

Poezja po 1989 roku i jej konteksty  
w edukacji polonistycznej

---

Poetry after 1989 and Its Contexts in Polish  
Language Education

*Elżbieta Mazur*

Uniwersytet Rzeszowski  
Kolegium Nauk Humanistycznych  
al. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Polska  
e.mazur@ur.edu.pl  
<https://orcid.org/0000-0001-6986-9386>

**Abstract.** The article focuses on the position of contemporary poetry in Polish language teaching at secondary schools. It highlights cultural contexts in lyric poetry created after 1989 from the standpoint of integrational education, by reviewing Polish language textbooks, and taking into account new tendencies in Polish poetry. The noticeable change in the poetic language is discussed in selected examples along with the filiations, and disputes with tradition, as well as problems of aesthetics. It was emphasised that contexts of literature play an important role in interpretation of poems by Marcin Świetlicki, Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki, Tomasz Różycki and others.

**Keywords:** contemporary poetry; poetic language; contexts of literature; Polish language teaching; integrational education

**Abstrakt.** Artykuł poświęcony jest miejscu poezji współczesnej w edukacji polonistycznej szkół średnich. Zwrócono w nim uwagę na konteksty kulturowe w liryce tworzonej po 1989 roku z perspektywy nauczania integrującego, poddając analizie podręczniki do języka polskiego i uwzględniając nowe tendencje w poezji polskiej. Na wybranych przykładach omówiono zauważalną w nowej

poezji zmianę języka poetyckiego, filiacje i spory z tradycją oraz problemy estetyki. Podkreślono, że w interpretacjach wierszy Marcina Świetlickiego, Eugeniusza Tkaczyszyna-Dyckiego, Tomasza Różyckiego i innych ważne są konteksty literatury pięknej.

**Słowa kluczowe:** poezja współczesna; język poetycki; konteksty literatury pięknej; edukacja polonistyczna; nauczanie integrujące

## WPROWADZENIE

Podkreśleniu roli kontekstów w interpretacji dzieł literackich sprzyja proces interpretacji, w tym związki analizowanych utworów z tradycją literacką i kulturową. Przedmiotem niniejszego szkicu jest zwrócenie szczególnej uwagi na konteksty kulturowe, w tym na estetykę (piękna lub brzydota) w nowej poezji Marcina Świetlickiego, Eugeniusza Tkaczyszyna-Dyckiego, Tomasza Różyckiego, Tadeusza Dąbrowskiego i innych. Na wybranych przykładach omówiono zauważalne w wierszach tych twórców dialogi lub gry tradycją, zabiegi intertekstualne, a także tzw. pokrewieństwa z wyboru. Z dydaktycznego punktu widzenia takim działaniom – na lekcjach języka polskiego w szkole średniej – dobrze służy nauczanie integrujące.

### NAUCZANIE INTEGRUJĄCE (W TEORII I PRAKTYCE DYDAKTYCZNEJ)

Za koncepcją integracji treści kształcenia polonistycznego przemawia specyfika języka polskiego, zespalającego w edukacji przedmiotowej wiedzę o literaturze i języku, sztuce, filozofii oraz aksjologii. Wskazane obszary trzeba traktować jako główne kierunki integracji. Dobór elementów scalających zależy od poziomu kształcenia, a uwidacznia się między innymi w układzie treści nauczania, doborze metod czy koncepcji podręczników. Koegzystencja tekstów literackich i innych tekstów kultury w obszarze kształcenia literacko-kulturowego to przykłady najbardziej wyraziste.

Sformułowana przez Henryka Kurczaba w latach 70. XX wieku koncepcja integracji nie straciła swej aktualności (Kurczab 1979). Integralne traktowanie literatury i kultury, wartościowanie i aksjologia edukacyjna to ważne zasady organizujące sposób myślenia o funkcjach współczesnej edukacji polonistycznej (Hejda i Mazur 2012). Z uwagi na obecność szerokiego kontekstu kulturowego podczas analizy treści programowych polonistyka szkolna staje się w coraz większym stopniu humanistyką zintegrowaną (Kowalikowa 2001: 151).

Integracja – jako pojęcie zadomowione w myśleniu o dydaktyce polonistycznej – oznacza scalanie oraz zespalanie treści przedmiotowych, czyli na przykład traktowanie zjawisk literacko-kulturowych w sposób holistyczny. Zainicjowane przez Kurczaba (1979) rozważania na temat istoty integracji w dydaktyce stały

się podstawą wyróżnienia integracji wewnątrzprzedmiotowej i międzyprzedmiotowej. Badacz zwracał uwagę, że koncepcja integracji nie polega na przypadkowym łączeniu zjawisk czy tekstów kultury; przeciw świadomości metodyczna nauczyciela to orientacja w strukturze przedmiotu, będąca podstawą dobrej organizacji pracy w obrębie działań scalających. Co istotne,

