

Piotr Kołodziej*

 <https://orcid.org/0000-0002-3401-254X>

„Nie na ludzką to moc”... Bohaterowie *Chłopów* Władysława Stanisława Reymonta wobec problemów egzystencjalnych. Lekturowy projekt *pars pro toto*

Streszczenie

Wychodząc od analizy rzeczywistej sytuacji powieści *Chłopi* Władysława Stanisława Reymonta jako tekstu tradycyjnie proponowanego do opracowania w szkole średniej, autor przedstawia całościowy projekt lekturowy fragmentu utworu, zbudowany wokół konfliktu miłosnego w trójkącie Antek – Jagna – Maciej, a tym samym wokół fundamentalnych dylematów człowieczeństwa. W artykule objaśniono celowość proponowanej strategii lekturowej, sformułowano założenia filozoficzne i reguły budowania tego rodzaju projektów, a także zasady doboru do lektury fragmentów obszernych dzieł klasyki literackiej oraz konstruowania ich kontekstualnego otoczenia. Na przykładzie analizy i interpretacji wybranego fragmentu powieści zaprezentowano ponadto poszczególne etapy projektowania szkolnej refleksji dotyczącej problemów „długiego trwania” i należących do „kanonu problemów uniwersalnych”, a w konsekwencji także zasady szkolnej lektury. Przedstawione w artykule rozwiązania to egzemplifikacja

* Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; e-mail: piotr.kolodziej@uken.krakow.pl



Received: 2025-05-08. Verified: 2025-07-16. Accepted: 2025-07-28.

© by the Author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Funding information: University of KEN in Krakow. **Conflicts of interest:** None. **Ethical considerations:** The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication. **The percentage share of the author in the preparation of the work is:** 100%. **Declaration regarding the use of GAI tools:** Not used.

reprezentowanej przez autora i zweryfikowanej w praktyce koncepcji edukacji humanistycznej i antropologicznej, nastawionej na podmiotowość uczących się i uczących.

Słowa kluczowe: *Chłopi* Władysława Stanisława Reymonta, kanon problemów uniwersalnych, filozofia kształcenia, edukacja humanistyczna i antropologiczna, projektowanie szkolnej refleksji, projektowanie szkolnej lektury

“It is beyond human power”... The characters of *The Peasants* by Władysław Stanisław Reymont in the face of existential issues *A pars pro toto* reading project

Summary

Starting from an analysis of the actual status of *The Peasants* by W.S. Reymont as a novel traditionally included in high school curricula, the author presents a comprehensive reading project focused on a selected fragment of the work. This project is structured around the love triangle between Antek, Jagna, and Maciej, and thus around fundamental dilemmas of humanity. The article explains the rationale behind the proposed reading strategy, outlines its philosophical assumptions and principles for designing such educational projects, and discusses the criteria for selecting fragments from extensive literary classics and constructing their contextual framework. Through an analysis and interpretation of a chosen excerpt, the article demonstrates the stages of designing school-based reflection on issues of “longue durée” and those belonging to the “canon of universal problems”, and, consequently, the principles of school reading. The solutions presented exemplify a concept of humanistic and anthropological education advocated by the author and validated through practice – an approach focused on the subjectivity/agency of both learners and teachers.

Keywords: *The Peasants* by W.S. Reymont, the canon of universal issues, the philosophy of education, humanistic and anthropological education, designing school-based reflection, designing school reading

Błędne koło

Choć tak byłoby zapewne wygodniej, raczej nie warto zaklinać rzeczywistości: jeżeli spojrzeć na *Chłopów* z perspektywy edukacji, należy przyznać, że powieść Władysława Stanisława Reymonta to wielka ofiara swojego sukcesu. Jako tekst proponowany do czytania w szkole dzieło noblisty zagrożone jest wielką pedagogiczną klęską, podobnie jak wiele innych tzw. dużych lektur szkolnych zresztą – książek, skądinąd, wybitnych lub co najmniej z jakichś względów ważnych, ale z góry skazanych na „nieczytanie”¹. Osoby mające realny kontakt z realną szkołą wiedzą, że z tekstem Reymonta wiąże się w zasadzie same kłopoty, bariery niemal nie do pokonania².

Z pewnością wielkim „kłopotem” jest epicki rozmach powieści, bez którego trudno byłoby przecież mówić o utworze w kategoriach chłopskiej epopei, ale który skutecznie utrudnia, a w szkole w ogóle uniemożliwia czytanie dzieła w całości. I nic nie zmieni w tym względzie na przykład wpisanie tetralogii do tzw. podstawy programowej na listę lektur obowiązkowych w całości lub we fragmentach, czemu przy kolejnych „reformach” edukacji oczywiście towarzyszą gorące spory³. Nie ma znaczenia, czy uczniowie nie czytają jednego rozdziału, jednego tomu czy wszystkich czterech części.

Druga trudność wiąże się ze specyfiką społeczności, do której przynależą bohaterowie książki, a więc grupy w sumie hermetycznej, przez całe wieki wykluczonej i wykorzystywanej⁴. „Pocziwych kmiotków” niemal do czasów Reymonta traktowano nierzadko jako część inwentarza lub element sielskiego krajobrazu⁵. Tę nigdy

1 Zjawisko to prześmiewczo diagnozuje Wisława Szymborska w wierszu *Nieczytanie*, w: tejże, *Tutaj / Here*, przeł. C. Cavanagh, Znak, Kraków 2012, s. 50–52.

2 Pojęcie „bariery odbioru” wprowadził do dyskursu dydaktycznego (w odniesieniu do liryki) Zenon Uryga, w rozprawie *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1982. Badacz opisał trzy typy barier recepcyjnych: barierę kulturową, barierę językową oraz barierę postaw i sprawności recepcyjnych. Por. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 101–111.

3 Przy tej okazji używa się niefrasobliwie pojęcia „kanon”, co zupełnie nie ma sensu, jeżeli się rozumie, czym w rzeczywistości jest „kanon”. Zob. M.P. Markowski, *Kanon*, w: *Interpretacja, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2023, s. 445–448. Zob. też: Z.A. Kłakówna, *Głos w sprawie edukacji. Polska szkoła w pułapce paradoksów i stereotypów (uwagi z lat 2012–2024)*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2025.

4 Dziś na ten temat pisze się bardzo wiele (tzw. zwrot ludowy), zob. np. A. Leszczyński, *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2020; M. Rauszer, *Bękart pańszczyzny. Historia buntów chłopskich*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2020; K. Pobłocki, *Chamstwo*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2021; K. Janicki, *Pańszczyzna. Prawdziwa historia polskiego niewolnictwa*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2021; J. Kuciel-Frydryszak, *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa 2023.

