



Nowe
odsłony
klasyki
w
szkole

Literatura
XIX
wieku

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2013



Nowe odsłony klasyki w szkole
Literatura XIX wieku



NR 3030

Nowe odsłony klasyki w szkole Literatura XIX wieku

pod redakcją naukową
EWY JASKÓŁOWEJ i KAROLINY JĘDRYCH

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2013

Redaktor serii: Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej
EWA JASKÓŁOWA

Recenzent
ANNA LEGEŻYŃSKA

Publikacja będzie dostępna – po wyczerpaniu nakładu – w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Spis treści

Wstęp (<i>Ewa Jaskółowa, Karolina Jędrych</i>)	7
SŁAWOMIR JACEK ŻUREK Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie	11
IZOLDA BONAREK Kompetencje kulturowe młodych odbiorców literatury – wnioski z badań	23

Interpretacja i dydaktyka

EWA JASKÓŁOWA Uwolnić interpretację	39
ANNA JANUS-SITARZ Dydaktyka uniwersytecka wobec zmieniających się potrzeb polonistyki szkolnej	47
EWA NOWAK Czytanie klasyki – „czytanie świata”. Antropocentryczna koncepcja kształce- nia polonistycznego a zdobywanie wiedzy o rzeczywistości	57
STANISŁAW BORTNOWSKI Nie ma szans dla historii literatury w szkole XXI wieku!	67

„Nowe czytanie XIX wieku” Dziedzictwo romantyzmu

KRZYSZTOF BIEDRZYCKI Straszno i śmieszno. <i>Balladyna</i> Juliusza Słowackiego i jej lektura w szkole	79
GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA Kobiety – przedmioty – demony w <i>Nie-Boskiej Komedii</i> Zygmunta Krasińskiego	89

MARCIN LUL	
Literatura w szkole jako forma pamięci. Wokół sceny więziennej <i>Dziadów</i> części III Mickiewicza.	109
EWA HORWATH	
Gimnazjalista czyta <i>Redutę Ordona</i> . O utworach z kontekstem historycznym w kształceniu polonistycznym	135
MAGDALENA MARZEC-JÓZWICKA	
„Ze słabością łamać uczmy się za młodu”, czyli jak rozmawiać z nastolatkiem o literaturze XIX wieku	145
MAŁGORZATA RYGIELSKA	
Tekst poetycki jako źródło wiedzy o kulturze. Cyprian Kamil Norwid: reaktywacja	163

„Nowe czytanie XIX wieku” Dziedzictwo pozytywizmu

RYSZARD KOZIOŁEK	
Sienkiewicz dla dorosłych	179
IWONA GRALEWICZ-WOLNY	
„Pokój ci, Janku!”? Nowela pozytywistyczna dla początkujących	191

Inspiracje metodyczne

IWONA MORAWSKA	
Nowe pomysły na znane lektury, czyli klasyka literacka jako wyzwanie dla twórczości metodycznej	203
ALEKSANDER NAWARECKI	
Romantyzm dziś. Zapiski współautora podręcznika szkolnego	217
KRYSTYNA KOZIOŁEK	
Lektura jako obietnica. Zwrot teologiczny w badaniach literackich i jego konsekwencje dla nauczania literatury	231

Wstęp

Zbiór artykułów pod wspólnym tytułem: *Nowe odśłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, jest pokłosiem konferencji, jaka odbyła się w październiku 2011 roku. Zorganizowana została z inicjatywy Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej oraz Zakładu Historii Literatury Poromantycznej Uniwersytetu Śląskiego. Związek katedry dydaktyki i zakładu literackiego pokazuje przede wszystkim pilną potrzebę porozumienia między uczonymi zajmującymi się badaniami literatury a uczonymi, którzy analizują odbiór dzieł literackich w szkole i pokazują, jak przyswoić, a przede wszystkim przełożyć na język szkolnej dydaktyki część osiągnięć współczesnej nauki o literaturze. To zbliżenie nauk jest konieczne, by pomóc nauczycielom języka polskiego w ich trudnej pracy, która ma na celu zainteresowanie ucznia szeroko rozumianą kulturą. Ważny jej element stanowi właśnie literatura.

W tym porozumieniu naukowców obu dyscyplin chodzi o pokazanie współczesnych metodologii literaturoznawczych i teorii interpretacji pozwalających otworzyć tekst na nowe odczytania. Nowe to znaczy takie, które nie będą powtarzały ustalonych w historycznej tradycji, kanonicznych, jednoznacznych ocen utworów literackich, lecz pozwolą dostrzec w nich cenne wartości dla współczesnego człowieka. Literaturoznawstwo współczesne to nie tylko pokazywanie historycznej wartości utworów literackich, to także sposób czytania, który umożliwi odkrycie ich uniwersalności w przedstawianiu problemów etycznych, egzystencjalnych, politycznych, psychologicznych.

Nauczanie języka polskiego, przy całej złożoności i specyfice tego przedmiotu szkolnego, podlega jednak tym samym prawom w zakresie wiedzy merytorycznej, co nauczanie każdego innego przedmiotu. Nikt nie wyobraża sobie nauczania biologii, chemii czy fizyki bez pokazania uczniom najnowszych osiągnięć z dziedziny genetyki czy fizyki jądrowej. Każdy wszakże ma świadomość, że sposób przyswajania tej wiedzy przez ucznia w szkole i sposób przyswajania jej przez studenta są nieco odmienne. Odmienne więc także muszą być metody nauczania na kolejnych etapach kształcenia. Dydaktyka

szkolna i dydaktyka uniwersytecka rządzą się nieco odmiennymi prawami, ale wiedza uniwersytecka nie może pozostać zamknięta w „wieży z kości słoniowej”. Trzeba znaleźć sposób przetransferowania jej do szkolnego odbiorcy. W obszarze nauki o literaturze możliwość taką daje interpretacja. Współczesne teorie interpretacyjne, otwarte na wielość odczytań dają taką szansę.

W kolejnych artykułach niniejszego tomu autorzy próbują stawiać diagnozy, omawiać metody postępowania z tekstami na lekcjach, wypowiadają się na temat szczegółowych zasad odbioru tekstu literackiego i zakłóceń tego odbioru.

Zbiór otwiera artykuł Sławomira Jacka Żurka *Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie*. Autor przewrotnie podejmuje główny problem: reaktywacja klasyki w szkole. Aby rozpocząć dyskusję o możliwościach zainteresowania młodzieży literaturą XIX wieku, trzeba postawić diagnozę – ustalić, kto czyta, a kto nie czyta. Odpowiedzieć na pytanie, jakie są szanse na poprawę chorej sytuacji. Metafora medyczna stanowi zatem uzasadnioną podstawę rozważań dydaktycznych. Izolda Bonarek w kolejnym artykule ocenia stan czytelnictwa na podstawie badań empirycznych.

Całość książki uporządkowano wedle zasady od ogółu poprzez szczegół literacki do refleksji metodycznej. Zaproponowano lekturę tekstów skupionych wokół problemów interpretacji i dydaktyki. Głos w tej kwestii zabierają kolejno Ewa Jaskółowa postulatywnie: „Uwolnić interpretację”, Anna Janus-Sitarz, odpowiadając na pytania: jakich nauczycieli kształcić, po co czytać literaturę i w jakim stopniu zmieniać szkolną polonistykę pod wpływem digitalnych tubylców. Ewa Nowak w prezentacji antropocentrycznych koncepcji kształcenia pokazuje szansę na zainteresowanie ucznia tekstem. Stanisław Bortnowski stawia tezę o braku szans powrotu historii literatury do szkoły XXI wieku.

Druga część to artykuły skupione wokół metodologii nowego czytania utworów XIX-wiecznych. Teksty zgrupowano wokół tematyki romantycznej i pozytywistycznej. W te kwestie wpisuje się propozycja, której autorem jest Krzysztof Biedrzycki; autor prezentuje odczytania *Balladyny* Juliusza Słowackiego, śledząc w utworze to, co straszne i śmieszne. *Nie-Boską Komedię* Zygmunta Krasińskiego przedstawia Grażyna B. Tomaszewska, pokazując konsekwencje przełożenia na język lekcji kategorii genderowych i elementów krytyki feministycznej. Marcin Lul dowodzi możliwości projektowego połączenia lekcji literackich i lekcji historii, których płaszczyznę wspólną stanowiłby tekst Mickiewicza pt. *Dziady*. Ewa Horwath opisuje zmagania gimnazjalistów z *Redutą* Adama Mickiewicza i wskazuje na możliwości przekraczania barier odbioru przez sięganie do wiedzy i umiejętności digitalnego tubylca. Magdalena Marzec-Józwicka stawia na rozmowę z uczniem, wymagając od niego jednocześnie sporej wiedzy o samym romantyzmie. Zbiór tekstów skupionych wokół zagadnień romantycznych zamyka artykuł Małgorzaty Ry-

gielskiej, pokazujący, że interpretacja jest jedyną drogą dotarcia do twórczości Cypriana Kamila Norwida.

W części poświęconej tekstom pozytywistów wypowiadają się Ryszard Koziołek i Iwona Gralewicz-Wolny. Autor szkicu *Sienkiewicz dla dorosłych* pokazuje, jakie możliwości interpretacyjne, atrakcyjne dla młodego odbiorcy, tkwią w powieściach Sienkiewicza. Iwona Gralewicz-Wolny polemizuje z wprowadzaniem na poziomie szkoły podstawowej nowel takich jak *Antek* czy *Janko Muzykant*.

Zbiór zamyka część zatytułowana *Inspiracje metodyczne*. Iwona Morawska przedstawia *Nowe pomysły na znane lektury*, zwłaszcza te z końca wieku XIX. Kwestie konsekwencji, a czasami perturbacji wynikających z wprowadzania „nowoczesności” do nauczania literatury romantycznej, z perspektywy współautora podręcznika omawia Aleksander Nawarecki. Na koniec Krystyna Koziołek prezentuje „zwrot teologiczny” w badaniach literaturoznawczych i jego konsekwencje dla dydaktyki szkolnej.

Przedstawiony zbiór tekstów o interpretacji, metodologii i dydaktyce aspirowuje do pokazania możliwości łączenia wiedzy o literaturze z wiedzą o dydaktyce i przekładu obu na język szkolnej praktyki.

Ewa Jaskółowa
Karolina Jędrych

SŁAWOMIR JACEK ŻUREK

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie

Kiedy należy reanimować?

Medycyna jasno wskazuje, iż pacjenta należy reanimować w chwili, gdy nagle w jego organizmie zatrzymują się czynności układu krążenia. Sytuacja ta w krótkim czasie może doprowadzić bowiem do „śmierci klinicznej z następczym, nieodwracalnym ustaniem czynności ośrodkowych układu nerwowego”¹. Co jest najczęstszą przyczyną owego stanu rzeczy? Zatrzymanie krążenia najczęściej wynika z choroby niedokrwiennej serca.

Co wspólnego może mieć niniejsza konstatacja zwerbalizowana na wstępie tej wypowiedzi z sytuacją w polskiej szkole? Na lekcjach języka polskiego ustają czynności układu krążenia – uczniowie coraz słabiej mówią, piszą, nie interesują się kulturą wysoką, a także – a może przede wszystkim, bo to zdaje się główną przyczyną choroby – nie czytają, i to nie tylko klasyki.

Medycyna dalej stwierdza:

Aby rozpoznać zatrzymanie krążenia, należy zbadać tętno na tętnicach szyjnych lub udowych. Podczas badania stwierdzamy brak tętna oraz utratę przytomności [...]. W ciągu kilkunastu sekund po zatrzymaniu krążenia dochodzi do zatrzymania oddechu².

