

MAŁGORZATA GAJAK-TOCZEK
Uniwersytet Łódzki

 <https://orcid.org/0000-0002-9774-887X>



Potencjał edukacyjny *Chłopów* Władysława Stanisława Reymonta w oczach przyszłych polonistów

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia refleksję nad miejscem *Chłopów* Władysława Reymonta w edukacji szkolnej z perspektywy przyszłych nauczycieli języka polskiego. Autorka analizuje wybrane podejścia interpretacyjne (Doroty Samborskiej-Kukuć, Ryszarda Koziołka) oraz wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów polonistyki. Większość respondentów opowiada się za pozostawieniem *Chłopów* w kanonie lektur – choćby we fragmentach – podkreślając ich uniwersalizm, znaczenie kulturowe i wartość literacką.

Mimo trudności w odbiorze (język, obszerność, odległość kulturowa), powieść postrzegana jest jako źródło ważnych refleksji na temat tożsamości, wspólnoty, natury i przemijania. Przyszli poloniści wskazują na potrzebę stosowania różnorodnych metod – z wykorzystaniem dramy, projektów, debat czy analizy porównawczej



© 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/>)

Received: 21.04.2025. Verified: 02.06.2025. Revised: 10.07.2025. Accepted: 22.08.2025.

Funding information: Not applicable. **Conflicts of interests:** None. **Ethical considerations:** The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.

– by zaangażować uczniów i ukazać aktualność utworu. *Chłopi*, odpowiednio opracowani, mogą stać się nie tylko tekstem o przeszłości, ale i punktem wyjścia do rozmów o współczesności.

Słowa kluczowe

Chłopi Reymonta, perspektywa biograficzna, apolityczność chłopów, zwrot plebejski, potencjał lekturowy tetralogii

SUMMARY

The Educational Potential of Władysław Stanisław Reymont's *The Peasants* in the Eyes of Future Polish Language Teachers

The article explores the role of *The Peasants* by Władysław Reymont in contemporary school education from the perspective of future Polish language teachers. The author examines selected interpretative approaches (biographical, social, plebeian) and presents the results of a survey conducted among Polish philology students. Most of the respondents support keeping *The Peasants* on the official reading list – at least in excerpts – emphasising its universality, cultural significance, and literary value.

Despite reception challenges (language, length, cultural distance), the novel is seen as a valuable source of reflection on identity, community, nature, and the passage of time. Future teachers highlight the need for varied teaching methods – such as drama, projects, debates, or comparative analyses – to engage students and show the work's ongoing relevance. When taught effectively, *The Peasants* can become more than just a text about the past; it can serve as a starting point for meaningful conversations about the present.

Keywords

The Peasants by Reymont, biographical perspective, political passivity of the peasantry, plebeian turn, interpretive potential of the tetralogy

„Im dalej od daty pierwodruku, tym wyraźniej wzrasta rola *Chłopów* jako księgi zawierającej całość ludowej wizji świata i człowieka, syntezy i encyklopedii folkloru tradycyjnego” – pisze Tadeusz Budrewicz. Krakowski badacz podkreśla rolę tetralogii w „budowaniu mitu plemiennego czy baśni o narodowej przeszłości”. Akcentuje również znaczenie „omnitemporalnych, sakralnych i wspólnotowych sensów utworu”¹. Powieść od momentu publikacji odcinkowej na łamach „Tygodnika Ilustrowanego” (1902–1908) oraz pierwodruku książkowego (1904–1909 w wydawnictwie Gebethnera i Wolffa) cieszyła się ogromnym zainteresowaniem. W opinii publicznej funkcjonowała jako epos chłopskiego życia, w którą wpisano „polskie DNA”.

¹ T. Budrewicz, *Status Rocha w „Chłopach”*, [w:] „Wskrzeseć choćby chwilę”. Władysława Reymonta zmagania z myślą i formą, red. M. Bourkane, R. Okulicz-Kozaryn, A. Sell, M. Wedemann, Poznań 2017, s. 169.

Komitet Noblowski w dziele Reymonta docenił uniwersalizm refleksji, archetypiczność postaci, „harmonię kompozycji, epicki rozmach, plastyczność obrazowania”, uznając je za „prawdziwy epos prozą”². Stało się ono wtedy elementem kultury światowej.

Do popularności powieści przyczyniły się tłumaczenia na języki obce oraz formy jej upowszechniania, m.in. adaptacje teatralne³ i filmowe⁴. Wspomnieć trzeba choćby o telewizyjnej wersji Jana Rybkowskiego (trzyście odcinków; 1972), o rok późniejszej wersji kinowej oraz dramacie realizowanym techniką animacji malarskiej w reżyserii Doroty Kobieli i Hugh Welchmana (2023). Współcześnie funkcjonuje także w postaci audiobooków.

Nie bez znaczenia dla popularyzacji *Chłopów* było również wpisanie ich na listę lektur szkolnych. Przez lata, na co wskazywały ustalenia badaczy, powieść otaczano estymą i traktowano jako swoisty tekst kulturowy, pełniący funkcję nośnika pamięci, który – zgodnie z ujęciem Astrid Erll⁵ – magazynował, cyrkulował i wywoływał określone obrazy oraz schematy interpretacyjne. Utrwała bowiem wiedzę o przeszłości polskiego chłopstwa, z którego „my wszyscy”, włączając ją w społeczną przestrzeń komunikacyjną. Staje się także „sygnałem wywołującym” czy „wywoływaczem”, jak się tłumaczy angielski termin *cue*, kiedy jest „w stanie budzić – według Jana Wasiewicza – określone wspomnienia zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym”⁶.

Z czasem jednak sytuacja uległa zmianie. O ile bowiem jeszcze w latach 1995–1999 młodzież szkolna miała zapoznać się z czterema tomami Reymontowskiego dzieła⁷, o tyle spis przewidywanych pozycji na rok 2024/2025 proponuje czytanie jedynie fragmentów tetralogii⁸.

Celem artykułu jest refleksja nad sposobami obecności *Chłopów* w polskiej szkole. W pierwszej części przybliżam wybrane perspektywy interpretacyjne, zaproponowane przez Dorotę Samborską-Kukuć, Ryszarda Koziołka oraz wpisujące się w idee zwrotu plebejskiego, warte uwzględnienia w szkolnym odbiorze dzieła Reymonta. W drugiej omawiam stosunek przyszłych polonistów do dzieła noblisty na podstawie ankiet. Włączenie tych obserwacji do praktyki szkolnej może przyczynić się do usprawnienia dotychczasowych rozwiązań dydaktycznych poprzez przesunięcie akcentu

² B. Faron, *Wokół Literackiej Nagrody Nobla dla Reymonta*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2005, nr 5, s. 52–70.

³ W 1906 roku z inicjatywy Reymonta powstało przedstawienie na podstawie dwóch tomów (*Jesień i Zima*), które nie przyniosło jednak autorowi sukcesu. Spektakl Jerzego Zawiejskiego (1926) na deskach Teatru Odrodzonego w Warszawie spotkał się z życzliwszą reakcją odbiorców. W 1933 roku amatorski zespół teatralny z Lipiec przygotował *Wesele Boryny*, które doczekało się transmisji radiowej (1935). Por. <https://akademia.cekis.pl/amatorski-zespol-regionalny-im-stanislawawladyslawa-reymonta-z-lipiec-reymontowskich/> [dostęp: 12.02.2025].