[n]auczanie integrujące zapobiega izolowaniu poszczególnych dziedzin wiedzy polonistycznej, przejawiającemu się w niedostrzeganiu związków pomiędzy kształceniem językowym, literackim, kulturowym. Umiejętne zestawianie treści pozwala dostrzegać nie tylko podobieństwa i analogie, ale też odmienności. Umożliwia zapamiętywanie wiadomości i doskonalenie kompetencji dzięki ich częstemu powtarzaniu w różnorodnych ujęciach [...]. Ważne, aby umieć dostrzegać logiczne związki pomiędzy działami przedmiotu, umieć budować strukturę wiedzy. (Hejda i Mazur 2012: 17)

Z punktu widzenia podjętych tu rozważań ważna jest również integracja międzyprzedmiotowa, polegająca na funkcjonalnym wykorzystywaniu w edukacji polonistycznej treści występujących w programach takich przedmiotów humanistycznych, jak na przykład historia, filozofia czy wiedza o kulturze.

Wewnątrzprzedmiotowe kierunki integracji w nauczaniu języka polskiego na lekcjach poświęconych współczesnej poezji to związki w obszarze kształcenia literackiego, czyli: literatura okresu – kontynuacje i nawiązania; literatura współczesna – tradycja literacka; literatura – teoria literatury, poetyka. Działania wewnątrzprzedmiotowe, istotne z punktu widzenia roli kontekstów interpretacyjnych, to także integracja kształcenia literackiego i kulturowego, czyli: literatura – kultura epoki (teksty kultury); literatura – inne dziedziny sztuki (muzyka, malarstwo, teatr, film itd.); literatura jako sztuka słowa – sztuka obrazu; literatura – semiotyka, przekład intersemiotyczny. Związki międzyprzedmiotowe to na przykład: literatura – historia narodu; dzieje kultury; literatura – filozofia, estetyka, sztuka, psychologia (Kurczab 2001).

Nauczanie integrujące łączy się w szkolnej edukacji polonistycznej ze sztuką interpretacji, co oznacza poszukiwania historycznoliterackie (źródła, konteksty, dialogi intertekstualne), lekturę hermeneutyczną, jak również otwarcie się na rozmaite konteksty kulturowe (Janus-Sitarz 2009: 367). Ważne, aby młodzież miała świadomość literackości tekstu, była otwarta na poetyki intertekstualne, umożliwiające badanie tekstu literackiego poprzez jego odwołania do innych tekstów, a także na antropologię oraz hermeneutykę, która proponuje dialogową koncepcję tradycji. Rola nauczyciela polonisty polega w tym przypadku na organizowaniu dialogu z tekstem poetyckim.

Hermeneutyczna interpretacja wnosi problematykę aksjologiczną, uobecniającą się w dialogu czytelnika z tekstem, w doświadczeniu hermeneutycznym, które jest przede wszystkim doświadczeniem dziedzictwa kulturowego. [...] Obcowanie z tekstem kultury jest formą obcowania z tradycją kulturową, przewyciężeniem dzielącego od niej dystansu. [...] W płaszczyźnie praktycznej model interpretacji hermeneutycznej przeciwstawia się częstemu jeszcze w szkole „spychaniu na margines” procesu lektury tego, czym dzieło apeluje do wyobraźni, przeżyć i refleksji czytelnika, każdego czytelnika. W tym jest zgodny z antropologiczną, podmiotową dydaktyką. (Myrdzik 2006: 85)

Ważne jest odkrywanie sensu tekstu, obcowanie z tradycją literacką, sfera aksjologii, czyli mówienie o wartościach, jak również lektura antropologiczna. Lekcja poezji jest głosem twórcy omawianego utworu, literaturoznawcy, nauczyciela i ucznia. Polonista kształtuje proces interpretacji, organizując pracę lekcyjną w taki sposób, aby młodzież szkolna uczyła się analizy i interpretacji liryki oraz wiedziała, jak napisać szkic interpretacyjny, a także by rodziły się zainteresowania poezją. W tej sytuacji zachodzi konieczność, aby w procesie analizy i interpretacji wypracować wspólny kod obowiązujący nauczyciela i ucznia, rozumiany jako

[m]etody i ogólne zasady postępowania badawczego, np. techniki interpretacyjne, świadomość metodologiczna, umiejętność korzystania ze źródeł, wiązania informacji, werbalizowanie informacji w formie ustnej lub pisemnej oraz pojęcia, które przyspieszają proces porozumienia. Jak widać, kod interpretacyjny w szkole przebiega dwustopniowo: dotyczy fazy interpretacji i rozumienia tekstu oraz fazy dydaktycznych zadań i powinności. (Pilch 2003: 276)

