

**ROZPRAWY NAUKOWE I ZAWODOWE  
PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ  
W ELBLĄGU**

**Zeszyt 19**



**Elbląg 2014**

**PRZEWODNICZĄCY KOMITETU REDAKCYJNEGO WYDAWNICTWA  
PWSZ W ELBLĄGU**

*dr hab. inż. Jerzy Łabanowski*

**REDAKTOR NAUKOWY**

*dr Katarzyna Jarosińska-Buriak*

**RECENZENCI**

*prof. dr hab. med. Mikołaj Majkowiec*

*dr hab. Hanna Biaduń-Garbarek, prof. UG*

*dr hab. Sylwia Firyn, prof. UG*

*dr hab. med. Andrzej Frydrychowski, prof. GUM*

*dr hab. Lucyna Hurło, prof. UWM*

*dr hab. Edward Jakiel, prof. UG*

*dr hab. Izabela Kępka, prof. UG*

*dr hab. Stanisław Milewski, prof. UG*

*dr hab. Jan Papież, prof. UG*

*dr hab. Feliks Tomaszewski, prof. UG*

**REDAKCJA, KOREKTA I SKŁAD**

Wydawnictwo Techniczno-Naukowe JAS

e-mail: jagoda.szczerkowska@gmail.com

*Olga Strzelec*

*Jerzy Paczyński*

**PROJEKT OKŁADKI**

*Marek Lisewski*

**WYDANO ZA ZGODĄ REKTORA PWSZ W ELBLĄGU**

© Copyright by Wydawnictwo PWSZ w Elblągu

**ISSN 1895-8117**

---

Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

82-300 Elbląg, ul. Wojska Polskiego 1, tel. 55 629 05 55

Wydanie I. Nakład 120 egz., format B5.

## SPIS TREŚCI

Edward Łuczyński	O praktycznych korzyściach z gramatyki.....	5
Jolanta Hinc	Dydaktyka wielojęzyczności a rzeczywistość edukacyjna.....	13
Irena Sorokosz	Młodzież wobec szkolnych sytuacji trudnych – wybrane aspekty rozwojowe i sytuacyjne .....	23
Magdalena Pinkowicka	Badania nad wpływem treningu EEG-Biofeedback na poprawę wskaźników uwagi u dzieci z ADHD .....	35
Joanna Nowak	Perspektywy rozwoju edukacji przedszkolnej na terenach wiejskich województwa warmińsko-mazurskiego.....	51
Katarzyna Laskowska	Kochany i obcy – figura domu w poezji Anny Janko...	65
Katarzyna Sosnowska-Rama	„Wszystko, co przewidzieli, wypadło zupełnie inaczej”. Ironia człowieczego losu w świecie paradoksów Wisławy Szymborskiej.....	83
Dorota Kryger	Ziemia – świątynia. Uwagi na marginesie <i>Missa pagana</i> Edwarda Stachury .....	99
Martyna Werra	Grecka biel, grecka czerwień, grecka czerń .....	119



Edward Łuczyński

## O PRAKTYCZNYCH KORZYŚCIACH Z GRAMATYKI

*Panuje powszechne przekonanie, że gramatyka to abstrakcyjna część wiedzy o języku, która w niewielkim stopniu przydaje się jego użytkownikom w komunikacji językowej na co dzień. Autor artykułu stara się udowodnić, że schematy gramatyczne, które są istotą gramatyki, wpływają korzystnie na używanie języka. Kategorie gramatyczne pozwalają na skrótowe przekazywanie informacji, dzięki czemu wypowiedzi są bardziej ekonomiczne. Z kolei konstrukcje składniowe stanowią wzorzec formalny wypowiedzi, w którym wyrazy tworzą uporządkowaną strukturę. Dzięki wykorzystaniu schematu składniowego nadawca ma ułatwione zadanie w przechodzeniu od koncepcji myślowej do komunikatu językowego, a odbiorca – znający te schematy – wie, czego ogólnie może się spodziewać po wypowiedzi.*

Gramatyka jest jednym z niezbędnych elementów składowych jakiegokolwiek języka etnicznego, którym posługują się (i zapewne posługiwali się kiedykolwiek) ludzie. Jak podaje Charles F. Hockett w swojej powszechnie znanej pracy poświęconej uniwersaliom językowym<sup>1</sup>, każdy język charakteryzuje się systemem gramatycznym, w którym zależności elementów tego systemu mają charakter hierarchiczny. W innym miejscu autor dodaje, że w każdym języku ludzkim gramatyka opiera się na co najmniej dwóch podsystemach: na morfologii i składni.

Ch. F. Hockett listę uniwersaliów językowych układał w połowie ubiegłego wieku, a więc w złotym okresie panowania strukturalizmu w lingwistyce. Dla strukturalistów zakres pojęcia gramatyki ograniczał się do morfologii i składni, natomiast takie elementy struktury języka jak system fonologiczny czy leksykalny były umieszczane poza gramatyką. Była to reakcja na wcześniejsze koncepcje opisu języka, w których ogólny jego opis równał się z opisem gramatycznym. Ograniczenia w stosunku do zakresu rozumienia gramatyki starają się odrzucać zwolennicy kognitywnej teorii języka. Dla kognitywistów gramatyka odnosi się do różnych poziomów języka: zarówno do poziomu nieznaczącego (związanego z fonologią), jak i do znaczącego. W tym ostatnim gramatyczny charakter mają nie tylko jednostki morfologiczne i składniowe, ale także wyrazy wraz ze swoim znaczeniem i frazeologizmy<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Ch.F. Hockett, *The problem of universals in language*, [in:] *Universals of Language*, ed. J.H. Greenberg, MIT, Cambridge 1963.

<sup>2</sup> Zob. J.R. Taylor, *Gramatyka kognitywna*, tłum. M. Buchta, Ł. Wiraszka, Universitas, Kraków 2002.

Jak nietrudno zauważyć, głównym problemem teoretycznym w odniesieniu do gramatyki jest ustalenie zakresu pojęcia kryjącego się za tą nazwą. Najrozsądniejszym rozwiązaniem byłoby zdaniem autora przyjęcie stanowiska, które zakłada występowanie centrum pojęciowego i jego peryferiów. Takie ujęcie, wzorowane na koncepcji prototypu Eleanor Rosch<sup>3</sup>, pozwoli na ominięcie spornej kwestii zakresu rozumienia gramatyki. Można przyjąć zatem, że stanowi ona immanentną część języka i przejawia się w każdym z jego elementów. Natomiast prototypem gramatycznego poziomu języka jest obszar związany z morfologią i składnią<sup>4</sup>.

Niezmiernie istotną rolę odgrywa ustalenie cech konstytutywnych gramatyki, która według poglądów autora charakteryzuje się przede wszystkim wykorzystywaniem schematów językowych<sup>5</sup>. Przejawiają się one w warstwie realizacyjnej (czyli w performancji), chociaż ich podstawą muszą być schematy zawarte w systemie językowym (w kompetencji językowej). Podstawa kompetencyjna schematu ma charakter ogólny, wysoce abstrakcyjny, dzięki czemu możliwa jest jego realizacja z użyciem jednostek języka o mniejszym stopniu schematyczności, takich jak wyrazy, nazwy wielowyrzowe czy frazeologizmy. Im wyższy poziom schematyczności i im większa abstrakcyjność schematu, tym wyższy poziom gramatyczności w wytworach mowy i w systemie językowym.

W języku polskim schematycznością wyróżniają się struktury fleksyjne i związki składniowe na poziomie prostego zdania. W związku z tym można uznać formę fleksyjną wyrazu X w związku syntaktycznym z wyrazem Y (o określonych cechach gramatycznych) za prototyp konstrukcji gramatycznej. Przykładowo w grupie syntaktycznej *udana wycieczka* cechy gramatyczne rzeczownika *wycieczka* (rodzaj żeński, końcówka *-a* w funkcji mianownika liczby pojedynczej) tworzą schemat zgody gramatycznej dla występującego tu przymiotnika *udany* (końcówka *-a* w funkcji mianownika liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego, czyli analogicznie do wartości gramatycznej rzeczownika tworzącego związek z przymiotnikiem).

Schematy gramatyczne stosunkowo wcześniej są nabywane przez dzieci w rozwoju mowy (w ontogenezie), a ich zakorzenienie się w kompetencji użytkownika języka sprawia, że w wypowiedziach Polaków stosunkowo rzadko występują podstawowe błędy gramatyczne. Formy niegramatyczne, takie jak *udanach*, *wycieczku*, czy wyrażenia typu *udany wycieczka*, *udana wycieczką* praktycznie można odnotować tylko w mowie cudzoziemców rozpoczynających naukę języka polskiego. Wypowiedzi dorosłych Polaków mogą zawierać formy fleksyjne czy konstrukcje składniowe niezgodne z ustaloną normą gramatyczną, jednak z reguły chodzi tu o nierespektowanie wyjątków od schematów, np. *dzieciami* (zamiast poprawnej formy *dziećmi*, zawierającej wyjątkową końcówkę *-mi*), *poszłem* (zamiast niedającej się wyprowadzić z ogólnego schematu formy *poszedłem*) czy

<sup>3</sup> Zob. E. Rosch, *Universals and cultural specifics in human categorization*, [in:] *Cross-cultural perspectives on learning*, ed. R.W. Brislin, S. Bochner, W.J. Lonner, Wiley, New York 1975.

<sup>4</sup> E. Łuczyński, *Gramatyka a logopedia*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Wydawnictwo „Harmonia Universalis”, Gdańsk 2012, s. 89-91.

<sup>5</sup> Zob. rozdział *Język a gramatyka*, [w:] E. Łuczyński, *Kategoria przypadku w ontogenezie, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004.

*bronić ojczyznę* (zamiast zastosowania poprawnego tu, ale rzadkiego w polszczyźnie związku czasownika z podrzędnym rzeczownikiem w dopełniaczu: *bronić ojczyzny*)<sup>6</sup> itp.

Co sprawia, że schematy fleksyjno-składniowe wcześniej wchodzą do kompetencji użytkowników polszczyzny i są niemal bezwyjątkowo przez nich respektowane? Niewątpliwie jest jakaś oczywista korzyść wynikająca z gramatycznej schematyczności ciągów mowy. Schematy wyznaczają drogę, jaką podąża nadawca konstruujący swoją wypowiedź. Również odbiór mowy z wykorzystaniem schematów jest łatwiejszy, niż gdyby ich nie było. Można przyjąć, że język bez wysoce uschematyzowanej gramatyki byłby trudniejszy w realizacji i percepcji. Przykładowo jeśli nadawca chce przekazać odbiorcy informację o jakimś zdarzeniu, które wiąże się z czymś działaniem, odwołuje się do schematu zdaniowego zawierającego składnik w postaci subiekta czynności (czyli działającego podmiotu) w związku ze składnikiem czasownikowym w formie finitywnej (czyli z orzeczeniem czasownikowym). W ramach tego schematu pojawia się forma mianownikowa rzeczownika (np. *dziewczyna* z przewidzianą przez system końcówką *-a*) i trzecioosobowa forma czasownikowa (np. *krzyczała* z jedynym z możliwych wykładników trzeciej osoby liczby pojedynczej, tj. z morfemem zerowym, a także odpowiednią wyłącznie dla rodzaju żeńskiego końcówką *-a*). Realizacja tego niełatwego w opisie, a jednak prostego w użyciu schematu – jak widać na przykładach żywej mowy – pozwala nadawcy wierzyć, że komunikat zostanie właściwie zrozumiany, gdyż odbiorca jest nastawiony na ułożony w schemat gramatyczny komunikat. Pojawienie się w ciągu mowy połączeń niegramatycznych typu *dziewczyna krzyczeli* czy *dziewczynnie krzyczeć* powoduje zwykle zakłócenie komunikacyjne, gdyż odbiorca stara się przywrócić takiemu niegramatycznemu zdaniu postać schematyczną. Taka korekta sprawia, że odbiór trwa dłużej, a poza tym może być niezgodny z intencją nadawcy. Nadawca może się zastanawiać, czy przykładowy komunikat *dziewczyna krzyczeć* to zdanie z pominięciem czasownika osobowego, czyli np. skrócona forma zdania *Dziewczyna zaczęła krzyczeć*, czy też może zdanie z błędnie zastosowanym bezokolicznikiem zamiast formy osobowej czasownika, czyli oczekiwane zdanie *Dziewczyna krzyczy*.

Jednak nie tylko schematyzacja występująca w połączeniach gramatycznych wyrazów jest korzyścią, z której czerpią użytkownicy języka. Istotną rolę odgrywa również informacja zawarta w kategoriach i formach gramatycznych. Poza tym, że charakteryzuje się ona bardzo wysokim stopniem schematyczności, jest także z reguły bardziej ekonomiczna niż przekazana środkami pozagramatycznymi.

Wyrazistym dowodem na oszczędność materii językowej komunikatu może być np. kategoria liczby rzeczownika i jej wykładniki morfologiczne. Jak wiadomo, w formie większości polskich rzeczowników zawiera się informacja o jedności lub wielości desygnatu kryjącego się za nazwą danego rzeczownika. Na przykład końcówka zerowa w formie *klucz* informuje o jednym egzemplarzu obiektu

<sup>6</sup> Autor pomija tu różnego rodzaju przejęzyczenia czy błędy wynikające z obniżonej kontroli własnej wypowiedzi, które mogą występować w mowie potocznej i w sytuacjach nieoficjalnych w odniesieniu do wypowiedzi każdego użytkownika języka.

określanego rzeczownikiem *klucz* (poza tym końcówka zerowa świadczy także o przypadku gramatycznym: mianowniku bądź bierniku). Gdy ten sam rzeczownik ma końcówkę *-e*, odczytujemy informację: „więcej niż jeden egzemplarz”. Nietrudno zauważyć, że sposób wyrażenia opozycji znaczeniowej między jednością a wielością jest bardzo ekonomiczny, gdyż wykorzystuje niewielką część wyrazu (w powyższych przykładach: jeden fonem bądź literę, a nawet zero w tej funkcji).

Znaczenie jedności i wielości można oddać inaczej, np. z zastosowaniem liczebników czy swoistych wyrażeń (np. *jedna książka – dwie książki, wiele książek, więcej niż jedna książka* itp.). Takie wielowyrządowe frazy są zwykle bardziej precyzyjne (zwłaszcza te z liczebnikami), jednak zdecydowanie dłuższe, a przez to mniej poręczne w tworzeniu zwartych i oszczędnych w środku komunikatów. Zresztą liczebnikowa precyzja w oddawaniu wielości zazwyczaj nie jest potrzebna w mowie potocznej. Poza tym mogłaby być kłopotliwa w użyciu, gdyby nie było w tej funkcji kategorii liczby rzeczownika. Wypowiedź o pożółkłych liściach na drzewach z użyciem liczebników określających wielość byłaby trudna do realizacji, bo wymagałaby liczenia liści i drzew. Bliżej nieokreślona mnogość zawarta w końcówkach rzeczownikowych o znaczeniu ogólnej wielości jest bardzo poręczna i w języku potocznym zwykle wystarczająca.

W podobny sposób można udowodnić poręczność i ekonomiczność informacji przekazywanej fleksyjnie w ramach innych kategorii gramatycznych. Na przykład w morfemach czasu czasownika zawarta jest ogólna i skrótowa informacja o czasie czynności wyrażonej czasownikiem w stosunku do czasu nadawania komunikatu. Na przykład forma *czyta* ma zerowy morfem w znaczeniu czasu teraźniejszego (por. z formą *czytał*, gdzie *-ł* jest wykładnikiem czasu przeszłego). Znacznie mniej ekonomiczne jest wyrażenie teraźniejszości w postaci określeń typu *teraz czytać, czytać w tej chwili, czytać, gdy się o tym mówi* itp.

Innym przykładem na podobną użyteczność gramatycznych wykładników określonych znaczeń jest kategoria stopnia, występująca w formach przymiotników i przysłówków. Forma komparatywna *tańszy* (z wykładnikiem stopnia w postaci morfemu *-sz-*) jest krótsza niż oddającą to samo postać opisowa: *bardziej tani* czy jeszcze dłuższa: *w większym stopniu tani*.

Należy nadmienić, że kategorie fleksyjne i ich wykładniki formalne nie zawsze mają funkcję semantyczną. Wiele z nich funkcjonuje przede wszystkim na użytek składni lub łączy funkcję semantyczną ze składniową. Przykładowo fleksyjny wykładnik przypadku, liczby i rodzaju przymiotnika (np. *-a* w formie *ładna*) nie jest nośnikiem jakiegoś znaczenia, lecz stanowi wykładnik związku składniowego (tzw. związku zgody) z rzeczownikiem w zdaniu. Dzięki temu wiemy, że forma przymiotnikowa *ładna* to określenie rzeczownika rodzaju żeńskiego występującego w mianowniku liczby pojedynczej (np. *pogoda, bluzka, opowieść* itp.). Z kolei przypadek rzeczownika jest jednocześnie kategorią semantyczną i syntaktyczną. Na przykład końcówka biernikowa rzeczownika wskazuje zwykle na przedmiot czynności (zob. znaczenie rzeczownika w połączeniu *kroić bułkę*). Jednocześnie biernikowe *-ę* w formie *bułkę* mówi nam, że rzeczownik *bułka* jest określeniem



(dopełnieniem) czasownika, który jest nadrzędnym składnikiem połączenia składniowego zwanego związkami rzędu (czasownik + podrzędny rzeczownik w bierniku).

O ile użyteczność fleksyjnej strony gramatyki widać najwyraźniej w ekonomiczności nośników semantycznych, zawartych w zwykle bardzo krótkich (niekiedy zerowych) morfemach fleksyjnych, o tyle strona składniowa przejawia swoją użyteczność głównie dzięki dużej schematyzacji w konstrukcjach wypowiedzeniowych.

Wypowiedzenie jako podstawowa jednostka składniowa to minimalna porcja informacji w przekazie językowym. Jakikolwiek wypowiedzenie poprzedzone jest procesem mentalnym, którego postać trudno ustalić dopóty, dopóki nie nabierze formy językowej. Język podsuwa nadawcy schematy zdaniowe, których jest stosunkowo niewiele, jeśli chodzi o zdania proste<sup>7</sup>. Tworzenie wypowiedzeń ułatwiają zatem występujące w systemie językowym wzorce. Również efektywny odbiór komunikatu polega na rozpoznawaniu treści wypowiedzenia poprzez jego schemat.

W schematach zdaniowych oś konstrukcyjną stanowi nazwa czynności (ewentualnie stanu czy relacji), wyrażana systemowo w języku polskim przez tzw. finitywną formę czasownika (zwaną też orzeczeniową czy – mniej precyzyjnie – osobową<sup>8</sup>). Forma ta ma swoiste właściwości konotacyjne czy zdolność do przyciągania do siebie innych składników wypowiedzenia. Wokół nazwy czynności, wyrażonej finitywną formą czasownika, tworzy się schemat składniowy, zwykle nieskomplikowany, chociaż bardzo pojemny, dający się wypełnić materiałem leksykalnym w praktycznie nieograniczony sposób.

Podstawowym schematem zdaniowym w polszczyźnie (i najprawdopodobniej w każdym języku ludzkim<sup>9</sup>) jest konstrukcja składająca się z podmiotu (podmiotu), predykatu czasownikowego (orzeczenia czasownikowego, łac. *verbum*) i obiektu, zapisywana w skrócie jako S + V + O. Ten schemat zdaniowy odpowiada występowaniu trzech podstawowych elementów znaczeniowych w komunikacie językowym. W informacji zwykle przewidywany jest ktoś (albo coś) zachowujący się aktywnie, jakieś działanie (czy proces) i przedmiot działania. Realizacją tego schematu mogą być następujące zdania: *Krawiec uszył marynarkę; Rząd odrzucił projekt; Deszcze rozmyły drogi* itp. Inne schematy zdaniowe wydają się redukcją tego modelu składniowego (np. schemat S + V, czyli bez obiektu czynności, np. w zdaniach: *Ludzie się opalają; Kwiaty zwiędły; Kran przecieka* itp.) bądź jego rozwinięciem (np. typ zdania z odbiorcą czynności wyrażoną przez rzeczownik w celowniku, tak jak w zdaniach: *Goście sprezentowali solenizantowi album; Złodziej ukradł dziecku sanki; Rosja przekazała Polsce dokumenty* itp.). W schematach zdaniowych przewidziane są też inne składniki, takie jak nazwy cech wyrażane składnikami przymiotnikowymi (np. w zdaniu: *Dom jest wysoki*) czy

<sup>7</sup> Według R. Grzegorzczkovej jest ich w języku polskim 26; R. Grzegorzczkova, *Wykłady z polskiej składni*, PWN, Warszawa 1996, s. 55-57.

<sup>8</sup> Najczęściej właściwości zdaniotwórcze mają formy osobowe czasownika (czyli takie, które są określone pod względem osoby, np. trzecioosobowa forma *placze*), ale w roli orzeczeń mogą wystąpić też formy nieosobowe (np. *zrobiono*) lub czasowniki nieosobowe (np. *trzeba*).

<sup>9</sup> Ch.F. Hockett, op. cit., s. 18.

przysłówkowymi (np. *Kibice zachowywali się skandalicznie*) lub też predykatami pomocniczymi (por. zdanie: *Studenci powinni się uczyć*, w którym obok czasownika w formie finitywnej jest też czasownik w bezokoliczniku pełniący funkcję niezbędnego uzupełnienia) i inne. W języku wykorzystuje się też schematy zdań, które zakładają wprowadzenie kolejnego wypowiedzenia, np. w zdaniu: *Widzowie uważają, że program był niedopracowany*, czasownik *uważać* zapowiada wystąpienie zdania podrzędnego (tu rozpoczynającego się spójnikiem *że*).

Aby realizacja jakiegokolwiek schematu składniowego była możliwa, niezbędne jest powiązanie gramatyczne składników wypowiedzenia. W językach fleksyjnych takich jak polszczyzna powiązania te są realizowane przez dopasowanie form gramatycznych poszczególnych składników w ramach związków syntaktycznych o charakterze akomodacyjnym (chodzi o tzw. związki zgody i rządu)<sup>10</sup>. Spójność informacji zdaniowej jest zatem realizowana przez wykorzystanie zarówno wspomnianej wcześniej konotacji, jak i akomodacji składniowej.

Można więc stwierdzić, upraszczając sprawę, że dzięki gramatyce możliwe jest przekazywanie informacji na skróty i w sposób schematyczny. Z pozoru wygląda to tak, jakby gramatyka ograniczała przekaz, krępowała kreatywnego i oryginalnego nadawcę, a poprzez preferowanie ogólnego ujęcia przekazywanej treści prowadziła do nieprecyzyjności w przekazie. Praktyka językowa temu przeczy. Gramatyka to podstawa konstrukcyjna wykonania językowego, gdyż zarządza na najgłębszym poziomie organizacją informacji płynącej od nadawcy do odbiorcy. Podstawowe schematy syntaktyczne czy kategorie fleksyjne nie zamykają drogi dla zgramatyzowanych (czyli w mniejszym stopniu uschematyzowanych) środków językowych, które mogą być użyte w komunikacji w celu doprecyzowania informacji czy jako swoiste (oryginalne) ujęcie treści zawartej w komunikacie.

O znaczeniu gramatyki w życiu każdego użytkownika języka warto mówić i pisać, gdyż w powszechnej świadomości rozważania nad systemem gramatycznym uchodzą za działalność czysto teoretyczną, niemającą większego znaczenia dla kogokolwiek mówiącego w miarę swobodnie w swoim języku. Opinia taka panuje także wśród studentów studiów humanistycznych, w tym także wśród słuchaczy studiów filologicznych czy logopedycznych. Tymczasem gdy spojrzymy w głąb języka, odkryjemy w nim prawdę, że podstawą naszych wypowiedzi, a także podstawą organizacji naszej wiedzy językowej jest system schematów gramatycznych. Powstają one bardzo wcześnie w ontogenezie i z czasem stają się tak mocno zakorzenione w naszym umyśle, że nie uświadamiamy sobie ich istnienia. W praktyce język ludzki bez szkieletu gramatycznego w swojej strukturze byłby dla nas jednak bardzo trudny w użyciu. Można nawet założyć, że system komunikacyjny obywający się bez gramatyki nie zasługiwałby na miano języka<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> O akomodacji składniowej zob. np. Z. Saloni, M. Świdziński, *Składnia współczesnego języka polskiego*, PWN, Warszawa 1998.

<sup>11</sup> Podobny wniosek wysnuł P. Gärdenfors, *Jak Homo stał się sapiens. O ewolucji myślenia*, tłum. T. Pańkowski, Wydawnictwo „Czarna Owca”, Warszawa 2010, s. 266-272.

## Literatura

1. Gärdenfors P., *Jak Homo stał się sapiens. O ewolucji myślenia*, tłum. T. Pańkowski, Wydawnictwo „Czarna Owca”, Warszawa 2010.
2. Grzegorzczkowska R., *Wykłady z polskiej składni*, PWN, Warszawa 1996.
3. Hockett Ch.F., *The problem of universals in language*, [in:] *Universals of language*, ed. J.H. Greenberg, MIT, Cambridge 1963.
4. Łuczyński E., *Gramatyka a logopedia*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Wydawnictwo „Harmonia Universalis”, Gdańsk 2012.
5. Łuczyński E., *Kategoria przypadku w ontogenezie, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004.
6. Rosch E., *Universals and cultural specifics in human categorization*, [in:] *Cross-cultural perspectives on learning*, ed. R. W. Brislin, S. Bochner, W.J. Lonner, Wiley, New York 1975.
7. Saloni Z., Świdziński M., *Składnia współczesnego języka polskiego*, PWN, Warszawa 1998.
8. Taylor J.R., *Gramatyka kognitywna*, tłum. M. Buchta, Ł. Wiraszka, Universitas, Kraków 2002.

## THE PRACTICAL BENEFITS OF GRAMMAR

**Abstract:** *It is commonly believed that grammar is an abstract aspect of knowledge of a language, which is of little value to language users in everyday linguistic communication. The author attempts to prove that grammatical patterns, which constitute the core of grammar, favourably influence language in use. Grammatical categories enable shortcuts in conveying information, thanks to which our utterances become more economical. Syntactic structures, in turn, constitute the formal framework of the utterance, in which words form an ordered structure. Thanks to using a syntactic pattern, the sender finds it easier to proceed from a concept to a linguistic message, and the receiver, who is familiar with these patterns, knows what to generally expect from the utterance.*



Jolanta Hinc

## DYDAKTYKA WIELOJĘZYCZNOŚCI A RZECZYWISTOŚĆ EDUKACYJNA

*Niniejsze rozważania koncentrują się wokół koncepcji dydaktyki wielojęzyczności i wynikających z niej zadań dla nauczycieli języka ojczystego oraz nauczycieli języków obcych. Pierwsza część artykułu zawiera, oprócz wyjaśnienia pojęcia wielojęzyczności, opis rozwoju indywidualnej wielojęzyczności ucznia, który dokonuje się w procesie akwizycji (przyswajania) języka ojczystego i nauki języków obcych. W tej części rozważań omówiono także zadania dla nauczycieli, których celem ma być wspieranie indywidualnej wielojęzyczności ucznia przez kształcenie jego świadomości językowej i metajęzykowej oraz rozwój kompetencji interkulturowej. W drugiej części artykułu przedstawiono wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród nauczycieli języków obcych z terenu Trójmiasta. Jego celem było ustalenie, czy nauczyciele języków obcych znają założenia dydaktyki wielojęzyczności i czy praktykują ją w swojej pracy zawodowej.*

### Wprowadzenie

Niniejszy artykuł składa się z dwóch części. Pierwszą poświęcono wyjaśnieniu pojęcia wielojęzyczności oraz przedstawieniu koncepcji wspierania wielojęzyczności ucznia, która jako dydaktyka wielojęzyczności stanowić powinna integralną część procesu nauczania języka polskiego oraz języków obcych. W drugiej części artykułu omówiono wyniki badania ankietowego, w którym nauczycieli języków obcych różnych typów szkół z terenu Trójmiasta pytano o znajomość założeń dydaktyki wielojęzyczności oraz o jej praktyczne wykorzystywanie w praktyce zawodowej.

### 1. Wielojęzyczność indywidualna

W definicji pojęcia wielojęzyczności uwzględnia się dwa główne kryteria podziału: w ujęciu jednostkowym mówi się o wielojęzyczności indywidualnej, w ujęciu grup społecznych o wielojęzyczności społecznej, w ramach której wyróżnia się wielojęzyczność języka ojczystego, wielojęzyczność regionalną oraz wielojęzyczność świata<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Wandruszka, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, Pieper, München 1979, s. 13-40.

Niniejszy artykuł koncentruje się wokół wielojęzyczności indywidualnej, której uświadamianie i wspieranie ma miejsce w warunkach szkolnych w procesie nauczania języka ojczystego i języków obcych. Przedmiotem rozważań niniejszego artykułu jest zatem wielojęzyczność ucznia, która – jak wskazuje Uriel Weinreich – rozpoczyna się wraz z przyswajaniem drugiego języka obcego<sup>2</sup>.

Teoria bilingwizmu François Grosjeana zakłada, iż przyswajanie dwóch języków przebiega w sposób interaktywny, a nie addytywny: „[...] bilingual is not the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration”<sup>3</sup>. Tak rozumiana wielojęzyczność oznacza stałe wzajemne oddziaływanie języków na siebie, skutkujące zarówno transferem pozytywnym, ułatwiającym recepcję tekstów i przyswajanie słownictwa, jak i negatywnym, którego rezultatem są przede wszystkim błędy interferencyjne. Gessica De Angelis i Larry Selinker rozszerzają teorię F. Grosjeana, twierdząc, iż języki, którymi posługuje się osoba wielojęzyczna, usytuowane są względem siebie w określonej konfiguracji, podlegającej zmianom uwarunkowanym wieloma czynnikami. Do czynników tych zaliczyć można między innymi poziom znajomości języka, otoczenie, w którym używa się języka oraz motywację do nauki. Istotne są także potrzeby i oczekiwania, które uczeń wiąże z określonym językiem<sup>4</sup>. Vivian Cook ujednoznacznia definicję wielojęzyczności indywidualnej, wprowadzając pojęcie holistycznej multikompetencji językowej. Oznacza ona, iż w porównaniu z osobą jednojęzyczną osoba wielojęzyczna charakteryzuje się wyższą świadomością językową i metajęzykową oraz skłonnością do myślenia dywergencyjnego – „The multi-competenced child has a sharpened metalinguistic awareness of language compared to the monolingual”<sup>5</sup>.

Na podstawie przedstawionych powyżej podstaw psycholingwistycznych i wynikającego z nich nowego rozumienia procesu akwizycji języków powstają koncepcje dydaktyczne, których celem jest interlingwalne wykorzystywanie wiedzy językowej ucznia i jego doświadczeń z uczeniem się w całym procesie kształcenia, a także wspieranie świadomości językowej i metajęzykowej ucznia.

---

<sup>2</sup> U. Weinreich, *Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweitsprachigkeitsforschung*, C.H. Beck, München 1976, s. 15-20.

<sup>3</sup> F. Grosjean, *The bilingual as a competent but specific speaker-hearer*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 1985, no. 6, s. 467.

<sup>4</sup> G. de Angelis, L. Selinker, *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind*, [in:] *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, ed. J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner, Multilingual Matters, Clevedon 2001, s. 42-58.

<sup>5</sup> Cook V., *Wholistic multi-competence – jeu d'esprit or paradigm shift?*, [in:] *Current issues in European second language acquisition research*, ed. B. Kettmann, W. Wieden, Gunter Narr, Tübingen 1993, s. 4.

## 2. Założenia dydaktyki wielojęzyczności

Rozwój wielojęzyczności indywidualnej to proces wielostopniowy, którego pierwszą fazą jest okres nauki języka ojczystego. Zajęcia języka polskiego umożliwiają poznanie języka zarówno w ujęciu ontologicznym, jak i epistemologicznym, dają możliwość przedstawienia specyfiki języka w kontekście ludzkiego poznania i w systemie komunikacji – jako narzędzia służącego do interakcji z otoczeniem. Lekcje języka polskiego tworzą przestrzeń do poznania wielopłaszczyznowości języka, jego funkcji i kategorii gramatycznych, aspektu pragmatycznego oraz różnorodności językowej świata, a także różnorodności językowej kraju ojczystego (dialekty, języki grup mniejszościowych, socjolekty). Już na tym etapie edukacji możliwa jest aktywność interjęzykowa przez naukę rymów, piosenek i wierszy – np. w języku kaszubskim czy dialekcie śląskim. Pierwszymi nauczycielami, którzy wspierają rozwój wielojęzyczności ucznia, są zatem nauczyciel wychowania przedszkolnego i nauczyciel języka polskiego w szkole podstawowej.

Zajęcia pierwszego języka obcego odkrywają nowy wymiar języka. Powstaje przestrzeń dla doświadczeń związanych z nauką struktur oraz słownictwa języka obcego, dla doświadczeń czytania i słuchania tekstów w języku obcym i niezrozumienia wszystkich zawartych w nich informacji. Przystawianie struktur i słownictwa języka obcego odbywa się przez porównania do języka ojczystego. Tę naturalną skłonność ucznia warto wykorzystać w procesie kształcenia jego świadomości językowej poprzez odkrywanie różnic i podobieństw w systemach języków. Nauka pierwszego języka obcego to także poznanie nowej kultury i stworzenie przestrzeni do dialogu międzykulturowego oraz nauki tolerancji wobec odmienności kulturowej i językowej. Wszystkie doświadczenia związane z nauką języka obcego wymagają wykształcenia specyficznych strategii i technik ucznia się, które tworzą podstawę do nauki kolejnych języków obcych.

Nauka drugiego i kolejnego języka obcego stawia przed uczniem nowe wyzwania i otwiera nowe perspektywy. Uczeń ma już ugruntowaną kompetencję w języku ojczystym i pierwszym języku obcym, jest starszy, cechuje się wyższą sprawnością intelektualną i wyższym poziomem refleksyjności, które dają podstawy do głębszej dyskusji o procesach poznania i procesach uczenia się. Ten etap edukacji cechuje systemowość i szczególna predyspozycja do poszukiwania relacji w systemach języka i między językami. Nauka drugiego języka obcego stanowi podstawę rozwoju specyficznej metakompetencji, która wspiera naukę kolejnych języków obcych i umożliwia podtrzymanie kompetencji języków wcześniej poznanych<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A. Raasch, *Zum Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache (Beispiel Deutsch)*, [im:] *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, hrsg. K.-R. Bausch, M. Heid, Brockmeyer, Bochum 1992, s. 135-141.

Ten ogólny opis procesu rozwoju wielojęzyczności ucznia stanowi punkt wyjścia do opracowania katalogu zadań dla nauczycieli języka ojczystego oraz nauczycieli języków obcych, którzy chcą aktywnie wspierać rozwój świadomości językowej i metajęzykowej ucznia<sup>7</sup>.

Do zadań nauczycieli języka ojczystego należą:

- uwrażliwienie na język (omawianie rejestrów języka, eksperymenty z melodią, rytmem i brzmieniem języka),
- zwrócenie uwagi na różnorodność językową regionu, kraju i świata (dialekty, socjolekty, grupy językowe świata)<sup>8</sup>,
- wykorzystywanie zabaw z językiem (pisanie imion i nazw przedmiotów od tyłu, układanie rymów, ustalenie tajnego kodu dla klasy),
- wychowanie w tolerancji i szacunku dla wielojęzyczności ucznia (dyskusja o różnych wariantach języka ojczystego używanych w domu ucznia czy o rodzinach wielojęzycznych),
- rozwijanie wiedzy proceduralnej poprzez stosowanie i omawianie z uczniami technik: uczenia się, zapamiętywania, uczenia się przez działanie, uczenia się przez dyskusję itd.

Do zadań nauczycieli pierwszego języka obcego należy stworzenie podstaw i rozbudzenie motywacji do nauki kolejnych języków obcych przez:

- wykorzystywanie urozmaiconych technik pracy oraz autentycznych materiałów dydaktycznych dostosowanych do wieku i zainteresowań grupy,
- uwzględnianie indywidualnych cech i predyspozycji ucznia, takich jak styl uczenia się, zainteresowania i wiedza o świecie,
- podkreślenie roli sprawności receptywnych (określenie kierunku rozwoju kompetencji językowej od rozumienia do produkcji),
- wykorzystywanie na zajęciach indywidualnej wielojęzyczności ucznia (wykorzystanie wiedzy uczniów, którzy uczą się innych języków obcych poza systemem szkolnym, którzy mają rodziców obcokrajowców lub są po dłuższych pobytach zagranicznych),
- uwrażliwienie ucznia na kulturową różnorodność świata, kształcenie w duchu tolerancji i otwartości wobec odmienności językowej i kulturowej,

---

<sup>7</sup> K.-R. Bausch, K. Kleppin, *Zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. Thesen und Empfehlungen eines Expertenkolloquiums des Goethe-Instituts*, „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis” 1990, Nr 43, s. 213-216; B. Hufeisen, *Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*, [im:] *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*, hrsg. B. Hufeisen, M. Lutheharm, Gunter Narr, Tübingen 2005, s. 9-18; H.J. Krumm, *Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen*, [im:] *Gesamtsprachencurriculum...*, s. 26-37; G. Neuner, *Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertiärsprachenlernen im europäischen Rahmen*, [im:] *Gesamtsprachencurriculum...*, s. 51-73.

<sup>8</sup> Zajęcia języka polskiego powinny ukazywać różnorodność językową Polski, od języków regionalnych, takich jak kaszubski, przez języki grup mniejszościowych, jak niemiecki, ukraiński, czeski itd. po języki mniejszości etnicznych (język Łemków czy Tatarów).



- wybór podręczników opartych na koncepcji dydaktyki wielojęzyczności,
- systematyczną współpracę z nauczycielami innych przedmiotów (realizacja projektów międzyprzedmiotowych, takich jak muzyka po angielsku czy zajęcia sportu po niemiecku),
- dbałość o rozwój świadomości językowej przez porównywanie, omawianie i systematyzowanie struktur języka polskiego i języka obcego (wyszukiwanie internacjonalizmów, zapożyczeń, odkrywanie różnic i podobieństw w systemach języków),
- dbałość o rozwój świadomości uczenia się języka obcego (dyskusja o technikach uczenia się, stylach uczenia się, indywidualizacja procesu uczenia się, organizacja i optymalizacja procesu uczenia się),
- doskonalenie się w zakresie dydaktyki wielojęzyczności (udział w seminariach i warsztatach tematycznych).

Rolą nauczycieli drugiego języka obcego jest utrzymanie motywacji ucznia do uczenia się kolejnych języków obcych. Do katalogu ich zadań należą:

- systematyczna współpraca z nauczycielami innych języków obcych (organizacja wspólnych projektów, omawianie wykorzystywanych metod pracy i technik nauczania, a także podręczników i materiałów dydaktycznych),
- wykorzystywanie wiedzy językowej ucznia (porównywanie systemów języków języka ojczystego i znanych uczniom języków obcych, eksplikatywne porównywanie struktur gramatycznych języków obcych, analiza błędów interferencyjnych, porównywanie słownictwa w obszarze poszczególnych rodzin języków),
- uświadomienie roli transferu pozytywnego (wdrażanie metody interkomprehensji, czyli wykorzystywania znajomości języków obcych w celu optymalizacji kształcenia sprawności receptywnych w kolejnym języku obcym<sup>9</sup>),
- dbałość o dalszy rozwój wiedzy proceduralnej (doskonalenie technik uczenia się języka obcego, omawianie ćwiczeń i technik pracy stosowanych na zajęciach innych języków obcych, dobór ćwiczeń do pracy w parach i grupach).

W przedstawionym powyżej katalogu zadań zakłada się pewną stałą rolę, którą wypełniać powinien każdy nauczyciel. Jest nią dbałość o rozwój wiedzy deklaratywnej i proceduralnej ucznia, kształcenie technik uczenia się, omawianie kontekstu kulturowego nauczanego języka oraz kształcenie świadomości językowej i metajęzykowej uczącego się. Tym, co wyróżnia dydaktykę wielojęzyczności, jest cykliczność i kontynuacyjny charakter pracy nauczyciela, dla którego każdy kolejny język ucznia poszerza płaszczyznę porównań i daje nowy impuls oraz asumpt do dyskusji. Nauczyciele języka ojczystego i języka obcego powinni mieć świadomość systemowości swojej pracy, świadomości, iż wielojęzyczność ucznia

<sup>9</sup> W celu kształcenia sprawności czytania opracowano koncepcję EuroCom: dla języków romańskich EuroComRom, por. *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, hrsg. H.G. Klein, T.D. Stegmann, Shaker Verlag, Aachen 1999, dla germańskich EuroComGerm, por. *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, hrsg. B. Hufeisen, N. Marx, Shaker Verlag, Aachen 2007.

jest bytem, w którym każda z jednostek ma wpływ na pozostałe, a zmiana jednego elementu implikuje zmianę w systemie. Fakt ten powinien wyznaczać kierunek działań nauczyciela i wpływać na dobór materiałów dydaktycznych oraz technik pracy.

### 3. Opis badania

W tej części artykułu przedstawiono sprawozdanie z badania, którego celem było sprawdzenie, czy nauczyciele języków obcych z terenu Trójmiasta stosują dydaktykę wielojęzyczności w swojej pracy zawodowej. Na wstępie wyjaśniono najważniejsze założenia dydaktyki wielojęzyczności, takie jak: kształcenie świadomości językowej przez analizowanie zjawiska transferu pozytywnego i negatywnego, kształcenie świadomości metajęzykowej przez omawianie technik uczenia się, kształcenie interkulturowe oraz współpraca między nauczycielami języków obcych w szkole. Ankieta obejmowała następujące zagadnienia:

- nauczany język, staż pracy i typ szkoły,
- stopień znajomości innych języków obcych,
- opinia na temat zasadności praktykowania dydaktyki wielojęzyczności,
- praktykowanie dydaktyki wielojęzyczności,
- czynniki utrudniające praktykowanie dydaktyki wielojęzyczności,
- współpraca nauczycieli języków obcych w szkole,
- zawodowe przygotowanie do praktykowania dydaktyki wielojęzyczności (dydaktyka wielojęzyczności jako element ścieżki kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli),
- zainteresowanie seminariami doskonalącymi w zakresie dydaktyki wielojęzyczności.

Zebrane dane zostały opracowane pod względem ilościowym oraz jakościowym.

W badaniu wzięło udział 120 nauczycieli języków obcych z terenu Trójmiasta, w tym 84 nauczycieli języka angielskiego, 28 i języka niemieckiego, 4 języka hiszpańskiego oraz 4 języka francuskiego.

Określając staż pracy, grupę badanych podzielono na dwie kategorie: nauczyciele ze stażem pracy do 8 lat stanowili 20% badanych, nauczyciele ze stażem pracy powyżej 8 lat 80%.

Nauczyciele ze szkół podstawowych stanowili 23,45% ankietowanych, pracujący w gimnazjach – 20%, nauczyciele ze szkół ponadgimnazjalnych – 29,70%, zaś łączący etaty w kilku szkołach – 26,85%.

Znajomość innych języków obcych poza językiem nauczonym zadeklarowało 93,4% ankietowanych, 33,3% badanych zgłosiło znajomość dwóch lub więcej języków obcych, 12% ankietowanych nie określiło stopnia znajomości kolejnego

języka obcego, 35,7% określiło znajomość innego języka obcego jako podstawową, 35,7% jako średnio zaawansowaną, 16,6% jako zaawansowaną.

Co ciekawe, 6,6% ankietowanych uznało, że dydaktyka wielojęzyczności nie powinna być praktykowana w szkole podstawowej. Jako powód podano trudności w rozróżnianiu systemów gramatycznych i wyższe prawdopodobieństwo popełniania błędów interferencyjnych. Z kolei 3,4% badanych uznało, że dydaktykę wielojęzyczności można praktykować jedynie w szczególnie uzasadnionych przypadkach, bez wyjaśnienia różnic strukturalnych. Aż 90% ankietowanych opowiedziało się za praktykowaniem dydaktyki wielojęzyczności, wymieniając następujące argumenty:

- szybsze przyswajanie gramatyki dzięki porównaniom struktur,
- szybsze przyswajanie słownictwa,
- zwrócenie uwagi na tzw. fałszywych przyjaciół,
- podnoszenie motywacji do nauki,
- optymalizację procesu uczenia się – wspieranie świadomości językowej ucznia (analiza podobieństw i różnic, analiza błędów interferencyjnych).

Odnosząc się do pytania o praktykowanie dydaktyki wielojęzyczności, 66,6% badanych podało odpowiedź twierdzącą, 26,8% rzadko odwołuje się do znajomości innych języków uczniów, twierdząc, iż prezentują oni zbyt niski stopień znajomości drugiego języka, 6,6% badanych nie odwołuje się do znajomości innych języków obcych swoich uczniów, podając jako argument obawę przed tzw. mieszanym się języków i niezajomość innych języków obcych przez uczniów. W obu ostatnich grupach przeważali nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych.

Ciekawych danych dostarczyły odpowiedzi na pytanie o czynniki utrudniające praktykowanie dydaktyki wielojęzyczności. Około 40% odpowiedzi dotyczyło braku czasu na zajęciach, 23,30% słabej znajomości drugiego języka obcego przez ucznia, 13,30% słabej znajomości drugiego języka obcego przez nauczyciela, 10,20% braku zainteresowania uczniów porównywaniem języków. Nauczany język obcy powinien być jedynym językiem lekcji zdaniem 7,6% badanych. Pozostali ankietowani nie określili czynników utrudniających praktykowanie dydaktyki wielojęzyczności.

Odnosząc się do pytania o współpracę między nauczycielami języków obcych w szkole, 30% badanych odpowiedziało twierdząco, 26,6% przecząco, zaś 43,4% podało, iż taka współpraca ma miejsce rzadko.

Tylko 15% ankietowanych zadeklarowało poznanie założeń dydaktyki wielojęzyczności w toku kształcenia zawodowego podczas studiów filologicznych. Pozostała część badanych stwierdziła, iż seminaria z dydaktyki i metodyki dotyczyły wyłącznie studiowanego języka obcego.

Brak zainteresowania doksztalcaniem się w zakresie dydaktyki wielojęzyczności wyraziło 6% ankietowanych, taki sam odsetek ankietowanych nie udzielił odpowiedzi na to pytanie, 3,5% badanych swój ewentualny udział w szkoleniach uzależnia od terminu seminarium. Pozostała część badanych (84,5%) zadeklarowała chęć doskonalenia zawodowego w tym zakresie.

Analizując dane pod względem jakościowym, można sformułować wniosek, iż większość nauczycieli języków obcych z terenu Trójmiasta praktykuje dydaktykę wielojęzyczności na zajęciach nauczanego przez siebie języka. Wniosek ten nabiera szczególnie pozytywnego znaczenia, biorąc pod uwagę fakt, iż 70% ankietowanych stanowili nauczyciele angielskiego, którego pozycja jako pierwszego języka obcego jest w Polsce obecnie niekwestionowana. Do najczęściej stosowanych praktyk należą: porównywanie struktur gramatycznych i omawianie podobieństw z zakresie leksyki. Z ankiety wynika, że większość nauczycieli deklaruje znajomość innego języka obcego niż język nauczany, ma więc podstawy do praktykowania dydaktyki wielojęzyczności. Ponad jedna trzecia nauczycieli nie praktykuje dydaktyki wielojęzyczności, w tej grupie przeważają nauczyciele ze szkół podstawowych. Zważywszy na to, że w polskim systemie edukacji nauka drugiego języka obcego rozpoczyna się na poziomie gimnazjum<sup>10</sup>, powyższy wniosek dowodzi, iż wielojęzyczność ucznia rozumiana jest wyłącznie jako znajomość dwóch i więcej języków obcych. Brak płaszczyzny do porównań nauczanego języka z drugim językiem obcym wydaje się blokować aktywność w zakresie konfrontacji pierwszego języka obcego i języka polskiego.

Ponieważ w omawianym badaniu wykazano, iż w polskim systemie kształcenia nauczycieli języków obcych dydaktykę wielojęzyczności traktuje się marginalnie, można przyjąć założenie, że aktywność nauczycieli w tym zakresie opiera się na ich wrażliwości na zagadnienia związane z językiem i jego nauczaniem. Podejmują oni wprawdzie próby praktykowania dydaktyki wielojęzyczności w celu optymalizacji procesu dydaktycznego, wydaje się jednak, iż ich działania oparte są raczej na intuicji i doświadczeniu zgromadzonym w czasie praktyki nauczycielskiej niż na usystematyzowanej wiedzy z zakresu dydaktyki wielojęzyczności. Uzasadnieniem tej tezy wydaje się także fakt bardzo słabej współpracy między nauczycielami języków obcych w szkołach, co stanowi jedno z podstawowych założeń dydaktyki wielojęzyczności. Potwierdzają ją także liczne wypowiedzi ankietowanych, wyrażające obawę przed tzw. mieszaniem się języków. Interakcja języków, którymi posługuje się uczeń, zachodzi w sposób ciągły i niezależny od tego, czy w procesie nauczania praktykuje się dydaktykę wielojęzyczności. Jej wartość polega przede wszystkim na tym, że interakcja międzyjęzykowa podlega procesom uświadamiania, dzięki czemu uczeń może traktować zagadnienia związane z językiem w sposób konstruktywny i refleksyjny.