⁴ Pierwsza adaptacja filmowa z 1922 roku nie zachowała się.

⁵ A. Erll, *Kultura pamięci. Wprowadzenie*, przeł. A. Teperek, Warszawa 2020.

⁶ J. Wasiewicz, *Rola »Chłopów« Władysława Reymonta w kształtowaniu polskiej pamięci zbiorowej*, [w:] „*Wskrzesić choćby chwilę*”. Władysława Reymonta zmagania z myślą i formą, red. M. Borkane i in., Poznań 2017, s. 212, 209–223.

⁷ Por. A. Franaszek, *Od Bieruta do Herlinga-Grudzińskiego. Wykaz lektur szkolnych w Polsce w latach 1946–1999*, Warszawa 2006, s. 198, poz. 5011.

⁸ Por. Lista lektur liceum i technikum – poziom podstawowy – 2024/2025, rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. (Dz.U. z 2024 r., poz. 996), s. 276.

z transmisyjnego modelu pracy (opartego na streszczaniu i charakterystyce postaci) na model interpretacyjny i hermeneutyczny, uwzględniający podmiotowość ucznia oraz jego kompetencje interpretacyjne. W rezultacie *Chłopi* mogą stać się nie tylko tekstem obowiązkowym, lecz przestrzenią formacyjnych doświadczeń czytelniczych.

Czytajmy *Chłopów* dobrze

Nim przejdę do refleksji nad obecnością dzieła Reymonta w rzeczywistości edukacyjnej, przywołam spostrzeżenia Koziółka, który w rozmowie z Zuzanną Kowalczyk precyzuje warunki pożądanego aktu percepcji szkolnej lektury. Przede wszystkim – zdaniem śląskiego badacza – „aby ona działała, aby była nam, jako ludziom kulturalnym, przydatna, trzeba ją czytać, a nie streszczać, opowiadać”. Po drugie, „należy czytać przede wszystkim to, co tam jest napisane, nie powtarzając bezrefleksyjnie tego, co napisali kiedyś na ten temat nasi koledzy po fachu dla potrzeb szkolnych”. Po trzecie wreszcie, literaturoznawca mówi o „używaniu literatury do lepszego zrozumienia współczesności, traktowanie jako narzędzia, wytrycha, symulacji, inscenizacji, czyli nieustannego alegoryzowania starych tekstów. Dzień po dniu, godzina lekcyjna po godzinie, pokazywanie, że klasyczność niektórych tekstów polega na tym, że są uniwersalne nie dlatego, że przewidywały naszą współczesność w wymiarze dosłownym, ale dlatego, że dają się użyć w dyskusji o niej”⁹.

Reymont w szkole – wybrane perspektywy interpretacyjne

Lektura *Chłopów* Reymonta, jednej z najważniejszych powieści polskiego modernizmu, stanowi wciąż istotne wyzwanie dydaktyczne. W badaniach literaturoznawczych tetralogia bywa określana mianem chłopskiej epopei, a jej złożona struktura fabularna, wieloplanowość oraz bogactwo językowe wykraczają poza prosty opis życia społeczności wiejskiej. Dzieło ukazuje z jednej strony rytm natury i cykliczność czasu wyznaczającą porządek życia wsi, z drugiej zaś dramat jednostek poddanych presji obowiązujących norm obyczajowych, hierarchii wspólnoty oraz zależności ekonomicznych. Konflikty bohaterów – wynikające z napięcia między pragnieniami osobistymi a oczekiwaniami zbiorowości – stają się w ten sposób integralnym elementem struktury epopei chłopskiej.

Szkolne odczytanie powieści lokuje się zatem w wielu obszarach. Niezależnie od tego, czy proces czytelniczy uwzględniał całość dzieła, czy tylko fragmenty, uczniowie poznają genezę dzieła, rekonstruują fabułę, odtworzając codzienność mieszkańców Lipiec oraz poznają bohaterów: Macieja Borynę, jego syna Antka, Hanke, Jagnę, a także innymi przedstawicielami lokalnej wspólnoty. W ramach interpretacji rekonstruują również postawę autora, który – niczym etnolog – starał się ukazać pełny obraz społeczności chłopskiej, podkreślając uniwersalne aspekty jej kultury.

⁹ Kto i dlaczego nam mówi, co czytać, z prof. UJ Dorotą Kozicką i prof. Ryszardem Koziółkiem rozmawia Zuzanna Kowalczyk, „Pismo. Magazyn Opinii” 2024, nr 8, s. 74.

W praktyce szkolnej ograniczenia narzucone przez podstawę programową, która przewiduje pracę z tetralogią jedynie we fragmentach, znacząco zawężają zakres możliwych działań dydaktycznych. Trudno bowiem w warunkach szkolnych zrealizować wszystkie zadania poznawcze i interpretacyjne poprzez bezpośredni kontakt z całością tekstu. Często praca sprowadza się raczej do przetwarzania treści w formie prezentacji, wykładu czy notatki niż do pogłębionej, hermeneutycznej lektury.

Nie należy jednak rezygnować z ukazywania uczniom literackiego charakteru utworu: jego fikcjonalności, specyfiki warstwy językowej oraz świadomie zaprojektowanej konstrukcji epopei chłopskiej. Analiza języka – archaizacji, dialektyzmów, rytmiczności – może stanowić ważny element refleksji nad estetyką i poetyką dzieła. Równie istotne jest wprowadzanie kontekstów kulturowych i intertekstualnych, które pozwalają zobaczyć *Chłopów* w dialogu z innymi tekstami kultury, od klasycznych koncepcji wsi jako wspólnoty organicznej po współczesne reinterpretacje literatury chłopskiej¹⁰.

Szkolna lektura Reymonta, o ile zostanie odpowiednio skontekstualizowana, może więc wyeksponować nie tylko realistyczne walory epopei, ale także jej złożoność formalną i ideową, czyniąc z niej pole interdyscyplinarnej refleksji nad kulturą, historią i tożsamością zbiorową¹¹.

Przyszłych nauczycieli trzeba zachęcić do tego, by wspomniane perspektywy poszerzali o nowe ustalenia dotyczące tetralogii i jej autora. Poniżej przywołam trzy propozycje.

Pierwsza z nich ma wymiar biograficzny, W kontekście współczesnych tendencji interpretacyjnych, określanych mianem „powrotu autora”¹², wiedza o biografii Reymonta daje możliwość spojrzenia na jego dzieła w sposób bardziej zniuansowany. Zaprezentowanie Reymonta jako człowieka i twórcy ma istotne znaczenie zarówno dla zrozumienia jego dokonań artystycznych, jak i dla modelowania krytycznego podejścia uczniów do tekstów kultury. Reymont to przykład pisarza, który świadomie kształtował swój wizerunek, wykorzystując elementy autobiografii jako tworzywo literackie. Jak wykazuje Samborska-Kukuć w artykule *Reymont o sobie – życiorysy i autobiografie*¹³, autor *Chłopów* wielokrotnie pisał o swoim życiu,

¹⁰ Por. J. Kuciel-Frydryszak, *Chłopki*, Warszawa 2023.

¹¹ Zob. m.in. Z. Fijałkowska, „Chłopi – cykl lekcji”, <https://view.genially.com/6194d7bb-86026f0de9d37aff/guide-chłopi-cykl-lekcji>; M. Zalas, „Chłopi” Reymonta – między poetyckością a naturalizmem, <https://view.genially.com/5fd5f85137663f0d6c0466aa/presentation-chłopi-wprowadzenie>; E. Mikecka, *Władysław Stanisław Reymont „Chłopi”*, <https://view.genially.com/5fbb27c84a2a16198730cda/presentation-chłopi> [dostęp 21.03.2025].

