostatniego dnia Róży. W ten dzień ostatni wtłoczona jest cała biografia człowieka i z tej wysokości dokonany jest przegląd, wyciągnięty bilans całego tego życia. Ten trick powieściowy daje autorce zupełną niezależność od chronologii, swobodę w dysponowaniu elementami życia. Życie to rozpatrywane jest nie historycznie lub pragmatycznie, lecz merytorycznie według punktów widzenia osiągniętych na wysokości tego ostatecznego porachunku. Z tej wysokości chce nam autorka pokazać, dlaczego tej wspaniałej istocie, tej artystce napiętej na największe, tej fascynującej osobistości, która dookoła siebie potęguje blask i piękność życia – nie było dane błogosławieństwo i wyższa sankcja, dlaczego to wino duszy ludzkiej skwaśniało na ocet, dlaczego to bujne i bogate życie pozostało w gruncie rzeczy jałowe.

Róża nosi mianowicie małą ranę w duszy, drobne ukąszenie, dookoła którego organizm wyprodukował całą nadbudowę talentu, pasji wielkości, nieukoju i heroizmu, nie mogąc mimo wszystko zamknąć i zasklepić tej rany. Róża została zdradzona przez kochanka swej młodości i nie zdołała nigdy przekroczyć tego faktu. Nie chciała uznać go wewnętrznie przez całe swe długie życie. Wszystko, co robiła, wszystko, czym była, było demonstracją przeciwko temu faktowi. Jej wina polegała na tym, że okazała się mało elastyczna, że uparła się trwać przy straconej pozycji. Jej heroizm, jej bezkompromisowość była zarazem jej winą. Nie chciała paktować z życiem, przeszła zimna, niewidząca i nienawistna nad życiem niekochanego męża, nad możliwościami, które jej życie otwierało.

Kuncewiczowa zastosowała w tej powieści świetnie technikę analizy freudowskiej. Ładuje ona pewne słowa, pewne frazesy potężnym nabojem psychicznym i wplata je w powieść motywicznie, jako pewne wątki przewodnie, powracające w przegubach tej biografii. Takimi lejtmotywami, utworami zastępczymi, kryjącymi istotne punkty węzłowe tego życia, są słowa Michała, pierwszego kochanka: *diese wunder, wunderschöne Nase* albo pieśń Heinego do muzyki Schuberta.

Cała powieść oparta jest na schemacie rozwiązania symptomu nieerotycznego. Przy końcu życia spotyka Róża mianowicie człowieka, który ją odgaduje, który kładzie dłoń na twardo ściągnięty węzeł tej duszy i rozluźnia go umiejętną, miłą ręką. Okazuje się teraz, że całe jej życie było pomyłką, było konwulsyjnym splątaniem dookoła tego pierwszego źle zadzierzgniętego supła. Ten lekarz dusz oddaje ją życiu w miejscu, w którym je przerwała. Róża, uwolniona od kompleksu, gotuje się kontynuować właściwe, własne swe życie, zamiast którego żyła obce, napięte i konwulsyjne życie swego kompleksu, ale okazuje się, że wątek jest wyprzedzony w chwili, gdy mógłby się rozpocząć. Róża umiera. Przed śmiercią odwołuje swoje życie, uznaje je za pomyłkę. Autorka uważała, że winna tę satysfakcję zburzonym przez nią schematom moralnym. To odwołanie jest jednak werbalne, w gruncie rzeczy Róża pozostaje sobą do końca i to jest triumf Kuncewiczowej jako artystki nad moralistką. Nie chcemy, żeby Róża się zmieniła. Satysfakcja estetyczna z tego świetnego portretu jest tak wielka, że godzimy się z charakterem modelu, aprobujemy go jako wspaniały objaw niewyczerpanej siły witalnego bytu, nie chcielibyśmy z niego zrezygnować.

Książka Kuncewiczowej jest portretem w najwyższym znaczeniu tego wyrazu. Można powiedzieć, że rozszerzyła ona ramy charakterologii, stworzyła nowe jej pojęcie o głębi i szerokości zasięgu dotychczas nie znanej. Już sama intencja, samo zamierzenie, sama rozpiętość programu jest imponująca. Kuncewiczowa uczyniła z tego portretu pandemonium wiedzy o człowieku, więcej jeszcze: promienie światła, które skupiła w tym portrecie, jak w potężnym ognisku, rozchodzą się po przekroczeniu ogniska w sferę ostatecznych zagadnień życia. Trzeba przyznać, że tak szeroko rozpięty program został całkowicie wypełniony.

Osobny rozdział należałoby poświęcić mistrzostwu formy Kuncewiczowej. Punktami iluminacyjnymi w tej formie są transpozycje muzyki o piękności wprost niezrównanej. Kuncewiczowa osiąga tu szczyty najczystszej liryki; sam ekstrakt poezji.

Bruno Schulz, *Szkice krytyczne*, opracowanie i posłowie Małgorzata Kitowska-Łysiak, Lublin 2000.

13. **Leszek Szaruga, *Inny Kapuściński***

Właściwie chciałoby się przeczytać słowa zapisane na okładce tej książki jako całość: *Ten Inny Ryszard Kapuściński*. Bo przecież jest i tak, że podróże, o których pisze autor *Tego Innego*, to nie tylko przemieszczanie się w przestrzeni – to również lektury. Od lektur także, co Kapuściński podkreśla, zaczynają także swe wyprawy reporterzy. I do tego typu wędrówek w nieznane można odnieść słowa pisarza: „wbrew powszechnemu mniemaniu pasja podróżowania nie jest często spotykaną namiętnością”. Ten sposób poznawania świata zawsze ma lekturowe podłoże – bardzo pięknie ukazał je sam Kapuściński w swojej poprzedniej książce, w *Podróżach z Herodotem*. Bo zawsze jest tu co najmniej dwóch wędrowców: reporter i jego towarzysz, którego sprawozdania przeczytał i który go tym samym w nową przestrzeń wprowadził. Ale nim to się stało, sam autor tego wprowadzenia – ów Herodot, którego lektura towarzyszyła podróżom Kapuścińskiego – też jest Innym. Jest Innym dla wielu powodów – bądź pochodzi z odległego okresu rozwoju cywilizacji, bądź, jak w przypadku samego Kapuścińskiego, jest człowiekiem zmienionym przez swe kontakty z innymi ludźmi, jest na swój sposób człowiekiem pogranicza. Kapuściński zresztą sam się kiedyś jako człowiek pogranicza zdefiniował – widać to w początkowych partiach jego *Imperium*, w których opisuje chłopca z zainteresowaniem i lękiem przyglądającego się jadącym z Sowietów pociągom.

Pogranicze spełnia zarazem dwie funkcje – dzieli, ale i łączy. Pięknie opisała to w swym poetyckim eseju *Ścieżka pogranicza* Krzysztof Czyżewski. Dzieli wtedy, gdy mamy do czynienia z dwoma równoległymi i niesłuchanymi przez drugiego monologami. Łączy wówczas, gdy dochodzi do – choćby pełnego napięć i konfliktów – dialogu. Ten dialog możliwy jest wówczas, gdy przynajmniej jedna jego strona rozumie, że Inny, z którym podejmuję rozmowę, reprezentuje odmienne stanowisko, w wyniku czego ich spotkanie ma swoiście dwoisty charakter: różna jest relacja Ja-Inny do relacji Inny-Ja, przy czym nie zawsze są to relacje zwrotne. Zwraca na to uwagę Kapuściński w swym komentarzu do filozofii Lévinasa: „Zatrzymaj się. Oto obok ciebie jest inny człowiek. Spotkaj się z nim. Spotkanie takie jest największym przeżyciem, najważniejszym doświadczeniem. Spójrz na twarz tego Innego, którą on ci oferuje. Poprzez tę twarz przekazuje ci siebie, co więcej, przybliża cię do Boga. (...) Ba, Lévinas mówi nawet, że Inny to nasz mistrz i że znajduje się bliżej Boga niż ja. I że nasza relacja z Innym powinna być ruchem w kierunku Dobra”.