Aby cokolwiek orzec, pacjenta należy więc najpierw zbadać. A czy istnieją empiryczne dowody pozwalające stanowczo powiedzieć, że w szkole na lekcjach języka polskiego nie funkcjonuje coś tak ważnego jak czytanie? Zdecydowanie tak! Mówią o tym dwojakiego rodzaju wyniki badań – te prowadzone

¹ B. KOWALCZYK: *ABC reanimacji*. Tryb dostępu: <http://mediweb.pl/firstaid/wyswietl.php?id=20>. Data dostępu: 23.09.2011.

² Ibidem.

przez socjologów (od roku 1997 problemem tym zajmuje się Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej³), jak i te prowadzone przez polonistycznych dydaktyków⁴. Ogłaszane rezultaty badań są zgodne, a wnioski pozbawiają złudzeń – więcej niż połowa uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych nie czyta lektur szkolnych w ogóle (a jest coraz gorzej), a ponad 90% regularnie posiłkuje się i w domu (odrabiając zadania), i na lekcji (przy analizie tekstów) brykami⁵.

Sytuacja jest katastrofalna, i to nie tylko z punktu widzenia kulturowego czy dydaktycznego, ale nade wszystko z powodów etycznych – demoralizuje bowiem i nauczycieli, i uczniów. Ci pierwsi zmuszeni są do prowadzenia lekcji z uczniami, którzy absolutnie nie powinni uczestniczyć w zajęciach – bo nie spełnili podstawowego warunku koniecznego do podjęcia wszelkich działań hermeneutycznych, jakim jest przeczytanie tekstu. Gdyby jednak wszyscy poloniści szkolni byli w takim wypadku konsekwentni, prawdopodobnie nie mieliby kogo uczyć! Przymykają więc oko... Uczniowie się demoralizują, bo po pierwsze, stawiane są im wymagania, które nie są później egzekwowane, a po drugie, czują doskonale, że nauczyciele orientują się, kto przeczytał, a kto nie..., i w żaden sposób na to nie reagują. Obie strony niejako podejmują więc coś w rodzaju modnej ostatnio gry fabularnej RPG (*Role Play Game*), grę w szkolnego czytelnika, w której, jak to w grze, prawdziwego czytelnika nie ma, jest tylko na niby, odgrywa rolę. Za to są, i owszem, rekwizyty – mnóstwo lektur i opowiadających o nich bryków, pełniących funkcję didaskaliów w dramacie. Bo dramat to istotnie – utrzymująca się od lat (proces ów nasilił się szczególnie w ostatnim dwudziestoleciu) fikcja dydaktyczna, fikcja zamiast życia, a wracając do terminologii medycznej – zapaść, do której prowadziły, z czasem się nasilające, różne czynniki.

Jak z tej zapaści wyjść zwycięsko? Jak reanimować chory układ, wskresić do życia czytelnika, w tym czytelnika klasyki? Na te oraz inne pytania musieliby odpowiedzieć autorzy nowej podstawy programowej, zaczynając, jak w wypadku każdej choroby, od postawienia rzetelnej diagnozy, w czym pomogły doświadczenia pracujących nad dokumentem ekspertów, ale nade wszystko wyniki przywołanych badań, odpowiednik robionych choremu medycznych

³ Por. G. STRAUS: *Czytanie książek u progu liceum*. Warszawa 2002; EADEM: *Modelowi sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy*. Warszawa 2005; Z. ZASACKA: *Nastoletni czytelnicy*. Warszawa 2008.

⁴ Por. S. BORTNOWSKI: *Sytuacja lektury w dobie mass mediów (rekonesans)*. W: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów 1995*. Red. T. MICHAŁOWSKA, Z. GOŁIŃSKI, Z. JAROSIŃSKI. Warszawa 1996; S.J. ŻUREK: *Czytelnicy bez przesady*. „Kultura” 1999, nr 1–2, s. 39–64; IDEM: *Co czytają maturzyści?*. „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3, s. 128–140; J. GAWLIKOWSKA: *Belferska bezradność i dezorientacja*. „Zeszyty Szkolne” 2003, nr 3, s. 24–28; A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków 2009.

⁵ Por. S. BORTNOWSKI: *Bryki, bryki, bryki...*. „Język Polski w Szkole Średniej” 1995–1996, z. 2, s. 104–115.

analiz laboratoryjnych, dających obraz schorzenia. Następnie dokonano głębokiego namysłu nad sposobem reanimacji, a więc pobudzenia zamierającego elementu procesu nauczania języka ojczystego, jakim jest lektura. Konsylium ostatecznie (po czasem nawet burzliwym spieraniu się w rzeczonyj sprawie) orzekło, że wobec zaistniałej sytuacji lepiej czytać mniej, lecz naprawdę, bez udawania, i dokładnie, tworząc na lekcjach języka polskiego swoiste laboratorium analizy i interpretacji tekstu literackiego. Dlatego też w nowej podstawie radykalnie ograniczono liczbę wskazanych do czytania przez uczniów lektur na etapie gimnazjalnym i licealnym (do nie mniej niż 15 w gimnazjum oraz 13 w liceum), a więc w ciągu trzech lat kształcenia, oraz wskazano tzw. serce literatury polskiej (obiekt szczególnej reanimacji, o czym więcej dalej) – czyli teksty klasyczne, których na lekcji języka polskiego nie można pominąć.

Jak udzielić pomocy?

Podręczniki medycyny mówią, iż udzielając pomocy osobie, u której stwierdzono objawy zanikania pracy układu krążenia, należy wykonać trzy podstawowe czynności resuscytacyjne: *airways*, czyli udrożnienie dróg oddechowych, *breathing* – wentylację płuc oraz *circulation* – zewnętrzny masaż serca. Działania te możemy symbolicznie odnieść do ustalonej strategii działania w zakresie czytelnictwa, chociaż lepiej byłoby powiedzieć – jego braku.

Airways, czyli udrożnienie dróg oddechowych

Co zatyka czytelnicze drogi oddechowe w polskiej szkole? Co nie pozwala im sprawnie funkcjonować? Przeszarżałe, nudne i niezrozumiałe teksty, w żaden sposób niedotykające rzeczywistych problemów nastolatków doby cyfryzacji i wszechobecnych mediów. Owszem, rodzice tych nastolatków, a pewnie częściej dziadkowie, być może kiedyś czytali z wypiekami na twarzy utwory *O psie, który jeździł koleją* czy *Ten obcy*, ale współczesnych młodych „już to nie zachwyca”... Poza tym – o czym już pisałem – tekstów na każdym etapie kształcenia było po prostu za dużo. Badania empiryczne stawiają sprawę jasno – przy takim obciążeniu obowiązkami szkolnymi (wszak wciąż dodawane są nowe szkolne przedmioty, a i przyrost wiedzy w od dawna funkcjonujących jest ogromny) przeciętny uczeń jest w stanie przeczytać około pięciu dużych tekstów rocznie. Bożena Chrząstowska kilka lat temu

(jeszcze przed przystąpieniem ekspertów do prac nad nową podstawą programową) postulowała, iż na etapie liceum nie powinno się przekraczać, cytuję, „12 pozycji lektur obligatoryjnych (po 5 w pierwszej i drugiej klasie, 3 w klasie maturalnej – to i tak jest bardzo dużo)”⁶. W łączności z tą ideą usunięto więc wiele utworów. I tu nagle zaprotestowali rodzice. Choć sami dawno przestali czytać, co potwierdzają badania naukowe⁷, to jednocześnie nie wyobrażają sobie, by ich pociechy nie miały obowiązku poznać *Naszej szkapy*, *Łyska z pokładu Idy* i tym podobnych pozycji, do których rodzice mają sentyment, odważam się przypuszczać, że li tylko dlatego, iż przypominają im lata dziecięce. W jednym szeregu z rodzicami stanęli niektórzy literaturoznawcy – żyjący w kręgu spektakularnych problemów badawczych, myślą, że szkoła współczesna jest tą samą, co za ich młodości, a zatem są przeciwni jakimkolwiek zmianom. No i politycy, ale ci, jak pokazuje życie, nawet sprawę czytelnictwa w szkole traktują instrumentalnie⁸ – a nuż uda się na nim wypłynąć, zaistnieć w mediach... Mimo wszystko, mimo oporu materii i ducha, listę lektur – mówiąc kolokwialnie – przewietrzono, wprowadzając w krwioobieg pacjenta tlen w postaci nowych, uczniowi naszych czasów bliższych językowo i tematycznie propozycji, takich jak: *Charlie i fabryka czekolady* Roalda Dahla, *Dynastia Miziołków* Joanny Olech, *Duch starej kamienicy* Anny Onichimowskiej (na poziomie szkoły podstawowej); wybrana młodzieżowa powieść obyczajowa Małgorzaty Musierowicz lub Doroxy Terakowskiej, wybrany utwór fantasy Ursuli Le Guin, Johna Ronalda Reuela Tolkiena lub Andrzeja Sapkowskiego i wybrany utwór detektywistyczny Arthura Conan Doyle’a lub Agaty Christie (na poziomie gimnazjalnym). Trzeba tu dodać, że udroźnianie, choć zdecydowane, nie może być zbyt gwałtowne, aby nie naruszyć delikatnych części organizmu. W wypadku szkolnictwa są nimi biblioteki, które mimo ofiarnej pracy bibliotekarzy, nie zawsze były w stanie znieść zbyt radykalne posunięcia.

Dalej podręczniki medyczne podpowiadają, iż pacjentem należy się pieczołowicie zająć. Oznacza to, że reanimując, nie można poddawać zabiegom grupy, lecz należy spojrzeć na ucznia indywidualnie i potraktować go podmiotowo, a więc – dotrzeć z lekturą właśnie do konkretnej osoby. Na tym poziomie ujawnia się problem promowania czytelnictwa w szkole. W kwestii tej zapomina się, że książka oprócz tego, że jest oczywiście dzie-

⁶ B. CHRZAŚTOWSKA: *Udręki szkolnych polonistów*. „Polonistyka” 2008, nr 1, s. 25.

⁷ Sondáže przeprowadzane od roku 1992 cyklicznie co dwa lata przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej pokazują ogromny spadek czytelnictwa widoczny szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu. W roku 2004 niczego nie przeczytało 42% dorosłych Polaków (powyżej 15. roku życia), dwa lata później było ich już 50%, w roku 2008 – 62%, a w 2010 – 56%.

⁸ Zob. P. KALWIŃSKI: *Spór o kanon, czyli polityka kontra edukacja*. Obszerny artykuł oddany do druku w roku 2011 w miesięczniku „Więź”.