¹² Autorem hasła „powrót autora” (ang. *return of the author*) jest Seán Burke – brytyjski teoretyk literatury i filozof literatury. Termin ten pojawił się w jego książce *The Death and Return of the Author* (1992), w której krytycznie odniósł się do postulatu „śmierci autora” ogłoszonego przez Rolanda Barthes’a w słynnym esej *La mort de l’auteur* (1967). Burke argumentował, że całkowite usunięcie autora z procesu interpretacji tekstu jest niemożliwe i że autor – jako figura kulturowa, historyczna i komunikacyjna – powraca, mimo prób jego usunięcia przez strukturalistów i poststrukturalistów. Książka Burke’a była impulsem do ponownego przemyślenia roli autora w teorii i praktyce interpretacyjnej, co zaowocowało wieloma dyskusjami na temat tzw. autorskiego zwrotu (ang. *authorial turn*) w humanistyce.

¹³ D. Samborska-Kukuć, *Reymont o sobie – życiorysy i autobiografie*, „Pamiętnik Literacki” 2025, z. 1, s. 205–223.

sporządzając liczne życiorysy i wspomnienia, często różniące się od siebie, pełne przeinaczeń, konfabulacji, a niekiedy jawnych mistyfikacji. Zabiegi te nie wynikały jedynie z chęci autopromocji – stanowiły formę literackiej strategii, której celem było ukrycie kompleksów związanych z plebejskim pochodzeniem, brakiem wykształcenia czy niepewną pozycją społeczną.

Wobec praktyk mistyfikacyjnych Reymonta – i tu należy zgodzić się z ustaleniami łódzkiej badaczki – konieczne jest przyjęcie postawy refleksyjnej, dostrzegającej w nich nie tylko przejaw artystycznego ego czy potrzeby uznania, lecz także złożony mechanizm obronny oraz próbę wpisania własnej osoby w model pisarza-bohatera, bliski tradycji romantycznej. Konstruowane i powielane narracje biograficzne, w których Reymont swobodnie negocjował między prawdą a fikcją, choć obfitują w nieścisłości, stanowią cenne źródło do rozmowy o roli pamięci, tożsamości i autokreacji w literaturze.

Wprowadzenie tych narracji do szkolnej pracy interpretacyjnej pozwala nie tylko pogłębić rozumienie jego dzieł, lecz także poszerza świadomość uczniów na temat relacji między życiem a literaturą, ukazując mechanizmy kreowania wizerunku, wykorzystywania zmyslenia jako strategii twórczej oraz funkcjonowania „legendy autorskiej”. W rezultacie odbiorca zostaje zachęcony do przyjęcia postawy krytycznej i świadomej, rozpoznającej literackość oraz performatywny charakter przedstawianych biografii. Tym samym narracje biograficzne Reymonta okazują się szczególnym przypadkiem ilustrującym paradoksy opowieści o życiu: deklaratywnie referencjalnej, a zarazem otwierającej przestrzeń dla fikcjonalizacji i twórczego modelowania własnej tożsamości.

Motywy autobiograficzne w *Chłopach* (m.in. dzieciństwo spędzone w środowisku wiejskim; wychowanie w domu organisty – znajomość obrzędowości i języka chłopskiego; doświadczenie pracy i wędrówek po kraju – kontakt z różnymi wspólnotami chłopskimi; wielokrotna obserwacja sporów majątkowych, podziałów gruntów i napięć we wspólnocie wiejskiej; osobiste doświadczenia burzliwych relacji uczuciowych¹⁴) nadają powieści głębię psychologiczną, wiarygodność społeczną oraz pozwalają lepiej uchwycić emocjonalny i ideowy wymiar dzieła. Ich obecność sprawia, że utwór przestaje być jedynie literacką obserwacją wsi, a staje się także osobistym zapisem doświadczeń i przeżyć twórcy.

W działaniach analityczno-interpretacyjnych warto podkreślić, że Reymont – wychowany w rodzinie wiejskiej, w środowisku silnie zakorzenionym w rytmie natury i roku liturgicznego – doskonale znał realia życia chłopskiego. Dzięki temu opisy przyrody, praca na roli, obrzędy i rytuały zachowują w *Chłopach* niemal dokumentalną precyzję. Jego osobiste doświadczenia z dzieciństwa spędzonego na wsi pozwalają czytelnikowi głębiej wejść w mentalność bohaterów oraz zrozumieć ich emocjonalne związki z ziemią, rodziną, wiarą i tradycją.

Oryginalną interpretację powieści Reymonta (perspektywa druga) zaproponował Ryszard Koziołek. W artykule *Bierność polityczna chłopów* dzieło noblisty potraktował jako przenikliwe studium polskiej wsi na

¹⁴ Por. B. Kocówna, *Reymont. Życie i twórczość*, Warszawa 1973.

progu nowoczesności. Lipczanie – zdaniem śląskiego badacza – tkwią w fazie „przedpolitycznej” i nie są w stanie stworzyć zorganizowanej wspólnoty podejmującej działania dla dobra ogółu, bowiem w naszym kraju „nie dokonało się polityczne upodmiotowienie kultury chłopskiej. Chłopski *habitus* nie stał się fundamentem polskiej normy społecznej i politycznej”¹⁵.

W pracach interpretacyjnych na lekcji warto uwypuklić myśl literaturoznawcy, że struktura społeczna wsi, mimo licznych wstrząsów historycznych (rozbiory, uwłaszczenie chłopów, emancypacja różnych grup społecznych), pozostaje niezmienna. Mieszkańcy Lipiec utrzymują *status quo* dzięki przekonaniu, że świat „właśnie taki jest”. Za kluczowy element w interpretacji Koziołka uznać należy pojęcie „urządzenia”, rozumiane jako utrwalony i niepodważalny porządek społeczny, określony przez badacza mianem „swoistego fatalizmu bezwyjściowości”¹⁶. Kategoria ta odsyła do systemu norm i wartości regulujących codzienność wspólnoty wiejskiej, a zarazem determinujących indywidualne i zbiorowe doświadczenie egzystencjalne.

Wydaje się istotne, aby przyszli poloniści poddali namysłowi wskazane przez autora wyznaczniki takiej postawy, wśród których szczególne znaczenie mają religijne interpretacje naturalistycznego determinizmu życia chłopskiego. Perspektywa ta ukazuje świat zdominowany przez egoizm jednostkowy i rodzinny, permanentną rywalizację o ziemię i zasoby materialne, a nierzadko także o samo przetrwanie. Konsekwencją wspomnianego porządku jest głęboki deficyt zaufania społecznego, otwarta wrogość między pokoleniami, chroniczny „głód ziemi” oraz cyklicznie powracająca groźba niedostatku żywności w okresie przednówka. Dla uczniów istotne może być pytanie, w jaki sposób wskazane czynniki kształtują życie wspólnoty wiejskiej oraz jej zdolność do samoorganizacji. Ramę lekcyjnej rozmowy mogą wyznaczyć dwie kontrastowe formuły językowe, które symbolicznie ujawniają odmienne sposoby uczestnictwa we wspólnocie. Wypowiedziane przez Agatę słowa „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus” nie są wyłącznie religijnym pozdrowieniem; w jej przypadku stanowią one obowiązkową formułę wejścia do wsi po latach nieobecności. Agata, powracając jako kobieta uboga prosząca o wsparcie, musi podporządkować się obowiązującym normom obyczajowym i religijnym, aby móc zostać ponownie uznaną przez wspólnotę. Pozdrowienie nie jest zatem tylko wyrazem pobożności, lecz także aktem potwierdzenia hierarchii i zależności społecznej. Odmienny charakter ma pożegnalna wypowiedź wędrownego dziada: „Ostańcie z Bogiem, ludzie kochane”. W jego ustach ta formuła wyraża wolność i niezależność – dziad, choć żyje na marginesie, nie musi już o nic prosić i niczego potwierdzać; odchodzi, zachowując godność i symboliczny autorytet strażnika tradycji. Kontrast między tymi dwoma wypowiedziami ukazuje, że język wspólnoty może być zarówno narzędziem włączenia i czułości, jak i mechanizmem kontroli oraz podporządkowania.

