

# Anna Stempka

---

## Poezja Jana Twardowskiego w szkole ponadgimnazjalnej w oczach uczniów i literaturoznawcy

---

Język - Szkoła - Religia 3, 291-305

---

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Anna Stempka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## POEZJA JANA TWARDOWSKIEGO W SZKOLE PONADGIMNAZJALNEJ W OCZACH UCZNIÓW I LITERATUROZNAWCY

Jan Twardowski, rocznik 1915, poeta – najpierw, gdyż debiutował w 1937 roku tomem *Powrót Andersena*, potem żołnierz AK, polonista i od 1948 roku także kapłan.

Za jego właściwy debiut poetycki należy uznać jednak wydany w 1959 roku zbiór *Wiersze*, gdyż tomik przedwojenny znacznie różni się od pozostałych – jest jeszcze bliski wzorcom Skamandra, czego nie będzie już w późniejszej twórczości. Z kolei czas do 1970 roku nie był sprzyjający rozwojowi poezji religijnej w Polsce, stąd Twardowski w tym okresie pisze „do szuflady”. Ten stan trwa do ukazania się tomu *Znaki ufności*. Potem publikowanie tej poezji nabiera tempa. Rok 1979 przynosi *Poezje wybrane*, a następny to ukazanie się *Niebieskich okularów*, a potem, szczególnie w latach dziewięćdziesiątych twórczość ta staje się już powszechnie dostępna. Jednocześnie w rozwoju pisarza można obserwować niejako drugi nurt, obecny od 1973 roku, a więc od wydania *Zeszytu w kratkę* – są to publikacje zbiorów „rozmów z dziećmi i nie tylko dziećmi” o problemach wiary, modlitwy, relacjach z rodzicami, przyjaciółmi. Zresztą dziecko – bohater jest stale obecne w tej twórczości poetyckiej<sup>1</sup>.

Jednocześnie ze wzrostem ilości wydawanych tomów poetyckich można zauważyć i uobecniające się zainteresowanie szkoły tą twórczością. W antologii *Wiersze polskich poetów współczesnych* z 1981 roku przygotowanej przez Ryszarda Matuszewskiego i przeznaczonej dla uczniów klas IV i V szkół średnich zostało umieszczonych sześć wierszy

---

<sup>1</sup> Na temat biograficznych uwarunkowań problematyki dziecka, dzieciństwa i szerzej także pedagogiki Twardowskiego, i zakorzenienia jego myśli, zob. A. Sulikowski, *Świat poetycki księdza Jana Twardowskiego*, Lublin 1995, s. 134-178.

Twardowskiego<sup>2</sup>. Mimo tego w 1986 roku Maria Hernasowa i Grażyna Tomaszewska przekonywały o walorach tej „nieobecnej w szkole poezji”. Interpretację wybranych przez siebie utworów zakończyły one postulatami: „Sądzymy, że właśnie koncepcja życia zawarta w liryce J. Twardowskiego powinna być przedstawiona człowiekowi wchodzącemu w życie (...). Wiedza o tym, że życie ludzkie jest takim dramatem, który się zawsze jednoznacznie kończy, że cierpienie, samotność, rozpacz są udziałem człowieka i mają wartość w kształtowaniu jego człowieczeństwa – to uczciwa prawda, z którą należy zapoznać się u progu dorosłości”<sup>3</sup>.

Ta propozycja została zrealizowana podczas reformy programowej w 1990 roku – od tego czasu poezja Twardowskiego jest obowiązkowo obecna w edukacji<sup>4</sup>.

Po tym krótkim wprowadzeniu można by teraz prześledzić „dzieje” obecności utworów Twardowskiego w dokumentach szkolnych, podstawie programowej, wyrastających w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych jak grzyby po deszczu, programach i podręcznikach. Spotkania z tekstami poety proponuje się uczniom na wszystkich etapach kształcenia – od szkoły podstawowej do ponadgimnazjalnej. Jednak, zgodnie z propozycją Wojciecha Pasterniaka, bardziej zasadne wydaje się zorientowanie w szeroko tu rozumianej aktualnej sytuacji dydaktycznej i w tym celu przeanalizowanie, jakie wartości są rozpoznawane w tej poezji przez uczniów i w świetle tego zastanowienie się nad jej obecnością w edukacji<sup>5</sup>. Dodatkowo o takim posunięciu przekonuje dyrektywa

---

<sup>2</sup> R. Matuszewski, *Wiersze polskich poetów współczesnych*. Wybór, Warszawa 1981, s. 166-169.

<sup>3</sup> M. Hernasowa, G. Tomaszewska, *Poezja Jana Twardowskiego w szkole*, w: *Kształcenie językowe w szkole*, t. 3., red. M. Dudzik, Wrocław 1986, s. 61-75.

<sup>4</sup> *Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 1990, *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski* (dwie wersje), Warszawa 1990.