W istocie to bardzo chrześcijańska postawa: wszak w oczekiwaniu na powtórne przyście Boga należy upatrywać w każdym spotkanym człowieku, nie wiemy bowiem, w jakiej postaci On nam się objawi. Ale nawet pomijając religijny wymiar takiego spotkania, warto pamiętać wskazówkę Bubera, który słowo „Ja-Ty” uznawał za pierwsze słowo. Podobnie odczytuje Kapuściński filozofię Lévinasa: „Pokazuje nam nowy wymiar ja – mianowicie, że nie jest ono tylko samotną jednostką, ale że w skład owego Ja wchodzi również Inny, tworząc w ten sposób nowy rodzaj osoby, bytu”. Rzecz jednak w tym, że jednostka tak naprawdę nigdy przecież samotna nie jest: istnieje dzięki innym, a bywa, że i dla innych, i warto w tym kontekście przywołać formułę Andrzeja Frycza Modrzewskiego: „Człowiek nie urodził się w sobie”. Jak widać, podobne do Lévinasowych intuicje odnaleźć można już w epoce pośrodkowiecznej, choć zapewne nie miały one aż tak uniwersalnego wymiaru, nie dotyczyły relacji z innymi kulturami i cywilizacjami.

A to jest właśnie głównym przedmiotem zainteresowania Kapuścińskiego. *Ten Inny* – zbiór wykładów temu zagadnieniu poświęcony – jest swoistą próbą usystematyzowania dotychczasowych doświadczeń pisarskich autora, stanowi przede wszystkim prolegomena do jego *Lapidariów*. Punktem dojścia – po prześledzeniu dwóch przełomów w stosunku do Innego, jaki stanowią badania antropologiczne (z nieocenioną prekursorską właściwie rolą Malinowskiego) i filozofii Lévinasa – jest wyodrębniany przez Kapuścińskiego „przełom wielokulturowości”: „Ta nowa epoka, którą możemy określić jako czas przechodzenia od społeczeństwa masowego do planetarnego, powstaje w momencie, kiedy jednocześnie zbiegają się dwa zjawiska: z jednej strony ulega przyspieszeniu i globalizacji rewolucja elektroniczna, a z drugiej – rozpada się porządek zimnowojenny”. Można tu, rzecz jasna, podjąć z autorem dyskusję dotyczącą wyodrębnienia tych dwóch zjawisk – wiele wszak wskazuje na to, że rozpad zimnowojennego porządku w dużej mierze stał się efektem owej rewolucji elektronicznej: Sowiety po prostu nie były w stanie dotrzymać kroku Zachodowi w wyścigu technologicznym – alternatywą dla procesów dziś obserwowanych była wojna globalna. Ale to sprawa na osobny esej.

„Społeczeństwo planetarne” – którego pejzaż opisuje Kapuściński w kolejnych tomach *Lapidarium* – to wciąż jeszcze raczej konstrukt wirtualny niż przestrzeń realnego doświadczenia, przynajmniej dla większości zamieszkujących planetę ludzi. Nie znaczy to, że nie mamy do czynienia z tym, co Kapuściński określa mianem „gorączki migracyjnej”, dla której analogii można by szukać chyba jedynie w dobie naporu barbarzyńców na *limes* Cesarstwa Rzymskiego. Dziś celem ruchów migracyjnych jest, oczywiście, obszar krajów wysoko rozwiniętych gospodarczo, „świat dobrobytu: wystarczy obserwować tempo, w jakim europejskie miasta zasiedlane są przez Innych, tych, którzy przybywają tu spoza kręgu cywilizacji europejskiej. O takich Innych tu chodzi: „W moim wypadku używam tego określenia, głównie aby odróżnić Europejczyków, ludzi Zachodu, białych, od tych, których nazywam Innymi – to znaczy nie-Europejczyków, niebiałych”.

Ich napór – powodowany rozmaitymi przyczynami – narasta i narastać będzie, prowadząc do przemian nieodwracalnych: „W sumie żyjemy w świecie wielokulturowym; Inni stają się w nim kimś innym, niż byli wczoraj, ale kim dokładnie – jest tematem dyskusji, która być może nieprędko doczeka się końca”. Zarazem i „my” stajemy się inni i nie do końca potrafimy sobie zdać sprawę z tego, kim być możemy. „Społeczeństwo planetarne” ma však nieokreśloną tożsamość, choć przecież jego wizje od dziesięcioleci pojawiają się w literaturze fantastycznonaukowej – a więc o „kosmicznej” perspektywie – o której wspominam nieprzypadkowo, gdyż właśnie ten projekt łączy pisarstwo Kapuścińskiego z twórczością Lema, którego analizy polityczne – choćby w ostatnio wydanym tomie *Rasa drapieżców* (może to określenie jest dobrą wskazówką dla zdefiniowania tożsamości „społeczeństwa planetarnego”?) – dotyczą m.in. tych samych zjawisk, którym uwagę poświęca autor *Hebanu*.

Jedna z konstatacji książki Kapuścińskiego wydaje się szczególnie ważna: „Obcy, Inny, w swoim wydaniu trzecioświatowym (a więc ów najliczniejszy na naszym globie osobnik), jest nadal traktowany jako obiekt badań, natomiast nie stał się jeszcze naszym partnerem, współodpowiedzialnym za los ziemi, na której żyjemy”. Tak, ale... Ale zasadne wydaje się w tym kontekście pytanie następujące: czy ów Inny chce być naszym partnerem i czy w ogóle obchodzi go los planety? Czy jego wizja egzystencji nie jest tak zasadniczo od naszej odmienna, że nie mamy szans na porozumienie? Czy istnieje język takiego porozumienia? Czy jego widzenie Innego – czyli nas właśnie – nie jest tak zasadniczo odmienne od naszego, że dialog jest niemożliwy? Stawiam te pytania nie bez powodu. Bo być może sytuacja jest taka, jak przed dziesiątkami tysięcy lat, w prehistorycznych czasach, gdy obok siebie żyły dwie rasy ludopodobne: *homo sapiens* i neandertalczyk. Jak to z nimi było naprawdę, nie bardzo wiemy. Jedna z hipotez powiada, że neandertalczyków po prostu wybiliśmy. Jeśli tak, to dlaczego: dlatego, że chcieliśmy, czy dlatego, że byliśmy do tego zmuszeni?

Nie zabrzmi to optymistycznie, lecz wydaje się, że najtrafniejsze przypuszczenie Kapuścińskiego zamyka się w słowach następujących: „Być może zmierzamy w stronę świata tak zupełnie nowego i odmiennego, że dotychczasowe doświadczenia historii okażą się niewystarczające, aby go pojąć i móc się w nim poruszać”.

Leszek Szaruga, *Powinności literatury i inne szkice krytyczne*, Kraków 2008.

14. **Piotr Śliwiński, Powrót: niedokonanie**

Powrót Adama Zagajewskiego do Krakowa mógłby być powrotem do rzeczywistości. Przez ostatnie lata poeta budował „świat wewnętrzny”, opisany w *Solidarności i samotności*, kreślił artystyczno-biograficzny plan, którego istotą wydawało się oderwanie od egzystencjalnego konkretnego, trochę na zasadzie – uświadamiamy sobie to teraz, czytając książkę ostatnią – „nie być tutaj to jest nie być nigdzie”. Zarzucano mu, nie bez racji, metafizyczną nadgorliwość,

a także zbytnią (przedwczesną) uniwersalność przekazywanych w wierszu doświadczeń. Wbrew znamionom filozoficznej głębi podkreślano dostępność jego utworów, łatwość, z jaką otwierają się na egzaltowaną interpretację lub coś, co określić by można jako translatorską poprawność. W poprzedniej dekadzie drogi poety i części polskiej poezji wyraźnie się rozchodziły. Ta sama niewspółmierność – co ciekawsze – dotyczy poety wczesnego i późnego. Ktoś, kto zaczął czytanie Zagajewskiego od, powiedzmy, *Płótna* (1990), z trudem uwierzy w publicystyczny temperament, zainteresowanie polityką, a nawet obywatelsko-ludzką porywczosć autora *Sklepów mięsnych* (1975). Czytając *Pragnienie* (1999), zapominamy o *Świecie nie przedstawionym* (1974), gdzie wartością pożądaną był realizm, a odrzucaną – eskapizm.