#### KONTEKSTY POEZJI W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

Warto podkreślić, że w interpretacji poezji ważną rolę odgrywają konteksty. Konteksty poezji to świadomość tradycji literackiej oznaczająca dialog lub spór z tradycją, nawiązania intertekstualne, filozofię, historię, konteksty estetyczne i kulturowe. To tradycja tematu, motywu, toposu czy gatunku. Mówiąc o kontekstach literatury z perspektywy dydaktyki polonistycznej, trzeba wymienić takie tytuły, jak *Konteksty dzieła literackiego* (Bortnowski 1991) oraz *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej* (Kurczab 2001). Bez wątpienia rację ma Stanisław Bortnowski, który rekomendując swoją pracę, konkluduje: „[...] napisałem tę książkę, by bronić tezy, iż humanistyka powinna być jednością!” (Bortnowski 1991: [tekst z okładki]). Dydaktycy i zarazem zwolennicy integrowania treści kształcenia pokazywali na wybranych przykładach nawiązania dzieł literackich

do filozofii, historii, sztuki, estetyki. Słusznie dowodzili, że nawiązania i kontynuacje mówią o roli tradycji literackiej podczas interpretacji utworu literackiego, co dobrze służy zarówno chronologicznemu, jak i problemowemu porządkowaniu zjawisk literackich. W edukacji szkolnej „najszerzy teren do rozwijania aktywności uczniów łączącej w sobie różne elementy kształcenia polonistycznego stanowi szczebel ponadgimnazjalny” (Synowiec i Kowalikowa 2012: 34). Obecnie, po reformie, jest to szczebel ponadpodstawowy. Warto zaznaczyć, że w szkole średniej „integracji [...] dokonują poloniści na płaszczyźnie tekstu (w ramach problemu, idei, gatunku wypowiedzi, stylu)” (tamże: 35).

### NOWA POEZJA – KIERUNKI INTERPRETACJI

Poezja tworzona po 1989 roku, czyli trzydziestolecie, w szkolnej edukacji polonistycznej egemplifikowana jest zaledwie kilkoma (rzadziej kilkunastoma) tytułami wierszy i nielicznymi nazwiskami poetów. W świadomości czytelniczej owo trzydziestolecie wciąż funkcjonuje jako literatura nowa czy najnowsza. Trzeba podkreślić, że okres ten w liryce jest swoistym „tygłem, gdzie mieszają się jakości nowe z dawniejszymi, gdzie dochodzi do głosu młoda generacja twórców, ale i poeci starszych pokoleń mówią wyrazistymi własnymi głosami” (Cieślak i Pietrych 2009: 9). Dość wspomnieć poezję senilną Starych Mistrzów, pokolenie Nowej Fali i jej następców, bruLionowców czy przedstawicieli młodszej generacji, na przykład Tomasza Różyckiego i Tadeusza Dąbrowskiego. W programach szkół średnich znajdziemy wybrane wiersze Adama Zagajewskiego, Stanisława Barańczaka i Ryszarda Krynickiego jako przedstawicieli formacji nowofalowej, a także utwory poetów niezwiązanych z powstającymi wówczas i nieco później grupami: Ewy Lipskiej, Rafała Wojaczka, Józefa Barana. Mając na względzie nową poezję tych uznanych twórców, trzeba zaznaczyć zmiany w obrębie „tu i teraz”. W nowych wierszach Zagajewskiego dominuje współczesna cywilizacja, kultura, wyobcowanie. Inna jest poetyka nowych utworów Krynickiego. Bunt, postawę opozycyjną zastępuje liryka osobista, problemy uniwersalne. Takich wierszy raczej nie ma w podręcznikach licealistów. Posłużmy się przykładem:

Full wypas. Norwid.  
Komplet. Pięć tomów w futerale  
Wyglądają na nieczytane

(Krynicki, *Full wypas* [w *Internecie*])

Wiersz autora tomu *Kamień, szron* (Krynicki 2005: 80) mówi o konsumpcjonizmie i snobizmie. Można tutaj pominąć moralizatorski ton Krynickiego, gdyż jest to utwór świadczący przede wszystkim o zmianie współczesnego języka, także poetyckiego (Sobolczyk 2009: 582). Twórca wychodzi poza poetykę Nowej Fali. *Full wypas* (w *Internecie*) przybiera formę zwięzłą, quasi-aforystyczną, ponieważ w jego ukształtowaniu uwagę zwraca precyzja i puenta. Widoczna jest również swoista gra z językiem, z cytatem, więc utwór ten jest też swego rodzaju grą z tradycją. Wszak poezja czwartego wieszca, mistrza słowa, określona jest młodzieżowym slangiem „full wypas”, a „pięć tomów” to aluzja do Tory, świętej księgi judaizmu. Poeta, odwołując się do zubożałego języka subkultur młodzieżowych, mówi o ponadczasowej prawdzie, pozwalającej na wartościowanie – liryka Norwida jest pouczająca niczym pięcioksiąg. Odnosi się to także do poezji w ogóle, a wypowiedź twórcy coraz częściej zdradza cechy liryki gnomicznej (Burkot 2006: 235). Podobny zabieg zauważalny jest w wierszu Krynickiego (1989) zatytułowanym *Nie szkodzi*:

Różni ludzie cytują Norwida.  
Norwidowi to już  
nie zaszkodzi

(Krynicki, *Nie szkodzi*)

Płynna staje się granica między kulturą wysoką a jej nieartystycznymi obiegami. Posługując się cytatem z rzeczywistości, ale usytuowanym w zaskakującym kontekście, można w liryce kategorię ironii połączyć z satyrą na temat współczesności. Nie jest to w żadnej mierze język poezji zaangażowanej, typowy dla wcześniejszych wierszy Krynickiego. W języku jego wierszy, tworzonych w okresie okołoprzełomowym i w obecnym stuleciu, zauważalne jest przechodzenie „od struktur retorycznych, społeczno-politycznych, do refleksyjno-filozoficznych – od monologowego »przemówienia« do aforystycznego skrótu, operowania paradoksem i ironią” (Burkot 2006: 235).