<sup>5</sup> W. Pasterniak, *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*, Goleniów, 1991, s. 29. Tu należy dopowiedzieć, że dwadzieścia lat temu wspomniane już przeze mnie badaczki prześledziły uczniowskie wypowiedzi na temat tej twórczości, co zaowocowało konkluzją „niezależnie od poziomu intelektualnego uczniów oraz opanowania sprawności pisania i interpretowania tekstu, każda praca świadczyła o tym, że lektura liryków Twardowskiego wzbogaciła uczniowskie spojrzenie na świat, poszerzyła sferę przeżyć”, w: M. Hernasowa, G. Tomaszewska, op. cit., s. 74.

przypominająca, że „Rozstrzygnięcia praktyczne zaś, zwłaszcza w pedagogice, powinny się opierać na wynikach badań teoretycznych (...). Sformułowanie problemów teoretycznych wymaga zwykle odwołania się do konkretnych rzeczywistych sytuacji, z którymi w praktyce możemy się spotkać”<sup>6</sup>. Celem zrealizowania tego zadania skorzystałam z pomocy nauczycielki języka polskiego pani magister Anny Nakielskiej i za jej pośrednictwem poprosiłam uczniów jednej klasy liceum i jednej gimnazjum o pisemną anonimową odpowiedź na pytanie „Czym dla mnie jest poezja księdza Twardowskiego”<sup>7</sup>.

Z zadowoleniem mogę odnotować, że tylko jeden z odpowiadających stanowczo i bez uzasadnienia stwierdził „nie interesuje mnie”. Drugi już nieco ostrożniej się wypowiedział, dodając słówko „raczej”, pisząc, że tematyka utworów Twardowskiego go nie interesuje. Kolejną grupę stanowią cztery odpowiedzi, z których wynika, że uczniowie nie zajmowali się w szkole interesującym nas tu pisarstwem. Te wypowiedzi zawierają jeszcze jedną ważną informację, kontakt z poezją uczniowie utożsamiają z nauką w szkole.

Pojawiły się też trzy odpowiedzi, z których wynika, że mimo iż ich nadawcy zetknęli się z poezją Twardowskiego, to nie zapadła im ona jakoś szczególnie w pamięci: jeden przyznaje, że nie pamięta tytułów, drugi, nie ufając zbyt swojej pamięci, stwierdza: „o ile się nie mylę *Zaufałem drodze*”, trzeci zaś wskazuje na okolicznościowy charakter kontaktu z tą poezją – po śmierci poety i informuje, że omawianych było kilka utworów, jednak pamięta tylko *Śpieszmy się*.

Największą jednak grupę stanowią wypowiedzi, w których uczniowie wykazują się znajomością, choć bardzo wybiórczą i ogólnikową, problematyki twórczości autora *na osiołku*, a to, co w tych wypowiedziach jest szczególnie wartościowe, to to, że uczniowie dzielą się swoim odbiorem. Należy tu zaznaczyć, że tylko dwóch odpowiadających zwraca uwagę na poetykę, jednak nie wychodząc poza stwierdzenia: „zrozumiałe, napisane prostym językiem, ale nie zachwycają” i „to bardzo piękna poezja, napisana przystępnym językiem”. W tym miejscu można więc, pewnie bez zdziwienia, stwierdzić, że to prostota języka tej

<sup>6</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996, s.14.

<sup>7</sup> Dla porządku należy dopowiedzieć, że nie przygotowywałam ankiet, nie dzieliłam uczniów kierując się jakimiś ustalonymi kryteriami, stąd też nie rozróżniam płci respondentów i dla ujednolicenia używam form rodzaju męskiego.

poezji jest przez uczniów preferowana<sup>8</sup>. Również tylko jeden z respondentów koncentruje się na twórczości pozapoetyckiej i przyznaje, że bardziej niż poezję ceni *Myśli na każdy dzień*. W pozostałych zaś odpowiedziach zauważono, że utwory Twardowskiego skupiają się na nadziei czy wręcz niosą nadzieję, podpowiadają, jak żyć i są nośnikami wartości moralnych. Młodzież wskazuje też na inne podejmowane tu problemy: miłość, szczęście, wiara, ale i trudności życiowe, bieda i chaos. Uczniowie widzą też Boga jako temat tej poezji i dostrzegają to, co tu jest charakterystyczne, eksponowanie „ludzkiej” Jego strony i to typowe tu „ludzkie” przedstawienie. W analizowanych wypowiedziach widać, że młodzież, mimo iż dostrzega konfesyjny charakter tej poezji, to jednocześnie uważa, że jej odbiorcą może być każdy, gdyż jest ona nośnikiem prawd uniwersalnych.

Podsumowując dokonany przegląd recepcji poezji autora *nie przyszedłem pana nawracać*, należy stwierdzić, że młodzież widzi jej najważniejsze wyróżniki, zarówno w planie problematyki, jak i poetyki, nie wychodzi jednak poza te ogólnikowe i powszechnie powtarzane stwierdzenia. W analizowanych wypowiedziach nie pojawiają się także, poza jedną, odwołania do konkretnych utworów. Jednocześnie także należy podkreślić, że to, co fascynuje młodzież w tej poezji, to jej konkretna bliskość egzystencji szczególnie w wymiarze aksjologicznym – i tu już można by postulować, aby ten właśnie wymiar szczególnie eksponować w procesie nauczania.