## Podsumowanie

Niniejsze rozważania podsumować można pytaniem: czy koncepcja wspierania wielojęzyczności ucznia i wynikające z niej zadania dla nauczycieli określane jako

---

<sup>10</sup> M. Górkowska-Fells, *Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w Europie*, [http://www.jows.pl/sites/default/files/Fellls\\_PDF.pdf](http://www.jows.pl/sites/default/files/Fellls_PDF.pdf) [dostęp: 16.02.2015].

dydaktyka wielojęzyczności mają w Polsce charakter wyłącznie postulatywny? Biorąc pod uwagę fakt, co wykazano w przeprowadzonym badaniu, że kształcenie nauczycieli języków obcych odbywa się nadal prawie wyłącznie w ramach jednego studiowanego języka obcego, zaryzykować można odpowiedź twierdzącą. Wydaje się także, iż seminaria oraz warsztaty doskonalące poświęcone dydaktyce wielojęzyczności są niewystarczające, aby wypełnić lukę w ścieżce edukacyjnej nauczycieli. Dopóki więc nie stanie się ona jednym z zagadnień kursów metodyki nauczania języka obcego, w Polsce nadal istnieć będą szkoły, w których sale dydaktyczne będą gabinetami do nauki języków angielskiego czy niemieckiego, w których pomoce dydaktyczne, plakaty mające ułatwić zapamiętanie słownictwa i gramatyki, dotyczyć będą tylko jednego języka obcego, a nauczyciele praktykować będą dydaktykę wielojęzyczności na podstawie intuicji, talentu pedagogicznego i doświadczenia zawodowego.

Przedstawione wyniki badania traktować należy jako wstęp do dalszych badań diagnostycznych w obszarze praktykowania dydaktyki wielojęzyczności. Istotne w tym zakresie byłoby rozszerzenie grupy badanych o polonistów, a także włączenie do badania innych elementów wpisanych w koncepcję wspierania wielojęzyczności ucznia, takich jak np. kształcenie jego świadomości metajęzykowej.

## Literatura

1. De Angelis G., Selinker L., *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind*, [in:] *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, ed. J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner, Multilingual Matters, Clevedon 2001.
2. Bausch K.-R., Kleppin K., *Zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. Thesen und Empfehlungen eines Expertenkolloquiums des Goethe-Instituts*, [im:] „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis” 1990, Nr 43.
3. Cook V., *Wholistic multi-competence – jeu d'esprit or paradigm shift?*, [in:] *Current issues in European second language acquisition research*, ed. B. Kettemann, W. Wieden, Gunter Narr, Tübingen 1993.
4. *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, hrsg. B. Hufeisen, N. Marx, Shaker Verlag, Aachen 2007.
5. *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, hrsg. H.G. Klein, T.D. Stegmann, Shaker Verlag, Aachen 1999.
6. Górowska-Fells M., *Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w Europie*, [http://www.jows.pl/sites/default/files/Fellls\\_PDF.pdf](http://www.jows.pl/sites/default/files/Fellls_PDF.pdf) [dostęp: 16.02.2015].
7. Grosjean F., *The bilingual as a competent but specific speaker-hearer*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 1985, no. 6.
8. Hufeisen B., *Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*, [im:] *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*, hrsg. B. Hufeisen, M. Lutheharms, Gunter Narr, Tübingen 2005.

9. Krumm H.J., *Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen*, [im:] *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*, hrsg. B. Hufeisen, M. Lutheharms, Gunter Narr, Tübingen 2005.
10. Neuner G., *Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertiärsprachenlernen im europäischen Rahmen*, [im:] *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*, hrsg. B. Hufeisen, M. Lutheharms, Gunter Narr, Tübingen 2005.
11. Raasch A., *Zum Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache (Beispiel Deutsch)*, [im:] *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, hrsg. K.-R. Bausch, M. Heid, Brockmeyer, Bochum 1992.
12. Wandruszka M., *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, Pieper, München 1979.
13. Weinreich U., *Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweitsprachigkeitsforschung*, C.H. Beck, München 1976.

## DIDACTICS OF MULTILINGUITY VERSUS EDUCATIONAL REALITY

**Abstract:** *The present article concentrates on the conception of didactics of multilingualism and the tasks which result from it for the teachers of both native and foreign languages. Apart from the explanation of what multilingualism is, the first part of the article contains a description of the development of pupil's individual multilingualism which takes place in the process of activation of the native language as well as learning foreign languages. Tasks for teachers are also discussed here; their purpose is to support the pupil's individual multilingualism by training both his/her language and metalanguage awareness as well as developing their intercultural competence. The second part of the article presents the results of a survey conducted among some teachers of foreign languages from Gdańsk, Sopot, and Gdynia. The purpose of the survey was to find out if teachers of foreign languages know the assumptions of multilingualism didactics and if they practise it at work.*

Irena Sorokosz

## MŁODZIEŻ WOBEC SZKOLNYCH SYTUACJI TRUDNYCH – WYBRANE ASPEKTY ROZWOJOWE I SYTUACYJNE

*Artykuł porusza problematykę zachowań uczniów w szkolnych sytuacjach trudnych. Radzenie sobie w tych sytuacjach zależy nie tylko od percepcji danej sytuacji, ale także od poziomu osiągnięć szkolnych. Autorka przedstawia wyniki badań własnych, których celem było porównanie percepcji szkolnych sytuacji trudnych przez gimnazjalistów o różnym poziomie osiągnięć szkolnych oraz stosowanie przez nich strategii radzenia sobie ze stresem szkolnym.*

*Porównując ocenę sytuacji szkolnych dokonaną przez uczniów zdolnych i słabych, można stwierdzić, że istnieją różnice w sposobie reagowania na występujące trudności. Ocena sytuacji poprzez mechanizm obronności percepcyjnej może z kolei wpływać na uruchamianie określonych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych.*

### Wprowadzenie

Pojawienie się trudności czy napotkanie oporu w działaniu wywołuje poczucie zagrożenia realizacji celu i stawia jednostkę wobec konieczności obrania nowej strategii stosunków z otoczeniem. Gdy naruszenie wewnętrznej równowagi sytuacji, powodujące zakłócenia w przebiegu aktywności i realizacji zadania na poziomie normalnym, stanie się większe, wówczas mówimy o sytuacji trudnej<sup>1</sup>. Sytuacje trudne można określić jako obiektywnie trudne, gdy warunki przewyższają stopniem trudności oraz warunki normalne dla określonego działania. Natomiast sytuacje subiektywnie trudne mają miejsce, gdy mimo normalnych warunków jednostka nie jest w stanie zaspokoić swoich potrzeb lub osiągnąć zamierzonego rezultatu swojego działania<sup>2</sup>.

W literaturze psychologicznej istotną rolę w powstawaniu reakcji na sytuacje trudne przypisuje się stanowi aktywacji wzbudzonemu przez sytuację i emocjom negatywnym. W sytuacji trudnej człowiek odbiera wiele sygnałów dotyczących poszczególnych elementów sytuacji, w której się znajduje, zmian w organizmie itp. Wiele z nich ma znaczenie niekorzystne i wywołuje emocje negatywne, które zakłócają przebieg procesów regulacji. Odgrywają one rolę detektora trudności i inicjują zmiany w zachowaniu. Ich kierunek zależy w pewnej mierze od siły emocji i stopnia reaktywności układu nerwowego. Dla zachowania się jednostki

---

<sup>1</sup> T. Tomaszewski, *Człowiek w sytuacji*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1977, s. 32.

<sup>2</sup> W. Oniszczenko, *Stres – to brzmi groźnie*, WSiP, Warszawa 1993, s. 18.

zasadnicze znaczenie ma subiektywna interpretacja odbieranych informacji, a „o tym, czy i jaka emocja powstanie w sytuacji trudnej i jak zostanie odczytana – decyduje poznawcza struktura osobowości i jej cechy ukształtowane w toku rozwoju zespołów nawyków reagowania na napięcie emocjonalne”<sup>3</sup>. Zmienne osobowościowe traktuje się jako podstawowe predyktory odporności bądź podatności na stres, ponieważ mają one zarówno związek ze sposobem spostrzegania sytuacji stresowych, jak i strategiami radzenia sobie czy zachowaniem jednostki w sytuacjach trudnych<sup>4</sup>.

## 1. Reakcje na sytuacje trudne w aspekcie rozwojowym

Zachowanie się jednostki w sytuacjach trudnych podlega zmianom rozwojowym. Badacze stresu w aspekcie rozwojowym wiążą nabywanie kompetencji społecznych, pomocnych w radzeniu sobie, z doświadczaniem przywiązania w dzieciństwie. Wszystkie wyróżnione typy relacji – od doświadczenia doznawania opieki i bezpieczeństwa przez doświadczanie niestabilności emocjonalnej oraz „unikowego” typu przywiązania pozbawionego ciepłych, otwartych relacji z rodzicami, wyuczone w rozwoju ontogenetycznym – mogą kształtować zachowanie się jednostki w sytuacjach społecznych. Rozwojowy aspekt zachowania się dzieci w sytuacjach trudnych był przedmiotem zainteresowania Marii Tyszkowej, która empirycznie zweryfikowała tezę, że zmiany rozwojowe w radzeniu sobie następują w kierunku zwiększania odporności na stres wraz z dojrzewaniem osobowości i dojrzewaniem społecznym<sup>5</sup>. Między 8. a 13. rokiem życia wzrasta zdolność pokonywania trudności, a tym samym sytuacja staje się dla dziecka mniej trudna, stąd wniosek o wzroście odporności na trudności<sup>6</sup>. Z wiekiem wzrasta również dojrzałość emocjonalno-społeczna, co nie pozostaje bez wpływu na uczenie się nowych zachowań w sytuacjach trudnych.

Emocje to czynnik, któremu przypisuje się największe znaczenie w wyborze strategii radzenia sobie ze stresem, a wyniki badań potwierdzają wagę rozwiązań emocjonalnych, a tym samym stosowania strategii emocjonalnych<sup>7</sup>. Kiedy wraz z wiekiem wzrasta umiejętność funkcjonalnego radzenia sobie, maleje wykorzystanie strategii emocjonalnych. Dzieci starsze są bardziej wrażliwe na sytuację społeczną ekspozycji, podleganie ocenie i antycypowanie publicznej krytyki. Im starsi uczniowie, tym silniej przeżywają niepowodzenia, zwłaszcza w zadaniach,

<sup>3</sup> M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977, s. 15.

<sup>4</sup> I. Heszen-Niejodek, *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 12-43.

<sup>5</sup> M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*.

<sup>6</sup> M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci i młodzieży w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa 1986.

<sup>7</sup> G.W. Bird, R.L. Harris, *A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents*, „Journal of Early Adolescence” 1990, no. 2, s. 141-158.



w których wykonanie angażują swoją osobowość<sup>8</sup>. Znoszenie obciążenia emocjonalnego w sytuacjach trudnych wzrasta wraz z wiekiem między 9. a 13. rokiem życia, z wyraźnie zaznaczającym się kryzysem przypadającym na wiek 12 lat. Dzieci 12-letnie na skutek intensywnego rozwoju obrazu siebie nie mają ustabilizowanej samooceny i dlatego jest ona silnie uzależniona od potwierdzenia jej przez wynik własnych działań. Niepowodzenia w działaniu stanowią czynnik obniżający samoocenę, budzą silne emocje negatywne i wywołują dezorganizację i wycofanie się z sytuacji trudnej.

Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta w okresie dorastania stosują różne strategie radzenia sobie, przy czym chłopcy lepiej redukują lęk i strach. Dziewczęta mają większą tendencję do korzystania ze wsparcia społecznego i ekspresji emocjonalnej, podczas gdy chłopcy angażują strategie skoncentrowane na problemie. Ponadto dziewczęta relacjonują odczuwanie większej liczby reakcji fizjologicznych na stres niż chłopcy, sygnalizując między innymi pocenie się, jękanie, ból głowy. Demonstrują również wyższy poziom depresji, co zdaniem niektórych badaczy wiąże się z takimi strategiami radzenia sobie ze stresem jak koncentracja na emocjach, natomiast chłopcy przejawiają wyższy poziom zachowań aspołecznych<sup>9</sup>. Różnice z uwagi na płeć w reakcjach na stres mogą być rezultatem socjalizacji mężczyzn, których uczy się, że emocjonalna ekspresja jest oznaką słabości<sup>10</sup>. Radzenie sobie ze stresem jest więc specyficzne dla wieku.

Okres dorastania, określaný jako czas „niepokoju i konfliktu” (*turmoil and conflict*) oraz poszukiwania tożsamości, to czas, w którym rozwijają się indywidualne psychospołeczne kompetencje, włączając strategie radzenia sobie ze stresem. To właśnie wtedy młodzież doświadcza wielorakich sytuacji stresujących, które najczęściej dotyczą szkoły, grupy rówieśniczej, rodziny, a także problemów natury osobistej.

## 2. Szkolne sytuacje trudne w percepcji uczniów

Szkola to miejsce, gdzie sytuacje trudne, zarówno zadaniowe, jak i społeczne występują niemal codziennie. Rozbieżność między potrzebami jednostki lub zadaniami przed nią stojącymi a możliwościami zaspokojenia tych potrzeb lub wykonania zadań uznaje się za sytuację trudną. Reakcją na nią jest stres, który może zakłócić lub wręcz uniemożliwić celowe działanie. Specyficznym jego rodzajem stanowi stres szkolny, który „pojawia się u młodzieży szkolnej pod wpływem

---

<sup>8</sup> M. Tyszkowa, *Szkola. Sytuacje trudne w szkole*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 797-799.

<sup>9</sup> S. Nolen-Hoeksema, *An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence*, „Journal of Research on Adolescence” 1994, no. 4, s. 519-534.

<sup>10</sup> J.T. Ptacek, R.E. Smith, K.L. Dodge, *Gender differences in coping with stress: When stressor and appraisal do not differ*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1994, no. 4, s. 421-430.

takich, typowych dla współczesnego systemu szkolnego stresorów, jak jednostronne metody nauczania, wielogodzinne zachowanie ciszy na lekcjach, stałe domaganie się wysokich osiągnięć, częste klasówki i kontrole wyników wywołujące lęk, nieżyczliwe traktowanie uczniów przez niektórych nauczycieli, wreszcie wygórowane ambicje rodziców. Stres szkolny prowadzi do nawarstwienia się obciążeń psychicznych i fizycznych, powodując takie trwałe skutki w psychice i organizmie uczniów, jak zanik zainteresowania nauką, osłabienie koncentracji, zachowania agresywne czy bezsenność, niepożądane przemiany hormonalne czy nerwice<sup>11</sup>. W szkole najczęściej występuje stres związany z wykonaniem określonego zadania, relacjami społecznymi, w tym rówieśniczymi i zaistniałymi konfliktami.

Spektrum sytuacji trudnych jest szerokie, niemniej na pierwszym miejscu w wielu klasyfikacjach plasują się relacje z nauczycielem i niesprawiedliwe ocenianie. Teresa Samek wskazuje, że za sytuacje trudne uczniowie najczęściej uznają: doświadczanie lęku przed odpytywaniem, pracami klasowymi, ocenianiem semestralnym, poczucie pokrzywdzenia na skutek niesprawiedliwej oceny, bycie zawstydzanym wobec klasy czy mniejszej grupy kolegów, bycie ośmieszonym czy surowo krytykowanym, bycie pozbawionym możliwości decydowania o czymkolwiek, niemożność poradzenia sobie z jakimś przedmiotem i brak osoby, do której mogą zwrócić się o pomoc, bycie terroryzowanym i szantażowanym przez starszych i silniejszych kolegów oraz naruszenie godności i zanegowanie ich wartości<sup>12</sup>. Sytuacje trudne zdaniem uczniów wiążą się także z wysokimi wymaganiami nauczycieli (22%), brakiem motywacji do nauki (18,7%), nadmiarem dodatkowych zadań (12,7%), problemami w nauce (11,9%) oraz wygórowanymi oczekiwaniami rodziców (9,3%)<sup>13</sup>. Stresogenna może być także organizacja życia szkolnego, w tym niesprzyjające warunki do nauki – zbyt duża liczba osób w klasie, zbyt późne lub zbyt wczesne godziny rozpoczynania bądź kończenia lekcji, a także zmiana szkoły<sup>14</sup>.

Drugą grupę stresorów szkolnych stanowią między innymi relacje ucznia z nauczycielem, w tym demonstrowanie przez nauczyciela władzy, ośmieszanie, niesprawiedliwe ocenianie oraz relacje z rówieśnikami. Wyniki badań Elżbiety Talik wskazują, że do najczęściej wymienianych przez młodzież stresorów należą stresory szkolne (42,8%), a w drugiej kolejności – stresory rówieśnicze (21,3%), których młodzież doświadcza częściej niż problemów natury osobistej (18,8%) czy rodzinnej (17,1%). Najwięcej sytuacji stresujących w szkole ma związek z egzaminami i klasówkami, co stanowi prawie połowę wszystkich przeżywanych stresorów<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> J. Murdzek, *Stres w szkole*, „Scholasticus” 1992, nr 3-4, s. 71-71.

<sup>12</sup> T. Samek, *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych*, [w:] *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999, s. 525-534.

<sup>13</sup> K. Niewiadomski, I. Zabłocki, E. Nieroba, *Trudne sytuacje szkolne w ocenie uczniów i nauczycieli*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2013, nr 1, s. 455-460.

<sup>14</sup> E. Talik, *Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania*, „Horyzonty Psychologii” 2011, nr 1, s. 127-137.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 131

Podobne wyniki uzyskała Diana Piaszczyk w badaniach dotyczących stresu gimnazjalistów. Dla uczniów stres szkolny w głównej mierze jest wywołany: sprawdzianami, kartkówkami, ustnymi odpowiedziami (61,6%), strachem przed otrzymaniem złej oceny i strachem przed konkretnym nauczycielem (17,4%). Co piąty badany wskazał, że obawia się złośliwości i złego humoru nauczyciela (22%). Wśród odpowiedzi często pojawiały się obawy związane z niesprawiedliwym ocenianiem i brakiem obiektywizmu ze strony nauczyciela, który wyróżnia uczniów bogatych, a ignoruje mniej zdolnych i biednych (23,2%)<sup>16</sup>.

### 3. Poziom osiągnięć szkolnych a zachowania zaradcze

Powszechność sytuacji stresowych skłoniła badaczy do zajęcia się tą problematyką. Skoncentrowano uwagę na działaniach podejmowanych przez jednostkę w celu poradzenia sobie ze stresem. Radzenie sobie w sytuacjach trudnych ujmuje się jako ogół wysiłków, jakie podejmuje jednostka w celu opanowania wymagań, które przed nią stoją. Procesy zaradcze pełnią funkcję regulacyjną, polegającą na utrzymaniu równowagi między wymaganiami a możliwościami jednostki lub na redukowaniu tej rozbieżności<sup>17</sup>. Jeśli w danej sytuacji trudnej nastąpi mobilizacja wysiłków, mówi się o zaistnieniu procesu radzenia sobie, który odbywa się w kontekście konkretnej sytuacji i „właściwości” danej osoby. Człowiek posiada w swoim repertuarze określone strategie radzenia sobie, do których należą strategie ukierunkowane na zadanie, skoncentrowane na emocjach i strategie unikowe.

Strategia zadaniowa wiąże się z podejmowaniem wysiłków ukierunkowanych na rozwiązanie problemu czy zmianę sytuacji. Strategia emocjonalna przejawia się tendencją do koncentracji na własnych przeżyciach emocjonalnych oraz zmniejszeniu napięcia emocjonalnego związanego z sytuacją stresową. Z kolei strategia unikowa wiąże się przede wszystkim z unikaniem problemu<sup>18</sup>.

Wśród czynników mogących przyczynić się do tego, jak wykorzystywane są strategie radzenia sobie ze stresem, wymienia się między innymi poziom osiągnięć szkolnych. Wpływa on bowiem na ocenę własnych możliwości, a więc pośrednio rzutuje na spostrzeganie zdarzeń i trudności, co leży u podstaw uruchamiania odpowiednich do tej oceny sposobów postępowania. Doświadczenie sukcesów stanowi istotny warunek kształtowania się aktywnej postawy wobec zadań i adekwatnej oceny trudności. Dzieci odnoszące sukcesy w nauce postrzegają stawiane przed nimi zadania w kategoriach dodatnich, jako sposobność potwierdzenia swoich zdolności czy możliwości osiągnięcia kolejnego sukcesu. W wyniku takiego

<sup>16</sup> D. Piaszczyk, *Stres u młodzieży gimnazjalnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 2005, s. 318-321.

<sup>17</sup> J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, PWN, Warszawa 2001, s. 391-408.

<sup>18</sup> K. Wrześniewski, *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu*, s. 44-65.

wartościowania ukierunkowują się na aktywne radzenie sobie z problemami. Po poprawnym rozwiązaniu zadania następuje odczucie zadowolenia i satysfakcji z pokonania trudności, które wpływają na wzmocnienie odporności emocjonalnej i zwiększają zdolność do kierowania swym zachowaniem w sytuacjach trudnych. Osoby odporne na stres cechuje większa uporczywość i zdolność przetrwania przeszkód oraz brak skłonności do szybkiej rezygnacji. Dlatego też umożliwienie przeżywania sukcesów szkolnych jest tak ważnym postulatem w postępowaniu dydaktyczno-wychowawczym wobec uczniów<sup>19</sup>. Zatem warunkiem niezbędnym do tego, aby dziecko zrobiło satysfakcjonujące postępy, jest doświadczanie sukcesu.

Z kolei doświadczanie niepowodzeń prowadzi często do utraty wiary w siebie, reagowania lękiem, obniżenia lub utraty odporności na trudności. Uczniowie napotykający na trudności w nauce charakteryzują się skłonnością do wyraźnie zaniżonej samooceny, krytycznie oceniają swoje zachowanie i postępowanie zarówno w szkole, jak i w domu. Są zdecydowanie mniej pewni siebie, łatwiej się zniechęcają<sup>20</sup>. Przekonanie, że nie są w stanie poradzić sobie z zadaniami szkolnymi powoduje ich unikanie, co pogłębia braki w wiadomościach wpływające na kształtowanie się początkowo negatywnego stosunku do szkoły, później prowadzące do wagarów, a w końcowym etapie do nieprzystosowania społecznego<sup>21</sup>. Doznawane niepowodzenia w nauce powodują także „określone reakcje rodziców i nauczycieli, będące przyczyną negatywnych reakcji emocjonalnych dziecka i powstających w ich następstwie zmian jego stosunku do siebie, własnych możliwości i zadań szkolnych”<sup>22</sup>. W efekcie narastającego poczucia bezradności i nieprzekładania się wysiłku wkładanego w naukę na uzyskiwane wyniki w sytuacji trudnej mogą wystąpić zachowania ukierunkowane na unikanie zadania. Uczniów słabych wyróżnia między innymi: niska motywacja uczenia się, niska samodyscyplina i brak umiejętności radzenia sobie ze stresem i obawami. Dodatkowym elementem blokującym niektóre zachowania ucznia są trudności w porozumiewaniu się na linii uczeń–nauczyciel, występujące w sytuacjach niepowodzeń, czyli niespełnienia przez ucznia wymagań i oczekiwań nauczyciela. Jak wykazały wyniki badań, w komunikatach kierowanych do ucznia 90% zajmuje symbolika negatywna, komunikaty pozytywne to zaledwie 10% wypowiedzi. Dominuje przy tym język zawstydzania, groźby i obelżywych słów<sup>23</sup>. Dysproporcja zachowań komunikacyjnych w znaczący sposób utrudnia zrozumienie sytuacji, w jakiej znajduje się uczeń, a tym samym utrudnia prawidłowe reagowanie czy

<sup>19</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 2002; G. Binder, R. Michaelis, *Trudności w nauce. Skuteczne sposoby pracy z dzieckiem*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.

<sup>20</sup> S. Tucholska, *Obraz siebie a osiągnięcia w nauce szkolnej uczniów środkowych klas szkoły podstawowej*, „Roczniki Psychologiczne” 1998, nr 1, s. 43-55.

<sup>21</sup> M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.

<sup>22</sup> A. Maurer, *Uczniowie o ograniczonych możliwościach uczenia się*, [w:] *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, s. 379.

<sup>23</sup> H. Kwiatkowska, *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem w sytuacji niepowodzenia*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2002, nr 1, s. 57-67.

efektywne radzenie sobie z trudnościami. Oczekiwania nauczycieli, jeśli są komunikowane uczniom, mogą również kształtować ich zachowania w sytuacjach trudnych. Jere Brophy przedstawił wyniki badań nad zróżnicowaniem zachowania nauczycieli wobec uczniów, z których wynika, że w stosunku do uczniów „słabych” nauczyciele krócej czekają na odpowiedź, nie próbują udoskonalić odpowiedzi poprzez podanie wskazówek lub powtórzenia, częściej krytykują ich za porażki, rzadziej chwala za sukcesy, sadzają ich dalej od tablicy, także rzadziej proszą do odpowiedzi. Ponadto ogólnie zwracają mniejszą uwagę na „słabych” uczniów lub rzadziej wchodzi z nimi w interakcje, mniej się do nich uśmiechają i dostarczają im mniej pozawerbalnych wskaźników wsparcia<sup>24</sup>.

#### **4. Ocena szkolnych sytuacji trudnych a zachowania zaradcze – wyniki badań**

Celem badań było porównanie percepcji szkolnych sytuacji trudnych przez gimnazjalistów o różnym poziomie osiągnięć szkolnych oraz stosowanych przez nich strategii radzenia sobie ze stresem szkolnym. Na podstawie średniej ocen uzyskanych w semestrze poprzedzającym badanie wyodrębniono grupę 50 uczniów osiągających wysokie oceny w nauce (S) i grupę 50 uczniów ponoszących porażki (P). W celu oceny strategii zaradczych wykorzystano Kwestionariusz Radzenia Sobie ze Stresem Szkolnym (KRSSS) Kazimierza Wrześniewskiego, zaś w celu oceny sytuacji trudnych zastosowano Skalę do Oceny Szkolnych Sytuacji Trudnych własnego autorstwa, opracowaną na podstawie badań pilotażowych przeprowadzonych w grupie 173 uczniów. Wszystkie odpowiedzi oceniało pięciu sędziów kompetentnych. Wyłoniono 10 najczęściej wymienianych sytuacji szkolnych. Należą do nich:

- 1) rozmowa z niewyrozumiałym nauczycielem,
- 2) odpowiedź przy tablicy,
- 3) niezapowiedziane dyktando lub sprawdzian,
- 4) kilka sprawdzianów w ciągu dnia,
- 5) krytyka lub komentarz nauczyciela odnośnie do zachowania ucznia lub otrzymanej oceny,
- 6) krytyka ucznia ze strony kolegów lub koleżanek,
- 7) otrzymanie oceny, która zdaniem ucznia jest niesprawiedliwa,
- 8) przedstawienie swojego zdania lub wystąpienie na forum klasy,
- 9) uświadomienie sobie tuż przed lekcją braku pracy domowej,
- 10) lęk przed otrzymaniem oceny niedostatecznej ze sprawdzianu.

Stanowią one zestaw 10 pozycji, z których każda była oceniana przez respondenta w 5-stopniowej skali: od 0 (sytuacja niestresująca) do 5 (sytuacja bardzo stresująca).

---

<sup>24</sup> J. Brophy, op. cit., s. 89.

Średnie wyniki uzyskane przez poszczególne grupy uczniów w Skali do Oceny Szkolnych Sytuacji Trudnych przedstawiono w tabeli 1. Wynik analizy wariancji wskazuje na brak istotności statystycznej różnic między poszczególnymi grupami młodzieży gimnazjalnej.

**Tabela 1.** Ocena szkolnych sytuacji trudnych

Grupa	Średnia	SD	P
Uczniowie słabi (P)	27,0600	9,0766	n.i.
Uczniowie zdolni (S)	28,0200	9,3667	n.i.

SD – odchylenie standardowe; P – poziom istotności; n.i. – nieistotny.

Źródło: Opracowanie własne.

Można jednak zauważyć, że grupa uczniów osiągających wysokie wyniki w nauce (S) uzyskała nieco wyższy średni rezultat niż uczniowie bez sukcesów szkolnych (P). Wyższe oceny trudnych sytuacji szkolnych w grupie uczniów o wysokich wynikach w nauce dotyczyły sytuacji 4 (kilka sprawdzianów w ciągu dnia), 7 (krytyka zachowania lub oceny na forum klasy) i 8 (otrzymanie oceny, która jest uważana przez ucznia za niesprawiedliwą). Prawdopodobnie percepcja tych sytuacji jako trudnych wynika z chęci utrzymania opinii ucznia zdolnego, a niepowodzenie w tych sytuacjach mogłoby zagrozić samoocenie.

Z uwagi na brak istotnej różnicy w uzyskanych wynikach w grupach S i P dokonano analizy całościowej. Wynika z niej, że w zakresie percepcji szkolnych sytuacji stresowych najwyższe wyniki uzyskały: 1 (rozmowa z niewyrozumiałym nauczycielem), 4 (kilka sprawdzianów w ciągu dnia), 2 (odpowiedź przy tablicy na forum). Na równi oceniono: 7 (krytykowanie przez nauczyciela zachowania lub oceny na forum całej klasy lub grupy), 8 (otrzymanie oceny, którą uczeń uważa za niesprawiedliwą), 10 (uświadomienie sobie braku pracy domowej). W dalszej kolejności uczniowie wskazali 6 (brak akceptacji przez kolegów i koleżanki w klasie), 3 (niezapowiedziane dyktando lub sprawdzian), 9 (przedstawianie swego zdania, poglądów wobec klasy) i jako ostatnią, sytuację 5 (gdy nauczyciel wyczytuje głośno oceny z klasówki).

Mimo że młodzież ocenia sytuacje trudne w podobny sposób, to jednak wybiera różne strategie radzenia sobie z nimi. Może to być spowodowane tym, że stres jest zjawiskiem dość powszechnym w szkole, co z kolei oznacza stałe z nim obcowanie i niejako uodparnianie się uczniów na jego obecność. Uczniowie z grupy S ocenili sytuacje szkolne oraz swoje umiejętności jako wystarczające do pokonania zaistniałych trudności. Subiektywna interpretacja sytuacji jest w tym przypadku zbliżona do sytuacji rzeczywiście istniejącej. Jeżeli oceny dokonuje uczeń odnoszący duże niepowodzenia w nauce (P) lub osoba o niskich możliwościach radzenia sobie, wówczas ocena sytuacji może przyjmować niższe wartości, co oznacza bagatelizowanie trudności. Jest to jeden ze sposobów radzenia sobie poprzez wykorzystanie obronności percepcyjnej, która utrudnia rozpoznanie informacji zagrażających lub kojarzonych z zagrożeniem<sup>25</sup>. Mechanizmy obronne,

<sup>25</sup> H. Grzegółowska-Klarkowska, *Samoobrona przez samooszukiwanie się*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć*, red. M. Kofta, T. Szustrowa, PWN, Warszawa 2001, s. 176-194.

u podstaw których leży zniekształcanie percepcji rzeczywistości, choć nie sprzyjają realizacji funkcji instrumentalnej, odgrywają ważną rolę w realizacji funkcji ukierunkowanej na emocje<sup>26</sup>. Subiektywna interpretacja sytuacji sprzyja podejmowaniu określonych strategii zaradczych.

**Tabela 2.** Strategie radzenia sobie – porównanie grup uczniów z uwagi na osiągnięte wyniki w nauce

Strategia zaradcza	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe	Porównanie grup	P
Zadaniowa (Z)	S	27,44	4,88	S/P	0,027
	P	29,84	5,73		
Emocjonalna (E)	S	24,78	6,99	S/P	n.i.
	P	25,30	4,90		
Unikowa (U)	S	25,44	4,88	S/P	0,002
	P	22,60	5,56		

p – poziom istotności; n.i. – nieistotny

Źródło: Opracowanie własne.

Jednostki odnoszące sukcesy w nauce (S) częściej stosują strategie skoncentrowane na zadaniu, częściej podejmują wyzwania, są nastawione na rozwiązywanie zadań i problemów stojących przed nimi. Próbują analizować sytuację, jak też odnaleźć przyczynę swoich problemów, szukają kompromisu, wypróbują różne rozwiązania, a także podejmują zmianę własnego zachowania oraz oceny sytuacji<sup>27</sup>. Nie zaobserwowano natomiast różnic międzygrupowych w zakresie wykorzystania emocjonalnych sposobów zaradczych, co może oznaczać, że pozwalają one regulować emocje związane z kolejną klęską, a także presją osiągnięć i oczekiwaniami kolejnego sukcesu u uczniów zdolnych. Z kolei strategie unikowe zdecydowanie częściej charakteryzują zachowanie uczniów słabych (P). Jeżeli dana dziedzina nauki (przedmiot, zakres materiału) stanowi dużą trudność w opanowaniu jej przez ucznia, a podjęte wcześniej wysiłki nie przyniosły pożądanego rezultatu, wówczas jednym ze sposobów uniknięcia przykrych konsekwencji w postaci oceny niedostatecznej jest paradoksalnie rezygnacja i niepodejmowanie wysiłków. Koncentracja na unikaniu sytuacji problemowych to zarówno opuszczanie pojedynczych lekcji, uznanych subiektywnie za trudne (wagarowanie), jak i bierna postawa w trakcie lekcji. Strategia ta nie pozwala na „uzyskanie jakichkolwiek pozytywnych doświadczeń przy przezwyciężaniu danego problemu i stresu. Przekonanie o własnej skuteczności jest w ten sposób niwelowane, a wiara we własne możliwości i zdolności przezwyciężania stresu kurczy się”<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> I. Heszen-Niejodek, op. cit., s.12-43.

<sup>27</sup> R. Portmann, *Dzieci a stres. Istota zagadnienia*, tłum. E. Martyna, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007, s. 22-31.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 46.

## Podsumowanie

Porównując ocenę sytuacji szkolnych dokonaną przez uczniów i stosowane przez nich strategie radzenia sobie ze stresem, można stwierdzić, że mimo braku istotności różnic w ocenie sytuacji szkolnych, istnieją jednak różnice w sposobie reagowania na występujące trudności. Ocena sytuacji może poprzez mechanizm obronności percepcyjnej wpływać na uruchamianie określonych sposobów radzenia sobie.

Podsumowując uzyskane wyniki, można stwierdzić, że zarówno zdolni, jak i słabi uczniowie preferują strategie ukierunkowane na zadanie w szkolnych sytuacjach trudnych, przy czym silniejsza tendencja zarysowuje się w grupie uczniów odnoszących sukcesy w nauce. Można zatem wnioskować, że wszyscy uczniowie, niezależnie od uzyskiwanych ocen, są przede wszystkim nastawieni na radzenie sobie i wykazują określoną aktywność w tym kierunku. Różnicuje ich natomiast zakres potencjalnych możliwości poznawczych, percepcyjnych i motywacyjnych. Jedni mają większe możliwości, inni natomiast większe ograniczenia, a efekty ich pracy zależą nie tylko od rodzaju zadania i własnych zasobów, ale także od postawy nauczyciela. To on powinien posiadać kompetencje w zakresie motywowania każdego ucznia w taki sposób, aby mógł on odnieść sukces na miarę swoich możliwości.

## Literatura

1. Binder G., Michaelis R., *Trudności w nauce. Skuteczne sposoby pracy z dzieckiem*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
2. Bird G.W., Harris R.L., *A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents*, „Journal of Early Adolescence” 1990, no. 2.
3. Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 2002.
4. Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
5. Grzegołowska-Klarkowska H., *Samoobrona przez samooszukiwanie się*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć*, red. M. Kofta, T. Szustrowa, PWN, Warszawa 2001.
6. Heszen-Niejodek I., *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
7. Kwiatkowska H., *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem w sytuacji niepowodzenia*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2002, nr 1.
8. Maurer A., *Uczniowie o ograniczonych możliwościach uczenia się*, [w:] *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
9. Murdzek J., *Stres w szkole*, „Scholasticus” 1992, nr 3-4.
10. Niewiadomski K., Zabłocki I., Nieroba E., *Trudne sytuacje szkolne w ocenie uczniów i nauczycieli*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2013, nr 1.



11. Nolen-Hoeksema S., *An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence*, „Journal of Research on Adolescence” 1994, no. 4.
12. Oniszczenko W., *Stres – to brzmi groźnie*, WSiP, Warszawa 1993.
13. Piaszczyk D., *Stres u młodzieży gimnazjalnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2005.
14. Portmann R., *Dzieci a stres. Istota zagadnienia*, tłum. E. Martyna, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007.
15. Ptacek J.T., Smith R.E., Dodge K.L., *Gender differences in coping with stress: When stressor and appraisal do not differ*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1994, no. 4.
16. Samek T., *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych*, [w:] *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
17. Strelau J., *Psychologia temperamentu*, PWN, Warszawa 2001.
18. Talik E., *Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania*, „Horyzonty Psychologii” 2011, nr 1.
19. Tomaszewski T., *Człowiek w sytuacji*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1977.
20. Tucholska S., *Obraz siebie a osiągnięcia w nauce szkolnej uczniów środkowych klas szkoły podstawowej*, „Roczniki Psychologiczne” 1998, nr 1.
21. Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.
22. Tyszkowa M., *Szkoła. Sytuacje trudne w szkole*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
23. Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci i młodzieży w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa 1986.
24. Wrześniewski K., *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

## YOUNG PEOPLE IN CONFRONTATION WITH DIFFICULT SITUATIONS – SELECTED DEVELOPMENTAL AND SITUATIONAL ASPECTS

**Abstract:** *The article discusses the issues of students' behaviour in difficult school situations. Managing difficult situations depends not only on the perception of a situation but also on the level of school achievements. The author presents the results of her own research in which she compares the perception of difficult school situations by the secondary school students with different levels of school achievements, and the strategies the students cope with the school stress.*

*Comparing the way of assessing school situations made by the able versus poor students, it can be stated that there are differences in the way of reacting to difficulties. The assessment of the situation through the perception defence mechanism can determine the way of managing these situations.*



## BADANIA NAD WPŁYWEM TRENINGU EEG-BIOFEEDBACK NA POPRAWĘ WSKAŹNIKÓW UWAGI U DZIECI Z ADHD

*Trening EEG-Biofeedback należy do technik treningu psychologicznego i służy do ulepszania funkcji mózgu, przede wszystkim funkcji poznawczych. Celem przeprowadzonego eksperymentu było pokazanie efektywności 15 treningów EEG-Biofeedback w przypadku dzieci z syndromem ADHD. W terapii wzięło udział 14 chłopców i 1 dziewczynka w przedziale wiekowym 11,5-12,6 roku, z których każde wzięło udział w 15 indywidualnych treningach EEG-Biofeedback odbywających się dwa razy w tygodniu o stałej porze. W celu diagnozy efektywności treningu posłużono się testem d2 Rolfa Brickenkampa. Wynikiem badań było potwierdzenie tezy, że trening EEG-Biofeedback poprawia wybrane właściwości uwagi, a przede wszystkim zdolność koncentracji.*

### 1. ADHD – Przyczyny zaburzeń i metody terapii

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD, *attention deficit hyperactivity disorder*) jest najczęściej występującym zaburzeniem psychicznym okresu dzieciństwa. Choroba objawia się zaburzeniami koncentracji, nadmierną impulsywnością i nadruchliwością. Uważa się, że ADHD występuje u 4-8% dzieci w wieku wczesnoszkolnym (6-9 lat), głównie chłopców, niezależnie od rasy i kultury. Następnie częstość występowania zmniejsza się o 50% na każde 5 lat, jednakże u 60% dorosłych utrzymują się niektóre lub wszystkie cechy zespołu (zwłaszcza dotyczące deficytów uwagi). Niestety w Polsce tylko około 20% pacjentów objętych jest specjalistycznym leczeniem. Wynika to z niskiej świadomości choroby, problemów z diagnostyką i braku dostępu do leczenia i specjalistów. W obliczu braku tolerancji i zrozumienia przez nauczycieli, błędnego diagnozowania i bezradności rodziców życie dzieci z ADHD często staje się bardzo ciężkie. Sytuację pogarsza jeszcze fakt, że choroba powoduje dodatkowe powikłania w postaci niskiej samooceny, depresji i kłopotów szkolnych<sup>1</sup>.

Problemy z koncentracją uwagi są najczęstszą przyczyną niepowodzeń szkolnych. Umiejętność koncentracji uwagi rozpatruje się zarówno w kontekście osobowościowym, jak i mechanizmów kierujących zachowaniem, co implikuje uwzględnianie środowiska, w jakim funkcjonuje jednostka. Na problemy z koncentracją uwagi składają się między innymi słaba motywacja do wysiłku, zaburzenia funkcji poznawczych i motorycznych, brak uzdolnień, niekorzystne warunki

---

<sup>1</sup> E.M. Hallowell, J.J. Ratey, *Jak żyć z ADHD*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2005, s. 25-26.

rodzinne czy szkolne. Zaburzenia w tym obszarze przejawiają się w różnych zachowaniach, a mianowicie szybkiej pobieżnej pracy, popełnianiu dużej liczby błędów, niedostatecznej uwadze, wolnym tempie pracy, szybkim zmęczeniu<sup>2</sup>.

Zespół ADHD należy leczyć kompleksowo przy wykorzystaniu kilku metod terapeutycznych. Terapia jest bardzo trudna i trwa zazwyczaj wiele lat – angażuje lekarza, rodzinę dziecka oraz szkołę. Daje jednak szansę na normalne życie. Nielezione lub zaniedbane ADHD wiąże się z odległymi konsekwencjami społecznymi i ekonomicznymi. Ludzie nim dotknięci nie radzą sobie w dorosłym życiu, często popadają w konflikt z prawem, są bardziej podatni na uzależnienia, uzyskują niższe wykształcenie, często powodują wypadki drogowe, nierzadko są bezrobotni i skazani na opiekę rodziny lub państwa. W celu uniknięcia negatywnych skutków społeczno-ekonomicznych ADHD w 2004 r. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA, *American Psychiatric Association*) oraz Europejskie Towarzystwo Psychiatrii Dzieci i Młodzieży (ESCAP, *European Society for Child and Adolescent Psychiatry*) uznały, że leczenie ADHD powinno obejmować kilka metod terapeutycznych, w tym oddziaływania psychospołeczne, psychoterapię i farmakoterapię<sup>3</sup>.

Inne metody terapii to terapie wspomagające, które można stosować równolegle z podstawowymi metodami leczenia, ale nie należy ich traktować jako „zamiennika” lub alternatywy dla psychoedukacji, psychoterapii czy farmakoterapii. Obejmują one między innymi: metodę kinezylogii edukacyjnej, metodę ruchu rozwijającego, metodę dobrego startu (MDS), arteterapię, trening EEG-Biofeedback.

## 2. Trening EEG-Biofeedback jako metoda doskonalenia funkcji poznawczych

Trening EEG-Biofeedback (neurofeedback) polega na dostarczaniu osobie trenującej sygnałów zwrotnych o zmianach stanu fizjologicznego jej organizmu (za pomocą specjalistycznej aparatury), dzięki czemu może ona nauczyć się świadomie modyfikować czynniki (w tym przypadku fale mózgowe), których normalnie nie kontroluje świadomie. Podczas treningu EEG-Biofeedback jednostka uczy się zmieniać aktywność bioelektryczną mózgu, tj. zmieniać aktywność poszczególnych fal mózgowych. Nauka ta odbywa się za pomocą otrzymywania informacji zwrotnej.

Mózg w swojej aktywności wytwarza określone pasma fal mózgowych. Zakończenia nerwów w każdej komórce są połączone z ośrodkami kierującymi w mózgu,

<sup>2</sup> H. Weyhreter, *Trudności z koncentracją uwagi*, tłum. B. Michałowska-Stoeckle, PZWL, Warszawa 2004, s. 9-10.

<sup>3</sup> A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej*, GWP, Gdańsk 2007, s. 20-21.

dlatego też naturalnym jest, iż stan świadomości odzwierciedla się w parametrach funkcji biologicznych tego narządu. Z punktu widzenia terapii EEG-Biofeedback najważniejsza informacja to ta, że określone fale mózgowe łączą się z określonymi stanami zachowania (np. niedobór rytmu sensomotorycznego u dzieci z ADHD czy nadmiar rytmu theta przy zaburzeniach funkcji poznawczych)<sup>4</sup>.

Trening EEG-Biofeedback stanowi formę warunkowania instrumentalnego, a także w pewnym stopniu klasycznego. Warunkowanie instrumentalne to proces, podczas którego jednostka uczy się powtarzać zachowania przynoszące pozytywne rezultaty i unikać tych, które przynoszą negatywny wynik. Znany przykładem warunkowania instrumentalnego jest szczur z dźwignią, który nauczył się kojarzyć naciśnięcie dźwigni z pokarmem (wzmocnienie pozytywne) i unikać nieprzyjemnych bodźców elektrycznych (wzmocnienie negatywne). Trening EEG-Biofeedback opiera się właśnie na tej zasadzie. Uczestnik treningu ma za zadanie nauczyć się wytwarzać określony wzorec fal mózgowych i tym samym wyeliminować niepożądane objawy, z którymi się zgłosił. Wzmocnieniem pozytywnym (nagrodą) jest obraz, dźwięk czy słowo trenera<sup>5</sup>.

Trening EEG-Biofeedback cieszy się uznaniem wśród lekarzy, psychologów, pedagogów i psychoterapeutów na całym świecie, również w Polsce. W Międzynarodowej Klasyfikacji Procedur Medycznych (ICD-9 PL w. 5.22) można znaleźć terapię Biofeedback pod nazwą „Psychoterapia indywidualna – inne”<sup>6</sup>.

Terapia neurofeedback znalazła zastosowanie we wspomaganiu leczenia wielu zaburzeń. Trening EEG-Biofeedback traktuje się nie tylko jako alternatywę terapii farmakologicznej, ale jako terapię wspomagającą. Stosuje się ją od wielu lat za granicą. W Polsce również się po nią sięga, natomiast wiedza o niej nadal pozostaje niewielka. W badaniach zagranicznych wykazano skuteczność treningu neurofeedback w odniesieniu do wielu dysfunkcji, w tym terapii dzieci z ADHD.

Victoria Meisel i wsp. dowiedli, iż trening EEG-Biofeedback cechuje się skutecznością porównywalną z terapią farmakologiczną. Wnioskiem z badań było stwierdzenie, iż terapia neurofeedback jest równie skuteczna jak terapia farmakologiczna, natomiast należałoby traktować ją jako terapię komplementarną, a nie alternatywną. Jej efekty utrzymywały się od 2-6 miesięcy po jej zakończeniu<sup>7</sup>. W pierwszych polskich badaniach pilotażowych z zastosowaniem treningu EEG-Biofeedback uzyskano poprawę parametrów theta/beta i theta/SMR oraz normalizację wyjściowo nieprawidłowego zapisu EEG u dzieci z ADHD<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> V.J. Monstra, *Electroencephalographic biofeedback (neurotherapy) as a treatment for attention deficit hyperactivity disorder: rationale and empirical foundation*, „Child and Adolescent Psychiatric Clinics of Nord America” 2005, no. 14, s. 55-82.

<sup>5</sup> M. Pakszys, *Neurotechnologia i neurofizjologia*, Materiały szkoleniowe EEG Instytutu, Warszawa 2010.

<sup>6</sup> ICD-9 PL (w. 5.22), <http://www.nfz.gov.pl/new/index.php?katnr=8&dzialnr=5&artnr=3270> [dostęp: 24.03.2015].

<sup>7</sup> V. Meisel, M. Servera, G. Garcia-Banda, E. Cordo, J. Moreno, Reprint of „*Neurofeedback and standard pharmacological intervention in ADHD: A randomized controlled trial with six-month follow-up*”, „Biological Psychology” 2014, no. 95, s. 116-125.

<sup>8</sup> J. Mazurek, H. Flisiak-Antonijczuk, K. Małyszczak, *Zastosowanie metody EEG-Biofeedback w terapii zaburzenia hiperkinetycznego z deficytem uwagi – wyniki badania pilotowego*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 2003, nr 2, s. 100-105.