łem kulturowym, to jest także (niektórzy twierdzą, że przede wszystkim) towarem, z którym należy przyjść do konsumenta. Trudno przecenić w tej kwestii doświadczenia Finów, którzy mają najlepszy wynik czytelniczy na całym świecie. Zauważyli oni mianowicie, że poziom czytelnictwa zależy na przykład od tego, w jakim miejscu usytuowana jest szkolna biblioteka. Najkorzystniejsze okazało się dla niej (i dla czytelnika) centrum budynku, niejako serce placówki. Wtedy młodzież zmuszona jest wielokrotnie w ciągu dnia przechodzić obok, a należy zaznaczyć, że wszystkie ściany w tych pomieszczeniach są ze szkła, przezroczyste, widać więc przez nie książki, a także czytających kolegów. Kolejny pomysł to wypełnianie przez uczniów na komputerze w momencie oddawania lektury króciutkiej ankiety, sprawdzającej poziom zrozumienia tekstu. Ponadto bibliotekarze nieustannie wychodzą z nowościami na zewnątrz, np. w Stanach Zjednoczonych jeżdżą z książkami w czasie lekcji i przerw, a wypożyczać można od razu, biorąc książkę z wózka i przykładając legitymację szkolną do czytnika. W promowanie czytelnictwa włączani są także rodzice – również oni poddają się owej promocji i sami czytelnictwo promują – czytając, bo jest wiadome, że dzieci (jak wszystkie ssaki) z gruntu naśladują i nie czytają lub czytają w zależności od tego, czy w domu spotykają widza na stałe zainstalowanego przed telewizorem czy czytnika. Finowie nie lekceważą też czytania w sieci, umożliwiając wypożyczanie książek w formie plików elektronicznych lub audiobooków.

Książki, a w tym przede wszystkim klasykę, należy tak jak każdy towar promować – przede wszystkim w Internecie, bo żyjemy w społeczeństwie konsumpcyjnym, w którym to narzędzie jest obecnie najczęściej stosowane.

Breathing, czyli sztuczna wentylacja

Znowu zacznijmy od medycyny:

Wykonując sztuczną wentylację metodą usta-usta, usta-nos, usta-rurka, usta-maską, chory najczęściej wentylowany jest powietrzem wydechowym osoby udzielającej pomocy. Metody te [...] nie wymagają dodatkowego sprzętu, np. worka Ambu, zapewniają dostateczne dostarczenie tlenu do ratowanej osoby i są wykonywane w warunkach pozaszpitalnych [...]⁹.

⁹ B. KOWALCZYK: *ABC reanimacji...*

Widać tu jasno, że w wypadku reanimacji konieczne jest bezpośrednio spotkanie ratownika z pacjentem, który wymaga przywracających mu krążenie różnego rodzaju działań bezpośrednich. I tu można zastosować pewne przeniesienie, mówiąc o wchodzeniu nauczyciela w interakcję z uczniem na płaszczyźnie analizy i interpretacji tekstu literackiego. W polskiej szkole rozpanoszył się stwór nazywany mylnie heureka, jako że z tą metodą, polegającą na naprowadzaniu ucznia na właściwy tok rozumowania i doprowadzaniu go do samodzielnego rozwiązania problemów, niewiele ma wspólnego. Najczęściej – co wygląda groteskowo, a co znamy z hospitowanych ze studentami zajęć – nauczyciel zadaje pytania, na które uczeń ma odpowiadać. Na tym nie koniec, pytający z reguły bowiem, nie uzyskawszy oczekiwanej odpowiedzi, sam jej udziela. Z punktu widzenia dydaktyki staje się więc podmiotem swoich własnych czynności: stawia pytania do tekstu, sam na nie odpowiada, podsumowuje i jeszcze na koniec redaguje notatkę do zapisania przez uczniów w zeszytach. Analizując teksty literackie w szkole, poloniści najczęściej sięgają po strukturalizm, bo sami z użyciem tych narzędzi metodologicznych byli nauczani w szkole, a później poznali je bezpośrednio na uniwersytecie. Absorpcja przez ucznia współczesnych tekstów, niezbędna do ukształtowania świadomego odbiorcy kultury, wymaga zastosowania nowych metodologii interpretacji i nowej metodyki pracy na lekcji. Podobnie może być także w wypadku klasyki. Z narzędzi hermeneutyki, owszem, coraz częściej korzysta się na lekcjach, ale w kolejce czeka jeszcze antropologia kulturowa, geopoetyka, postkolonializm, dekonstrukcja, gender¹⁰. Z punktu widzenia dydaktyki szczegółowej, jeśli pragnie się, by uczeń zaangażował się w lekturę tekstu emocjonalnie, należy częściej stosować (szczególnie w klasach młodszych) formy zabawowe, organizując wokół lektur gry, quizy, konkursy. Ogromną pomocą w tej kwestii są różne metody aktywne, które pozwalają młodym czytelnikom kreatywnie przetwarzać tekst i wchodzić z nim w autentyczny dialog. Krzysztof Biedrzycki w taki sposób pisze o tym stanie rzeczy:

Spis lektur do gimnazjum jest tak ułożony, by możliwe było płynne przejście ucznia od literatury młodzieżowej i popularnej do literatury „wysokiej”, dorosłej. Układ spisu lektur jest taki, że na początku podane są utwory klasyczne, a w dalszej części utwory z literatury młodzieżowej i popularnej¹¹.

¹⁰ Zob. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Red. A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI. Kraków 2006.

¹¹ K. BIEDRZYCKI: *Język polski w liceum – wskazówki metodyczne*. W: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Tryb dostępu: http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf, s. 78.

Stąd też możemy powiedzieć, że lektura tych dzieł pełni funkcję inicjującą, wprowadza w czytanie dzieł klasycznych, z którymi uczeń zaczyna spotykać się tylko jednostkowo w gimnazjum, a w sposób nasilony w liceum.

Nauczyciel w świetle nowej podstawy programowej jest nieustannie stawiany w sytuacji wyboru. Ponieważ w gimnazjum uczniowie, jak to już było wspomniane, mają przeczytać w sumie 15 tekstów o większej objętości, a dokument bezpośrednio wskazuje jedynie 3, o pozostałych musi zdecydować sam nauczyciel. Podobnie w liceum, na 13 tekstów jedynie 5 oznaczonych gwiazdką, wskazującą ich obligatoryjność, można uznać za obszerne – w gestii nauczyciela/ucznia pozostaje więc dobranie 8 pozostałych. Ksiądz Józef Tischner mawiał: „Im więcej wolności, tym więcej odpowiedzialności”. Czy nauczyciele poloniści będą mądrze wybierać? Podstawa podpowiada, by sięgać, podejmując decyzje czytelnicze, także po klasykę. Na sugerowanej liście znajdują się więc: w gimnazjum – *Romeo i Julia* Szekspira, *Świętoszek* lub *Skąpiec* Moliera, wybrane nowele Prusa lub Orzeszkowej; w liceum – wybrane sonety Sępa-Szarzyńskiego, *Makbet* lub *Hamlet* Szekspira, wybrane wiersze Mickiewicza, Słowackiego i Norwida, wybrana proza Dostojewskiego, Żeromskiego, Białoszewskiego, *Chłopi* Reymonta, opowiadania Iwaszkiewicza, Borowskiego, wiersze poetów współczesnych (Baczyńskiego, Różewicza, Miłosza, Szymborskiej, Herberta, Lipskiej, Zagajewskiego, Barańczaka), dramat dwudziestowieczny z literatury polskiej (np. Witkiewicza, Mrożka lub Różewicza), a dalej powieść z XX lub XXI wieku – polska (np. *Cudzoziemka* Kuncewiczowej, *Granica* Nałkowskiej, *Droga donikąd* Mackiewicz, *Solaris* Lema, *Austeria* Strykowski, *Kronika wypadków miłosnych* Konwickiego) i światowa (np. *Proces* Kafki, *Dżuma* Camusa, *Rok 1984* Orwella, *Sztukmistrz z Lublina* Singera, *Sto lat samotności* Marqueza, *Imię róży* Eco). Jakim kryterium będą się kierować nauczyciele? Czy zasugerują się tylko tym, co preferują autorzy zamówionego podręcznika, czy odważą się zaufać własnym upodobaniom, a nawet pasjom lekturowym? (Pod warunkiem, przepraszam za śmiałość, że w ogóle je mają, bo czy ktoś zbadał, jak wygląda czytelnicтво nauczycieli, i czy nie miałyby w niektórych wypadkach zastosowania znana sentencja: „Lekarzu, ulecz samego siebie”?). A może dopuszczą do tych wyborów swoich uczniów? Mogłoby to niejednego z nich uaktywnić, bo nie mieć zdania w tej kwestii to trochę głupio...

Polonistycznym zabiegiem wentylowania jest też, budzące swego czasu (a może i do tej pory) nadmierne emocje, dopuszczenie w podstawie programowej czytania pewnych lektur we fragmentach. W gimnazjum podpowiada się, by właśnie w ten sposób czytać: *Iliadę* i *Odyseję* Homera (lub *Przygody Odyseusza* Parandowskiego), *Pieśń o Rolandzie*, *Balladynę* Słowackiego, a w liceum *Ferdynand* Gombrowicza, *Don Kichota* Cervantesa, *Pamiętniki* Paska, *Monachomachię* Krasickiego, *Dziadów część IV* Mickiewicza, *Kordiana* Słowackiego. Najbardziej rozjątrzeni przeciwnicy przyjęcia takiego rozwią-

zania rwali włosy z głowy i oskarżali twórców podstawy o torowanie drogi do profanacji dzieł w majestacie prawa, do upadku czytelniczych obyczajów (jakby nie dostrzegali, że te obyczaje już są na wymarciu). To oczywiste, że nierozumne szatkowanie dzieła może wypaczyć jego sens, ale podstawa programowa jest przecież skierowana nie do laików, ale do ludzi wykształconych w swoim zawodzie, traktuje się w niej nauczycieli poważnie, jako odpowiedzialnych za to, co i jak robią, wyposażonych w potrzebne do tej pracy umiejętności. I przecież, czego rozgorączkowni adwersarze nie zauważają, podstawa nie zabrania czytania utworów w całości. Wentylowanie tradycji, choć budzi sprzeciw, stanowi wymóg czasów, a w aspekcie rozwoju czytelnictwa – poznawanie obszernych dzieł w częściach jest czynnością inicjującą i wpływa pozytywnie na odbiór dzieła, a także może skłonić do spontanicznego sięgnięcia po tekst w całości. Posłużę się nomenklaturą karcianą: da się na tym sporo ugrać. Czytania we fragmentach nie boi się szkoła francuska, w której procedura ta, praktykowana od dziesięcioleci, nie doprowadziła do upadku kulturowego; co więcej, Francuzi mają jeden z najwyższych w Europie wskaźnik procentu dorosłych czytelników.

Wróćmy do naszych porównań medycznych. Gdy pacjent-uczeń będzie reagować na dokonywane zabiegi, gdy zacznie chociaż zerkać na proponowaną w szkole literaturę, można wspomagać go, robiąc masaż pobudzający pracę serca. Co jest absolutnie zgodne z zasadami sztuki medycznej:

Jeżeli nie wyczuwamy tętna na tętnicy szyjnej, należy rozpocząć zewnętrzny masaż serca¹².

Circulation, czyli zewnętrzny masaż serca

Masaż w tym miejscu wywodu będzie miał trojake znaczenie. Jedno to zabieg mający za zadanie przywrócić do życia figurę czytelnika, postać, w której życie ledwo się tli. Drugie to działanie w kierunku obudzenia w uczniu – jakkolwiek górnolotnie by to zabrzmiało – miłości do literatury. I trzecie znaczenie, na którym się skoncentrujemy – wskazanie w podstawie, gdzie jest serce polskiej literatury, a więc które to są najważniejsze teksty z zakresu naszej klasyki, wskazanie po to, by móc pobudzić je do życia w mentalności współczesnego nastolatka. Owo serce to katalog 13 utworów najważniejszych z ważnych, które powinien poznać każdy Polak, gdyż budują jego tożsamość zarówno narodową, jak i w ogóle kulturową. Szkoła gimnazjalna i ponad-

¹² B. KOWALCZYK: *ABC reanimacji...*

gimnazjalna, utrzymując ciągłość toku nauczania, stanowią programową jedność, stąd też teksty, które pojawiły się na wcześniejszym etapie kształcenia, nie powinny być powtarzane później (to rytm masażu). A co jest sercem literatury w gimnazjum? Wybrane fraszki oraz *Treny* (V, VII, VIII) Kochanowskiego, wybrane bajki Krasickiego, *Zemsta* Fredry, *Dziadów część II* Mickiewicza i wreszcie jedna z trzech powieści historycznych Sienkiewicza (*Quo vadis*, *Krzyżacy* lub *Potop*). Dobór repertuaru ma zachęcić młodego czytelnika do sięgania po klasykę na dalszym etapie kształcenia, jednak należy mieć świadomość, iż wymaga to intensywnego masażu w postaci przeprowadzonych na wymienionych tekstach atrakcyjnych zabiegów metodologicznych i metodycznych.