Odwołanie do Krynickiego jest nieprzypadkowe, pokazuje bowiem zmianę języka i sytuacji lirycznych. W nowej poezji zaznaczone są tendencje lingwistyczne, w świecie przedstawionym następuje zwrot ku rzeczywistości, na ogół (poza wyjątkami, jak twórczość poetycka Wojciecha Wencla czy Szczepana Kopytka) nie jest to liryka zaangażowana. Takich wierszy, obrazujących owe zjawiska i zmiany, w poddanych analizie na potrzeby niniejszego szkicu wybranych podręcznikach do języka polskiego jest niewiele. Poezja najnowsza występuje w tych seriach wydawniczych najczęściej jako kontynuacja problemu, toposu



– również w wersji zaprzeczonej – na lekcjach literatury epok wcześniejszych. Sprzyja temu koncepcja książek przedmiotowych o chronologiczno-problemowym układzie materiału, zakładająca realizację tekstów literatury współczesnej od klasy pierwszej szkoły średniej.

Na przykład obecność poezji Zagajewskiego tworzonej po 1989 roku egzemplifikowana jest w szkole średniej przez wiersz *Dom* z tomu *Ziemia ognista* z 1994 roku jako nawiązanie do tradycji romantycznej i toposu domu (Chemperek, Kalbarczyk i Trzeźniowski 2014c: 308–311). Oto początek utworu: „Czy pamiętasz jeszcze, czym był dom? / Dom kieszeń w płaszczu styczniowej zawiei” (tamże: 310). *Dom* przedstawiany w literaturze po-Mickiewiczowskiej niczym ostoja polskości oraz tradycji duchowej pojawia się w wersji zaprzeczonej jako zburzony dom-ojczyzna i zarazem miejsce pamięci, odzwierciedlając poczucie bezdomności w świecie (Mazur 2020: 315). W interpretacji wiersza ważne są także nawiązania do historii, wszak stanowią istotny kontekst literatury pięknej naznaczonej dramatem wychodźstwa.

Problem: Obraz domów dzieciństwa w poezji współczesnej, a raczej nostalgia za domem utraconym, egzemplifikowany jest w poddanej uwadze książce przedmiotowej również wierszem Czesława Miłosza *Dwór*. Jedno z poleceń w obudowie metodycznej podręcznika związane jest z interpretacją porównawczą wierszy *Dwór* Miłosza i *Dom* Zagajewskiego. Dobrze, że można mówić na przykładzie poezji współczesnej o tradycji literackiej oraz o filiacjach i sporze z tradycją romantyczną, a także o poetyce miejsca jako kategorii odzwierciedlającej nostalgię za trwałymi wartościami w epoce, w której dominuje doświadczenie migracji. Tożsamość człowieka ukazana w poezji współczesnej słusznie egzemplifikowana jest wierszami Zagajewskiego *Sobie do pamiętnika* i *Wojaczka W podwójnej osobie* (Chemperek, Kalbarczyk i Trzeźniowski 2014a: 270–272).

Mniej obecne w edukacji polonistycznej są wiersze przedstawicieli kolejnego poetyckiego pokolenia, mianowicie bruLionu. Wyjątkiem jest tutaj poezja Świetlickiego, gdyż jego utwory znajdują się w większości podręczników do języka polskiego dla szkół średnich. Twórczość pokolenia zapowiadała antologia młodych *Przyszli barbarzyńcy* z 1991 roku. Uzwyczajnienie, banalizacja, niekiedy wulgaryzacja oznaczały wyzwalenie się z konwencji obowiązujących dotychczas w literaturze oficjalnej i opozycyjnej. Dość wspomnieć poetycki debiut Świetlickiego, mianowicie *Zimne kraje* (1992), jako powrót do poetyki codzienności.

W książce przedmiotowej do klasy drugiej szkoły średniej *Nowe zrozumieć tekst zrozumieć człowieka* w części modernistycznej znalazły się dwa wiersze Świetlickiego: *Zły ptak* z tomu *Zimne kraje* oraz *Żegnanie* z tomu *Czynny do odwołania* (2001), przyporządkowane problemowi: Współczesne oblicza dekadentyzmu (Chemperek, Kalbarczyk i Trzeźniowski 2014b: 55–57). Warto jednak

zaznaczyć, że w wierszach Świetlickiego miejsce dekadenceckiego buntu, nihilizm charakterystyczny dla schyłku XIX wieku, zajmuje prowokacja intelektualna. Poeta stawia ważne pytanie egzystencjalne: Czy byłem? Podobne problemy związane z życiowymi wyborami, ale i z „usidleniem”, formułuje podmiot mówiący wiersza *Zły ptak*: „ten ptak – sroka / próbuje mnie okrążyć i osaczyć” (tamże: 57). Jak zauważa Stanisław Burkot (2006: 337), „ironia Świetlickiego – gorzka, nonszalancka – rejestruje stereotypy współczesnej wyobraźni zbiorowej, jej skomercjonalizowanie, trywializację, ubóstwo”.