Trzeba jednak zaznaczyć, iż terapia ta ma również przeciwników, którzy starają się zakwestionować ponad 20-letnią praktykę w zakresie tej metody, wskazując, iż jest ona nieskuteczna. Madelon A. Vollebregt i wsp. wykazali, że terapia neurofeedback nie poprawia funkcji poznawczych u dzieci z ADHD<sup>9</sup>. Badania przeprowadzono za pomocą techniki eksperymentalnej, tj. podwójnie ślepej próby. Do pomiaru funkcji poznawczych zastosowano test ciągłego wykonywania SA-DOTS (mierzący przede wszystkim zdolność utrzymywania uwagi), test VSS do mierzenia pamięci wzrokowo-przestrzennej, Skalę Inteligencji Wechslera (WISC III), test RAVLT oraz *Instrumental Learning Task*. Rezultatem badań powyższych autorów było stwierdzenie, iż terapia EEG-Biofeedback nie poprawia funkcji poznawczych u dzieci z ADHD. Z kolei Maricke M. Lansbergen i wsp. zaobserwowali, że terapia neurofeedback nie jest skuteczniejsza niż placebo u dzieci z ADHD oraz u dorosłych z zaburzeniami koncentracji uwagi. Po terapii EEG-Biofeedback nie odnotowano znaczących zmian w testach neuropsychologicznych<sup>10</sup>. Powyższe negatywne wyniki badań dotyczących metody EEG-Biofeedback posiadają oczywiście swoje ograniczenia, dotyczące chociażby przebiegu treningu, czasu jego trwania i doboru protokołu.

W odpowiedzi na badania zagraniczne, umniejszające rolę terapii neurofeedback, postanowiono ponownie sprawdzić jej użyteczność w przypadku poprawy wybranych właściwości uwagi u dzieci z ADHD. W tym celu na podstawie danych dotyczących aktywności mózgu podczas określonych funkcji poznawczych, takich jak koncentracja uwagi oraz wyników badań z zakresu neuroterapii, opracowano protokół treningowy do terapii EEG-Biofeedback.

### 3. Cel badań

Celem niniejszego badania było sprawdzenie, czy trening EEG-Biofeedback jest metodą, która dzięki stymulacji bioelektrycznej mózgu poprawia wybrane właściwości uwagi. W licznych badaniach zagranicznych wykazuje się skuteczność terapii EEG-Biofeedback w liczbie 40-60 (terapię prowadzi się według różnych protokołów). W warunkach polskich jest to dość duża liczba sesji, zarówno dla dziecka, które zaczyna się nudzić mniej więcej po 10 sesjach, jak i dla rodzica, który jest zobligowany doprowadzić dziecko na trening, dlatego też eksperyment

---

<sup>9</sup> M.A. Vollebregt, M. van Dongen-Boomsma, J.K. Buitelaar, D. Slaats-Willemse, *Does EEG-neurofeedback improve neurocognitive functioning in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? A systematic review and a double-blind placebo-controlled study*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2014, no. 5, s. 460-472.

<sup>10</sup> M.M. Lansbergen, M. van Dongen-Boomsma, J.K. Buitelaar, D. Slaats-Willemse, *ADHD and EEG-neurofeedback: a double-blind randomized placebo-controlled feasibility study*, „Journal Neural Transmission” 2011, no. 2, s. 275-284; H.N. Logemann, M.M. Lansbergen, T.W.V. an Os, K.B. Bocker, J.L. Kenemans, *The effectiveness of EEG-feedback on attention, impulsivity and EEG: a sham feedback controlled study*, „Neuroscience Letters” 2010, no. 1, s. 49-53.

miał na celu pokazanie, iż 15 treningów może zapoczątkować zmiany w koncentracji uwagi wpływające pozytywnie na inne oddziaływania terapeutyczne.

## 4. Metoda i procedura badania

Efektywność terapii EEG-Biofeedback testowano z wykorzystaniem procedury eksperymentu polegającego na pomiarze zmian wskaźników uwagi po odbyciu przez dzieci ze zdiagnozowanym syndromem ADHD łącznie 15 treningów EEG-Biofeedback odbywających się dwa razy w tygodniu o stałej porze.

### 4.1. Charakterystyka badanej populacji dzieci

Badaną populację stanowiły dzieci w przedziale wiekowym 11,6–12,5 roku, chłopcy i dziewczęta z orzeczeniem lekarskim o występowaniu ADHD, opinią z poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP), określającą iloraz inteligencji (wskaźnik IQ minimum przeciętne), bez chorób neurologicznych. Grupa eksperymentalna liczyła 15 osób.

Należy podkreślić, iż w trakcie trwania terapii EEG-Biofeedback żadne z dzieci nie uczestniczyło w innej terapii poprawiającej koncentrację uwagi ani innej terapii przeznaczonej dla dzieci z ADHD.

### 4.2. Narzędzia badawcze

Badaną grupę 15 osób (14 chłopców i 1 dziewczynka) poddano ocenie właściwości uwagi za pomocą testu d2 Rolfa Brickenkampa przed treningami EEG-Biofeedback oraz po 15 sesjach. Przed przystąpieniem do treningów w celu selekcji uczestników pod kątem rodzaju ADHD wykorzystano kwestionariusz diagnostyczny zawierający kryteria diagnostyczne dla ADHD według DSM-IV (Skala Nadpobudliwości Psychoruchowej z Deficytem Uwagi – wersja dla rodziców). Kwestionariusz składa się z 18 stwierdzeń opisujących zachowania dzieci: skala impulsywności/nadaktywności – 9 zdań i skala nieuwagi – 9 zdań. Wypełnia go osoba prowadząca badanie na podstawie wywiadu z rodzicami.

Do oceny uwagi wykorzystano test badania uwagi d2 R. Brickenkampa w adaptacji polskiej przygotowanej przez Elżbietę Dajek. W licznych pracach badawczych prowadzonych wśród młodzieży i dorosłych zweryfikowano trafność i rzetelność tej metody. Wykonanie testu zajmuje łącznie około 10 minut i polega na skreślanu przez badanego odpowiednio oznakowanych liter „d” (o zmieniającej się liczbie kresek, od 1 do 2 nad literą i poniżej) w 14 ciągach różnie oznakowanych liter „p” i „d”. Badany wykonuje zadanie na czas. Na skreślenie wskazanych

liter ma 20 sekund dla każdego ciągu. Po 20 sekundach czas zaczyna płynąć na rzecz kolejnego ciągu liter. Po zakończeniu zadania zlicza się liczbę prawidłowo skreślonych liter oraz popełnionych błędów (pominięte oraz nieprawidłowo skreślone litery). Następnie oblicza się cztery wskaźniki: WZ – oceniający szybkość pracy badanego (ogólną liczbę opracowanych liter); %B – procent popełnionych błędów (odsetek liczby popełnionych błędów w ogólnej liczbie opracowanych liter) będący wskaźnikiem dokładności pracy; WZ-B – wskaźnik ogólnej zdolności spostrzegania, stanowiący różnicę między liczbą wszystkich zanalizowanych liter (WZ) a liczbą wszystkich błędów (B); ZK – który otrzymuje się, sumując liczbę prawidłowo skreślonych liter pomniejszonych o liczbę popełnionych błędów; wskaźnik ten mówi o zdolności koncentracji badanego. Miary WZ, WZ-B i ZK mają w populacji rozkład normalny<sup>11</sup>.

### 4.3. Protokół treningu

Protokół opisuje kierunki treningu, czyli wskazuje, które fale i w których obszarach mózgu należy wzmacniać, a które osłabiać. Uniwersalne protokoły treningowe polegają na promowaniu fal SMR i beta oraz hamowaniu fal wolnych delta i theta oraz szybkich HiBeta. Trening EEG-Biofeedback polega na zwiększaniu amplitudy lub wydłużaniu czasu utrzymania aktywności mózgu w promowanych pasmach i zmniejszaniu amplitudy i skracaniu okresu przebywania w pasmach redukowanych.

W niniejszych badaniach zastosowano protokół opracowany na podstawie protokołów treningowych Siegfrieda Othmera i Judith F. Lubar, zgodnie z którymi trenuje się w punktach C3, C4, Cz według generalnych zasad, w miejscu C3 promuje się pasmo 15-18 Hz, hamuje się pasma 4-7 Hz oraz pasmo 18-35 Hz, natomiast w punktach C4 i Cz promuje się pasmo 12-15 Hz. Dodatkowo trenowano w punkcie F3, gdzie hamuje się pasmo 4-7 Hz. Trening trwał 30 minut, z czego po 10 minut w każdym z trzech punktów, tj. C3, Cz, C4 przez 10 treningów, następnie 5 treningów prowadzono również w tych punktach oraz w punkcie F3; czas trwania był następujący: F3 – 5 minut, C3 – 10 minut, Cz – 5 minut, C4 – 10 minut.

### 4.4. Przebieg treningu

Osoba trenująca ma na głowie elektrodę (zamocowaną za pomocą pasty klejącej) w wybranych punktach oraz po jednej elektrodzie na każdym uchu. Elektrody te są podłączone do głowicy EEG-Biofeedback, która za pomocą bezprzewodowej komunikacji *bluetooth* przesyła informacje do komputera terapeuty.

W trakcie treningu EEG-Biofeedback osoba trenująca siedzi wygodnie w fotelu i gra w wideogrę, używając w tym celu wyłącznie sygnałów z własnego mózgu

---

<sup>11</sup> R. Brickenkamp, *Test d2. Test badania uwagi. Podręcznik*, ERDA, Warszawa 2003, s. 21-23.



(bez użycia klawiatury czy joysticka). Przebieg gry jest zobrazowanym przebiegiem fal mózgowych trenowanego, zatem informacje uzyskane z obrazu dają trenującemu możliwość poznania reakcji własnego mózgu. W trakcie gry komputer sygnalizuje dźwiękiem bądź obrazem, kiedy praca mózgu jest dobra (wzmocnienie pozytywne). W ten sposób mózg uczy się optymalnej pracy, co w efekcie przynosi między innymi poprawę samopoczucia, zmniejszenie stresu oraz polepszenie koncentracji i pamięci. W tym samym czasie na ekranie terapeuty wyświetlane są amplitudy poszczególnych fal mózgowych (theta, beta, SMR, beta2).

Podczas treningów EEG-Biofeedback wykorzystano wysoko specjalistyczny przenośny system do neurofeedback, posiadający certyfikat medyczny (Nexus 4). Dodatkowo podczas treningów zastosowano tabelkę z wszystkimi gramami, gdzie wpisywano punkty za optymalne zaangażowanie w grę, z tym że wpisywano tylko „10 pkt” za najlepszy wynik (skupienie). Określona liczba „dziesiątek” skutkowałą otrzymaniem nagrody od rodzica. Narzędzie to zastosowano w celu zwiększenia motywacji do treningu.



Fot. 1. Przebieg treningu EEG-Biofeedback  
Źródło: Ze zbiorów własnych.



Fot. 2. Ekran terapeuty w trakcie treningu  
Źródło: Ze zbiorów własnych.

## 5. Wyniki badań

W celu weryfikacji hipotezy, że przeprowadzone oddziaływanie terapeutyczne przyniosło sukces (H1: Wskaźniki uwagi poprawiają się w związku z odbyciem treningu EEG-Biofeedback) przeprowadzono test t-Studenta dla prób zależnych, który pozwolił na porównanie średniego wyniku uzyskanego przez badane dzieci przed treningiem EEG-Biofeedback i po jego zakończeniu.

**Tabela 1.** Wyniki porównania poziomu wskaźników uwagi przed rozpoczęciem terapii EEG-Biofeedback i po jej zakończeniu

Wskaźnik	Pretest		Retest		Korelacja	Test istotności różnic		
	M	SD	M	SD		t(14)	p	d
WZ	340,87	77,59	430,93	77,05	0,76	-6,541***	<0,001	-1,69
B	31,00	30,67	16,27	14,26	0,59	2,271*	0,018	0,59
%B	8,57	6,38	3,53	2,54	0,60	3,695**	0,001	0,95
GP	14,67	4,81	13,07	5,24	0,04	0,889	0,195	0,23
WZ-B	310,53	64,50	414,33	68,85	0,81	-9,644***	<0,001	-2,49
ZK	105,93	25,36	157,13	33,18	0,66	-8,644***	<0,001	-2,45
BŁD1	9,07	8,77	3,53	3,44	0,49	2,780**	0,007	0,72
BŁD2	12,87	13,19	7,00	6,04	0,58	2,093*	0,028	0,54
BŁD3	8,73	9,63	5,27	4,88	0,71	1,894*	0,039	0,49

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

M – mediana; SD – odchylenie standardowe; WZ – ogólna liczba opracowanych liter; B – błędy; %B – procent popełnionych błędów; GP – granice przedziału; WZ-B – ogólna zdolność spostrzegania; ZK – suma prawidłowo skreślonych liter pomniejszona o liczbę błędów; BŁD1, BŁD2, BŁD3 – liczba błędów popełnionych w poszczególnych fazach badania

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki przeprowadzonej analizy (tab. 1) wskazują, że udział w terapii EEG-Biofeedback wiązał się ze zmianą 8 z 9 wskaźników uwagi, przy czym wzrost wartości nastąpił jedynie dla wskaźników WZ [ $t(14) = -6,541$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -1,69$ ] i WZ-B [ $t(14) = -9,644$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -2,49$  oraz ZK [ $t(14) = -8,644$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -2,45$ ], natomiast dla pozostałych wskaźników (poza GP) nastąpił istotny statystycznie spadek wartości wskaźnika uwagi (zmniejszona ilościowo i procentowo liczba popełnionych błędów). Sugeruje to, że trening EEG-Biofeedback sprzyja zmianie poziomu wskaźników uwagi dzieci z ADHD.

W celu weryfikacji hipotezy, że wielkość zaburzeń uwagi wpływa negatywnie na wielkość zmiany (efektywność terapii) pod wpływem uczestnictwa w terapii EEG-Biofeedback (H2: Wielkość zaburzeń uwagi nie wpływa negatywnie na wielkość zmiany – efektywność terapii – pod wpływem uczestnictwa w terapii EEG-Biofeedback) przeprowadzono test korelacji Pearsona między wskaźnikami początkowymi (przed terapią) poziomu uwagi a wskaźnikami bezwzględными (tab. 2).

**Tabela 2.** Podsumowanie korelacji między wskaźnikami początkowymi i wielkością bezwzględną (efektywnością terapii)

Test D2	Wielkość zmiany
WZ pretest	0,35
B pretest	0,89***
%B pretest	0,92***
GP pretest	0,66**
WZ-B pretest	0,22
ZK pretest	0,08
BŁD1 pretest	0,92***
BŁD2 pretest	0,89***
BŁD3 pretest	0,87***

\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

M – mediana; SD – odchylenie standardowe; WZ – ogólna liczba opracowanych liter; B – błędy; %B – procent popełnionych błędów; GP – granice przedziału; WZ-B – ogólna zdolność spostrzegania; ZK – suma prawidłowo skreślonych liter pomniejszona o liczbę błędów; BŁD1, BŁD2, BŁD3 – liczba błędów popełnionych w poszczególnych fazach badania

Zródło: Opracowanie własne.

Wyniki pokazały, że efektywność terapii jest tym większa, im wyższe są wyniki początkowe poziomu uwagi. Korelacje między poziomem początkowym a wielkością zmiany są silne i bardzo silne w odniesieniu do większości wskaźników. Istnieją jedynie trzy wyjątki – WZ, ZK i WZ-B, w przypadku, których korelacje są słabe lub zupełnie znikome. Oznacza to, że dla tych wskaźników wielkość zmiany (w związku z terapią) może być duża lub mała niezależnie od początkowego poziomu zaburzeń. Trening EEG-Biofeedback jest zatem skutecznym narzędziem do poprawy wybranych funkcji poznawczych.

### 5.1. Trening EEG-Biofeedback a lateralizacja (ręczność)

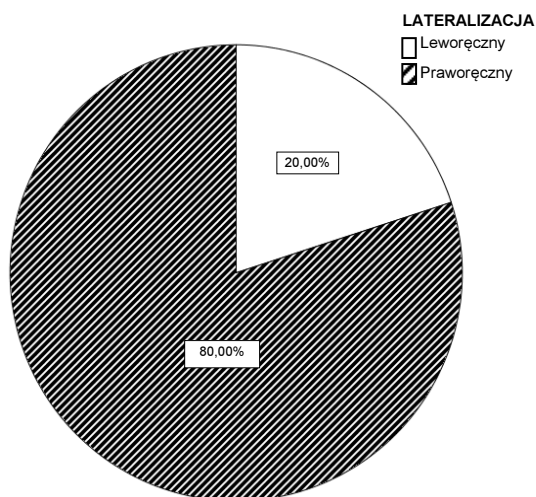
W celu zbadania efektywności terapii EEG-Biofeedback u dzieci prawo- i leworęcznych przeprowadzono test t-Studenta dla prób niezależnych dla porównania wyników pomiaru uwagi oraz szybkości zapamiętywania i zdolności przypominania przed rozpoczęciem terapii EEG-Biofeedback i po jej zakończeniu. Wyniki porównania wskazują, że różnice między uczniami praworęcznymi i leworęcznymi są selektywne – dotyczą B, %B i WZ oraz GP. Pozostałe wskaźniki nie ujawniają istotnych statystycznie związków z lateralizacją ręki. Samo jednak porównanie jest dość ryzykowne, ponieważ grupa osób leworęcznych jest skrajnie niewielka (poniżej 5 osób) i *de facto* różnice między wynikami osób praworęcznych i leworęcznych powinny być oszacowane w procedurze *bootstrap*. Jednakże jest ona bardzo kontrowersyjna i niezwykle rzadko stosuje się ją w analizach wyników badań społecznych.

**Tabela 3.** Rozkład liczebności lateralizacji ręki w badanej próbie

Uczniowie	N	%
Leworęczni	3	20
Praworęczni	12	80
Ogółem	15	100

N – liczba uczniów

Źródło: Opracowanie własne.



**Wykres 1.** Rozkład liczby prawo i leworęcznych uczestników terapii EEG-Biofeedback

Źródło: Opracowanie własne.

**Tabela 4.** Wyniki porównania poziomu wskaźników uwagi osób prawo- i leworęcznych przed rozpoczęciem terapii EEG-Biofeedback i po jej zakończeniu

Wskaźnik	Leworęczni (N = 3)		Praworęczni (N = 12)		Test istotności różnic		
	M	SD	M	SD	t(13)	p	d
WZ pretest	379,00	109,00	331,33	70,76	0,948	0,360	0,48
WZ retest	458,33	119,56	424,08	68,56	0,675	0,511	0,32
B pretest	67,00	56,93	22,00	12,90	2,757*	0,016	0,94
B retest	33,67	24,79	11,92	6,61	2,938*	0,012	1,04
%B pretest	16,00	9,65	6,71	4,00	2,726*	0,017	1,12
%B retest	6,65	4,08	2,76	1,37	2,957*	0,011	1,12
GP pretest	17,00	7,55	14,08	4,14	0,936	0,366	0,44
GP retest	15,00	4,58	12,58	5,47	0,701	0,496	0,50
WZ-B pretest	315,33	54,05	309,33	68,96	0,139	0,892	0,10
WZ-B retest	424,67	94,96	411,75	66,01	0,281	0,783	0,15
ZK pretest	90,67	18,50	109,75	24,11	-1,267	0,227	-0,94
ZK retest	159,67	47,37	169,00	31,21	-0,423	0,679	-0,22
BŁD1 pretest	19,67	15,04	6,42	4,30	2,891*	0,013	1,04
BŁD1 retest	7,67	6,11	2,50	1,57	2,862*	0,013	1,00
BŁD2 pretest	28,67	23,46	8,92	6,01	2,851*	0,014	1,00
BŁD2 retest	14,33	10,02	5,17	3,13	2,916*	0,012	1,08
BŁD3 pretest	18,67	18,90	6,25	4,41	2,276*	0,040	0,78
BŁD3 retest	11,33	8,08	3,75	2,42	3,034*	0,010	1,11

\*  $p < 0,05$

M – mediana; SD – odchylenie standardowe; WZ – ogólna liczba opracowanych liter; B – błędy; %B – procent popełnionych błędów; GP – granice przedziału; WZ-B – ogólna zdolność spostrzegania; ZK – suma prawidłowo skreślonych liter pomniejszona o liczbę błędów; BŁD1, BŁD2, BŁD3 – liczba błędów popełnionych w poszczególnych fazach badania

Źródło: Opracowanie własne.

## 5.2. Trening EEG-Biofeedback a typ zaburzeń ADHD

W badanej próbie występowały dwa typy zaburzeń ADHD – mieszany i z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi – gdzie 2/3 badanej próby charakteryzuje się mieszanym typem zaburzeń ADHD. Dokładny test  $\chi^2$  ( $\chi^2(1) = 1,667$ ;  $p = 0,197$ ;  $\omega = 0,33$ ) dla roboczej hipotezy, że częstość występowania typów zaburzeń ADHD jest losowa wskazał, że można uznać, iż w przybliżeniu połowa badanych dzieci charakteryzuje się oboma typami zaburzeń ADHD (nie można odrzucić  $H_0$ )<sup>12</sup>. Można zatem powiedzieć, że przypuszczalnie połowa osób w badanej populacji wykazuje zaburzenia typu mieszanego, a druga połowa zaburzenia z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi.

W celu weryfikacji przypuszczenia, że czynnik typu zaburzeń modyfikuje poziom uwagi i przeprowadzono test t-Studenta dla prób niezależnych, pozwalający porównać średni poziom wskaźników uwagi przed rozpoczęciem treningu oraz po jego zakończeniu w populacji dzieci z mieszanym typem zaburzeń ADHD oraz ADHD z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi. Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują, że czynnik typu ADHD należałoby raczej traktować jako czynnik uboczny, niezwiązany z poziomem wskaźników uwagi zarówno przed rozpoczęciem treningu EEG-Biofeedback, jak i po jego zakończeniu. Jedynie istotne okazały się dwie różnice – ZK i BŁD1 – w fazie pretestu [odpowiednio ( $t(13) = 2,159$ ;  $p = 0,050$ ;  $d = 1,18$  dla ZK i  $t(13) = -2,558$ ;  $p = 0,024$ ;  $d = -1,40$  dla BŁD1)]. Można zatem podsumować, że generalnie wskaźniki uwagi zarówno przed rozpoczęciem treningu EEG-Biofeedback Biofeedback, jak i po jego zakończeniu są podobne w obu porównywanych typach zaburzeń ADHD. Jednakże można zauważyć, że (choć różnice te generalnie są statystycznie nieistotne) średnio przed rozpoczęciem treningu EEG-Biofeedback osoby z mieszanym typem zaburzeń ADHD mają niższe wyniki w pomiarze uwagi od osób z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi (średnie  $d = 0,54$ ), natomiast po zakończeniu treningu EEG-Biofeedback różnica ta się odwróciła (średnie  $d = 0,89$ ), a zmiana ta jest statystycznie istotna [ $t(8) = -10,459$ ;  $p < 0,001$ ]. Możliwe zatem, że efektywność treningu uwagi jest różna dla obu porównywanych grup i w przyszłych badaniach należałoby zwrócić szczególną uwagę na rolę tego czynnika w procesie oceny efektywności treningu EEG-Biofeedback.

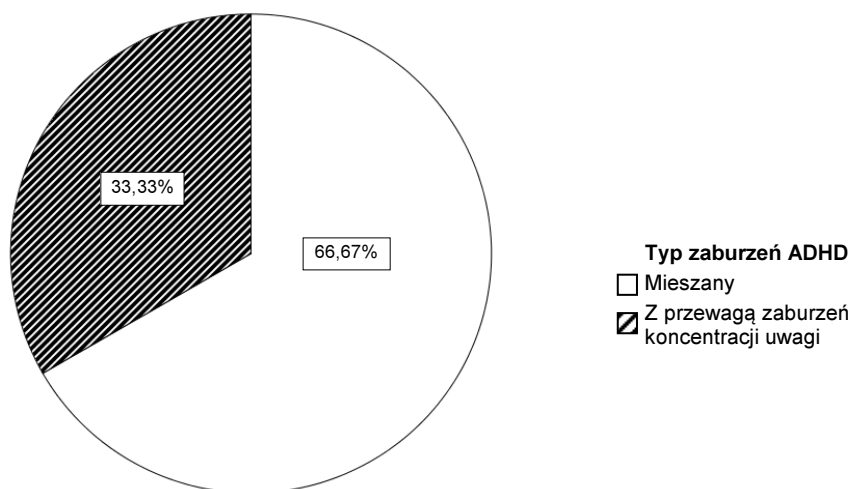
**Tabela 5.** Rozkład typów zaburzeń ADHD

Typy zaburzeń	N	%
Mieszany	10	66,7
Z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi	5	33,3
Ogółem	15	100

N – liczba badanych

Źródło: Opracowanie własne

<sup>12</sup> Test  $\chi^2$  dla hipotezy, że liczba osób o obu typach ADHD jest równa, ma bardzo niewielką moc statystyczną i w zasadzie wielu statystyków by z tej racji go odrzuciło. Niemniej podreęcznik do biostatystyki wskazuje, że test ten warto stosować dla zorientowania się w istniejących zależnościach.



**Wykres 2.** Rozkład częstości występowania typów zaburzeń ADHD w badanej próbie  
Źródło: Opracowanie własne.

**Tabela 6.** Wyniki porównania poziomu wskaźników uwagi przed treningiem i po jego zakończeniu w zależności od typu zaburzeń ADHD

Wskaźnik	Mieszany (N = 10)		Z przewagą zaburzeń koncentracji (N = 5)		Test istotności różnic		
	M	SD	M	SD	t(13)	p	d
WZ pretest	343,60	74,56	335,40	92,23	0,186	0,855	0,10
WZ retest	439,60	85,94	413,60	59,97	0,602	0,558	0,33
B pretest	20,70	12,87	51,60	46,10	-2,035	0,063	-1,11
B retest	15,10	15,52	18,60	12,60	-0,435	0,671	-0,24
%B pretest	5,98	3,75	13,73	7,80	-2,652*	0,020	-1,45
%B retest	3,16	2,65	4,28	2,39	-0,791	0,443	-0,43
GP pretest	13,40	4,55	17,20	4,71	-1,508	0,155	-0,83
GP retest	13,10	5,47	13,00	5,39	0,034	0,974	0,02
WZ-B pretest	323,90	69,68	283,80	47,93	1,148	0,272	0,63
WZ-B retest	424,00	77,13	395,00	50,05	0,757	0,462	0,41
ZK pretest	114,30	24,48	89,20	10,73	2,159*	0,050	1,18
ZK retest	174,70	36,88	152,00	19,08	1,277	0,224	0,70
BŁD1 pretest	5,60	3,60	16,00	12,25	-2,558*	0,024	-1,40
BŁD1 retest	3,20	3,62	4,20	3,35	-0,517	0,614	-0,28
BŁD2 pretest	9,00	6,07	20,60	20,33	-1,714	0,110	-0,94
BŁD2 retest	6,80	6,93	7,40	4,39	-0,175	0,864	-0,10
BŁD3 pretest	5,60	4,40	15,00	14,41	-1,952	0,073	-1,07
BŁD3 retest	4,40	4,45	7,00	5,75	-0,971	0,349	-0,53

M – mediana; SD – odchylenie standardowe; WZ – ogólna liczba opracowanych liter; B – błędy; %B – procent popełnionych błędów; GP – granice przedziału; WZ-B – ogólna zdolność spostrzegania; ZK – suma prawidłowo skreślonych liter pomniejszona o liczbę błędów; BŁD1, BŁD2, BŁD3 – liczba błędów popełnionych w poszczególnych fazach badania

Źródło: Opracowanie własne.

## 6. Wnioski z badań

W analizie 15 badań międzynarodowych dotyczących skuteczności terapii EEG-Biofeedback w odniesieniu do dzieci z ADHD wykazano, iż terapia ta ma duży wpływ na poprawę funkcji poznawczych i zmniejszenie impulsywności u dzieci; średni wpływ odnotowano w odniesieniu do nadruchliwości<sup>13</sup>. Wyniki badań amerykańskich naukowców wskazują, iż regularne treningi w liczbie 40-60 poprawiają funkcjonowanie i komfort życia osób cierpiących na ADHD<sup>14</sup>. Wyniki badań własnych pokazały, iż trening EEG-Biofeedback pozytywnie wpłynął na wybrane funkcje uwagi u dzieci z ADHD, takie jak: ogólną zdolność spostrzegania, szybkość pracy i zdolność koncentracji uwagi. W odróżnieniu od badań zagranicznych wykazano, że stosunkowo niewielka liczba treningów (15 sesji) może usprawnić funkcjonowanie wybranych funkcji poznawczych. Koncentracja uwagi jest bowiem procesem fundamentalnym w nauce szkolnej.

Badania własne dowiodły również, że wielkość początkowych zaburzeń nie wpływa na wielkość zmiany (efektywność terapii) w odniesieniu do kluczowych wskaźników, tj. szybkości pracy (WZ), ogólnej zdolności spostrzegania (WZ-B) oraz zdolności koncentracji (ZK). Oznacza to, że terapia EEG-Biofeedback może być skuteczna bez względu na stopień początkowych zaburzeń, wskazuje to na uniwersalność metody.

Halina Flisiak-Antonijczuk uważa, że skuteczność metody EEG-Biofeedback jest porównywalna z leczeniem farmakologicznym metylfenidatem w zakresie redukcji liczby objawów kwestionariusza ADHD (zaburzeń uwagi oraz nadruchliwości i impulsywności) w typie ADHD z przewagą zaburzeń uwagi oraz mieszanym<sup>15</sup>. W badaniach własnych również wyodrębniono dwa typy zaburzeń, tj. mieszany i z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi. Wyniki przeprowadzonej analizy wskazały, że różnica pomiędzy poziomem wskaźników uwagi pomiędzy osobami o różnym typie zaburzeń ADHD jest statystycznie nieistotna (zarówno przed, jak i po treningu). Świadczy to o efektywności terapii EEG-Biofeedback bez względu na typ zaburzeń.

W niniejszych badaniach w grupie poddanej terapii EEG-Biofeedback udział wzięły 3 osoby leworęczne i 12 osób praworęcznych. Wyniki porównania efektywności treningu pomiędzy grupami prawo- i leworęcznymi nie wskazały istotnych związków z lateralizacją. Należy jednak podkreślić, iż grupa osób leworęcznych była skrajnie niewielka. Warto jednak dodać, że zdaniem badaczy osoby leworęczne nie wykazują odwrotnego wzorca asymetrii półkulowej (są

<sup>13</sup> M. Arns, S. de Ridder, U. Strehl, M. Breteler, A. Coenen, *Efficacy of neurofeedback treatment in ADHD. The effects in inattention, impulsivity and hyperactivity: a meta-analysis*, „Clinical EEG and Neuroscience” 2009, vol. 40, no. 3, s. 180-188.

<sup>14</sup> L.M. Hirshberg, *Place of electroencephalographic biofeedback for attention deficit/hyperactivity disorder*, [http://www.eeginfo.com/research/articles/Hirshberg\\_ADHD.pdf](http://www.eeginfo.com/research/articles/Hirshberg_ADHD.pdf) [dostęp: 18.10.2011].

<sup>15</sup> H. Flisiak-Antonijczuk, *Ocena wzorców odpowiedzi klinicznej na terapię ADHD za pomocą metody EEG-Biofeedback*, [http://www.wlkp.umed.wroc.pl/sites/default/files/wlkp/files/aktualnosci/za%C5%82%C4%85cznik%20lek\\_%20Halina%20Flisiak-Antonijczuk.pdf](http://www.wlkp.umed.wroc.pl/sites/default/files/wlkp/files/aktualnosci/za%C5%82%C4%85cznik%20lek_%20Halina%20Flisiak-Antonijczuk.pdf) [dostęp: 26.03.2015].

jednak słabiej zlateralizowane), natomiast częściej niż osoby praworęczne cechują się obustronną lokalizacją mowy (sądzi się, iż nawet 30-40% osób leworęcznych). Mowa zlokalizowana jest w lewej półkuli u ponad 90% osób praworęcznych i 60-70% osób leworęcznych. Trzeba również podkreślić, iż różnice, które stwierdzono w toku analizy asymetrii półkulowej, występują u osób praworęcznych, z kolei u osób leworęcznych występują rzadko lub w ogóle ich nie ma<sup>16</sup>. Dla praktyki terapii neurofeedback oznaczałoby to zastosowanie nieco odmiennego protokołu treningowego dla osób leworęcznych, opracowanego na podstawie szczegółowych i kosztownych badań neurologicznych.

W niniejszych badaniach zastosowano jednolity protokół treningowy dla wszystkich dzieci. Obejmował on trenowanie określonych pasm w kilku punktach (F3, C3, Cz, C4) kory mózgowej. Taka konstrukcja treningu jest efektywniejsza niż prowadzenie treningu w jednym punkcie, jak to miało miejsce w badaniach L. Eugene Arnold (2013), w których grupa neurofeedback trenowała w punkcie Cz, zmniejszając wartość pasm theta i alfa i zwiększając wartość pasm beta i SMR. Nie dziwi więc fakt, iż wynikiem powyższych badań było stwierdzenie, że terapia EEG-Biofeedback nie jest istotnie lepsza niż placebo<sup>17</sup>.

Wnioski płynące z omówienia wyników badań są następujące:

1. Niewielka liczba treningów EEG-Biofeedback (15 sesji terapeutycznych) jest w stanie poprawić wybrane właściwości uwagi, przede wszystkim najważniejszy wskaźnik, tj. zdolność koncentracji uwagi.
2. Wielkość początkowego zaburzenia u dziecka nie determinuje wielkości zmiany (efektu) terapii EEG-Biofeedback. Informacja ta świadczy o tym, że jest to metoda uniwersalna, skierowana zarówno do osób, które przejawiają poważne zaburzenia mechanizmów uwagi i pamięci, jak i osób z mniejszymi zaburzeniami.
3. Terapia EEG-Biofeedback może być tak samo efektywna w stosunku do dzieci przejawiających typ mieszany i typ ADHD z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi.
4. Trening EEG-Biofeedback jest tak samo skuteczny zarówno w przypadku osób praworęcznych, jak i leworęcznych (biorąc pod uwagę warunki i protokół treningu).
5. W trakcie treningu EEG-Biofeedback skuteczniejsze jest trenowanie określonych pasm w kilku punktach kory mózgowej.

Biorąc pod uwagę powyższe wnioski, proponuje się obligatoryjne stosowanie terapii EEG-Biofeedback jako terapii wspomagającej. W przypadku dzieci z nadpobudliwością układu nerwowego psychoterapia czy socjoterapia jest jak najbardziej wskazana, natomiast nie niweluje ona problemów w nauce, wynikających z zaburzeń koncentracji uwagi. Poprawa właściwości uwagi powinna być punktem

<sup>16</sup> I. Kurcz, *Pamięć, uczenie się, język*, [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1995, s. 269-290.

<sup>17</sup> L.E. Arnold, N. Lofthouse, S. Hersch et al., *EEG neurofeedback for attention-deficit/hyperactivity disorder: Double-blind sham-controlled randomized pilot feasibility trial*, „Journal of Attention Disorders” 2013, vol. 17, no. 5, s. 410-419.



wyjścia do dalszych działań psychologiczno-pedagogicznych, gdyż usprawnienie tych funkcji pozytywnie wpłynie na efekty innych terapii – poprawę koncentracji uwagi, szybsze tempo pracy, większą motywację do pracy (ukierunkowanie na sukces).

W odniesieniu do wyników badań zagranicznych, dotyczących nieskuteczności terapii neurofeedback, należy podkreślić, iż dotyczyły one wyników badań z wykorzystaniem procedury badawczej tzw. podwójnie ślepej próby. W niniejszych badaniach jej nie zastosowano. Implikuje to potrzebę dalszych badań i wprowadzenia grupy kontrolnej (wprowadzenie grupy placebo jest dyskusyjne) w celu porównania efektywności przeprowadzonej terapii.

## Literatura

1. Arnold L.E., Lofthouse N., Hersch S. et al., *EEG neurofeedback for attention-deficit/hyperactivity disorder: Double-blind sham-controlled randomized pilot feasibility trial*, „Journal of Attention Disorders” 2013, vol. 17, no. 5.
2. Arns M., de Ridder S., Strehl U., Breteler M., Coenen A., *Efficacy of neurofeedback treatment in ADHD. The effects in inattention, impulsivity and hyperactivity: a meta-analysis*, „Clinical EEG and Neuroscience” 2009, vol. 40, no. 3.
3. Brickenkamp R., *Test d2. Test badania uwagi. Podręcznik*, ERDA, Warszawa 2003.
4. Flisiak-Antonijczuk H., *Ocena wzorców odpowiedzi klinicznej na terapię ADHD za pomocą metody EEG-Biofeedback*, [http://www.wlkp.umed.wroc.pl/sites/default/files/wlkp/files/aktualnosci/za%C5%82%C4%85cznik%20lek\\_%20Halina%20Flisiak-Antonijczuk.pdf](http://www.wlkp.umed.wroc.pl/sites/default/files/wlkp/files/aktualnosci/za%C5%82%C4%85cznik%20lek_%20Halina%20Flisiak-Antonijczuk.pdf) [dostęp: 26.03.2015].
5. Fuchs T., Birbaumer N., Lutzenberger W, Gruzelier J.H., Kaiser J., *Neurofeedback Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children: A Comparison With Methylphenidate*, „Applied Psychophysiology and Biofeedback” 2003, vol. 28, no. 1.
6. Hallowell E.M., Ratey J.J., *Jak żyć z ADHD*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2005.
7. Hirshberg L.M., *Place of eletroencephalographic biofeedback for attention deficit/hyperactivity disorder*, [http://www.eeginfo.com/research/articles/Hirshberg\\_ADHD.pdf](http://www.eeginfo.com/research/articles/Hirshberg_ADHD.pdf) [dostęp: 18.10.2011].
8. ICD-9 PL (w. 5.11), <http://www.nfz.gov.pl/new/index.php?katnr=8&dzialnr=5artnr=270&b=1> [dostęp: 24.03.2015].
9. Kołakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A., *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej*, GWP, Gdańsk 2007.
10. Kurcz I., *Pamięć, uczenie się, język*, [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1995.
11. Lansbergen M.M., van Dongen-Boomsma M., Buitelaar J.K., Slaats-Willemse D., *ADHD and EEG-neurofeedback: a double-blind randomized placebo-controlled feasibility study*, „Journal Neural Transmission” 2011, no. 2.
12. Logemann H.N., Lansbergen M.M., Van Os T.W.V., Bocker K.B., Kenemans J.L., *The effectiveness of EEG-feedback on attention, impulsivity and EEG: a sham feedback controlled study*, „Neuroscience Letters” 2010, no. 1.

13. Mazurek J., Flisiak-Antonijczuk H., Małyszczak K., *Zastosowanie metody EEG-Biofeedback w terapii zaburzenia hiperkinetycznego z deficytem uwagi – wyniki badania pilotowego*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2003, nr 2.
14. Meisel V., Servera M., Garcia-Banda G., Cardo E., Moreno I., *Reprint of „Neurofeedback and standard pharmacological intervention in ADHD: A randomized controlled trial with six-month follow-up”*, „Biological Psychology” 2014, no. 95.
15. Monstra V.J., *Electroencephalographic biofeedback (neurotherapy) as a treatment for attention deficit hyperactivity disorder: rationale and empirical foundation*, „Child and Adolescent Psychiatric Clinics of Nord America” 2005, no. 14.
16. Pakszys M., *Neurotechnologie i neurofizjologia*, Materiały szkoleniowe EEG Instytutu, Warszawa 2010.
17. Vollebregt M.A., van Dongen-Boomsma M., Buitelaar J.K., Slaats-Willemse D., *Does EEG-neurofeedback improve neurocognitive functioning in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? A systematic review and a double-blind placebo-controlled study*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2014, no. 5.
18. Weyhreter H., *Trudności z koncentracją uwagi*, tłum. B. Michałowska-Stoeckle, PZWL, Warszawa 2004.

#### A STUDY OF EEG-BIOFEEDBACK TRAINING INFLUENCE ON IMPROVING ATTENTION QUALITY IN CHILDREN WITH ADHD

**Abstract:** EEG-Biofeedback training belongs to psychological training techniques and it is intended to improve brain functions, especially cognitive functions. The purpose of the experiment carried out was to demonstrate the efficiency of 15 sessions of EEG-Biofeedback training in case of ADHA syndrome children. The therapy was applied to 14 boys and 1 girl at the age 11; 5-12; 6, each of which took part in 15 individual sessions of EEG-Biofeedback training, carried out twice a week, at the same time of a day. For the evaluation of the training efficiency the d2 R. Brickenkamp test (Polish adaptation by E .Dajek) was applied. The tests confirmed the thesis that EEG-Biofeedback training improves the selected attention properties, the attention concentration ability, in particular.

## PERSPEKTYWY ROZWOJU EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ NA TERENACH WIEJSKICH WOJEWÓDZTWA WARMIŃSKO-MAZURSKIEGO

*Obecnie edukację utożsamia się z wielorakimi uzdolnieniami, aktywnością, rozmachem intelektualnym. Nieśmiało wspomina się o dzieciach czy młodzieży wykluczanych z systemu edukacyjnego niekoniecznie z własnej woli. Dostęp do oświaty i stratyfikacja społeczna wzajemnie się warunkują. Dotyczy to między innymi dzieci w wieku 3-6 lat, najczęściej pochodzących z terenów wiejskich, którym nie zawsze zapewnia się dostęp do edukacji przedszkolnej. W niniejszym artykule zaprezentowano warunki i perspektywy rozwoju edukacji przedszkolnej na terenach wiejskich województwa warmińsko-mazurskiego.*

### Wprowadzenie

Obecnie edukacja utożsamiana jest z wielorakimi uzdolnieniami, aktywnością, rozmachem intelektualnym. Nieśmiało wspomina się o dzieciach, czy młodzieży wykluczanych z systemu edukacyjnego niekoniecznie z własnej woli. Dostęp do oświaty i stratyfikacja społeczna wzajemnie się warunkują i mimo że (zgodnie z ustawą) dostęp do oświaty powinien być bezpłatny nierówności społeczne pociągają za sobą nierówne szanse na zdobycie wykształcenia. Z założenia edukacja jest masowa, do ukończenia gimnazjum obowiązkowa, co stwarza wizję równości szans. Dominująca kultura ułatwia osiągnięcie wyższych pozycji społecznych, zatem wszyscy, którzy mają przecież posiadać równe szanse, powinni opanować kanon tej kultury, potwierdzając jednocześnie jej dominację. Tymczasem w społeczeństwie edukacją objęte są dzieci z różnych warstw i grup społecznych, dla których ta dominująca kultura nie zawsze jest zrozumiała. Tej wiedzy na starcie nie mają. W ten sposób już na początku ścieżki edukacyjnej następuje pogłębienie nierówności społecznych<sup>1</sup>. Dotyczy to między innymi dzieci w wieku 3-6 lat, najczęściej pochodzących z terenów wiejskich, którym nie zawsze zapewnia się dostęp do edukacji przedszkolnej. Uwarunkowania tego zjawiska mogą być bardzo różne. Warto przypomnieć analizy przyczyn nierówności społecznych prowadzone przez Mikołaja Kozakiewicza, Zbigniewa Kwiecińskiego

---

<sup>1</sup> T. Szkudlarek, *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*, red. J. Klebaniuk, Eneteia, Warszawa 2007, s. 31-52.

czy Mirosława Szymańskiego. M. Kozakiewicz za bariery awansu poprzez wykształcenie uznał czynniki ekonomiczne, demograficzne, przestrzenne, regionalne, psychologiczne, kulturowe, szkolno-oświatowe oraz płeć. Z. Kwieciński w zróżnicowaniu szans edukacyjnych wskazał na przyczyny pedagogiczno-oświatowe, kulturowe, biospołeczne. Natomiast M. Szymański uznał, że na różnicowanie się szans oświatowych dzieci i młodzieży wpływ mają sfery biopsychiczna, kulturowa, społeczna i ekonomiczna<sup>2</sup>. Niezależnie od przyjętego podziału przyczyn nierówności edukacyjnych problem dotyczy zapewnienia warunków optymalnego rozwoju każdego dziecka i umożliwienia mu realizacji zadań edukacyjnych poprzez wczesny dostęp do oświaty. A przecież „zadania, przed którymi staje dziecko w przedszkolu, przygotowują je również do:

- działania w «kategorii zmiany»,
- funkcjonowania w «społeczeństwie ryzyka»<sup>3</sup>,
- antycypowania skutków,
- pokonywania sytuacji trudnych,
- radzenia sobie w sytuacjach nowych,
- planowania własnej pracy,
- samodzielnego dochodzenia do wiedzy poprzez odnajdywanie źródeł informacji,
- podejmowania decyzji i brania za nie odpowiedzialności,
- odpowiedniego zachowania w sytuacjach zagrożenia,
- wartościowania zachowań własnych i innych”<sup>4</sup>.

Konstruowanie strategii rozwoju dziecka w przedszkolu, zwłaszcza na terenach wiejskich, to zadania nie tylko nauczycieli, ale przede wszystkim polityki finansowej i organizacyjnej organów prowadzących placówki wpływające na perspektywę rozwoju państwa, ze szczególnym uwzględnieniem etapu wczesnej edukacji.

## 1. Kapitał ludzki – implikacje dla edukacji

„Kapitał ludzki” to pojęcie często używane, modne w odniesieniu do analizy różnych zjawisk społecznych. Termin ten po raz pierwszy został użyty przez Theodore’a Schultza w 1960 r. w celu odzwierciedlenia wartości ludzkich możliwości. Kapitał ludzki według T. Schultza należy traktować jak każdy inny rodzaj kapitału, a poprzez inwestowanie w edukację i szkolenia zwiększać twórcze umiejętności i wiedzę przyszłych pracowników<sup>5</sup>. Kapitał ludzki to przede wszystkim

<sup>2</sup> J. Papież, *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 76.

<sup>3</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 129.

<sup>4</sup> *Obszary edukacji dziecka*, red. B. Grzeszkiewicz, B. Walak, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski 2011, s. 15.

<sup>5</sup> <http://www.investopedia.com/terms/h/humancapital.asp> [dostęp: 03.03.2015].

wiedza i umiejętności ludzi, którzy w przyszłości staną się obywatelami i pracownikami. Trudno jest na małe dzieci patrzeć w kontekście kapitału ludzkiego miarą wartości ekonomicznych i przyszłych zysków dla gospodarki. Ale inwestowanie w twórczy rozwój intelektualny, umiejętności i motywację edukacyjną dziecka to obowiązek dorosłych wobec przyszłości następnych pokoleń.

Jak podkreślają Anna Blumsztajn i Tomasz Szlendak: „wraz z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy, dbałość o jakość kapitału ludzkiego staje się najważniejszym czynnikiem warunkującym rozwój gospodarki. [...] Niezwykle rzadko wiąże się w Polsce jakość kapitału ludzkiego z najwcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi człowieka – jego wychowaniem w rodzinie czy pobytem w przedszkolu. I jest to [...] poważny błąd!”<sup>6</sup>.

Zdaniem tych autorów „to we wczesnym dzieciństwie kształtują się nasze umiejętności społeczne, werbalne, emocjonalne niezbędne w dalszej karierze szkolnej, zawodowej. [...] Umiejętności, takie jak czytanie ze zrozumieniem albo kreatywność, tworzą tzw. kapitał ludzki przydatny w każdej sytuacji życiowej. [...] W zależności od tego, jakie możliwości rozwoju owych umiejętności zapewnimy naszym dzieciom, taki będziemy mieć kapitał ludzki w przyszłości”<sup>7</sup>. Wieloletnie badania prowadzone w latach 1998-2010 przez Paula J. Devereuxa i współpracowników na temat międzypokoleniowych korzyści w rozwoju dziecka ze zwiększenia edukacji wskazują, że „lepiej wykształceni rodzice inwestują więcej czasu i pieniędzy w swoje dzieci, które są bardziej skuteczne na rynku pracy. [...] Edukacyjne osiągnięcia dzieci z biedniejszych rodzin zmniejszają nierówności obecnych i przyszłych pokoleń”<sup>8</sup>. Perspektywa rozwoju edukacji przedszkolnej zależy więc między innymi od świadomości (rodziców, władzy lokalnej) na temat tego, że wczesna edukacja jest pełnoprawnym etapem edukacji, a jej poziom przekłada się na poziom kapitału ludzkiego i buduje jakość następnych pokoleń.

Sytuację edukacji przedszkolnej w wielu krajach ujmuje się w raporty, obecnie obserwuje się wzmożone zainteresowanie tym tematem również w Polsce, choć nie ujęto jej w badaniach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*) od 1998 r.<sup>9</sup> Dopiero w 2011 r. pojawił się raport „Silni na starcie” dotyczący edukacji i opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym w naszym kraju. Doceniono w nim obowiązujące zapisy prawa odnoszące się do podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie treści i wymagań. Zwrócono uwagę na zbyt niski procent dzieci objętych edukacją przedszkolną i wskazano, by w najbliższym czasie w Polsce wszystkie dzieci miały zapewniony dostęp do edukacji przedszkolnej. Z raportu wynika również, że Polska należy do krajów, w których grupy przedszkolne są dość liczne (do 25 dzieci), a edukacja dzieci w wieku od 0 do 3 lat jest obszarem dopiero rozwijającym się, niestety wolno. Wskazano także pozytywne cechy

<sup>6</sup> A. Blumsztajn, T. Szlendak, *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Fundacja Rozwoju Dzieci, Warszawa 2006, s. 30.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>8</sup> P.J. Devereux, *Intergenerational return to human capital*, IZA World of Labor 2014, doi: .10.15185/izawol.19, s. 1, <http://www.wol.iza.org/articles.pdf> [dostęp: 03.03.2015].