Na serce literatury, które ma poznać licealista, składa się *Bogurodzica* i jeszcze jeden element staropolski: wybrane pieśni, treny (inne niż w gimnazjum) oraz psalm Kochanowskiego; *Dziadów część III* oraz *Pan Tadeusz* Mickiewicza, *Lalka* Prusa, *Wesele* Wyspiańskiego, a z literatury XX wieku wybrane opowiadanie Schulza oraz *Ferdydurke* Gombrowicza. Żeby uniknąć niedomówień (nazwijmy to arytmnią), w kwestii wykorzystania przywołanych lektur zacytuję komentarz Ewy Jaskółowej do odnośnych zapisów podstawy, które, jak pisze autorka,

nie sugerują konieczności nauczania historii literatury i nie stanowią sugestii nauczania chronologicznego, choć nie negują go. Kształtowanie bowiem świadomości historycznoliterackiej wymaga od nauczyciela takiej organizacji procesu dydaktycznego, który doprowadzi do rozpoznania przez uczniów relacji między tekstami powstałymi w różnych epokach. Świadomość ta może pojawić się u ucznia zarówno jako owoc procesu dydaktycznego zorganizowanego w układzie problemowym, jak i chronologicznym. Ważne jest wyłącznie to, by na każdej lekcji języka polskiego uczeń „pochylał się” nad tekstem literackim lub jakimś innym tekstem kultury **i prowadził** wokół niego czynności analityczne i hermeneutyczne, a nie tylko przyswajał faktografię historycznoliteracką (geneza dzieła, towarzyszące mu idee epokowe, biografia autora)¹³.

Pamiętajmy jeszcze, żeby podczas wykonywania masażu serca „uciśnięcia mostka oraz wdmuchnięcie powietrza nie były jednoczesne”, a więc by klasyki nie przyduścić naddatkiem nowoczesnych metod nauczania i stosowanych metodologii, czyli reanimować z głową. Skutecznymi narzędziami w prowadzeniu opisywanych zabiegów wydają się planowane zmiany w formule eg-

¹³ E. JASKÓŁOWA: *Język polski w liceum – wskazówki metodyczne. W: Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 83–84.

zaminowania. Znajomość klasyki będzie bowiem bezwzględnie sprawdzana, i to dwukrotnie: podczas gimnazjalnego testu kompetencji i na maturze. Natomiast za kilka lat należałoby przeprowadzić szeroko zakrojone badania ilościowe i jakościowe, które pokażą, na ile się powiodły zabiegi przywracające w szkole czytelnictwo do życia.

Sławomir Jacek Żurek

How to resuscitate the classics at school or on medicine and reading

Summary

The basis for considerations in this article constitutes a medical metaphor about the resuscitation of a patient. The patient in this case is school and malfunctioning elements of the school-learner-school reading and teacher system. The author makes a diagnosis that such basic activities as speaking, writing and interest in high culture cease to exist in Polish lessons. The situation diagnosed is, according to the author of the article, demoralizing for both learners and teachers. Both parties play a kind of game in which one of them pretend to be reading while the others believe in it. The author of the article sees the chances for improving the situation in the realization of a new curriculum taking into account fewer books on a reading list during a twelve-year educational cycle, but a more careful reading. The second element supporting the “treatment” is not only a quantitative, but also a qualitative change of reading. The curriculum presents propositions of reading lists more adjusted to a young generation of readers. The author of the article puts forward a hypothesis that the basis of the reactivation of the classics in schools is simply motivating a learner, and showing him/her interesting lessons based on works that could be chosen by learners and teachers. The situation of the choice gives the sense of learner’s and teacher’s freedom, if only the latter wanted to make use of it.

Sławomir Jacek Żurek

Comment reanimer le classique à l'école c'est-à-dire la médecine et la lecture

Résumé

Le point de départ pour cet article est la métaphore médicale de la réanimation du patient. Le patient c'est l'école et des éléments fautifs du système: école – élève – lecture à l'école et enseignant. L'auteur pose le diagnostic que des activités de base, comme parler, écrire, s'intéresser à la culture haute cessent pendant les cours de langue polonaise. La situation diagnostiquée est, selon l'auteur de l'article, démoralisante de même pour les élèves que pour les professeurs. Les deux groupes mènent une sorte de jeu, où les uns feignent de lire et

les autres feignent de le croire. L'auteur voit la chance d'améliorer la situation dans une bonne réalisation du nouveau programme qui présule au cours du cycle de douze ans la lecture d'un nombre de livres limité, mais plus attentive. Le second élément qui soutient « la cure » est le changement non seulement du nombre des lectures mais aussi de leur qualité. Le programme propose des lectures plus proches à la jeune génération des lecteurs. L'auteur de l'article pose la thèse que la base de la réactivation du classique à l'école consiste tout simplement à motiver l'élève, à lui montrer des leçons intéressants sur des oeuvres choisis par l'élève et l'enseignant. La situation du choix donne à l'élève et à l'enseignant la sensation de liberté, sous la condition que ce premier veuille en profiter.

IZOLDA BONAREK

Zespół Szkół nr 2 w Jastrzębiu-Zdroju

Kompetencje kulturowe młodych odbiorców literatury – wnioski z badań

W sytuacji, kiedy doskonale wiadomo, że czytanie nie jest już ani jedynym, ani preferowanym przez uczniów sposobem docierania do informacji, a popkultura jest wszechobecna, niezbędne wydaje się zdiagnozowanie czytelnictwa oraz preferencji czytelniczych i kulturowych młodzieży. Niniejsze rozważania przedstawiają wnioski z badań dotyczących samodzielnych wyborów lekturowych uczniów (w tym poezji), wpływu mediów (telewizja) na postawy i wybory lekturowe oraz odbioru tekstów teatralnych, filmowych i muzycznych.

Celem badań było ustalenie, w jakim stopniu wiedzę o tych uwarunkowaniach można zastosować w pracy z klasycznymi tekstami literatury polskiej w szkole. Dlatego w końcowej części rozważań przedstawione zostaną także konkretne sugestie dydaktyczne, pokazujące przede wszystkim możliwości wykorzystania kultury popularnej w pracy z utworami kanonicznymi.

Badania

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2010/2011 w 26 klasach pierwszych szkół ponadgimnazjalnych różnych typów w 6 miastach województwa śląskiego (Katowice, Jastrzębie-Zdrój, Żory, Tychy, Racibórz, Wodzisław Śląski). Objęły 720 uczniów (w tym uczniów liceów ogólnokształcących – 434 osoby, techników – 220 osób, zasadniczych szkół zawodowych – 66 osób).

Ankiety przeprowadzone były w salach lekcyjnych, w obecności nauczyciela prowadzącego i osoby ankietującej. Ankietowani uczniowie bardzo rzetelnie wykonali postawione przed nimi zadanie. Różnice w wielkości miast,

w których przeprowadzono ankiety, a także zróżnicowanie poziomu klas badanych dają szansę na potraktowanie pozyskanego materiału jako dość reprezentatywnego.

Ankiety¹, zgodnie z intencją badającej, dotyczyły samodzielnych wyborów kulturowych i czytelniczych uczniów z pominięciem lektur szkolnych. Wcześniejsze badania² z reguły uwzględniały czytelnictwo lektur. W tym wypadku chodziło o pozyskanie materiału ukazującego pozaszkolne fascynacje kulturowe uczniów, mogące jednak mieć wpływ na ich odbiór tekstów z kanonu lektur.

Czytelnictwo w dzieciństwie

W pierwszej części ankiet znalazły się pytania związane z uwarunkowaniami czytelniczymi mającymi swe źródło w dzieciństwie, zapytano uczniów o pierwsze kontakty z książką w dzieciństwie, o sytuacje, w których pojawiała się książka, o ulubiony utwór z dzieciństwa oraz o to, dlaczego ten właśnie został zapamiętany.

Na pytanie „Czy pamiętasz z wczesnego dzieciństwa sytuacje, w których w twoim życiu pojawiała się książka?” pozytywnie odpowiedziało 59%, negatywnie – 41%. Natomiast ulubioną książkę z dzieciństwa pamięta 63% ankietowanych. Co wskazują dzisiejsze nastolatki jako zapamiętane z dzieciństwa? Okazuje się, że przede wszystkim pozycje, które można uznać za klasyczne.

¹ Kwestionariusz ankiety zawierał zarówno pytania zamknięte, jak i pytania z kafeterią dotyczące podstawowych danych związanych ze stanem czytelnictwa i uczestnictwa w kulturze.

² Np.: E. PRZĄDKA: *Czytelnictwo literatury sensacyjno-kryminalnej wśród młodzieży 11-14-letniej*. W: *Z badań nad czytelnictwem i literaturą dla młodzieży*. Red. A. PRZECLAWSKA. Warszawa 1970, s. 84–87; S. BORTNOWSKI: *Młodzież a lektury*. Warszawa 1974, s. 55–63, 139–145; IDEM: *Spór z polonistyką szkolną*. Warszawa 1988, s. 49–52; IDEM: *Jak zmienić polonistykę szkolną?* Warszawa 2009, s. 69–90; H. GADKOWSKI: *Odbiór liryki w szkole. Z badań nad szkolną edukacją literacką*. Jelenia Góra 1989, s. 47–57; A. KSIĄŻEK-SZCZEPANIKOWA: *Świadomość literacka ucznia. Głosy dzieci i młodzieży u schyłku XX wieku*. Szczecin 1995, s. 51–73; P. ANDRUSIEWICZ: *Interakcje nauczyciel – uczniowie w kształceniu literackim*. Kraków 1996, s. 89–103; G. WALCZEWSKA-KLIMCZAK: *Oczekiwania nastolatków wobec biblioteki u progu XXI wieku*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. PAPUZIŃSKA, G. LESZCZYŃSKI. Warszawa 2002, s. 260–279; M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: *Metodyka konkretna*. Poznań 2002; A. TOMASIK: *Przyjemności pragnę nie gęby*. „Polonistyka” 2005, nr 7, s. 56–58; J. SZYMANIAK: *Młodzież, szkoła, wartości. Dwa pokolenia wobec lektury*. Koszalin 2005, s. 171 i dalej; B. BOROWICZ: *(Nie)czytanie licealistów polskich i francuskich*. „Polonistyka” 2009, nr 10, s. 39–45.