5 Zob. J. Krzyżanowski, *Władysław Stanisław Reymont. Twórca i dzieło*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1937, s. 74–75.

nieistniejącą wiejską arkadię zamieszkiwali – jak przekonywał na przykład renesansowy poeta Andrzej Zbylitowski – ludzie ponoć nieznający „trosk i kłopotów, głodu i cierpienia”⁶. Jedną z najbardziej brutalnych demitologizacji wsi „bajecznie kolorowej” przeprowadził Stefan Żeromski, niespełna dziesięć lat przed publikacją pierwszego odcinka *Chłopów* w „Tygodniku Ilustrowanym”, gdy w opowiadaniu *Rozdziobią nas kruki, wrony...* opisał finałowy wstrząsający akt powstania styczniowego⁷. Oto Moskale bestialsko zamordowali ostatniego polskiego żołnierza, a następnie jego zwłoki, nim zdążyły zrobić to „trupojady”, zostały zbezczeszczone przez „dużą szarą bestię”, czyli „chłopa z wioski najbliższej”, który zabrał, co mógł, a potem utopił ciało Winrycha wraz z obdartym ze skóry koniem w dawnych dołach kartoflanych pełnych błota. Odprawivszy ów drastyczny pogrzebowy „ceremoniał”, szczęśliwy włościanin wracał do domu w euforii, „z odkrytą głową i modlitwą na ustach”, wdzięczny Bogu „za tyle rzemienia i żelastwa” zesłanego z nieba, zupełnie nieświadom tego, że oto właśnie dokonał zemsty na panach „za tyłowieczne niewolnictwo, za szerzenie ciemnoty, za wyzysk, za hańbę i za cierpienie ludu...”⁸. Niestety, bez względu na wagę tych rozpoznań rzeczywistość wsi przełomu XIX i XX wieku jest dzisiejszej młodzieży, zwłaszcza uczęszczającej jeszcze do szkoły, zupełnie obca.

Trzecia trudność dotyczy języka – jedynej w swoim rodzaju synkretycznej dialektyzacji, którą Reymont z różną intensywnością nasycił narrację i w ten sposób powiększył i tak już dużą językową barierę odbioru dzieła⁹. Do tego dodajmy jeszcze, jakkolwiek paradoksalnie to zabrzmie, czwarty „kłopot”, czyli Nagrodę Nobla, o którą *notabene* Reymont, chcąc nie chcąc, konkurował z Żeromskim. Czy można w polskiej szkole nie czytać dzieła nagrodzonego najbardziej prestiżowym literackim wyróżnieniem? W ten oto sposób błędne koło się domyka.

Na różne sposoby – przez sto lat od decyzji Akademii Szwedzkiej – próbowano w edukacji ogólnej, powszechnej i obowiązkowej z tego koła się wyrwać, z reguły proponując dość arbitralnie wybierane fragmenty. Najczęściej nakazywano młodym ludziom lekturę dwóch pierwszych części: *Jesieni* i *Zimy*. Było to poniekąd zgodne z dawno obaloną już tezą Juliana Krzyżanowskiego, który dwaście lat po Noblu – bądź co bądź przyznanym za tetralogię jednak – dowodził

6 F. Ziejka, „Wesele” w kręgu mitów polskich, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997, s. 94.

7 S. Żeromski, *Wybór opowiadań*, oprac. A. Hutnikiewicz, wyd. 2 zmienione, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003, s. 292–302. Franciszek Ziejka w książce *Złota legenda chłopów polskich* wyjaśnia: „w miejsce apoteozy ofiar osamotnionych powstańców, przed którymi nie otworzy się drzwi chłopskiej chaty, stawia Żeromski prawdę o »wstecznictwie klas panujących«, które »doprowadziły do ślepoty narodowej chłopów«” (tamże, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984, s. 326).

8 S. Żeromski, *Wybór opowiadań...*, s. 301. Zob. K. Janicki, *Pańszczyzna...*

9 Zob. np. F. Ziejka, *Wstęp*, w: W.S. Reymont, *Chłopi*, t. I, oprac. F. Ziejka, wyd. 2 poszerzone, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1999, s. LXXXVIII–XCIV.

(może nie całkiem bez racji), że „*Jesień* i *Zima* stanowią zwartą całość dramatyczną, po mistrzowsku wręcz skomponowaną i zamkniętą w sobie, niewymagającą kontynuacji”¹⁰. W ramach reformy z roku 1999 natomiast, przywracającej w Polsce gimnazja, uczniom proponowano czytanie wyłącznie *Jesieni*. O ile w pierwszym przypadku mieliśmy do czynienia z dyskusyjnym wprowadzie, ale jednak merytorycznym uzasadnieniem decyzji twórców szkolnej listy lektur przez uczniów nieczytanych – bo trudno przecież inaczej tę listę nazwać – o tyle w drugim nawet nie próbowano stwarzać pozorów, że chodzi o coś więcej niż tylko o „zaliczenie” tekstu noblisty i – jak to się niezbyt fortunnie określa – „przerobienie” go w ramach szkolnego, a więc kieszonkowego kursu historii literatury. Nawiasem mówiąc, *casus Chłopów* to jeszcze jeden dowód na to, że historia literatury w szkole (przypomnijmy: ogólnokształcącej) nigdy się nie udaje, wbrew szlachetnym intencjom jej zwolenników i wyznawców. Wiele na ten temat napisano, by przywołać chociażby tekst Janusza Sławińskiego z roku 1977: *Literatura w szkole: dziś i jutro*¹¹. Niestety, nic się nie zmieniło – ani „dziś”, ani „jutro”. I dawniej, i może zwłaszcza teraz, w dobie mediów społecznościowych i AI,

przystosowane do wymagań szkoły narzędzia literaturoznawcze tracą w znacznej mierze swoją uprzednią funkcjonalność. Subtelne klucze interpretacyjne stają się tu prymitywnymi wytrychami, swobodne hipotezy – bezspornymi dogmatami, dyskusyjne opinie – powtarzаныmi bez końca frazesami. (...) W gruncie rzeczy jest owo nauczanie – musi być! – parodystycznym zwierciadłem przedsięwzięć uniwersyteckiej polonistyki literackiej: wyzwala i doprowadza do postaci skrajnej tkwiącej w niej możliwości schematyzmu, niweczy jakąkolwiek finezję dociekań, karykaturalnie wyolbrzymia banalność tez i rutynę działań, pozbawia dynamiki znaczeniowej użytkowaną terminologię. Doprowadza – ośmielam się twierdzić – literaturoznawstwo naukowe do stanu dziwacznej bezpożyteczności¹².

Dlaczego *pars pro toto*?

Nie sposób w tym miejscu szczegółowo objaśniać, dlaczego dla *Chłopów* w szkole ogólnokształcącej, powszechnej i obowiązkowej – podobnie jak i niemal dla całej polskiej klasyki literackiej – jedynym ocaleniem wydaje się wspólna i powolna lektura sensownie dobranego fragmentu. *Pars pro toto* w tytule niniejszego artykułu

¹⁰ J. Krzyżanowski, *Władysław Stanisław Reymont...*, s. 80. Zob. M. Rzeuska, „*Chłopi*” Reymonta, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Warszawa 1950.