Z kolei estetyzm w poezji dwudziestolecia międzywojennego egzemplifikowany wierszem Leopolda Staffa *Wysokie drzewa* proponuje się porównać z utworem Świetlickiego *Prawda o drzewach*. Harmonia, piękno i estetyzm Staffa są skontrastowane ze słowami osoby mówiącej z *Prawdy o drzewach*: „stwórca drzewom nie wymyślił piekła / fascynująca jest drzew obojętna czułość / z jaką małych wisielców przyjmują” (Chemperek, Kalbarczyk i Trzeźniowski 2014b: 291–292). Poeta operuje antytezą, stąd wynikają różnice w estetyce poetyckiej Staffa i Świetlickiego.

Pozostając w kręgu poezji autora *Pieśni profana* w edukacji polonistycznej szkół średnich, wskazane byłoby znalezienie miejsca dla jego liryki na lekcjach języka polskiego poświęconych literaturze współczesnej, a nie tylko przyczynkarsko w nawiązaniach i kontynuacjach<sup>1</sup>. Na przykład w kontekście przywołanego już w niniejszym szkicu problemu miejsca jako tropu interpretacyjnego poezji Zagajewskiego warto przyrzeć się wykreowanemu w utworach Świetlickiego obrazowi miasta. Otóż miasto Świetlickiego początkowo nie jest traktowane jako profanum, to zjawisko następuje w późniejszej twórczości. Od początku zauważalna jest natomiast metafora błędzenia po mieście. Być może jest to celowy zabieg, służący pokazaniu nie tylko labiryntu, chaosu, lecz także przywołaniu kłacza jako jednej z figur postmodernizmu. Poeta mówi (Świetlicki 1998):

Miasto stoi jak stało. A my  
w skurczach, w odbiciach  
wyjeżdżamy

(Świetlicki, *Odbycia*)

<sup>1</sup> Trzeba jednak docenić przynajmniej taki sposób funkcjonowania nowej poezji w edukacji polonistycznej szkół średnich. Z poczynionej kwerendy wynika, że w podręcznikach, na przykład *Ponad słowami*, w rozdziałach opatrzonych tytułami śladami średniowiecza itd., prezentujących nawiązania do epok dawnych nie ma w ogóle poezji najnowszej, a raczej nazwiska prozaików, eseje i inne teksty kultury. Wyjątek stanowi tekst grupy hip-hopowej Paktofonika zatytułowany *Chwile ulotne* w rozdziale *Śladami modernizmu* (Chmiel, Mirkowska-Treugutt i Równy 2017).



Tematycznie jego utwory – także z cyklu *Pięć wierszy o mieście* z tomu *Delta Dietla* (Świetlicki 2015) oraz na przykład *Pokój 416* czy *Niemanie* ze zbioru *Drobna zmiana* (Świetlicki 2016) – można byłoby porównać z lirykami Zagajewskiego, określanego mianem poety miasta, doświadczonego traumatycznym opuszczeniem Lwowa. Jest o tym mowa na zasadzie aluzji literackiej – notabene z ironicznym podtekstem – w wierszu Świetlickiego *Jechać* z tomu *Nieczynny*, będącym „parabolą naszych czasów” (Orska 2006: 255), w którym „Pięknie Pan Adam Zagajewski powraca do Miasta”. Na lekcjach języka polskiego należałoby dokonywać porównań w obrębie nowej poezji, także tej przynależnej do różnych estetyk: Zagajewskiego, prezentującego nowoczesny klasycyzm, opowiadającego się po stronie piękna, oraz anty-estety Świetlickiego. Do estetyki brzydoty, wręcz do „rekwizytorni turpistycznej” nawiązuje choćby podmiot liryczny wiersza Świetlickiego *Piekło*, którego świat przedstawiony znaczą „Grube skóry, groby gadające” (Świetlicki 1998) czy wyznający: „miasto jest bardzo skromne i nawet samobój / wyglądałby dość skromnie w takim mieście” (Świetlicki 2015: 79). Podmiot liryczny jego wierszy wykreowany jest na sfrustrowanego samotnika.