Oto wskazania z klasyki literatury dla dzieci sprzed XX wieku: *Baśnie* Andersena (19), baśnie braci Grimm (11), *Pinokio* Collodiego (10), powieści Burnett (6), *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza (6), *Robinson Crusoe* Defoe (3), *Opowieść wigilijna* Dickensa (3), *Janko Muzykant* Sienkiewicza (2). Poza tym wskazano tytuły baśni, m.in. *Czerwony Kapturek*, *Kopciuszek*, *Kot w butach*, *Królowna Śnieżka*, *Jaś i Małgosia*. Wśród pozycji z XX i XXI wieku dominują: Lindgren *Dzieci z Bullerbyn* (50), Milne'a *Kubuś Puchatek* (41), Pisarskiego *O psie, który jeździł koleją* (20), Rowling cykl o Harrym Potterze (15), wiersze Tuwima (14), Brzechwy (14), powieści Montgomery (10), Molnara *Chłopcy z Placu Broni* (10) oraz Krüger *Karolcia*, Kownackiej *Plastusiowy pamiętnik*, Porter *Pollyanna*, Knutssona *Przygody Filonka Bezogonka*, Saint-Exupéry'ego *Mały Książę*, Tolkiena *Hobbit*, Schmitta *Oskar i Pani Róża*, cykle Sempe i Gosciniego o Mikołajku oraz Szklarskiego o Tomku Wilmowskim. Powtarzające się teksty nie zaskakują, są to w większości lektury znane pokoleniu rodziców, a niejednokrotnie i dziadków. Z tytułów nowych wymieniany jest przede wszystkim cykl Rowling, uczniowie wskazują też pojedyncze popularne książki typu *Kapitan Majtas* Deve'a Spike'a. Bezpośrednio wymieniane są też „książeczki Disneya”, przy czym trudno tu stwierdzić, o jakie tytuły chodzi.

Interesująca dla nauczyciela może być odpowiedź ucznia na pytanie, dlaczego takie a nie inne pozycje zostały przezeń wskazane. Z uzasadnień ankietowanych wynika, że współczesny nastolatek zapamiętał z dzieciństwa książki ze względu na to, że były „fajne, ciekawe” – 96 pytanym, „bo tak” – 53. Utożsamiał się z ich bohaterami – 35 (np. bardzo częste wskazanie przy *Dzieciach z Bullerbyn* – „bliska mi bohaterka”). Wartość przeżywanych emocji lub nastroju budowanego przez książkę podkreśla 16 ankietowanych. Interesujący temat podkreślają 23 osoby. Opinie respondentów uwzględniają również wartość dydaktyczną lektury: „o życiu...”, „pouczająca...”, „zawierała wartości etyczne, o przyjaźni, o zwycięstwie inteligencji”, „temat dawał do myślenia”. Bardzo ważny dla małych dzieci okazał się sam kontekst czytania – 36 osób zapamiętało pierwszą samodzielnie przeczytaną książkę („pierwsza, którą sam/-a przeczytałem/-am, „pierwsza poważna”, „pierwsza wypożyczona”). O wiele więcej, bo 52 odpowiedzi, to sytuacja, w której wspólne czytanie staje się okazją do bycia razem w rodzinie. Zapamiętane zostały książki, które rodzice (bądź matka, ojciec, rodzeństwo, babcia, dziadek) czytali. Uczniowie podawali też bardzo emocjonalne uzasadnienia („prezent od zmarłej babci”, „tata śpiewał na melodię specjalnie przez siebie wymyśloną”). Na język zapamiętanej pozycji wskazuje 8 osób, na humor – 9. Książka dla dzieci to także ilustracja – istotna jest dla 22 ankietowanych.

Można postawić tezę, że dziecięcy kontakt z książką współczesnych nastolatków to w jakimś stopniu powrót do korzeni. Zdani raczej na propozycje opiekunów niż na samodzielne wybory, zapamiętali z dzieciństwa to, co sugeruje pewną międzypokoleniową wspólnotę czytelniczą.

Czytanie nie jest modne...

Kolejne pytania ankiety dotyczyły już bezpośrednio tego, jak czytają młodzi obecnie. Przeczytanie jakiegokolwiek książki poza lekturami szkolnymi w ostatnich trzech miesiącach deklaruje 432 badanych (60%). Nic, poza lekturami, nie czyta 288 osób, czyli 40%. Nie jest to sukces czytelniczy.

Na kolejne pytania ankiety, dotyczące umiejętności wybrania i opisanie ulubionej książki, tylko 49% młodych ludzi odpowiada twierdząco, czyli ponad połowa współczesnych nastolatków nie potrafi wskazać autora lub tytułu w jakikolwiek sposób istotnego dla nich. Sądząc zaś z przeglądu tytułów wymienionych, czas „książek zbójeckich” albo już przeminął, albo – dla tych konkretnych młodych ludzi – jeszcze nie nadszedł. Co bowiem wymieniają jako ulubione książki? Na czele pozostaje³ cykl Rowling o Harrym Potterze (29), zaraz potem lokuje się cykl *Zmierzch* (21). 12 czytelników preferuje pisarstwo Paula Coelho (różne tytuły)⁴.

Na pytanie, jakie utwory były czytane przez respondentów w ostatnim czasie, odpowiedzi układają się podobnie: powieści Coelho (30); *Zmierzch* (29); Harry Potter (21). Na podstawie tego zestawienia można by wnioskować, że właśnie te książki mają szczególny wpływ na kształtowanie gustu i światopoglądu młodych. Na fenomen Harry’ego Pottera zwracano już uwagę wielokrotnie. Przeprowadzone badania⁵ dowodzą, że przy odbiorze innych, bardziej skomplikowanych tekstów, także z klasyki, raczej może pomóc niż zaszkodzić. Możliwość odczytywania przygód młodego czarodzieja z Hogwartu na różnych poziomach pozwala zainteresować się książką ludziom w różnym wieku⁶, a reinterpretacje podstawowych wątków kultury europejskiej na pewno ułatwią wielbicielom tego bohatera poruszanie się po obszarze tejże kul-

³ Oba teksty zajmowały czołowe pozycje również w badaniach prowadzonych wśród uczniów ostatnich klas gimnazjum w roku szkolnym 2009/2010. Próba objęła wówczas 270 osób.

⁴ Biorąc pod uwagę, że w wypowiedziach uczniów nie występuje jeden konkretny, dominujący utwór, trudno jest zweryfikować przydatność popularności autora w działaniach dydaktycznych.

⁵ Patrz m.in.: M. JEDLICZKO-MALIK: *Harry Potter i pytania Antygony*. „Polonistyka” 2004, nr 2, s. 24–28. Autorka broni tekstu jako mogącego sprzyjać dydaktycznym działaniom nauczyciela, zastanawia się także nad światem wartości prezentowanym w utworze. E. PACZOSKA: *Za co (nie) lubimy Harry’ego Pottera*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży...*, s. 175–184. Autorka czyta *Harry’ego Pottera* jako inicjacyjną powieść o dojrzewaniu. Również Grzegorz LESZCZYŃSKI w publikacji *Bunt czytelników: proza inicjacyjna netgeneracji* (Warszawa 2010, s. 223–233) poświęca temu problemowi uwagę.

⁶ D. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK: *Jak nastolatki oceniają książki*. „Polonistyka” 2006, nr 2, s. 12–13.

tury. Język powieści również nie budzi zastrzeżeń, w czym ogromna zasługa tłumacza, Andrzeja Polkowskiego⁷.

W przypadku sagi Meyer sama fabuła, oparta na wątku „miłości niemożliwej”, może przybliżyć pewne kulturowe konteksty. Odczytywanie zaś *Zmierzchu* jako powieści o problemie wielokulturowości, obcości, czyli o odwiecznym problemie „innego”, mogłoby się stać podstawą całkiem ciekawej dyskusji z młodym czytelnikiem.

Kompozycja poszczególnych części sagi *Zmierzch* jest stała⁸ i schematycznie wzorcowa: tytuł, stanowiący wraz z okładką (identyczną we wszystkich wydaniach, niezależnie od języka) element znaczący w tekście; motto zaczerpnięte z klasyki (Biblia, Szekspir, Frost), będące komentarzem do tekstu; prolog budowany na zasadzie przywołania punktu kulminacyjnego, zawsze wskazującego moment dokonywania przez bohaterkę najważniejszego wyboru: gotowości poświęcenia życia za kogoś, kogo kocha (matka, ukochany mężczyzna, bliscy i przyjaciele, dziecko, które decyduje się urodzić, mimo świadomości, że donoszenie ciąży i poród zagrażają jej życiu). Poszczególne tomy zamyka epilog, kończący wątki bieżące i potencjalnie otwierający kolejne⁹.

Główna bohaterka, Bella, słucha Debussy'ego, czyta Brontë, Szekspira i Austen. Zestaw lektur jest więc typowy dla anglojęzycznej dorastającej panienki. Można zresztą postawić tezę, że cały cykl skomponowano według wzorca powieści dla dziewcząt: dydaktycznej, realizującej określony wzorzec postępowania, z narracją pamiętnikarską pierwszoosobową, eksponującą wątek uczuciowy. Świat otaczający bohaterkę jest czarno-biały, a wybory – oczywiste¹⁰. Ciekawym zabiegiem jest wprowadzenie jakby podwójnego źródła komentarzy do świata – są to z jednej strony legendy Indian (poznawane przez bohaterkę w przekazie oralnym), z drugiej Internet.

Wydaje się, że o popularności cyklu *Zmierzch* zdecydowało jednak wyraziste rozgraniczenie dobra i zła oraz sylwetki wampirycznych „dobrych” bohaterów, stojących, dosłownie i w przenośni, na granicy światła i ciemności. Wynikają z tego rozgraniczenia dwie ciekawe możliwości interpretacji: ukazanie miłości Belli i Edwarda jako swoistej realizacji motywu Eros – Tanatos

⁷ Na wartość znajomości powieści w kształtowaniu języka uczniów wskazuje m.in. oparty na badaniach ankietowych artykuł Małgorzaty DANOWSKIEJ: *Jaki pożytek z Harry'ego Pottera*. „Nowa Poliszczyna” 2005, nr 1, s. 37–43.

⁸ Za wyjątkiem czwartego tomu, który składa się z trzech kolejnych części, budowanych za zasadzie analogii.

⁹ Cykl może być przydatny, co potwierdziły podjęte przeze mnie działania dydaktyczne dotyczące zasad komponowania dłuższego tekstu.

¹⁰ Inaczej jest w wielu innych współczesnych powieściach „pensjonarskich”. Por. np. M. GRABAN-POMIRSKA: *W tenisówkach i na wysokich obcasach*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży...*, s. 194–201.

i konstrukcja wampirycznych bohaterów jako postaci tragicznych, bo ciągle nie-pogodzonych ze swoją kondycją.

Klasyka i jej obecność w świadomości literackiej młodych

Czy literatura wcześniejsza niż dwudziestowieczna w świetle analizowanych wyników badań w ogóle funkcjonuje w wyborach młodych? Oto wskazania dotyczące klasyki dziewiętnastowiecznej i wcześniejszej. 5 osób (dziewczyń) deklaruje, że ostatnio przeczytały któryś z tytułów Jane Austen, 3 osoby zetknęły się z Szekspirem, 3 z Sienkiewiczem. 2 dziewczyny deklarują lekturę Biblii, również po 2 czytanie Dostojewskiego, Hugo, Mickiewicza, Moliera. Pojedyncze osoby przyznały się do czytania Byrona, Czechowa, Calderóna de la Barca, Dumasa, Kochanowskiego, Poego, Sade'a, Staffa, Wilde'a, *Dziejów Tristana i Izoldy* (jak widać, niezależnie od intencji autorki ankiet, i tak pojawiają się wskazania będące odbiciem typowego zastawu lektur klasy pierwszej). W sumie 31 osób na 720 (co stanowi 4%) z własnej woli sięga po teksty z kanonu.