<sup>9</sup> A. Blumsztajn, T. Szlendak, op. cit., s. 30.

wczesnej edukacji, takie jak: myślenie systemowe oraz rosnąca liczba powstających przedszkoli<sup>10</sup>. Dla przykładu poziom trzylatków w edukacji przedszkolnej w Belgii, Danii, Hiszpanii, Francji, Islandii w 2009 r. przekroczył 95%, a dostęp do edukacji zapewnia się szczególnie dzieciom z rodzin o niskich dochodach, dostosowując opłaty za przedszkole do przychodów rodziny<sup>11</sup>. Kraje takie jak np. Portugalia, biedniejsze, rozwijające się, postawiły na edukację przedszkolną, a Wielka Brytania ciągle, systematycznie diagnozuje sytuację małych dzieci i weryfikuje długotrwałe efekty programów wczesnej edukacji – w 2004 r. powstała 10-letnia Narodowa Strategia Opieki nad Małym Dzieckiem (propagująca między innymi różnorodność form wczesnej edukacji). W przypadku edukacji przedszkolnej na terenach wiejskich ta różnorodność form (np. grupy zabawowe, wędrujący nauczyciel) jest niezwykle istotna. Pozwala wspólnotom lokalnym dopasować typ zajęć edukacyjnych dla małych dzieci do lokalnej sytuacji oczekiwań rodziców i dostępnych środków finansowych. Różnorodność i dopasowanie form można uznać za jeden z warunków szybkiego upowszechniania się edukacji przedszkolnej<sup>12</sup>.

Budowanie kapitału ludzkiego w oparciu o edukację wymaga szczegółowej analizy edukacji przedszkolnej w Polsce, zwłaszcza na terenach wiejskich, poprzez diagnozę sytuacji małego dziecka i ocenę lokalnej polityki edukacyjnej. Istnieją ogólne (np. zewnętrzne) analizy systemu opieki i edukacji nad małymi dziećmi. Przykładem może być opracowanie Mikołaja Herbsta *Finansowanie edukacji elementarnej* oraz publikacje Fundacji Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego. „Aby zapełnić tę istotną lukę [...] zaplanowano (w 2006 r.) szerokie badania terenowe i ankietowe opieki przedszkolnej w Polsce”<sup>13</sup>. Skoncentrowano się jednak przede wszystkim na kwestiach zarządzania i finansowania. Warto przytoczyć publikację Jana Papieża dotyczącą przemian warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi, w której autor opisał problemy równego startu edukacyjnego dzieci w wieku przedszkolnym. Wyróżnił wśród nich między innymi warunki rozwojowo-edukacyjne dzieci wiejskich, ich potrzeby i aspiracje edukacyjne, przemiany kulturowe środowiska wiejskiego i wybrane elementy infrastruktury. Sformułowane wnioski odnoszące się do dzieci w wieku przedszkolnym można przedstawić następująco: dzieci wiejskie nie różnią się potencjałem umysłowym od rówieśników z miasta, posiadają podobne zdolności, ale nie są one rozwijane. Poziom kompetencji poznawczych często zależy od środowiska zamieszkania<sup>14</sup>. „Ma to szczególne znaczenie na starcie. Dla rozwoju dzieci ważne jest, aby następowało wyrównywanie warunków rodzinnych, środowiskowych i szkolnych”<sup>15</sup>. Zasadne zatem

<sup>10</sup> <http://www.rp.pl/galeria/19,1,757265.html> [dostęp: 28.12.2014].

<sup>11</sup> *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012, s. 12-16.

<sup>12</sup> A. Blumsztajn, T. Szlendak, op. cit., s. 31.

<sup>13</sup> Wyniki badań zaprezentowano w publikacji *Edukacja przedszkolna: polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*, red. P. Swianiewicz, tom 4, Wydawnictwo IMC, Warszawa 2012.

<sup>14</sup> J. Papież, op. cit., s. 481.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 482.

wydaje się przypomnienie jednej ze wskazówek wybitnej pedagog, Marii Grzegorzewskiej, która pisała, że wczesne dzieciństwo to fundament, na którym „pierwsze umiejętności utralają się najtrwalej i najtrudniej eliminują”. Można też podkreślić znaczenie edukacji przedszkolnej choćby przysłowiem z perspektywy dziecka „Czego Jaś się nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał” lub z perspektywy społecznej „Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”<sup>16</sup>.

Wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej w Polsce jest najniższy w Unii Europejskiej (w 2012 r. mimo wzrostu na obszarach wiejskich wynosił 57,7%)<sup>17</sup>. Chociaż zakłada się, że wartość wskaźnika upowszechnienia wychowania przedszkolnego dzieci w wieku 3-5 lat w 2020 r. ma wzrosnąć do 90%, to mimo projektów unijnych wspierających rozwój wychowania przedszkolnego tempo zmian ciągle jest zbyt wolne, biorąc pod uwagę zwłaszcza dzieci mieszkające na wsi.

Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego do 2020 r. w rozdziale „Kapitał Ludzki” proponuje następujące obszary odnoszące się do edukacji przedszkolnej. W obszarze „Demografia” zawarte są następujące cele operacyjne<sup>18</sup>:

- upowszechnienie dostępu do opieki instytucjonalnej dla dzieci do lat 3,
- połączenie systemu opieki nad dziećmi 0-3 i systemu przedszkolnego,
- upowszechnienie dostępu do wychowania przedszkolnego oraz usług wspierających uczestnictwo dzieci w tej formie edukacji.

Natomiast w obszarze „Kompetencje i kwalifikacje obywateli” zaproponowano takie cele operacyjne, jak<sup>19</sup>:

- poprawa dostępności i jakości wczesnej edukacji, w szczególności na terenach wiejskich oraz dla dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym,
- wyrównywanie szans rozwojowych/edukacyjnych dzieci i młodzieży ze środowisk zmarginalizowanych.

Wyodrębnione cele mają na uwadze otoczenie opieką i wychowaniem dzieci najmłodszych w odpowiednich instytucjonalnych i pozarodzinnych formach opieki, a także połączenie w system z wychowaniem przedszkolnym w celu zapewnienia dostępnej dla wszystkich dzieci ścieżki rozwojowo-edukacyjnej. Jest to duże wyzwanie dla budżetu jednostek samorządu terytorialnego, a także dla zmiany świadomości rodzin, mieszkających na terenach wiejskich, w których występuje duże bezrobocie i panuje przekonanie, że wczesna edukacja jest dla rozwoju dziecka lepsza, pozwala na osiągnięcie wyższych wyników w szkole, a opieka nad dzieckiem w instytucji może wspomóc rodziców w poszukiwaniu pracy i aktywności zawodowej. Cele te wpisują się w koncepcję rozwoju kapitału ludzkiego. Podkreślają wartość możliwości rozwoju każdego dziecka. Uzyskanie pracy, rozwój zawodowy rodziców to ważna perspektywa dla województwa

<sup>16</sup> T. Ogrodzińska, *Małe dziecko na wsi. Edukacja jako sposób na wyrównywanie szans życiowych lub porozmawiajmy o dobrym dzieciństwie*, Fundacja Wspomagania Wsi, Warszawa 2004, s. 3-4.

<sup>17</sup> <http://bip.men.gov.pl/images/stories/DZSE/sprawozdanie%20za%202012%20prenow%20na%20lat%202008-2013-rada%20ministrw.pdf>, s. 9 [dostęp: 03.03.2015].

<sup>18</sup> [http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/srkl\\_-\\_wersja\\_z\\_15\\_listopada.pdf](http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/srkl_-_wersja_z_15_listopada.pdf), s. 6 [dostęp: 03.03.2015].

<sup>19</sup> Ibidem, s. 10.

warmińsko-mazurskiego, ponieważ stopa bezrobocia w listopadzie 2014 r. była w nim najwyższa wśród wszystkich województw i wynosiła 18,6% (najniższa w Wielkopolsce – 7,7%) w stosunku do ogólnej liczby 11,4% bezrobotnych w tym czasie w Polsce<sup>20</sup>.

Opracowana Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju „Polska 2030 – trzecia fala nowoczesności” zakłada, że przewidywane działania w obszarze edukacji do 2020 r. powinny być doskonałe i służyć poprawie jakości kapitału ludzkiego. Innowacyjność polskiej gospodarki do 2030 r. wiąże się bowiem ze wzmocnieniem potencjału ludzkiego, budowaniem indywidualnej kreatywności poprzez „rozwijanie systemu edukacji, w taki sposób, by odpowiadał on na zapotrzebowanie podnoszenia kompetencji i kwalifikacji na wszystkich etapach edukacji”<sup>21</sup>.

## **2. Proces upowszechnienia edukacji przedszkolnej w kontekście kapitału ludzkiego**

W wyniku reformy placówki wychowania przedszkolnego są przeznaczone dla dzieci od lat 3 do rozpoczęcia przez nie nauki w szkole podstawowej, zapewniają dzieciom opiekę oraz mają na celu przygotowanie ich do podjęcia nauki w szkole. Do placówek zaliczono przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, a od 2008/2009 r. również zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne<sup>22</sup>.

Od roku 1999/2000 wprowadzano sukcesywnie reformę ustroju szkolnego, która w powiązaniu z nowym podziałem terytorialnym kraju doprowadziła do decentralizacji w zakresie zarządzania oświatą. Jednostkom samorządu terytorialnego powierzono prowadzenie placówek oświatowych. Zmiany w ustawie o systemie oświaty od 1 września 2009 r. wprowadziły prawo dzieci 5-letnich do edukacji przedszkolnej, a także inne formy wychowania przedszkolnego, a od roku szkolnego 2011/2012 obowiązek odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego w: przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub innej formie wychowania przedszkolnego (zespoły wychowania przedszkolnego lub punkty przedszkolne). W organizację placówek edukacji przedszkolnej włącza się też wiele stowarzyszeń i organizacji, których celem jest zwiększenie dostępu do edukacji przedszkolnej dzieciom z terenów wiejskich szczególnie zaniedbanych, marginalizowanych. Finansowanie edukacji przedszkolnej pochodzi z dochodów własnych gminy i/lub środków unijnych.

<sup>20</sup> <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-oraz-stopa-bezrobocia-wg-wojewodztw-...html> [dostęp: 03.03.2015].

<sup>21</sup> [http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/dsrk\\_2\\_tom\\_17\\_listopada\\_2011\\_0.pdf](http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/dsrk_2_tom_17_listopada_2011_0.pdf), s. 79 [dostęp: 03.03.2015].

<sup>22</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 r., a także art. 2 Ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie Ustawy o systemie oświaty.



Biorąc pod uwagę te istotne zmiany ustawowe i rozwiązania organizacyjno-finansowe, w tabeli 1 przedstawiono wskaźniki upowszechniania wychowania przedszkolnego w latach 2008-2014 w mieście i na wsi.

Tabela 1. Upowszechnienie wychowania przedszkolnego

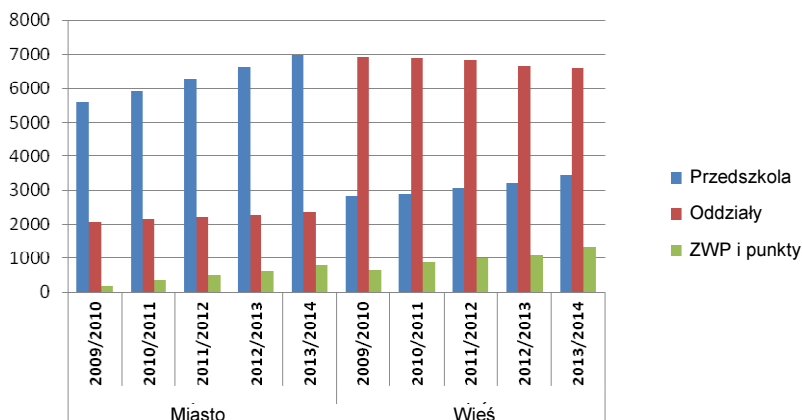
Rok szkolny	Liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego* (w tys.)			Liczba dzieci uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego do ogólnej liczby dzieci w wieku 3-6 lat (w %)			Liczba dzieci w wieku 3-5 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego do ogólnej liczby dzieci w wieku 3-5 lat (w %)		
	Ogółem	Miasto	Wieś	Ogółem	Miasto	Wieś	Ogółem	Miasto	Wieś
2008/2009	919,1	652,3	266,8	63,1	78,4	42,7	52,7	70,6	28,5
2009/2010	994,1	693,2	301,0	67,3	81,5	42,8	59,7	75,9	37,5
2010/2011	1059,3	733,1	326,1	69,9	83,6	51,2	64,6	80,4	43,1
2011/2012	1160,5	787,2	373,3	70,8	83,8	53,5	69,2	84,0	49,3
2012/2013	1216,5	812,8	403,7	71,6	84,4	54,3	69,7	83,7	50,8
2013/2014	1297,2	869,1	428,1	75,3	84,4	58,6	74,1	87,6	55,7

\* Przez placówki wychowania przedszkolnego należy rozumieć: przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego. Przedszkola przeznaczone są dla dzieci w wieku 3-6 lat, zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne – dla dzieci w wieku 3-5 lat, a oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych – głównie dla dzieci 6-letnich.

Źródło: Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej, „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008-2014”, GUS, Warszawa, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/cps/E\\_oswiata\\_i\\_wychowanie.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/cps/E_oswiata_i_wychowanie.pdf) [dostęp: 03.03.2015].

Od roku szkolnego 2008/2009 można zaobserwować stały, niewielki wzrost liczby dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego, prowadzących różne formy edukacji. Nadal jednak jest prawie dwukrotna różnica w upowszechnianiu wychowania przedszkolnego w mieście i na wsi, zmniejsza się od 2011 r. – niewielki wzrost można zauważyć w wartościach wskaźników dotyczących wsi. Liczbę placówek wychowania przedszkolnego z podziałem na miasto i wieś zaprezentowano na wykresie 1.

Dysproporcję w dostępności do przedszkoli szczególnie widać na terenach wiejskich. Oddziały oraz punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego to placówki finansowane przez samorządy lokalne i one najbardziej przyjęły się na wsi. Funkcjonuje prawie trzykrotnie więcej oddziałów przedszkolnych na wsi niż w mieście (np. w roku szkolnym 2010/2011 – na wsi 6906, w mieście 2142; w roku szkolnym 2013/2014 – na wsi 6584, w mieście 2346) oraz zespołów wychowania przedszkolnego i punktów dwukrotnie więcej na wsi niż w mieście (np. w roku szkolnym 2010/2011 – na wsi 877, w mieście 357; w roku szkolnym 2013/2014 – na wsi 1338, w mieście 793). Wraz ze wzrostem liczby dzieci objętych edukacją przedszkolną samorząd lokalny podejmuje bardzo słuszne decyzje o utworzeniu różnych form wychowania przedszkolnego.

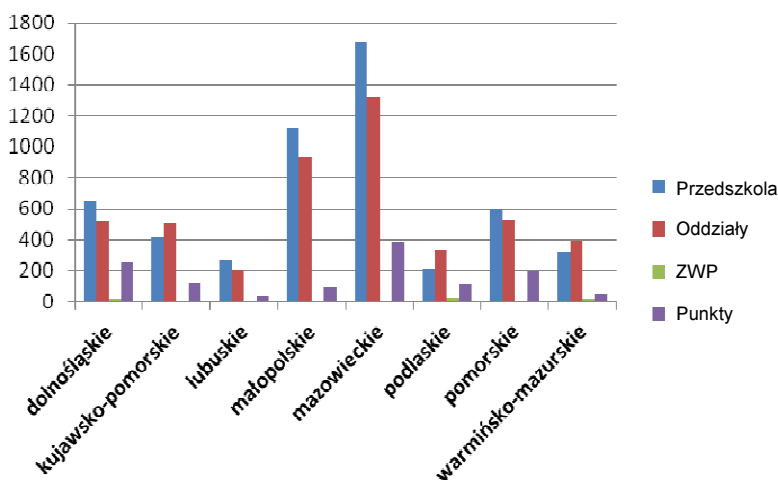


**Wykres 1.** Liczba placówek z podziałem na miasto i wieś

ZWP – zespoły wychowania przedszkolnego

Źródło: Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009-2014*, GUS, Warszawa, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_oswiata\\_i\\_wychowanie.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie.pdf) [dostęp: 03.03.2015].

Analizując dane na wykresie 2 można stwierdzić, że województwo warmińsko-mazurskie wypada dość dobrze wśród innych, ale jeśli wziąć pod uwagę wielkość województwa, sieć dróg lokalnych, możliwość dojazdów, zaludnienie, rozproszenie ośrodków, to analiza danych jest już inna. Organizacja wychowania przedszkolnego wymaga wsparcia gminy, środków unijnych, współpracy stowarzyszeń i towarzystw opracowujących programy pracy z małym dzieckiem w różnych formach.



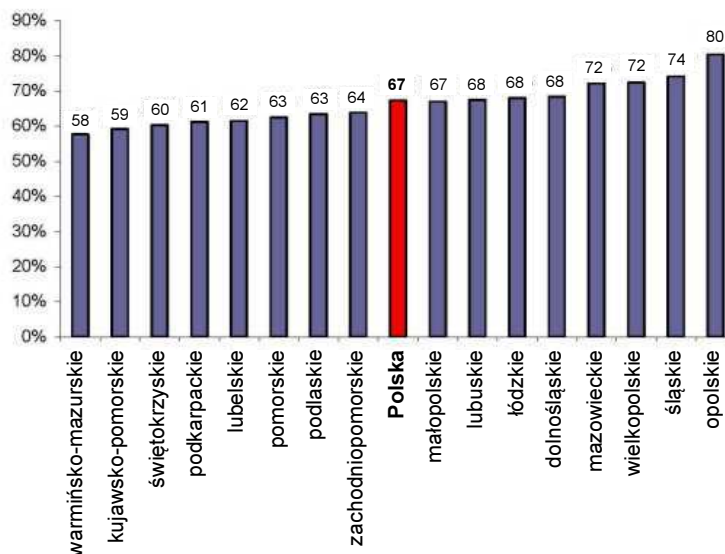
**Wykres 2.** Formy wychowania przedszkolnego z podziałem na wybrane województwa Polski

ZWP – zespoły wychowania przedszkolnego

Źródło: Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*, GUS, Warszawa 2014, s. 165-166, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E\\_oswiata\\_i\\_wychowanie.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie.pdf) [dostęp: 03.03.2015].

Choć sieć przedszkolna w Polsce rozwija się dynamicznie, dysproporcje między obszarami dysponującymi większą liczbą przedszkoli i tymi będącymi w gorszej sytuacji w znacznej mierze się utrzymują. W trzech województwach (kujawsko-pomorskim, podlaskim i warmińsko-mazurskim) liczba oddziałów przedszkolnych w szkołach jest wyższa niż przedszkoli. Może to świadczyć o większej dostępności szkół, wyborze rodziców dotyczącego płatności (za pobyt dziecka w oddziale się nie płaci) lub tak jak w przypadku województwa warmińsko-mazurskiego (w większości tereny rolnicze, duże odległości do szkoły) rodzicom jest łatwiej (i taniej) wysłać dziecko gimbusem do oddziału przedszkolnego. W roku szkolnym 2013/2014 do oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych na wsi uczęszczało 69,8% dzieci. Od roku szkolnego 2009/2010 do 2013/2014 liczba dzieci 6-letnich w placówkach wychowania przedszkolnych zmniejszyła się w województwie warmińsko-mazurskim o 5,9%<sup>23</sup>. Zajmuje ono największy obszar (24 173 47 ha powierzchni) z podanych przykładów.

Zróżnicowanie liczby dzieci uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego w województwach Polski Wschodniej i Zachodniej<sup>24</sup> przedstawiono na wykresie 3.



**Wykres 3.** Odsetek dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego według województw w roku szkolnym 2009/2010 ogółem

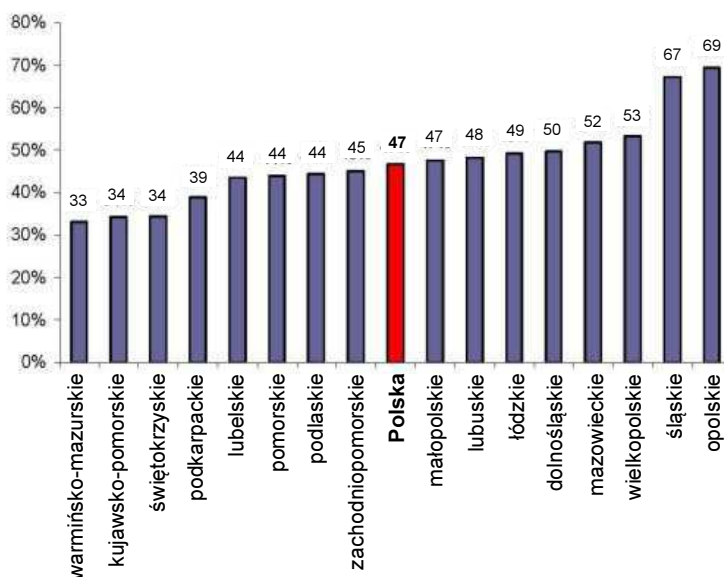
Źródło: Bank Danych Lokalnych, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, GUS, Warszawa 2010, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/20772EC0> [dostęp: 03.03.2015].

<sup>23</sup> *Edukacja i wychowanie w województwie warmińsko-mazurskim w roku szkolnym 2013/2014*, GUS, Olsztyn 2014, s. 42.

<sup>24</sup> M. Herbst, A. Levitas, *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce*, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012, s. 22.

Jak wynika z wykresu występuje znaczna dysproporcja w upowszechnianiu edukacji przedszkolnej w poszczególnych województwach. W omawianym roku województwo warmińsko-mazurskie miało najniższą wartość wskaźnika upowszechniania edukacji przedszkolnej. Różnica między wskaźnikiem ogólnopolskim wynosi 9%, natomiast między najwyższym (w województwie opolskim) 22%. Wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej w Polsce dla dzieci w wieku 3-5 lat wynosił w roku szkolnym 2009/2010 64,6%, w tym 43,1% na wsi. Wskaźnik upowszechniania edukacji w Polsce dla dzieci w wieku 3-5 lat w roku szkolnym 2013/2014 wyniósł 74,1%, na wsi – 55,7%. W grupie 3-4 - latków w Polsce wskaźnik ten wynosił 64,2%, w województwie warmińsko-mazurskim – 51,6% i był najniższy wśród pozostałych województw<sup>25</sup>.

Dane na wykresie 4 dotyczą wskaźnika upowszechnienia edukacji przedszkolnej na wsi w poszczególnych województwach. Wśród nich warmińsko-mazurskie posiada najniższy wskaźnik, o 14% niższy od średniej dla Polski.



**Wykres 4.** Odsetek dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego według województw w roku szkolnym 2009/2010 na wsi

Źródło: Banku Danych Lokalnych, „Oświata i wychowanie”, GUS, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/20772EC0> [dostęp: 03.03.2015].

Wobec propozycji związanych ze zmianami w oświacie, które wiążą się najczęściej z analizą systemu finansowania szkolnictwa w Polsce (struktury, rozkładu wydatków), należałoby zwrócić uwagę na założenia w odniesieniu do dzieci i ich

<sup>25</sup> Bank Danych Lokalnych, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*, GUS, Warszawa 2014, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/20772EC0> [dostęp: 03.03.2015].

przyszłości, zwłaszcza na terenach wiejskich: zadbanie o to, aby edukacja przedszkolna była bliższa i przyjazna dziecku i jego rodzicom, a także dostępna dla wszystkich dzieci z obszarów wiejskich, które rozpoczynają naukę zbyt późno, przez co efekty tej nauki są gorsze niż rówieśników z miasta. Należy spojrzeć na problem z perspektywy najważniejszej, nie ekonomicznej, ale dotyczącej kapitału ludzkiego.

## Podsumowanie

Większość małych dzieci w Polsce wychowuje się w rodzinach (jak wynika z Raportu Fundacji Komeńskiego), w których styl wychowania i sytuacja materialna jest trudna, a preferowany styl wychowawczy nie ułatwia dzieciom właściwego życiowego startu. Sytuacja jest bardzo złożona, wymaga szerokiej, społecznej dyskusji na temat dostępu do edukacji na wsi, w rodzinach ubogich, marginalizowanych kulturowo, ponieważ „o stanie wykształcenia Polaków w przyszłości, w konsekwencji o jakości kapitału ludzkiego, zdecydują rodziny ubogie, ponieważ w nich rodzi się najwięcej dzieci”<sup>26</sup>.

Będą musiały utrzymać powiększającą się grupę emerytów. Pytania w kontekście kapitału ludzkiego i edukacji stawiane przez A. Blumsztajn i T. Szlendaka brzmią następująco: w jaki sposób tego dokonają, skoro z braku odpowiedniego wykształcenia trudno będzie im znaleźć pracę? Czy nie należy zatem wyrównywać życiowych szans i na pierwszym etapie edukacji przedszkolnej stwarzać taką możliwość?<sup>27</sup>. Nie może być lepszej perspektywy, większej motywacji dla rozwoju edukacji przedszkolnej na terenach wiejskich województwa warmińsko-mazurskiego.

O ogólnym rozrachunku szans życiowych i ich realizacji decyduje właśnie wychowanie przedszkolne. Wysokiej jakości edukacja przedszkolna stanowi, właśnie dla dzieci wiejskich zagrożonych biedą, wykluczeniem społecznym, główne narzędzie wyrównywania szans edukacyjnych. I odwrotnie – brak dostępu do takich usług lub ich ograniczenie jest czynnikiem potęgującym te nierówności i brak rozumienia współczesnej kultury.

Pogłębiająca się różnica między miastem a wsią (niższe wykształcenie, mniejsze zarobki, niższe aspiracje życiowe, trudniejszy dostęp do dóbr kultury, opieki psychologicznej, logopedycznej) wskazuje, że mali mieszkańcy wsi zdecydowanie potrzebują impulsu rozwojowego, edukacji przedszkolnej. Edukacja na wsi kosztuje więcej, to zrozumiałe, wyczerpuje niejedyn budżet gminy, ale myślenie tylko o oszczędnościach na nauczaniu małych dzieci jest błędnym kołem nierówności edukacyjnych, łamiącym ponadto prawa dziecka do rozwoju i zaspokajania jego potrzeb.

<sup>26</sup> A. Blumsztajn, T. Szlendak, op. cit., s. 31.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 32.

## Literatura

1. Blumsztajn A., Szlendak T., *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Fundacja Rozwoju Dzieci, Warszawa 2006.
2. Devereux P.J., *International return to human capital*, IZA World of Labor, doi:10.15185/izawol.19, <http://www.wol.iza.org/articles.pdf> [dostęp: 03.03.2015].
3. *Edukacja i wychowanie w województwie warmińsko-mazurskim w roku szkolnym 2013/2014*, GUS, Olsztyn 2014.
4. *Edukacja przedszkolna: polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*, red. P. Swianiewicz, tom 4, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012.
5. Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
6. Herbst M., Levitas A., *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce*, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012.
7. <http://bip.men.gov.pl/images/stories/DZSE/sprawozdanie%20za%202012%20prenow%20na%20lata%202008-2013-rada%20ministrw.pdf> [dostęp: 03.03.2015].
8. <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/20772EC0> [dostęp: 03.03.2015].
9. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-oraz-stopa-bezrobocia-wg-wojewodztw-...html> [dostęp: 03.03.2015].
10. [http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/dsrk\\_2\\_tom\\_17\\_listopada\\_2011\\_\\_0.pdf](http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/dsrk_2_tom_17_listopada_2011__0.pdf) [dostęp: 03.03.2015].
11. [http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/srkl\\_-\\_wersja\\_z\\_15\\_listopada.pdf](http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/srkl_-_wersja_z_15_listopada.pdf) [dostęp: 03.03.2015].
12. [www.wol.iza.org/articles.pdf](http://www.wol.iza.org/articles.pdf) [dostęp: 03.03.2015].
13. *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012.
14. *Obszary edukacji dziecka*, red. B. Grzeszkiewicz, B. Walak, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski 2011.
15. Ogrodzińska T., *Małe dziecko na wsi. Edukacja jako sposób na wyrównywanie szans życiowych lub porozmawiajmy o dobrym dzieciństwie*, Fundacja Wspomagania Wsi, Warszawa 2004.
16. Papież J., *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 r., a także art. 2 Ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie Ustawy o systemie oświaty.
18. Szkudlarek T., *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*, red. J. Klebaniuk, Eneteia, Warszawa 2007.

## PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN RURAL AREAS OF THE WARMIA-MAZURY VOIVODSHIP

**Abstract:** During the era of success we equate education with multiple talents, activity, intellectual verve. Timidly we mention about the children and young people excluded from the education system

*not necessarily of their own fault. Access to education and social stratification are mutually dependent. This includes children aged 3-6 years, mostly coming from rural areas, which are not always provided with access to primary education. Conditions and prospects for development of preschool education in rural areas of the Warmia and Mazury are presented in the article.*





## KOCHANY I OBCY – FIGURA DOMU W POEZJI ANNY JANKO

*Jedną z ważniejszych figur poetyckich pojawiających się w twórczości Anny Janko jest figura domu. To z nią poetka wiąże obraz matki, rodziny, małżeństwa i ojczyzny, wokół niej snuje rozważania na temat kryzysu wartości, sposobu istnienia bytu i dobra. Dom w poezji Janko jawi się jako miejsce utracone, świeckie, fragmentaryczne, niedające schronienia. Brak azylu, poczucia bezpieczeństwa, brak wspólnoty budowanej w wymiarze agatologicznym uniemożliwia odbudowanie, zbudowanie domu i zakorzenienie się w nim. Dom Janko to nie-dom, dom-ślad, dom-wrak niepozwalający na autoidentyfikację i podważający spójność biografii podmiotu mówiącego. Wiersze Anny Janko stanowią zapis zmagania w poszukiwaniu domu utraconego, bezpieczeństwa, miejsca odpoczynku i – mówiąc za Martinem Heideggerem – esencji egzystencji.*

Bożena Chrzastowska, snując rozważania o kryzysie domu i rodziny, zauważyła, że obecnie człowiekowi pozostaje tylko pamięć tradycji i nostalgia za przestrzennym centrum świata<sup>1</sup>. Poznańska badaczka wspomina także o niejednorodnej postawie przyjmowanej wobec owego kryzysu. Współcześni myśliciele – zauważa – „podejmują [...] różne próby «zadomowienia» czy «zakorzenienia» i ponownej sakralizacji Domu”<sup>2</sup>. To, co je łączy, to przede wszystkim chęć przywrócenia rangi domowi, ponowne nadanie mu sakralno-centralnej pozycji oraz odbudowanie przestrzeni intymnej i najbliższej, takiej, która potwierdzi tożsamość podmiotu. Simone Weil, dostrzegając kryzys, który sięgnął *homo domesticus*, i poszukując form ratunku, mówi: „Zakorzenienie jest być może najważniejszą i równocześnie najbardziej zapoznaną potrzebą duszy ludzkiej, a przy tym jedną z najtrudniejszych do zdefiniowania. [...] Każda istota ludzka potrzebuje licznych korzeni”<sup>3</sup>. Francuska badaczka zaznacza, że o możliwości „zapuszczenia korzeni”, „wrośnięcia w dom” decyduje „czynny i naturalny udział w istnieniu jakiejś wspólnoty, która zachowuje żywe skarby przeszłości i wybiega swymi przecuciami w przyszłość”<sup>4</sup>. Zakorzenienie w domu pozwala stworzyć wspólnotę, wywołuje w mieszkającym w nim podmiocie poczucie odpowiedzialności oraz troski o świat. Odnalezienie miejsca własnego równoznaczne jest – jak stwierdza Anna Legeżyńska – z „przestrzenną determinacją biografii”, z posiadaniem poczucia związku z „życiodajnym podłożem”, z posiadaniem w domu źródła osobistej historii<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Zob. B. Chrzastowska, *Kryzys rodziny?*, „Polonistyka” 1994, nr 4, s. 195.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> S. Weil, *Zakorzenienie*, [w:] eadem, *Dzieła*, tłum. M. Frankiewicz, Brama – Książnica Włoczęgów i Uczonych, Poznań 2004, s. 953.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Por. A. Legeżyńska, *Dom i poetycka bezdomność w liryce współczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 17.

Przynależność do domu urzeczywistnia biografie, umacnia tożsamość, nadaje sens egzystencji. Zamieszkanie domu, o którym Ewa Rewers pisze jako o archetypie „prywatności i intymności, autentyczności i pełni zamieszkiwania”<sup>6</sup>, staje się możliwe, gdy istnienie podmiotu zostaje napełnione sensem. W znanym eseju *Budować, mieszkać, myśleć* Martin Heidegger zauważa, że to opieka nad egzystencją i pomyślane nadawanie jej sensu pozwala na pełne zamieszkanie w świecie: „Związek człowieka z miejscem i poprzez miejsce z przestrzeniami polega na zamieszkiwaniu. Stosunek człowieka i przestrzeni nie jest niczym innym jak zamieszkiwaniem pomyślanym w sposób istotny”<sup>7</sup>. Istotne, świadome, troskliwe bytowanie oraz pamięć wykluczają bezdomność. Posiadanie domu staje się swego rodzaju tarczą ochronną, strzeże przed ingerencją z zewnątrz, pozwala na myślenie o intymności własnego bytu i budowaniu go. Posiadanie domu, bycie w nim równoznaczne jest także z kształtowaniem tożsamości i dbaniem w sposób przemyślany o intymny, osobisty rozwój. Odwołując się do Heideggera, Barbara Skarga zauważa: „Dom to moja intymność strzeżona przed innymi, to jednocześnie miejsce mojego skupienia i budowania własnego projektu bycia. W nim tworzy się zarys mej własnej sobości”<sup>8</sup>. Bycie w domu to bycie u siebie, bycie w przestrzeni nieograniczonej, nienaruszonej; oznacza zamieszkiwać zarówno świat, jak i mowę. Posiadanie domu, troska o byt stwarza i kształtuje człowieka. Dom decyduje o jestestwie podmiotu, jego intymności i indywidualności. W myśli Heideggera jako twórcy nostalgicznej wizji zamieszkiwania dom staje się, mówiąc za E. Rewers: „izolowanym mikrokosmosem, ośrodkiem świata, mitycznym miejscem, z którego wyruszamy, by oswajać dziką naturę, i do którego wycofujemy się przed naporem nowoczesnej cywilizacji”<sup>9</sup>. Emmanuel Lévinas ową ucieczkę przed cywilizacją nazwałby wycofaniem z żywiołów, bowiem wydarzenie domostwa to „wycofanie się z żywiołów [...], skupienie się w intymności domu”<sup>10</sup>. Dom daje schronienie, bycie w nim umożliwi powrót do pierwotnego poczucia bezpieczeństwa. „Zamieszkiwanie – podkreśla B. Skarga – to chronienie się i wzrastanie, chronienie się przed zagrożeniami, przed szkodą, najściem, to pozostawanie w spokoju w wolnej przestrzeni [...]”<sup>11</sup>. Jednakże przestrzeń domu niejednokrotnie zostaje naruszona z zewnątrz, żywioły przekraczają próg, wprowadzając nieład, dezorientując mieszkańców. Dom traci swą wartość, staje się miejscem opuszczonym, utraconym; to już nie azyl, a bolesna utrata, wrak, ślad.

Dom stanowi jedną z ważniejszych figur poetyckich w twórczości Anny Janko. Nawiązując do obrazu domu, autorka *Boskich i nieznośnych* snuje rozważania na temat matki, rodziny, małżeństwa czy ojczyzny. Znamienne jest, że z ową figurą

<sup>6</sup> Por. E. Rewers, *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*, Universitas, Kraków 2005, s. 221.

<sup>7</sup> M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, tłum. K. Michalski, K. Pomian, M.J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, wybór, oprac. i wstęp K. Michalski, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 330.

<sup>8</sup> B. Skarga, *Ślad i obecność*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 94.

<sup>9</sup> E. Rewers, op. cit., s. 220.

<sup>10</sup> E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, wstęp B. Skarga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 175.

<sup>11</sup> B. Skarga, op. cit., s. 93.

zazwyczaj łączy się uczucie melancholii, nostalgii, bólu. Podmiot mówiący w wierszach Janko przypomina tytułową postać jej powieści – dziewczynę z zapalkami. Nie jest to mała, baśniowa dziewczynka, ale osoba dojrzała, świadoma praw rządzących rzeczywistością, dziewczyna bezdomna, szukająca ciepła i bezpieczeństwa. Wreszcie dziewczyna, która posiada to, czego inni nie doceniają – zapalki, a które rozświetlają jej drogę do utęsknionego domu. Nikłe światło zapalek rozpoczyna grę blasku i cienia, odkrywania i zasłaniania, tworzy Heideggerowski prześwit ukazany jako przerzedzone miejsce w lesie, pozwalający dostrzec to, co nas otacza, dający wolne miejsce w bycie<sup>12</sup>. Ów prześwit, nieskrytość – pisze autor *Bycia i czasu* – „stanowi podstawę dla odbioru tego, co się wyistacza”<sup>13</sup>. W ruchu skrywania/odkrywania znajduje się „bycie przytomne”<sup>14</sup>, budzi się świadomość życia autentycznego. Nie znajdując w domach/nie-domach azylu, wspólnoty i odpoczynku, Janko opuszcza je w poszukiwaniu kolejnych. I mimo że jej wędrowce towarzyszy niedosyt, tęsknota, trwoga – uczucia, które wbrew pozorom okazują się budujące oraz wytyczają kierunek poszukiwań – gest odejścia jest świadectwem „bycia przytomnego”.

W jednym z wierszy Anna Janko woła: „Ja już tu nie mieszkam / ten dom – to jeszcze jedno okrycie zwierchnie”<sup>15</sup>. Dom został więc ukazany jako miejsce przeszłe, nieobecne, niezapewniające poczucia bezpieczeństwa, wypada poza rozważania agatologiczne. Nie jest przestrzenią wolności, a zabliznionym, bolesnym miejscem. Autorka *Śladu i obecności* mówi, że utrata domu pozostawia bliźnę, która goi się z trudnością<sup>16</sup>. Dom utracony nie jest nosicielem dobra, nie posiada jego niewyczerpalnych głębi, nie pragnie go pomnażać. Janko opuszcza dom, który nie jest dobrem, nie identyfikuje się z nim, nie odnajduje schronienia, nie tworzy wspólnoty. Nazywając go „okryciem zwierchnim”, odczłowiecza jego przestrzeń, urzeczowia to, co powinno funkcjonować na zasadzie miejsca *sacrum*, przestrzeni pierwotnego dobra, rodzinnego ciepła i bezpieczeństwa. Dom, będący „jeszcze jednym okryciem zwierchnim”, przestaje być miejscem wyjątkowym, przestaje być miejscem, do którego się wraca, dlatego przestaje być domem w ogóle. Epitet metaforyczny, którym posłużyła się Janko („dom – to jeszcze jedno okrycie zwierchnie”) ukazuje dom jako przestrzeń związaną z władzą, z istnieniem hierarchii, wykonywaniem poleceń, z brakiem swobody, samodzielności; to przestrzeń pozbawiona cech intymnych, pozbawiona wolności, ograniczana. Okazuje się przestrzenią nieswojską, tranzytową, jedną z wielu, jest miejscem obcym, związanym z poczuciem żalu, tęsknoty, a nawet goryczki. Wizja domu w wierszach autorki *Dziewczyny z zapalkami* przypomina wizję wygnania z raju. Dom „zwierchni” jest miejscem dalekim, domem „z-wierzchu”, który jak płaszcz narzuca się na ramiona, a nie jak koszulę nakłada na ciało. Kryje się w nim swego rodzaju zakłamanie, obłuda, jest miejscem fałszywym, które nie powinno być

<sup>12</sup> Por. M. Heidegger, op. cit., s. 343.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 158.

<sup>14</sup> Por. ibidem, s. 167.

<sup>15</sup> A. Janko, *Ucieczka domu*, [w:] eadem, *List do królika doświadczonego*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1977, s. 51.

<sup>16</sup> Por. B. Skarga, op. cit., s. 92.

nazywane domem, ponieważ nie zapewnia ani bezpieczeństwa, ani spokoju. Dlatego bohaterka wierszy Anny Janko opuszcza tę przestrzeń, nie zakorzenia się w niej. Odrzucając nie-dom, niejako wymeldowując się z niego, neguje fałszywość miejsca. W momencie opuszczenia domu „zwierzchniego” budzi się w niej trwoga. Uświadamia sobie – mówiąc za Heideggerem – że została rzucona w byt, że nie żyła autentycznie. Trwoga wyrywa z fałszywego istnienia, daje początek bytowi prawdziwemu, jest budująca, daje też początek wędrowce do miejsca prawdziwego, pokazuje życie autentyczne. Odejście z nie-domu, uczucie trwogi budzącej świadomość bytu inicjuje budowę domu. Bohaterka poezji Janko, opuszczając miejsce fałszywe, zmierza ku prawdzie.

Nazwanie domu „okryciem zwierzchnim” nawiązuje też do tego, co płaskie, płytkie, pozbawione głębi. Dom zdaje się nie mieć „wnętrza”, nie posiada „środka”, ale też nie jest uwewnętrzniony przez podmiot. Jest płaski i płytki, niedomowy, bez głębi. Józef Tischner w *Sporze o istnieniu człowieka* zauważa: „Przeźrenie wewnętrzna nie jest przestrzenią «płaską», lecz ma swoją «powierzchnię i głębię»”<sup>17</sup>. Dom Janko nie jest „dwuwymiarowy”, to tylko powierzchnia, jest pozbawiony wnętrza; a to, co zewnętrzne, nie posiada istotowej formy. Jest to dom wyczerpany, w którym nie odnajdzie się dobra, to przestrzeń opuszczona, pusta, wyjałowiona. J. Tischner zauważa, że działanie dobra, „każdy jego «dobry czyn» nie wyczerpuje go, lecz pogłębia i «dodaje siłę»”<sup>18</sup>. Dobro nie jest siłą działającą w domu Janko, nie zobowiązuje do tworzenia i pomnażania dobra. Jest to dom skazany na pustkę i żal byłych mieszkańców, ale to też dom poszukiwany, odkopywany z ruin pamięci i łatany bliznami ze słów. Obrazy domu-wraku, domu-blizny, domu-ślądu konstytuują poetycką mitologię śledzenia, tropienia domu, poszukiwania przestrzeni dobra, dróg doń prowadzących, nieustannych wspomnień Itaki. Chęć powrotu do domu legitymizuje ciągłą gotowość do mieszkania, a tym samym do budowania, bo – jak mówi autor *Bycia i czasu* – „tylko wtedy, gdy jesteśmy zdolni do mieszkania, możemy budować”<sup>19</sup>. Wiersze Janko stanowią również zapis wysiłków odbudowywania systemu wartości, troszczenia się o byt, a tym samym napełniania egzystencji sensem. Są to także próby zamieszkiwania w mowie, która daje podmiotowi schronienie.

Poetyckie wypowiedzi Janko zdradzają ambiwalentny stosunek do „kochanego obcego domu”. Legeżyńska zauważa, że pokolenie autorki *Listu do królika doświadczonego* tworzy własną mitologię domu opartą na antytezie<sup>20</sup>. W utworze o znamienym tytule – *Mój kochany obcy dom. Gawęda* – Janko ukazuje figurę domu nieswojskiego, którego wspomnienie wywołuje tęsknotę i czułość, niechęć i gorycz, a nawet wrogość. Spotęgowany oksymoron (dom mój, ale obcy; obcy kochany; dom obcy) tworzy warstwowy obraz domu swojskiego i obcego jednocześnie. Dom poetki przestaje być „centrum świata”:

<sup>17</sup> J. Tischner, *Spor o istnienie człowieka*, Znak, Kraków 2011, s. 323.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 335.

<sup>19</sup> M. Heidegger, op. cit., s. 333.

<sup>20</sup> Por. A. Legeżyńska, op. cit., s. 181-186.

Gdy jest mi obcy  
mój adres  
i rysopis  
odchodzę  
potem wracam bez skruchy<sup>21</sup>.

Gawęda o domu nie ukazuje jego przestrzeni w aspekcie sakralnym, odziera dom z tego, co czyni go miejscem świętym, dom Janko nie jest *imago mundi*<sup>22</sup>. Nie zapewnia bezpieczeństwa, nie kształtuje tożsamości. On wy(do)mawia z miejsca, oferuje adres obcy, rozbija podmiotowość, dezorientuje, wyrzuca za próg w przestrzeń chaosu. Mircea Eliade zaznaczył, że aby człowiek mógł się zadomowić, potrzebuje religijnego objawienia, epifanii domu. Człowiek musi odnaleźć się w świecie, obrąć stały, bezpieczny punkt, miejsce święte, wokół którego będzie miał możliwość założyć dom i rodzinę: „Nic nie może się zacząć, niczego nie można dokonać bez uprzedniej orientacji, wszelka zaś orientacja implikuje obranie punktu stałego”<sup>23</sup>. Stałym punktem ma być miejsce *sacrum*, bowiem – jak piszą Danuta i Zbigniew Benedyktowiczowie – „Eliade podkreśla paralelizm: miejsce święte, świątynia – dom, siedziba ludzka”<sup>24</sup>. Dom Janko decentralizuje, nie jest znakiem środka świata. Nazwanie domu „kochanym” i „obcym” zarazem zbija z tropu, antyteza zawarta w tytule rozbija kulturowy wzorzec domu-świątyni. Gdy jego adres staje się obcy, obcy również jest rysopis poetki. Nie znając drogi do domu, nie znajduje drogi do siebie, a biografia bez domu nie jest możliwa. Domem w tym przypadku jest także ojczyzna, która nie naznaczyła pokolenia poetki przeżyciem, nie stygmatyzowała go ważnym wydarzeniem, wokół którego generacja Janko mogłaby osnuwać swoją historię i biografię. W głosie poetki można usłyszeć żal i rozczarowanie, urodzonej w roku końca wojny Ewy Lipskiej: „My zazdrościmy tym / którzy w wysokich sznurowanych butach / przeszli przez wojnę”<sup>25</sup>. Lipska, ale chyba i Janko naznaczone są pamięcią o wojennej traumie, dorastając w czasach pozornej wolności i pokoju, mierzą się z martyrologią przeszłych pokoleń, jednak nie chcą, by tylko ciężar pamięci naznaczał ich genealogię. Nie chcą dojrzywać w cieniu wojny, ich biografie zhańbione są brakiem „rzeczywistego cierpienia”. Bohaterka liryczna Janko mówi do rówieśnika: „ty jesteś szczęśliwy / Wstyd się z tobą / pokazać na / ulicy”<sup>26</sup>, Ojczyznę zaś nazywa domem bez blizny

<sup>21</sup> A. Janko, *Mój kochany obcy dom. Gawęda*, [w:] eadem, *Wykluwa się staruszka*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1979, s. 80.

<sup>22</sup> Mircea Eliade wiąże figurę domu z symboliką kosmologiczną. Tworzenie kraju, miasta, świątyni, domu odbywa się na zasadzie odzwierciedlenia Kosmosu, co zapewnia ład i porządek przestrzenny. Eliade zauważa, że „symbolikę kosmiczną odnajdujemy w samej strukturze każdego domu. Dom jest *imago mundi*”. Por. M. Eliade, *Okultyzm, czary, mody kulturowe*, tłum. I. Kania, Oficyna Literacka, Kraków 1992, s. 33.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>24</sup> D. Benedyktowicz, Z. Benedyktowicz, *Dom w tradycji ludowej*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992, s. 27.

<sup>25</sup> E. Lipska, *My*, [w:] eadem, *Wakacje mizantropa. Utwory wybrane*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1993, s. 6.

<sup>26</sup> A. Janko, (\*\*\*) *Nie dotykaj mnie tak delikatnie*, [w:] eadem, *List...*, s. 35.

i bez kartoteki<sup>27</sup>; kraj dorastania jest miejscem bez doniosłych wydarzeń. Generacja pozbawiona doświadczenia martyrologii posiada „spłaszczone”, „płytkie” biografie, których – jak uważa Janko – można się wstydzić. W jednym z wierszy czytamy:

Dom ma już pięćdziesiąt lat  
a nikt do niego nie strzelał  
nikt nie wyrwał mu drzwi jego  
nie bił okien jego  
ksiąg jego nie tykał  
[...]  
Jest tu sceniczna weranda  
i proscenium  
lecz nikt nie odegrał tego prostego dramatu  
napadniętych drzwi  
które giną na miejscu  
oddając domowników  
w ręce napastników<sup>28</sup>.