¹⁵ R. Koziołek, *Bierność polityczna CHŁOPÓW*, 11.05.2020, s. 140, https://www.researchgate.net/publication/341286262_Biernosc_polityczna_CHLOPOW [dostęp: 11.02.2025].

¹⁶ Tamże.

Za zasadne uznaje – i jest to trzecia propozycja interpretacyjna – wyeksponowanie w interpretacji Reymontowskiej tetralogii refleksji związanej z plebejskim pochodzeniem Polaków. Kwestia ta w ostatnich latach jest mocno eksponowana w różnych dziedzinach polskiej humanistyki oraz popularnych obiegach kultury i określona bywa mianem „zwrotu plebejskiego”¹⁷. Usytuowanie powieści w rewizjonistycznej perspektywie, opozycyjnej do obowiązującego powszechnie postrzegania historii Polski jako przede wszystkim dziejów szlachty, umożliwi młodym ludziom poznanie tradycji, które warunkują rodzimą kulturę¹⁸.

Dzieło noblisty to barwna panorama kultury chłopskiej z jej tradycjami, obrzędami i wierzeniami, które do dziś współtworzą narodową tożsamość. Zaduszki, święta kościelne czy obrzędy związane z cyklem rocznym mają głębokie znaczenie metafizyczne. Lokowane w chrześcijańskiej wizji świata, są sposobem na nawiązanie kontaktu z *sacrum*, sferą świętości i duchowości, która przenika życie codzienne lipieckiej gromady, pozwala na obcowanie z tajemnicą istnienia. Wyeksponować warto rytuały przejścia (chrzciny, wesela, zaduszki) i ich wspólnototwórczą rolę. Wymiar poznawczy omawianej perspektywy zachęca także do zdobywania informacji na temat realiów codziennego życia chłopów na przełomie XIX i XX wieku. Zaakcentować należy znaczenie pracy na roli (orki, siewu, żniw, młocki, wykopków) i jej cykliczne powiązanie ze zmianami pór roku, czyli usankcjonowanie w wyobraźni zbiorowej „etosu trudu”¹⁹. Istotne jest także wskazanie roli rodziny jako podstawowej grupy społecznej w wiejskiej gromadzie.

Socjologiczno-ekonomiczne rozważania ułatwią przyszłym polonistom uchwycenie złożonej i hierarchicznej struktury społecznej wsi. Na jej szczycie sytuują się bogaci gospodarze, tacy jak Maciej Boryna, którzy posiadają największe gospodarstwa i mają wpływ na decyzje społeczności. Na dole znajdują się biedni chłopi, parobkowie i służba, którzy pracują na polach bogatszych gospodarzy. Uwzględnienie w dyskusji z przyszłymi

¹⁷ Zob. m.in. poświęcone temu zagadnieniu w całości: „Przegląd” 2011, nr 34 „Krytykę Polityczną” 2011, nr 29; „Najwyższy Czas” 2011, nr 26–27, 30–31, 34–35 czy portal „Kultura Liberalna” (numery 24, 25 i 37). Por. także P. Wroński, *My, szlachta*, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 210, <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,12428726,my-szlachta.html> [dostęp: 12.02.2025]. Zob. również prace: K. Janicki, *Pańszczyzna. Prawdziwa historia polskiego niewolnictwa*, Poznań 2021, tenże, *Warcholstwo. Prawdziwa historia polskiej szlachty*, Poznań 2023; J. Kuciel-Frydryszak, *Służące do wszystkiego*, Warszawa 2018; też, *Chłopki*; K. Pobłocki, *Chamstwo*, Warszawa 2021; M. Rauszer, *Bękarty pańszczyzny. Historia buntów chłopskich*, Warszawa 2020; tenże, *Sily podporządkowanych*, Warszawa 2021; tenże, *Ludowy antyklerykalizm. Historia nieopowiedziana*, Kraków 2023. Por. *Jesteśmy potomkami chłopów*. Z Jackiem Wasilewskim rozmawia Marta Duch-Dyngosz, „Znak” 2012, nr 5(684), s. 14–17.

¹⁸ O wyparciu przez rodaków plebejskiego pochodzenia traktowała sztuka Pawła Demirskiego *W imię Jakuba S.* w reż. Moniki Strzępki, której premiera odbyła się 17.12.2011 roku na festiwalu *Boska Komedia* w Krakowie. Marcin Kościelniak w recenzji sztuki pisze: „Postrzegamy siebie (jako zbiorowość) jako spadkobierców dumnej, inteligentkiej, »szlachecko-ziemiańskiej« tradycji, pisanej wielkimi nazwiskami, tytułami i datami. Tymczasem korzeniami większość z nas tkwi gdzie indziej: w tradycji wiejskiej, wstydlivej, obciachowej i chamskiej”. – M. Kościelniak, *Czego nie robimy. Jakub Szela powraca*, 20.12.2011, „Tygodnik Powszechny” 2011, nr 51 online, <https://encyklopediateatru.pl/artykuly/129717/jakub-szela-powraca> [dostęp: 26.02.2025].

¹⁹ A. Tatarkiewicz zgłosiła postulat włączenia „chłopskiego etosu” w polską kulturę; też, *Gra w inteligencję*, Białystok 1994.

nauczycielami problematyki nierówności pozwala na analizę ich wpływu na życie codzienne mieszkańców wsi, kształt relacji społecznych oraz możliwości awansu społecznego.

***Chłopi* w oczach adeptów profesji nauczycielskiej – omówienie wyników ankiet**

Badaniem ankietowym, prowadzonym w latach 2022-2024, objęto 87 studentek i studentów polonistyki, przygotowujących się do zawodu nauczyciela w różnych uniwersytetach w Polsce. Respondenci proszeni byli o udzielenie odpowiedzi na pytania o charakterze otwartym i zamkniętym, dotyczące obecności *Chłopów* w szkolnej rzeczywistości, praktyk interpretacyjnych, barier recepcyjnych i sposobów ich przezwycięzania. Analiza ankiet pozwala wyodrębnić obszary, w których możliwe jest pogłębione spotkanie uczniów z powieścią, przede wszystkim poprzez odwołanie do doświadczeń biograficznych, emocjonalnych i społecznych młodych odbiorców (m.in. relacji rodzinnych, napięcia między jednostką a wspólnotą, procesów dojrzewania i kształtowania tożsamości). Wyniki badań wskazują zatem na konieczność projektowania sytuacji dydaktycznych, które stwarzają warunki dla interpretacji dialogicznej, lektury bliskiej oraz refleksji aksjologicznej, a nie wyłącznie odtwórczego przyswajania treści.