Wyliczanie niekonsekwencji i odstępstw Zagajewskiego dałoby się ciągnąć dalej, tylko... po co? Trzy sprawy wymagają bowiem zauważenia: po pierwsze – pisarz ma prawo (obowiązek?) zmieniać się, gonić za swoją wewnętrzną prawdą, a choćby i modą epoki (niezmiennosć jest bliska martwoty, objawia się kosztownie, nic w niej nadzwyczajnego); po drugie – mimo wszelkiej oboczności ciągle nie budzi zasadniczych wątpliwości nowofalowy rodowód pisarza, który od lat osiemdziesiątych poczynając nie tyle próbował uwolnić się od rzeczywistości, ile raczej zwiększał zakres jej pojęcia, starając się objąć nim również doświadczenie ściśle duchowe czy artystyczne; po trzecie zaś – z czasem tak samo istotnym doświadczeniem jak inne stawało się uczestnictwo w kulturze. To ostatnie wyraża się dzisiaj aprobatywnym stosunkiem do pewnych konwencji czy stylów... jako konwencji czy stylów właśnie. Jednak w rezultacie kultura uległa autonomizacji, stała się samonośna i samowystarczalna. Być może więc Zagajewski nie traktuje poezji jak rzeczy śmiertelnie poważnej, poważniejszej niż świat, co czasami mu się zarzuca, lecz tylko mówi językami powagi i spraw ostatecznych, tworząc – by posłużyć się frazą, której Zbigniew Herbert użył do opisu Orfeusza w *H.E.O.* – „rodzaj literatury, zwany (...) liryką zadumy i mroku”. Byłby w takim przypadku poetą, któremu dane było odczuć zasadniczy dysonans między słowem i tzw. Treścią, dzieckiem XX wieku, łaknącym wzniosłego tragizmu, lecz skazanym na pracowite kamuflowanie ironii, my zaś, nieufni krytycy, bylibyśmy głusi na to niedające się zagadać echo dramatycznej pustki, przewijające się w jego wierszach. Najnowsza książka nie jest i nie chce być zażegnaniem rozdźwięku, przeciwnie – wydobywa go na wierzch z nową siłą.

Powrót jest raczej krokiem w nieznaną, niż – jak mogłoby się wydawać – odzyskaniem utraconego spokoju i pewności życiowych fundamentów. Powód tego wydaje się oczywisty – po prostu nie da się donikąd powrócić. Zmienność, która rządzi wszystkim, także miastami i tęskniącymi do nich ludźmi, wyklucza możliwość odnalezienia tych samych miejsc, przedmiotów czy nastrojów: „Już nie jestem studentem/filozofii, poezji i ciekawości,/ani młodym poetą”. Każda tego typu próba natychmiast staje się lekcją ciągle dokonujących się przemian. Najmniej prawdopodobna jest powtórka z niewinności, która bywa

źródłem tajemniczego upojenia; jedyną repetycją odbieraną jako pełna może być powtórne wejście w ból. Mógł więc wrócić Herbertowy Pan Cogito – do „skarbcza wszystkich nieszczęść”. Bohater Zagajewskiego nie może, paradoksalnie dlatego, że i on, i miasto znalazły się w sytuacji mniej dramatycznej.

Co niekoniecznie oznacza, że lepszej. Kraków nie podlega jednoznacznej idealizacji ani jako obiekt sentymentalny, ani w jego obecnej postaci. „Tutaj spędziłeś pierwsze lata/w renesansowym, dumnym mieście (...) a teraz zastanawiasz się, czy/potrafisz powrócić/do zachwyty tamtych lat” – czytamy w wierszu *Długa*. W słowach tych miasto jest jeszcze imponujące, chociaż już niedostępne, jakby na zawsze utracone. W *Tęczy* natrafiamy na zaskakujące wyznanie: „Wróciłem (...) do miasta, które sprzedaje teraz/swoje ściany, ponieważ już dawno/sprzedało honor i wieczność, do miasta,/które kocham podejrzliwą miłością”. Pomińmy treść zarzutu (o cóż chodzi bowiem, o podążanie za rynkiem i pieniądzem czy o złą historię, która nie pozwoliła zachować cnoty?), warto natomiast zwrócić uwagę na irytację bijącą z przywołanych słów. Przeciwnie czemu lub komu zwróconą? Zapewne przeciw temu, komu dawne, naturalne kiedyś przeżycie niezwykłości nie chce się teraz przeobrazić w mit? Zagajewski, odnosząc wrażenie, pisze bowiem mit (mit Krakowa, mit powrotu), jednakowoż taki, który nie chce dać się napisać. Przeszkadza mu w tym rzeczywistość przezierająca przez szczeliny wzruszenia, widoczna w momentach odkrycia własnej, nieusuwalnej obcości, dochodząca do głosu również tutaj, w rodzinnym mieście, zwłaszcza wtedy, kiedy to miasto zdradza swą niestałość, niepodobieństwo do wypieszczonych obrazów. Kiedy zatem... rzeczywistość okazuje się złudzeniem. Wprawdzie pisze: „wróciłem po latach do ciebie,/szare i piękne miasto,/miasto, które się nie zmieniasz,/zanurzone w modach przeszłości”, ale jednak nie może w nim znaleźć ukojenia i spoczynku: „Nie wiem, czy zostanę przyjęty, (...) czy moje niekończące się poszukiwanie/zatrzyma się w tym kościele”. Motyw szukania jest w wierszach Zagajewskiego kluczowy.

Życie jako szukanie – cóż dodać? kto zaprzeczy? Jeśli jednak zlustrować ten banał, udosłownić go, to okaże się, iż w koncepcji życia jako wiecznego szukania kryje się czasami pierwiastek narcyzmu i coś z wiecznej nieodpowiedzialności, i sporo słodko-gorzkiego patosu towarzyszącego tułactwu, braku domu. Poezja Zagajewskiego została nastrojona na nutę melancholijną, związaną ze stratą, niespełnieniem, dystansem, kontemplatywnością i uczuciem pustki. Dodać by można: jest to liryka zwrócona ku wszechobecnemu „ja”, parnasistowska, filozoficznie bezproduktywna, poezja raczej o tym, czego nie ma (co odeszło, znikło) niż o „czymś”, w takim na przykład sensie, jaki nadaje temu czemuś w swych wierszach Czesław Miłosz. Tymczasem Zagajewski żyje nie w świecie przedstawionym, jak chciał kiedyś, lecz w świecie napisanym, jak większość współczesnych poetów. Doświadczenie, którego realność usiłuje wzniecić, ma status tekstowy, w związku z czym należy w nim widzieć gest estetyczny, a nie moralny. Zagajewski pisze, nie naprawia rzeczywistości ani jej nie objaśnia czy uświęca wzniosłością, choć – powodowany pamięcią inteligenckiej

tradycji – chciałby bardzo, aby jego artystycznym wyborom dana była jakakolwiek szansa na życie pozatekstowe. Nie przeszkadza mu, a przecież mógłby, ślad konwencjonalności, pewnego wyświechtania języka służącego do wyrażenia uczuć powrotnych.