¹¹ J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, w: tegoż, *Teksty i teksty*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2000, s. 82–101.

¹² Tamże, s. 89–90.

w żadnym razie nie oznacza jednak części zamiast całości w ogóle, ale sensownie dobraną część zamiast całości w szkolnej sytuacji odbioru, część, której uważna lektura może się stać inspiracją do sięgnięcia po całość¹³. W takim rozumieniu czytanie fragmentu w najmniejszym stopniu nie oznacza kapitulacji i zgody na ogólne nieczytanie, lecz wprost przeciwnie – jest działaniem prolekturowym i wręcz formacyjnym, do czego będzie jeszcze okazja powrócić. Owo działanie nie wynika również i z tego oczywistego faktu, którego raczej sobie jako filologowie uniwersyteccy nie uświadamiamy, że z ogólnej liczby około 270 tysięcy maturzystów w Polsce studia na filologii polskiej podejmie zaledwie jedna dwieście siedemdziesiąta z nich. Pozostali będą robić co innego i to do nich należy przede wszystkim dotrzeć. Tej wąskiej w skali całego kraju grupce przyszłych polonistów (tysiąc – tysiąc pięćset osób?) raczej nie zaszkodzi nic, a już na pewno nie zaszkodzi jej uważne czytanie sensownie dobrego fragmentu.

Sensownie dobrany fragment utworu zaś to taki, który stanowi – na ile to możliwe – fabularną i kompozycyjną całość, który „tłumaczy się” sam, to znaczy nie wymaga wielu objaśnień dotyczących „przedakcji” i bohaterów, który nie zdradza fabularnych tajemnic i przez to nie pozbawia czytelnika sensu czytania reszty (a więc nie jest tzw. spojlerem), który nie sprzyja powstawaniu w oczach odbiorców fałszywego obrazu całości utworu i który przede wszystkim dotyczy spraw dla powieści fundamentalnych, a jednocześnie fundamentalnych dla człowieka w ogóle, w tym także dla tego konkretnego młodego człowieka siedzącego w konkretnej klasie i skazanego zapisem Konstytucji RP na paradoksalne prawo do obowiązku edukacji ogólnej¹⁴. Harold Bloom przekonuje, że aby czytanie w ogóle miało sens, jak zresztą każda inna czynność wykonywana przez człowieka, czytane teksty muszą odnosić się do tego, „co jest nam bliskie, co możemy wykorzystać”¹⁵. A człowieka najbardziej interesuje człowiek¹⁶. W przypadku dzieł nagrodzonych Noblem

¹³ Zakazu czytania całości oczywiście nie ma i zawsze warto to robić, jeżeli tylko uda się nam uczniów do lektury zachęcić. Szczegółowe uzasadnienie prezentowanej w niniejszym artykule strategii lekturowej („*pars pro toto*”), oparte na konkretnych przykładach (*Potop*, *Ludzie bezdomni*, *Dziady*, *Lalka* i in.), proponuję w książkach: *Literatura grozi myśleniem*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2021 oraz *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Impuls, Kraków 2018.

¹⁴ Na temat fundamentalnej dla szkoły relacji przymus – wolność, to znaczy na temat podmiotowości ucznia i nauczyciela, zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003; por. P. Kołodziej, *Szkoła. Między przymusem a wolnością*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*” 2024, t. 15, s. 79–97.

¹⁵ H. Bloom, *Jak czytać i po co*, przeł. A. Kunicka, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2019, s. 19–20.

¹⁶ M. Janion, *Humanistyka. Poznanie i terapia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.

ów uniwersalizm problematyki egzystencjalnej jest w zasadzie oczywisty i z całą pewnością nie dotyczy on historii literatury. Już tylko z tego powodu – jak pokazuje doświadczenie – czytanie w szkole ogólnokształcącej *Chłopów* ze względu na epoki i procesy literackie to nie tyle nawet strata czasu, ile działanie na szkodę literatury, a zwłaszcza na szkodę młodych ludzi, za których bierzemy odpowiedzialność.

Projektowanie szkolnej refleksji: pytania podstawowe

Proponując jakikolwiek tekst do wspólnej szkolnej lektury – ponieważ należy wyraźnie odróżnić czytanie dla siebie, prywatne, od czytania w ramach edukacji – musimy sobie najpierw odpowiedzieć na cztery podstawowe pytania. I od razu warto zastrzec, że na pytania te – jeśli w ogóle się już je stawia – różnie się odpowiada i przeważnie w sposób, który piszącemu te słowa jest zupełnie obcy¹⁷.

Pytanie pierwsze: **dlaczego** mamy **czytać** z młodymi ludźmi *Chłopów*? Argument o Nagrodzie Nobla albo że autor „wielkim poetą był”, niestety nie wystarcza, nawet jeśli tego nie przyjmujemy do wiadomości. W myśl prezentowanej w niniejszym artykule koncepcji edukacji – w pełnym tego słowa znaczeniu humanistycznej – odpowiedź jest taka, jak w przypadku literatury w ogóle i *Chłopi* nie stanowią tu żadnego wyjątku¹⁸. Warto czytać, ponieważ literatura, jak dowodzi Maria Janion, to „forma rozumienia ludzi”, bardzo przydatna w prawdziwym życiu; ponieważ literatura, jak wyjaśnia Pierre Guiraud, to źródło wiedzy w inny sposób nieuchwytniej; ponieważ literatura, jak z kolei rzecz ujmuje Paul Ricoeur, jest „laboratorium eksperymentów myślowych, które za pośrednictwem lektury możemy zastosować wobec samych siebie” i dzięki którym każdy może próbować w cudzym doświadczeniu rozpoznawać i konstruować własne „ja”; wreszcie literatura, jak i sztuka w ogóle – przekonuje Jurij Łotman – jest „jedną z form poznania życia, walki człowieka o potrzebną mu prawdę” i pozwala ona, niejako dopowiada Maria Gołaszewska,

zajrzeć głębiej w życie drugiego człowieka, niż jest to możliwe w potocznych kontaktach; pozwala też uczestniczyć w doświadczeniach, których nie posiadało się samemu. To właśnie skłania do wysuwania pytań filozoficznych i prób udzielenia na nie odpowiedzi: o sens życia, o miejsce człowieka w świecie, o istotę własnej osobowości (autoidentyfikacja), o granice własnej wolności, o zakres możliwych przemian

¹⁷ Zob. Z.A. Kłakówna, *Głos w sprawie edukacji...*, s. 127–147 (rozdział: *Pytania w sprawie szkolnych lektur*); P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem...*, s. 329–365 (rozdział: *Epilog: słownik pojęć podstawowych*).