Podobny świat poetycki można odnaleźć w twórczości Jacka Podsiadły, którego incipitowy utwór rozpoczynający się stwierdzeniem: „nie myli się polski język, śmierć jest kobietą / tragiczną i nagłą” znalazł się w podręczniku *Literatura XX wieku i współczesna* (Dunaj i Zagórska 2014: 349). Wymowa tego wiersza jest pesymistyczna, śmierć jest nieunikniona, „kiedy zjawia się wreszcie / wiemy już, że jak nikomu innemu przystoi jej wołać” (tamże). Oznacza to pogodzenie się z losem, pisanie o meandrach egzystencji i przemijaniu. Nie poznajemy tutaj wprawdzie radykalnych poglądów Podsiadły czy wyrażania w poezji stanów psychotycznych, ale jest to jedyny podręcznik spośród poddanych uwadze, w którym szerzej zaprezentowano „bruLion” i okolice.

Wśród urodzonych w latach 60. XX wieku przedstawicieli nowej poezji w edukacji polonistycznej znalazło się miejsce dla Tkaczyszyna-Dyckiego, postrzeganego jako kontynuatora wyobraźni barokowej, turpistycznej i estetyki brzydoty (Chemperek i Kalbarczyk 2018). Współczesne inspiracje kulturą baroku unaocniają utwory poety pochodzące z tomu *Liber mortuorum* opublikowanego w 1997 roku z wyznaniem: „martwy jest mój przyjaciel / a mój oddech z niego / a moje kości i moje ciało rozszczepione / nawet gdy nie wychodzę z domu” (CXIII. *Nagły deszcz*) czy „wszystko to są rzeczy niepewne ziemia / i niebo to są wszystko rzeczy niepewne” (CXXIV) (Tkaczyszyn-Dycki 2010: 140, 151). Nawiązanie do głównych idei baroku i wyobraźni typowej dla klimatu tej epoki jest tutaj wyraziste. Poza tym na przykładzie wierszy autora *Nenii* można omówić przeciwstawienie piękno – brzydota jako kategorie estetyczne traktowane jednakowoż ambiwalentnie.

Jego twórczość poetycka nazwana została przez Joannę Orską „kresami tożsamości”. Podmiotowi Tkaczyszyna-Dyckiego – stwierdza badaczka – przydarzyło się rozdzielenie:

„Obecność obcego we mnie” jest na pewno czymś doniosłym, ale [...] powiązana z tą obecnością „nieskończoność” wolał [on] zamienić na negatywną „naukę o nieistnieniu”. Bohater – ale wraz z nim stabilna tożsamość – pozostaje tu uśmiercony już na samym początku. Pozostawia po sobie puste miejsce, pewną tożsamości „strukturę odwrotną”, zaświadczającą nie tylko o jej braku, ale i opuszczoną przez bycie innego; to puste miejsce zamiast podmiotu i zamiast bycia – kres tożsamości. (Orska 2006: 103–104)

Warto zaakcentować, że poezja Tkaczyszyna-Dyckiego to „Kresy tożsamości” pisane dużą literą. W interpretacji jego dorobku istotny jest kontekst biograficzny i echa przeszłości kresowej, w sposób szczególny zaakcentowane w zbiorze *Dzieje rodzin polskich* opublikowanym w 2005 roku. Wyobraźnia melancholijna, dochodząca do głosu w przedstawianiu bohaterów lirycznych przewijających się w utworach tego tomu, naznaczona jest traumą i pamięcią. *Dzieje rodzin polskich* to przeszłość nostalgiczna i traumatyczna zarazem, „historia rodziny Dyckich, czyli zapis umierania świata” (Kałuża 2009: 370). Z jednej strony idealistycznie zarysowana figura matki, z drugiej zaś czas umierania i rezygnacja z kategorii źródłowości sprawiają wrażenie dualistycznego ujęcia przeszłości. Poecie towarzyszy przeświadczenie, że „u Dyciów umierają / częściej o wiele częściej aniżeli gdzie indziej” (Tkaczyszyn-Dycki 2010: 324). Cięży nad rodem „swego rodzaju fatum historii narodowej” (Kałuża 2009: 376). Ważnym tematem, który warto byłoby omówić na lekcjach języka polskiego w kontekście biograficznym, jest także śmierć matki poety, z przewijającą się w wielu utworach refrenową traumą: „w sąsiednim pokoju umiera moja matka”. Ze spraw trudnych, jakie dochodzą do głosu w tej liryce, można by uwzględnić utwory związane ze schizofrenią, nazywaną przez poetę „czarnopiórym ptakiem” (*CCLVIII. Miłosierdzie*), porównywaną do „wściekłych psów” (*CCCLIII*), czyli wiersze mówiące o doświadczeniu tej choroby (Tkaczyszyn-Dycki 2010: 293, 393). Wyżej wymienione utwory Tkaczyszyna-Dyckiego odzwierciedlają przeplatające się w jego liryce wątki, które mają znaczenie symboliczne i są pewnego rodzaju słowami-kluczami tej poezji. Dobrze się stało, że jego wiersze uwzględniają autorzy szkolnych antologii.