Tak czy owak, przyjmijcie, ponowocześni ironiści, Zagajewskiego do swego grona – różni się od was niewiele, może tylko tym, że ironia nie jest dlań fetyszem, sposobem dramatyzowania pustki, lecz tajną bronią, chowaną na ostateczny użytek. W tym miejscu trzeba nawiązać do upojenia, które jest cechą pewnych przeżyć i przedmiotem pożądania: „Poezja jest poszukiwaniem blasku. (...) /Szukamy blasku o szarej godzinie, /w południe lub w kominach świtu, /nawet w autobusie, w listopadzie, /kiedy tuż obok drzemie stary ksiądz”. Epifaniczność? Pogoń za tą chwilą prawie niemożliwą, kiedy Bóg albo byt dotknie nas lub nawet czule weźmie za rękę i znikną słowa, wątpliwości, widma? Może. Ale, zauważmy, także w cytowanym wierszu jest ów blask kategorią estetyczną, czymś jak ściśnięcie serca, kiedy słuchamy Haydna – wiersz nie przestaje być wierszem, muzyka muzyką, my jednak przestajemy je widzieć i słyszeć, jesteśmy już gdzie indziej. Zagajewski nie tyle więc pragnie wrócić, co – również aranżując tekstowe powroty – być „gdzie indziej”. Jeszcze inaczej: wydaje mi się poetą skazanym na ponowoczesność, głęboko, mimo że niechętnie w niej zanurzonym, powtarzającym stare zaklęcia, bo a nuż pojawi się szczelina. Tak, metafizyczne wzruszenia, wzniosłe namysły, zapatrzenia, ukłucia, wszystko to są zakładki w tekście.

Piotr Śliwiński, *Powrót: niedokonanie*, „ZNAK”, R LVI, (10)2004.

15. Wit Tarnawski, *Myśli o literaturze*

[...]

3. O krytyce literackiej

Poważna krytyka literacka jest przede wszystkim rozmową krytyka z autorem, której czytelnik się przysłuchuje.

Krytyk musi mieć odwagę powiedzenia, że król jest nagi (albo na odwrót, że żebrak w łachmanach jest królewskiego rodu), jeżeli taki jest jego własny sąd – choćby wszyscy byli odmiennego zdania. Szczerość i swoistość sądu jest podstawową wartością, jaką krytyk wnosi do sztuki krytycznej i jest główną racją jego krytycznego pisarstwa.

Ludzie zwykli łączyć podjęcie obiektywizmu z nieczułością, chłodem, odcieraniem się. W istocie zaś nie ma prawdziwego obiektywizmu bez pełnego wczucia się i zaangażowania. Oderwanie się może nastąpić dopiero u końca, gdy doznane wrażenia zestawia się i waży. Prawdziwy obiektywizm bowiem nie oznacza tylko oglądu z góry; to przede wszystkim zajrzenie do wnętrza, zanim się zacznie osądzać. Na wagach nie waży się powierzchni jakiegoś ciała, lecz całe ciało.

Krytyk literacki, który do dzieła się nie zapali, nie daje się mu porwać, ażeby nie stracić, broń Boże, dystansu, potrzebnego do sprawiedliwej oceny

– nie będzie oceniał niesprawiedliwie. Na zimno jeszcze nikt nikogo i niczego do dna nie zrozumiał.

Krytyka sprawiedliwa jest ostatecznym podsumowaniem i dojrzałym rozważeniem wszystkich zachwyków i zawodów, przyciągań i odpychań, zbieranych na gorąco w czasie przeżywania dzieła. To, można by określić, obiektywny bilans doznań subiektywnych. „Chcąc mnie sądzić, nie ze mną trzeba być, lecz we mnie” – powiedział Mickiewicz.

Pisarz pisze, ażeby wyrazić siebie lub swoją prawdę, by pokazać ją, wstrząsnąć nią, przekonać – a środki artystyczne, jakimi to osiąga, są dla niego tylko środkami do celu. Potem przychodzą estetyzujący krytycy i pomijając wszystko, co pisarz usiłował tchnąć w swoje dzieło, oglądają pod lupą jakość wykonania.

Naturalny porządek, w jakim powinna rozwijać się analiza dzieła literackiego, wymaga, by zacząć od pytania, o co w nim chodzi. Pisarz z prawdziwego zdarzenia tworzy zawsze dla wyrażenia jakiejś swojej wizji lub uczucia, które go pochłania – ma cel, który chce zrealizować w słowie. Trzeba zatem przede wszystkim ten cel uchwycić, by zorientować się w dziele.

Dopiero następne pytanie, na które krytyk powinien sobie odpowiedzieć, opiewa: czy autor potrafił swoją myśl, uczucie lub wizję wyrazić dość jasno i w dostatecznie pociągający sposób. Trudno wyobrazić sobie odwrotny porządek krytycznego dociekania – oceniać sposoby bez uchwycenia celu.

Jasne, że i sposoby są ważne: styl, forma. Pisarz stara się je doskonalić, póki żyje i pochłaniają one nieraz lwią część jego wysiłku, lecz dla niego jest to droga do osiągnięcia celu, nie cel – i sama ocena sposobów nie może mu wystarczyć. Znaczyłaby, że nie potrafił przekonująco wyrazić idei, która zrodziła dzieło. Byłaby w jego oczach klęską.

Pisarz nie pisze jedynie po to, ażeby się podobać, lecz ażeby coś najbardziej swojego ludziom powiedzieć, przekazać im jakąś własną wizję czy koncepcję życia. Każda sztuka jest oblekaniem treści w ciało. Obtańcowanie samej formy musi wydać się wybiegiem zarówno ze strony twórcy, jak i odbiorcy: u twórcy zdradza brak wewnętrznego materiału, u krytyka brak sił do zmierzenia się z treścią.

Wit Tarnawski, *Uchwycić cel. Szkice krytyczne. Wybór i przedmowa Jacek Dąbala*, Lublin 1993.

16. Wit Tarnawski, *Pierwsze spotkanie z Conradem („Nostromo”)*

Na początku tej impresji o *Nostromie* trzeba podkreślić, że Conrad jest jednym z najbardziej „obarczonych sensem” pisarzy świata. Twórczość jego rodzi się z głębokiej zadumy nad życiem i nawet najbardziej błahym utworem Conrad zawsze chce coś nam powiedzieć.

A jednak po przeczytaniu *Nostroma* doznaje się dziwnego wrażenia: brzemiennej nieuchwytnym sensem próżni. Po co ta wspaniała książka? Niepokoi jej wielkość a bezcelowość. Nie ma w niej pasji życia, tętna powieściowego wątku, który by był celem tworzenia. (Gdzie tu wątek przewodni – jest ich tyle – przygodnie

tylko związanych). Pokaz głębokiego znawstwa życia i ludzi – utworzenie całego świata właściwie dla niczego. I ten świat powstał z próżni, z jakiegoś zaprzeczenia, gdy już nie było zda się o czym pisać (jak Conrad wyznaje w przedmowie do *Nostroma*); powstał wielki, burzliwy, ciekawy – by zostawić znów próżnię, by w próżni się skończyć. Istotnie: szereg niezwiązanych obrazów – jak się życie przedstawiło rozstrojonemu mózgowi ginącego Decouda. Oczywiście, że ukazane są w tej książce jałowość i ironia bogactwa, śmieszność i małość wielkich dzieł, zniechęcająca równość wielkiego i małego, gdy Lopez prowadzi, co zaczął Avellanos – tysiąc mądrości szczątkowych i nie podkreślonych – bo książka jest szeroka i mądra jak życie. Ale w istocie niczego ona nie chce, niczego nie dowodzi i jest wielka uczuciem bezcelowości i beznaczenia swej mądrości i swego bogactwa.

Wielość wątków *Nostroma*, z których każdy starczyłby do napisania całej powieści można by tak rozdzielić:

- I. Studium o wzniosłej próżności (postać Nostroma).
- II. Zarys kilku lat historii Costaguany a z nią w krzywym lustrze dzieje, technika życia społecznego i państwowego w ogóle. Całe studium o małym, samolubnym tworzywie wielkich „historycznych” dzieł, jak w tym wypadku powstanie nowej repliki.
- III. Przenikliwy zarys cech i różnic rasowych (Anglicy, Hiszpanie, Włosi, Żydzi).
- IV. Przekleństwo srebra. Tragedia bogactwa, „interesów materialnych” od ich twórczego i dobroczynnego rozwoju do niszczącej potęgi pochłaniającej wszystko (Gould, Nostromo; cała rewolucja costaguańska toczy się o srebro San Tomé).