Pierwsze pytanie kwestionariusza odnosiło się do obecności tetralogii Reymonta w kanonie lektur szkolnych. Zdecydowana większość respondentów (90%) wskazała na potrzebę kontaktu uczniów z dziełem, przy czym 17% opowiadało się za lekturą całości, a 73% – za pierwszym tomem i wybranymi fragmentami kolejnych części. Argumentowano, że nadmierna objętość powieści niekiedy skutecznie zniechęca młodzież do lektury całości tekstu, natomiast praca z wymkami stanowi rozwiązanie kompromisowe, pozwalające – jak zauważano – „zachować wartość dzieła, a zarazem dostosować je do realnych umiejętności młodzieży”²⁰. W opinii badanych wybór ten stwarza także warunki do prowadzenia działań analityczno-interpretacyjnych oraz pogłębionej dyskusji. Odpowiedź „raczej tak” zaznaczyło 6% ankietowanych. Podkreślić wypada, że żaden z uczestników nie postulował rezygnacji z omawiania tetralogii w szkole. Jedynie 8% respondentów uznało, iż decyzja o włączeniu bądź wyłączeniu powieści z programu powinna pozostawać w gestii nauczyciela.

Uzyskane wyniki wskazują na wysoką rangę *Chłopów* w świadomości przyszłych polonistów, którzy – mimo dostrzeganych trudności związanych z objętością tekstu – traktują powieść Reymonta jako dzieło o fundamentalnym znaczeniu dla kształtowania wiedzy uczniów o kulturze, tradycji i tożsamości wspólnoty chłopskiej. Postawa badanych dowodzi, że nawet w warunkach ograniczeń praktycznych (takich jak presja czasu czy możliwości percepcyjne młodzieży) powieść pozostaje cennym ogniwem szkolnego dyskursu polonistycznego.

²⁰ Student 2.

W szerszym kontekście uzyskane opinie wpisują się w aktualne debaty nad kształtem kanonu lektur szkolnych, w których podkreśla się problem jego „przeladowania” oraz konieczność modernizacji. Wyniki badań wskazują, że przyszli poloniści dostrzegają potrzebę elastycznego podejścia: z jednej strony opowiadają się za zachowaniem klasycznych dzieł o istotnym znaczeniu kulturowym, z drugiej – podkreślają konieczność dostosowania doboru lektur do realnych możliwości odbiorczych uczniów. Stanowisko to interpretuję jako próbę pogodzenia dwóch tendencji: ochrony dziedzictwa literackiego oraz adaptacji praktyk dydaktycznych do wyzwań współczesnej edukacji.

Respondenci, pytani o motywację pozostawienia *Chłopów* Reymonta na liście szkolnych lektur, mówili przede wszystkim o uniwersalnym charakterze tetralogii. W ich opinii utwór „porusza ważne tematy, takie jak: władza, własność, miejsce kobiet w społeczeństwie, konflikt pokoleń czy mechanizmy wykluczenia”²¹. Podnoszono również znaczenie dzieła w kontekście kanonu literatury światowej. Jak zauważyła jedna z badanych studentek, „Reymont otrzymał Nagrodę Nobla właśnie za *Chłopów*, a więc lektura ta ma uznaną na świecie wartość. To powód do dumy z polskiej literatury i kultury, którą warto pielęgnować w szkole”²².

Nie brakowało także komentarzy odnoszących się do kunsztu Reymonta w kreowaniu wielowymiarowych postaci. Przyszła polonistka stwierdziła: „Jagna, Maciej Boryna czy Antek to bohaterowie z krwi i kości – mają pragnienia, ambicje, a także wady. Dzięki temu stanowią doskonały materiał do analizy psychologicznej i moralnej, co rozwija krytyczne myślenie”²³. Akcentowano również możliwość śledzenia obrazu świata chłopskiego wpisanego w rytm przyrody i rok liturgiczny, ponieważ – co podkreślał jeden z badanych – „Reymont ukazuje go z perspektywy zwykłych ludzi, ich codzienności, trosk i świąt. To ważne, by uczniowie poznali różne oblicza przeszłości”²⁴.

Adepci nauczycielskiej profesji wpisywali *Chłopów* w przestrzeń dialogu intertekstualnego: w tetralogii widzieli źródło inspiracji dla dzieł filmowych, spektakli teatralnych i audycji radiowych. Wskazywali podobieństwa i różnice wątków powieści z innymi tekstami podejmującymi tematykę życia wsi (Jana Kasprowicza, Stanisława Wyspiańskiego, Stefana Żeromskiego, Juliana Kawałca, Edwarda Redlińskiego) czy dziełami malarskimi (Józefa Chełmońskiego, Stanisława Witkiewicza, Leona Wyczółkowskiego).

Studenci dostrzegali również trudności, z jakimi mogą borykać się uczniowie podczas lektury *Chłopów*. Najczęściej przywoływaną barierą był język dzieła. Stylizacja gwarowa, która pozwala Reymontowi stworzyć wrażenie autentyczności mowy ludowej, a jednocześnie uniknąć „nieartystycznego etnografizmu w jej odtwarzaniu”²⁵, rodzi – zdaniem ankietowanych – problemy interpretacyjne, prowadzi do zakłóceń komunikacyjnych między

²¹ Studentka 41.

²² Studentka 11.

²³ Studentka 23.

²⁴ Studentka 21.

²⁵ S. Lichański, „*Chłopi*” Władysława Stanisława Reymonta, Warszawa 1987, s. 29.

tekstem powieści a czytelnikiem. Ten ostatni niejednokrotnie uznaje je za relikw przeszłości – utwór ważny na początku XX wieku, lecz mało mówiący o realiach współczesnego świata.

Respondenci zwracali ponadto uwagę na objętość powieści, która w percepcji uczniów bywa czynnikiem zniechęcającym do czytania. Jak stwierdziła jedna z ankietowanych, „w dobie internetu młodzi ludzie wolą czytać krótkie teksty. Przy dłuższych szybko się nudzą, tracą koncentrację, gubią wątki i nie zapamiętują układu fabularnego”²⁶. Kolejną trudnością, o której mówili badani, były rozbudowane opisy świata przedstawionego. Tematyka tetralogii – jak zauważano – wydaje się odległa od doświadczeń współczesnych licealistów czy uczniów techników. Jeden z respondentów zauważył: „Codzienne życie bohaterów powieści – ich praca, zwyczaje i rytuały – może wydawać się egzotyczne i trudne do zrozumienia dla młodych ludzi, którzy są przyzwyczajeni do zupełnie innej egzystencji”²⁷.

Jedno z pytań ankiety dotyczyło sposobów przybliżenia świata *Chłopów* współczesnej młodzieży. Zebrany materiał ujawnił różnorodne kierunki interpretacyjne dzieła, które przyszli nauczyciele chcieliby wskazywać uczniom. Akcentowano przede wszystkim potrzebę kontekstualizacji historycznej – przywoływanie wydarzeń, do których odsyła powieść, pozwala powiązać losy bohaterów z konkretną sytuacją polityczną. Podkreślano np., iż szkolne dyskusje ułatwiają pokazanie, w jaki sposób kwestia zniesienia pańszczyzny została przesłonięta przez narrację szlachecko-ziemiańskich zrywów narodowych, a także że należy eksponować wątki związane z rewolucją 1905 roku²⁸.