Powtarzana inwersja oraz rytmizacja zamykającego dwuwersu stylizuje wiersz na pieśń, upodabnia go do testu biblijnego, nadaje patosu. Janko porównuje dom do teatru, w którym powinien być odegrany dramat. Zdaje się czekać na tragedię wojenną, na śmierć domu, dzięki której jej pokolenie miałoby swoje „rzeczywiste” przeżycie. Pamięć o przeszłości determinuje myślenie o teraźniejszości. Janko znajduje się w teatrze pamięci, dom-teatr stanowi przestrzenną ramę pamięci<sup>29</sup>. Jan Assmann zauważa, że grupa, która chce się skonsolidować, próbuje zabezpieczyć miejsca będące symbolami tożsamości oraz źródłem pamięci<sup>30</sup>. Dom bez blizn, bez kartoteki, bez historii nie ma tożsamości, jest na swój sposób pusty, jedyne, co go wypełnia, to mgławicowa pamięć wydarzeń naznaczających wcześniejszą generację. Poetka buntuje się przeciw takiemu domowi, nie utożsamia się z przestrzenią, „bo przecież nie ma sensu / biografia bez wojny”<sup>31</sup>. Pokolenie pozbawione konsolidującego wydarzenia nie potrafi zbudować wspólnoty, a tym samym nie oswaja domu i nie zakorzenia się w nim. Legeżyńska zauważyła, że w wyobraźni poetyckiej generacji, do której należy Janko, figura domu konstruowana jest przez łączenie obrazów przeciwstawnych. Podobnie jest z biografią autorki *Wierszy z cieniem*, z jej literackim nieistnieniem w historii, posiadaniem „biografii bez biografii”. Generacja Janko skażona jest brakiem przeżycia pokoleniowego. Młodsza od poetki o dziewięć lat Agata Bielik-Robson zaznacza: „Jesteśmy

<sup>27</sup> W jednym z wierszy Janko pisze o ojczyźnie: „Dom / bez blizny / bez kartoteki / dom o jakim marzy / wygnaniec” (tomik *Koronki na rany*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1988, s. 18).

<sup>28</sup> A. Janko, (\*\*\*) *Dom ma już pięćdziesiąt lat*, [w:] eadem, *Koronki na rany*, s. 18.

<sup>29</sup> Jan Assmann pisze, że dom/ojczyzna stanowią „przestrzenną ramę pamięci”, są jej podporą. Por. J. Assmann, *Kultura pamięci*, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, tłum. A. Kryczyńska-Pham, red. M. Saryusz-Wolska, Universitas, Kraków 2009, s. 70.

<sup>30</sup> Por. ibidem.

<sup>31</sup> A. Janko, (\*\*\*) *Nie dotykaj mnie tak delikatnie*, s. 35.

dziwnie bezdomni w Historii, która odmówiła nam schronienia, zabłąkani i zagubieni”<sup>32</sup>. Dramat pokolenia obu kobiet polega na braku domu, korzeni, rodziców, na byciu bezdomnym, na niezadomowieniu w świecie, który – jak pisze A. Bielik-Robson – jest światem-całkiem-nie-do-życia, „nie daje korzeni, ale skutecznie wykorzenia i, odbierając intuicję domu, wyrzuca w obcy świat”<sup>33</sup>. Pokolenie to jest „wydomowione” przez historię, a kształtuje je tęsknota za domem (naznaczonym ważnym, bolesnym wydarzeniem)<sup>34</sup>. Pragnienie zakorzenienia, poczucia łączności z historią, chęć stworzenia wspólnoty uobecnia się w twórczości Janko. Autorka *Boskich i nieznosnych* jest jak wahadło – wraca do wcześniej opuszczonego domu, oddala się i przybliża, odchodzi i powraca. Bez skruchy, niepokorna, kontestująca rzeczywistość, wraca do domu, który był tak zły, dezorientujący, że zmusił ją do odejścia. Wraca, ponieważ świat za progiem jest jeszcze bardziej obcy niż przestrzeń domu. Wraca, ponieważ tęskni; ponieważ ten obcy dom, wbrew wszystkiemu, jest kochany. Każdy powrót do domu umacnia jego osłabioną przez cywilizację pozycję, każdy powrót do niego potwierdza, że jego przestrzeń jest mocna, święta i pełna znaczeń<sup>35</sup>. Wiersze Janko stanowią świadectwo prób ocalenia domu, zakorzenienia się w nim i wpisania w traktującą po macoszemu historię. Są także zapisem prób ocalenia osobistej biografii i scalenia własnego portretu. Mówiąc: „Gdy jest mi obcy / mój adres / i rysopis / odchodzę”, poetka ukazuje swoją obcość i niedopasowanie do przestrzeni. Mówi także o niemożliwości autoidentyfikacji, nie rozpoznaje własnej twarzy. Mogłoby się wydawać, że Janko zgubiła dowód tożsamości, w którym znajdował się jej rysopis, zgubiła też adres domu. Zostaje bez twarzy, przestaje funkcjonować „dla Innego”, ztraca bliskość, której istotą jest epifania twarzy. Aleksander Bobko, odwołując się do filozofii dialogu i przestrzeni ludzkiego dramatu w pismach Tischnera, zaznacza: „Odsłaniająca się twarz innego uświadamia, że jesteśmy we wzajemnej bliskości”<sup>36</sup>. Bohaterka liryki Janko, tracąc twarz, unieważnia wspólnotę i traci bliskość. Jest jak pozbawiony głębi dom – płytka i fałszywa. Jej tożsamość staje się „zwierzchnia”, a dramat rozgrywający się między kategoriami mój/obcy, głęboki/płytki, prawdziwy/fałszywy zapowiada klęskę człowieka. Po wydomowionej, wykorzenionej, wyłączonej z tożsamości kobiecie pozostaje ślad. Nie ma domu, nie ma mieszkańców. Przestrzeń w wierszu jest rozbita, cząstkowa, fragmentaryczna. Wahadłowy ruch, niestabilność emocjonalna rozbijają harmonię. Tej przestrzeni nie da się zamieszkać. Dom Janko to widmo *sacrum*, tożsamość to ślad bytu. Dom i jego mieszkańcy stają się nie-obecnością, która znosi podmiotowość – a jak zauważyła Skarga – to obecność i trwałość są potrzebą życia. Brak obecności i trwałości wywołuje lęk przed nicością, skończonością i ulotnością bytu<sup>37</sup>.

<sup>32</sup> A. Bielik-Robson, *Straceni inaczej*, „Res Publica Nowa” 1997, nr 11, s. 6.

<sup>33</sup> Por. ibidem, s. 9, 12.

<sup>34</sup> Por. ibidem, s. 13.

<sup>35</sup> Zob. D. Benedyktowicz, Z. Benedyktowicz, op. cit., s. 11.

<sup>36</sup> A. Bobko, *Wstęp. Józefa Tischnera myślenie o człowieku*, [w:] J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, oprac. A. Bobko, M. Kozak, wstęp A. Bobko, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2013, s. XXX.

<sup>37</sup> Por. B. Skarga, op. cit., s. 54.

Obecność nieobecności zmienia perspektywę widzenia: „Rzeczy i wydarzenia zaczynają tracić właściwe proporcje”<sup>38</sup>. Walcząc z lękiem, Janko wraca; poruszając się po śladach, tropi dawny dom, z myślą o nim tworzy gawędę – gatunek niefabularny wywodzący się z tradycji kultury szlacheckiej. Ale ta poetycka gawęda to też prowokacja, istnienie tradycji wymaga bowiem wspólnoty, a dom jest pusty i wrogi. Janko myśli o nim w sposób deziluzyjny, ma świadomość utraty, co nie oznacza, iż nie tęskni za nim, nie odczuwa jego braku i nie pragnie go odzyskać.

Poprzez wszelkie próby ratowania domu można definiować także chęć pielęgnacji wartości rodzinnych. Gaston Bachelard zaznaczył, że dom jest dobrem rodzinnym, a jego zadanie polega na utrzymywaniu rodziny<sup>39</sup>. Autor *Wyobraźni poetyckiej* z obrazem domu będącego miejscem bezpiecznym, azylem łączy filozofię odpoczynku. Mówi, iż „przytulność domu [...] przywodzi na myśl przytulność istotniejszą, a zwłaszcza doznania związane z przebywaniem w łonie matki i w jej ramionach”<sup>40</sup>. Bezpieczeństwo, stabilność i harmonię rodzinną przypisuje się archetypowi matki. To ona kreuje dom będący synonimem dobra, jest patronką rodzinnego ogniska, od niej zależy siła rodziny oraz możliwość jej przetrwania. Hanna Dziechcińska, przyglądając się roli kobiety w dawnych czasach, wielokrotnie zaznacza, że to kobieta, matka była opiekunką rodziny, a „dom rodzinny od zawsze był i pozostanie jej światem”<sup>41</sup>. Matka sprawuje pieczę nad domem, z otwartymi ramionami wita gości. Matka to światło domu, ten zaś – pisze Bachelard – jest jak „gwiazda nad lasem, wskazująca drogę zabłąkanemu wędrowcowi”<sup>42</sup>. W każdym powrocie do domu psychoanaliza upatruje powrotu do matczynego łona. Kulturowe wyobrażenie domu-matki przywołuje na myśl miejsce odpoczynku, bezpieczne, intymne i osobne, azyl, schronienie. E. Lévinas przedstawia dom jako prywatność, która chroni przed żywiołami, przed niebezpieczeństwem świata, pozwala na wycofanie się z destrukcyjnej cywilizacji. Ale przede wszystkim dom w koncepcji autora *Bycia i czasu* to domena „kobiecości”, zamieszkiwanie staje się niezwykle dzięki obecności fenomenu kobiety. Lévinas zaznacza, że gościnność, spokój i bezpieczeństwo domu gwarantuje „dyskretna nieobecność” kobiety. Marzena Adamiak zauważa z kolei, że kobieta w pismach Lévinasa ukazana jest jako „tajemnicza istota dająca się uchwycić jedynie przy słabym blasku księżyca”<sup>43</sup>, ponieważ jest ona tak naprawdę negatywnością, bytem bez twarzy, kobieta jest niewidzialna<sup>44</sup>. Niemniej oswiają domostwo, „stanowi

<sup>38</sup> J. Tischner, *O człowieku...*, s. 15.

<sup>39</sup> Zob. G. Bachelard, *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism*, wybór H. Chudak, tłum. H. Chudak, A. Tatariewicz, wstęp J. Błoński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975, s. 323.

<sup>40</sup> Ibidem, s. 325.

<sup>41</sup> H. Dziechcińska, *Kobieta w życiu i literaturze XVI i XVII wieku*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2001, s. 30.

<sup>42</sup> G. Bachelard, op. cit., s. 318.

<sup>43</sup> M. Adamiak, *O kobiecie, która nawiedza myśl. Kobieta jako figura inności w koncepcji podmiotu Emmanuela Lévinasa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 136.

<sup>44</sup> Zagadnieniu kobiecości, jej roli w filozofii Lévinasa, kobiecie bez twarzy, będącej bytem pomiędzy tożsamością a innością, kobiecie znajdującej się w szarej strefie Marzena Adamiak poświęciła książkę; zob. M. Adamiak, op. cit.



warunek skupienia, wewnętrżności domu i zamieszkiwania”<sup>45</sup>. Kobieta – pisze Adamiak – „urządza» dom, sprawia, że jest ciepły i przytulny, że skupienie związane jest ze słodyczą intymności”<sup>46</sup>.

Dom Janko prowadzony jest przez matkę, jednak i tym razem jego wyobrażenie opiera się na antytezie. Wracając do domu, (u)rządzonego przez kobietę, Janko nie czuje w nim rodzinnej atmosfery. Poetka mogłaby powiedzieć znów za Ewą Lipską: „Mój dom nie wybiega mi naprzeciw”<sup>47</sup>. Dom ją rozczarowuje, słodycz domu onirycznego zastąpiona zostaje bolesnym doświadczeniem terażniejszości:

Drzwi otwarła mi matka  
z jej twarzy zniknęła wszelka codzienność  
– Bądź mi gościem dziecko

Podaje mi na powitanie  
ręce w rękawiczkach z przezroczystej błony  
pod którą rozwiązują się żyły

Las za domem został sprzedany  
i ptaki wysyła w inne okna

Moje rzeczy w moim pokoju  
wydostały się spod znaku własności  
i gryzą mnie po rękach

Przyjechałam tu do siebie  
– lecz mnie tu nie ma

Przyjechałam do domu  
– gościnność nie jest domem<sup>48</sup>.

Po przekroczeniu progu domu okazuje się on chłodny i zimny. Matka stała się obca. Powracająca do domu – nie jest już u siebie, powróciła do miejsca nieswojskiego, nieznanego, oferującego rozczarowanie i gorycz. Matka, krzątająca się w domu autorki *Wierszy z cieniem*, jawi się jako osoba obca, mimo gościnności nie buduje rodzinnego ciepła, bowiem „gościnność nie jest domem”. W domu matki odczuwa się świąteczną atmosferę, pełną teatralnych gestów – od otwarcia drzwi (matka nawet ich nie otworzyła, ale teatralnie „otwarła”), przez chłodne przywitania (podanie ręki), po zwiedzanie domu przypominającego muzeum. Dom przestał być codziennością, rządzony jest przez odświętność, dziecko staje się gościem, a matka odarta ze swojskości, zachowuje się jak kustosz. Gest przywitania pozbawiony jest czułości, podanie ręki charakteryzuje przestrzeń publiczną, sytuację oficjalną. Dłoń jest dodatkowo chroniona – obleka ją rękawiczka, która nie pozwala na bliższy kontakt. Rękawiczka na dłoni matki to skóra – przezroczysta, cienka błona. Dotknięcie matczynej skóry, uścisk (a może tylko muśnięcie?) dłoni paraliżuje, utrudnia relacje. Poetka zauważa, że pod

<sup>45</sup> E. Lévinas, op. cit., s. 177.

<sup>46</sup> M. Adamiak, op. cit., s. 173.

<sup>47</sup> E. Lipska, *Czekam na odjazd pociągu*, [w:] *Wakacje mizantropa*, s. 81.

<sup>48</sup> A. Janko, (\*\*\*) *Drzwi otwarła mi matka*, [w:] *Koronki na rany*, s. 58.

transparentną rękawiczką widoczne są „rozwiązujące się żyły”. Żyły matki, w których płynie ta sama krew co w żyłach córki ulegają „rozsupłaniu”, „rozluźnieniu”, więzy krwi są osłabione. Nie podtrzymuje to rodziny, nie dba o jej trwałość. Matka nie ujawnia się w pełni postaci, w postaci zapamiętanej, jest ona „śladowa”, „szczątkowa”, a jej dłoń jest śladem dotyku. Rozwiązanie więzów, brak troski o wspólnotę to podstawowy czynnik rozbijający spójność rodziny. Dom nie jest już enklawą świętości, a miłość matki nie jest już – jak chciałby Erich Fromm – bezwarunkowa<sup>49</sup>. Matka staje się nieobecnością, ponieważ bez miłości, bez ciepła jej postać nie może się urzeczywistnić. Gdy Janko jej nie rozpoznaje, zaczyna badać otaczającą przestrzeń, ale i ta uległa zmianie, nie daje się uchwycić. Wynikiem konfrontacji obrazu zapamiętanego z obrazem teraźniejszym jest ból. Bohaterka liryczna Janko, poszukując ciepła i rodzinnych uczuć, wchodzi w głąb pomieszczenia, wykonuje ruch dośrodkowy, kierując się sercem, pragnie znaleźć się w sercu domu, chce odnaleźć serce matki. Jednak będąc we własnym pokoju, niegdyś w osobistym centrum domu, teraz czuje się nieswojo, nie identyfikuje się z miejscem, nie odnajduje tam siebie. W utworze pojawiają się różne odmiany zaimków (mi, mój, moje, mnie) wskazujące na osobę, akcentujące tożsamość, ukazujące jej własność. Zabieg ten z jednej strony umacnia podmiotowość osoby przybyłej do domu. Z drugiej jednak poprzez pojawiające się zaprzeczenia („mnie tu nie ma”, ukazanie pokoju i rzeczy jako obcych) osłabiają osobowość zwiedzającej dom. Zaimki te nakreślają podmiot egotyczny, skupiony na sobie. Nowo przybyła zdaje się być w klatce „sobości”, jej ruchy są zmrożone przez chłód matki i odświętność domu, ona – zniewolona. Tam, gdzie nie ma wolności, nie ma też dobra, bowiem to wolność jest sposobem jego istnienia<sup>50</sup>. J. Tischner zaznacza, że wolność będąca kategorią dramatyczną jako pierwsza pojawia się między ludźmi i kiedy, otwierając się na innego, zostanie przez niego wybrany, doświadcza wolności<sup>51</sup>. Poprzez gościnność i świąteczność domu córka czuje się odtrącona, zamyka się w sobie. W takiej sytuacji nie pojawia się wyzwanie, zanika pragnienie darowania siebie innemu, a tym samym nie ma możliwości dokonania wyboru, wolność nie może wybrać siebie, dobro nie może zaistnieć. Autor *Filozofii dramatu* mówi: „Bez tego «ku tobie» i «od ciebie», «z tobą» i «przeciwko tobie», bez «obok», «pod» i «jak», wolność byłaby «pustką»”<sup>52</sup>. Brak dialogu z matką, męcząca cisza, nieofirowanie siebie innemu jest negacją wolności, a tym samym negacją dobra. Pustka naznaczająca dramat rozgrywający się między matką a córką odziera przestrzeń z głębi, jest płaska i płytka. Dom w wierszu Janko nie jest przestrzenią wewnętrzną, nie konsoliduje podmiotowości, nie zapewnia bezpieczeństwa. Dramat wolności i dialogu przeradza się w dramat zniewolenia i ciszy. Dom staje się martwy. To dlatego zapamiętane obrazy są teraz obce, poetka

<sup>49</sup> Erich Fromm w książce *Miłość, płęć i matriarchat* pisze: „Miłość matki jest miłością bezwarunkową, której dziecko doświadcza nie dlatego, że jest posłuszne, dobre czy użyteczne, lecz dlatego, że jest jej dzieckiem, że tej miłości i opieki potrzebuje”. Por. E. Fromm, *Miłość, płęć i matriarchat*, tłum. B. Radomska, G. Sowiński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012, s. 22.

<sup>50</sup> Por. J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, s. 343.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 349-351.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 350.

w rzeczywistości świata nie odnajduje świata wspomnień. Przedmioty niegdyś bliskie dziś gryzą po rękach. Córka próbuje rozpoznać dom w sposób sensualny, przygląda się, nasłuchuje, dotyka, ale te doświadczenia są bolesne, kaleczą zmysły. Nawet las znajduje się w posiadaniu obcych ludzi, nawet ptaki nie siadają jak dawniej na parapetach. Wizja zapamiętanego sielskiego domu (dom w lesie, śpiewające ptaki, posiadanie własnego mikrokosmosu) przeradza się w wizję nie-domu, miejsca obcego, nieznanego. Dramat przebywania w nim nie polega tylko na braku wyzwania i wolności, braku wyboru ze strony matki i córki, na nieistnieniu dobra. Spowodowany jest także upływającym czasem. Dramat temporalny zarysowuje opozycję wtedy/tam – teraz/tu. Topograficzne realia przepadły, dlatego bohaterka Janko czuje się obco. Dom i jego okolica nie przypominają dawnej przestrzeni – są tylko jej wrakiem. Dorota Majkowska-Szajer, przyglądając się „konającym mieszkaniom”, naruszonym przez czas domom, dostrzega, że jedyne co oferują, to poczucie zagrożenia, a nadto przypominają człowiekowi o jego naznaczonym przez czas bycie:

Oglądając wraki domów, przestajemy się łudzić, że raz na zawsze znaleźliśmy dla siebie bezpieczne schronienie, i stajemy z tą grozą twarzą w twarz. Przyglądamy się postępującemu rozkładowi, bo dostrzegamy w nim zapowiedź własnego losu. W odrzuconych przedmiotach, w tej upadłej materii, widzimy przecież nie pozór istnienia, lecz „bytujące rzeczy”<sup>53</sup>.

Opustoszały dom, w którym panoszy się chłód, który jest kochany, ale obcy, wrogi i nieswój, nie jest już azylem z lat dziecińczych, przypomina o upływającym czasie. Groza śmierci uwidacznia się w odmienionej (przez czas) przestrzeni. Bohaterka Janko wraca do domu, w którym kiedyś była, ale teraz się w nim nie odnajduje, tu jej nie ma. Po przestrzeni i rodzinie pozostał jedynie ślad. Ewa Rewers pisze, że „tajemnica śladu wiąże się z nieodwracalną utratą tego, do czego fizycznie, materialnie i przestrzennie przylegał. Każda próba odnalezienia tego, co utracone musi odbywać się już w innym czasie, a ten wymazując stare zdarzenia pozostawia ślady [...]”<sup>54</sup>. Powracająca do dzieciństwa kobieta nie odzyskuje domu, nie doznaje jego ciepła, zwiedza go, tropiąc czas miniony. Ślad zakłada obecność i nieobecność, ruch ujawniania i skrywania, jego istota jest wahadłowa. Ślady w domu Janko to ślady wygnania, nostalgii i tęsknoty. Dom nie jest miejscem stabilnym, jest kruchy, pusty, wybrakowany, nieomowy.

To co kalekie i ułomne, bytowo słabe stało się punktem wyjścia refleksji filozoficzno-kulturowej Gianniego Vattimo. Andrzej Zawadzki, przyglądając się spopularyzowanemu przez autora *Końca nowoczesności* pojęciu myśli „słabej”, zaznacza, iż jest ona próbą opisu „rozpadu trwałych struktur, na których oparta była egzystencja w społeczeństwach tradycyjnych, i wypieranie ich przez pozbawione stabilności i zakorzenienia w niezmiennych wartościach formy życia [...]”<sup>55</sup>. Dom w utworach Janko jest miejscem zbudowanym ze szczątków,

<sup>53</sup> D. Majkowska-Szajer, *opuszczone.com*, [w:] *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*, red.

D. Czaja, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2013, s. 214.

<sup>54</sup> E. Rewers, op. cit., s. 24.

<sup>55</sup> A. Zawadzki, *Literatura a myśl słaba*, Universitas, Kraków 2009, s. 16.

fragmentów pamięci, śladów po minionym, to „budowla słaba”, rozpadająca się, popadająca w ruinę, wrak. Mowa podmiotu lirycznego także jawi się jako „osłabiona”, negatywna, krucha. Poetka najczęściej posługuje się negacją (już tu nie mieszkam, mnie tu nie ma), antytezą czy ironią, które dezawuuują poetycką rzeczywistość, ograbiają przestrzeń, a jednocześnie ją rozciągają w formie pustki, płaszczyzny, tworu pozbawionego głębi. Przestrzeń, do której poetka pragnie powrócić, uniemożliwia odnalezienie i ponowne zapuszczenie korzeni, nie pozwala na zadomowienie. Janko czuje się samotna, opuszczona, nie znajduje schronienia. Tischner pisał, że „człowiek nie może zadomowić się w samotności”<sup>56</sup>. Klatka „sobiebycia”, w której utkwiała bohaterka Janko, zaprzecza istnieniu dobra, a tym samym neguje istnienie domu. W wierszach poetki przestaje on być obszarem „pierwotnej swojskości”<sup>57</sup>, staje się miejscem rachitycznym, wybrakowanym, obszarem permanentnej tęsknoty i nostalgii, miejscem zniewolenia przez pamięć i ból, miejscem samotności.

W szkicu poświęconym nostalgii Anna Eleonora Kubiak zaznacza, że „nostalgia to tęsknota za swojskością, za zadomowieniem”<sup>58</sup>. Nostalgia wiąże się także – jak pisze ta autorka – z indywidualną i bolesną pamięcią<sup>59</sup>. Podmiot liryki Janko nosi w sobie pamięć czasu minionego, wie, że nie odnajdzie dawnych, utraconych przestrzeni, nie spotka dawnej, utraconej siebie. Cierpi, wyraża zdezorientowanie i zagubienie. Marek Zaleski podkreśla, że ból nostalgika spowodowany jest świadomością utraty przeszłości<sup>60</sup>. W *Formach pamięci* czytamy: „nostalgia jest figurą wyobcowania, dotkliwego braku i płynącego stąd poczucia nieprzystosowania”<sup>61</sup>. Podmiot wierszy Janko czuje się obco, poszukuje śladów przeszłości, chce się wtulić w ramiona matki, jednak powrót do domu przeistacza się w zejście w piekielną dolinę bolesnej pamięci, nie jest powrotem w sielską krainę dzieciństwa, jedyne co oferuje to doświadczenie bezdomności. Mimo to Legeżyńska, zauważając, że bezdomność nie jest stanem całkowitego upadku, daje nadzieję: „Póki istnieje pamięć i potrzeba poszukiwania wartości, bezdomność nie jest równoznaczna z wykorzeniem”<sup>62</sup>. Bohaterka liryki Janko, gubiąc się w ścianach nie-domu, próbuje odnaleźć to, na czym jej zależy; to, co ocaliła dzięki miłości do domu; to, co pielęguje w pamięci.

Przyglądając się przedstawionej w wierszu sytuacji powrotu do domostwa i do macierzy, można ów powrót odczytać inaczej. W tym drugim przypadku ból matki przewyższy cierpienia córki. Matka, rządząca w domu, witająca córkę przez podanie ręki, ukazana jest jako zwierzchnik swojego dziecka, władczyni, królowa. Jej osoba nacechowana jest chłodem, stygmatyzuje dom obcością, wprowadza dystans. Dodatkowo jest to matka chthoniczna, której podporządkowuje się natura.

<sup>56</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Znak, Kraków 2012, s. 225.

<sup>57</sup> Jest to określenie użyte przez Tischnera; zob. ibidem, s. 225.

<sup>58</sup> A.E. Kubiak, *Nostalgia i inne tęsknoty*, Oficyna Wydawnicza „Stopka”, Łomża 2007, s. 14, 15.

<sup>59</sup> Ibidem.

<sup>60</sup> O nostalgii pisze w rozdziale *Świat powtórzony* Marek Zaleski; zob. M. Zaleski, *Formy pamięci*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2004, s. 11-26.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>62</sup> A. Legeżyńska, op. cit., s. 17.

Gdy obcy staje się dom/pałac matki, obca staje się przyroda. Historia Janko po trosze przypomina dzieje Królowej Pszczoły z Miasta Ula i jej dziecka – Przepiórki<sup>63</sup>. Córka Królowej Pszczoły musiała opuścić ród-rój, aby przy boku wybranka założyć nową osadę, zapewniając tym samym ciągłość rządów kobiet. Przepiórka była jedną z założycielek miast, które – jak zapewnia Jadwiga Żylińska – „powstało dla obrony szczepu, tak jak dom powstał dla ochrony ogniska”<sup>64</sup>. W losach bohaterki Janko dopatrzyć się można analogii z historią Królowej Ula i Przepiórki. Córka musi opuścić matczyne ramiona, aby kontynuować misję podtrzymywania rodu. Jednak podmiot liryczny w wierszu *Drzwi otworzyła mi matka* nie do końca przypomina dzielną Przepiórkę. Królowa-Matka w wierszu traktuje dziecko jak gościa, jest oziębła, ponieważ może mieć za złe, że córka nie zadomowiła się w innym miejscu, nie dba o ciągłość rodu i zaprzepaszcza matrylinearną strukturę społeczeństwa. Fromm zaznacza, że „system aksjologiczny kultury matriarchalnej harmonizuje z jej zasadą biernego podporządkowania matce, naturze, ziemi jako elementom, którym przypada ośrodkowa rola”<sup>65</sup>. Bohaterka tekstów Janko nie jest podporządkowana woli matki, wyłamuje się z dyskursu matriarchalnego, nie odnajduje siły na założenie własnej rodziny, nie ma domu, sprzeniewierza się matce, której rolę córka zdemitologizowała, Matka przestała być symbolicznym centrum domu. Świat w wierszach Janko odarty jest z *sacrum*, pogrąża się w chaosie, w nicości. Dla poetki nie ma miejsca ani w historii, ani u boku matki, ani we własnym domu. Osadzona w roli gościa nadal w obcych progach szuka gniazda:

Siedzę na cudzym progu  
i przesypuję z ręki do ręki  
suche biedronki

cudzy ojciec  
głaszcze mnie z włosem  
a włosy skaczą w górę  
i trzaskają jak małe baty

[...]

Powrót jest niemożliwy  
idąc po swoich śladach zawsze  
trafia się palcami na pięty  
nie może być odwrotnie”<sup>66</sup>.

Kolejnym domem kobiecej bohaterki Janko będzie siedziba męża, w której również odpoczynek okaże się niemożliwy, nie poczuje się bezpiecznie. Ponownie nie stanie się panią przestrzeni, nie założy własnej siedziby i nie będzie kontynuować rządów matki-pszczoły. Nie zagospodaruje nowego miejsca, nie oswoi go, nie zadomowi się. Możliwe, że nawet nie przekroczy sakralnej granicy, którą jest

<sup>63</sup> Por. J. Żylińska, *Kapłanki, amazonki i czarownice. Opowieści z końca neolitu i epoki brązu 6500-1150 p.n.e.*, Kopia, Warszawa 2001, s. 5-16.

<sup>64</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>65</sup> E. Fromm, op. cit., s. 33.

<sup>66</sup> A. Janko, *W domu męża*, [w:] *Koronki na rany*, s. 68.

próg. Złamie tabu, bowiem – jak pisze Gerardus van der Leeuw – na progu nie siada się i nie pracuje<sup>67</sup>. Ona usiądzie, zastygnie w zsakralizowanym miejscu demarkacji. Będzie pasywna, zrezygnowana, nie zdecyduje pójść dalej, nie wstanie, wycofa się z teraźniejszości. Podmiot mówiący w wierszach autorki *Świetlistego cudzoziemca* jest słaby, zagubiony. Otaczają go ludzie wbrew pozorom obcy, nieswojscy (mąż, teść). Ich dotyk sprawia ból. Ona sama zdaje się być kruchą i bezbronną dziewczynką. Obcy mężczyzna głaszcze ją po włosach, a ona jak dziecko – bawi się wysuszonymi owadami. Znowu poddana jest władzy zwierzchniej, znowu jej pozycja jest podrzędna. Nieszczęśliwa, pragnąc powrotu do bezpiecznego domu, do prywatnego, a utraconego dobra dokonuje podmiotowego regresu. Regresywne są też jej ruchy – kroczy po swoich śladach. Droga ta poddaje jej byt w wątpliwość. Ślady stóp funkcjonują jako topos odejścia i powrotu. Jednakże ślady pozostawione nie są już tymi samymi śladami, które mówiąca zostawiła, nie dopasowują się do stóp, są odwrotne – w miejsce pięt stawia się palce. Tropy prowadzące do domu okazują się mylne, a powrót niemożliwy. Świadoma tego bohaterka wiersza wie również, że nie uciszy dramatu temporalnego, nie pogodzi „kiedyś” z „teraz”, „tam” z „tu”, nie skompletuje swojego rysopisu, nie scali tożsamości. Ruch pojawiający się w wierszu jest znikomy, wykonywanie czynności – repetywne. Dziewczyna przesypuje biedronki z ręki do ręki, odbija się od śladu do śladu. Teść, głaszcząc włosy, powoduje ich elektryzowanie. Powtarzanie gestu powoduje, iż unoszą się i opadają, wznoszą się nad głową i znowu doń przylegają. Atmosfera jest monotonna, melancholijna; pasywna bohaterka jest i „nie-jest”, pojawia się i znika. Jej tożsamość jest wahadłowa, śladowa, widmowa jak z wiersza Krystyny Miłobędzkiej: „moja nieobecność / i to mnie nie ma / to też ja”<sup>68</sup>. Ruch myśli zaczyna się w owej niemocy, w pustce, bólu i niebyciu. „Odwrotnie” być nie może, bo to cierpienie i tęsknota, dramat wolności, negacja świata, nieobecność domu oraz poszukiwanie dobra kształtuje poetykę Janko. Stąpienie po własnych, ale odwrotnych śladach nigdy nie będzie prowadziło tą samą drogą, nie doprowadzi do tego samego domu, w którym odnajdzie siebie dawną, bowiem czas płynie nieubłaganie. A. Zawadzki, analizując teksty Tadeusza Różewicza i przyglądając się figurze śladu, wysnuwa optymistyczne wnioski: „ślad pozwala podmiotowi rozpoznać drogę do punktu wyjścia, wrócić do początku, odzyskać siebie, pogodzić przeszłość z przyszłością i scalić jakoś siebie”<sup>69</sup>. Janko zdaje się bardziej sceptyczna. W utworze *Domy* pisze: „Każdy nowy dom / wprowadza tęsknotę / za tym który opuściliśmy // a gdyby do niego wrócić byłby nie do zamieszkania”<sup>70</sup>. Poetka zauważa, że ludzka egzystencja podporządkowana jest linearności, że nie można wrócić do tego, co było. Życie człowieka przedstawia za pomocą popularnej metafory drogi, napotykanego domu – to przystanki, miejsca, w których z pozoru można odpocząć od żywiołów,

<sup>67</sup> Por. cyt za: D. Benedyktowicz, Z. Benedyktowicz, op. cit., s. 28.

<sup>68</sup> K. Miłobędzka, (\*\*\*) *siedzę, że siedzę*, [w:] eadem, *Zbierane, gubione. 1960-2010*, Biuro Literackie, Wrocław 2010, s. 97.

<sup>69</sup> A. Zawadzki, op. cit., s. 307.

<sup>70</sup> A. Janko, *Również kobieta, czyli swoista emancypacja*, [w:] eadem, *Diabłu świeca*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1980, s. 30.

zacerpnąć powietrza, poczuć się bezpiecznie. Jednak ona sama nie odnajduje pełni w „tu i teraz”, nie zakorzenia się w domach-przystankach, ale nieustannie odwraca się wstecz, podgląda przeszłość, szukając w niej siebie, lecz nie tworzy przy tym fantazmatów o pięknym powrocie. W dramacie istnienia wie, że nie cofnie czasu, nie odnajdzie domu/domów, nie spotka matki z dzieciństwa, nie odbuduje pierwotnego azylu. Stopy kobiecej bohaterki skierowane są do przodu, jednak głowa ogląda się za siebie (i za sobą). To, co dostrzega to pustkowie. W domu sprzed lat autorka *Boskich i nieznośnych* nie zapuści korzeni, nie odnajdzie rodzinnego ciepła. Mimo to poprzez poetycką gawędę próbuje wejść w dawny dom, jednak – jak pisze D. Majkowska-Szajer: „Wejście do osieroconego domu jest właściwie równoznaczne z wejściem do grobu”<sup>71</sup>. Mimo to zraniona maszeruje „z grochem w butach / kulejąc na przeszłość i przyszłość / z oślim pęcherzem czasów obecnych / na gołej głowie”<sup>72</sup>.

Wiersze Anny Janko to zapis wspomnienia domu/domów, to obraz przestrzeni opuszczonych, opustoszałych, niedających schronienia. Są to miejsca, w których kategoria dobra uległa przewartościowaniu, a zapuszczenie korzeni nie jest możliwe. Mimo świadomości utraty miejsca najbliższego, intymnego, duchowej i emocjonalnej macierzy, autorka *Dziewczyny z zapalkami* podejmuje próby odnalezienia domu. Przebywając w rachitycznej, osłabionej, kruchej i skonstruowanej ze śladów przestrzeni, Janko znajduje w sobie pragnienie zakorzenienia. Tischner pisał: „Przywiązanie do domu jest tak głębokie i tak wszechstronne, iż przerasta świadomość człowieka. Gdy człowiek traci dom, gdy oddala się od domu – czuje w bólu utraty siłę zadomowienia. Los domu jest częścią jego losu”<sup>73</sup>. Liryczna aktywność Janko stanowi zapis starań odbudowania przestrzeni utraconej, a każdy wiersz jest swego rodzaju wskazówką, śladem na poetyckiej mapie ukazującej drogę ku zadomowieniu.

## Literatura

1. Adamiak M., *O kobiecie, która nawiedza myśl. Kobieta jako figura inności w koncepcji podmiotu Emmanuela Lévinasa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
2. Assman J., *Kultura pamięci*, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, tłum. A. Kryczyńska-Pham, red. M. Saryusz-Wolska, Universitas, Kraków 2009.
3. Bachelard G., *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism*, wybór H. Chudak, tłum. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, wstęp J. Błoński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975.
4. Benedyktowicz D., Benedyktowicz Z., *Dom w tradycji ludowej*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.

<sup>71</sup> D. Majkowska-Szajer, op. cit., s. 216.

<sup>72</sup> A. Janko, *Również kobieta czyli swoista emancypacja*, s. 12.

<sup>73</sup> J. Tischner, *Filozofia...*, s. 226.

5. Bielik-Robson A., *Straceni inaczej*, „Res Publica Nowa” 1997, nr 11.
6. Bobko A., *Wstęp. Józefa Tischnera myślenie o człowieku*, [w:] J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, oprac. A. Bobko, M. Kozak, wstęp A. Bobko, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2013.
7. Chrząstowska Z., *Kryzys rodziny?*, „Polonistyka” 1994, nr 4.
8. Dziechcińska H., *Kobieta w życiu i literaturze XVI i XVII wieku*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2001.
9. Eliade M., *Okultyzm, czary, mody kulturowe*, tłum. I. Kania, Oficyna Literacka, Kraków 1992.
10. Fromm E., *Miłość, pleć i matriarchat*, tłum. B. Radomska, G. Sowiński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012.
11. Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, tłum. K. Michalski, K. Pomian, M.J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, wybór, oprac. i wstęp K. Michalski, Czytelnik, Warszawa 1977.
12. Janko A., *Diabłu świeca*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1980.
13. Janko A., *Koronki na rany*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1988.
14. Janko A., *List do królika doświadczalnego*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1977.
15. Janko A., *Wykluwa się staruszka*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1979.
16. Kubiak A.E., *Nostalgia i inne tęsknoty*, Oficyna Wydawnicza „Stopka”, Łomża 2007.
17. Legeżyńska A., *Dom i poetycka bezdomność w liryce współczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
18. Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, wstęp B. Skarga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
19. Lipska E., *Wakacje mizantropa. Utwory wybrane*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1993.
20. Majkowska-Szajer D., *opuszczone.com*, [w:] *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*, red. D. Czaja, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2013.
21. Miłobędzka K., *Zbierane, gubione. 1960-2010*, Biuro Literackie, Wrocław 2010.
22. Rewers E., *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*, Universitas, Kraków 2005.
23. Skarga B., *Ślad i obecność*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
24. Tischner J., *Filozofia dramatu*, Znak, Kraków 2012.
25. Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Znak, Kraków 2011.
26. Weil S., *Dziela*, tłum. M. Frankiewicz, Brama – Książnica Włoczęgów i Uczonych, Poznań 2004.
27. Zaleski M., *Formy pamięci*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2004.
28. Zawadzki A., *Literatura a myśl słaba*, Universitas, Kraków 2009.
29. Żylińska J., *Kapłanki, amazonki i czarownice. Opowieści z końca neolitu i epoki brązu 6500-1150 p.n.e.*, Kopia, Warszawa 2001.

## BELOVED AND ALIEN – THE FIGURE OF HOUSE IN ANNA JANKO'S POETRY

**Abstract:** One of very important poetic figures appearing in the works of Anna Janko is the figure of a house. The author associates it with a picture of mother, family, marriage and motherland. She also uses it to expatiate on the crisis of values, the method of existing of being and good. The house in Janko's poetry is portrayed as an irrecoverable, secular, fragmentary place that no longer offers any



---

*shelter. The lack of asylum, the feeling of safety and the community built in the agatological sense makes it impossible either to rebuilt or built the house, let alone to put down roots in it. Janko's house portrayal is a non-house, a house-trace or a house-wreck which disallows the autoidentification and questions the coherence of the speaking subject. Janko's poems represent the record of struggles for searching the lost house, safety, the place of rest and, following the Heidegger's words, the essence of existence.*



## **„WSZYSTKO, CO PRZEWIDZIELI, WYPADŁO ZUPEŁNIE INACZEJ”. IRONIA CZŁOWIECZEGO LOSU W ŚWIECIE PARADOKSÓW WISŁAWY SZYMBORSKIEJ**

*Celem niniejszego artykułu jest omówienie wpisanej w twórczość Wisławy Szymborskiej refleksji antropologicznej. W szczególności analizie zostały poddane utwory, w których dominującym pierwiastkiem jest ironia – zwłaszcza ironia sytuacyjna, wyrażana poprzez ironię werbalną. Okazuje się bowiem, że to właśnie ona – jako forma wyrazu oraz przedmiot namysłu – najdosadniej ujawnia uniwersalną prawdę o ludzkiej egzystencji oraz kondycji współczesnego człowieka. Zinterpretowane w tekście wiersze to ważne i nowatorskie obserwacje świata homo sapiens, uwikłanego w ironię losu.*

*Artykuł dowodzi, że postawa Szymborskiej, charakteryzująca się wyrafinowanym dowcipem, subtelnym sarkazmem oraz umiejętnością współodczuwania, prowadzi do ukonstytuowania się przenikliwej filozofii, poszukującej odpowiedzi na największe pytania ludzkości. Człowiek postawiony w centrum poetyckiej uwagi noblistki jawi się jako byt tragicznie niepewny, wzruszająco naiwny i zdumiewający w upartym trwaniu oraz dążeniu do doskonałości. W ten sposób poetka ukazuje paradoks, czyli cud ludzkiego istnienia.*

Składające się na ironię człowieczego losu paradoksy, niekonsekwencje i absurdy to wielki temat twórczości Wisławy Szymborskiej. Poetka ma wyjątkowy dar dostrzegania tego typu sytuacji oraz zdarzeń i ujmowania ich w język poezji. Komiczne czy tragiczne, z nurtu wielkiej historii albo prozy życia – tworzą obraz świata, którego immanentnym elementem jest ironia. Więcej, ironia sytuacyjna niejednokrotnie wyrażana poprzez ironię werbalną. Ironicznie o ironii ludzkiego życia – łatwo tu o gorzki sarkazm. Tak się jednak nie dzieje. Jak zauważa Stanisław Balbus, ironia u Szymborskiej osiąga ogromne rozmiary i ostrość, lecz „nie jest to bodaj w żadnym wierszu ironia zgryźliwa, unicestwiająca swój przedmiot. Przedmiotem tym wszak zawsze jest i sama poetka. A autodestrukcja – i myślę, że w ogóle jakakolwiek destrukcja – obca jest jej z gruntu. [...] Mógłbym w najprostszej formule powiedzieć, że jest to [poezja Szymborskiej – K.S.-R.] najsubtelniejszy traktat z zakresu antropologii filozoficznej. Wyłożony bez uciekania się do jakichkolwiek scjentystycznych zasobów języka z tej dziedziny”<sup>1</sup>. Filozofia poetki bliska jest odmianie ironii charakteryzowanej przez Piotra Łagunę jako postawa, czyli „świadomość, którą cechuje poczucie kontrastu, sprzeczności między zjawiskami świata wewnętrznego lub zewnętrznego danej jednostki oraz

---

<sup>1</sup> S. Balbus, *Świat ze wszystkich stron świata. O Wisławie Szymborskiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1996, s. 27.

poczucie własnej wyższości ironizującego<sup>2</sup> – z tą jedynie różnicą, że w postawie Szymborskiej brak pychy. Jej stosunek wobec świata pełen jest pokory, zdumienia, zachwytu. W obrębie sformułowanego przez nią poetyckiego systemu filozoficznego „przestrzenie realne aktualnego świata każdego przedmiotu są tylko niepewnymi wariantami epistemologicznymi świata zewnętrznego”<sup>3</sup> – konstatuje S. Balbus i wyjaśnia:

nieprzebrane bogactwo zewnętrznego świata realnego nie pozwala człowiekowi nigdy i nigdzie, w żadnym punkcie ani momencie, ukonstytuować go dla siebie w całości jako faktycznego świata aktualnego, tzn. takiego, w którym on byłby na tyle „podmiotowym centrum”, ażeby się w jego zawartości orientować<sup>4</sup>.

To właśnie nieprzewidywalność, nieoczywistość i niepoznawalność świata jest dla Szymborskiej istotą ironii ludzkiego losu. Doskonałym przykładem jest wiersz *Listy umarłych*. Tytułowe listy to skierowane do potomków przedśmiertne teksty wyrażające wolę zmarłych. Utwór w ironiczny sposób ilustruje rozbieżność między wyobrażeniami osób z przeszłości i myślami zbiorowego podmiotu lirycznego, tylko pozornie silniejszego o doświadczenia czasów współczesnych:

Czytamy listy umarłych jak bezradni bogowie,  
ale jednak bogowie, bo znamy późniejsze daty.  
[...]  
Obserwujemy w milczeniu ich pionki na szachownicy,  
tyle że przesunięte o trzy pola dalej.  
Wszystko, co przewidzieli, wypadło zupełnie inaczej,  
albo trochę inaczej, czyli także zupełnie inaczej<sup>5</sup>.

Za pomocą mechanizmu zastrzeżenia, w którym alternatywa staje się równoznacznością („albo” – „czyli”, „trochę” – „zupełnie”) poetka ukazuje, jak bardzo człowiek myli się w swych sądach o przyszłości<sup>6</sup>. „Biedni i naiwni są nasi umarli – pisze Wojciech Ligęza – żalodne są nasze boskie uzurpacje, wynikające z faktu, że znamy dalszy rozwój wypadków, obroty zdarzeń, odmiany losu”<sup>7</sup>. To właśnie w pełnych wiary ludzkich, niespełnionych planach, obalonych teoriach i rozwianych złudzeniach tkwi ironia losu, lecz nie ten jej wymiar jest tu najdosadniejszy. Jak stwierdza Balbus, *Listy umarłych* to wiersz, który został napisany przede wszystkim dlatego, by „w perspektywie świata możliwego ocenić i osądzić aktualność – włączając jako narzędzie tej oceny ironię”<sup>8</sup>. W puencie mowa o najbardziej gorliwych umarłych, którzy upatrują doskonałości w swych potomkach. Tymczasem

<sup>2</sup> P. Łąguna, *Ironia jako postawa i jako wyraz (z zagadnień teoretycznych ironii)*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1984, s. 25.

<sup>3</sup> S. Balbus, op. cit., s. 160.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 161.

<sup>5</sup> W. Szymborska, *Listy umarłych*, [w:] eadem, *Wszelki wypadek*, Czytelnik, Warszawa 1972, s. 13.

<sup>6</sup> Zob. W. Ligęza, *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001, s. 92.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 92.

<sup>8</sup> S. Balbus, op. cit., s. 142.

nic się nie zmienia. Czas, historia, los nieustannie grzebią ludzkie nadzieje, negują utopie, przekreślają pełne optymizmu scenariusze i niestrudzenie udowadniają człowiekowi, że wciąż – mimo wiekowych już doświadczeń – nie zdaje on sobie sprawy z leżących w jego naturze ograniczeń. Chociaż dostrzega porażki innych, nie sądzi, że dotyczą również jego, nie jest na nie gotowy. Na tym polega tragizm ludzkiego życia.

Myśl o człowieku samotnym i bezsilnym w dramacie istnienia jest stale obecna w twórczości Szymborskiej. W wierszu *Życie na oczekaniu* przybiera postać – poddanego przekształceniu – starożytnego toposu teatru świata. Poetka posługuje się teatralną terminologią, lecz używa jej w przewrotny sposób – nie wskazuje na podobieństwo życia do gry, ale na istniejące między nimi zasadnicze różnice<sup>9</sup>:

Życie na oczekaniu.  
Przedstawienie bez próby.  
Ciało bez przymiarki.  
Głowa bez namysłu.  
  
Nie znam roli, którą gram.  
Wiem tylko, że jest moja, niewymienna.  
  
O czym jest sztuka,  
zgadywać muszę wprost na scenie<sup>10</sup>.

Ludzie to laicy życia zmuszani do nieustannej improwizacji, amatorzy grający w spektaklu, którego akty i reguły nie są im znane, lecz mimo to muszą im sprostać – w pośpiechu, bez suflera i dubli. W sztuce życia niczego nie można przewidzieć, niczego cofnąć, niewiele zrozumieć. „Teatr potrzebny jest tej poezji do ujawniania braków życia, jego przygodności i przemijania”<sup>11</sup> – zauważa Małgorzata Burzka-Janik. O tych cechach ludzkiego świata Szymborska prozą mówi tak:

Świat, cokolwiek byśmy o nim pomyśleli zatrwożeni jego ogromem i własną wobec niego bezsilnością, rozgoryczeni jego obojętnością na różne cierpienia [...]; cokolwiek byśmy pomyśleli o tym bezmiernym teatrze, na który mamy wprawdzie bilet wstępu, ale ważność tego biletu jest śmiesznie krótka, ograniczona dwiema stanowczymi datami; cokolwiek jeszcze pomyślelibyśmy o tym świecie – jest on zadziwiający<sup>12</sup>.