¹⁸ Zob. objaśnienia „pojęć podstawowych” (takich jak „edukacja humanistyczna” lub „podmiotowość”) tamże.

samego siebie w społeczności, o możliwość, zakres, głębię wzajemnych kontaktów międzyludzkich, o naczelne wartości życia ludzkiego¹⁹.

Mówiąc obrazowo: nie trzeba być na przykład czterdziestopięcio- lub sześćdziesięcioletnim wdowcem, ażeby próbować dociec, dlaczego człowiek nawet w takim wieku i z takim doświadczeniem (lub mimo takiego wieku i mimo takiego doświadczenia) jest gotów z miłości położyć się na torach (Wokulski) albo zamordować własnego syna (Boryna).

Pytanie drugie: **po co czytać** literaturę? Między innymi po to właśnie, żeby nie robić sobie i drugiemu krzywdy, żeby korzystać z doświadczeń, których nigdy nie moglibyśmy osiąść samemu, i poznawać ludzi bardziej, niż jest to możliwe w potocznych kontaktach, żeby dokonywać myślowych eksperymentów, tzn. zapośredniczać swój los w losach bohaterów literackich i w ten sposób konstruować samego siebie. Jeśli Ernst Cassirer, autor *Eseju o człowieku*, się nie myli, warto czytać, aby także za pomocą literatury, „budować swój własny, symboliczny świat, który pozwala nam rozumieć i interpretować, formułować i organizować, syntetyzować i uniwersalizować nasze ludzkie doświadczenie”²⁰. Innymi słowy, sztuka czytania może w jakimś stopniu decydować o sztuce życia. Młodzi ludzie nie od razu muszą mieć tego świadomość, nauczycieli natomiast – w myśl prezentowanej w niniejszym artykule koncepcji – nic z tej świadomości nie zwalnia.

Pytanie trzecie: **co czytać**? Przede wszystkim utwory podejmujące sprawy dla człowieka fundamentalne, a to oznacza fundamentalne także dla tego konkretnego człowieka w klasie i to ze względu na tego człowieka właśnie teksty do wspólnej lektury należy dobierać, a nie ze względu na przykład na chronologię czy reprezentatywność dla jakiegoś prądu estetycznego. Inaczej trudno by było mówić o podmiotowości²¹. Co zatem czytać? Dzieła stawiające pytania – jak je określa Hannah Arendt – „nierozstrzygalne”, pytania – jak pisze Wisława Szymborska – „naiwne”, a więc „najpilniejsze na świecie”²²: Jak żyć? Po co żyć? Kim jestem? Czy życie warte

¹⁹ „*Żyjąc tracimy życie*” – z prof. Marią Janion rozmawia Katarzyna Bielas, „Wysokie Obcasy” 2002, nr 13; P. Guiraud, *Semiologia*, przeł. S. Cichowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974, s. 82; P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992, s. 41; J. Łotman, *Struktura tekstu artystycznego*, przeł. A. Tanalska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984, s. 9; M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 27.

²⁰ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1998, s. 349.

²¹ Zob. przypis 14.

²² H. Arendt, *Życie umysłu*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, R. Piłat, B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2016, s. 67; W. Szymborska, *Schyłek wieku* (z tomu *Ludzie na moście*), w: teje, *Wiersze wybrane. Wybór i układ Autorki*, Wydawnictwo a5, Kraków 2014, s. 260–261.

jest trudu, żeby go przeżyć?²³ Czy człowiek może być wolny? Czy istnieje jakiś uniwersalny system wartości? Czy warto się poświęcać w imię jakiejś idei? Czy należy być patriotą albo czy wolno patriotą nie być? Czy miłość ma sens, co to w ogóle jest miłość i czy miłość w ogóle istnieje? Pytań tego typu wcale nie ma tak wiele, ale im mniej ich jest, tym bardziej żądają one od człowieka pilnych odpowiedzi – prędzej czy później od każdego. Za Fernandem Braudelem moglibyśmy powiedzieć, że dylematy te wpisują się w tzw. struktury długiego trwania²⁴. Rozmowa o nich rozwija się natomiast „ponad głowami wieków i pokoleń” (Bronisław Poletur), ale nie ponad głowami poszczególnych osób czytających odpowiednio dobraną literaturę, a więc mających szansę w ludzkich sprawach się zanurzyć²⁵. I tylko takimi strukturami i tylko takimi sprawami warto w szkole się zajmować. Sztuka wprawdzie, jak sama nazwa wskazuje, jest sztuczna, a sztuka słowa posługuje się głównie fikcją, ale to nie oznacza, że nie odkrywa ona prawdy o człowieku, w inny sposób niedostępnej, czymkolwiek ta prawda jest. Niektórzy pisarze w niektórych dziełach udzielają przekonujących chociaż przez chwilę i chociaż w danym momencie życia odpowiedzi na pytania „nierozstrzygalne”, a to już coś. Niekiedy rzeczywiście wystarczy dobrze dobrany fragment, na przykład *Chłopów*.

Pora wreszcie ujawnić, że „część zamiast całości” utworu Reymonta proponowana do wspólnej lektury szkolnej jako przykład reprezentatywny dla przedstawianej w tym artykule edukacyjnej koncepcji to rozdział X z pierwszego tomu *Jesień*. Fragment ten, nie tylko w kontekście edukacji, ma same zalety – zbudowany został jak klasyczna nowela, jest zwarty, mistrzowski pod względem kompozycyjnym, niczym antyczna tragedia, z punktem kulminacyjnym niemal na samym końcu, tuż przed rozwiązaniem akcji i epilogiem. Na podstawie tego fragmentu łatwo daje się opisać głównych bohaterów oraz ustalić podstawowe fakty, bez dodatkowych objaśnień. Poznajemy zatem całą rodzinę Borynów, a zwłaszcza Antka, a także najpiękniejszą we wsi i najbardziej pożądaną przez wszystkich kobietę, Jagnę, z którą „spał, kto chciał”, jak zauważa Hanka. Dość szybko rozumiemy, na czym polega główny, tragiczny konflikt miłosny i rodzinny, w trójkącie: Antek – Jagna – Maciej.

Dopiero teraz, mając dobrany fragment, można szukać odpowiedzi na czwarte pytanie: **jak czytać**, wiedząc, że sprawa „długiego trwania” dotyczy odwiecznego problemu miłości, ale w tym przypadku uwikłanej w najbardziej dramatyczne

²³ Pytanie: Czy życie warte jest trudu, żeby go przeżyć? to – zdaniem Alberta Camusa – „fundamentalne pytanie filozofii” i „jeden problem filozoficzny prawdziwie poważny” (A. Camus, *Abstrud i samobójstwo*, w: tegoż, *Eseje*, wybór i przekł. J. Guze, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971, s. 91).