Obecność liryki tworzonej po 1989 roku w edukacji polonistycznej w zasadzie kończy się na prezentacji twórców urodzonych w latach 60., a są przecież uznani poeci urodzeni w kolejnych dekadach. W jednej z książek przedmiotowych

(Dunaj i Zagórska 2014: 365) Pokolenie X reprezentuje incipitowy wiersz urodzonego w 1979 roku Dąbrowskiego [*To jest wers pierwszy...*], autora ważnej z punktu widzenia podjętych rozważań antologii poezji *Poza słowa*. Oto fragment utworu:

[...] Ten wiersz jest życiem, robię wszystko,  
żeby być sobą w każdym wersie, by każdy wers  
jakimś cudem do siebie nagiąć, tymczasem ty,  
[...]  
Przeżyjesz tylko wówczas, gdy uznasz,

że wiersz mówił o Bogu. Ostatni wers nadejdzie  
jednak szybciej  
niż

(Dąbrowski, \*\*\* [*to jest wers pierwszy...*])

Ukształtowany na zainteresowanego metafizyką podmiot mówiący, tematem wiersza czyni egzystencję i przemijanie. Dla gdańskiego poety istotne jest nie tylko zakorzenienie w tradycji, lecz także powrót do takich spraw, jak dylematy wiary, miłość, problemy egzystencjalne. Interesują go możliwości języka poetyckiego, a przy tym otwarcie mówi o tym, jak trudno zwerbalizować doświadczenia metafizyczne. Dąbrowski pisze o imponderabiliach, co wyróżnia go na tle przywoływanych tutaj poetów, stanowiąc wystarczający argument przemawiający za tym, aby jego poetycki dorobek znalazł się w szkolnym kanonie nowej poezji.

W edukacji polonistycznej należałoby również uwzględnić wiersze urodzonego w 1970 roku Różyckiego, na przykład takie, których tematem jest doświadczenie migracji czy podróży. Mapa poetyckich peregrynacji jest w tym przypadku dość różnorodna, wystarczy wspomnieć Francję, Hiszpanię, Włochy, Rumunię czy Ukrainę, i nie są to świadectwa podróży intelektualnych.

Jak wiadomo, z jego erotyków można by ułożyć antologię. Nie brak w jego poetyckim dorobku utworów nawiązujących rytmicznie bądź stylistycznie do tradycji liryki staropolskiej i barokowej, a także manifestowania niezgody na bylejakość, konsumpcjonizm i tandetę. Przekonująco pisze zarówno o miłości, jak i o śmierci, chociaż często podszyte jest to ironią i groteską. Te ostatnie tematy przewijały się już w niniejszym szkicu, stąd warto przyjrzeć się wierszom Różyckiego poświęconym Italii, wyobraźniowo związanym raczej z estetyką piękna, które zdają się być ucieczką od otaczającej rzeczywistości. Mianowicie pokazują one uważnego obserwatora tego, co jest charakterystyczne dla kultury

włoskiej. Za takie można uznać na przykład wiersze *Via Giulia*, *Metamorfozy*, *Porta Suza*, *Piazza Nettuno* z tomu *Litery*. W wierszu traktującym o wiecznym mieście czytamy (Różycki 2016: 42):

Słońce jest tego miasta pierwszym zegarmistrzem,  
nakręca tutejsze zegary plus mechanizm  
chmur oraz wiatrów. Także obrotową tarczę  
ulic, fontann i skwerów, rój najdokuczliwszych  
skuterów i tańce plastikowych butelek  
porwanych karuzelą Tybru.

(Różycki, *Via Giulia*)

Poeta odwołuje się do utrwalonego w tradycji literackiej obrazu Włoch, przedstawiając – rzecz można – „podróże po słońce”. Podobnie jak twórcom minionych epok, pobyt w Italii ma mu zapewnić odpoczynek i przynieść natchnienie twórcze. „Mądrość wieków”, monumentalność i znaki kultury konfrontuje on jednak z dniem dzisiejszym. Wprawia w ruch i uosabia słońce, zegar, ulice, fontanny itd. itd. Dzięki takiemu zabiegowi językowemu osiąga charakterystyczny dla włoskiego krajobrazu nadmiar i szkatułkowość, a wyrazy dźwiękonaśladowcze oddają pośpiech i rwetes towarzyszący człowiekowi XXI wieku.

W wierszach „włoskich” Różyckiego znajduje się wyznanie mówiące o tym, że „wystarczy wyjść przed dworzec, z białymi Alpami / stojącymi na ramionach niby anioły / na straży wejścia do ogrodu” (*Porta Suza*, tamże: 89), aby zanurzyć się w doznaniach sensualnych. Widoczne są także tropy geopoetyki, w tym nazwy miejscowe, zarówno w tytułach utworów, jak i w świecie przedstawionym (Bolonia, Tybr), postrzeganie zmysłowe oraz konteksty kulturowe. Jest to również dialog poety z czasem i przemijaniem, a jego zamyślenie nad światem przybiera niekiedy ton moralizatorski. Podobnie jest w innych wierszach zbioru *Litery* (tamże: 14):

Żyjemy w dzikich czasach  
po naszych ulicach poruszają się piekielne maszyny  
emitujące zgrzyt dym i siarkę  
po niebie latają ogniste ptaki  
porywające ludzi

(Różycki, *Trzecie millenium*)

Poezja Różyckiego jest wielowymiarowa, a podejmowane przez niego tematy wychodzą naprzeciw różnorodnym wyzwaniom istnienia. Interpretując nowe wiersze Różyckiego, można mówić o przeszłości, dialogu z czasem czy podróży.