W poezji zaś przytacza przykłady owego zadziwienia. Do nich należy śmierć. Chociaż jest jedynym, bezwzględnie pewnym i nieuniknionym doświadczeniem każdego istnienia, jej nadejście zawsze powoduje u człowieka egzystencjalne zdumienie. Traktuje o tym *Każdemu kiedyś*, utwór o uczuciach towarzyszących śmierci najbliższych:

<sup>9</sup> Zob. W. Ligęza, op. cit., s. 224.

<sup>10</sup> W. Szymborska, *Życie na oczekaniu*, [w:] eadem, *Wielka liczba*, Czytelnik, Warszawa 1976, s. 37-38.

<sup>11</sup> M. Burzka-Janik, „Tyle naraz świata...”. *Szkie o poezji Wisławy Szymborskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012, s. 80.

<sup>12</sup> W. Szymborska, *Poeta i świat. Odczyt Noblowski (Sztokholm, 7 grudnia 1996)*, [w:] eadem, *Wiersze wybrane*, Wydawnictwo a5, Kraków 2010, s. 408.

Każdemu kiedyś ktoś bliski umiera,  
między być albo nie być  
zmuszony wybrać to drugie.

Ciężko nam uznać, że to fakt banalny,  
włączony w bieg wydarzeń,  
zgodny z procedurą;<sup>13</sup>

Brak w tym wierszu patetycznych, pełnych smutku i żalu wyznań budujących zazwyczaj dramatyzm utworów o stracie ukochanych osób. Zamiast tego Szymborska stosuje bezduszną urzędową nomenklaturę. Mówiąc, że śmierć jest oczywista jak paragraf w kodeksie, gdyż taka jej ewidencja i omnipotencja, poetka uwydatnia tragizm banalności umierania – doświadczenia straszliwie bolesnego w swej konieczności, wymykającego się ludzkiemu rozumowi, wypieranego w samoobronnym odruchu. Świadomość śmiertelności własnej oraz bliskich ma destrukcyjną moc, dlatego człowiek woli nie dopuszczać do siebie tej myśli i konfrontować się z nią wtedy, gdy jest to już absolutnie nieodwołalne.

Poza śmiercią nic w życiu pewnego. To ironia tragiczna. Jej ekstremalnie sugestywną ilustracją jest wiersz *Pierwsza fotografia Hitlera*. Oto w *atelier* Klinger powstaje portret małego „Adolfka”, „bobo, aniołka, kruszyny, promyczka”, „dzidziusia w kaftaniku”, ze „smoczkiem, pieluszką, śliniaczkiem, grzechotką” i nic nie zapowiada kataklizmu, którego sprawcą będzie w przyszłości ten „chłopczyna”<sup>14</sup>:

A któż to jest ten dzidzius w kaftaniku?  
Toż to mały Adolfek, syn państwa Hitlerów.  
Może wyrośnie na doktora praw?  
Albo będzie tenorem w operze wiedeńskiej?  
Czyja to rączka, czyja, uszko, oczko, nosek?  
[...]

Dokąd te śmieszne nóżki zawędrują, dokąd?<sup>15</sup>

W dosadnie ironicznym, złożonym z deminutiwów i klisz językowych utworze wykorzystano efekt drastycznego kontrastu. Jak spostrzeża Ligęza, „odbiorcy nie są przyzwyczajeni do takiego wizerunku tej postaci, toteż oglądany na obrazku niewinny bobas wprowadza dezorientację w układzie społecznych wyobrażeń”<sup>16</sup>. Ten prowokacyjny pomysł poetycki służyć ma uwidocznieniu względności i nieprzewidywalności ludzkiego życia oraz niemożności wpłynięcia na bieg historii. Przecież fotografowany chłopiec niczym się nie wyróżnia, „podobny do rodziców, do kotka w koszyku, / do dzieci z wszystkich innych rodzinnych albumów” (*Pierwsza fotografia Hitlera*), więc ludzkość niczego się nie domyśla:

<sup>13</sup> Eadem, *Każdemu kiedyś*, [w:] eadem, *Wystarczy*, Wydawnictwo a5, Kraków 2011, s. 14.

<sup>14</sup> M. Burzka-Janik, op. cit., s. 99.

<sup>15</sup> W. Szymborska, *Pierwsza fotografia Hitlera*, [w:] eadem, *Ludzie na moście*, Czytelnik, Warszawa 1986, s. 22.

<sup>16</sup> W. Ligęza, op. cit., s. 266.

Nie słycać wycia psów i kroków przeznaczenia.  
 Nauczyciel historii rozluźnia kołnierzyk  
 i ziewa nad zeszytami<sup>17</sup>.

Przyszłe, tragiczne losy nie są człowiekowi znane, nieznana jest mu także – dużo bardziej tragiczna – prawda o sobie samym. To, co w *Pierwszej fotografii Hitlera* wyrażone jest jakby mimochodem, w późniejszym o kilkadziesiąt lat dopełniającym go wierszu *Dłoń* zostaje ukazane już bardzo wyraźnie:

Dwadzieścia siedem kości,  
 trzydzieści pięć mięśni,  
 około dwóch tysięcy komórek nerwowych  
 w każdej opuszcze naszych pięciu palców.  
 To zupełnie wystarczy,  
 żeby napisać „Mein Kampf”  
 albo „Chatkę Puchatka”<sup>18</sup>.

Utwór zbudowany jest na koncepcie zaskoczenia i kontrastu. Jego tytuł oraz napisana z anatomiczną szczegółowością charakterystyka tytułowej części ciała zupełnie nie zapowiadają tego, co nastąpi w ostatnich trzech wersach. Błyskawiczne przejście od opisu dłoni do jej dwóch, jakże antytetycznych literackich wytworów – zbrodniczej książki Hitlera oraz uwielbianej dziecięcej lektury autorstwa Alana A. Milne’a – szokuje oraz nasuwa przeraźliwie niewygodne wnioski. Otóż ową prawdą o człowieku, którą przekazują oba wiersze, jest – tkwiący w każdym ludzkim istnieniu – załazek zła. Jest ono wpisane w naszą naturę tak nierozzerwalnie, jak posiadanie dłoni – mówi Szymborska, ale na szczęście dodaje, że to od nas zależy, jak się tymi symbolicznymi dłońmi posłużymy. Nikt nie rodzi się Hitlerem, lecz nim się staje. W ten sposób usiłuje Szymborska dociec istoty zła oraz ukazać, jak niepojęty jest świat, a ironia losu stale w nim obecna.

Przykładem tych rozważań są także dwa kolejne, dopełniające się utwory: *Terrorysta, on patrzy* oraz *Zamachowcy*. W pierwszym z nich podmiot liryczny „ze zgrozą przeprowadza wiwisekcję świadomości terrorysty – która, jak zauważa Agnieszka Kluba – pustką emocjonalną przypomina wnętrze cyborga”<sup>19</sup>. To automat nastawiony na poprawne wykonanie zadania, z bezdusznym zniecierpliwieniem czekający na wybuch bomby:

Bomba wybuchnie w barze trzynasta dwadzieścia.  
 Teraz mamy dopiero trzynastą szesnaście.  
 Niektórzy zdążą jeszcze wejść,  
 niektórzy wyjść.  
 Terrorysta już przeszedł na drugą stronę ulicy.  
 Ta odległość go chroni od wszelkiego zła  
 no i widok jak w kinie:<sup>20</sup>

<sup>17</sup> W. Szymborska, *Pierwsza fotografia Hitlera*, s. 22.

<sup>18</sup> Eadem, *Dłoń*, [w:] eadem, *Wystarczy*, s. 15.

<sup>19</sup> A. Kluba, *Wielka liczba*, <http://panoramaliteratury.pl/index.php?action=entry&what=243> [dostęp: 03.06.2014].

<sup>20</sup> W. Szymborska, *Terrorysta, on patrzy*, [w:] eadem, *Wielka liczba*, s. 19-20.

Moralna dysfunkcja terrorysty zostaje zdemaskowana poprzez jego mowę. Jak pisze Jerzy Kwiatkowski: „Szyborska jest mistrzynią w tworzeniu osobnego poetyckiego języka, osobnego poetyckiego stylu – na użytek jednego wiersza”<sup>21</sup>. W tym przypadku mamy do czynienia ze stylizacją językową „na naiwność”<sup>22</sup>. Tekst złożony jest z ubogich pod względem słownictwa i składni suchych konstatacji, prostych szczegółów opisujących czterominutowe wydarzenie sprzed wybuchu: „Kobieta w żółtej kurtce, ona wchodzi. / Mężczyzna w ciemnych okularach, on wychodzi. / Chłopaki w dżinsach, oni rozmawiają” (*Terrorysta, on patrzy*). Stylizacja językowa służy sportretowaniu tępej amoralności zamachowca oraz wyrażeniu sądu poetki. Bezpośrednie słowa krytyki są niepotrzebne – wystarczająco wymowny jest styl języka bezmyślnego mordercy<sup>23</sup>.

Inaczej jest w drugim z utworów. Tytułowych *Zamachowców* nie demaskuje już język, bo tym razem poetka nie dopuszcza ich do głosu, lecz poddaje przewrotnemu opisowi. Wiersz ma kompozycję klamrową. Jej zadaniem jest stworzenie efektu suspensu oraz napięcia między środkowymi oraz ramowymi wersami tekstu. Szyborska po raz kolejny, by dociec źródeł zła, sięga po kontrast i kontrowersję. Wiersz rozpoczyna słowami:

Całymi dniami myślą  
jak zabić, żeby zabić,  
i ilu zabić, żeby wielu zabić<sup>24</sup>.

Posługując się tautologią i hiperbolizacją, poetka ukazuje zamachowców jako istoty ogarnięte obsesją zabijania. To wizja zgodna z przekonaniem i oczekiwaniami społeczeństwa, które pragnie jak najdalej odciąć się od tego, co niepokojące, niebezpieczne, niewygodne. Człowiek nie chce postrzegać zbrodniarzy jako „swoich” krewnych, znajomych, sąsiadów, po prostu – jako ludzi – bo jeśli zgodzi się na to, będzie musiał przyjąć, że i on nosi w sobie mordercę. Ale Szyborska nie ucieka od trudnych pytań. Jak zauważa Małgorzata Baranowska:

Poetka niczemu nie dowierza. Dla niej nie tylko „święte nie jest nic”, ale i ciągle dokonuje ona „obmacywania drażliwych tematów”. [...] Najbardziej znamieny dla świata tej twórczości jest fakt, że groza istnienia nie podlega złagodzeniu, zakłamaniu, sztampie. Co może zrobić kruchy, przemijający człowiek? Może użyć tego, co go, jak się utrzymuje, odróżnia od innych bytów – myślenia i śmiechu<sup>25</sup>.

Dlatego po przedstawieniu morderczych myśli terrorystów poetka przechodzi do opisu ich pozostałych zajęć – ukazanych z wielce wymowną ironią, a nawet

<sup>21</sup> J. Kwiatkowski, *Arcydziełka Szyborskiej*, [w:] *Radość czytania Szyborskiej*, red. J. Illg, Znak, Kraków 1996, s. 355.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 355.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 356.

<sup>24</sup> W. Szyborska, *Zamachowcy*, [w:] eadem, *Tutaj*, Znak, Kraków 2009, s. 24.

<sup>25</sup> M. Baranowska, *Fragment Cesarza od pięt po kolana*, [w:] *Radość czytania Szyborskiej*, op. cit., s. 325.



dowcipem. Zamachowcy Szymborskiej całymi dniami myślą o zabijaniu, a poza tym:

z apetytem zjadają swoje potrawy,  
modlą się, myją nogi, karmią ptaki,  
telefonują, drapiąc się pod pachą,  
tamują krew, kiedy skaleczą się w palec,

Przez pryzmat tych banalnych, prozaicznych czynności, które nijak się mają do zbrodniczych czynów, zamachowcy jawią się jako zwykli – „ludscy” – ludzie. I można by uznać, że celem Szymborskiej jest usprawiedliwienie terrorystów, gdyby nie mocna puenta utworu, uwydatniająca niezmiernie ironiczny charakter wiersza:

wieczorem patrzą na księżyc i gwiazdy,  
zakładają na uszy słuchawki z cichą muzyką  
i zasypiają smacznie do białego rana  
– chyba że to, co myślą, mają zrobić w nocy<sup>26</sup>.

Poetka chce w ten sposób ukazać, że niezależnie od swych czynów, człowiek pozostaje człowiekiem. Jednak to, jak bardzo „ludzki”, „człowiekiem sumienia” – zależy tylko od niego. Dobro i zło są wpisane w naturę człowieka i toczą nieustanną walkę. Ironia człowieczego losu polega na tym, że ucieczka od zła jest niesłychanie trudna, a nawet niemożliwa. Wiersz o symptomatycznym tytule *Przymus* ilustruje dramat człowieka, który skazany jest na wieczny relatywizm:

Zjadamy cudze życie, żeby żyć.  
Denat schabowy z nieboszczką kapustą.  
Karta dań to nekrolog.  
Nawet najlepsi ludzie  
muszą coś zabitego przegryźć, przetrawić,  
żeby ich czułe serca  
nie przestały bić.  
Nawet poeci najbardziej liryczni.  
Nawet asceci najbardziej surowi  
żują i przełykają coś,  
co przecież sobie rośło<sup>27</sup>.

Ludzie – dla własnego dobra – zmuszani są do wyrządzania krzywdy innym istotom. To paradoks człowieczego losu. Nawet najszlachetniejsi z rodu *homo sapiens* są bezradni wobec wszechwładnych praw natury: „to ona, szalona, narzuca nam głód, / a tam gdzie głód, / tam koniec niewinności” – konstatuje poetka (*Przymus*). Wybieranie tak zwanego „mniejszego zła” wciąż pozostaje złem. Szymborska odnosi się do związanych z ekologią problemów etycznych, z którymi

<sup>26</sup> W. Szymborska, *Zamachowcy*, s. 24.

<sup>27</sup> Eadem, *Przymus*, [w:] *Wystarczy*, s. 12-13.

boryka się współczesny człowiek. Okazuje się, że nowoczesność – dumna z nieustannie napędzanego postępu – nie zna odpowiedzi na podstawowe pytania. Jak żyć, by nie szkodzić innym – jest tylko jednym z nich. Dużo trudniejszym jest proste: jak żyć?

Współczesnego człowieka rozpiera duma z bycia nowoczesnym. Nowoczesnym – znaczy szybkim, zorganizowanym, mobilnym, znającym lekarstwo na każdy problem, mądrzejszym od przodków o wszystkie minione wieki. Twórczość Szymborskiej ujawnia, jak blisko tej dumie do czczego zadufania i śmiesznej naiwności. W jej poezji ludzie uzbrojeni w niepodważalną wiedzę i innowacyjne technologie jawią się jako smutne ofiary własnej rewolucji, istoty zagubione bardziej niż kiedykolwiek wcześniej. Poetka ukazuje świat widziany oczyma dzisiejszego człowieka, lecz opis ten poddaje – jak zawsze niezawodnej – ironicznej weryfikacji. Dokonana w ten sposób wiwisekcja świadomości współczesnego *homo sapiens* daje prawdziwy obraz kreowanej przez niego rzeczywistości. Bo „Szymborska jest przede wszystkim poetką świadomości – stwierdza Czesław Miłosz – [...] przemawia do nas, równocześnie z nią żyjących, jako ktoś z nas, [...] odwołując się do tego, co każdy (każda) zna z własnego życia”<sup>28</sup>. Stąd w jej poezji tyle codzienności, potoczności, rozpoznawalnych dla każdego uniwersalnych sytuacji i zdarzeń. W utworach poetki ludzkie stworzenia są sobie pokrewne nie tylko z powodu wspólnych, istic ludzkich doświadczeń, ale również z powodu bycia razem tu i teraz:

Jesteśmy spokrewnieni także dlatego, że jesteśmy sobie współcześni, a więc poddawani temu samemu obiegowi informacji. To samo mniej więcej znaczą dla nas słowa – sygnały orientacyjne: teoria ewolucji, rakietą międzyplanetarna, Hiroshima, ale także Homer, Vermeer, zasada nieoznaczoności, czyli cały repertuar pojęć otrzymany w domu, w szkole, w *mass mediach*. Wiersze Szymborskiej są zbudowane z żonglowania, niby kulami, składnikami naszej pospolitej wiedzy, coraz to zaskakują paradoksem i pokazują nasz ludzki świat jako tragikomiczny<sup>29</sup>.

Zanurzenie poezji Szymborskiej w tragikomiczną powszedniość współczesnego człowieka doskonale obrazuje wiersz *Nieczytanie*. „Do dzieł Prousta / nie dodają w księgarni pilota” (*Nieczytanie*) – z sarkazmem ubolewa podmiot liryczny i zestawia siedmiotomowe arcydzieło francuskiego pisarza z odbiornikiem telewizyjnym, który – w przeciwieństwie do statycznych książek – posiada genialną opcję natychmiastowej zmiany źródła rozrywki: przełączenia na mecz piłki nożnej lub kwiz, w którym wygraną jest volvo. Sięgając po wyrażenia blisko związane z literaturą, książką, z pisaniem, z lekturą, żonglując żartem i codziennymi zwrotami frazeologicznymi, Szymborska rysuje ironiczny portret obecnego społeczeństwa:

Żyjemy dłużej,  
ale mniej dokładnie  
i krótszymi zdaniem.

<sup>28</sup> C. Miłosz, *A nie mówiłem?*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, s. 36.

<sup>29</sup> Ibidem.

Podróżujemy szybciej, częściej, dalej,  
choć zamiast wspomnień przywozimy slajdy.  
[...]

Siedem tomów – litości.  
Nie dałoby się tego streścić, skrócić,  
albo najlepiej pokazać w obrazkach.  
Szedł kiedyś serial pt. Lalka,  
ale bratowa mówi, że kogoś innego na P<sup>30</sup>.

Metafora życia krótszymi zdaniem oznacza radykalną zmianę wartości dzisiejszego człowieka – preferowanie płytkiego, konsumpcyjnego stylu życia, branie udziału w nieustannym pędzie ku iluzorycznemu poczuciu spełnienia w postaci przedmiotów, współtworzenie ogłupiającej kultury ekranu, prowadzącej do wtórnego analfabetyzmu. Szymborska ukazuje, że zaślepieni postępem technologicznym ludzie zaczynają przypominać zaprogramowane do pracy maszyny – „A my na piątym biegu / i – odpukać – zdrowi” (*Nieczytanie*) – które nieświadomie cofają się do kultury obrazkowej sprzed tysięcy lat. Jak konstatacja Ligęza, poetka

prowadzi przenikliwą refleksję, demaskującą obłąd medialności, jakim został dotknięty nasz świat. Kłamliwe autentyki oraz uzurpatorskie ambicje stwarzania zjawisk są ze wszech miar etycznie podejrzane. Nieznośny jest świat zamknięty wewnątrz telewizyjnego pudełka. Nie istnieć w telewizji to nie istnieć wcale<sup>31</sup>.

Tak jak telewizja – która zastępuje niosącą treść literaturę – wytwarza masę obrazków pozbawionych znaczenia i mami sztucznie wykreowaną, fałszywą rzeczywistością, tak biurokratyczna pisanina niszczy to, co ważne, wartościowe i indywidualne, dając w zamian informacyjną mielonkę. W wierszu *Pisanie życiorysu* przedstawiona została prozaiczna czynność pisania *curriculum vitae*. Szymborska wydaje piszącemu następujące instrukcje:

Bez względu na długość życia  
życiorys powinien być krótki.  
[...]  
Pisz tak, jakbyś ze sobą nigdy nie rozmawiał  
i omijał z daleka.  
Pomiń milczeniem psy, koty i ptaki,  
pamiątkowe rupiecie, przyjaciół i sny<sup>32</sup>.

„W rzeczywistości kwestionariuszy i podań obowiązuje technika przemilczania – zauważa Ligęza – Broń Boże, by piszący wyrwał się z czymś indywidualnym, osobistym”<sup>33</sup>. Poetka posługuje się więc administracyjną nowomową i wylicza

<sup>30</sup> W. Szymborska, *Nieczytanie*, [w:] eadem, *Tutaj*, s. 28-29.

<sup>31</sup> W. Ligęza, op. cit., s. 275.

<sup>32</sup> W. Szymborska, *Pisanie życiorysu*, [w:] eadem, *Ludzie na moście*, s. 31.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 333.

reguły urzędowej selekcji: zamiast krajobrazów i wspomnień – wpisz tylko adresy i daty, z miłości – tylko te zalegalizowane, z dzieci – jedynie urodzone, z podróży – wyłącznie zagraniczne. Tworząc kontrast między prywatnymi zdarzeniami, cenami tylko z punktu widzenia jednostki oraz faktami opłacalnymi ekonomicznie, Szymborska wyraża przerażenie materialistycznym, usystematyzowanym i zunifikowanym światem, w którym żyjemy. *Pisanie życiorysu* to instrukcja przewrotna, mająca na celu sprzeciw wobec bezrefleksyjnego podporządkowania urzędowemu systemowi i interesownego stosunku do życia. Jak spostrzega Edward Balcerzan: „Szkoly zapominania o «niecenzuralnych» realiach, o szczegółach uznanych za drugorzędne. Nakazy: przymknij na to oczy, zignoruj, pomini – to procedury, przeciw którym buntuje się poetka – Gromadzi świadectwa dyskryminacji, przygląda się różnokształtnym postaciom banicji. Jest kronikarzem bytów wypędzonych”<sup>34</sup>. Utwór zamyka sugestywny obraz maszyn mielących zadrukowany życiorysami papier, a wraz z nim ludzkie, okrojone biografie<sup>35</sup>. To smutna wizja rzeczywistości zawojowanej przez automaty.

Sprzeciw Szymborskiej nie przez wszystkich jest popierany. *Są tacy, którzy* – to ironiczna pochwała osób, które bezrefleksyjnie wypełniają nie tylko dokumenty, ale również całe życie:

Są tacy, którzy sprawniej wykonują życie.  
Mają w sobie i wokół siebie porządek.  
Na wszystko sposób i słuszną odpowiedź.  
[...]

Przybijają pieczętki do jedynych prawd,  
wrzucają do niszczarek fakty niepotrzebne,  
a osoby nieznanne  
do z góry przeznaczonych im segregatorów<sup>36</sup>.

Życie opisane za pomocą urzędowej nomenklatury, traktowane jako zadanie, które należy sprawnie wykonać, to farsa. Człowiek ze strachu przed nieprzewidywalnością egzystencji dąży do zhierarchizowania jej przejawów i obszarów. W obawie przed wątpliwościami czającymi się za każdą chwilą namysłu wybiera schematyczne uporządkowanie – tchórzliwy konformizm, wygodę braku zadawania pytań i samodzielnego szukania odpowiedzi. Nie wie, że to pułapka, w której nie jest łatwiej, a jedynie banalniej i puściej. Prawdę tę ujawnia błyskotliwa puenta wiersza, odsłaniająca rzeczywiste stanowisko poetki: „Czasami im zazdrozczę / – na szczęście to mija” (*Są tacy, którzy*).

Kompulsywne porządkowanie świata – będące obsesją współczesnego człowieka – demaskuje również utwór *Wzajemność*. Przedstawia ludzkość przekonaną o sprawowaniu absolutnej kontroli nad całym światem. To przykład utopii władzy, polegający na tym, że „wszystko zostało rozpoznane, poklasyfikowane, zinterpretowane” – stwierdza Ligęza. Prezentując ludzkie dokonania

<sup>34</sup> E. Balcerzan, *W szkole świata*, [w:] *Szymborska: szkice*, Open, Warszawa 1996, s. 34.

<sup>35</sup> Zob. W. Ligęza, op. cit., s. 334.

<sup>36</sup> W. Szymborska, *Są tacy, którzy*, [w:] *Wystarczy*, s. 9.

w postaci przypominających pleonazmy wzajemności, Szymborska ukazuje, jak naiwny jest sąd o poznawczym końcu:

Są katalogi katalogów.  
Są wiersze o wierszach.  
[...]  
Słowa służące objaśnianiu słów.  
Mózgi zajęte studiowaniem mózgu.  
[...]  
Maszyny przeznaczone do wyrobu maszyn<sup>37</sup>.

Skatalogowano już wszystko, wyjaśniono już wszystko. Niemal, bo po wymienieniu „arcywspaniałych” wyczynów człowieka, poetka – jakby mimochodem – dodaje uwagę o sferze życia pomijanej przez ludzkość w biegu ku doskonałości:

I niechby bodaj od czasu do czasu  
nienawiść nienawiści.  
Bo koniec końców  
niewiedza niewiedzy  
i ręce zatrudnione umywaniem rąk<sup>38</sup>.

Za pomocą tej jakże kunsztownej gry z językiem, w nowatorski sposób wykorzystującej formę pleonazmu, Szymborska zwraca uwagę na ludzki brak świadomości niewiedzy i niedoskonałości oraz niebranie odpowiedzialności za wyrządzane zło. „W naszych wysoce cywilizowanych czasach wraz z pomnożeniem pism moralistów i przyrostem pojęć etycznych znakomicie rozwija się praktyka zła – pisze Ligęza i stawia diagnozę współczesności – Można powiedzieć, że triumfuje relatywizm moralny<sup>39</sup>. Człowiek o dobru i złu wie wiele, ale wciąż za mało, a uporządkowana wiedza i statystyki są do tego nieprzydatne. Jak zauważa Iwona Gralewicz-Wolny:

Nieprzystawalność liczby do biegu ludzkiego życia obserwuje Szymborska w wierszach z wątkiem statystycznym [...], opowiadających o człowieku zbiurokratyzowanym, ujętym w tabele i wykresy odzierające go z indywidualności, a tym samym z człowieczeństwa. Probabilistyka i statystyka zrodziły się z ludzkiej desperacji przypadkowością losu, stanowiącej jeden z częstszych tematów wierszy noblistki<sup>40</sup>.

Poetka udowadnia, że skatalogowanie świata nie jest antidotum na jego groźę i rządzący nim przypadek. Impas naszej egzystencji polega na tym, że żyjemy w świecie „zbyt uporządkowanym i zbyt przypadkowym” – stwierdza Marian Stala<sup>41</sup>.

<sup>37</sup> Eadem, *Wzajemność*, [w:] *Wystarczy*, s. 19.

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> W. Ligęza, op. cit., s. 91.

<sup>40</sup> I. Gralewicz-Wolny, *Poetka i świat: studia i szkice o twórczości Wisławy Szymborskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 69.

<sup>41</sup> M. Stala, *Wolę możliwość. Trzeci raz o jednym wierszu Wisławy Szymborskiej*, [w:] idem, *Druga strona: notatki o poezji współczesnej*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1997, s. 68.

To ironia losu współczesnego człowieka. Szczególnie wyraziście ujawnia się ona w sytuacjach najbardziej emocjonalnych, w których okazuje się, że wspaniałe zdobycze nowoczesności są praktycznie bezużyteczne.

Przykładem może być wiersz *Rozwód*. Tytułowe rozstanie anonimowej pary ukazane zostaje z niecodziennej perspektywy – innych osób, stworzeń i bytów:

Dla dzieci pierwszy w życiu koniec świata.  
Dla kotka nowy Pan.  
Dla pieska nowa Pani.  
Dla mebli schody, łomot, wóz i przewóz.  
[...]  
Dla samochodu lepiej gdyby były dwa<sup>42</sup>.

Dzięki takiemu ujęciu problemu – nieoczywistemu i z dużą dozą ironii – współczesny *homo sapiens* jawi się jako istota uwikłana w świat nieistotnych drobiazgów, przysłaniających to, co naprawdę ważne. Człowiek wychowany w materialistycznej rzeczywistości, zawężającej wszelkie uczucia do pragnienia posiadania – nie tyle „być”, ile „mieć” – nie potrafi uporać się z porażką, z tragedią końca miłości. Rozwiązania w tej trudnej sytuacji najchętniej poszukałby w jednej z ksiąg, w których spisana jest ludzka wiedza – w poradniku poprawnej pisowni –

gdzie chyba są wskazówki w kwestii dwojga imion –  
czy jeszcze łączyć je spójnikiem „i”,  
czy już rozdzielać kropką<sup>43</sup>.

Ironiczna puenta uwydatnia bezradność człowieka wobec zdarzeń związanych z uczuciami, zdarzeń, które nie doczekają się scenariusza postępowania.

Jeszcze trudniej jest, gdy dochodzi do sytuacji ostatecznych. Utwór *Identyfikacja* to przejmująca relacja z rozmowy z kobietą, której mąż zginął w katastrofie lotniczej. Otrzymańiu hiobowej wieści towarzyszy niedowierzanie i bunt:

Dobrze, że przyszedł – mówi.  
Słyszałaś, że we czwartek rozbił się samolot?  
No więc właśnie w tej sprawie  
przyjechali po mnie.  
Podobno był na liście pasażerów.  
No i co z tego, może się rozmyślił.  
Dali mi jakiś proszek, żebym nie upadła.  
Potem mi pokazali kogoś, nie wiem kogo.  
Cały czarny, spalony oprócz jednej ręki.  
Strzępek koszuli, zegarek, obrączka.  
Wpadłam w gniew, bo to na pewno nie on.  
Nie zrobiłby mi tego, żeby tak wyglądać<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> W. Szymborska, *Rozwód*, [w:] *Tutaj*, s. 23.

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 26-27.

Dzięki subtelnej ironii oraz użyciu potocznych zwrotów Szymborska wnikliwie oddaje chaos świata wewnętrznego dotkniętego tragedią. Uwidocznia, że człowiek – niezależnie od poziomu rozwoju cywilizacji – jest wobec śmierci bezradny; stanowi ona dla współczesnych ludzi sukcesu szczególnie szokujące doświadczenie. W świecie, w którym na każde pytanie należy znać odpowiedź, nieprzewidziane i nielogiczne wyroki śmierci burzą wypracowany z trudem porządek oraz światopogląd jego mieszkańców. Człowiek żyjący w uludzie wiecznej młodości, wierzący, że posiada lekarstwa na każde zło i rozwiązania na wszystkie problemy, nie jest gotów zmierzyć się ze śmiertelnością własną i swoich bliskich. Zawarta w wierszu ironia ma więc podłoże wysoce tragiczne, co ujawnia zakończenie:

Zaraz nastawię czajnik na herbatę.  
 Umyję głowę, a potem, co potem,  
 spróbuję się zbudzić z tego wszystkiego.  
 [...]
   
 Zaraz nastawię czwartek, umyję herbatę,  
 bo te nasze imiona przecież pospolite –<sup>45</sup>

Ta wymowna puenta uwydatnia jeszcze jeden aspekt ludzkiego dramatu – dzisiejszy człowiek nie może oswoić się ze śmiercią, bo nie potrafi o niej mówić. Lamentacje, *danse macabre*, treny, płaczki – całą kulturę pogrzebową poprzednich wieków – zamienia na czczą gadaninę.

Ów problem doskonale obrazuje wiersz *Pogrzeb*. Ten „reprezentujący Szymborskiej poezję głosów utwór – pisze Ligęza – składa się z samych przytoczeń pozbawionej wszelkiej celebracji mowy na zwykłe okazje”<sup>46</sup>. W wierszu przywołane zostają rozmowy, uwagi i plotki wymieniane przez żałobników podczas uroczystości pogrzebowych:

„brat też poszedł na serce, to pewnie rodzinne”  
 „z tą brodą to bym pana nigdy nie poznała”  
 [...]
   
 „z lakierowaniem drzwiczek, zgadnij ile”  
 „dwa żółtka, łyżka cukru”  
 [...]
   
 „śnił mi się tydzień temu, coś mnie tknęło”  
 „niebrzydka ta córeczka”  
 „wszystkich nas to czeka”  
 „złóżcie wdowie ode mnie, muszę zdążyć na”<sup>47</sup>.

To prawdziwe mistrzostwo przytoczeń, „polifoniczny reportaż, językoznawczy ekstrakt polszczyzny kolokwialnej, pozornie nieuporządkowany, pospiesznie sklejonny” – ocenia Ligęza<sup>48</sup>. Pozornie, bo w rzeczywistości jest dokładnie przemyślanym studium psychologiczno-społecznym, oddającym sposób zachowania

<sup>45</sup> Ibidem.

<sup>46</sup> W. Ligęza, op. cit., s. 147.

<sup>47</sup> W. Szymborska, *Pogrzeb*, [w:] *Ludzie na moście*, s. 32.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 148.

ludzi w sytuacjach tak stresujących jak pogrzeb. Ironiczne obserwacje Szymborskiej pokazują, że żałobnicy uciekają w banał językowy, by za wszelką cenę uniknąć mówienia o śmierci<sup>49</sup>. Poruszając przyziemne tematy, używając eufemizmów i przemilczeń, czują się bezpiecznie osadzeni w życiu, w trwaniu. To rodzaj terapii, mającej zagłuszyć strach związany z ludzką śmiertelnością.

Ale zagłuszanie emocji nie jest najlepszym rozwiązaniem, bo – jak wiadomo – prędzej czy później nadchodzi moment ich erupcji. Co wówczas robi współczesny człowiek? Odpowiedzią jest wiersz *Prospekt* – reklamowa broszura w ironicznym wykonaniu Szymborskiej:

Jestem pastylka na uspokojenie,  
[...]  
Wiem, co robić z nieszczęściem,  
jak znieść złą nowinę,  
zmniejszyć niesprawiedliwość,  
rozjaśnić brak Boga,  
dobrać do twarzy kapelusz żałobny.  
Na co czekasz –  
zaufaj chemicznej litości<sup>50</sup>.

„Zachwalająca” samą siebie pigułka oferuje świat wyzbyty z głębszych uczuć i przeżyć – zwłaszcza tych negatywnych. Komfortowe życie bez smutku, żalu i strachu jest nad wyraz kuszące, tym bardziej że współczesny człowiek nie widzi alternatywy dla ukojenia bólu istnienia, poradzenia sobie z poczuciem bezsensu – wiara czy ludzka bliskość już nie pomagają. Pastylka drwi: „Sprzedaj mi swoją duszę. / Inny się kupiec nie trafi. / Innego diabła już nie ma” (*Prospekt*); wie, że tragiczność człowieczego losu polega na jego samotności i niemożności rozwiązania jednostkowych problemów. Jak zauważa Ligęza, oferta nowoczesnego diabła wiąże się

z piekłem relatywizmu, z odrzuceniem problematyki niezbywalnych wartości – „dobra, prawdy, odwagi dla autentycznego bycia jednostki”, ale również z ograniczeniem dotkliwej wiedzy o kondycji ludzkiej, spłaszczeniem horyzontu poznawczego, eliminacją pytań pierwszych<sup>51</sup>.

Tak naprawdę oznacza wyzbycie się człowieczeństwa. Szymborska, przybierając postać diabolicznej tabletki, stanowczo się temu sprzeciwia, bo w człowieku współczesnym pragnie wciąż widzieć człowieka.

Pomocna okazuje się ironia ludzkiego losu, niezmiennie weryfikująca ambitne plany i zapędy nowoczesności, a tym samym zakorzeniająca *homo sapiens* w charakteryzującym się niedoskonałością humanizmie. Podejmując antropocentryczną refleksję, poetka posługuje się ironią pojmowaną jako trop retoryczny, najczęściej przybierającą postać „uprzejmego szyderstwa” (czyli tzw. charientyzmu),

<sup>49</sup> Ibidem.

<sup>50</sup> W. Szymborska, *Prospekt*, [w:] *Wszelki wypadek*, s. 15.

<sup>51</sup> W. Ligęza, op. cit., s. 295.



wyrafinowanego dowcipu (asteizmu), rzadziej – sarkazmu<sup>52</sup>. „Przewaga łagodnych odmian ekspresji ironicznej dowodzi, że autorka *Ludzi na moście* ma dla nas sporo wyrozumiałości – pisze Anna Legeżyńska – Jej tolerancja jest zapewne pochodną «umiarkowanego optymizmu»”<sup>53</sup>. I, co ważne, ironiczna poezja Szymborskiej, stawiająca w centrum uwagi poetyckiej człowieka, to przecież także ukryta autorefleksja. I autoironia, jeszcze jedna odmiana ironii w twórczości poetki.

## Literatura

1. Balbus S., *Świat ze wszystkich stron świata. O Wisławie Szymborskiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1996.
2. Balcerzan E., *W szkole świata*, [w:] *Szymborska: szkice*, Open, Warszawa 1996.
3. Baranowska M., *Fragment Cesarza od pięć po kolana*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, red. J. Illg, Znak, Kraków 1996.
4. Burzka-Janik M., „Tyle naraz świata...”. *Szkice o poezji Wisławy Szymborskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012.
5. Gralewicz-Wolny I., *Poetka i świat: studia i szkice o twórczości Wisławy Szymborskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
6. Kluba A., *Wielka liczba* <http://panoramaliteratury.pl/index.php?action=entry&what=243> [dostęp: 03.06.2014].
7. Kwiatkowski J., *Arcydzielka Szymborskiej*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, red. J. Illg, Znak, Kraków 1996.
8. Legeżyńska A., *Wisława Szymborska*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1996.
9. Ligęza W., *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001.
10. Łaguna P., *Ironia jako postawa i jako wyraz (z zagadnień teoretycznych ironii)*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1984.
11. Miłosz C., *A nie mówiłem?*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, red. J. Illg, Znak, Kraków 1996.
12. Stala M., *Wolę możliwość. Trzeci raz o jednym wierszu Wisławy Szymborskiej*, [w:] idem, *Druga strona: notatki o poezji współczesnej*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1997.
13. Szymborska W., *Ludzie na moście*, Czytelnik, Warszawa 1986.
14. Szymborska W., *Poeta i świat. Odczyt Noblowski (Sztokholm, 7 grudnia 1996)*, [w:] eadem, *Wiersze wybrane*, Wydawnictwo a5, Kraków 2010.
15. Szymborska W., *Tutaj*, Znak, Kraków 2009.
16. Szymborska W., *Wielka liczba*, Czytelnik, Warszawa 1976.
17. Szymborska W., *Wszelki wypadek*, Czytelnik, Warszawa 1972.
18. Szymborska W., *Wystarczy*, Wydawnictwo a5, Kraków 2011.

<sup>52</sup> A. Legeżyńska, *Wisława Szymborska*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1996, s. 110.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 111.

„EVERYTHING THEY FORESAW HAS HAPPENED QUITE DIFFERENTLY”.  
THE IRONY OF THE HUMAN FATE IN THE WISŁAWA  
SZYMBORSKA'S WORLD OF PARADOXES

**Abstract:** *The aim of the article is to present inscribed in the Wisława Szymborska's poetry the anthropological afterthought. In the poems submitted for analysis irony is the most dominating element – especially the situational irony expressed by verbal irony. It is emerged that the irony – as a form of expression and object of reflexion – profoundly unmasks the universal truth about human subsistence and about condition of modern man. The interpreted writings are novel observations of the world of homo sapiens enmeshed with ironic twists of fate.*

*The article proves that Szymborska's attitude – sophisticated humour, subtle sarcasm and full empathy – builds perspicacious philosophy that wonders about the truly great questions of humanity. The human set in the centre of Nobel's poetic attention appears as a tragically insecure being, movingly naïve and amazingly persistent in its continuance and quest for perfection. Thus the poet pictures the paradox, id est the wonder of human existence.*

Dorota Kryger

## ZIEMIA – ŚWIĄTYNIA. UWAGI NA MARGINESIE MISSA PAGANA EDWARDA STACHURY

*Niniejszy artykuł udowadnia, że Stachura traktował naturę jako sacrum. Jest refleksją nad obecnością Biblii w życiu człowieka, nad obecnością sacrum w świecie.*

*Przedstawiono w nim konwencje liturgiczne w poemacie Stachury. Jest próbą znalezienia odpowiedzi na zasadnicze, nierozstrzygnięte problemy ludzkości – tożsamość, celowość świata, sens istnienia.*

*Utwory: Introit, Confiteor, Gloria i Sanctus, szeroko omawiane w artykule, ukazują ziemię jako świątynię oraz wędrownego kapłana jako celebransa ofiary życia. Obecna w nich symbolika (figura wiatru, światła, soli) próbuje nazwać treści niewyraźne bezpośrednio w mowie ludzkiej. Posługiwanie się semantycznymi sprzecznościami, światłość–ciemność, dobro–zło, umiejscawia twórczość poety w kontekście religijnym.*

*„Missa pagana” nakreśla wyjątkowy charakter poezji Edwarda Stachury zwróconej ku poszukiwaniu Absolutu. Wskazuje na świetny warsztat, którym posługiwał się poeta i pozostawia jego twórczość w kręgach literatury rozbudzającej ludzką wyobraźnię.*

Posiadanie domu to naturalna potrzeba człowieka. Bezdomność grozi zimnem, samotnością, porzuceniem. Najważniejsze jest poczucie bezpieczeństwa, świadomość posiadania miejsca, do którego można wrócić. Dom to przeciwieństwo zagubienia. Symbolizuje trwałość, schronienie, własny kąt<sup>1</sup>. Nie przez przypadek domem modlitwy nazywany jest kościół:

Wprowadzę na moją świętą górę  
i sprawię im radość w moim domu modlitwy.  
Ich całopalenia i ich rzeźne ofiary  
będą mi miłe na moim ołtarzu,  
Gdyż mój dom będzie zwany domem  
modlitwy dla wszystkich ludów<sup>2</sup>.

Podstawową funkcją budynku kościelnego jest gromadzenie wiernych<sup>3</sup>. Można by stwierdzić, iż przestrzeń, w której odbywa się modlitwa, nie odgrywa kluczowej roli. Potrzeba jedynie dachu nad głową i ścian chroniących przed wiatrem i zimnem, a więc domu, w którym panujący spokój ułatwi kontakt z Najwyższym. Po to między innymi człowiek wznosi świątynię.

<sup>1</sup> W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1991, s. 69.

<sup>2</sup> *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, tłum. z hebr. i gr. Komisja Przekładu Pisma Świętego, Brytyjskie i Zagraniczne Wydawnictwo Biblijne w Warszawie, Warszawa 1975, s. 802.

<sup>3</sup> M.E. Rasier-Siedlecka, *Odpowiedź przestrzenna na nowe założenia liturgii i duszpasterstwa. Przegląd nowych Kościołów Europy Zachodniej*, [w:] *Sacrum i sztuka*, oprac. N. Cieślińska, Znak, Kraków 1989, s. 112.

Jeszcze głębsze znaczenie kościoła jako budowli odnajdujemy w tradycji chrześcijańskiej: „Sprawowana liturgia, szczególnie Eucharystia, czyni z budynku dom Boży”<sup>4</sup>. Jak stwierdza ks. Bogusław Nadolski:

Historia zbawienia, która znalazła swój szczyt w przyjściu, męce i uwielbieniu Chrystusa, która jednocześnie otrzyma swoją pieczęć w paruzji Chrystusa, w międzyczasie dla urzeczywistnienia się jej przez Ducha Świętego potrzebuje przestrzeni [podkr. D.K.]. Wydać się to może dziwne, liturgia przecież sprawuje misterium Chrystusa, którego grób pozostał pusty, który szukał czcicieli w duchu i prawdzie. Niemniej wspólnota wyznawców Chrystusa jest zawsze w jakimś sensie „zlokalizowana”, zwołana i zgromadzona przez Boga w „jednym miejscu” czci Boga [...]<sup>5</sup>.

Przebywając w Domu Bożym, chrześcijanie sprawują Eucharystię. Katechizm Kościoła Katolickiego, powołując się na dokumenty kościelne, mówi:

[Eucharystia jest] źródłem i zarazem szczytem całego życia chrześcijańskiego<sup>6</sup>. Inne zaś sakramenty, tak jak wszystkie kościelne posługi i dzieła apostołstwa, wiążą się ze świętą Eucharystią i do niej zacierają. W najświętszej bowiem Eucharystii zawiera się całe duchowe dobro Kościoła, a mianowicie sam Chrystus, nasza Pascha<sup>7</sup>.

Eucharystia oznacza i urzeczywistnia komunie życia z Bogiem i jedność ludu Bożego, przez które Kościół jest sobą. Jest ona szczytem działania, przez które Bóg w Chrystusie uświęca świat, a równocześnie szczytem kultu, jaki ludzie w Duchu Świętym oddają Chrystusowi, a przez Niego Ojcu<sup>8</sup>.

W końcu przez celebrację Eucharystii jednoczymy się już teraz z liturgią niebieską i uprzedzamy życie wieczne, gdy Bóg będzie wszystkim we wszystkich. Eucharystia jest więc streszczeniem i podsumowaniem naszej wiary<sup>9</sup>.

W Najświętszej Ofierze sprawowanej w domu modlitwy Chrystus uobecnia się w ciele i krwi. Daje człowiekowi namacalny znak. Ułatwia poszukiwanie drogi do domu Ojca. W wielu utworach Edwarda Stachury można odnaleźć dążenie poety do poznania Boga. Choć wydaje się, że nie szukał wzorca chrześcijańskiego, żydowskiego czy muzułmańskiego. Nie szukał w ogóle żadnego wzorca. Nie można jednak powiedzieć, że: „W Boga nie wierzył”<sup>10</sup>.

W jego zapiskach pod datą 11 czerwca 1979 r., a więc krótko przed śmiercią, czytamy:

Niektórzy ludzie, nie wiadomo za jaką sprawczą przyczyną próbują rozeznaczyć się w świecie, próbują znaleźć jakiś sens, czemu służy dola człowieka, błędzą i szukają, miotają się i tak dalej, bez końca, aż do śmierci. Do takich ludzi należę. Czy to moja wina, czy to nasza wina, że tacy jesteśmy? Kto zasiał w nas

<sup>4</sup> B. Nadolski, *Liturgika. Liturgika fundamentalna*, Pallottinum, Poznań 1989, s. 148.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 144.

<sup>6</sup> Sobór Watykański II, konst. *Lumen gentium*, 11.

<sup>7</sup> Sobór Watykański II, dekret *Presbyterorum ordinis*, 5.

<sup>8</sup> Kongregacja do spraw Kultu Bożego, instr. *Eucharisticum mysterium*, 6.

<sup>9</sup> *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994, s. 319.

<sup>10</sup> M. Pilot, *Stachura – szkic do portretu z pamięci*, „Scena” 1992, nr 1, s. 9.

ziarna niepokoju i szukania [podkr. D. K.], przyjaciele mili, bracia i siostry w niewytłumaczalnym cierpieniu, w prawości, uwadze i bezradności<sup>11</sup>.

W innym miejscu pisał: „Zaprawdę wiele, jeśli nie wszystko, wskazuje na to, że to życie jest tylko doczesne. Budda, Lao-tse i Jezus, czyli ci, których człowiek-nikt nazwał swoimi braćmi w bezimiennym Ojcu i imiennej olśniewająco czarnej mlecznej matce nie mówią nic, albo prawie nic o pięknie tego świata”<sup>12</sup>. Owo przekonanie o tymczasowości życia na ziemi prowadzi poetę do poszukiwania Absolutu<sup>13</sup>.

Krzysztof Rutkowski pisze, że w twórczości Stachury chodzi o nieustanny proces tworzenia literatury przesyconej powietrzem, wodą, „cudnymi manowcami”, o pisanie będące szóstym zmysłem, czynnością równie naturalną jak chodzenie, słyszenie, widzenie, spanie<sup>14</sup>. Może to jest droga Stachury ku Najwyższemu?<sup>15</sup> Sposób na spełnienie, osiągnięcie szczęścia i spokoju.

Święty Augustyn uważał, że niespokojne jest serce człowieka, dopóki nie spocznie w Bogu<sup>16</sup>. Namiastkę nieba, trwania w Stwórcy stanowi dla chrześcijan sakrament Eucharystii. W niedzielę i święta gromadzą się wokół ołtarza i uczestniczą w największej tajemnicy, gdy wino i chleb w rękach kapłana stają się Krwią i Ciałem Chrystusa. Inne, bo nieustanne, jest świętowanie Stachury. Nie wybiera dnia, godziny. Całe jego życie, każdy dzień jest świętem.

To, co nazywam codziennym świętowaniem nie da się, w przypadku Stachury, utożsamiać z tak zwanym czasem wolnym, nie ma nic wspólnego z wakacjami lub odpoczynkiem. Takie świętowanie cechuje intensywność przeżywania i pełne uczestnictwo. [...]

Święto natomiast podnosi zdewaluowaną egzystencję, odnawia ostrość odczuwania świata, pozwala go lepiej zrozumieć i ośwoić, w innym i przez innego człowieka odnaleźć siebie, zrzucić krępujący kostium i stanąć z rzeczywistym życiem otwartym jak księga [...]. Chodzi więc [...] – o codzienne, zwyczajne święto, które przestaje być świąteczne, o dotarcie do świata, a nie ucieczkę od niego<sup>17</sup>.