Ale żaden wątek nie jest centralny (nawet o przekleństwie srebra). Wszystko zachodzi na siebie, zaciera się wzajemnie i pozostawia wreszcie wrażenie bogatej i niepojętej próżni. Chaos prawd bez wspólnej linii wyjaśnienia – sfinks wielolicoowy, jak samo życie.

Conrad zdaje się nam mówić:

Oto patrzcie tak jest świat. Przeniknąłem go – ale nic nie znaczy. Jest tylko rozpaczliwie smutny; wszystko zawodzi a głupcy zwyciężają.

Przeszli ludzie, rasy, państwa. Pokazali czym są, do czego dążą. No i co z tego? Po tylu zmianach nic się między nimi nie zmieniło na lepsze, po tylu wejrzeniach w ich życie nie pojmujemy po co żyli, nadal o życiu nic nie wiemy. Chyba to, że wszędzie panoszy się egoizm i jego najpotężniejszy, najistotniejszy wyraz: chęć posiadania pieniędzy i bogactw. A sprawiedliwi? Pośrednio służą mu lub są przezeń deptani.

Smutek tej książki tym jest głębszy, że koniec niby dobry: zwycięża ład i rozkwita nowe państwo; większość sprawiedliwych ocalała. Ale za spokojem szerzy się jałowość wszelkiego prawdziwego szczęścia i idą już z dali nowe burze, aby i tę niedoskonałą formę życiowego dobra z kolei roztrącić. Jest nawet dużo pięknych, prawych charakterów. Ale daremnie szukałby na kartach książki uzasadnienia albo nawet aluzji, po co zabłąkali się oni w ten błazeński pochód ludzkości,

jaka jest rola doczesnej ich wędrówki i odpłata za nią, Są po to, żeby wytrwać, rozczarować się i zginąć.

Wrażenie zasadniczej bezcelowości, które się tak uparcie przy jego czytaniu nasuwa, zbliża *Nostroma* do niepojętej gry życia a odróżnia od książek. W książkach, w utworach literackich, wrażenie celowości osiąga się do jednego tylko z bezliku życiowych wątków. Jedna myśl zasadnicza daje jakąś wewnętrzną celowość dziełu; wiele zatarłoby ją. Przez to, że widzi się dno jednej sprawy, choć nie widzi się dna wszystkich spraw – życie staje się pozornie jasne i pełne znaczenia, co jest głównym warunkiem jednolitej „artystycznej” impresji. Zaś myśl twórcza, jak myśl Boża, tkwi wtedy w środku zmiennego, ale w zupełności z niej wynikającego świata, dzięki czemu czuje się w nim artystyczny ład, sens i celowość. Natomiast twórca, który jak Conrad w *Nostromie*, wzgardził ułatwieniem jednego horyzontu, gromadząc ich wielość, staje się jak życie samo, wielkim niepojęcym niemową. Płyniemy tu przez ocean tematu, nie widząc właściwego zamierzenia, co może tkwi ukryte w duszy artysty, ale dla nas się gubi. Wrażenie jest dziwne, jakiejś wprost metafizycznej próżności wszystkiego – i to jest chyba to, co Conrad chciał osiągnąć, w tym zdaje się mieścić główny sens i zamierzenie jego utworu.

Wit Tarnawski, *Uchwycić cel. Szkice krytyczne*, wybór i przedmowa Jacek Dąbała, Lublin 1993

17. **Marta Wyka, Pewne pokolenie**

Zaistniało ono w określonej epoce, tak wyrazistej emocjonalnie, politycznie, i – jak się teraz okazuje – historycznie, że Tadeusz Nyczek zrobił jego antologię⁷⁷. Pokolenie 1968 – wolę je tak nazywać, mimo że przyjęło się raczej określenie Nowa Fala – przeżywszy ćwierć wieku od swoich debiutanckich lat, przeniosło się na tereny historii literatury, choć prawie wszyscy jego uczestnicy piszą, istnieją, oddychają. Ale powietrze jest już inne i w tej odmiennej atmosferze ich sylwetki duchowe rysują się trochę astralnie, a trochę mediumicznie. Może dlatego chętnie rozsiedli się na kanapach promocyjnego salonu (co miało miejsce 3 lutego 1995 roku w krakowskim Teatrze Bückleina), aby pozwolić się obejrzyć gawiedzi.

Jak to wypadło? Trudno mi bezstronnie odpowiedzieć, bo jest to jedyne bodaj literackie pokolenie, z którym mogłabym się do pewnego stopnia identyfikować. Nie są już dziećmi Leonarda Cohena. Zapomnieli o Janis Joplin. Opowiadają statecznie anegdoty z tamtych lat i zawartość tych anegdot odśladania przeraźliwą mizериę tych czasów. Wyzwolili się już z parcianych okowów i wiodą pluralistyczne życie wolnych twórców, a także działaczy kultury.

Gdyby to był, powiedzmy, wieczorek Skamandrytów u schyłku dwudziestolecia (już sławnych), śmielibyśmy się więcej, głośniejsze i bardziej, że tak powiem, absurdalnie. Nie z zawartości paczki wysłanej do Barańczaka, lecz z fury węgla ofiarowanej na imieniny Makuszyńskiemu. Gdyby to byli awangardziści różnych

⁷⁷ Nyczek T., (wybrał, ułożył i skomentował) (1994), *Określona epoka – Nowa Fala 1968–1993. Wiersze i komentarze*, Kraków: Oficyna Literacka.

maści, wolno byłoby liczyć na ekscesy – choć bez udziału Przybosia i Peipera. Gdyby to byli Żagaryści debiutujący, mogliby nas obrazić, co zawsze działa stymulująco. A oni? Trochę smutni, choć czasem weselsi, trochę skrępowani. Zapowiedź ludycznych szalów niewyraźna – odbyły się zapewne w mniej publicznym gronie. Świat nie przedstawiony, tym razem jako swoista zasada egzystencjalna, wciąż zdawał się działać. Niezmąconą pogodą ducha odznaczał się tylko antologista, konferansjer i sprawca całego zdarzenia; opowiadał w konwencji lekkiej, łatwej i przyjemnej. Ale nie dajmy się zwieść pozorom.

Jednym z najlepszych wierszy o czasach Nowej Fali jest *Elegia* Zagajewskiego. Nie ma jej w antologii, jest natomiast w *Ziemi ognistej*. Nie mogę jej tutaj przytoczyć w całości, przypatrzmy się chociażby fragmentom:

To był szary krajobraz, domy niewielkie
Jak tatarskie koniki, albo bloki z betonu

.....

To była poczekalnia o brązowych ścianach
to był sąd, to była klinika; pomieszczenie
gdzie stoły ugiwały się pod ciężarem akt

.....

Nasze szybkie miłości, które długo trwały,
nasze wielkie śmiechy, ironie tryumfy
może jeszcze gasną w jakimś komisariacie

.....

To był czarny krajobraz, tylko góry były błękitne
i tęcza ukośna. Nie było obietnic ani nadziei,
ale żyliśmy tam i nie byliśmy cudzoziemcami
to było życie które nam przyznano.

.....