W dalszej kolejności dokonałam też analizy wybranych przez wspomnianą już nauczycielkę prac pisemnych przygotowanych na konkurs, który obejmuje znajomość życia i twórczości Jana Twardowskiego<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Tu należy się zastanowić, czy cechą konstytutywną poezji Twardowskiego jest prosty język, czy takim jest przedstawiany uczniom, np. por. J.Klejnocki, B.Łazińska, D. Zdunkiewicz – Jedynek, *Język polski klasa 1, podręcznik Literatura i nauka o języku*, Warszawa 2002, s.106. Wieloletnie studia nad tą poezją przekonały mnie, że jej specyfiką jest bardzo przemyślane i raczej wyrafinowane operowanie słowem, patrz: Anna Stempka, *Tradycja religijna w poezji Jana Twardowskiego i Janusza Pasierba*, Bydgoszcz 2006.

<sup>9</sup> Konkurs został zorganizowany przez Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Bydgoszczy jako część realizowanego w roku szkolnym 2006/07 grantu oświatowego pod nazwą „Wielokulturowość”. Był on adresowany do uczniów wszystkich poziomów edukacyjnych, z tym, że gimnazjaliści przygotowywali pracę plastyczną. Zainteresowani zaś uczniowie szkół ponadgimnazjalnych najpierw zobowiązani byli do napisania w dowolnej formie pracy literackiej, która będzie realizacją tematu: *Homo religiosus – dokąd*

Otrzymałam siedem prac uczniów, którzy zostali zakwalifikowani do drugiego etapu konkursu. Warto tu zaznaczyć, że tylko dwóch uczniów pokusiło się o skorzystanie z możliwości, jakie daje fikcja literacka i zredagowało kilkustronicowe opowiadania inspirowane wybranymi przez siebie wierszami Twardowskiego. Do jednego z nich tekst wiersza został dołączony, a w drugim włączony w narrację. Ze względu na zorientowanie się w aktualnej sytuacji dydaktycznej zasadne wydaje się tu podjęcie próby dotarcia do świata w nich przedstawionego, a co za tym idzie także do świata wartości.

Myślą przewodnią opowiadania *Kartki świąteczne* uczeń klasy pierwszej uczynił ideę wiersza *O miłości bez serc*. Wyeksponowany został tu stan wyjałowienia emocjonalnego, szczególnie jaskrawy, bo ujawniający się w okresie Świąt Bożego Narodzenia. Uwikłanie bohaterów w relacje małżeńskie pozwoliło autorowi na ukazanie chłodu tej instytucji, a wszystko to w wyraźnie określonym czasie trwającej transformacji, który tu jest utożsamiany z powstałymi możliwościami łatwego i szybkiego dorobienia się fortuny. Jednocześnie jest to czas, w którym miarą wartości jest pieniąż. Włączony w tok opowiadania wiersz Twardowskiego, który jest zresztą bardzo trafnie odczytywany przez bohaterów tego opowiadania, pozwala na obnażenie świata pozorów, sztuczności, gry, a przede wszystkim życia na pokaz. Warto zaznaczyć, że autor konkursowej pracy całość zamknął zarysowaniem sytuacji po przemianie, która dokonała się w bohaterce właśnie po zetknięciu z wymienionym utworem Twardowskiego i która została jednoznacznie oceniona przez narratora – „zmierzała we właściwym kierunku”.

Drugie opowiadanie swoicie poszerza perspektywę tego już przywołanego. Tu uczeń klasy II przedstawia relacje nie tylko małżeńskie, ale i rodzinne, i co ciekawe, umieszcza je w tym samym czasie – Świąt Bożego Narodzenia, choć wszystko jest inspirowane innym utworem<sup>10</sup>. Tu przy wigilijnym stole spotykają się reprezentowane przez członków rodziny gry, małe rodzinne zazdrości i obmowy.

---

*zmierzamy, kim jesteś? Jakiej odpowiedzi na to pytanie udzielił twój ulubiony wiersz księdza Twardowskiego? Dokonaj interpretacji wiersza.* W odbywającym się zaś w terminie późniejszym finale jego uczestnicy prezentowali wcześniej przygotowane ustne, pięciominutowe wypowiedzi na temat: *Droga do Boga i do człowieka na podstawie twórczości księdza Jana Twardowskiego.*

<sup>10</sup> Ta zbieżność może wynikać z czasu, w którym te prace powstawały.

W obydwu tych opowiadaniach ich autorzy krytyczni, i co trzeba podkreślić, bardzo wrażliwi na szczegół, dostrzegają to, co charakterystyczne dla czasów, w których żyją, dokonujące się przemiany systemowe i łączące się z nimi przemiany aksjologiczne. Uwidacznia się tu najostrej wszechobecna władza pieniądza i brak ładu emocjonalnego w relacjach interpersonalnych<sup>11</sup>. Właściwe dla tych opowiadań jest też to, że uwikłani w taki świat są dorośli, a ich alternatywę stanowią ludzie młodzi, jakby rówieśnicy autorów i seniorzy rodów. Taka diagnoza nie powoduje jednak, że są one utrzymane w nastroju pesymistycznym. Jeśli się zmienisz, będziesz autentycznie kochał, masz szansę być szczęśliwym i dawać szczęście innym – to główne, wymagające przesłanie obydwu opowiadań. Już więc tu można czuć się przekonanym o słuszności propozycji Pasterniaka: „Postulowanie wychowania jako poszukiwani wartości wydają się szczególnie doniosłe”<sup>12</sup>.