Stosunek poety do natury przypomina postawę św. Franciszka z Asyżu, dla którego natura nie jest bezdusznym i wrogim bytem materialnym, jakim musiała się wydawać we wczesnym średniowieczu, gdy Bóg był pojmowany jako niewidzialny, duchowy władca i stwórca świata. Święty przywrócił wartości humanistyczne przyrody. Uznał świat za całość o różnorodnych obliczach, ale jednakowo

<sup>11</sup> Z. Trziszka, *Korzenie plebejusza*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984, s. 293.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 292.

<sup>13</sup> Idem, *Bóg Stachury*, „Miesięcznik Literacki” 1983, nr 11, s. 58.

<sup>14</sup> K. Rutkowski, *Przeciw (w) literaturze. Esej o „poezji czynnej” Mirona Białoszewskiego i Edwarda Stachury*, Wydawnictwo Pomorze, Bydgoszcz 1987, s. 198.

<sup>15</sup> Por. idem, *Poeta jak nikt*, [w:] E. Stachura, *Poezja i proza*, t. 1, *Wiersze, poematy, piosenki, przekłady*, red. Z. Fedecki, H. Bereza, K. Rutkowski, Czytelnik, Warszawa 1982, s. 11.

<sup>16</sup> Por. Święty Augustyn, *Wyznania. Księga pierwsza*, tłum. i komentarz J. Czuj, Pax, Warszawa 1954, s. 18.

<sup>17</sup> K. Rutkowski, *Przeciw (w) literaturze*, s. 229-230.

wypełniony boskim życiem. Bóg jest nie tylko Panem i Stwórcą wszystkich stworzeń, ale również ich Ojcem, wskutek czego każda istota staje się dla człowieka bratem lub siostrą.

Przyroda jest wielkim teatrem, w którym rozgrywa się dramat istnienia. Wszystkie stworzenia są tak samo ważne. Jeśli św. Franciszek jest zwierciadłem Chrystusa, Księżyc zwierciadłem Słońca, to kwiat, wół, osioł i ptak też posiadają swoje odpowiedniki w planie stworzenia. Zwierzęta, które Biblia zwie „kosmatymi”, a człowiek im nie ufa, zdobywają w *Kwiatkach świętego Franciszka z Asyżu* szacunek i miłość. Bohater legend przemawia do nich z kurtuazją i galanterią, uprzejmie, jak do ludzi. Człowiek jest bratem nie tylko dla człowieka, ale dla każdego stworzenia, w czym (jak pisał niemiecki filozof Max Scheler) znajduje wyraz przezwyciężenie przez św. Franciszka tradycyjnego, europejskiego sposobu przedstawiania świata jako zbioru oddzielonych od siebie jednostek: ludzi i przyrody, przyrody żywej i martwej<sup>18</sup>.

Wielu badaczy zatrzymało się nad wyjątkową afirmacją życia w twórczości Edwarda Stachury. Marian Pilot dowodzi, że nie ma we współczesnej literaturze gwałtowniejszej, bardziej pogańskiej i bardziej dziecięcej pochwały życia i materii we wszelkiej postaci i formie<sup>19</sup>. Inaczej postawę Stachury traktował Jan Marx, lecz jego refleksje nad twórczością poety pozostawię bez komentarza<sup>20</sup>. „Podjęcie problematyki antropologicznej, ukazanie człowieka w nieskończonej perspektywie przestrzeni, umiejscawia twórczość Stachury w tradycji chrześcijańskiej”<sup>21</sup> – twierdzi Tomasz Wroczyński.

Choć nie o całość twórczości poety można wyrazić się w ten sposób, to poemat *Missa pagana* wyraźnie nawiązuje do katolickiej mszy świętej. W cyklu ujawnia się sakralizacja najprostszyc przejawów życia ludzkiego.

By odprawić Eucharystię wierni gromadzą się w szczególnym miejscu – w kościele – który jest wyłączony z użytku świeckiego przez poświęcenie lub konsekrację i oddany do służby Bożej. Kościół składa się z trzech części: z przedścionka, nawy (łac. *navis* – okręt) głównej i naw bocznych przeznaczonych dla wiernych oraz prezbiterium (łac. *prezbiter* – kapłan) przeznaczonego dla duchowieństwa<sup>22</sup>. Prezbiterium **oddzielone jest** [podkr. D.K.] balustradą od nawy głównej<sup>23</sup>. Zarysowuje się podział. Wierni zajmują miejsca związane z funkcją, jaką pełnią w Kościele. Gromadzą się wokół centralnego punktu – ołtarza – który jest symbolem Chrystusa i wyraża jedność<sup>24</sup>. Warto zauważyć, iż Stachura również mówi o skupieniu się wokół Najwyższego. Oparciem dla ludzi jest fakt – referuje Trziszka – że są skupieni wokół Bezimiennego, jak wokół ogniska w zimną noc.

<sup>18</sup> Por. W. Nawrocki, *Wstęp*, [w:] *Kwiatki świętego Franciszka z Asyżu*, tłum. L. Staff, Wydawnictwo Kama, Warszawa 1995, s. 10-11.

<sup>19</sup> M. Pilot, op. cit., s. 8.

<sup>20</sup> Zob. J. Marx, *Tramp i trubadur (o poezji Edwarda Stachury)*, [w:] idem, *Legendarni i tragiczni. Eseje o polskich poetach przeklętych*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1993, s. 415-452.

<sup>21</sup> T. Wroczyński, *Książka poetycka. Poezje wybrane Edwarda Stachury*, „Poezja” 1981, nr 9, s. 97.

<sup>22</sup> M. Dybowski, *Liturgia*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań–Warszawa–Lublin 1958, s. 12.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 18.

Wizerunek jest tylko wizerunkiem, ale dla ludzi jest on bardzo ważny, bo utożsamiają z nim to, co jest poza nim i przywiązują się doń<sup>25</sup>.

Stachury dom modlitwy nie jest ograniczony ścianami i dachem w potocznym rozumieniu. Katolicka, bezkrwawa ofiara Chrystusa ma miejsce w świątyni – pogańska msza to ofiara człowieka, jaką jest trwanie pod „wielkim dachem nieba”<sup>26</sup>. Poemat rozpoczyna *Introit*:

Chodź, człowieku, coś ci powiem  
Chodźcie wszystkie stany  
Kolorowi, biali, czarni  
Chodźcie zwłaszcza wy, ludkowie  
Przez na oścież bramy

Dla wszystkich starczy miejsca  
Pod wielkim dachem nieba

Rozsiądźcie się na drogach  
Na łąkach, na rozłogach  
Na polach, błoniach i wygonach  
W blasku słońca, w cieniu chmur

Rozsiądźcie się na niżu  
Rozsiądźcie się na wyżu  
Rozsiądźcie się na płaskowyżu  
W blasku słońca, w cieniu chmur

Dla wszystkich starczy miejsca  
Pod wielkim dachem nieba  
Na ziemi, którą ja i ty też  
Zamieniliśmy w morze łez<sup>27</sup>.

Oto przykładowa pieśń intonowana na początku mszy świętej:

Wejźdźmy do Jego bram z uwielbieniem,  
U Jego tronu oddajmy cześć.  
Wejźdźmy do Jego bram z dziękczynieniem,  
Radosną Panu śpiewajmy pieśń.  
Rozraduj się w Nim – twym Stworzycielu,  
Rozraduj się w Nim – Światłości twej,  
Rozraduj się w Nim – twym Zbawicielu,  
Rozraduj się w Nim – wywyższać Go chciej<sup>28</sup>.

Jej podstawowa funkcja to pogłębienie jedności zgromadzonych oraz zaproszenie do skupienia, modlitwy, oddania czci Bogu. Śpiewa się ją w czasie, gdy kapłan

<sup>25</sup> Por. Z. Trziszka, *Korzenie plebejusza*, s. 296.

<sup>26</sup> T. Wroczyński, op. cit., s. 96.

<sup>27</sup> E. Stachura, *Missa pagana*, [w:] idem, *Poezja i proza*, t. 1, s. 183.

<sup>28</sup> *Tchnij moc. Śpiewnik pieśni i piosenek religijnych*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1996, s. 322.

wraz z ministrantami udaje się w kierunku ołtarza<sup>29</sup>. Według wykładni elementów mszy świętej proponowanej przez pisarzy średniowiecznych wyjście z zakrystii i pochód do ołtarza to symbol wyjścia Chrystusa z *secretum*, *secretarium sacristia* niebios i przyjscia na ziemię albo, częściej i stosowniej, symbol wyjścia Zbawiciela z łona matki. Celebrans idzie do ołtarza w milczeniu, powolnym krokiem<sup>30</sup>. Jak człowiek zmęczony „świętym wędrowaniem”, przemierzający „drogi, łąki, rozłogi, pola, błonie i wygony”. Idący kapłan zaprasza i zapowiada zdradzenie jakiejś tajemnicy: „Chodź człowieku, coś ci powiem”. Zaproszenie jest interesujące. Czemu by nie wysłuchać wędrowca? Nie ma względu na osoby<sup>31</sup>. Wzywa wszystkich: kolorowych, białych, czarnych. Zaprasza, by iść „przez na oścież bramy”<sup>32</sup>. Świadomość równości wszystkich ludzi była ważnym elementem światopoglądu Stachury:

Chciałem nie mieć rodziny, chciałem wszystkich ludzi traktować równo, chciałem być bliźnim każdego człowieka. Do dzieci braci i siostry, nawet do małej, sześciolatniej Moniki powiedziałem: „Nie jestem waszym wujkiem. Jestem waszym bliźnim”. Do Andrzeja Babińskiego, który mnie odwiedził w ten dzień przedostatnie, powiedziałem też: „Nie jestem twoim przyjacielem; jestem czymś dużo więcej; jestem twoim bliźnim”<sup>33</sup>.

Przychodzi na myśl uderzające podobieństwo:

Wtedy przysli do Niego Jego Matka i bracia, lecz nie mogli dostać się do Niego z powodu tłumu. Oznajmiono Mu: „Twoja Matka i bracia stoją na dworze i chcą się widzieć z Tobą.” Lecz On im odpowiedział: „Moją Matką i moimi braćmi są ci, którzy słuchają Słowa Bożego i wypełniają je”<sup>34</sup>.

Wypełniał te słowa również święty Franciszek: „Franciszek (właściwie Giovanni Bernardone) postąpił według wskazań ewangelicznych: wyrzekł się domu, a za swoją rodzinę uznał uczniów, braci zakonnych i oddane kobiety (św. Klara, bł. Agnieszka, ich towarzyszkę, patrycjuszka rzymska Jakobina), które go kochają i wspomagają”<sup>35</sup>.

Wędrowny kapłan zaprasza na rozległe obszary, ogromne przestrzenie, gdzie można swobodnie oddychać. Domem modlitwy jest „przyroda – przestrzeń, której jedyną metaforą może być wiatr [...], przestrzeń sławnych i spławnych pól i łąk, mlekodajnych pastwisk, balsamicznych plastrów dla zharatanych stóp”<sup>36</sup>. Warto

<sup>29</sup> *Mszał rzymski łacińsko-polski. Obrzędy Mszy Świętej. Ordo Missae Cum Populo. Obrzędy wstępne*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego, Paryż 1968.

<sup>30</sup> Por. A.J. Nowowiejski, *Wykład liturgii Kościoła Katolickiego*, tom 5, *Msza święta*, Płockie Wydawnictwo Diecezjalne, Płock 1993, s. 468.

<sup>31</sup> Por. *List do Rzymian 2, 11*, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1990, s. 1277.

<sup>32</sup> Z podobnej gościnności sływał dwór w Soplicowie: „Brama na wciąż otwarta przechodniom ogłasza, że gościnna, i wszystkich w gościnę zaprasza”; A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, Czytelnik, Warszawa 2000, s. 8.

<sup>33</sup> Cyt. za: Z. Trziszka, *Korzenie plebejusza*, s. 282.

<sup>34</sup> Ewangelia wg św. Łukasza 8, 19-21, [w:] *Pismo Święte*, Pallottinum, s. 1191.

<sup>35</sup> W. Nawrocki, *Wstęp do Kwiatków świętego Franciszka z Asyżu*, s. 7.

<sup>36</sup> Cyt. za: T. Wroczyński, op. cit., s. 96.



zwrócić uwagę na „wygon” – wspólne pastwisko gromadzkie, także miejsce na skraju wsi, w którym gromadzone są zwierzęta przed codziennym wypędzeniem ich na wspólne pastwisko<sup>37</sup>. Miejsce, w którym zapanuje prawdziwa, niezmacona niczym wspólnota. Czy wędrówka doprowadzi do upragnionego celu? Utwór byłby radosnym zaproszeniem, gdyby nie ostatni fragment:

Na ziemi, którą ja i ty też  
Zamieniliśmy w morze łez.

Morze symbolizuje nieskończoność, wszechpochłaniającą otchłań, dzikość, zniszczenie<sup>38</sup>. Ogrom, który pochłania, zalewa „słonym cierpieniem”. Stachura nie pisze „wy”. Nie pozwala na ucieczkę w zbiorowość. Dotyka jednostki. Nie składa winy na barki innych. Nie czyni różnic. Nie próbuje oddzielać prezbiterium od nawy balustradą. Najpierw mówi „ja”. Świadomy swej słabości odkrywa, obnaża się. Dokonuje spowiedzi.

Liturgia Kościoła Katolickiego podaje trzy sposoby aktu pokuty<sup>39</sup>. Jeden z nich jest najbliższy konwencji *Confiteor z Missa pagana*:

Kapłan wzywa wiernych:

Przepróśmy Boga za nasze grzechy, abyśmy mogli  
godnie odprawić najświętszą ofiarę.

Po krótkim milczeniu wszyscy razem wyznają grzechy:

Spowiadam się Bogu wszechmogącemu  
i wam bracia i siostry,  
że bardzo zgrzeszyłem  
myślą, mową, uczynkiem i zaniedbaniem:  
Moja wina  
Moja wina  
Moja bardzo wielka wina.  
Przeto błagam Najświętszą Maryję zawsze  
Dziewicę, Wszystkich aniołów i świętych  
i was bracia i siostry  
o modlitwę za mnie  
do Pana Boga naszego.

Kapłan prosi o odpuszczenie grzechów:

Kapłan:

Niech się zmiłuje nad nami Bóg wszechmogący i odpuściwszy nam  
grzechy, doprowadzi nas do życia wiecznego.

Lud:

Amen<sup>40</sup>.

Wyznanie grzechów ma oczyścić i zjednoczyć z Chrystusem i innymi ludźmi. Warto zauważyć, że „zazwyczaj jesteśmy nastawieni na samoobronę. Bronimy się

<sup>37</sup> *Słownik języka polskiego*, tom 9, red. W. Doroszewski, PWN, Warszawa 1968, s. 14.

<sup>38</sup> W. Kopański, op. cit., s. 232.

<sup>39</sup> *Wierzę w Ciebie, Boże żywy. Liturgia Mszy św.*, oprac. W. Wojdecki, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 1985, s. 209-211.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 209.

wszędzie i wobec wszystkich, a w momencie aktu pokutnego tracimy niejako instynkt samozachowawczy, uderzamy w siebie. Nie bronimy się, ale wobec wszystkich oskarżamy siebie<sup>41</sup>.

Spowiedź powszechna posiada czteroczęściową strukturę: zaproszenie, chwila refleksji i rachunek sumienia, wyznanie win, prośba o przebaczenie<sup>42</sup>. *Confiteor* w *Missa pagana* zawiera refleksję połączoną z wyznaniem win. Nie ma prośby o przebaczenie. Święty Augustyn mówi: „Gdy zaczynasz brzydzić się tym, co uczyniłeś, wówczas zaczynają się twoje dobre czyny, ponieważ osądzasz swoje złe czyny. Początkiem dobrych czynów jest wyznanie czynów złych. Czynisz prawdę i przychodzisz do Światła<sup>43</sup>. Podobna filozofia towarzyszyła życiu Edwarda Stachury:

A czy wiesz, jak brzmią prawdziwie niezastąpione, z całego świata słów najmocniejsze dwa słowa, których beczenną wartość wcześniej czy później docenisz? Jesteś Bestią.  
A czy wiesz, kto ci to mówi? Najłagodniejszy z ludzi. A czy wiesz, jak się to stało, że się stał najłagodniejszym z ludzi? Tak się to stało, że odkrył, że jest bestią. I od tej samej sekundy stało się to bezpowrotną przeszłością<sup>44</sup>.

*Confiteor* w poemacie Stachury prezentuje obraz ziemi zamienionej w otchłań zła:

Bosi na ulicach świata  
Nadzy na ulicach świata  
Głodni na ulicach świata

Moja wina  
Moja wina  
Moja bardzo wielka wina!

Zgroza i nie widać końca zgrozy  
Zbrodnia i nie widać końca zbrodni  
Wojna i nie widać końca wojny

Moja wina  
Moja wina  
Moja bardzo wielka wina!

Zagubieni w dżungli miasta – moja wina  
Obojętność objęć straszna – moja wina  
Bez miłości bez czułości – moja wina  
Bez sumienia i bez drżenia – moja wina  
Bez pardonu wśród betonu – moja wina  
Na kamieniu rośnie kamień – moja wina  
Manna manna narkomanna – moja wina

<sup>41</sup> T. Pawłowski, *Przewodnik dla zniechęconych spowiedzią i Mszą św.*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1984, s. 92-93.

<sup>42</sup> Zob. R. Bożek, *Liturgia. Eucharystia*, Mała Poligrafia Redemptorystów, Tuchów 1997, s. 16.

<sup>43</sup> Cyt. za: *Katechizm Kościoła Katolickiego*, s. 348.

<sup>44</sup> E. Stachura, *Poezja i proza*, t. 5, *Fabula rasa. Z wypowiedzi rozproszonych*, cyt. za: P. Zawadzki, *Po co i dla kogo pisał Edward Stachura*, „Twórczość” 1992, nr 11, s. 105.

Dokąd idziesz po omacku	- moja wina
I nie słycać końca płaczu	- moja wina
Jedni cicho upadają	- moja wina
Drudzy ręce umywają	- moja wina
Coraz więcej wkoło ludzi	- moja wina
O człowieka coraz trudniej	- moja wina
	- moja wina
	- moja bardzo wielka wina! <sup>45</sup>

Krzysztof Rutkowski pisze, że bardzo często w utworach Stachury podmiot liryczny stwierdza, iż leży mu na plecach (na głowie) całe szczęście tej planety, cała nędza i cała wielkość – wszystko<sup>46</sup>. W *Confiteor* ciąży mu zło, beznadziejny stan osamotnienia. Wędrowny kapłan jest rozpięty między jedynym człowiekiem bez grzechu – Chrystusem – a zwykłym śmiertelnikiem, któremu błędzenie nie jest obce. Człowiek jest słaby, a w jego życiu przeplatają się dobro, zło, świętość, grzeszność. Idzie przez świat – świątynię, w której odbywa się ofiara jego życia, i raz jest „góram”, innym razem dotyka dna. W poczuciu beznadziejności trudno uderzyć w samego siebie. W *Confiteor* trud ten został dokonany z wielką dokładnością i szczerością. Ci, którzy uczestniczą w pogańskiej mszy są zaszczytnymi wędrowcami. Płacą za to wysoką cenę. Biorą na siebie obowiązek głoszenia prawdy i ponoszą karę nie za swoje winy – jak Syn Boży<sup>47</sup>:

Zagubieni w dżungli miasta	- moja wina
Obojętność objęć straszna	- moja wina
Bez miłości bez czułości	- moja wina.

Miasto – dżungla. Czy jego mieszkańcem jest zwierzę? Co wielkie miasto czyni z człowieka? „Najpierw więc metropolie [...] miasta – mrowiska, i malutki człowiek, mrówka drepcząca uporczywie w swoich (i cudzych, społecznych) sprawach, gubiąca drogi i szlaki, i na powrót je odnajdująca”<sup>48</sup>. Kontakty z tłumem pozbawione są ludzkich emocji. Człowieka nie ma. Pochłania go wielość. W zapiskach Stachury z 16 czerwca 1979 roku odnajdujemy następujące słowa:

Ludzi jest dużo, ale pojedynczy człowiek nie widzi drugiego pojedynczego człowieka. Niezliczone ilości błyskotek. Często wręcz wulgarnych, rozprasza nasze widzenie. Nadużywanie słów rozprasza nasze słyszenie. Wymyśla się coraz pokraczniesze rozrywki. Każda walka jest bratobójcza, a zatem samobójcza. Nigdy za dużo o tym mówić. Nigdy nie zaprowadzi się siłą jako takiego w świecie ładu. Bo przemoc rodzi przemoc.

To jest oczywistość i ten, kto tę oczywistość prawdziwie przeżył, nie zastosuje przemocy. Człowiek jest tylko człowiekiem, ale to nie może być usprawiedliwieniem dla przemocy, gwałtu, terroru, eksploatacji bliźnich i temu podobne.

<sup>45</sup> E. Stachura, *Missy pagana*, s. 184.

<sup>46</sup> K. Rutkowski, *Przeciw (w) literaturze*, s. 228.

<sup>47</sup> Por. T. Wroczyński, op. cit., s. 97.

<sup>48</sup> J. Rurawski, *Presja społeczna a samotność*, [w:] *Samotność i osamotnienie*, red. M. Szyszkowska, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 23.

Człowiek, każdy człowiek może się opamiętać, może zatrzymać się w swojej chciwej gonitwie i odnaleźć w sobie cnotę prawości, a z nią wszystkie pozostałe cnoty z prawości samoistnie się wywodzące. Bez prawości, bez cnoty, czym jest człowiek?

Strach powiedzieć. Ludzie oglądają się na innych i wtedy zawsze znajdują kogoś od siebie gorszego. Ale dlaczego porównywać się z gorszymi, a nie z lepszymi, których przecież nie brak<sup>49</sup>.

W „dżungli miasta” trwa wojna o przetrwanie. Dominują pierwotne instynkty. Obojętność, wycucie z miłości, pozbawienie sumienia. Zimny beton to nie zielona trawa. Może „poharatać” stopy. W tej części świątyni nie ma miejsca na modlitwę. Nie ma ciszy, brakuje powietrza. Jednak miasto nie pozostawia zagubionych i nieszczęśliwych – podarowuje im „manna manna narkomanna”. Wprowadzając echolalię, ukazał Stachura stan odurzenia narkotycznego, nieposkładane myśli. Manną karmił Bóg Izraelitów podczas wędrówki z Egiptu do Ziemi Obiecanej<sup>50</sup>. W wierszu manną jest narkotyk. Czy zaprowadzi do „ziemi obiecanej”? Wiedzie „po omacku”, potem tylko płacz i zniewolenie.

Jedni cicho upadają – moja wina  
Drudzy ręce umywają – moja wina.

Stachura Bawi się konwencjami biblijnymi. Tradycja katolicka mówi o potrójnym upadku Jezusa podczas drogi na Golgotę, *Pismo Święte* o skazaniu Go na śmierć bez winy. Był też człowiek, który umył od tego ręce: „Piłat widząc, że nic nie osiąga, a wzburzenie raczej wzrasta, wziął wodę i umył ręce wobec tłumu, mówiąc: Nie jestem winny krwi tego Sprawiedliwego. To wasza rzecz”<sup>51</sup>. Choć wielu ma władzę, nie korzysta z niej, by ratować niewinnego. Sytuacja sprzed 2000 lat powtarza się na ulicach metropolii, gdzie obowiązuje „prawo dżungli”.

Coraz więcej wkoło ludzi – moja wina  
O człowieka coraz trudniej – moja wina.

Nie znalazł człowieka w tłumie również Chrystus. Przybył do świątyni i zastał tam targowisko. Wyrzucił handlarzy i kupujących, przewracał stoły: „Świątynia to nie jaskinia zbójców”<sup>52</sup>.

*Confiteor* w swej budowie przypomina często wykorzystywaną przez katolików formę modlitwy – litanię:

Bez sumienia i bez drżenia – moja wina / Matko najmiłsza – módl się za nami  
Bez pardonu wśród betonu – moja wina / Matko przedziwna – módl się za nami<sup>53</sup>.

Inkantacja, anaforyczne i epiforyczne powtórzenia, równa liczba zgłosek w poszczególnych wersach tworzą w utworze rytm nadający szczególnie nastrój.

<sup>49</sup> Cyt. za: Z. Trziszka, op. cit., s. 301.

<sup>50</sup> Por. *Pismo Święte, Księga Wjścia* 16, 35, s. 84.

<sup>51</sup> Por. *Pismo Święte*, Mt 27, 24-25, s. 1156.

<sup>52</sup> Por. ibidem, Mt 21, 12-13, s. 1147.

<sup>53</sup> *Litania Loretańska do Najświętszej Maryi Panny*, [w:] *Wierzę w Ciebie Boże żywy*, s. 423.

Da się odczuć podniosłość towarzyszącą wspólnotowej modlitwie. Warto zauważyć, że dwa ostatnie wersy pozbawione są pierwszej części składniowej:

- moja wina
- moja bardzo wielka wina!

Można przypuszczać, że jest to miejsce na osobisty rachunek sumienia dla tych, którzy chcą iść za wędrownym kapłanem. Wyznanie win oczyszcza, a dostąpienie do centrum pogańskiej mszy wymaga czystości.

W Kościele Katolickim po wyznaniu win odmawia się lub śpiewa hymn „Chwała na wysokości Bogu”. Wskazuje on na wielkość i wspaniałość Trójcy Świętej. Jest szczytem zwrotu człowieka ku Bogu:

Chwała na wysokości Bogu  
a na ziemi pokój ludziom dobrej woli.  
Chwalimy Cię,  
Błogosławimy Cię,  
Wielbimy Cię.  
Wysławiamy Cię.  
Dzięki Ci składamy,  
bo wielka jest chwała Twoja.  
Panie Boże, **królu nieba** [podkr. D. K.]

Gloria pogańskiej mszy rozpoczyna się pytaniem:

Chwała najsampierw komu  
Komu gloria na wysokościach?

Graficzne oddzielenie następnej części utworu sugeruje chwilę zastanowienia:

Chwała najsampierw tobie,  
Trawo przychylna każdemu.

Cześć oddaje poeta tej, której nikt nie zauważa. Jej bycie w świecie jest tak oczywiste jak fakt, że po dniu następuje noc. Trawa jest jednak szczególną rośliną. Pierwsza wstaje po zimie. Zieleni się do pierwszych śniegów. Okrywa łąki, stając się dywanem dla zmęczonego wędrowca. Można przypuszczać, że dlatego pielgrzymujący kapłan obdarza ją szczególną czcią. Potem wysławia Stachura słońce:

Chwała teraz tobie, słońce  
Odyńcu ty samotny  
Co wstajesz rano z trzęsawisk nocnych  
I w górę bieżysz, i w niebo sam się wzbijasz  
I chmury czarne białym kłębem przebijas  
I to wszystko bezkrwawo – brawo, brawo  
I to wszystko złociście, i nikogo nie boli  
Gloria! Gloria! Gloria in excelsis soli!

Ryszard Bednarczyk twierdzi, że u Stachury pokonywanie ciemności ma charakter iluminujący olśnienia światłem. Przypomina doznania mistyczne opisywane przez osoby napotykające boski znak na swojej drodze. Podobnych opisów nie szczędzi Biblia oraz uświęcone teksty innych religii pozachrześcijańskich. Odblask boskiego światła u Stachury najczęściej kojarzy się z promieniście ciągłym świeceniem słońca. Gwiazda ta traktowana jest jako optymistyczne źródło światła wszelkiego życia oraz radości, odpowiednik witalistycznej siły przetrwania i „ukoi-ciela” wszystkich trudów<sup>54</sup>. Nie przez przypadek słońce zostało nazwane odyńcem. Dzik to symbol słońca, płodności, ale również porywczosci, gniewu i gwałtowności<sup>55</sup>. Gdy kończy się zima, natura z utęsknieniem czeka na pierwsze, życiodajne promienie. Lecz słońce może też niszczyć:

Słońce pali, a ziemia idzie w popiół prawie,  
Świata nie znać w kurzawie;  
Rzeki dnem uciekają,  
A zagorzałe zioła dżdża z nieba wołają<sup>56</sup>.

Niszczycielskiej mocy słońca doświadczył Ikar, gdy „uniesiony zachwytem” nazbyt wysoko wleciał ku słońcu. Za bardzo zbliżył się do „króla nieba” i zapłacił za to najwyższą cenę. Pod wpływem żaru słonecznego wosk stopniał i pióra ze skrzydeł zaczęły wypadać. Ikar runął z wysokości na ziemię i stracił życie<sup>57</sup>.

Jednym z greckich bogów słońca był Helios. Jak mówi mitologia, miał cudowny pałac, cały ze złota, pełen drogich kamieni i ozdób z kości słoniowej. Odziany w purpurę siedział na złotym tronie, w otoczeniu Dni, Miesiący, Lat i Stuleci. Na głowie miał promienistą koronę. Był tak jasny i błyszczący, że nawet jego syn Fateon nie śmiał mu spojrzeć w oczy, z obawy, by nie stracić wzroku<sup>58</sup>.

Czesław Miłosz w wierszu pt. *Słońce* ostrzega:

Kto chce malować świat w barwnej postaci,  
Niechaj nie patrzy nigdy prosto w słońce.  
Bo pamięć rzeczy, które widział straci,  
Łzy tylko w oczach zostaną piekące<sup>59</sup>.

Nie przyniesie odpowiedzi zagładanie tajemnicy prosto w twarz. Do prawdy dochodzi się długo. Potrzeba pokory i cierpliwości. Kto chce poznania:

Niechaj przykłąknie, twarz ku trawie schyli  
I patrzy w promień od ziemi odbity.  
Tam znajdzie wszystko, cośmy porzucili:  
Gwiazdy i róże, i zmierzchy, i świty<sup>60</sup>.

<sup>54</sup> Zob. R. Bednarczyk, *Z życia poezji. Tworzenie*, „Pismo Literacko-Artystyczne” 1988, nr 11, s. 68.

<sup>55</sup> W. Kopaliński, op. cit., s. 86.

<sup>56</sup> J. Kochanowski, *Pieśń VII. Księgi wtóre*, [w:] idem, *Pieśni*, oprac. L. Szczerbicka-Ślęk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970, s. 67.

<sup>57</sup> Zob. J. Parandowski, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1987, s. 158.

<sup>58</sup> Por. ibidem, s. 71.

<sup>59</sup> C. Miłosz, *Wiersze wybrane*, Znak, Kraków 1995, s. 70.

<sup>60</sup> Ibidem.

W liturgii eucharystycznej najbliższej tajemnicy jest kapłan. On spośród wszystkich zgromadzonych dotyka monstrancji, która kształtem i blaskiem przypomina słońce. To w jego dłoniach chleb i wino zamieniają się w Ciało i Krew Chrystusa.

Ofiara Chrystusa i ofiara Eucharystii są jedną ofiarą. Jedna i ta sama jest bowiem Hostia, ten sam ofiarujący – obecnie przez posługę kapłanów – który wówczas ofiarował siebie na krzyżu, a tylko sposób ofiarowania jest inny. W tej boskiej ofierze, dokonującej się we Mszy świętej, jest obecny i w sposób **bezkrwawy** [podkr. D.K.] ofiarowany ten sam Chrystus, który na ołtarzu krzyża ofiarował samego siebie w sposób **krwawy** [podkr. D.K.]<sup>61</sup>.

Opisy Męki Pańskiej, które podają ewangelie, przesycone są krwią. Głowę Chrystusa raniła korona cierniowa, krew płynęła z Jego dłoni i stóp, po śmierci ciało przebito Mu włócznią: „Lecz gdy podeszli do Jezusa i zobaczyli, że już umarł, nie łamali Mu goleni, tylko jeden z żołnierzy włócznią przebił Mu bok i natychmiast wypłynęła krew i woda”<sup>62</sup>. W *Missa pagana* słońce białym kłem przebija czarne chmury. Nie ma krwi ani bólu. Stosując kontrast, poeta ukazuje wyjątkową delikatność „samotnego odyńca” i wychwala go za to:

Gloria! Gloria! Gloria in excelsis soli!

Znów Stachura posługuje się konwencją biblijną: *Gloria in excelsis Deo. Deus* (Bóg) i *sol* (słońce). Warto dokładnie przyrzeć się słowu *soli* [podkr. D.K.]: *solitudine* (wł. samotność), *uomo solitario* (wł. samotnik), *isola* (wł. wyspa). Wyspa symbolizuje odosobnienie, osamotnienie, ucieczkę od świata, pierwotne centrum duchowe<sup>63</sup>. Celebrans odprawiający Eucharystię jest samotny. Lud patrzy, przeżywa, modli się, ale tylko kapłan dotyka tajemnicy. Biblia mówi, że Chrystus modlił się w samotności<sup>64</sup>. Samotnie pościł 40 dni na pustyni<sup>65</sup>. Poeta wychwala samotność. Błogosławi odyńca, który „w górę **sam** [podkr. D.K.] się wzbija”. Podobnie samotny jest Helios. Wyjeżdża o świcie znad brzegów oceanu, aby znów o zachodzie po drugiej stronie widnokregu zanurzyć się w falach rzeki otaczającej ziemię dokoła i orzeźwić siebie i swoje konie chłodną kąpielą<sup>66</sup>.

Jak można przypuszczać, istotne jest jeszcze jedno tłumaczenie: „*Gloria! Gloria! Gloria in excelsis soli!*” / („Chwała! Chwała! Chwała na wysokości soli!”). Sól – jak słońce – gdy jest jej za dużo – niszczy, gdy jej brakuje – potrawa nie ma odpowiedniego smaku. Granica między odpowiednią ilością soli a jej nadmiarem jest subtelna. Podobnie z ciepłem słonecznym. Równorzędne pojawienie się soli i słońca (światła) to nie przypadek. Poeta po raz kolejny świadomie odwołuje się do tekstu biblijnego, w którym Chrystus nazywa apostołów solą ziemi i światłością świata<sup>67</sup>:

<sup>61</sup> *Katechizm Kościoła Katolickiego*, s. 328.

<sup>62</sup> *Pismo Święte*, J 19, 33-34, s. 1239.

<sup>63</sup> W. Kopaliński, op. cit., s. 482.

<sup>64</sup> Zob. *Pismo Święte*, Łk 11,1, Łk 22, 39-44.

<sup>65</sup> Zob. *Pismo Święte*, Łk 4, 1-13.

<sup>66</sup> Zob. J. Parandowski, op. cit., s. 71.

<sup>67</sup> Zob. *Pismo Święte*, Mt 5, 13-14.

Z słońcem pochwalonym teraz pędźmy razem  
 Na nim, na odyńcu, galopujmy dalej  
 Chwała teraz tobie, wietrze  
 Wieczny ty młodziku

Wędrowny kapłan „dosiada” słońca i przemierza dzień. Patrzy na świat z góry. Przychodzi na myśl uderzające podobieństwo:

Młodości! dodaj mi skrzydła!  
 Niech nad martwym wzlece światem  
 [...]
   
 Patrz na dół – kędy wieczna mgła zaciemia  
 Obszar gnuśności zalany odmętem:  
 To ziemia!<sup>68</sup>

Podmiot liryczny z *Ody do młodości* negatywnie postrzega to, co obserwuje z góry. Kapłan z *Missa pagana* wychwala „ptaszki śpiewające”, „ryby pluskające”, „zające na łące”. Dostrzega dobro świata. Wysławia wiatr, który jako oddech ziemi uważany był za przejaw życia kosmicznego. Indianie widzieli w ziemi ludzką praistotę, której oddech pozwala przetrwać ludzkości. Utożsamiali go z ożywczym tchnieniem, które bryłę gliny zamienia w żyjącą istotę<sup>69</sup>: „Niewidzialny wiatr, choć odczuwany jako gwałtowne porywy, uważano za jeden z przejawów boskiej epifanii: jego nieuchwytność i moc dobrze odpowiadają *sacrum*, w którym niemożliwe jest ograniczenie ludzkiego świata i jego podziały, opozycje i ustabilizowane formy”<sup>70</sup>. Gwałtowne podmuchy wiatru towarzyszyły – jak podaje Stary Testament – pojawieniu się Boga: „Lecąc cwałował na cherubie, / a skrzydła wiatru Go niosły”<sup>71</sup>. W Księdze Ezechiela jest następujący obraz rydwanu Bożego: „Patrzyłem, a oto wiatr gwałtowny nadszedł od północy, wielki obłok i ogień płonący «oraz blask dokoła niego», a z jego środka promieniowało coś jakby połysk stopu złota ze srebrem, «ze środka ognia»”<sup>72</sup>. W innym miejscu gniew Boży został przedstawiony jako silny wiatr: „Oto nawałnica pańska, gniew powstaje, burza szaleje, / spada na głowę niegodziwych”<sup>73</sup>. W Księdze Rodzaju wiatr (tchnienie) daje człowiekowi życie: „Pan Bóg ulepił człowieka z prochu ziemi i **tchnął** [podkr. D.K.] w jego nozdrza tchnienie życia, wskutek czego stał się człowiek istotą żywą”<sup>74</sup>. Wiatr, podobnie jak słońce i sól, ma moc niszczycielską, lecz także zbawienną.

<sup>68</sup> A. Mickiewicz, *Oda do młodości*, [w:] idem, *Wybór poezji*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1997, s. 63-64.

<sup>69</sup> Zob. P. Kowalski, *Leksykon. Znaki świata. Omen. Przesąd. Znaczenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 1998, s. 586.

<sup>70</sup> Ibidem, s. 586.

<sup>71</sup> *Pismo Święte*, Ps 18, 11.

<sup>72</sup> Ibidem, Ez 1,4.

<sup>73</sup> Ibidem, Jr 23,19.

<sup>74</sup> Ibidem, Rdz 2,7.



Chwała wam zimny wiosny lata i jesienie  
Chwała temu co bez gniewu idzie  
Poprzez śniegi deszcze blaski oraz cienie  
W piersi pod koszulą – całe jego mienie  
Gloria! Gloria! Gloria!

Wędrowiec, na wzór świętego Franciszka, jest pełen pokory wobec mijającego czasu. Charakteryzuje go bezwarunkowe umiłowanie tego, co niesie ze sobą życie i zgoda na to, co pewne: narodziny i śmierć. Podobne refleksje snuje Szymborska:

Nie mam żalu do wiosny,  
że znowu nastąpiła.  
Nie obwiniam jej za to,  
że spełnia jak co roku  
swoje obowiązki<sup>75</sup>.

Pogański kapłan wędruje i nie dba o dobra materialne. „W piersi pod koszulą – całe jego mienie”. Ryszard Bednarczyk zauważa, że własny dom, święty ogień człowiek nosi w sobie<sup>76</sup>. Ubóstwo umiłował też św. Franciszek. Głosił, że jest to Boska cnota, mocą której depreczuje się wszystkie rzeczy ziemskie i doczesne i zrzuca wszelką troskę z duszy<sup>77</sup>. Simone Weil twierdzi, że św. Franciszek odrzucił bogactwo właśnie ze względu na jego zakłamanie. W ubóstwie szukał nie bólu, ale prawdy i piękna<sup>78</sup>. We mszy wędrującego nieistotna jest popularność ubóstwa. To oczywiste, że niewielu pójdzie za kapłanem. Ważne, aby wierni, którzy zdecydują się na złożenie ofiary świadomego przeżywania swego czasu, ochronili ziemię przed zamienieniem jej w „bagnó krwi”.

W czasie Eucharystii największą chwałę lud oddaje Bogu w *Glorii*, ale także w *Sanctus*, który odmawiany jest lub śpiewany bezpośrednio po *Prefacji*: „Święty, święty, święty Pan Bóg zastępów. Pełne są niebiosa i ziemia chwały Twojej. Hosanna na wysokości. Błogosławiony, który idzie w imię Pańskie. Hosanna na wysokości”<sup>79</sup>. Słowami: „Święty, święty, święty Pan Bóg zastępów” – jak pisze prorok Izajasz – serafini wysławiają Boga, otaczając jego tron w niebie<sup>80</sup>. „Hosanna...” wołał lud żydowski, witając Jezusa wjeżdżającego do Jerozolimy krótko przed męką i zmartwychwstaniem. W *Sanctus* pogańskiej mszy miano świętego otrzymuje „blask kłujący w oczy” – król nieba, Najwyższy, dawca życia i palący niszczyciel. Święta jest także ziemia – świątynia, w której odbywa się ofiara życia:

<sup>75</sup> W. Szymborska, *Pożegnanie widoku*, [w:] eadem, *Koniec i początek*, Wydawnictwo a5, Poznań 1995, s. 22.

<sup>76</sup> R. Bednarczyk, op. cit., s. 69.

<sup>77</sup> Zob. *Kwiatki świętego Franciszka z Asyżu*, s. 45.

<sup>78</sup> Por. S. Weil, *Mysli*, wybór i tłum. A. Olędzka-Frybesowa, Pax, Warszawa 1985, s. 77.

<sup>79</sup> W. Wojdecki, op. cit., s. 218.

<sup>80</sup> Zob. M. Dybowski, op. cit., s. 37, 38.

Święty święty święty – blask kłujący oczy  
 Święta święta święta – ziemia co nas nosi  
 Święty kurz na drodze  
 Święty kij przy nodze  
 Święte krople potu  
 Święte wędrowanie  
 Święty kamień w polu  
 Przysiądź na nim, panie  
 Święty płomyk rosy  
 Święta święta święta – ziemia co nas nosi.

Tomasz Wroczyński pisze, że *Missa pagana*, parafrazująca teksty liturgiczne, stanowi dokument niezwykłej mocy poetyckiej. Następuje w niej sakralizacja najprostszyc, a przez to najwartościowszyc przejawów osoby ludzkiej. Święta jest wędrownka ziemska i towarzyszący jej kurz, pot, ale również kij przy nodze i kamień w polu, dzięki którym pielgrzymka bywa łatwiejsza<sup>81</sup>. By dostrzec tę świętość, którą niektórzy nazywają naiwną, potrzeba niespotykanej wrażliwości i prostoty.

Święty chleb – chleba łamanie  
 Święta sól – solą witanie  
 Święta cisza, święty śpiew  
 Znoyny łomot prawyc serc  
 Słupy oczu zapatrzonych  
 Bicie powiek zadziwionych  
 Święty ruch i drobne stopy  
 Święta święta święta – ziemia co nas nosi.

Chleb i sól, poza tym, że w kulturze słowiańskiej są oznaką gościnności, symbolizują prosty, naturalny tryb życia<sup>82</sup>.

Komunia Święta w pierwszyc wiekach chrześcijaństwa była tak ważna, że całą mszę nazywano „łaniem chleba”. Obecnie w czasie przeistoczenia Hostia unoszona jest przez kapłana ku górze. Tej niezwykłej chwili towarzyszy dźwięk dzwonek. Chleb zmienia się w Ciało Chrystusa. „Łomot prawyc serc, słupy zapatrzonych oczu, bicie zadziwionych powiek” – oto obraz świątyni. Podczas Eucharystii nie ma pośpiechu, wszystko ma swój czas. Jest żal za grzechy, prośba, dziękczynienie, uwielbienie, cisza i śpiew – „Święta cisza, święty śpiew”. Ludzie wielbią Boga nie tylko za to, że oddał siebie, ale za całe dzieło stworzenia:

Słońce i ludny niebieski zwierzyniec  
 Baran, Lew, Skorpion i Ryby sferyczne  
 Droga Mleczna, Obłok Magellana  
 Meteory, Gwiazda Przedporanna  
 Saturn i Saturna dziwów wieniec

<sup>81</sup> Por. T. Wroczyński, op. cit., s. 97.

<sup>82</sup> Zob. W. Kopaliński, op. cit., s. 42, 398.

Trzy pierścienie i księżyców dziewięć  
Neptun Pluton Uran Mars Merkury Jowisz  
Święta święta święta – Ziemia co nas nosisz.

Obecność znaków przestankowych w pierwszych wersach i ich brak w następnych, sugeruje narastający zachwyt nad dziełami Stwórcy. Na początku wyliczane z lekkim zastanowieniem, wypowiedziane są potem jednym tchem. W ostatnim wersie, jeszcze raz miano świętej otrzymuje Ziemia – tym razem jako planeta. Ostatnia strofa jest jeszcze jednym dowodem na to, że Stachura znał teksty biblijne i świadomie wykorzystywał je w tworzeniu poezji:

A potem Bóg rzekł: „Niechaj powstaną ciała niebieskie, świecące na sklepieniu nieba, aby oddzielały dzień od nocy, aby wyznaczały pory roku, dni i lata; aby były ciałami jaśniejącymi na sklepieniu nieba i aby świeciły nad ziemią”. I stało się tak. Bóg uczynił dwa duże ciała jaśniejące: większe, aby rządziło dniem, i mniejsze, aby rządziło nocą, oraz gwiazdy. I umieścił je Bóg na sklepieniu nieba, aby świeciły nad ziemią; aby rządziły dniem i nocą i oddzielały światłość od ciemności. A widział Bóg, że były dobre<sup>83</sup>.

Bóg hojnie obdarował człowieka. Dał mu gwiazdy i całe stworzenie, życie i ziemię – dom. Nie jest w nim bezpiecznie ani ciepło. Trudne, choć „święte” wędrowanie sprawia ból, kaleczy stopy, odbiera siły. Gdzie jest kres drogi? Którędy pójść, by godnie przejść przez życie? Czym będą „cudne manowce”? Czy warto pozostać z kapłanem celebrującym *Missa pagana*?

Ujawniające się w poemacie Stachury konwencje liturgiczne pozwalają stwierdzić, że natura to dla poety *sacrum*. Jego twórczość można odczytywać także jako swoistą refleksję nad obecnością Biblii w życiu człowieka, nad obecnością świętości w świecie. Jako próbę znalezienia odpowiedzi na zasadnicze, nierozstrzygnięte problemy ludzkości – tożsamość, celowość świata, sens istnienia.

Utwory *Introit*, *Confiteor*, *Gloria* i *Sanctus* malują obraz ziemi jako swoistej świątyni oraz wędrownego kapłana jako celebransa ofiary życia. Obecna w nich symbolika (figura wiatru, światła, soli) próbuje nazwać treści niewyraźne bezpośrednio w mowie ludzkiej. Posługiwanie się semantycznymi sprzecznościami, światłość–ciemność, dobro–zło, umiejscawia Stachurówą twórczość w kontekście religijnym.

*Missa pagana* nakreśla wyjątkowy charakter poezji Edwarda Stachury zwróconej ku poszukiwaniu Absolutu. Wskazuje na świetny warsztat, którym posługiwał się poeta i umiejscawia jego twórczość w kręgu literatury rozbudzającej ludzką wyobraźnię.

---

<sup>83</sup> *Pismo Święte*, Rdz 1, 14-18.

## Literatura

1. Bednarczyk R., *Z życia poezji. Tworzenie*, „Pismo Literacko-Artystyczne” 1988, nr 11.
2. *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, tłum. z hebr. i gr. Komisja Przekładu Pisma Świętego, Brytyjskie i Zagraniczne Wydawnictwo Biblijne w Warszawie, Warszawa 1975.
3. Bożek R., *Liturgia. Eucharystia*, Mała Poligrafia Redemptorystów, Tuchów 1997.
4. Dybowski M., *Liturgia*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań–Warszawa–Lublin 1958.
5. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994.
6. Kochanowski J., *Pieśni*, oprac. L. Szczerbicka-Ślęk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.
7. Kongregacja do spraw Kultu Bożego, instr. *Eucharisticum mysterium*, 6.
8. Kopaliński W., *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1991.
9. Kowalski P., *Leksykon. Znaki świata. Omen. Przesąd. Znaczenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 1998.
10. *Kwiatki świętego Franciszka z Asyżu*, tłum. L. Staff, Wydawnictwo Kama, Warszawa 1995.
11. Marx J., *Tramp i trubadur (o poezji Edwarda Stachury)*, [w:] idem, *Legendarni i tragiczni. Eseje o polskich poetach przeklętych*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1993.
12. Mickiewicz A., *Pan Tadeusz*, Czytelnik, Warszawa 2000.
13. Mickiewicz A., *Wybór poezji*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1997.
14. Miłosz C., *Wiersze wybrane*, Znak, Kraków 1995.
15. *Mszał rzymski łacińsko-polski. Obrzędy Mszy Świętej. Ordo Missae Cum Populo. Obrzędy wstępne*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego, Paryż 1968.
16. Nadolski B., *Liturgika. Liturgika fundamentalna*, Pallottinum, Poznań 1989.
17. Nawrocki W., *Wstęp*, [w:] *Kwiatki świętego Franciszka z Asyżu*, tłum. L. Staff, Wydawnictwo Kama, Warszawa 1995.
18. Nowowiejski A.J., *Wykład liturgii Kościoła Katolickiego*, t. 5, *Msza święta*, Płockie Wydawnictwo Diecezjalne, Płock 1993.
19. Parandowski J., *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1987.
20. Pawłowski T., *Przewodnik dla zniechęconych spowiedzią i Mszą św.*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1984.
21. Pilot M., *Stachura – szkic do portretu z pamięci*, „Scena” 1992, nr 1.
22. *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1990.
23. Rasier-Siedlecka M.E., *Odpowiedź przestrzenna na nowe założenia liturgii i duszpasterstwa. Przegląd nowych Kościołów Europy Zachodniej*, [w:] *Sacrum i sztuka*, oprac. N. Cieślińska, Znak, Kraków 1989.
24. Rurawski J., *Presja społeczna a samotność*, [w:] *Samotność i osamotnienie*, red. M. Szyszkowska, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
25. Rutkowski K., *Poeta jak nikt*, [w:] E. Stachura, *Poezja i proza*, t. 1, *Wiersze, poematy, piosenki, przekłady*, red. Z. Fedeci, H. Bereza, K. Rutkowski, Czytelnik, Warszawa 1982.
26. Rutkowski K., *Przeciw (w) literaturze. Esej o „poezji czynnej” Mirona Białoszewskiego i Edwarda Stachury*, Wydawnictwo Pomorze, Bydgoszcz 1978.
27. *Słownik języka polskiego*, tom 9, red. W. Doroszewski, PWN, Warszawa 1968.