Opuściłam pointę: „to był niepokój pełen siły...” Epitafium dla pewnej młodości jest więc również rodzajem usprawiedliwienia. Czy potrzebnego? Albo inaczej: jakie wymagania stawiały przed człowiekiem piszącym owe czasy niechciane? Zawsze w podobnej sytuacji poeta ma parę bocznych wyjść: eskapistyczne, artystowskie, klasyczne lub parnasizujące, stylizacyjne. Panował w nich wówczas znaczny tłok: Bryll stylizował, Harasymowicz wymyślał Arkadie, duża grupa obstawiała poetów minionego czasu, ni pozostali przy głównych, mimo wszystko, drzwiach. Był to wybór niełatwy, ale w pełni świadomy, i jak widać z punktu widzenia długiego trwania, jedyny możliwy. Tematy dyktowała rzeczywistość, znalazły się wśród nich zatem i historia, i władza, i sklepy mięsne, i manifestacje uliczne, bronić zaś swojej biografii i budować ją na przekór pomimo tych nacisków, było niezmiernie trudno. A jednak – tak myślę, udało się. Nie chodzi mi, rzecz jasna, o perypetie życiowe w sensie pragmatycznym. Chodzi natomiast – o los wyrażony językiem poezji, o świat skonstruowany jako literacki, bo przecież Nowa Fala nie jest dla nas li tylko dokumentem. Nyczek powiada, że

poeci Nowej Fali stanęli zdecydowanie „po stronie świata”, a „literackość” była dla nich czymś wstydliwym. Wtedy zapewne tak rzecz się miała. Lecz ten specyficzny stan wahania, to niespokojne pytanie: „więc po której stronie jest prawda”, a także nieustanne przymierzanie do siebie „życia” i „literatury” dziś odbiera się jako wyróżnik właśnie literacki.

„Ja to inni” – pisał wtedy Julian Kornhauser. Czy powtórzyłby teraz podobne wyznanie? Opuszczając kręgi duchowe Nowej Fali, Adam Zagajewski w wierszu *Wędrowiec* (w tomie *Jechać do Lwowa*) napisze: „Zawsze byliśmy podzieleni. Ludzkość, narody, poczekalnie...” Jego *alter ego*, poeta z książką, bohater cytowanego wiersza, tak postępuje: „Wreszcie siadam pośrodku – czytam. Jestem sam, ale nie samotny”. Ten bardzo specyficzny punkt oparcia (bo on jednak istnieje) spowodował, że zarzuca się często Zagajewskiemu egotyzm, wyniosłość oraz estetyzm. Nie wchodząc w zasadność podobnych zarzutów, powiedzieć by można tylko, iż właśnie ta możliwość odwrócenia się od zbiorowości ku sobie, a także jej umiejętność artystycznego wykorzystania spowodowały, że Nowa Fala (nie tylko Zagajewski...) mogła przepłynąć poza dany jej czas. Że przeżywając go niezmiernie intensywnie, nie jest dzisiaj li tylko pamiątką, dokumentem, po który sięga się raczej z potrzeby rozumu niż emocji...

Zadania literatury widzieli poeci Nowej Fali na sposób Różewiczowski. I Peiperowski. Komunikat, wstydlivość uczuć, może również czasami „letniość” poezji; ale wyhodowali wśród siebie również buntowników: Bierzina, Wojaczka. Po latach Krzysztof Karasek poświęca swojemu pokoleniu tekst, który ma być (i jest) pieśnią, epickim zapisem doświadczeń niekoniecznie heroicznych. Ale tamte czasy wyraźnie dostępują teraz epickich wyżyn, chociaż są to epopeje przegranej epoki. „Cała nasza młodość [...] była obietnicą tego, co miało nadejść” – pisze Karasek. I jeszcze: „Wszystko było bez nazwy, wszystko było Nie...”

Zatrzymajmy się chwilę przy owym Nie. Retoryka przeczenia jest wyróżniającą cechą Nowej Fali. Poeci formacji stworzyli taki system lingwistyczny i wyobraźniowy, którego podstawę stanowi totalna negacja. Przybiera ona różne formy – od buntu po suchą rejestrację – lecz każdorazowo ona właśnie buduje świat poetycki. Pojawi się nawet w tytule ich głównej książki programowej – *Świat nie przedstawiony* – zamiast, powiedzmy, „Świat, jaki powinien być przedstawiony”... Programy, jak wiadomo, mają na ogół pozytywnie postulujący charakter, czy chociażby taką postawę sugerują głównym hasłem wywoławczym.

I dalsze konsekwencje tego systemu – niewygoda świata: „czy nikt ci nie powiedział – że nie będziesz nigdy w świecie – jak u siebie w domu” – to Barańczak.

Świat tymczasowy i niedokończony, synonim choroby psychicznej („ten kraj, depresja...” – Zagajewski) lub duchowego zesłania („Przechowalnia ciemności” – Lipska); wreszcie rzeczywistość złożona z odpadków – „braki, odrzuty, produkty zastępcze” (Barańczak), jako zaś jedno ze słów-kluczy: reglamentacja, raty...

A przecież był to świat, podkreślmy bez złudzeń – realistyczny. Gdy obecnie wylicza się te jego cechy, które weszły do słownika poetyckiego Nowej Fali, wydawać się może, iż skłaniali się oni w stronę ekspresjonizmu, wyolbrzymienia. Ale to nie jest słuszne domniemanie. Już raczej – w stronę hiperrealizmu, jak związani z nimi blisko malarze grupy Wprost.

Połączyła ich chwila o wyjątkowo silnym ładunku negatywizmu. Trudno więc wymagać, aby dzieci Marca 1968 odznaczały się optymizmem poznawczym. Ale przecież oni uprawiali sztukę, a nie agitację... Spotykali się w ciasnych pokojach redakcyjnych i studenckich lokalikach, aby wymieniać relacje polityczne i stawiać czoło różnym niemożnościom. Z biegiem lat co poniektórych zagarnęła konspiracja opozycyjna. Jej ślady – w wierszach – bywają czasem groteskowe (Barańczak, Zagajewski, Bierzwin). Ich wewnętrzne polemiki poetyckie świadczą o różnicach głębszych niż zwykło się sądzić: chociażby Kornhausera *Emigracja* naprzeciw Zagajewskiego *Piosenki emigranta* czy *Wierszy o Polsce*. Ale to już ciąg dalszy, bynajmniej nie zamknięty. W komentarzach do antologii Nyczek porównuje nowofalowców do romantyków. Powiada też, iż więcej w nich metafizyki, niż nam się wydaje. Nie udowadnia co prawda szczegółowo tych sądów, ale też wolno mu wygłaszać takie a nie inne sugestie. Ustawmy jednak ten problem – metafizyczno-romantyczny – nieco inaczej. Nie ulega dla mnie kwestii (bo to oczywiste), iż początek, to była konwencja realistyczna, choć Moczulski zawsze odznaczał się patosem, a Zagajewski odrobiną wyniosłego artyzmu. Relacja poeta-świat w liryce nowofalowej wówczas zaczęła przybierać cechy innego jeszcze niż realistyczny związek, gdy świat ów powoli, ale nieuchronnie, przechodził ku historii, oznaczającej w tym przypadku rozpad, gnienie, zamieranie. Dzisiaj czyta się niektóre z tych wierszy jako ilustracje jakiejś straszliwej negatywnej utopii, jak ponurego Swifta czasów PRL. Dla pokoleń młodszych może to już być świat absolutnie hermetyczny, wyziębły jak opuszczona planeta. Koło historii dokonało pełnego obrotu i można by powiedzieć, iż Świetlicki, który oznajmiał, że nie wie, co Zagajewski komunikuje mu (jako poeta), znajduje się faktycznie na drugiej półkuli. Nie widzą się wzajemnie, po cóż więc trudzić się czytaniem i rozumieniem!

Ale jest również możliwość inna. Rzeczywistość nieistniejąca, lecz zapisana, ukazuje nam wyjątkową siłę uczuciowego związku pomiędzy poetami formacji a danym jej doświadczeniem. Będzie to doświadczenie młodości poddanej opresjom często przekraczającym jej siły; będzie to również doświadczenie specyficznej więzi duchowej, która, odarta ze zbędnych szczegółów, może nieść ze sobą sugestię metafizyczną... Powstaje ona również z nostalgii. Świat zdaje się nie potrzebować teraz poetów, w każdym razie świat jest inny. W pięknym świecie poeci bywają konsumentami sztuki, podróżnikami, profesorami, dyplomatami, i wykonawcami wolnych zawodów. Przestają funkcjonować jako odpowiedniki sumienia.