Pozostałych pięć prac ma formę eseju inspirowanego wybranym przez siebie utworem Twardowskiego, w którym często pojawiają się pytania retoryczne. Ich autorzy mają świadomość, że są tu wielkie egzystencjalne pytania, towarzyszące człowiekowi od zawsze. Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? i te nasuwające się podczas lektury – dlaczego Bóg właśnie ludziom powierzył swój świat? Dlaczego nas wywyższył? Co z nami będzie po śmierci? Czy istnieje życie przyszłe – wieczne? – to przykłady pytań stawianych przez autorów prac. Wspólna im jest także świadomość, że próby odpowiedzi na nie podejmowali już inni, pisarze i filozofowie. Jeden z piszących uważa wręcz, że to obowiązkiem poety jest „widzieć rzeczy niewidzialne, umieć czytać między wersami życia” i za takiego twórcę uważa właśnie Twardowskiego. Inny z kolei stwierdza, że w tej poezji ukryte są drogowskazy, które pomogą człowiekowi dotrzeć do poznania celu swego życia, gdyż uznaje, że sam autor posiadał wiedzę o życiu. Pozostali piszący jakby usuwają w cień samego poetę albo przez umieszczanie go w całej plejadzie autorów podejmujących próby odpowiedzi na te pytania, albo pomijając w ogóle tę sprawę. Niemniej jednak niejako przy okazji można było się dowiedzieć, jak młodzi ludzie postrzegają rolę poezji i poety. Koncentrując się jednak na odbio-

<sup>11</sup> Tu należy przypomnieć, że o podobnych zagrożeniach pisał już W. Pasterniak na początku drogi przemian, W. Pasterniak, op. cit., s.42.

<sup>12</sup> W. Pasterniak, *Piękno i sacrum*, U podstaw pedagogiki teonomicznej, Poznań 1998, s.62.



rze poezji Twardowskiego należy zaznaczyć, że już dokonany przez uczniów wybór utworów świadczy o ich preferencjach i pozwala im wyeksponować problemy, a co za tym idzie i wartości.

Utwór *Bezdzietny Anioł* umożliwił autorowi wyrażenie przekonania, że najbardziej wartościowi są ci przeciętni, którzy kiedyś „nie na świecie” mogą zostać nazwani „najlepszymi z najlepszych”, a trudności życiowe służą doskonaleniu się w dobrem. Podobny problem mógł być wyeksponowany dzięki uczynieniu przedmiotem refleksji wiersza *Za-ufalem drodze*. Autor odczytuje go jako metaforę życia ludzkiego, które może mieć dwojaki przebieg – lekkie, łatwe i przyjemne, ale z niepewnym końcem, i drugie, trudne, pełne przeciwności, ale z pewnym końcem, życiem wiecznym. Co warto zauważyć, to to, że autor szczególnie podkreśla to, iż za dokonany wybór odpowiada człowiek i za jego konsekwencje również, a więc i za wieczność też. Piszący, zgodnie z postawą podmiotu mówiącego wybranego przez siebie wiersza, stwarza typową sytuację wychowawczą – nie narzuca, ale tylko pokazuje konsekwencje. Taka zaś postawa jest konstytutywna dla poezji Twardowskiego, w której podmiot mówi przecież: „nie przyszedłem pana nawracać”<sup>13</sup>.

Z kolei uczeń zainspirowany wierszem *którędy* zgodnie z jego przesłaniem wchodzi już nie na ścieżki życia, ale do wnętrza człowieka, gdzie nieustannie toczy się walka między dobrem a złem. W konsekwencji tego wglądu poszerza idee utworu i uwrażliwia na konieczność porzucenia własnych zapatrywań w drodze ku Bogu.

Przynależność człowieka do Boga dostrzega uczeń zainteresowany wierszem *Modłę się*. O ile jednak w utworze wieczność została wskazana jako kres egzystencji, o tyle autor szkicu skoncentrował się na tu i teraz, dość daleko odchodząc od utworu. Sięgając aż do *Księgi Rodzaju*, która w żaden sposób nie jest przywoływana w tekście, próbuje udowodnić własnymi przemyśleniami niejako z góry postawioną tezę, iż człowiek może jedynie liczyć na wsparcie Boga. Zaś z tekstu potrafi jedynie wyczytać to, że życie ludzkie nie jest pasmem sukcesów. Choć szkic ten jest dość mocno oddalony od źródła inspiracji, to pozwala zapoznać się z uczniowskim sposobem widzenia relacji świata i Boga.

Reasumując należy pamiętać, że te uczniowskie wypowiedzi były motywowane tematem. Niemniej jednak da się tu zauważyć świadomość

<sup>13</sup> J. Twardowski, *nie przyszedłem pana nawracać*, Warszawa 1986.



konieczności doświadczania trudności życiowych, ich logikę i to, że w zmaganiach z nimi człowiek nie jest sam, gdyż jest ten Ktoś, kto prowadzi. Takie konstatacje tworzą emanujący z tych prac, a właściwi przeciwieństwo poezji Twardowskiego nastroj radosnej, ale nie euforycznej zgody na życie. Czyżby więc wyważone emocje księdza – poety udzieliły się uczniom – autorom analizowanych tu prac? Byłby to chyba największy sukces dydaktyczny.