Wśród książek wybieranych jako ulubione, pozycje z klasyki wymieniane są równie rzadko. Jest ich 16. Wśród nich pierwsze miejsce zajmuje Sienkiewicz z 4 wskazaniami (po jednym na *Latarnika*, *Potop*, *Quo vadis*, *W pustyni i w puszczy*), 3 wskazania na Szekspira, po 2 na Dickensa, Prusa, po 1 na Austen, Brontë, Defoe, Goethego, Poego.

Biorąc pod uwagę, że badani to młodzi ludzie, dopiero wchodzący w dorosłość, można jeszcze przyjrzeć się temu, na ile obiecująco wygląda ich kontakt z klasyką literatury młodzieżowej. Autorzy książek ostatnio przez młodzież czytanych to: Montgomery (3), Twain (1), Carroll (1), London (1); ulubionych: Burnett (2), Carroll (1), May (1), Molnar (4), Montgomery (5), Sienkiewicz (1). W sumie 19 wskazań na 720 ankietowanych.

Wniosek może być tylko jeden – bez udziału szkoły i nauczycieli kontakt młodych ludzi z klasyką jest właściwie żaden. Czy zatem zadaniem nauczyciela będzie **reaktywowanie klasyki**? A jeśli tak, to jak może to zrobić? I tu warto zwrócić szczególną uwagę na motywację czytelników dokonujących wyboru ulubionego tekstu. Aż 85 respondentów zwraca uwagę na fabułę, która powinna być „dynamiczna, ciekawa”, zawierać „wątki miłosne i przygodowe”, 44 osoby piszą o temacie („przyjaźń, miłość, mądrość, prawda o życiu”); respondenci wyraźnie nie potrafią nazwać inaczej tego, czego szukają w literaturze. Inni (14 wskazań) zwracają uwagę wprost na wartości etyczne („walka dobra ze złem”). Oczywiście duża grupa zafascynowana jest kreacją bohatera (43 wskazania), przy czym bardzo często osoby te traktują bohatera literackiego jako swoisty wzorzec. Stosunkowo spora grupa (44 osoby) pisze o kwestiach językowych; zdaniem nastoletnich odbiorców, książka, którą ze-

chę przeczytać, powinna charakteryzować się „prostym” lub „bardzo prostym” językiem, który „idzie / można / da się zrozumieć”.

Z tych odpowiedzi nauczyciel może wyciągnąć pewne wskazówki dotyczące tego, jak przybliżyć literaturę klasyczną. Przede wszystkim jako świadectwo jednostkowych zmagania z losem, poszukiwania miejsca i sensu w życiu. Te problemy bowiem wskazują młodzi odbiorcy literatury jako najistotniejsze, uzasadniając własne wybory czytelnicze.

Ważną byłaby także dbałość nauczyciela o wyjaśnienie licznych w tym wypadku problemów językowych, które mogą młodemu człowiekowi znacząco zaburzyć możliwość poprawnej i satysfakcjonującej go recepcji klasycznych tekstów.

Poezji się nie czyta

Otwarta pozostaje kwestia czytania poezji. Na pytanie o prywatne, poza lekcjami języka polskiego, kontakty z liryką tylko 17% ankietowanych odpowiada twierdząco. Wymieniane są co prawda takie nazwiska z klasyki, jak Mickiewicz (6), Kochanowski (4), Baudelaire (3), Asnyk, Dickinson, Krasiński, Norwid, Owidiusz, Petrarca, Staff, Safona, ale są to sytuacje jednostkowe. Optymizmem może napawać fakt, że ci, którzy w ogóle czytają wiersze, najczęściej potrafią dobrze uzasadnić swoje wybory, sięgając do różnorodnych argumentów, w tym dotyczących formy i stylu tekstów.

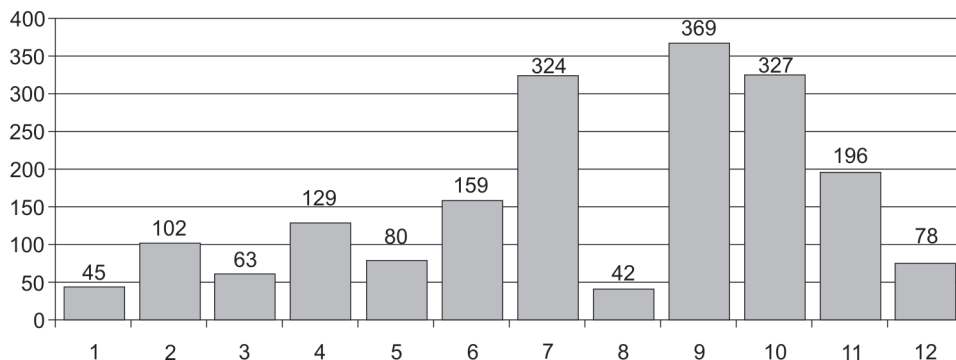
Interesujący z punktu widzenia niniejszego tekstu jest fakt, że wśród poetów XX i XXI wieku równolegle funkcjonują w świadomości młodych między innymi Baczyński, Herbert, Szymborska oraz Eldo, Grabaż, Osiecka. Tak więc młodzi sugerują, że teksty piosenek można postrzegać jako poezję, że można skupić się na tekście. Jeśli chodzi o twórczość poetów najmłodszego pokolenia, to w zasadzie nie obserwuje się odbioru ich tekstów; tylko dwa wskazania dotyczyły „młodych poetów amatorów z Internetu”.

Film i teatr

Na pytanie¹¹ ankiety: „W jaki sposób najchętniej spędzasz czas wolny?”, odpowiedzieli wszyscy ankietowani, wskazując z reguły więcej niż jedną

¹¹ W kolejnych pytaniach ankietowani mogli dokonywać kilku wskazań, wybory nie sumują się do 720.

czynność. Interesujące nas czytelnictwo książek i czasopism stanowi jedną z ulubionych czynności dla 147 osób, czyli dla zaledwie 20%. Zajęcia, które są wysoko i bardzo wysoko punktowane, a stanowią formę kontaktu z kulturą, to oglądanie telewizji i słuchanie muzyki.



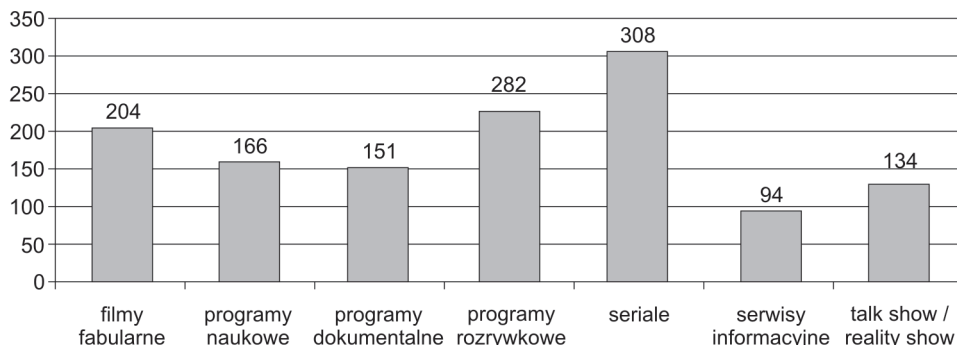
Rys. 1. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: „W jaki sposób najchętniej spędzasz czas wolny?”

OBJAŚNIENIA: 1 – czytam czasopisma; 2 – czytam książki; 3 – idę do kina; 4 – idę na spacer; 5 – idę na zakupy; 6 – oglądam telewizję; 7 – słucham muzyki; 8 – słucham radia; 9 – spotykam się ze znajomymi; 10 – gram na komputerze / surfuję w Internecie; 11 – uprawiam sport; 12 – inne.

ŹRÓDŁO: Badania własne.

Czy można te deklaracje nastolatków wykorzystać jako pomocne przy uczeniu ich kontaktu z kulturą wysoką, w tym z literacką klasyką?

Zacznijmy od telewizji. Jest ona traktowana głównie jako źródło rozrywki. Oglądanie seriali (308 wskazań), programów rozrywkowych (282 wskazania) oraz filmów fabularnych (204 wskazania) zdecydowanie wskazuje na dominację funkcji ludyckiej.



Rys. 2. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: „Jakie programy telewizyjne oglądasz najchętniej?”

ŹRÓDŁO: Badania własne.

Film, który powszechnie uchodzi za jedną z najbardziej atrakcyjnych dla młodego odbiorcy form sztuki, w telewizji szczególnie chętnie ogląda 71% ankietowanych¹², do kina wychodzi chętnie 56%. Seanse kinowe w zestawieniu ze spektaklem teatralnym (sztuki audiowizualne) są w zdecydowanej przewadze. W teatrze bywa często lub bardzo często zaledwie 61 osób, co stanowi 8%. Co jednak wynika z tych danych? Otóż, ponad połowa ankietowanych (52%) nie potrafi podać ani jednego tytułu filmu (nie wspominając o nazwisku reżysera), który w jakikolwiek znaczący sposób utkwiłby im w pamięci. Wśród podawanych tytułów trudno dostrzec jeden istotny tekst ważny dla jakiejś większej grupy odbiorców¹³. Powtarzające się tytuły to: *Incepcja* (13), *Władca Pierścieni* (12), *Ciekawy przypadek Benjamina Buttona* (5), *Titanic* (5), oraz przeboje ostatniego czasu, typu *Czarny łabędź*, *Avatar*, *Alicja w Krainie Czarów*, *Jak zostać królem*, *Piraci z Karaibów*. Żaden z tych tytułów nie uzyskał jednak więcej niż kilkanaście wskazań. Uzasadnienia dokonywanych wyborów głównie dotyczą treści i nie świadczą najlepiej o znajomości filmowych środków wyrazu, chociaż zdarzają się – wyjątkowo – całkiem dobre króciutkie recenzje. Na podstawie zgromadzonego materiału nie da się jednak utrzymać tezy o szczególnym zainteresowaniu młodych odbiorców przekazem filmowym oraz większej łatwości i swobodzie odbioru tego typu komunikatu (przede wszystkim wizualnego). Większość uzasadnień ankietowanych wskazuje na zdecydowanie ludyczny sposób odbierania tekstu filmowego przez młodzież i takież jego dobór oraz selekcję.

Inaczej rzecz ma się ze spektaklami teatralnymi – mimo deklarowanego bardzo rzadkiego uczestnictwa w tej formie kultury aż 34% badanych twierdzi, że pamięta konkretny spektakl teatralny, większość też mniej czy bardziej udolnie próbuje go recenzować. Jest to inna sytuacja niż w przypadku filmu. Powtarzają się tytuły, krótkie opinie świadczą o poprawnym przygotowaniu uczniów do odbioru tego typu tekstu kultury. Biorąc pod uwagę, że spektakle te bardzo często stanowią inscenizacje lektur szkolnych, możemy tu mówić o pełnym wykorzystaniu możliwości „bycia w teatrze” w celu przybliżenia uczniom klasyki. Może takiego przygotowania brakuje przy odbiorze filmu?¹⁴

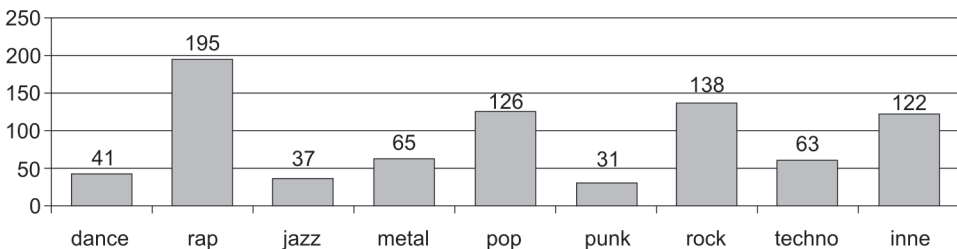
¹² Z uwzględnieniem seriali – 512 wskazań.