Antologia Nyczka ukazuje nam formację wyjątkowo zwartą. Kiedyś będzie się pisało o jej powadze przeciwstawionej bezwzględnemu indywidualizmowi i anarchicznym grymasom formacji następnych, obdarzonych prezentem wolności. To one wciągają nas dzisiaj w krąg przeróżnych zakazanych zabaw i pokazują język, tworząc bardzo specyficzne formy literackiego ludyzmu, gdzie wszystko jest dozwolone.

Ale Nowej Fali nie zaszkodziła powaga. Nie zaszkodziła też specyficzna forma „zaangażowania” – ze strachem używam tego słowa, takie ono dziś niemodne. Aby zaś zakwestionować na koniec Krynickiego, powiem „ich życie rośnie” (a jakże, to jeszcze nie akademicy...), i to jest bardzo optymistyczne otwarcie na dalszy ciąg literackich życiorysów.

Marta Wyka, *Punkty widzenia. Szkice krytyczne*, Kraków 2000.

II. Karta pracy – analiza szkicu krytycznego

1. Proszę przypomnieć biografię twórczą Conrada (ze zwróceniem uwagi na polskie korzenie pisarza, literaturę marynistyczną, podejmowanie w twórczości rozważań nad naturą człowieka i świata, dobra i zła w świecie), można wykorzystać zasoby internetowe, np. <https://culture.pl>, <https://www.polskieradio.pl>.
2. Proszę krótko przedstawić tematykę powieści Josepha Conrada *Nostromo*. Jakie postawy przyjmują bohaterowie powieści Conrada? Jaką wizję świata i człowieka prezentuje Conrad?
3. Proszę przeczytać tekst Wita Starnawskiego *Pierwsze spotkanie z Conradem („Nostromo”)* i wykonać następujące działania:
 - a) określić temat i główne zagadnienia prezentowane w tekście;

.....

.....

.....

.....

.....

- b) przeanalizować akapity jako całości treściowe (zaznaczyć wypowiedzenie tematowe, określić rodzaj akapitu i zapisać na marginesie tekstu);
 - c) sporządzić plan dekompozycyjny;

.....

.....

.....

.....

.....

- d) wyróżnić główne części kompozycyjne i określić sposób ich powiązania, budowania wyводу myślowego;

.....

.....

.....

.....

- e) wymienić wskaźniki nawiązania, spójności tekstu pomiędzy poszczególnymi akapitami (semantyczne i strukturalne);

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- f) zbadać sposób prowadzenia narracji, określić relacje nadawczo-odbiorcze;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- g) przeanalizować warstwę językową tekstu (składnię, słownictwo, środki językowe);

.....

.....

.....

.....

.....

- h) sformułować wnioski będące odpowiedzią na pytania: Jaki gatunek reprezentuje analizowany tekst? Jakie są wyróżniki tego gatunku?

.....

.....

.....

.....

III. Karta pracy – tworzenie szkicu krytycznego

Adam Mickiewicz, *Stepy akermańskie*

Wpłynąłem na suchego przestwór oceanu,
Wóz nurza się w zieloność i jak łódka brodzi
Śród fali łąk szumiących, śród kwiatów powodzi,
Omijam koralowe ostrowy burzanu.

Już mrok zapada, nigdzie drogi ni kurhanu
Patrzę w niebo, gwiazd szukam, przewodniczek łodzi;
Tam z dala błyszczą obłoki? Tam jutrzienka wschodzi?
To błyszczą Dniestr, to weszła lampa Akermanu.

Stójmy! – jak cicho – słyszę ciągnące żurawie,
Których by nie dościgły żrenice sokoła;
Słyszę, kędy się motyl kołysa na trawie,
Kędy wąż śliska piersią dotyka się zioła.
W takiej ciszy! – tak ucho natężam ciekawie,
Że słyszałbym głos z Litwy. – Jedźmy, nikt nie woła.

Adam Mickiewicz, *Burza*

Zdarto żagle, ster prysnął, ryk wód, szum zawiei,
Głosy trwożnej gromady, pomp złowieszcze jęki,
Ostatnie liny majtkom wyrwały się z ręki,
Słońce krwawo zachodzi, z nim reszta nadziei.

Wicher z tryumfem zawył, a na mokre góry
Wznoszące się piętrami z morskiego oddechu
Wstąpił genijusz śmierci i szedł do okrętu,
Jak żołnierz szturmujący w połamane mury.

Ci leżą na pół martwi, ów załamał dłonie,
Ten w objęcia przyjaciół żegnając się pada,
Ci modlą się przed śmiercią, aby śmierć odegnać.

Jeden podróżny siedział w milczeniu na stronie
I pomyślał: szczęśliwy, kto siły postrada,
Albo modlić się umie, lub ma z kim się żegnać.

Adam Mickiewicz, *Sonety krymskie*, online: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/sonety-krymskie/>⁷⁸

⁷⁸ Opracowane na podstawie: Mickiewicz A., (1928), *Poezje, tom 2, Wiersze z lat 1825–1855 (Pieśni – Sonety – Poezje patriotyczne, religijne i filozoficzne – Wiersze okolicznościowe – Bajki)*, wstęp i układ Józefa Kallenbacha, objaśn. zaopatrzył Jan Bystrzycki, Kraków: Krakowska Spółdzielnia Wydawnicza.

A. Proszę przeczytać podane teksty i wykonać następujące działania:

- a) określić elementy łączące podane teksty (np. tematyka, omawiane zagadnienie, gatunek) i zaproponować temat szkicu krytycznego;

Elementy wspólne:

.....

.....

.....

Temat szkicu krytycznego:

.....

.....

.....

- b) zgromadzić podstawowe informacje o autorze lub utworach przedstawionych w temacie pracy;

.....

.....

.....

- c) wskazać, wyjaśnić i omówić możliwe konteksty (np. literacki, historyczny, biograficzny);

.....

.....

.....

.....

- d) sporządzić ramowy plan kompozycyjny;

.....

.....

.....

.....

B. Proszę opracować w grupach szczegółowy plan kompozycyjny szkicu krytycznego.

Punkt:

.....

Uszczegółowienie:

—

.....

.....

—

.....

.....

—

.....

.....

—

.....

.....

—

.....

.....

—

.....

.....

—

.....

.....

- C. Proszę zgromadzić informacje oraz słownictwo potrzebne do zredagowania szkicu krytycznego na wybrany temat.

Temat:

.....

.....

Informacje:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Słownictwo:

.....

.....

.....

.....

- D. Proszę, wykorzystując zapisy wylosowanego punktu planu uszczegółowionego oraz zapisane informacje i słownictwo, zredagować część kompozycyjną szkicu krytycznego – jeden akapit. Punkt planu ramowego może stać się wypowiedzeniem tematowym akapitu, a podpunkty szczegółowe – posłużyć do rozwinięcia wypowiedzenia tematowego, podania przykładów, odwołania do tekstów.

.....

.....

.....