²⁴ F. Braudel, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, przedmowa B. Geremek, W. Kula, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1999.

²⁵ B. Poletur, *Nauka o literaturze w oświeceniu metody porównawczej*, „Muzeum” 1926, z. 4, s. 289–297.

emocje i egzystencjalne konflikty; miłości przy tym specyficznej, wręcz biologicznej, by nie powiedzieć fizjologicznej, zaślepiającej rozum, prowadzącej do zdrady, nienawiści i przemocy, miłości silniejszej niż wszystko, miłości „nie na ludzką moc”, jak konkluduje w pewnym momencie Antek. Proces projektowania takiej refleksji i takiej lektury musi się składać z kilku kroków.

Krok pierwszy: wyznaczanie spektrum refleksji

Dlaczego akurat o miłości mielibyśmy z młodymi ludźmi rozmawiać i dlaczego akurat o takim jej aspekcie? Jak unikać arbitralności w wyborze problemów, a w konsekwencji tekstów? Rozwiązanie jest stosunkowo proste, ale wymaga „tylko” odwrócenia biegu rzek, to znaczy projektowania szkolnej refleksji nie według tzw. szkolnego kanonu lektur, który jest naukową aberracją wywołującą jałowe spory, ale według „kanonu problemów uniwersalnych”²⁶. Miłość do takiego kanonu należy. W proponowanej w niniejszym artykule koncepcji humanistycznej i antropologicznej miłość lub przynajmniej pragnienie miłości to próba odpowiedzi na świat poddany bezwzględnej władzy pieniądza. Na „wielkim targu świata” uczucie to – przynajmniej dla pewnych ludzi – jawi się jako jedyna wartość, której kupić się nie da, a przynajmniej do czasu i przynajmniej nie zawsze. Kłopot w tym jednak, że o niczym nie pisano na świecie częściej niż o miłości. Najlepsze – przy projektowaniu refleksji, a w konsekwencji przy doborze tekstów do lektury – co można w tej sytuacji zrobić uczciwie, to wyznaczyć spektrum problemu, sytuując wybrany fragment dzieła Reymonta w odpowiednim kontekście. Sens wszystkiego zawsze zależy od kontekstu i każde pozycjonowanie jakiegokolwiek tekstu w jakimkolwiek kontekście jest brzemienne w skutki i w znaczenia²⁷. Tym odpowiednim kontekstem byłaby w proponowanym ujęciu część IV *Dziadów* Adama Mickiewicza, czytana wcześniej, zresztą także we fragmentach²⁸. Dzięki takiemu zestawieniu po jednej stronie spektrum mielibyśmy zatem miłość idealną, duchową, naznaczoną przez Boga, mistyczną, silniejszą niż śmierć, wieczną, słowem:

²⁶ Kategorię „kanonu problemów uniwersalnych” wprowadziła do naukowego dyskursu oraz wyjaśniła Zofia Agnieszka Kłakówna, w książce *Przymus i wolność...*, s. 109 i nast.

²⁷ O roli kontekstu w edukacji i w życiu w ogóle zob. tamże, s. 220 i nast. Por. J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej)*. *Warunki – strategie – perspektywy*, Wydawnictwo Collegium Columbinum, Kraków 2014, s. 51–68 (rozdział: *Kontekst albo niewyczerpywalność*).

²⁸ Rozbudowany projekt tego typu lektury znajdziemy w przywoływanej już książce: P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem...*, s. 235–265 (rozdział: *Zmyślenie i rzeczywistość*). Por. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniewska, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003, s. 5–134 (rozdziały I i II).

miłość romantyczną, która w przypadku Gustawa – jak pisze Ryszard Przybylski – jest konstruktem mentalnym, rozgrywa się wyłącznie w głowie kochanka i która fizycznej obecności kochanki wcale nie potrzebuje²⁹. Ta ostatnia zaś może nie tylko nie rozumieć, ale w ogóle nie mieć świadomości, że stanowi obiekt jakichś dramatycznych światopoglądowych konceptualizacji i że ktoś przez nią na przykład popełnił samobójstwo. Po drugiej stronie spektrum byłby natomiast Antek Boryna i jego miłość oparta na czystej biologii, żądzy i nieokiełznanej namiętności cielesnej, która fizycznej obecności obojga kochanków – owszem – potrzebuje jak najbardziej i która w przypadku *Chłopów* przenika się jeszcze z równie nieokiełznaną i atawistyczną żądzą ziemi. A do tego wszystko dzieje się przecież w konkretnej ludzkiej gromadzie, rządzącej się swoimi prawami, a jednocześnie poddanej odwiecznym prawom natury.

Krok drugi: głośna lektura i ustalenia wstępne

Pracę należałoby rozpocząć od głośnej lektury tekstu w wykonaniu nauczyciela, co oczywiście wymaga sporo czasu. Nigdy nie jest to jednak czas zmarnowany. Gdy dobrze podany utwór wybrzmi w klasie, późniejsze jego wspólne „rozczytywanie” przebiega o wiele bardziej efektywnie³⁰.

Na podstawie analizowanego fragmentu sporo możemy się dowiedzieć o całej rodzinie Borynów i relacjach pomiędzy poszczególnymi jej członkami, a także o lipieckiej społeczności w ogóle, w której ważne role odgrywają nie tylko najbogatsi chłopci, ale również pozostali członkowie wiejskiej „arystokracji”: ksiądz, organista, wójt, młynarz i kowal. Wiemy, jak wyglądają Lipce (domy, staw, kościół, kuźnia, młyn...), czym, poza rolą, zajmują się jej mieszkańcy (tkanie, pranie itd.), jakie znaczenie w tej postpańszczyźnianej wsi ma ziemia, której wszyscy pragną i której wszystkim brakuje, jaką funkcję pełni karczma, czym trudni się człowiek „zewnątrzny”, Roch (m.in. prowadzeniem tzw. szkoły zimowej), jakie miejsce w gromadzkiej hierarchii przypada parobkom i służącym lub osobom pokroju starego Bylicy i Jagustynki, czym jest wycug. Dowiadujemy się ponadto, że młodzi chłopci brani są do rosyjskiego wojska i dlatego piją, a cała wieś toczy z dworem spór o las (serwituty), który dziedzic właśnie sprzedał Żydom. Poznajemy wreszcie, choć pośrednio, Jagnę – obiekt pożądania każdego mężczyzny. W zasadzie na podstawie rozdziału X pierwszego tomu otrzymujemy syntetyczny obraz całego lipieckiego uniwersum, które da się podsumować słowami Franciszka Ziejki:

29 R. Przybylski, *Słowo i milczenie bohatera Polaków. Studium o „Dziadach”*, Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich. Wydawnictwo, Warszawa 1993, s. 98.

30 Nie wspominając już o tym, że dla niektórych uczniów jest to jedyny bezpośredni kontakt z literaturą. Również dlatego warto czytać na głos.