¹³ Wyjątek stanowi sześciokrotne wskazanie *Ostatniej pieczęci* Bergmana; ale sytuacja dotyczy uczniów tylko jednej konkretnej klasy.

¹⁴ Warto zwrócić uwagę, że nowa podstawa programowa problem edukacji medialnej wyraźnie akcentuje.

Muzyka

Najczęściej deklarowanym sposobem na spędzenie czasu wolnego jest słuchanie muzyki. Przy próbie przyjrzenia się temu zjawisku interesować nas będzie przede wszystkim popularna muzyka polska, której słuchanie deklaruje 74% badanych¹⁵. Respondenci proszeni byli o wskazanie ulubionych stylów muzycznych w kręgu muzyki popularnej, a następnie ulubionych polskich wykonawców. Chodziło bowiem o określenie, w jaki sposób wybory te mogą warunkować odbiór tekstu stricte literackiego.



Rys. 3. Odpowiedzi ankietowanych na polecenie: „Wskaż Twoim zdaniem najciekawszy gatunek muzyki rozrywkowej”

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

Dominującymi gatunkami są rap, pop i rock. Najczęściej wymieniani konkretni twórcy, czyli osoby, które, jak można mniemać, jakoś wpływają na kulturowy wizerunek młodych, wywodzą się z hip-hopu. Na popularnych polskich raperów wskazuje ponad 200 osób. Konkurować z nimi mogą jedynie wykonawcy rockowi. Poza tym gusty muzyczne młodych są dość zatowizowane.

Przyjrzyjmy się wobec tego wychodzącemu na prowadzenie w deklaracjach młodzieży rapowi.

Rap na lekcji?

Jeśli chodzi o teksty utworów rapowych, to wiodące wskazania są dość optymistyczne i mogą zostać wykorzystane do kształtowania umiejętności pracy z tekstem. W tekstach polskich raperów można odnaleźć nawiązania

¹⁵ Częstszy udział w koncertach muzyki klasycznej deklaruje 3% badanych.

kulturowe¹⁶. Ciekawymi i wartymi polecenia dla polonistów są albumy *Poeci* z 2009 roku oraz *Rymy częstochowskie* z 2010¹⁷.

W jakim kontekście usytuować rap? O proveniencjach romantycznych polskiego rapu w odbiorze młodych niech świadczą dwa cytaty z badań: „Bardzo dobrze, że taka płyta powstała, bo przecież raperzy to współcześni poeci. I tak jak 200 lat temu młodzi pisali wiersze, czytali je wspólnie, rozmawiali o poezji godzinami, tak teraz raperzy i ci, którzy rapu słuchają, piszą swoje teksty, nagrywają i gadają o hip-hopie. A w jak ciężkich czasach dla Polski żyli poeci, pomyślcie, gdyby OSTR, Fokus, Łona, Sokół, Gural i inni tworzyli pod zaborami, albo w czasie powstania...”; „Poezję i rap trzeba szanować...”¹⁸.

Z własnych¹⁹ doświadczeń dydaktycznych przywołać mogę dwie sprawdzone sytuacje wprowadzania tekstów hip-hopowych na lekcje języka polskiego.

W klasie pierwszej wykorzystuję podczas pracy z Biblią jako jeden z kontekstów piosenkę Łony *Rozmowa z Bogiem*. Uczniowie, po przypomnieniu wątku potopu, zostają poinformowani, że będą pisać pracę służącą zdiagnozowaniu ich umiejętności czytania i interpretacji. Przygotowuję dwa teksty: jeden Łony i jeden Jacka Kaczmarskiego *Arka Noego*. Oba otrzymują uczniowie jako teksty „surowe”, bez komentarza językowego i kontekstowego. Obu utworów wcześniej uczniowie słuchają w wersji śpiewanej. Mają wybrać i zinterpretować tekst, ale także uzasadnić swój wybór. W tym roku szkolnym 84% uczniów wybrało tekst hip-hopowy, tylko 16% poezję śpiewaną Jacka Kaczmarskiego. Uzasadnienia, jakie padały najczęściej, dotyczyły aktualności tekstu²⁰, jasności jego języka i przekazu²¹, łatwości – jak się okazało pozornej – interpretacji. Pojawiały

¹⁶ Np. Eldo, Paktofonika, DonGURALesco nie uciekają od kulturowych asocjacji. O języku rapu pisała m.in. R. PAWLAK: *Polska kultura hip-hopowa*. Poznań 2004. Bogusław SKORONEK podjął problem w odniesieniu do lekcji języka polskiego w artykule: *Czy profesor Bładzka może porozumieć się z blokersem*. „Nowa Polska” 2004, nr 1, s. 25–31.

¹⁷ Zawierają utwory skomponowane w konwencji hip-hopowej, nagrane do tekstów wierszy polskich poetów (np. Asnyka, Tuwima, Lechonia, Witkacego, Krasickiego, Wyspiańskiego, Kaczmarskiego, Mickiewicza, Kochanowskiego, Reja, Morsztyna, a nawet Baki).

¹⁸ Opinia internauty dostępna na: <http://www.wykop.pl/link/683333/reduta-ordona-w-wersji-hip-hopowej/>. Data dostępu: 03.12.2011.

¹⁹ Ciekawa dyskusja na temat rapu na lekcjach języka polskiego toczyła się m.in. na łamach „Polonistyki” już w 2006 roku pomiędzy Stanisławem Wójtowiczem a Wiesławą Wantuch. Zob. W. WANTUCH: *Manifesty i programy w rytmie hip-hop*. „Nowa Polska” 2003, nr 4, s. 3–10; S. WÓJTOWICZ: *A ja wam mówię, że nie zachwyca, czyli kultura popularna w nowoczesnym liceum*. „Polonistyka” 2006, nr 9, s. 47–51; W. WANTUCH: *To wy mi powiedzcie, dlaczego was zachwyca*. „Polonistyka” 2006, nr 9, s. 52–53.

²⁰ „Tekst Łony bardzo mnie zainteresował, gdyż są w nim wspomniane problemy współczesnego świata”; „Porusza on problemy naszego świata”; „Łona jest takim samym człowiekiem z problemami jak każdy inny” (prace pisemne uczniów).

²¹ „[...] jest prosty w odbiorze, dzięki łatwemu językowi, mimo że sama tematyka jest trudna i stwarza problemy. [...] »Rozmowa« jest bardziej zrozumiała, przynajmniej dla mnie”;

się tak emocjonalne opinie jak ta: „Moim zdaniem dzieło Łony jest genialne. [...] Jego nowatorski sposób przedstawienia swego apelu do ludzi [...] bardzo mi zaimponował”. Lub: „Tekst jest genialny. Wszystkie grypsy [!] przedstawione w tekście bardzo zrozumiałe...”. Podsumowanie działań uczniów stanowiło ciekawy wstęp do rozważań o naturze liryki i właściwych jej środkach wyrazu.

Druga lekcja²², której przebieg chciałabym krótko zreferować, dotyczy poezji Jana Lechonia. Jest powiązana z problemem obecności klasyki w świadomości młodych, ponieważ bazuje na szukaniu zależności pomiędzy romantycznym tekstem – koncert Jankiela – osadzonym w tym kontekście *Mochnackim* i reinterpretacją tego utworu dokonaną w roku 2009 przez polskiego rapera.

Zajęcia rozpoczynają się od głośnego odczytania przez nauczyciela wiersza *Mochnacki*. Ważne, aby w tej fazie uczniowie nie mieli wglądu do tekstu. Następnie uczniowie zapisują pierwsze wrażenia po przeczytaniu tekstu, określają jego nastrój, proszeni są także o zapisanie słów – ich zdaniem – kluczowych, tych, które zapamiętali. Analiza pierwszych refleksji uczniów powinna przynieść skojarzenia z romantyzmem.

Następuje kolejne odczytanie utworu z wykorzystaniem kart pracy zawierających przygotowane wcześniej różnorodne, także dotyczące warstwy leksykalnej²³, objaśnienia do tekstu. Ze względu na niewielką ilość czasu pozostałe polecenia dotyczące między innymi kontekstu biograficznego kreacji bohatera lirycznego i innych pojawiających się postaci realizowane są przez poszczególne grupy, które przedstawiają kolejno tylko efekty pracy, chociaż bez wątplenia lepiej byłoby pracować całym zespołem nad wszystkimi zadaniami (ten wariant można przeprowadzić na zajęciach kółka polonistycznego). Uczniowie otrzymują kolejne karty pracy, kierujące ich działaniami, a zawierające teksty źródłowe i historycznoliterackie. Następny etap to praca nad rolą aluzji i symboli w tekście. Tu jako pomoc służą fragmenty ze *Słownika terminów literackich*.

Następnie przechodzimy do zestawienia tekstu Lechonia z tekstem koncertu Jankiela. Uczniowie zwracają uwagę między innymi na motywy, postacie, wydarzenia z historii Polski, które przywołuje dwudziestowieczny poeta w swoim wierszu, i określają funkcje tych nawiązań.

Ostatnim etapem pracy jest zestawienie tekstu Lechonia z jego odczytaniem w kulturze popularnej. Uczniowie proszeni są o przygotowanie analizy reinterpretacji wiersza Lechonia dokonanej przez zespół donGURALesko

„»Rozmowa« jest napisana prostym, zrozumiałym, współczesnym językiem, który łatwo przyswaja się” (prace pisemne uczniów).

²² Pełny scenariusz lekcji w: I. BONAREK: *Gry z tradycją w tekstach Lechonia*. W: *Scenariusze lekcyjne. Klucz do świata*. Klasa 2. Cz. 2. Z. 2. Warszawa 2010, s. 98–101.

²³ Na marginesie chciałam dodać, że jest to, jak wynika z moich doświadczeń, bardzo istotne przy pracy z tekstem do XIX wieku i późniejszym, ale silnie nacechowanym odniesieniami kulturowymi, pozwala bowiem uniknąć problemów z odbiorem tekstu w jego podstawowej, leksykalnej warstwie.

na płycie *Poeci*. Mają za zadanie przeanalizować chwytty zastosowane przy produkcji teledysku; zwrócić uwagę na realizację muzyczną tekstu, a w scenografii na grę światłem i postacią „muzy”. Ostatecznie powinni odpowiedzieć na pytanie o to, w jaki sposób współczesny raper odczytuje tekst skaman-dryty. Jak wygląda ta interpretacja? Otóż uczniowie powinni zwrócić uwagę – i zwracają – na przyćmione światło, przytłumiony koloryt, niespokojne nerwowe ruchy „pianisty”, industrialną dekorację (hala fabryczna?), postać „muzy” – nagiej kobiety skrępowanej czymś, co przypomina przewody, będącej swoistym artefaktem, i na pojawiającą się kilkakrotnie na klawiaturze fortepianu jaszczurkę... Efekt jest oczywisty, uczniowie stwierdzają, że nie jesteśmy w stanie ustalić jednej i jedynie poprawnej interpretacji – a tego, wychowani na „pomocach dydaktycznych”, często oczekują. Jednak bez problemu dostrzegają, o ile uboższy byłby odbiór tego tekstu, należącego przecież do preferowanego przez nich nurtu w kulturze popularnej, bez znajomości całego obszaru zjawisk z kultury wysokiej. Ciekawa, ale, niestety, czasochłonna, byłaby próba podwójnego odczytania klipu – na początku i na końcu zajęć, co postawiłoby uczniów wobec konieczności odszyfrowywania znaczeń tekstu bez ich osadzenia w kontekstach. Taki jest cel lekcji: pokazanie uczniom, że odwołania do tradycji kulturowej pozwalają głębiej i lepiej odczytać, a zatem zrozumieć, każdy tekst, także ten z obszaru kultury popularnej.