Dla dopełnienia powstałego po lekturze obrazu należy jeszcze dodać, że młodzież zdecydowanie koncentruje się na konkretyzacjach utworów i ewentualnie próbach uchwycenia ich problematyki, pomija zaś ich poetykę. W pracach pojawiają się tylko znikome informacje świadczące o podjęciu działań analitycznych i to tylko tych ogniskujących się wokół struktury utworu czy metaforyki. Jest to zastanawiające z perspektywy dyrektyw zawartych w *Podstawie programowej*, zgodnie z którymi uczeń kończący gimnazjum powinien umieć „dostrzegać i komentować swoiste właściwości poznawanych utworów literackich i tekstów kultury oraz określać funkcję zaobserwowanych środków wyrazu” i to wykorzystując pojęcia i terminy literackie<sup>14</sup>.

W zaistniałej sytuacji, która z jednej strony ujawniła pewne niedostatki uczniowskiego warsztatu analitycznego, co jest szczególnie niepokojące z perspektywy wymogów maturalnych, z drugiej potrzebę refleksji nad życiem i człowiekiem, należy się zastanowić, czy podręczniki dla klas ponadgimnazjalnych sprostają tym zapotrzebowaniom<sup>15</sup>. Ogląd ich

<sup>14</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego, dla szkół podstawowych i gimnazjum*, przedruk, Wydawnictwo ARKA, Poznań, s.13.

<sup>15</sup> Analizie poddałam dość dowolnie wybrane, jednak połączone tym samym rokiem wydania (mam na myśli te dla klas trzecich) podręczniki dla trzeciego etapu edukacyjnego, gdyż autorami analizowanych przeze mnie prac byli uczniowie stojący na początku tego etapu: B.Gromadzka, *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy?*. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, Warszawa 2004; J.Klejnocki, B.Łazińska, D.Zdunkiewicz – Jedynek, *Język polski*, klasa 1. Literatura i nauka o języku, do pracy w domu, Warszawa 2002; J.Klejnocki, B.Łazińska, D.Zdunkiewicz – Jedynek, *Język polski*, klasa 1. Literatura i nauka o języku, do pracy w szkole, Warszawa 2002; D.Zdunkiewicz – Jedynek, J.Klejnocki, B.Łazińska, *Słowa i teksty. Język polski*, klasa 3. Literatura i nauka o języku, do pracy w szkole, Warszawa 2004; D.Zdunkiewicz – Jedynek, J.Klejnocki, B.Łazińska, *Słowa i teksty. Język polski*, klasa 3. Literatura i nauka o języku, do pracy w domu, Warszawa 2004. A.Z.Makowiecki, a.Markowski, W.Paszyński, T.Wroczyński, *Pamiętajcie o ogrodach*, część 3. Warszawa 2004.

pozwole też na ustalenie, jak jest obecna poezja Twardowskiego na tym etapie edukacyjnym. Dla zrealizowania tego celu, zgodnie z postulatami Zenona Urygi, najpierw sprawdziłam, jak przedstawiana jest sylwetka autora, potem spjrzałam na utwory, z którymi mogą się spotkać uczniowie, i w końcu przeanalizowałam polecenia odnoszące się do tych tekstów, gdyż te wszystkie elementy stanowią o obecności poezji Twardowskiego w podręcznikach i po części w praktyce szkolnej<sup>16</sup>.

Już pierwszy wniosek, jaki się nasuwa po dokonanej analizie podręczników szkolnych, to taki, że interesująca nas tu poezja obecna jest głównie w książce szkolnej przeznaczonej dla maturzystów lub sporadycznie dla uczniów klas pierwszych. We wszystkich, które objęłam swoim zainteresowaniem, została umieszczona notka biograficzna (świadomie używam deminutivum, gdyż jest ona bardzo lakoniczna, ale pozostaje to w zgodzie z konwencją podręczników), która jest nośnikiem tylko dwóch faktów z życia poety, jak i ogólnych cech jego twórczości. I tak we wszystkich wskazany jest jako pierwszy, po roku urodzenia, fakt, że autor jest księdzem. Już tu trzeba się zastanowić, czy jest to konieczne w perspektywie toczonych dyskusji, czy należy w ogóle wyodrębnić poezję księży<sup>17</sup>. Można jednak znaleźć uzasadnienie tego w wypowiedzi Bożeny Chrząstowskiej, która zauważa, że „komentatorzy twórczości poetyckiej księży zgodnie podkreślają, że wbrew tendencjom antygenetycznym i antybiograficznym panującym w kulturze literackiej, nie można w toku lektury zapomnieć, kim jest autor”<sup>18</sup>. Także i sam Twardowski mówi o sobie, „że nie jest poetą, ale księdzem piszącym wiersze”<sup>19</sup>.

Dalej w przywołanych notatkach pojawia się wskazanie na związek tej twórczości z nurtem liryki religijnej czy franciszkanizmem, a w podręczniku Beaty Gromadzkiej z personalizmem chrześcijańskim czy z posoborowym duchem odnowy – *Pamiętajcie o ogrodach*. W tym też podręczniku, już nie w notce, ale w części teoretycznej, poświęconej specyfice tej twórczości autorzy wprowadzają ją w polską tradycję lite-

<sup>16</sup> Z.Uryga, *Kryteria oceny podręczników do przedmiotu „język polski”*, „Polonistyka” 2007, nr 2.