Wewnętrznie podzielona konfliktami, ale i zjednoczona silnymi więzami wieś Lipce nie jest, twierdzi Reymont, ani jeszcze jedną wersją polskiej arkadii, ani też polskiego piekła. To społeczność żyjąca własnymi sprawami, kłopotami, ale i radościami. Nie jest to idea, którą mogliby żonglować mniej czy bardziej zdolni ideolodzy. To środowisko realne, autentyczne, które na naszych oczach staje się jednym z istotnych podmiotów życia narodowego³¹.

Krok trzeci: sytuacja Antka oraz sposób budowania akcji

Antek Boryna to główny bohater wybranego fragmentu. Przeważnie patrzymy na świat z jego perspektywy. Zanim dotrze on do domu, by wraz z całą rodziną odbyć ostateczną rozmowę z ojcem, szuka rady i „użalenia” u wszelkich możliwych wsio-wych autorytetów. Kolejne etapy jego wędrówki tylko wzmagają jednak frustrację kochanka, zamiast ją osłabiać.

Najpierw próbuje rozmowy z księdzem, który niestety o wiele bardziej troszczy się o swoją kobyłę niż o udęczonego Antka. O żadnym „użaleniu się” nie może być mowy. Duchowny ma dla młodego Boryny tyle zrozumienia, ile ksiądz dla Gustawa z części IV *Dziadów*. Podobnie jak on wygłasza gładkie frazeologizmy („pokorne ciele dwie matki ssie”), ale jest o wiele bardziej pewny siebie i kategori-czny, wymaga bezwzględного posłuszeństwa i zdecydowanie staje w obronie tradycji i kultury postfiguratywnej³²: „Grzech śmiertelny i obraza boska. A nic ten dobrze nie zwojuje sobie, któren w zapamiętałości rękę podnosi na ojców i przeciwi się przykazaniom Bożym”³³.

W drodze do kowala targany skrajnymi emocjami kochanek („chciało mu się chycić kogo za gardziel, dusić, rozdzierać i bić aż do śmierci!”) zachowuje się nieledwie jak obłąkany. Młody Boryna „rychło zapomniał, gdzie idzie i z czym”³⁴. Zdał sobie sprawę, że w jego sercu tkwi „zadra, że jej nie wyciągnąć ni uciec od niej”³⁵. Antek w zasadzie znalazł się w sytuacji analogicznej do tej, którą znamy z historii Wertera, Gustawa czy Wokulskiego, choć miłość romantyczna miała skrajnie odmienny wymiar. Jak i oni nie mógł żyć ze swą ukochaną, nie mógł również żyć bez niej...

Zgodnie z regułami antycznej tragedii podczas spotkania z kowalem rozpacz Antka tylko się pogłębia, zwłaszcza że szwagier wspomniał o prawdziwej

31 F. Ziejka, *Wstęp...*, s. LXVII.

32 Termin wprowadzony przez Margaret Mead w książce *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

33 W.S. Reymont, *Chłopi*, t. I..., s. 214.

34 Tamże, s. 216.

35 Tamże, s. 215.

przyczynie desperacji kochanka wprost: „Latałeś za Jagną, to ci teraz markotno”³⁶. Gdy dochodzi do rozmowy z siostrą o zapisie na rzecz przyszłej macochy, główny problem ostatecznie się zapętla: Antek trawiony jest przez dwie żądze nie do przewyciężenia. W relacji do Jagny aktywują się dwa atawistyczne uczucia – biologiczna, fizjologiczna wręcz miłość mężczyzny do kobiety i równie namiętna miłość chłopca do ziemi. Czarę goryczy dopełnia kłótnia z wójtem.

Kolejny dzień nie przynosi ukojenia, ale zaczyna się od jeszcze gorszej awantury z kowalem, który przyszedł do Antka, aby przedstawić mu swój „rozsądny” plan. Ważną rolę w tym planie miała odegrać Jagusia, jako osoba bliska obu konkurentom, która mogłaby dzięki temu „przechylić starego” na stronę dzieci w kwestii gruntu. Coraz bardziej rozdrażniony kochanek jest już na skraju wytrzymałości, ale jeszcze nie dochodzi do rękoczynów. Napięcie sukcesywnie narasta, a gęstniejąca atmosfera podkreślana jest pomiędzy poszczególnymi akordami akcji krótkimi opisami przyrody, utrzymanymi w stylu impresjonistycznym i dobrze odpowiadającymi chwilowym nastrojom bohaterów.

Zanim emocje osiągną swój zenit, Reymont wprowadza kolejny zabieg znany ze starożytności, a mianowicie retardację. Do izby wchodzi Jagustynka i niczym antyczny posłaniec przynosi zapowiedź katastrofy: stary Boryna i Jagna spraszają całą wiejską „arystokrację” na wesele, jakiego w Lipcach jeszcze nie było. Reakcja Hanki i Kowalowej jest pełna goryczy, Antek natomiast popada w „romantyczne szaleństwo” – obserwowany z zewnątrz zachowuje się niczym Karusia z ballady *Romantyczność* lub Gustaw z części IV *Dziadów*. Warto w tym miejscu przytoczyć obszerny cytat obrazujący wewnętrzne rozdygotanie bohatera, psychiczną i fizyczną szamotaninę oraz targające nim sprzeczne i skrajne uczucia. Żądze i wspomnienia są tak silne, że młody Boryna niemal fizycznie dotyka piersi, ramion i nóg ukochanej, by zaraz potem przekląć ją za kradzież „najwyższego dobra”, czyli wcale nie serca, ale ziemi:

Wziął się do ogacania ściany od podwórza, Witek nosił mu ściółkę z kupy, a on ubijał i zakładał żerdkami, ale mu ręce drżały i raz wraz zaprzestawał roboty. Wspierał się o ścianę i przez nagie, bezlistne drzewa patrzył za staw, hań, na Jagusinę chałupę... Nie, nie miłowanie w nim wzrastało, ino złość i tysiące uczuć nienawistnych, aż się zdziwił temu! – Suka, ścierwa, rzucili jej gnat, to i poszła! – myślał.

Ale przyszły nań wspomnienia, wypełzły skądś, z tych pól nagich, z dróg, z sadów szarniałych i pokurczonych, i obsiadły mu serce, czepiały się myśli, majaczyły przed oczami... aż pot pokrył mu czoło, oczy rozbłyły i dreszcz go przechodził mocny, ognisty!... Hej, a tam w sadzie... a wtedy w lesie... a kiedy razem powracali z miasta...