28. Sobór Watykański II, dekret *Presbyterorum ordinis*, 5.
29. Sobór Watykański II, konst. *Lumen gentium*, 11.
30. Stachura E., *Missa pagana*, [w:] idem, *Poezja i proza*, t. 1, *Poematy, piosenki, przekłady*, red. Z. Feddecki, H. Bereza, K. Rutkowski, Czytelnik, Warszawa 1982.
31. Szymborska W., *Koniec i początek*, Wydawnictwo a5, Poznań 1995.
32. Święty Augustyn, *Wyznania. Księga pierwsza*, tłum. i komentarz J. Czuj, Pax, Warszawa 1954.
33. *Tchnij moc. Śpiewnik pieśni i piosenek religijnych*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1996.
34. Trziszka Z., *Bóg Stachury*, „Miesięcznik Literacki” 1983, nr 11.
35. Trziszka Z., *Korzenie plebejusza*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984.
36. Weil S., *Myśli*, wybór i tłum. A. Olędzka-Frybesowa, Pax, Warszawa 1985.
37. *Wierzę w Ciebie Boże żywy, Liturgia Mszy św.*, oprac. W. Wojdecki, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 1985.
38. Wroczyński T., *Książka poetycka, Poezje wybrane Edwarda Stachury*, „Poezja” 1981, nr 9.
39. Zawadzki P., *Po co i dla kogo pisał Edward Stachura*, „Twórczość” 1992, nr 11.

## LAND – TEMPLE. REMARKS ON THE MARGIN OF EDWARD STACHURA'S *MISSA PAGANA*

**Abstract:** *Sketch of The Earth – The Temple. Remarks on the Edward Stachura Missa pagana proves that Stachura treated nature as a sacrum. It is a reflection on how the Bible is present in a human's life as well as the presence of sacrum in the world.*

*The essay reveals conventions in Stachura's liturgical poem. It is an attempt to find answers to the key, unresolved problems of humanity – the identity, the desirability of the world and the meaning of existence. Poems Introit, Confiteor, the Gloria and the Sanctus, widely discussed in the article, show the earth as a temple and an itinerant priest as a celebrant sacrifice of life. Symbolism present in them (the figure of wind, light, salt) is trying to show the inexpressible content directed at human speech. Using semantic contradictions, light – darkness, good – evil, places the work of Stachura in a religious context.*

*Missa pagana outlines the specificity of poetry of Edward Stachura facing the quest for the Absolute. It indicates a great workshop, which was used by the poet and leaves his work in literary circles awakening the human imagination.*



## GRECKA BIEL, GRECKA CZERWIENI, GRECKA CZERŃ

*Celem artykułu jest przedstawienie symbolicznego znaczenia kolorów występujących w utworach Zbigniewa Herberta. Autorka położyła szczególny nacisk na przedstawienie symboliki bieli, czerwieni i czerni – kolorów kluczowych dla greckiego malarstwa wazowego. Symbolika barw ma szczególne znaczenie w utworach odwołujących się do greckiej literatury, sztuki i historii, takich jak „Rekonstrukcja poety”, „Arijon” lub „Przypowieść o królu Midasie”. Okazuje się, że biel jest dla Herberta kolorem śmierci, nicości, ślepoty, ale również niewinności, czerwień – barwą życia i witalności, a czern – kolorem tajemnicy, niepamięci i nieświadomości. Poeta często konfrontuje ze sobą zwłaszcza biel i czerwień. Dochodzi do tego symbolika innych barw. Szarość to kolor powszechności, szarego życia. Kolor niebieski, zwłaszcza jego błękitny odcień, symbolizuje doskonałość, zaś róż – fałsz, ale również tajemnicę. Fiolet jest barwą śmierci ze względu na konotacje z sinością. Wynika z tego, że Herbert w swoich utworach przedstawiał świat w kategoriach estetycznych, umiejętnie zestawiając różne znaczenia symboliczne tej samej barwy, a także kontrastując ją z innymi kolorami.*

Zbigniew Herbert – poeta wrażliwy i przekorny – od czytelników wymagał erudycji, mimochodem wplatając w swoje utwory nawiązania do innych dzieł literackich czy też twórczo przekształcając kulturowe wątki. Z jego twórczości najbardziej zapadają w pamięć wiersze, uprawiał jednak również prozę poetycką, pisał eseje i dramaty. Bardzo często posługiwał się ironią – czasem dyskretną, czasem zjadliwą, w niektórych utworach budując wielowarstwową strukturę.

Charakterystyczną cechą twórczości Zbigniewa Herberta jest obserwacja rzeczywistości z estetycznej perspektywy. Przewija się w niej fascynacja Grecją – zarówno starożytną, poznawaną poprzez lekturę, jak i współczesną, zwiedzaną podczas wielokrotnych podróży. Herbert nie tylko z pasją i znawstwem opisywał greckie dzieła sztuki, ale również pozaartystyczną rzeczywistość odmalowywał w konkretnych barwach, którym nadawał znaczenie symboliczne. Szczególną rolę odgrywają w jego twórczości trzy kolory: biel, czerwień i czern. Były one istotne także w starogreckim malarstwie wazowym i (później) sztalugowym<sup>1</sup>. Warto podkreślić, że są to barwy najpowszechniej rozpoznawane przez człowieka, mające duże znaczenie również w alchemii<sup>2</sup>.

Biel dla poety to kolor śmierci i nicości. W takim znaczeniu pojawiła się w dramacie *Rekonstrukcja poety* oraz w poezji Herberta, który zwykle przypisuje jej znaczenia negatywne. Nic dziwnego – jest on przecież poetą życia, barwa symbolizująca śmierć nie mogła więc wzbudzić jego sympatii.

---

<sup>1</sup> Posługiwano się również różnymi odcieniami kolorów niebieskiego i żółtego, por. M. Rzepińska, *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1983; J. Gage, *Kolor i kultura: teoria i znaczenie koloru. Od antyku do abstrakcji*, tłum. J. Holzman, Universitas, Kraków 2008.

<sup>2</sup> J.E. Cirlot, *Słownik symboli*, tłum. I. Kania, Znak, Kraków 2000, s. 186-189.

Kolor biały pojawia się w tytule wiersza *Białe oczy*. Utwór opisuje procesy zachodzące w ciele i duszy śpiącego człowieka:

Najdłużej żyje krew  
 tłucze łąknie powietrza  
 tężeje przezroczystość  
 rozluźnia pulsu węzełek  
 wieczorem rośnie słupek  
 świtem pleśnią usta  
 coraz bliżej  
 o skroń głębiej  
 o ściszenie powiek<sup>3</sup>.

Człowiek nie może powrócić do życia, ponieważ jego oczy są białe, a więc ślepe – i już – martwe. „Białe oczy – pisze Ryszard Przybylski – oznaczają u Herberta triumf śmierci. Białe oczy, jak świadczy tak właśnie zatytułowany wiersz, nie zapalają światła”<sup>4</sup>. Bielmo na oczach jest pierwszym sygnałem zbliżającej się śmierci, potem pojawiają się następne. Palce również stają się bezwładne, a oddech nie przerywa ciszy. Przed śmiercią ocala bohatera krzyk matki, długo jednak nie odzyskuje pełni świadomości. Ukazane w wierszu podobieństwo snu do śmierci jest głęboko zakorzenione w mitologii greckiej, w której Hypnos i Tanatos – bogowie snu i śmierci – byli braćmi bliźniakami. Śpiący człowiek traci świadomość, a jej brak – według Homera – miał cechować przebywających w Hadesie zmarłych, którym przywrócić pamięć mógł jedynie łyk krwi.

Biel łączy się także z oczyma postaci z wiersza *Do Apollina*. Apollo koncentruje się tylko na własnej pieśni, opiewającej tak wysokie tematy, że nikt nie może usłyszeć jej dźwięków. W wierszu czytamy:

Cały szedł w szumie szat kamiennych  
 laurowy rzucał cień i blask  
 oddychał lekko jak posągi  
 a szedł jak kwiat<sup>5</sup>.

Apollo przypomina posąg i – tak jak starożytne posągi – zostaje zniszczony: jego szyja jest pęknięta, a ręce pozbawione dłoni. Uosabia marzenia, które podmiot liryczny snuł w młodości. Obecnie zdaje sobie sprawę z cechującej je fałszywości, wie, że wizja historii, którą przekazuje poezja, nie zawsze jest zgodna z rzeczywistością. Ani wojna trojańska, ani powrót bohaterów nie mogły wyglądać tak, jak przedstawił je Homer. Ta świadomość sprawia, że sztuka „wysoka” ulega deprecjacji w oczach osoby mówiącej – Apollo przypomina poległego Persa, czyli

<sup>3</sup> Z. Herbert, *Białe oczy*, [w:] idem, *Struna światła*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1994, s. 15.

<sup>4</sup> R. Przybylski, *Między cierpieniem a formą*, [w:] *Poznanie Herberta*, t. 1, wybór i wstęp A. Franaszek, Kraków 1998, s. 88.

<sup>5</sup> Z. Herbert, *Do Apollina*, [w:] *Struna światła*, s. 22.



martwego barbarzyńcę. Mimo to nie ustaje w poszukiwaniach, ponieważ nawet niepełne czy martwe ideały są lepsze niż ich brak. „Śmierć” Apollina oznacza również zabita wiarę – grecki politeizm stał się religią martwą, bóg światła nie ma już wyznawców, a w oczach współczesnych stał się pustym symbolem. „Tak promiennie piękny w opowieściach mitologicznych Apollo rozsypuje się pod wzrokiem Herberta w proch” – powiada Karl Dedecius<sup>6</sup>.

Atmosfera śmierci przepaja też wiersz zatytułowany *Kwiaty*, w którym czytamy:

Kwiaty naręcza kwiatów przyniesione z ogrodu  
kwiaty nabiegłe barwą pąsowe fioletowe sine  
odjęte pszczołom trwonią swoje aromaty  
w woskowej ciszy pokoju na granicy zimy  
komu te hojne dary nazbyt hojne komu  
omdlewające ciało zamieć spadające płatki  
niebo przeszyte bielą wapienną ciszę domu  
mgły się snują po polach odpływają statki<sup>7</sup>.

W ogrodzie latają pszczoły, jednak nic im po zerwanych kwiatach. Człowiek pozbawił rośliny możliwości pełnienia ich naturalnej funkcji, odbierając je przyrodzie i skazując tym samym na bezowocną śmierć. Paradoksalnie ścięcie, a więc zabicie kwiatów – przedłużyło jednak ich życie – mróz uśmierciłby je dużo szybciej. Zostały ofiarowane osobie umierającej. Pokój przypomina grób – panująca w nim cisza zostaje określona jako „wapienna” i „woskowa”. Kwiaty nie są wprawdzie białe, tylko fioletowe, ten kolor kojarzy się jednak z rozkładem – zostają określone jako sine. Zwrot „komu te hojne dary nazbyt hojne komu”<sup>8</sup> odsyła do *Pieśni XXV* Jana Kochanowskiego<sup>9</sup>.

Kojarzące się ze śmiercią połączenie bieli z fioletem i sinością pojawia się również w wierszu *Wysoki Zamek*. Najpierw przedstawiona jest jazda tramwajem, na dachu którego pojawia się symbolizująca śmierć kometa, mająca fioletowy ogon. Lwów zostaje ukazany jako miasto umierające i oplakujące swoją klęskę – jest cichy, spokojny, błady. Następnie pojawia się tytułowy Wysoki Zamek, znak godności, wzniosłości i doskonałości, teraz porównany do spoconej kobiety w białej bluzce. Ze względu na swoje historyczne znaczenie i pamięć o walce o wolność mógłby funkcjonować jako *sacrum*, uniemożliwia to jednak zbyt nachalnie wdzierające się *profanum*, uosobione przez zachęcających do kupna pamiątek przekupniów i matki, które gonią swoje dzieci. W wierszu została przedstawiona śmierć godności architektury, zestawiona z perspektywą ludzkiej śmierci. Dostojęństwo Wysokiego Zamku, wynikające z jego historycznego znaczenia, odeszło w niepamięć. Na tę perspektywę nakładają się przewidywania podmiotu

<sup>6</sup> K. Dedecius, *Uprawa filozofii*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 2, wybór i wstęp A. Franaszek, Kraków 2000, s. 149.

<sup>7</sup> Z. Herbert, *Kwiaty*, [w:] *Epilog burzy*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1998, s. 25.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 25.

<sup>9</sup> J. Kornhauser, *Uśmiech Sfinksy*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 2, s. 97.

lirycznego dotyczące jego własnej śmierci. Koniec życia nie wydaje się doświadczeniem przykrym – podmiot liryczny przewiduje, że śmierć będzie miała skrzydła w ciepłych owocowych barwach, o tylko delikatnie zaznaczonych elementach siności na brzegach:

– nas  
 niedługo  
 zabiorą  
 na wieczornych skrzydłach  
 morelowych  
 jabłecznych  
 lekko sinych  
 po brzegach<sup>10</sup>.

Nieco rzadziej biel symbolizuje w twórczości Herberta niewinność. Dzieje się tak w wierszu *Tarnina*, w którym tytułowa roślina rozkwita niezwykle wcześnie, wbrew przewidywaniom i wbrew rozsądkowi. Przypomina młodych powstańców i poetów, zaślepionych własną niewinnością. Biel tarniny symbolizuje też czystość poniesionej przez nich ofiary – szlachetnej i bezinteresownej. Odwaga dodaje roślinie świętości, na którą wskazuje porównanie do aureoli. Nazwiska poległych chłopców nie zostaną zapamiętane, ich ofiara ma jednak głęboki sens:

tak tarnino  
 parę taktów  
 w pustej sali  
 a potem potargane nuty  
 leżą wśród kałuż i rudych chwastów  
 by nikt nie wspominał  
 ktoś jednak musi mieć odwagę  
 ktoś musi zacząć  
 tak tarnino  
 kilka czystych taktów  
 to bardzo dużo  
 to wszystko<sup>11</sup>.

Porównanie o charakterze muzycznym podkreśla czystość i brak fałszu poległych chłopców. Potargane nuty wskazują na gwałtowne przerwanie ich życia – koncertu.

Warto zwrócić uwagę na symbolikę bieli obecną w dramacie *Rekonstrukcja poety*. Homer określa Milet w południe jako miasto „białe od upału” i „pokryte cichym kurzem<sup>12</sup>”. Podczas występu na rynku opowiada natomiast o białych mgłach, które przypominają zmarłych. Elpenor zauważa, że od kamieni bije biały

<sup>10</sup> Z. Herbert, *Wysoki Zamek*, [w:] idem, *Epilog burzy*, s. 56.

<sup>11</sup> Idem, *Tarnina*, [w:] 89 wierszy, Wydawnictwo a5, Kraków 2008.

<sup>12</sup> Idem, *Rekonstrukcja poety*, [w:] *Wybór poezji. Dramaty*, Czytelnik, Warszawa 1973, s. 236.

blask i to on zapewne zmęczył ojca. W tym przypadku biel, kolor nicości i śmierci, zapowiada osłepnięcie, które można uznać za obumarcie określonej sfery życia<sup>13</sup>.

Herbert często konfrontuje biel z szarością. Widać to w utworze *Nike, która się waha*. Tytułowa postać nie jest bezpośrednio określona jako biała, ale – jak chce Stanisław Barańczak – „z natury rzeczy Nike wyobrażamy sobie jako marmurowy posąg, bezpośrednia wzmianka o bieli nie jest tu więc konieczna”<sup>14</sup>. W utworze Nike zakochuje się w młodzieńcu, który nadszedł „szarą drogą w szarym krajobrazie”. Pragnie podejść do niego i ucałować jego czoło. Wie jednak, że ukochanemu przeznaczona jest śmierć w bitwie i chce, żeby przynajmniej zginął jak bohater. Dlatego rezygnuje z pieszczoty, obawiając się, że mogłaby ona wywołać w chłopcu zbyt przywiązanie do życia i w konsekwencji chęć ucieczki z pola walki. Dlatego Nike ostatecznie „postanawia / pozostać w pozycji / której nauczyli ją rzeźbiarze / wstydząc się bardzo tej chwili wzruszenia”<sup>15</sup>. Symbolizująca abstrakcję biel Nike wskazuje jednocześnie na jej doskonałość i nieśmiertelność. Szare barwy charakteryzujące ukochanego oznaczają jego pospolitość i śmiertelność. Znamienne, że bogini okazuje się najpiękniejsza w chwili, kiedy zakochuje się w śmiertelniku i zaczyna odczuwać charakterystyczne dla śmiertelników wątpliwości. Niestety nie ma możliwości przekroczenia przepaści dzielącej boginię i człowieka.

Kolorem, któremu Herbert przypisuje wartości odmienne od pustki i abstrakcji, jest czerwień, która symbolizuje życie i witalność we wszystkich możliwych aspektach. Herbertowi najczęściej kojarzy się z krwią, ale również z rdzą (w tym przypadku oznacza śmierć, jednak rozumianą – inaczej niż w przypadku bieli – jako śmierć gwałtowną, zwłaszcza w walce). Przeciwwstawienie bieli i czerwieni odgrywa istotną rolę w utworach Herberta odwołujących się do powstańczych wspomnień, nie bez znaczenia jest też fakt, że oba kolory składają się na polską flagę. W wierszu *Czerwona chmura* odgruzowywanie Warszawy zostaje porównane do palenia Troi. Usunięcie ruin miasta niszczy pamięć o walkach, niepasującą do optymistycznego komunistycznego programu. Charakterystyczne, że Herbert widzi zrujnowane miasto w kolorze czerwonym. Gruzy określa jako „ceglany chorał”. Nad burzonymi zgłiszczami unosi się czerwona chmura, która symbolizuje zarówno żywotność powstańczych wspomnień, jak i krew poległych. Jednocześnie jednak zapowiada pustynię (która nastanie, kiedy burzący dokończą swoje dzieło):

opada chmura czerwonego pyłu  
 przelot pustyni  
 na wysokości zniesionych pięter  
 wypłynęły okna bez ram  
 gdy runie ostatnia stromość  
 padnie ceglany chorał  
 nic nie rujnuje marzeń

<sup>13</sup> M. Baranowska, *Radio jako osoba dramatu*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 1, s. 336.

<sup>14</sup> Cyt. za: D. Opacka-Walasek, *Czytając Herberta*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2001, s. 99-100.

<sup>15</sup> Z. Herbert, *Nike, która się waha*, [w:] *Wybór poezji. Dramaty*, s. 43-44.

o mieście które było  
o mieście które będzie  
którego nie ma<sup>16</sup>.

Robotnicy pracujący przy odgruzowywaniu reprezentują biel – piją białą kawę, szeleszczą białymi gazetami. Utwór jest ekfrazą – odwołuje się do obrazów Bronisława Linkego oraz do wiersza Czesława Miłosza zatytułowanego *W Warszawie*.

Podobną tematykę porusza wiersz *O Troi*. Upadek miasta oznacza zburzenie powstańczej Warszawy, a jego śmierć zostaje odmalowana w czerwonych barwach. Czerwień oznacza zarówno gwałtowną śmierć poległych powstańców, jak i zniszczenie porównywalne z przekształceniem ziemi w pustynię. Określenie „zachód miasta” przywodzi na myśl śmierć, ale również Apokalipsę:

szli wąwozami byłych ulic  
jak przez czerwone morze zgliszcz  
a wiatr podnosił pył czerwony  
wiernie malował zachód miasta<sup>17</sup>.

Formą nowego życia może być obecność w poezji. Niestety, ukazany w wierszu poeta cierpi z powodu niemocy twórczej, nie potrafi ukazać śmierci Warszawy w adekwatny sposób. Nie jest w stanie tego uczynić również drugi obecny w wierszu artysta – kaleka grający na harmonijce. On także nie porusza tematu zagłady miasta, gra piosenkę o dziewczynie i warkoczach wierzby płaczącej. Ogromu tragedii nie jest zatem w stanie ogarnąć ani sztuka wysoka, ani niska. Poległych powstańców oplakuje jedynie deszcz.

Czasem czerwień odgrywa rolę demaskatora okrucieństwa charakteryzującego abstrakcyjną, białą doskonałość. Tak dzieje się w utworze *Klasyk*, przedstawiającym w sposób zjadliwie ironiczny tytułowego wielbiciela starożytności:

Wielkie drewniane ucho zatkane watą i nudziarstwami Cyncerona. Wspaniały stylista – mówią wszyscy. Nikt już dzisiaj takich długich zdań nie pisze. I co za erudycja. W kamieniu nawet umie czytać. Tylko nigdy nie domyśli się, że żyłki marmuru w termach Dioklecjana to są pęknięte naczynia krwionośne niewolników z kamieniołomów<sup>18</sup>.

Klasyk uosabia rozległą wiedzę, znajomość sztuki, wzbudza aplauz wśród odbiorców, jest jednak „zimny”. Nie przyjmuje do wiadomości okrucieństwa starożytności, demaskowanego w wierszu przez „żyłki marmuru w termach Dioklecjana”. Marmur jest zapewne biały, żyłki z pewnością czerwone, skoro zostają porównane do pękniętych naczyń krwionośnych niewolników z kamieniołomów. Biały marmur pokryty czerwonymi żyłkami przypomina również białko przekrwionego oka. Ta konotacja wzmacnia skojarzenie ze skrajnym wyczerpaniem twórców term

<sup>16</sup> Idem, *Czarna chmura*, [w:] *Struna światła*, s. 17.

<sup>17</sup> Idem, *O Troi*, [w:] *Wybór poezji. Dramaty*, s. 20.

<sup>18</sup> Ibidem, s.100..

Dioklecjana. Czerwień przypomina o niewygodnej rzeczywistości, o której często lepiej zapomnieć. Wiersz kpi z wyidealizowanej wizji starożytności, być może uzasadnia również niechęć Herberta do określenia „klasyk”, często stosowanego przy opisie jego twórczości i postawy poetyckiej. Mimo niewątpliwej fascynacji starożytnością doskonale zdawał on sobie sprawę z obecności jej mrocznej strony.

Kontrast czerwieni i czerni pojawia się natomiast w nawiązującym do bajki Nietzschego wierszu *Przypowieść o królu Midasie*. Kiedy mitologicznemu bohaterowi udało się pojmać sylena, pytał go: co jest najlepsze dla człowieka? Ten w odpowiedzi wymienił nicność i śmierć<sup>19</sup>. Midas kazał zabić sylena, zjadł nawet jego serce duszone w winie, ale to spotkanie wywołało w nim niepokój. Odtąd zaczął myśleć o śmierci. Wreszcie spotyka artystę, uprawiającego malarstwo czarnofigururowe. Kolory, którymi się posługuje, wskazują na przywiązanie do życia i przykładanie wagi do konkretności. Na pytanie, dlaczego utrwała żywot cieni, odpowiada, że życie jest piękne w swojej niepowtarzalności. Proponuje nawet władcy swoistą terapię – rozmowę na temat życia realistów i idealistów:

pozwól mi usiąść przy tobie  
prosi malarz waz  
będziemy mówili o ludziach  
którzy ze śmiertelną powagą  
oddają ziemi jedno ziarno  
a zbierają dziesięć  
którzy naprawiają sandały i rzeczpospolitą  
obliczają gwiazdy i obole  
piszą poematy i pochylają się  
aby z piasku podjąć zgubioną koniczynę  
będziemy trochę pili  
i trochę filozofowali  
i może obaj  
którzy jesteśmy z krwi i złudy  
wyzwolimy się w końcu  
od gniołającej lekkości pozoru<sup>20</sup>.

Widzi pewne podobieństwo między sobą i Midasem: w duszach obu obecne są pierwiastki zarówno idealistyczne, jak i realistyczne. Dialog ocala, prowadzi do życia, odsuwa myślenie o wieczności. Na optymistyczne zakończenie zwraca uwagę Karl Dedecius:

*Przypowieść o królu Midasie*, podobnie jak i inne wiersze inspirowane mitologią, podejmuje rozważany w eseju Nietzschego zasadniczy konflikt między „optyką życia” a sztuką jako „właściwą metafizyczną działalnością człowieka” i nadaje mu piętno aktualności. Dialogu Herberta nie wieńczy nietzscheański (ani elzenbergowski) pesymizm. Poeta nie poprzestaje też na pozornym rozwiązaniu

<sup>19</sup> Również mit o Kleobisie i Bitonie przedstawia bezbolesną śmierć w młodym wieku jako najlepsze, co może spotkać człowieka; *Słownik kultury antycznej. Grecja, Rzym*, red. L. Winniczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 229.

<sup>20</sup> Z. Herbert, *Przypowieść o królu Midasie*, [w:] 89 wierszy, s. 42.

ironicznego współwtajemniczenia. Towarzysz Dionizosa, sylen, w wierszu Herberta skłania króla Midasa do sokratejskich pytań, stawianych ludowi i sobie samemu. Ukazuje królowi drogę – zstąpienie w dół, do „malarza waz”<sup>21</sup>.

Malarz zachęca Midasa do zainteresowania się życiem ludzkim we wszelkich możliwych wymiarach. Jego zapowiedź picia i filozofowania przywodzi na myśl *Uczętę Platona*.

Kolejny kolor, który często pojawia się w twórczości Herberta, to czerń. W utworze zatytułowanym *W mieście* podmiot liryczny wspomina, że w nieistniejącym obecnie kresowym mieście, z którego pochodzi, znajduje się ogromny, ale lekki kamień, w który biją pioruny. Być może jest to nawiązanie do *omphalos*, kamienia, który według Greków wyznaczał środek świata. Kamień ów, zesłany przez Zeusa, znajdował się w Delfach i dawał natchnienie Pytii. W mieście można też znaleźć „ciężką i pożywną wodę”, której skosztowanie sprawia, że chce się do niego wrócić:

w moim mieście dalekim do którego nie wrócę  
jest ciężka i pożywna woda  
kto raz ci kubek z taką wodą poda  
mówi – raz tu jeszcze wrócę<sup>22</sup>.

Ostatnim elementem charakterystycznym dla wspomnianego miasta jest obecność chleba, który może żywić przez całe życie. Wszystkie wymienione elementy są czarne, w przypadku każdego z nich kolor symbolizuje jednak co innego. Czerń kamienia oznacza tajemnicę związaną z obecnością sił nadprzyrodzonych, czarna woda kojarzy się ze Styksem i związaną z jego wodami trwałością zobowiązania – w mitologii greckiej bogowie przysięgali na wody tej podziemnej rzeki i bezwzględnie nie wolno im było złamać danej przysięgi – czarny chleb łączy się z prostotą i ciężką pracą (było to pożywienie ludzi bardzo biednych oraz więźniów).

Julian Kornhauser zwraca uwagę na ogromne podobieństwo *W mieście* do wiersza Czesława Miłosza *W mojej ojczyźnie* – początki utworów są niemalże identyczne. Później pojawiają się jednak istotne różnice:

Pozornie obaj poeci mówią o tej samej utracie miejsca rodzinnego, utracie na zawsze. Ale są tu pewne różnice. Herbert pisze o mieście, Miłosz o ojczyźnie. Może ta różnica perspektywy pamięci historycznej wynika po prostu z tego, że utwór Miłosza powstał w 1937 roku, kiedy poeta przebywał w Warszawie, do litewskiej ojczyzny w sensie geograficznym ciągle mógł powrócić, bo należała do Polski, a wiersz Herberta pod koniec lat dziewięćdziesiątych, kiedy we Lwowie, mieście kresowym, można było tylko zamieszkać w snach<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> K. Dedecius, op. cit., s. 150.

<sup>22</sup> Z. Herbert, *W mieście*, [w:] *Epilog burzy*, s. 52.

<sup>23</sup> J. Kornhauser, op. cit., s. 103.

Kolejna różnica polega na tym, że w utworze Herberta związane z miastem obiekty kojarzą się osobie mówiącej pozytywnie, podczas gdy osoba mówiąca w wierszu Miłosza boi się czerni jeziora znajdującego się w jej ojczyźnie. Miłosz odwołuje się do negatywnych konotacji czerni, takich jak zło, strach, śmierć.

Innym utworem Herberta, w którym pojawia się czerń, jest krótka, ironiczna historia religii w starożytnym Rzymie zatytułowana *Z mitologii*:

Naprzód był bóg nocy i burzy, czarny bałwan bez oczu, przed którym skakali nadzy i umazani krwią. Potem w czasach republiki było wielu bogów z żonami, dziećmi, trzeszczącymi łózkami i bezpiecznie eksplodującym piorunem. W końcu już tylko zabobonni neurastenicy nosili w kieszeni mały posążek z soli, przedstawiający boga ironii. Nie było wówczas większego boga. Wtedy przyszli barbarzyńcy. Oni też bardzo cenili bożka ironii. Tłukli go obcasami i wsypywali do potraw<sup>24</sup>.

Historia starożytności okazuje się uniwersalną historią ewolucji światopoglądu. Czerń boga burzy i piorunów symbolizuje zarówno jego tajemniczość, jak i – podkreśloną przez jego ślepotę – nieświadomość jego wyznawców. Pierwotna religia w sposób nieodłączny wiązała się z życiem i witalnymi siłami natury symbolizowanymi przez czerwień krwi pokrywającej uczestników obrzędów. Zbyt duża antropomorfizacja sprawiła jednak, że nieświadomość przekształciła się w świadomość nicości, którą oznacza biel soli i wykonywanych z niej posążków bożka ironii. Herbert pokazuje, że wiara – nawet absurdałna – jest konieczna dla istnienia społeczeństwa, jej ostateczny koniec oznacza klęskę człowieka.

W *Trzech wierszach z pamięci* czerń oznacza niepamięć i nieświadomość. W pierwszej części utworu podmiot liryczny próbuje przywołać jakiegokolwiek konkretne wspomnienie znajomego, który nie przeżył II wojny światowej. Nie potrafi jednak przypomnieć sobie ani jego wyglądu, ani wydarzeń z nim związanych. W jego pamięci człowiek stał się sylwetką z czarnego papieru, pozbawioną indywidualności kukielką. W drugiej części osoba mówiąca zarzuca sobie, że nie potrafi zachować zmarłych w pamięci. Zdaje sobie sprawę, że życie w nowych warunkach wypiera pamięć. Cienie – a więc już nawet nie sylwetki – umarłych, roztopiają się w bulgocącej krwi życia. W trzeciej części podmiotowi lirycznemu udaje się przywołać obraz życia dawnej Warszawy. Tamten świat stanowił połączenie łagodnej szarości i koloru – charakteryzowały go „zwykłe i dobre” (a więc w potocznej frazeologii: szare) kobiety przynoszące z rynku bukiety jarzyn, dzieci toczące „obręczce i kolorowy krzyk” oraz „szaro-łagodne” gołębie<sup>25</sup>. Tamten świat odszedł bezpowrotnie wraz z miastem: kobiety spłonęły, dzieci zginęły pod gruzami, gołębie zostały ustrzelone. W kolorystyce Warszawy dominują żałobna czerń i biel popiołu, a więc barwy śmierci. Wspomnienie dawnych ludzi przemienia się w abstrakcję, jest jak odbicie w lustrze, odrywa się od konkretnego jak gwiazda lub poemat Homera.

<sup>24</sup> Z. Herbert, *Z mitologii*, [w:] 89 wierszy, s. 45.

<sup>25</sup> Idem, *Trzy wiersze*, [w:] *Wybór poezji. Dramaty*, s. 9-11.

Symbolika bieli, czerwieni i czerni odgrywa ważną rolę w twórczości Herberta, przypisuje on jednak znaczenia również innym kolorom. Róż na przykład to barwa fałszu. Tak został ukazany w wierszu *Ornamentatorzy*, odbieranym jako krytyka Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, a w istocie będącym kpiną z poetów socrealistycznych. Tytułowi ornamentatorzy działają na zlecenie władz, ukrywając szarą, komunistyczną rzeczywistość:

oni mają rację nie jest sprawą sztuki  
 prawdy szukać to są rzeczy nauki  
 sztukatorzy czuwają nad ciepłem serca  
 żeby była nad bramą mozaika  
 gołąb gałąź albo słońce w kwiatkach  
 (ktoś za bramą ciągnie symbole za sznurek)<sup>26</sup>.

Kiedy rządzący uświadomili sobie, że szary mur więzienny szpeci idealny kraj-obraz, wezwali najlepszych sztukatorów, każąc im zamaskować brzydki element rzeczywistości. Pomalowano na różowo nie tylko mur, pomalowano nawet plecy więźniów. Wbrew temu, co mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka, ornamentatorzy nie są naiwnymi poczciwcami. Znają prawdę o losie więźniów politycznych, ale milczą lub świadomie okłamują społeczeństwo.

Nie można jednak zapominać, że róż stanowi połączenie bieli i czerwieni, a więc życia i śmierci. W wierszu *Różowe ucho* podmiot liryczny, którym jest być może sam Zbigniew Herbert, uważa, że dobrze zna swoją żonę, która ma jasną karnację, jest atrakcyjna. Dostrzega, że ucho małżonki ma kolor różowy, że pod skórą pulsuje krew. I wtedy nie tylko doznaje podnieć erotycznych, odczuwa także przypływ natchnienia. Chce napisać wiersz o różowym uchu, chce powiedzieć innym, że poznał tajemnicę wszechświata:

nic wtedy nie powiedziałem  
 ale nocą kiedy leżeliśmy razem  
 delikatnie próbowałem  
 egzotyczny smak  
 różowego ucha<sup>27</sup>.

Jak widać, zewnętrzna bliskość nie daje możliwości poznania drugiego człowieka, tylko olśnienie ma moc rewelacji epifanijnej.

Banalność zdarzenia – pisze Andrzej Franaszek – jest pozorna (a zarazem oczywiście świadomie wybrana). Wiersz chce być zapisem niespodziewanego dostrzeżenia cudu, jakim jest istnienie Drugiego. Wielokrotnie widziany szczegół nagle zostaje ujrzany na nowo – w całej swojej nieoczywistości, w kruchości zdumiewającego bycia. Rezygnując z konwencjonalnej nazwy, odkrycie próbuje się zawrzeć w języku – stąd „muszla z żyjącą krwią / w środku”. Ale tajemnica drugiego istnienia wymyka się słowu. Można jej doświadczyć, a nawet, jak się za chwilę okaże: dotknąć (przypomina się tu Homer

<sup>26</sup> Idem, *Ornamentatorzy*, [w:] 89 wierszy, s. 139.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 143.



z *Rekonstrukcji poety*, który utracił wzrok, dotykem poznaje świat na nowo, odkrywając jego nieznanne dotąd obszary) – nie sposób zapisać<sup>28</sup>.

Róż ucha zdaje się oznaczać tajemnicę. W *Ornamentatorach* sygnalizował fałsz. Łączący się z rzeczywistością przedstawianą przez socrealistów w różowych barwach, w *Różowym uchu* staje się oznaką osobności drugiego człowieka, jednostki żywej, ale zmierzającej ku śmierci, odmiennej od podmiotu lirycznego. Ten kontrast pokazuje, jak umiejętnie wykorzystywał Herbert różne znaczenia symboliczne.

Kolor niebieski, a zwłaszcza jego błękitny odcień, jest barwą doskonałości. Niebieska doskonałość bywa jednak okrutna, ponieważ nie znając wad, nie może być wyrozumiała wobec niedoskonałości. Bardzo często pojawia się w wierszach poświęconych aniołom lub w utworach o tematyce związanej z mitologią grecką. W *Ofiarowaniu Ifigenii* Herbert zamieszcza następujący opis kolorystyki sceny złożenia kobiety w ofierze: „Niewielki błyszczący krzak stosu, białych kapłanów, purpurowych królów, głośną miedź i miniaturowe pożary żołnierskich hełmów, a wszystko to na tle jaskrawego piasku i niezmiernego koloru morza”. Dominują różne rodzaje czerwieni, istotna jest biel, tło – oprócz piasku – stanowi jednak morze, które zapewne jest niebieskie<sup>29</sup>. Może to oznaczać ironiczną kpinę z kompozycyjnej doskonałości sceny (i współgrać z ostatnim zdaniem tekstu: „Widok jest pyszny, jeśli przywołać na pomoc odpowiednią perspektywę”<sup>30</sup>) albo wskazywać na doskonałość Ifigenii, jedynej niewinnej wśród uczestników obrzędu.

Inaczej rozumiana niebieska doskonałość pojawia się w wierszu *Arijon*, którego główny bohater jest idealnym śpiewakiem. Poezja Arijona daje ludziom szczęście, w jego utworach żywioty opiekują się sobą, drapieżcy nie atakują ofiar, a ludzkie dziecko może bezpiecznie tulić się do lwa. Pieśni genialnego poety przynoszą ukojenie, bo przywołują harmonię, jaka panowała na świecie, kiedy jeszcze nie było wojen. Słuchają go ludzie o różnym statusie społecznym i zapominają o żądzy zysku. Doskonałości Arijona nie przekreśla nawet jego niepełnosprawność, wręcz przeciwnie, jego osiem palców kojarzy się z oktawą:

to on – Arijon  
drogocenny i wielokrotny  
sprawca zawrotów głowy  
stoi w zamieci obrazów  
ma osiem palców jak oktawa  
i śpiewa<sup>31</sup>.

Arijon przebywa z ludźmi, tylko kiedy niebo jest błękitne. Gdy pojawiają się na nim świetliste niteczki o barwie szafranu, zapowiadające nadejście nocy, śpiewak

<sup>28</sup> A. Franaszek, „róża w czarnych włosach”, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 2, s. 209.

<sup>29</sup> Utwór jest ekfrazą, odwołuje się do obrazu Timantesa z Kytnos, z czego może wynikać skupienie się na kolorze; A. Fiut, *Dwa spojrzenia na antyk: Kawafis i Herbert*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 2, s. 270-294.

<sup>30</sup> Z. Herbert, *Ofiarowanie Ifigenii*, [w:] *Wybór poezji. Dramaty*, s. 106.

<sup>31</sup> Idem, *Arijon*, [w:] *89 wierszy*, s. 37.

siada na grzbiet oswojonego delfina i odpływa. Chroni w ten sposób doskonałość, która uległaby osłabieniu, gdyby żył z innymi i żył tak jak inni. Samotność dodaje mu uroku<sup>32</sup>.

Herbert świadomie przypisuje kolorom określone znaczenia. Biel najczęściej wiąże ze śmiercią, nicością i abstrakcją, czerwień z życiem i siłami witalnymi. Mniej oczywista jest rola czerni, która może symbolizować zarówno konkret, jak i śmierć lub tajemnicę. Symbolika innych kolorów odgrywa mniej istotną rolę, nie pozostaje jednak bez znaczenia.

Twórczość Herberta nie jest łatwa w odbiorze – odwołując się do licznych tekstów kultury, otwiera różnorodne możliwości interpretacyjne. Co więcej, wymaga sporej erudycji. Gdy Herbert reinterpretuje mity czy inne teksty kultury – np. *Hamleta* Shakespeare’a w *Trenie Fortynbrasa* – nie streszcza i nie podaje źródeł. Prowadzi z czytelnikiem nieustanną grę, czyni to jednak w inny sposób niż autorzy postmodernistyczni – jest jak najdalszy od traktowania pisarstwa jako zabawy, przez całą jego twórczość przewija się poczucie odpowiedzialności za słowo pisane. Czasem wodzi czytelnika za nos, wprowadzając konwencję humorystyczną, a potem burząc ją. W swoim spojrzeniu na mity greckie jest oryginalny, nie boi się reinterpretować starych opowieści, co bynajmniej nie oznacza prowokacyjności – nie burzy dawnych konstrukcji, raczej nadbudowuje nad nimi nowe. Jego utwory cechuje połączenie konkretności z uniwersalizmem. Dbalości o dobór tematyki towarzyszy perfekcja pod względem formalnym – styl cechuje się przejrzystością, oszczędnością, a nawet surowością. Autor rzadko się ujawnia, częściej ukrywa się za różnymi maskami. Unika wzbudzania u czytelnika zbyt wielu emocji, jego wiersze często są bardziej epickie niż liryczne. Herbert nie rezygnuje jednak z oceniania przedstawianych wydarzeń i postaci, ale czyni to w zawoalowany sposób, posługując się ironią, która okazuje się znacznie wymowniejsza niż najintensywniejsze emocjonalne zwroty. Łączenie tradycji z nowoczesnością dodaje jego utworom charakterystycznej elegancji – coraz rzadziej spotykanej w literaturze. Wszystkie te cechy zestawione razem tworzą niezwykle połączenie, którego nie udało się powtórzyć żadnemu późniejszemu poecie.

## Literatura

1. Baranowska M., *Radio jako osoba dramatu*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 1, wybór i wstęp A. Franaszek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
2. Brzozowski J., *Antyk Herberta*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 2, wybór i wstęp A. Franaszek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.
3. Cirlot J.E., *Słownik symboli*, tłum. I. Kania, Znak, Kraków 2000.

---

<sup>32</sup> Podobnie interpretuje *Arijona* Jacek Brzozowski, który widzi w tytułowej postaci poetę „niezakorzenionego” w sprawach życia; por. J. Brzozowski, *Antyk Herberta*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 2, s. 249-250.

4. Dedecius K., *Uprawa filozofii*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 2, wybór i wstęp A. Franaszek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.
5. Fiut A., *Dwa spojrzenia na antyk: Kawafis i Herbert*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 2, wybór i wstęp A. Franaszek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.
6. Gage J., *Kolor i kultura: teoria i znaczenie koloru. Od antyku do abstrakcji*, tłum. J. Holzman, Universitas, Kraków 2008.
7. Herbert Z., *89 wierszy*, Wydawnictwo a5, Kraków 2008.
8. Herbert Z., *Epilog burzy*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1998.
9. Herbert Z., *Struna światła*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1994.
10. Herbert Z., *Wybór poezji. Dramaty*, Czytelnik, Warszawa 1973.
11. Kornhauser J., *Uśmiech Sfinksa*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 2, wybór i wstęp A. Franaszek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.
12. Opacka-Walasek D., *Czytając Herberta*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2001.
13. Przybylski R., *Między cierpieniem a formą*, [w:] *Poznawanie Herberta*, t. 1, wybór i wstęp A. Franaszek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
14. Rzepińska M., *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1983.
15. *Słownik kultury antycznej. Grecja, Rzym*, red. L. Winniczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.

## GREEK WHITENESS, GREEK REDNESS, GREEK BLACENESS

**Abstract:** *This article presents the symbolic meaning of colours found in the works of Zbigniew Herbert. The author focused especially on the presentation of the symbolism of white, red and black – key colours for the Greek vase painting. The symbolism of colour is of particular importance in the works referring to Greek literature, art and history, such as Rekonstrukcja poety, Arijon or Przypowieść o królu Midasie. It turns out that, for Herbert, white is the colour of death, nothingness, blindness, but also of innocence; the red colour symbolises life and vitality; the black colour recalls mystery, amnesia and unconsciousness. Herbert often compares especially white and red. Additionally, he evokes the symbolism of other colours. According to Herbert, gray is the colour of informality and ordinary life. Blue, especially bright blue colour, is the symbol of perfection. Pink symbolises falsehood, but also mystery. Violet is the colour of death due to its connotations of purplish. It signifies that Herbert in his work presented the world in terms of aesthetic, skillfully juxtaposing different symbolic meanings of the same hue, and its contrast with other shades.*



## NOTA O AUTORACH

**Hinc Jolanta**, Instytut Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego.

**Kryger Dorota**, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego.

**Laskowska Katarzyna**, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego.

**Łuczyński Edward**, Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu.

**Nowak Joanna**, Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu.

**Pinkowicka Magdalena**, Wydział Nauk o Zdrowiu z Oddziałem Pielęgniarstwa i Instytutem Medycyny Morskiej i Tropikalnej Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego.

**Sorokosz Irena**, Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu.

**Sosnowska-Rama Katarzyna**, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego.

**Werra Martyna**, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego.



## **ROZPRAWY NAUKOWE I ZAWODOWE PWSZ W ELBLĄGU**

### **Profil czasopisma**

Tematyka czasopisma obejmuje szerokie spektrum zainteresowań pracowników instytutów: Ekonomicznego, Pedagogiczno-Językowego, Informatyki Stosowanej i Politechnicznego. Profil czasopisma określają przede wszystkim zagadnienia z zakresu dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych, jednak dopuszcza się publikacje z dziedzin informatyki i techniki.

W *Rozprawach Naukowych i Zawodowych PWSZ w Elblągu* publikowane są artykuły o charakterze naukowym oraz poświęcone problemom zawodowym, opracowane zarówno przez pracowników PWSZ w Elblągu, jak i autorów spoza Uczelni.

Artykuły naukowe prezentowane w tym periodyku oceniane są przez recenzentów pod względem oryginalności rozwiązań naukowych w akademickim rozumieniu tego pojęcia. W przypadku prac technicznych wymagana jest prezentacja oryginalnych rozwiązań konstrukcyjnych, technologicznych, diagnostycznych bądź eksploatacyjnych, przy czym wnioski wypływające z analiz, statystyk i innych opracowań powinny wносить nowe spojrzenie na zagadnienie.

Z kolei artykuły poświęcone problemom zawodowym skupiają się wokół spraw praktyk zawodowych, staży, kompetencji zawodowych związanych z określonym kierunkiem studiów oraz analiz i rokowań dotyczących rynku pracy. Poruszane są w nich tematy dotyczące kształcenia zawodowego.

W *Rozprawach* zamieszczane są również krótkie informacje o organizowanych konferencjach, spotkaniach lub zapowiedzi wydarzeń naukowych czy kulturalnych, recenzje i omówienia. Zamieszczane recenzje monografii powinny zawierać zwięzły opis ich zawartości i wyraźnie sformułowaną ocenę własną autora.

*Rozprawy Naukowe i Zawodowe PWSZ w Elblągu* ukazują się dwa razy w roku (półrocznik).

Czasopismo wydawane jest w wersji drukowanej (wersja pierwotna).





**LISTA RECENZENTÓW CZASOPISMA  
„ROZPRAWY NAUKOWE I ZAWODOWE PWSZ W ELBLĄGU”  
W 2014 ROKU**

**Prof. dr hab. inż. Andrzej Borkowski** (Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu)

**Prof. dr hab. Roman Kisiel** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)

**Prof. dr hab. med. Mikołaj Majkiewicz** (Gdański Uniwersytet Medyczny)

**Prof. dr hab. Renata Marks-Bielska** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie)

**Dr hab. Monika Bąk, prof. UG** (Uniwersytet Gdański)

**Dr hab. Hanna Biaduń-Grabarek, prof. UG** (Uniwersytet Gdański)

**Dr hab. Krzysztof Dobrowolski, prof. UG** (Uniwersytet Gdański)

**Dr hab. Sylwia Firyn, prof. UG** (Uniwersytet Gdański)

**Dr hab. med. Andrzej Frydrychowski, prof. GUM** (Gdański Uniwersytet  
Medyczny)

**Dr hab. Lucyna Hurło, prof. UWM** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie)

**Dr hab. Edward Jakiel, prof. UG** (Uniwersytet Gdański)

**Dr hab. Izabela Kępka, prof. UG** (Uniwersytet Gdański)

**Dr hab. Stanisław Milewski, prof. UG** (Uniwersytet Gdański)

**Dr hab. Jan Papież, prof. UG** (Uniwersytet Gdański)

**Dr hab. Feliks Tomaszewski, prof. UG** (Uniwersytet Gdański)

**Dr hab. Krystyna Żołądkiewicz, prof. UG** (Uniwersytet Gdański)

**Dr hab. Wiesława Lizińska** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)

Lista dostępna jest również na stronie internetowej czasopisma pod adresem:  
[http://www.pwsz.elblag.pl/assets/files/wydawnictwo/lista\\_recenzentow\\_rniz\\_2014.pdf](http://www.pwsz.elblag.pl/assets/files/wydawnictwo/lista_recenzentow_rniz_2014.pdf)