<sup>17</sup> B.Chrząstowska, „*Wierzę wierszem*”. *O poezji kapłańskiej*, w: *Religijne aspekty literatury polskiej XX wieku*, red. M.Jasińska – Wojtkowska, J.Święch, Lublin 1997, s.218.

<sup>18</sup> B.Chrząstowska, op. cit, s.220.

<sup>19</sup> A.Iwanowska, *Wstęp*, w: J.Twardowski, *Miłość na Bóg zapłać*, Warszawa 1994, s.1.

racką, umieszczając obok Jana Kochanowskiego, Franciszka Karpińskiego i Leopolda Staffa. Trochę podobnie postępuje Gromadzka, z tym że wykorzystuje ona właśnie kryterium biograficzne, gdyż w antologii zestawia utwory Twardowskiego z tymi innych poetów – kapłanów – Janusza St.Pasierba i Waława Oszejcy, ale też i kryterium wewnątrztekstowe – podmiotem jest w nich właśnie kapłan. Dodatkowo zestawia je z utworami Tadeusza Różewicza, Stanisława Barańczaka i Czesława Miłosa. To ostatnie połączenie jest umotywowane w części teoretycznej. Tu autorka wskazuje na wspólność tematu wiary podejmowanego przez tych twórców, zaznacza jednak jego specyfikę sprowadzającą się do nasycenia go wątpliwościami i konfliktami. Takie zestawienie należy uznać za bardzo trafne, gdyż daje ono możliwość poznania różnych stylów interpretacji tradycji religijnej w literaturze polskiej, co jednak nie zostało tutaj dość jasno wskazane<sup>20</sup>.

Celem dopełnienia należy dodać, że więcej miejsca charakterystyce sylwetki twórczej Twardowskiego poświęcają autorzy podręcznika *Słowa i teksty*, szczególnie w części przeznaczonej do pracy w domu. Tu wnikliwie przyglądają się drodze życiowej poety, wskazując jej punkty zwrotne, za które zasadnie, aczkolwiek wybiórczo uznają: przedwojenny debiut, naukę w tajnym seminarium duchownym, udział w powstaniu warszawskim. Dalej już koncentrują się na światopoglądzie tej poezji i eksponują to, co ją szczególnie odróżnia od pisarstwa innych przedstawicieli pokolenia Kolumbów – brak bólu i tragizmu. Tu też ta poezja jest zestawiona, a właściwie rzeczowo przeciwstawiona poezji Różewicza. Dalej w dość obszernym wywodzie zostały wskazane cechy, które można uznać rzeczywiście za charakteryzujące tę twórczość: dostrzeganie dowodów na istnienie Boga w każdym najmniejszym stworzeniu, co bez wątplenia jest jednym z głównych punktów teologii Twardowskiego, pokora i wiara jako wartości szczególne tu cenne czy wręcz uznane za niezbędne do funkcjonowania w rzeczywistości<sup>21</sup>. Dalej dość obszerny fragment został poświęcony uzasadnieniu popularności tej poezji. Traf-

<sup>20</sup> O stylach interpretacji tradycji religijnej w literaturze polskiej pisze Wojciech Gutowski: W.Gutowski, *Wśród szyfrów transcendencji. Szkice o sacrum chrześcijańskim w literaturze polskiej XX wieku*, Toruń 1994, s.15-23. Por. A.Fiut, *Pejzaż z katastrofą w tle*, w: „Znak”, 2006, nr 12, s.17-33.

<sup>21</sup> Szerzej na temat teologii Twardowskiego pisałam w książce *Tradycja religijna w poezji Jana Twardowskiego i Janusza St. Pasierba*, Bydgoszcz, 2006.

nie wymienione są tu: nadzieja wynikająca z przeświadczenia o istnieniu Boga, ujawnienie paradoksów wiary i przymiotów Boga, a wszystko to w charakterystyczny prosty i przystępny sposób połączony z humorem. Tu też wskazane są cechy poetyki, wiersz wolny, brak znaków interpunkcyjnych, częste zwroty do adresata, brak wyodrębnionych jednostek składniowych. Dalej, dla dopełnienia sylwetki twórczej, autorzy ogólnikowo stwierdzają, że ta poezja ma swoje źródła filozoficzne, ale ich nie ujawniają. Czynią to natomiast w przypadku zakorzenienia literackiego i słusznie wskazują na barokową metafizykę, na Daniela Nabrowskiego i Zbigniewa Morsztyna. Konieczne wydaje się tu przypomnienie, że sam poeta przyznawał się do szczególnego zainteresowania barokiem, ale wskazywał na innych twórców, na Mikołaja Sępa Szarzyńskiego i Wacława Potockiego<sup>22</sup>. Autorzy analizowanego podręcznika podkreślają również związek tej poezji z twórczością tzw. romantyków krajowych, Teofila Lenartowicza i Ludwika Syrokomli. Takie zestawienie jest niewątpliwie bardzo kształcące, gdyż nie ogranicza się do łączenia tej poezji tylko z nurtem franciszkańskim, jak czynią to autorzy pozostałych podręczników i o czym będzie jeszcze mowa.

Te same cechy poezji Twardowskiego wskazują także autorzy pozostałych dwóch podręczników. Dodatkowo autorzy podręcznika *Pamiętajcie o ogrodach*, poszerzając ilość informacji dotyczących strony językowej, próbują doszukać się jej analogii z poezją lingwistyczną, ale przytaczają niestety jeden tylko i to niezbyt trafny argument, wskazujący na łączenie poważnej tematyki z grą z konwencją języka.