- E. Proszę przeanalizować zredagowane akapity i połączyć je w logiczną i spójną całość treściową, dokonać korekt językowych i stylistycznych.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- F. Proszę określić wyróżniki szkicu krytycznego jako szkolnego gatunku wypowiedzi pisemnej.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Teksty źródłowe

- Brodziński K., (1920), *O klasyczności i romantyczności tudzież o duchu poezji polskiej z wstępem i objaśnieniami prof. dra Aleksandra Łuckiego*, Kraków.
- Brzozowski J., (2011), *Odczytywanie romantyków (2). Dwadzieścia dwa szkice i notatki o Mickiewiczu, Słowackim i Norwidzie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Herling-Grudziński G., (1990), *Sztuka podróżowania (Essay pisany w polu)*, [w:] tegoż, *Żywi i umarli: Szkice literackie*, Lublin: Wydawnictwo FIS.
- Mickiewicz A., (1928), *Poezje, tom 2, Wiersze z lat 1825–1855 (Pieśni – Sonety – Poezje patriotyczne, religijne i filozoficzne – Wiersze okolicznościowe – Bajki)*, wstęp i układ Józefa Kallenbacha, objaśn. zaopatrzył Jan Bystrzycki, Kraków: Krakowska Spółdzielnia Wydawnicza.
- Schulz B., (2000), *Szkice krytyczne*, opracowanie i posłowie Małgorzata Kitowska-Łysiak, Lublin: Wyd. UMCS.
- Sandauer A., (1985), *Pomniejsze pisma krytyczne*, Warszawa: Czytelnik.
- Szaruga L., (2008), *Powinności literatury i inne szkice krytyczne*, Kraków: Universitas.
- Śliwiński P., (2004), *Powrót: niedokonanie*, „ZNAK”, R LVI, (10)2004.
- Tarnawski W., (1993), *Uchwycić cel. Szkice krytyczne*, wybór i przedmowa Jacek Dąbała, Lublin: Wydawnictwo FIS.
- Wyka M., (2000), *Punkty widzenia. Szkice krytyczne*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Szaruga L., (2008), *Powinności literatury i inne szkice krytyczne*, Kraków: Universitas.

Bibliografia

- Adorno T.W., (1990), *Esej jako forma*, [w:] *Sztuka i sztuki*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., (2009), *Tekstologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- De Beaugrande R. A., Dressler W. U., (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. Szwedek A., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Billingham J., (2006), *Redagowanie tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budzyńska-Daca A., (2011), *Retoryka i edukacja*, „Res Rhetorica” 1/2015.
- Chałońska J., (1989), *Praca nad esejem w kl. III liceum i technikum*, „Język Polski w Szkole Średniej”, 1989/90.
- Chomsky N., (1982), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław: Ossolineum.
- Dybciak K., (1977), *Inwazja sensu*, „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 4.
- Dybciak K., (2016), *Wokół czy w centrum literatury?*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Horwath E., *Teorie językoznawcze w szkolnej dydaktyce*, [w:] Janus-Sitarz A., Nowak E., (red.), (2014), *Szkolna dydaktyka zanurzona w języku*, Kraków: Universitas.
- Jamrozik W., (1979), *Co to jest szkic krytyczny? Uwagi metodologiczne*, „Nurt” 1979, nr 3.
- Janus-Sitarz A., Nowak E., (2014), *Szkolna dydaktyka zanurzona w języku*, Kraków: Universitas.
- Jastrzębski S., (1991), *O eseistyce Stanisława Lema* [w:] M. Wyka (red.), *Polski esej. Studia*, Kraków: Universitas.

- Jedliński R., (1984), *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa: WSiP.
- Jedliński R., (2005), *Metoda samodzielnego dochodzenia uczniów do wzoru wypowiedzi*, [w:] Z. Uryga, M. Sienko (red.), *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Jędrychowska M., (1994), *Dorastać do eseju*, „Polonistyka” 1994, nr 2.
- Jędrychowska M., (1998), *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturalno-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kaliszewska M., (2010), *Studenckie eseje pedagogiczne: specyfika, rodzaje i przydatność*, [w:] A. Karpińska, *Edukacja w okresie przemian*, Białystok: Trans Humana.
- Kaszubski P., (1994), *Esej – prostota angielskiej prozy w pigułce*, „Polonistyka” 2/1994.
- Kłosińska K., (red.) (2004), *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korolko M., (oprac. i wstęp) (1980), *Kochanowski. Z dziejów badań i recepcji twórczości. Wybór tekstów*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kowal J., (1992), *O sztuce pisania wypracowań*, Kielce: Wydawnictwo ZNP.
- Kowalikowa J., (2016), *Edukacja językowa dla rozwijania uczniowskich kompetencji jako operacyjnych oraz perspektywicznych celów kształcenia. Kształcenie językowe a język polski jako przedmiot nauczania*, [w:] E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, Katowice: Wyd. UŚ.
- Kozak W., (2017), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, język polski*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kozak W., *O kompetencjach polonisty w szkole podstawowej świetle zmian programowych*, „Trendy” 1/2017.
- Krakowiak M., (2012), *Mierzenie się z esejem. Studia nad polskimi badaniami eseju literackiego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lichański J. Z., (2000), *Retoryka od renesansu do współczesności – tradycja i innowacja*, Warszawa: DiG.
- Loba M., (1994), *Francuska szkoła pisania eseju*, „Polonistyka” 2/1994.
- Maćkiewicz J., *Analiza eseju G. Herlinga-Grudzińskiego „Sztuka podróżowania”* [w:] I. Majkowska (red.), *Przed maturą 1998 – esej: prawie wszystko o esej w szkole*, Gdańsk: Regionalny Zespół Egzaminacyjny.
- Maćkiewicz J., (1997), *Czy i jak możliwy jest esej w szkole* [w:] I. Majkowska (red.), *Przed maturą 1998 – esej: prawie wszystko o esej w szkole*, Gdańsk: Regionalny Zespół Egzaminacyjny.
- Maćkiewicz J., (1997), *Esej – najtrudniejszy z pozornie łatwych gatunków* [w:] I. Majkowska (red.), *Przed maturą 1998 – esej: prawie wszystko o esej w szkole*, Gdańsk: Regionalny Zespół Egzaminacyjny.
- Maćkiewicz J., (2010), *Jak dobrze pisać*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Maćkiewicz J., (1996), *Jak pisać teksty naukowe?*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Majkowska I., (red.) (1997), *Przed maturą 1998 – esej: prawie wszystko o eseju w szkole*, Gdańsk: Regionalny Zespół Egzaminacyjny.
- Markowski M.P., (1991), *Cztery uwagi o eseju*, [w:] M. Wyka (red.) *Polski esej. Studia*, Kraków: Universitas.
- Maslow A., (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maziarz C., (1966), *Proces samokształcenia*, Warszawa: Wydawnictwo PZWS.
- Nagajowa M., (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Nagajowa M., (1994), *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Nyczek T., (wybrał, ułożył i skomentował) (1994), *Określona epoka – Nowa Fala 1968–1993. Wiersze i komentarze*, Kraków: Oficyna Literacka.
- Ornatowski C., (2003), *Nauczanie retoryki w USA: orientacje, założenia, praktyka*, [w:] J.Z. Lichański (red.), *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, Warszawa: DiG.
- Półturzycki, (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock: Wydawnictwo Naukowe „Novum”.
- *Praca zbiorowa, Literatura polska – przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Preiss A., (1989), *La dissertation littéraire*, Paryż: Armand Colin.
- Pszczołowski T., (2006), *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Ritter T., (2011), *Rozważania w argumentacji w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, 2011, t. III.
- Skarżyński M., (red.) (1993), *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkole średniej*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Sławiński J., (red.) (1976), *Słownik terminów literackich*, Wrocław: Ossolineum.
- Sobczak B., Zgólkowa H. (red.) (2011), *Dydaktyka retoryki*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Stempowski J., (1936), *Zagadnienie plagiatu*, „Wiadomości Literackie” 1936, nr 52.
- Stróżewski W., (1992), *O stawianiu się człowiekiem*, [w:] tenże, *W kręgu wartości*, Kraków: Znak.
- Szymanek K., (2008), *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwiński P., (1994), *Esej – forma wolności*, „Polonistyka” 1994, nr 2.
- Tabisz A., (2006), *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Tylor Ch., (2001), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka E., Wolański A., Zdunkiewicz-Jedynak D., (2009), *Podstawy stylistyki i retoryki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wiszniewski A., (2003), *Sztuka pisanie*, Katowice: Wydawnictwo Videograf.

- Wiśniewska H., Plisiecki J., (1997), *Wokół szkoły i nauczyciela*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., (2008), *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żydek-Bednarczuk U., (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków: Universitas.

vademecum.ore.edu.pl