36 Tamże, s. 219.

Jezus! aż się zatoczył, bo z nagłą ujrzał tuż przed sobą jej twarz rozplamioną, dyszącą namiętnie, jej modre oczy i te usta pełne i tak czerwone a tak bliskie, że ich tchnienie czuł, buchnęły na niego żarem... i ten głos cichy, urywany, nabrzmiały miłością i ogniem... – Jantoś!... Jantoś! – Przechylała się do niego blisko, że czuł ją całą przy sobie, jej piersi, jej ramiona, jej nogi – aż oczy przecierał i odpędzał precz od się te mary mamiące, i cała jego złość zawzięta skapywała mu z serca niby te lody ze strzech, gdy je wiośniane słońce przygrzeje, a budziło się znowu kochanie i wznosiła swój łeb kolczasty tęskność bolesna, taka straszna tęskność, że choćby głową tłuc o ścianę i ryczeć wniebogłosy!

– A żeby to siarczyste zatrasnęły! – wykrzyknął, przytomniejąc, i bystro spojrział na Witka, czy ten nie domyśla się czego... Od trzech tygodni był w gorączce, w oczekiwaniu jakiegoś cudu, a nic nie mógł poredzić, niczemu się przeciwzić! A bo to raz przychodziły mu szalone myśli i postanowienia, że biegł, aby się z nią zobaczyć, bo to jedną noc na deszczu i chłodzie warował jak ten pies przed jej chałupą! Nie wyszła, unikała go, na drodze już z dala omijała!...

Nie, to nie! I coraz bardziej zawzinał się przeciwko niej i przeciw wszystkiemu! Ojcowa ona, to i obca, to i ta przybłąda, ten pies bezpański, ten złodziej, co gront, dobro najwyższe im kradnie – a to kijem go choćby i na śmierć zakatrupię!

A bo to raz chciało mu się ojcu do oczów stanąć i rzec: nie możecie się z Jagną żenić, bo ona moja! Ale strach podnosił mu włosy na głowie, co powie stary, co ludzie, co wieść?...

A przecież Jaguś będzie jego macochą, matką jakby – jakże to może być, jakże?... toć grzech musi być, grzech! Aż bał się myśleć o tem, bo mu serce zamierało ze zgromy niewytłumaczonej, z obawy przed jakąś straszną karą boską... I nie rzec o tem nikomu, ino to nosić w sobie, jako zarzewie, jako ten ogień żywy, którego aż do kości przepala... nie na ludzką to moc, nie.

A tu już za tydzień ślub...³⁷

Antek jako zraniony kochanek bardzo podobny jest zwłaszcza do Gustawa – skazany na wyniszczającą samotność przeżywa i odtwarza po raz kolejny sceny miłości i „sceny boleści” z wybranką, a nawet formułuje analogiczną inwektywę, oczywiście w swoim języku i na miarę swojego horyzontu: zamiast „puchu marnego”, postaci, „której zazdroszą anieli”, złota i „honorów świecącej bańki wewnątrz pustej” – mamy najpierw kobietę z krwi i kości, „rozplamioną, dyszącą namiętnie”, a potem „sukę”, „ścierwę”, której „rzucili gnat, to i poszła”... A więc *nihil novi sub sole*: mężczyzna tłumaczy sobie, że oślepią bogactwem i skuszona prestiżem kobieta zostawia go dla innego, bogatszego, lepiej sytuowanego. Taką „sukę”, „przybłądę”, „psa bezpańskiego” należy pogonić kijem lub „na śmierć zakatrupić”. Może by i Antek tak zrobił, może by nawet i Gustaw tak zrobił, gdyby nie

³⁷ Tamże, s. 227–229.

irrationalna miłość – dla jednego cielesna, a dla drugiego mistyczna – która obu nieszczęśnikom każe za chwilę odczuwać coś skrajnie przeciwnego: „kochanie” i „tęskność” tak bolesną i straszną, „że choćby głową tłuc o ścianę i ryczeć wniebogłosy”. Doprawdy, „nie na ludzką to moc”...

Krok czwarty: punkt kulminacyjny, rozwiązanie akcji, *katharsis*

Scena finałowa poprzedzona jest jeszcze jednym krótkim, impresjonistycznym opisem przyrody, pełnym silnie nacechowanych środków wyrazu, podkreślających grozę zawołania Witka: „Gospodarz idą!”. W opisie tym zmierzch „zasypywany” jest „popiołem niewystudzonym”, „zorze dogasają”, „bure chmury” wiatr „gna i zwała”, a nad księżycem unoszą się łuny, „jakby pożar buchał gdzieś w głębi lasów”³⁸.

I faktycznie pożar wybuchł, ale w domu Borynów. Tragiczny konflikt w trójkącie Antek – Maciej – Jagna musiał doprowadzić do katastrofy, zwłaszcza że ojciec, o czym szybko się przekonujemy, jest równie zawzięty i bezwzględny jak syn. Podobnie jak Antka spała go namiętność do pożądanej (przez wszystkich) kobiety oraz do pięciu morgów sąsiadującej z Borynowym polem ziemi w jej wianie. Przywiedziona do rozpacz Hanką, rozżalona, że Maciej przepisał nie tylko grunt, ale także paciorki i „szmaty” po matce „la takiej świni”, wykrzyczała teściowi w twarz przekleństwo adresowane do nieobecnej w izbie przyszłej macochy: „A żebyś pode płotem zdechła za krzywdę naszą, a żeby cię robaki roztoczyły, ty wywłoko, ty lakudro jedna”³⁹. Tego stary już nie zdzierzył i chciał synowej „rozbić pysk o ścianę”. W obronie żony stanął jednak Antek, przyznając jej rację, że Jagna naprawdę jest „lakudrą” i że „spał z nią, kto chciał”, nawet on sam. Mówiąc to, nieszczęśliwy kochanek przekroczył granice absurdu. Rzeczywistość stała się niemożliwa, tyle że nie była to gombrowiczowska gra z formą, jak w sypialni Zuty, gdzie nagle spotkali się Pimko i Kopyrda, ale jak najbardziej realistyczny moment, w którym „dwa psy wściekle” zdradzone przez „sukę” muszą sobie skoczyć do gardeł...

W rozwiązaniu akcji Reymont znów sięga po, sprawdzony już, impresjonistyczny opis przyrody (głuche, ciemne i mroźne wyciszenie natury). Po wszystkim ojciec stwierdza, że syn w końcu „popróbuj, jak to wolność smakuje”⁴⁰. Niestety, syn chyba nigdy jednak wolności nie zazna: „zadry” z serca raczej się nie pozbędzie. Opuszczając rodzinny dom, Antek idzie „jak martwy”; w tym czasie Maciej „miętko” obiecuje Józsi kupno wszystkiego, czego jej „potrzeba”. Tragizmu bohaterów, poza nimi samymi, tak naprawdę nie zrozumie nikt, ponieważ nikt nie jest

³⁸ Tamże, s. 229.

³⁹ Tamże, s. 233.