Ankietowani akcentowali ponadto znaczenie perspektywy społecznej (analiza struktury społecznej wsi, relacji międzyludzkich i roli tradycji), kulturowej (omówienie obrzędów, wierzeń i praktyk życia codziennego), psychologicznej (analiza motywacji bohaterów, konfliktów rodzinnych i międzypokoleniowych) oraz ekologicznej (związek człowieka z naturą i cyklem pór roku)²⁹. W opinii przyszłych nauczycieli wspomniane ujęcia pozwalają nie tylko zrozumieć realia XIX-wiecznej wsi, ale także wprowadzić uczniów w refleksję nad współczesnością.

Jak wynika z ankiet, przyszli poloniści opowiadają się także za perspektywą biograficzną. O ile w przestrzeni szkolonej nie ma miejsca na prezentowanie śladów biograficznych w różnorodnych utworach (np. *Komediantce* czy *Fermentach*), to warto przybliżyć uczniom wybrane fakty z życia Reymonta.

²⁶ Studentka 45.

²⁷ Student 11.

²⁸ Por. M. Duch-Dyngosz, *Zapomniana genealogia Polaków*, „Znak” 2012, nr 5(684), s. 8–13. W tym kontekście ciekawym, a niewykorzystanym dotąd tropem wydają się badania Dipesha Chakrabarty’ego, które pokazują, w jaki sposób historia większości może stać się historią „mniejszości” (w sensie podrzędności). Por. D. Chakrabarty, *Prowincjonalizacja Europy. Myśl postkolonialna i różnica historyczna*, przeł. D. Kołodziejczyk, T. Dobrogoszcz, E. Domańska, Poznań 2011, zwłaszcza rozdział 4: *Historie mniejszości, przeszłości podrzędne*.

²⁹ Warto w tym miejscu sięgnąć po propozycję J. Bednarek, *Natura: instrukcja obsługi*. „Chłopi” (Tom I – „Jesień”) Władysława Reymonta, [w:] *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, red. P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński, Poznań 2017, s. 107–124.

Porównywanie fragmentów zapisków autobiograficznych pisarza – co podkreślają studentki i studenci – powinno zachęcić uczniów do występowania w roli badaczy, podejmowania prób uchwycenia zabiegów mistyfikacyjnych oraz do rozmowy na temat praktyk autokreacyjnych twórcy i roli legendy biograficznej w odbiorze literatury. Posłużą one także pogłębieniu aktywności analityczno-interpretacyjnych: wyimki dotyczące realiów życia w ultrakatolickiej rodzinie pozwolą zrozumieć wymiar sakralny dzieła³⁰, nawiązania do relacji z ojcem ułatwią odczytanie stosunków między Maciejem i Antkiem Borynami³¹. W podobny sposób można wyświetlić wątki związane z poszukiwaniem tożsamości i duchowego sensu życia przez Jagnę czy Antka. W świecie kreacji artystycznej powieści wspomniani bohaterowie stają się wyrazicielami buntu, marzeń i napięcia między jednostką a wspólnotą. Te dylematy wpisać można w doświadczenia samego Reymonta, który przez całe życie czuł się *outsiderem*, nieprzynależnym ani do ludu, ani do elit.

Namysł nad biografią Reymonta, poszukiwanie odpowiedzi na pytania: dlaczego i jak autor konstruował własny wizerunek (np. jako ofiary niesprawiedliwości, artysty wyklętego, patrioty), a także jaką rolę odgrywała w tym procesie pamięć, trauma i potrzeba uznania – w opinii respondentów – jawi się ćwiczeniem krytycznego myślenia. Rację przyznać trzeba zatem uczestniczące badania, gdy konkluduje: „Analiza autobiograficznych strategii pozwala uczniom dostrzec, że literatura nie jest wyłącznie odbiciem rzeczywistości, ale również jej kreacją – podobnie jak sam wizerunek pisarza, który może być świadomie konstruowany”³².

Perspektywa biograficzna umożliwia uchwycenie ponadczasowej wartości dzieła. „Dzięki autobiograficznemu tłu – konstatuje przyszła polonistka – *Chłopi* stają się nie tylko epopeją wsi polskiej, ale także uniwersalną opowieścią o ludzkiej kondycji – o miłości, cierpieniu, przemijaniu i pragnieniu wolności. Odczytywanie tych warstw z uwzględnieniem losów pisarza pomaga uczniom lepiej zrozumieć, dlaczego Reymont pisał o wsi nie z dystansu, lecz z głębokim, choć krytycznym, współodczuwaniem”³³.

³⁰ W kilku wypowiedziach pojawiły się nawiązania do fragmentu: „Dzień się zaczynał modlitwą. Pamiętam dzisiaj jeszcze te szare, głuche ranki zimowe. Budził nas wtedy sam wielce i szczerze pobożny, miewałem widzenia. Rozczytywałem się w żywotach świętych Skargi, które umiałem prawie na pamięć, a że wpisano mnie w tak zwany pasek bernardyński czy dominikański (chorowałem bardzo i matka ofiarowała mnie Bogu), pierwsze lata do sześciu chodziłem w sukienkach takowych. Był taki zwyczaj dawniej u nas, teraz, zdaje mi się, że zaniknął; ale dlatego od dzieciństwa byłem przekonany, że zostanę księdzem. Matka moja bardzo tego pragnęła”. – List Reymonta do A. Wodzińskiego z 15 IV 1903 roku, [w:] W.S. Reymont, *Korespondencja 1890–1925*, oprac., wstęp B. Koc, Warszawa 2002, s. 729–730.

³¹ Jedna ze studentek nawiązała do fragmentu życiorysu opublikowanego przez Wodzińskiego: „Dzieciństwo miałem dość smutne [...]. Ojciec żelazną ręką trzymał wszystkich: był nieubłagany dla naszych dziecięcych przewinień: więc też całe dzieciństwo miałem pełne obaw, strachów i dręczenia się, i wyrwywania, [...] przymusowe siedzenie na wsi, pod czujną, srogą i okrutną kontrolą ojca, zabijało mnie. [...] Byłem wprost nieszczęśliwy. Chciałem wtedy wstąpić do seminarium. Ojciec nie chciał, nie dał pieniędzy, zaganiał do roboty, tyranizował”. – Tamże, s. 728–729.

³² Studentka 12.

³³ Studentka 3.

Kolejne pytanie ankiety skłaniało studentów do indywidualnych refleksji metodycznych. Analiza uzyskanych wypowiedzi dowodzi wysokiej świadomości dydaktycznej przyszłych nauczycieli. Respondenci wymieniali różnorodne strategie, takie jak: metoda projektów, drama (np. dziennik postaci, pamiętnik, blog), debata oxfordzka, praca z tekstem źródłowym (analiza języka, słowniczek wyrazów gwarowych), analiza porównawcza (zestawienie *Chłopów* z dziełami filmowymi i malarskimi), wycieczka edukacyjna do muzeum wsi czy skansenu połączona z warsztatami.

W wypowiedziach respondentów dominowało przekonanie, że różnorodność metod dydaktycznych sprzyja aktywizacji uczniów i kształtowaniu krytycznego myślenia. Jak podkreśliła jedna z ankietowanych,

Chłopi to powieść wieloaspektowa. By pokazać jej różnorodność, warto sięgać po różne metody dydaktycznego oddziaływania. Poza dyskusją włączyłabym techniki dramatyczne: wywiady, krótkie filmiki, zapiski z punktu widzenia bohaterów. Ponieważ młodzi ludzie mało piszą, zaproponowałabym im tworzenie gazetki klasowej zawierającej relacje z życia mieszkańców Lipiec³⁴.