## ZAKOŃCZENIE

Na wybranych przykładach ukazane zostały tropy interpretacyjne poezji najnowszej, ważnej w edukacji polonistycznej nie tylko z uwagi na kontynuację i nawiązania (Kopeć 2017; Mazur 2017). Trzydziestolecie w poezji mówi wyrazistymi głosami, więc niewystarczające jest traktowanie tej liryki wyłącznie kontekstualnie. Poezja tworzona po 1989 roku zasługuje na osobny rozdział w podręcznikach szkolnych oraz na cykl lekcji o twórcach młodszej generacji, a także o nowych tendencjach w poezji polskiej.

## BIBLIOGRAFIA

- Bortnowski, S. (1991). *Konteksty dzieła literackiego*. Warszawa: WSiP.
- Burkot, S. (2006). *Literatura polska po 1939 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chemperek, D., Kalbarczyk, A., Trześniowski, D. (2014a). *Nowe zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Dwudziestolecie międzywojenne (awangarda) – powojenna nowoczesność. Klasa 3. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*. Warszawa: WSiP.
- Chemperek, D., Kalbarczyk, A., Trześniowski, D. (2014b). *Nowe zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Modernizm – dwudziestolecie międzywojenne (nurt klasycyzy)*. Klasa 2, część 2. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Warszawa: WSiP.
- Chemperek, D., Kalbarczyk, A., Trześniowski, D. (2014c). *Nowe zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Romantyzm – pozytywizm. Klasa 2, część 1. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*. Warszawa: WSiP.
- Chemperek, D., Kalbarczyk, A. (2018). *Nowe zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Renesans – preromantyzm. Klasa 1, część 2. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*. Warszawa: WSiP.
- Chmiel, M., Mirkowska-Treugutt, E., Równy, A. (2017). *Ponad słowami. Klasa 2 część 2. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*. Warszawa: Nowa Era.
- Cieślak, T., Pietrych, K. (red.). (2009). *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Dunaj, E., Zagórska, B. (2014). *Język polski. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Literatura XX wieku i współczesna*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.

- Hejda, D., Mazur, E. (2012). Z teorii i praktyki nauczania integrującego. W: E. Mazur, D. Hejda (red.), *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej* (s. 13–28). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje, oceny, propozycje*. Kraków: Universitas.
- Kałuża, A. (2009). Genealogia i przeszłość. Na przykładzie „Dziejów rodzin polskich” Eugeniusza Tkaczyszyna-Dyckiego. W: T. Cieślak, K. Pietrych (red.), *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy* (s. 369–377). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kopeć, U. (red.). (2017). *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*. T. 2: *Interpretacje – wartości – konteksty*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kowalikowa, J. (2001). Polonista zintegrowany. W: B. Kedzia-Klebeko (red.), *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej* (s. 141–151). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Krynicki, R. (1989). *Niepodlegli nicości. Wybrane wiersze i przekłady*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Krynicki, R. (2005). *Kamień, szron*. Kraków: Wydawnictwo a5.
- Kurczab, H. (1979). *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Kurczab, H. (2001). *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Mazur, E. (2020). Literackie podróże, czyli o przestrzeni i miejscu w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku (na przykładzie poezji Adama Zagajewskiego i prozy Andrzeja Stasiuka). *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica*, nr 1(56), 311–330, DOI: <https://doi.org/10.18778/1505-9057.56.16>.
- Mazur, E. (red.). (2017). *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*. T. 1: *Analizy i (re)interpretacje*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Myrdzik, B. (2006). *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Orska, J. (2006). *Liryczne narracje. Nowe tendencje w poezji polskiej 1989–2006*. Kraków: Universitas.
- Pilch, A. (2003). *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Różycki, T. (2016). *Litery*. Kraków: Wydawnictwo a5.
- Sobolczyk, P. (2009). W stronę krainy łagodności (i na marginesach). *Poezja polska po 2000 roku*. W: T. Cieślak, K. Pietrych (red.), *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy* (s. 565–603). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Synowiec, H., Kowalikowa, J. (2012). Wiązanie treści językowych z literacko-kulturowymi. Przesłanki i dylematy. W: E. Mazur, D. Hejda (red.), *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej* (s. 29–38). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Świetlicki, M. (1998). *Pieśni profana*. Czarne: Wydawnictwo Czarne.
- Świetlicki, M. (2015). *Delta Dietla. Wiersze 2013–2015*. Kraków: Wydawnictwo EMG.
- Świetlicki, M. (2016). *Drobna zmiana*. Kraków: Wydawnictwo a5.
- Tkaczyszyn-Dycki, E. (2010). *Oddam wiersze w dobre ręce (1988–2010)*. Wrocław: Biuro Literackie.