Przechodząc do kolejnego zagadnienia, należy na samym początku zaznaczyć, że autorzy wszystkich podręczników umieścili w nich różne teksty Twardowskiego i w innej ilości. Taki stan rzeczy wymusza więc ich oddzielną analizę.

Podręcznik *Pamiętajcie o ogrodach* i tylko on łączy informacje o tej poezji z publikowaniem utworów tak, że poezja stanowi jakby ich ilustrację. Taka kolejność musi budzić poważny niepokój, gdyż uniemożliwia to uczniom samodzielne dochodzenie do wiedzy. Z przyjętego jednak tu punktu widzenia – literaturoznawcy należy stwierdzić, że teksty są dobrane prawidłowo. Utwory *Stwarza*, czy *Na wsi* na pewno wskazu-

---

<sup>22</sup> J.Twardowski w:A.Iwanowska, *Wstęp*, w: J. Twardowski, *Miłość za Bóg zapłać*, Warszawa 1994, s.14.

ją na obecność Boga w swoich stworzeniach, *Mrówko, ważko, biedronko* i *Wierzę* eksponują postawę wiary i pokory, a *Ostrobramska* przekonuje o możliwości połączenie poważnej treści z grą językową. Na końcu zaś działu poświęconego pisarstwu autora *na osiołku* pojawiają się dwa polecenia. W jednym z nich, na podstawie wiersza *Pisanie*, młodzież winna zastanowić się nad stosunkiem poety do języka, przy czym zaraz w następnym zdaniu został przedstawiony wniosek interpretacyjny – znowu zabrakło miejsca na pracę ucznia. Natomiast realizacja kolejnego polecenia wymagała od uczniów zredagowania pracy pisemnej, mającej udowodnić, że Twardowski mówi o Bogu w sposób najzwyczajniejszy. Niestety nie zostało tu doprecyzowane, które teksty mają zostać wykorzystane, tak więc trudno ustosunkowywać się do tego polecenia.

Podobnie, aczkolwiek mniej sugestywnie postępują autorzy podręcznika *Słowa i teksty*. Tu umieszczono wiersze tak jak w antologii, ale zdecydowanie uwidacznia się kryterium ich doboru – przynależność do tradycji franciszkańskiej, co sugeruje polecenie, aby uczniowie przypomnieli sobie między innymi termin *franciszkanizm*, i dalej są zadania do tekstów. Dzięki nim młodzież ma porównać franciszkańską i tę poetycką wizję świata oraz ustalić jej źródła<sup>23</sup>. Szkoda, że to uczniowie nie mogą samodzielnie, po analizie i interpretacji dotrzeć do konieczności takich konfrontacji. Wątpliwości budzą również polecenia dotyczące poziomu analizy. Zgodnie z nimi konieczne jest tylko ustalenie funkcji zdrobnień, roli form 1. osoby liczby mnogiej czy sposobów używania związków frazeologicznych.

Analogiczna koncepcja jest w części podręcznika przeznaczonej do korzystania w domu. Tu, w celu napisania analizy porównawczej rozumienia kategorii szczęścia, łącznie z fragmentem *Kwiatków świętego Franciszka* został umieszczony wiersz *Nieszczęście nie-nieszczęście*. Takie polecenie i ujęcie można uznać za zasadne i to nie tylko z perspektywy zadań maturalnych. Pozwala ono bowiem uczniom na przekonanie się, że pewne tematy są w literaturze powtarzane, ale różnie przez twórców interpretowane.

Taką samą koncepcję ma podręcznik z tej serii przeznaczony dla klasy 1. z tym że tu wiersz *Podziękowanie* został zestawiony z fragmentami *Księgi Rodzaju*. Jednak jej wybrane fragmenty ilustrują zaistniały po

<sup>23</sup> Por. M. Masłowski, *Literatura a religia*, „Znak” 2006, nr 12, s. 13.

grzechu pierwotnym stan wielowymiarowego chaosu (Rdz 4, 1-16; 11,1-9). W wierszu zaś Twardowskiego podjęta została próba wykazania, poprzez egzemplifikację, że w nieuporządkowaniu przyrody jest jej porządek i że on jest dziełem Boga. Tylko człowiek, tak jak na początku, pozostaje nieuporządkowany. Korzystniejsze może byłoby więc przywołanie fragmentu ukazującego pierwotny ład (Rdz 1,1 –2,4).

W części poświęconej analizie motywu Maryi został zaś umieszczony wiersz *Matka dla wszystkich*. Na podkreślenie zasługuje fakt, że tu dzięki poleceniu młodzież może podzielić się swoimi konkretyzacjami oraz dokonać analizy i interpretacji utworu.