⁴⁰ Tamże, s. 236.

w stanie odczuć tego, co czuje drugi człowiek, ani nikt nie jest w stanie przeżyć za drugiego życia. Na szczęście my, czytelnicy fragmentu *Chłopów*, z obserwowanych w „laboratorium eksperymentów myślowych” zdarzeń rozumiemy chyba nieco więcej niż Kuba, który całe zajście ocenił tak, jak mógł to zrobić ze swojej perspektywy: „Juchy, chleb ich rozpiera, to się biją...”⁴¹. Innego *katharsis* nie będzie.

Totum pro parte

Antek, choć targany namiętnościami, nie chciał żyć – nieledwie jak starożytny Edyp – w kazirodczym związku i występować przeciw ojcu, ale i w jego przypadku Fatum, w postaci naturalistycznych determinizmów biologicznych i środowiskowych, okazało się silniejsze. Doszło do kazirodztwa, syn niemal zabił ojca, a co więcej, ojciec o mało nie zabił syna i „matki”. Antek, choć nie znał żadnych „ksiąg zbójceckich” i brakowało mu subtelności, przeczuwał jednak grozę swojej sytuacji: „strach podnosił mu włosy na głowie, co powie stary, co ludzie, co wieś?”⁴². Jakoś rozumiał, mniej lub bardziej, że zniszczył oparty na trzech filarach kosmiczny porządek rządzący nie tylko Lipcami, ale ludzkim życiem w ogóle. Zbezczescił rodzinę, złamał odwieczne reguły życia gromady i podeptał najświętsze zasady moralne: „przecież Jaguś będzie macochą, matką jakby – jakże to może być, jakże?”⁴³. Doprawdy, nie na ludzką to moc...

Nie wiemy, poprzestając na tak dobranym fragmencie, co stało się z bohaterami, jak zakończyła się historia namiętnych kochanków, kto z kim wziął ślub, czy ktoś kogoś zabił i czy ktoś żył długo i szczęśliwie. Nie ma rady, trzeba sięgnąć po całość powieści.

Bibliografia

- Arendt Hannah, *Życie umysłu*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, R. Piłat, B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2016.
- Bloom Harold, *Jak czytać i po co*, przeł. A. Kunicka, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2019.
- Braudel Fernand, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, przedmowa B. Geremek, W. Kula, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1999.
- Camus Albert, *Eseje*, wybór i przekł. J. Guze, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971.

⁴¹ Tamże, s. 234.

⁴² Tamże, s. 229.

⁴³ Tamże.

- Cassirer Ernst, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1998.
- Chrzastowska Bożena, *Lektura i poetyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Gołaszewska Maria, *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Guiraud Pierre, *Semiologia*, przeł. S. Cichowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.
- Janicki Kamil, *Pańszczyzna. Prawdziwa historia polskiego niewolnictwa*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2021.
- Janion Maria, *Humanistyka. Poznanie i terapia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, *Głos w sprawie edukacji. Polska szkoła w pułapce paradoksów i stereotypów (uwagi z lat 2012–2024)*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2025.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, Kołodziej Piotr, Łubieniewska Ewa, Waligóra Janusz, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003.
- Kołodziej Piotr, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Impuls, Kraków 2018.
- Kołodziej Piotr, *Literatura grozi myśleniem*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2021.
- Kołodziej Piotr, *Szkoła. Między przymusem a wolnością*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2024, t. 15, s. 79–97, <https://doi.org/10.24917/20820909.15.5>
- Krzyżanowski Julian, *Władysław Stanisław Reymont. Twórca i dzieło*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1937.
- Kuciel-Frydryszak Joanna, *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa 2023.
- Leszczyński Adam, *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2020.
- Łotman Jurij, *Struktura tekstu artystycznego*, przeł. A. Tanalska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.
- Markowski Michał Paweł, *Interpretacja, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2023.
- Mead Margaret, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Pobłocki Kacper, *Chamstwo*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2021.

- Poletur Bronisław, *Nauka o literaturze w oświeceniu metody porównawczej*, „Muzeum” 1926, z. 4, s. 289–297.
- Przybylski Ryszard, *Słowo i milczenie bohatera Polaków. Studium o „Dziadach”*, Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich. Wydawnictwo, Warszawa 1993.
- Rauszer Michał, *Bękart pańszczyzny. Historia buntów chłopskich*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2020.
- Reymont Władysław Stanisław, *Chłopi*, t. I, oprac. F. Ziejka, wyd. 2 poszerzone, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1999.
- Ricoeur Paul, *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe Pańskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992.
- Rzeuska Maria, *„Chłopi” Reymonta*, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Warszawa 1950.
- Sławiński Janusz, *Teksty i teksty*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2000.
- Szyborska Wisława, *Tutaj / Here*, przeł. C. Cavanagh, Znak, Kraków 2012.
- Szyborska Wisława, *Wiersze wybrane. Wybór i układ Autorki*, Wydawnictwo a5, Kraków 2014.
- Uryga Zenon, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1982.
- Waligóra Janusz, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej). Warunki – strategie – perspektywy*, Wydawnictwo Collegium Columbinum, Kraków 2014.
- Ziejka Franciszek, *„Wesele” w kręgu mitów polskich*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997.
- Ziejka Franciszek, *Wstęp*, w: W.S. Reymont, *Chłopi*, t. I, oprac. F. Ziejka, wyd. 2 poszerzone, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1999.
- Ziejka Franciszek, *Złota legenda chłopów polskich*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.
- Żeromski Stefan, *Wybór opowiadań*, oprac. A. Hutnikiewicz, wyd. 2 zmienione, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003.
- „Żyjąc tracimy życie” – z prof. Marią Janion rozmawia Katarzyna Bielas, „Wysokie Obcasy” 2002, nr 13.

Piotr Kołodziej, profesor UKEN w Krakowie, doktor habilitowany, literaturoznawca, dydaktyk, specjalista w zakresie zarządzania i przywództwa w oświacie; kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, dyrektor Instytutu Filologii Polskiej UKEN, tutor akademicki, nauczyciel języka polskiego, dyrektor VIII PALO w Krakowie. Interesuje się głównie interferencjami literatury i malarstwa oraz teorią i praktyką kształcenia w ujęciu antropologicznym. Współautor koncepcji edukacji humanistycznej (program i seria podręczników dla uczniów

i nauczycieli *To lubię!*; książki: *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, 2011; *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, 2016); współtwórca Teatru Interakcji (*Szkolny Teatr Interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, 2016); autor pomocy dydaktycznych; organizator i koordynator kilku krajowych i międzynarodowych przedsięwzięć o charakterze naukowym, popularnonaukowym i edukacyjnym (Szwajcaria, Francja, USA, Węgry, Litwa, Niemcy); autor wielu publikacji, w tym monografii *Czas na obraz* (2013), *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą* (2018) oraz *Literatura grozi myśleniem* (2021).