Inny respondent zauważył:

Rozmowa powinna stanowić podstawę polonistycznego dialogu lekcyjnego. Aranżując zajęcia, sięgałbym po techniki umożliwiające ogląd sytuacji z różnych punktów widzenia – kapelusze de Bono, technikę 5 × *why*, metodę *jigsaw*³⁵.

Jeszcze inna studentka dodała:

Wielość problemów, jakie przedstawił Reymont, zachęca do metodycznej twórczości. Lekcje z *Chłopami* widzę jako debatę, sąd literacki, reportaż, wywiad, projekt czy mapę myśli³⁶.

Zdaniem ankietowanych różnorodność rozwiązań metodycznych powinna prowadzić do aktywizacji uczniów i ich emocjonalnego zaangażowania. W ten sposób – jak podkreślano – możliwe jest realizowanie aktu lektury opartego na ideach „przyjemności i odpowiedzialności”³⁷, „etycznego czytania”³⁸ czy „czytania z Innym”³⁹.

Warto zauważyć, że postulaty studentów można stosunkowo łatwo urzeczywistniać w praktyce szkolnej. Przykładem jest wykorzystanie opisu zniw czy obrzędu weselnego jako punktu wyjścia do rozmowy o rytuałach

³⁴ Studentka 71.

³⁵ Student 19.

³⁶ Studentka 1.

³⁷ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009.

³⁸ A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków 2014.

³⁹ K. Koziółek, *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.

dzisiejszych społeczności lokalnych (np. dożynek, ślubów). Inną możliwością jest analiza konfliktu pokoleń w rodzinie Borynów w zestawieniu z doświadczeniami uczniów, którzy mogą dyskutować o relacjach rodzinnych, aspiracjach młodego pokolenia i oczekiwaniach starszych.

Szczególnie wartościowe wydaje się zastosowanie dramowej techniki „dziennika postaci”, polegającej na tworzeniu zapisków z perspektywy Jagny, Hanki czy Antka umieszczonych w realiach XXI wieku. Ćwiczenie to – jak podkreślali respondenci – uruchamia wyobraźnię, pozwala na dialog z przeszłością i jednocześnie uczy rozumienia teraźniejszości. Inną inspiracją może być debata oksfordzka na temat: *Czy Jagna ponosi odpowiedzialność za tragedię swojej rodziny i społeczności Lipiec?* Takie zajęcia nie tylko rozwijają umiejętności retoryczne uczniów, lecz także stają się punktem wyjścia do refleksji nad zjawiskiem wykluczenia społecznego i stereotypami dotyczącymi kobiet.

W badaniach podkreślano także potencjał dydaktyczny metody projektu. Uczniowie mogą przygotować film dokumentalny porównujący życie codzienne w Lipcach Reymontowskich ze współczesną wsią, wystawę fotograficzną „Etos pracy dawniej i dziś” albo zebrać rodzinne historie związane z chłopskim dziedzictwem i zaprezentować je na forum klasy.

Wreszcie interesującym rozwiązaniem dydaktycznym – wskazanym przez część respondentów – jest zestawienie powieści Reymonta z reportażem Joanny Kuciel-Frydryszak *Chłopki* (2023). Taka konfrontacja umożliwia porównanie perspektywy literackiej i reportażowej oraz pokazuje, jak zmienia się obraz chłopskiego doświadczenia w narracjach kulturowych. Szczególnie wartościowe wydaje się zestawienie losów bohaterek Reymonta z autentycznymi świadectwami kobiet przywołanymi w reportażu. Ćwiczenie to pozwala uczniom nie tylko pogłębić rozumienie roli kobiet w kulturze ludowej, ale także podjąć dyskusję o współczesnych stereotypach płci i nierównościach społecznych.

Zakończenie

Rozważania przyszłych polonistów na temat edukacyjnego potencjału *Chłopów* Reymonta pokazują, że mimo licznych wyzwań recepcyjnych powieść wciąż może stanowić inspirujące i wartościowe źródło refleksji literackiej, historycznej i aksjologicznej w przestrzeni szkolnej. Świadomość złożoności tetralogii, jej bogatej symboliki, warstwy kulturowej, społecznej i duchowej, a także znajomość biograficznych kontekstów – umożliwiają twórcze i wieloaspektowe odczytania utworu, które niejednokrotnie prowadzą do autentycznego zaangażowania uczniów w proces lekturowy.

Ugruntowanie w świadomości wychowanków faktu, że literatura nie jest jedynie przedmiotem analiz, lecz żywą formą komunikacji międzypokoleniowej i kulturowej, staje się jednym z głównych celów edukacji humanistycznej respondentów. Przywrócenie Reymontowi statusu autora wewnętrznie sprzecznego i świadomie kreującego własną legendę może – w przekonaniu badaczy – wzbogacić odbiór jego dzieł oraz otworzyć przestrzeń do rozmów o współczesnych postawach twórczych, praktykach autokreacyjnych, a także o tożsamości i społecznej przynależności.

Chłopi – mimo upływu lat – nie tracą na aktualności. Wręcz przeciwnie: powolny rytm powieści, rytmiczne tempo, zakorzenienie w naturze, refleksyjność oraz obecność tematów uniwersalnych stanowią dla współczesnych uczniów cenną przeciwwagę wobec dynamicznej i fragmentarycznej rzeczywistości medialnej. Jeżeli zaangażujemy młodzież w aktywne czytanie, zachęcimy do stawiania pytań dotyczących sensu istnienia, pracy, miłości i wspólnoty, jeśli damy im możliwość emocjonalnego spotkania z innym sposobem widzenia świata, *Chłopi* staną się nie tyle „lekturą obowiązkową”, ile doświadczeniem formacyjnym. Praca z tetralogią może być szkołą krytycznego myślenia – ponieważ „czytanie pewnych tekstów jest nie tylko ćwiczeniem języka, retoryki i wyobraźni, lecz także rozbudowywaniem zdolności operowania narracją i metaforą na poziomie ich rozumienia i tworzenia”⁴⁰.

W tym kontekście warto podkreślić, że zestawianie Reymontowskiej epopei z tekstami współczesnymi – takimi jak reportaż Kuciel-Frydryszak *Chłopki* – pozwala jeszcze wyraźniej ukazać ciągłość i przemiany chłopskiego doświadczenia w kulturze. Daje możliwość uchwycenia perspektywy egzystencjalnej i społecznej, w której historia wsi staje się źródłem pytań o teraźniejszość: o rolę kobiet, o pracę, o relacje międzypokoleniowe, o wartości wspólnotowe. Dzięki temu *Chłopi* mogą być nie tylko lekturą z przeszłości, ale także punktem wyjścia do rozmów o współczesnych wyzwaniach.