Natomiast aż trzykrotnie pojawia się poezja Twardowskiego w części przeznaczonej do pracy lekcyjnej. Pierwszy raz w rozdziale, którego tytuł sugeruje, że zawiera on wiersze – wyznania wiary. Co ważne, utwór *Wierzę* został tu umieszczony obok wiersza *Jeździec* Jerzego Lieberta, *Arcy – Mistrz* Adama Mickiewicza, *Pieśni XXVII* Jana Kochanowskiego, *Pochwały stworzeń* św. Franciszka i anonimu z XIV wieku *Witaj miły Jezu Kryste*. To, co należy tu dostrzec, to to, że przed rozpoczęciem pracy z tymi tekstami uczniowie mają zastanowić się nad zasadnością prób racjonalnego uzasadniania wiary. Potem pojawiają się polecenia do poszczególnych utworów i dalej te wymagające analizy porównawczej. Takie postępowanie jest zasadne, gdyż wdraża ono uczniów do myślenia w kategoriach tradycji literackiej.

Następny raz pojawia się interesująca nas poezja w części poświęconej literackiemu obrazowi przyrody, ale tej, która jest, zgodnie z sugestią tytułu rozdziału „(...) wzorcem ładu moralnego”. Tutaj utwór Twardowskiego został wprowadzony w obręb tradycji od Mikołaja Reja do Adama Zagajewskiego. Pytania i polecenia dotyczą, zgodnie z metodologią badań literackich, językowych sposobów tworzenia nastroju, wizji świata i Boga<sup>24</sup>. Dalej umożliwiają one refleksję na tych obrazach i – co najważniejsze - sugerują skonfrontowanie idei utworu z własnymi przemyśleniami. Należy się jednak zastanowić, czy zasadne jest łączenie utworów literackich w kręgi tematyczne. W sposób krytyczny zwracał na to uwagę Stanisław Bortnowski, który nazywa takie ujęcie instrumen-

---

<sup>24</sup> J.Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, w: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H.Markiewicz, J.Sławiński, Kraków, 1976, s.100-130.

talnym i uważa, że w takiej sytuacji „utwory (...) straciły samodzielność, przestały być strukturą otwartą, a zaczęły ilustrować określone tematy (...)”<sup>25</sup>. Można jeszcze tu dodać, że w takiej sytuacji samodzielność stracili także uczniowie – nie mają szans ustalenia ani problematyki utworu, ani kontekstu interpretacyjnego – to zostało im już podane.

Zaś wiersz *Matka* został wykorzystany w ramach kształcenia językowego, o czym świadczy umieszczenie go w rozdziale poświęconym nauce o wyrazach i ich znaczeniach. Potwierdzają to również związane z nim polecenia. Taki, bardzo ograniczony, kontakt z tekstem poetyckim może budzić poważne zastrzeżenia. Autorzy jakby zapomnieli, że nadrzędną funkcją utworu literackiego jest jego funkcja estetyczna. Wykorzystanie go w ramach kształcenia językowego zdaje się być dopuszczalne, ale tylko pod warunkiem połączenia tego z analizą literacką.

Z kolei w swoim podręczniku Gromadzka zamieściła dwa wiersze Twardowskiego. W związku z tym, że zostały one umieszczone, o czym już wspominałam, obok wierszy Pasierba i Oszejcy, polecenia znajdują się po utworach, więc jest tu wyraźna sugestia, aby odczytywać je łącznie, ale – co najważniejsze – po dokonaniu ich analiz i interpretacji. Dzięki temu uda się doskonalić umiejętności pracy z tekstem literackim i to także w ujęciu porównawczym.

Podsumowując dokonane analizy należy stwierdzić, że o ile w dydaktyce uproszczonego literaturoznawstwa zdaniem Pasterniaka nastąpiła absolutyzacja celów poznawczych, o tyle w przypadku badanych przeze mnie podręczników mamy do czynienia ze zbyt dużą ich dyskredytacją, mimo ich obecności w *Podstawie programowej*<sup>26</sup>. Taki stan rzeczy może stanowić poważne niebezpieczeństwo błędnych odczytań utworów i dodatkowo sankcjonuje pewną nierzetelność. Myślę, że w tej sytuacji warto sobie szczególnie uświadomić różnicę między uczniowskimi konkretyzacjami tekstu, które są bardzo cenne i zdaniem wymienionego badacza powinny być wykorzystywane w procesie dydaktycznym, a analizą i interpretacją utworu literackiego<sup>27</sup>. Może warto wrócić do propozycji Seweryny Wyślouch i skorzystać z możliwości, jakie daje

<sup>25</sup> S.Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2006, s.148-149.

<sup>26</sup> *Podstawa programowa*, pkt.Osiągnięcia,4c

<sup>27</sup> w.Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1991, s.115-116.



analiza strukturalno – semiotyczna<sup>28</sup>. Może warto wdrażać uczniów do rzetelnego, zgodnego ze stanem wiedzy literaturoznawczej czytania utworów, a przez właściwy dobór metod nauczania pozwolić im na konfrontowanie własnych odczytań z wnioskami analitycznymi. Jest to konieczne, gdyż jak wykazała przedstawiona tu analiza uczniowskich pisemnych wypowiedzi, mają oni coś ważnego do powiedzenia po zetknięciu się z poezją Twardowskiego, ale trudno to uznać za wnioski interpretacyjne<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> S. Wysłouch, *Analiza strukturalno – semiotyczna*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995, s.107-111.

<sup>29</sup> Postulowałam to już w 1997 roku, A. Stempka, T. Wolnik, *Nauczyć czytania – zawodowa powinność polonisty*, w: „Wiadomości Głowy Rozmowy o Szkole”, WOM Bydgoszcz 1997, cz. I nr 5, cz. II, nr 6.