Refleksje przyszłych polonistów nad edukacyjnym potencjałem *Chłopów* Reymonta pokazują, że mimo licznych wyzwań recepcyjnych powieść pozostaje inspirującym i wartościowym źródłem refleksji literackiej, historycznej i aksjologicznej w przestrzeni szkolnej. Świadomość złożoności tetralogii – jej bogatej symboliki, warstwy kulturowej, społecznej i duchowej – a także znajomość biograficznych kontekstów twórczości autora, otwierają możliwość twórczych i wieloaspektowych odczytań, sprzyjających autentycznemu zaangażowaniu uczniów w proces lekturowy.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarek J., *Natura: instrukcja obsługi. „Chłopi” (Tom I – „Jesień”) Władysława Reymonta*, [w:] *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, red. P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński, Poznań 2017, s. 107–124.
- Budrewicz T., *Status Rocha w „Chłopach”*, [w:] *„Wskrzesić choćby chwilę”. Władysław Reymonta zmagania z myślą i formą*, red. M. Bourkane, R. Okulicz-Kozaryn, A. Sell, M. Wedemann, Poznań 2017, s. 169–187.
- Burke S., *The Death and Return of the Author*, Edinburgh 1992.
- Chakrabarty D., *Prowincjonalizacja Europy. Myśl postkolonialna i różnica historyczna*, przeł. D. Kołodziejczyk, T. Dobrogoszcz, E. Domańska, Poznań 2011.

⁴⁰ R. Koziołek, *Bierność polityczna...*, s. 80.

- Duch-Dyngosz M., *Zapomniana genealogia Polaków*, „Znak” 2012, nr 5(684), s. 8–13.
- Erl A., *Kultura pamięci. Wprowadzenie*, przeł. A. Teperek, Warszawa 2020.
- Faron B., *Wokół Literackiej Nagrody Nobla dla Reymonta*, „Annales Academiæ Paedagogicæ Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2005, nr 5, s. 52–70.
- Fijałkowska Z., „Chłopi” – cykl lekcji, <https://view.genially.com/6194d7bb86026f0de9d37aff/guide-chlopi-cykl-lekcji>
- Firan P., *Zapraszamy na weekend: „Chłopi” Władysława Reymonta w nowym wydaniu. Nietuzinkowa adaptacja dzieła nagrodzonego Nagrodą Nobla*, 20.10.2023, <https://trojka.polskieradio.pl/artukul/3264876,chlopi-wladyslawa-reymonta-w-nowym-wydaniu-nietuzinkowa-adaptacja-dziela-nagrodzonego-nagroda-nobla> [dostęp: 12.02.2025].
- Franaszek A., *Od Bieruta do Herlinga-Grudzińskiego. Wykaz lektur szkolnych w Polsce w latach 1946–1999*, Warszawa 2006.
- Grzymała-Siedlecki A., *Ludzie i dzieła*, Kraków 1967.
- Janicki K., *Pańszczyzna. Prawdziwa historia polskiego niewolnictwa*, Poznań 2021.
- Janicki K., *Warcholstwo. Prawdziwa historia polskiej szlachty*, Poznań 2023.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009.
- Jesteśmy potomkami chłopów*. Z Jackiem Wasilewskim rozmawia Marta Duch-Dyngosz, „Znak” 2012, nr 5(684), s. 14–17.
- Kościelniak M., *Czego nie robimy. Jakub Szela powraca*, 20.12.2011, „Tygodnik Powszechny” 2011, nr 51 online, <https://encyklopediateatru.pl/artuku-ly/129717/jakub-szela-powraca> [dostęp: 26.02.2025].
- Koziołek K., *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Koziołek R., *Bierność polityczna CHŁOPÓW*, 11.05.2020, https://www.researchgate.net/publication/341286262_Biernosc_polityczna_CHLOPOW [dostęp: 11.02.2025].
- Kto i dla czego nam mówi, co czytać, z prof. UJ Dorotą Kozicką i prof. Ryszardem Koziołkiem rozmawia Zuzanna Kowalczyk*, „Pismo. Magazyn Opinii” 2024, nr 8, s. 74–96.
- Kuciel-Frydryszak J., *Chłopki*, Warszawa 2023.
- Kuciel-Frydryszak J., *Służące do wszystkiego*, Warszawa 2018.
- Lichański S., „Chłopi” Władysława Stanisława Reymonta, Warszawa 1987.
- Mikecka E., *Władysław Stanisław Reymont „Chłopi”*, <https://view.genially.com/5fbba27c84a2a16198730cda/presentation-chlopi>
- Pobłocki K., *Chamstwo*, Wydawnictwo Czarne, Warszawa 2021;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. (Dz.U. z 2024 r., poz. 996).
- Reymont W.S., *Korespondencja 1890–1925*, oprac., wstęp B. Koc, Warszawa 2002.
- Rauszer M., *Bękarty pańszczyzny. Historia buntów chłopskich*, Warszawa 2020.
- Rauszer M., *Ludowy antyklerykalizm. Historia nieopowiedziana*, Kraków 2023.
- Rauszer M., *Siły podporządkowanych*, Warszawa 2021. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323547914>
- Rzeuska M., „Chłopi” Reymonta, Warszawa 1950.

- Samborska-Kukuć D., *Reymont o sobie – życiorysy i autobiografie*, „Pamiętnik Literacki” 2025, z. 1, s. 205–223. <https://doi.org/10.18318/pl.2025.1.13>
- Siekierski S., *Współczesna recepcja czytelnicza twórczości Władysława Reymonta*, [w:] *Reymont. Radość i smutek czytania*, red. J. Rohoziński, Pułtusk 2001, s. 79–98.
- Tatarkiewicz A., *Gra w inteligencję*, Białystok 1994.
- Wasiewicz J., *Rola „Chłopów” Władysława Reymonta w kształtowaniu polskiej pamięci zbiorowej*, [w:] *„Wskrzesić choćby chwilę”. Władysława Reymonta zmagania z myślą i formą*, red. M. Bourkane i in., Poznań 2017, s. 209–223.
- Włodarczyk A., *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków 2014.
- Wroński P., *My, szlachta*, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 210, <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,12428726,my-szlachta.html> [dostęp: 12.02.2025].
- Wyka K., *Próba nowego odczytania „Chłopów”*, „Pamiętnik Literacki” 1968, nr 2, s. 56–105.
- Zalas M., *„Chłopi” Reymonta – między poetyckością a naturalizmem*, <https://view.genially.com/5fd5f85137663f0d6c0466aa/presentation-chlopi-wprowadzenie>
- Ziejka F., *„Chłopi” Władysława S. Reymonta w drodze do światowej sławy*, „Niepodległość i Pamięć” 2015, nr 1(49), s. 121–142.
- <https://akademia.cekis.pl/amatorski-zespol-regionalny-im-stanislawawladyslawa-reymonta-z-lipiec-reymontowskich/> [dostęp: 12.02.2025].

Małgorzata Gajak-Toczek – dr hab., adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej UŁ; jest zainteresowana literaturą współczesną, jej związkami z innymi sztukami oraz aplikacją różnorodnych założeń metodologicznych na grunt rzeczywistości szkolnej. Prowadzi badania nad szkolnymi formami i metodami kształceniem literacko-kulturowego w szkołach podstawowych i średnich. Własne zainteresowania naukowe koncentruje na tradycji dydaktyki polonistycznej w drugiej połowie XIX wieku oraz nad podręcznikiem jako narzędziem kształcenia (dobór lektur, sposoby ich strukturyzowania, mechanizmy tekstotwórcze lektur z antologii dla szkół powszechnych i gimnazjalnych). Nadto prowadzi badania nad: kulturą współczesną w edukacji polonistycznej oraz obecnością pisarzy w dawnej i współczesnej edukacji humanistycznej. Autorka monografii: *Franciszek Próchnicki, dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010; *Tadeusz Czappczyński (1884–1958). Pedagog – literaturoznawca – literat*, Łódź 2017. E-mail: malgorzata.gajak@uni.lodz.pl