Wnioski

Analiza wyników ankiet dała możliwość zaobserwowania kilku kierunków działań, z których polonista może skorzystać podczas planowania lekcji. Przede wszystkim warto pamiętać o uzasadnieniach, które podają uczniowie, wyjaśniając swoje czytelnicze preferencje. Przy obecnym otwarciu podstawy programowej w obszarze samodzielnych decyzji nauczycieli co do wyboru lektur może to być istotną wskazówką.

Wyniki pierwszej części ankiety wskazują, że można sięgnąć do fascynacji literackich z dzieciństwa, odwołać się do czasu, kiedy książka wartościowana jest emocjonalnie, tym bardziej że wskazywane pozycje są cenne i silnie nacechowane kulturowo.

Jeśli z kolei przyjrzymy się uważniej najbardziej popularnym i modnym powieściom, to okaże się, że mogą stanowić punkt wyjścia rozmów o istotnych problemach dotyczących kwestii zarówno ich interpretacji, jak i kompozycji czy problemach związanych z definiowaniem gatunków. Wymaga to jednak od nauczyciela przeczytania tych pozycji, którymi fascynują się uczniowie, czyli swoistego „nadażania za modą”.

Nawet kontrowersyjne obszary popkultury, takie jak rap, można oswoić i wykorzystywać w pracy z tekstem. Warunek jest ten sam: trzeba orientować się w gustach młodych. Najważniejsze jednak przy odwoływaniu się do tekstów z popkultury na lekcjach jest jedno – zachowanie proporcji.

Izolda Bonarek

Cultural competences of young literature receivers – conclusions from the research

Summary

The article, based on the results of the questionnaire research conducted among high school students, raises the issue of preferences and motivations of teenage reader's choices, especially within the scope of the 19th century classics. The other area under investigation was cultural conditions (including contact with audiovisual arts).

The aim of the research was to establish how one can use one's own cultural experience of the young when working on the canon texts in Polish lessons.

The final conclusions underline the role of learners' individual reading preferences, their reading fascinations from childhood, and take into consideration particular methodological solutions illustrating the possibilities of using various texts of a popular culture by a teacher as these may facilitate the interpretation of the classics.

Izolda Bonarek

Les compétences culturelles des jeunes consommateurs de la littérature – conclusions de la recherche

Résumé

Dans l'article qui repose sur les résultats des enquêtes par sondage, faites auprès des élèves des écoles secondaires, l'auteur entreprend le problème des préférences et des motivations des choix de lecture des adolescents, particulièrement en ce qui concerne le classique du XIXe siècle. La seconde question remise à la recherche est le conditionnement culturel (y compris le contact avec des arts audiovisuels).

L'objectif de la recherche était de constater comment l'enseignant peut-il se servir de personnelles expériences culturelles des jeunes pendant la lecture des textes du canon au cours des leçons de langue polonaise.

Les conclusions finales soulignent le rôle des préférences individuelles des élèves pour la lecture et de leurs fascinations de lecture du temps de leur enfance. Les conclusions prennent également en considération des solutions méthodologiques qui illustrent des possibilités des enseignants de profiter de différents textes de la culture populaire pour faciliter l'analyse du classique.



Interpretacja
i
dydaktyka

XXIX

EWA JASKÓŁOWA
Uniwersytet Śląski

Uwolnić interpretację

Dlaczego „uwolnić interpretację”? Bo „odnawia znaczenia”¹, bo interpretacja jest umiejętnością, postawą, sposobem funkcjonowania w świecie. Bo żyjemy w świecie tekstów, a teksty – jak pisze Wojciech Kalaga w *Mgławicy dyskursu* –

wymknęły się władzy nie tylko autora, ale i odbiorcy, który staje nierzadko bezradny wobec ich własnej nieuzgodnionej z nim i odeń niezależnej aktywności²;

a w związku z tym musimy wciąż na nowo interpretować otoczenie. Postawienie takiej diagnozy prowokuje wiele pytań, związanych z możliwością odczytywania, deszyfrowania, rozumienia, oddziaływania różnych kontekstów i wchodzenia tekstu w rozmaite relacje, a co się z tym łączy – jego interpretowania. Diagnoza taka prowokuje pytania o – wynikające ze stanu świadomości podmiotu poznającego (a jest nim także uczeń) – metody docierania do sensów i budowania lub odczytywania ich znaczeń. Szkoła nie może stwarzać pozorów, że ma gotowe odpowiedzi na wszystkie pytania, i musi pozwolić młodym ludziom dochodzić do wiedzy przez interpretację. Jest to jeden z warunków uczniowskiego poczucia wolności. W przeciwnym wypadku „wolność” i „bycie uczniem” stają w opozycji.

Czas przewartościowań i reinterpretacji paradygmatów kulturowych, które zmieniają ogląd zjawisk literackich, historii literatury i jej periodyzację, trwa nieustannie od połowy lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. I choć najgwałtowniejsze spory i dyskusje mamy już za sobą, to szkoła dopiero w ostatniej dekadzie XX wieku zaczęła akceptować nową metodykę polonistyczną, inspirowaną podejściem hermeneutycznym, intertekstualnym, czy szerzej –

¹ Świadomie przywołuję książkę M. JANION: *Odnawianie znaczeń*. Warszawa 1980.

² W. KALAGA: *Mgławice dyskursu*. Kraków 2002, s. 3.

kulturowym. W podręcznikach zaczęto pokazywać „literaturę w dialogu”, w publikacjach adresowanych do nauczycieli opisano zabiegi, zmierzające do odkrywania wzajemnych relacji tekstowych i budowania interpretacji. Nowe podejście metodyczne jest konsekwencją postrukturalnego fermentu. Środowiska akademickie proponują otwarcie dydaktyki na nowe metodologie. Widać to w referatach wygłaszanych w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku na konferencjach w Łodzi, Lublinie, Krakowie czy Katowicach³, widać też w publikacjach. Przywołam dwie: wychodzące w Uniwersytecie Śląskim w latach 1997 do 2002 skromne, ale bardzo potrzebne i pokazujące nowoczesne myślenie o interpretacji w szkole czterotomowe *Interpretacje i...* pod redakcją Anny Opackiej⁴ oraz wydawaną od 2004 przez Universitas pod redakcją Anny Janus-Sitarz serię dydaktyczną pod wspólnym tytułem „Edukacja Nauczycielska Polonisty”.

Różnorodność podejść metodologicznych do literatury jest inspirująca dla myślenia akademickiego. Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte XX wieku oraz pierwsza dekada wieku XXI przynoszą zmianę w odczytywaniu sensów literatury romantycznej i poromantycznej. Reinterpretuje utrwalony paradygmat romantyczny Maria Janion, zapowiadając nowe odczytywanie już w *Gorączce romantycznej* z 1975 roku oraz *Czasie formy otwartej* z 1984 roku, by definitywnie oświetlić go na nowo w takich książkach, jak *Kobiety i duch inności* oraz *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś* (obie wydane w 1996 roku). Nowe odczytanie twórczości Adama Mickiewicza przynosi także monografia Aliny Witkowskiej z 1975 roku, zatytułowana *Adam Mickiewicz, słowo i czyn*.

Ireneusz Opacki interpretuje egzystencjalne doświadczenie romantyków, zagłębiając się z najwyższą wnikliwością w tkankę tekstu, co pokazują zebrane i opublikowane w 2004 roku eseje z tomu *Mówione wierszem*. Uczeń Profesora, Aleksander Nawarecki, w 2003 roku wydaje studia mikrologiczne *Mały Mickiewicz*, by analizować drobne formy literackie i z pozoru mniej ważne motywy wytrącać z romantycznych wypowiedzi, oglądać je, dekonstruować i stawiać nowe tezy. Dodajmy do tego prace o Mickiewiczu i Słowackim takich autorów, jak Marta Piwińska, Alina Kowalczykowa, Jacek Łukasiewicz, Marek Piechota czy Jacek Lyszczyzna.

³ Wśród publikacji pokonferencyjnych warto wymienić np. *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. BUDREWICZ, M. JĘDRYCHOWSKA. Kraków 1999; *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst, kontekst, znak, znaczenie*. Red. T. ŚWIĘTOSŁAWSKA. Łódź 2001; *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*. Red. B. MYRDZIK, I. MORAWSKA. Lublin 2007; *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*. Red. M. KARWATOWSKA. A. SIWIEC. Chełm 2010.

⁴ W ramach tego wydawnictwa wielotomowego pod redakcją Anny OPACKIEJ ukazały się następujące tytuły: *Interpretacje i metodologie*. Katowice 1997; *Interpretacje i szkoła*. Katowice 2000; *Interpretacje i reforma*. Katowice 2002.

Generalną zmianę w odczytywaniu poromantycznej literatury z drugiej połowy XIX wieku odnajdujemy w książce Ryszarda Koziołka *Ciała Sienkiewicza*. To próba odczytania sensów tej twórczości przez analizę wszechobecnej w pisarstwie Sienkiewicza przemocy, to także (jakże udana) próba poszukiwania odpowiedzi na pytanie, z czego wziął się trwający całe dziesięciolecia fenomen fascynacji czytelniczky tą literaturą.

Po tym – pobieżnym przecież – przywołaniu nazwisk autorów, których publikacje zmieniły nasze myślenie o zjawiskach literackich XIX wieku, nasuwa się refleksja, że wymieniono tu badaczy zaledwie trzech ośrodków uniwersyteckich, a jest ich w Polsce (liczących się) co najmniej osiem i w każdym prowadzone są badania nad literaturą romantyczną i poromantyczną, w każdym więc powstają nowe interpretacje. Co z tej wielości może wynikać dla szkolnej dydaktyki?

Odpowiadam: priorytet interpretacji, jako nadrzędnej umiejętności, pozwalającej uczniowi wydobywać ze słowa jego wielorakie sensory, stawiać wnikliwe pytania i poszukiwać na nie odpowiedzi w samym tekście lub kontekście. Generalna konsekwencja, jaka płynie z prowadzonych w ośrodkach uniwersyteckich badań, jest bowiem następująca: środowiska akademickie dają zielone światło wielości interpretacji. Wielość nie oznacza oczywiście dowolności, ale o tym dalej.

Przez wiele dziesięcioleci w szkole po prostu odtwarzano interpretacje uznawane za kanoniczne. Cała literatura XIX wieku odczytywana była w kontekście historycznych oraz egzystencjalnych doświadczeń społeczeństwa i jednostki tego czasu, w jakim powstawała. Ilustruje tę kwestię Henryk Gradkowski w książkach na temat recepcji twórczości Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego w XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Tematy zadań maturalnych zebrane w tych publikacjach stanowić mogą świadectwo sposobu czytania i interpretacji dziewiętnastowiecznej literatury, np. „*Pan Tadeusz* A. Mickiewicza, *Trylogia* Sienkiewicza i *Chłopi* W. Reymonta jako obraz życia polskiego”; „*Zemsta* i *Pan Tadeusz* jako zwierciadło życia szlachty polskiej”; „*Zaścianek* szlachecki w literaturze polskiej (na podstawie *Potopu*, *Pana Tadeusza*, *Nad Niemnem* i *Kolokacji*)”; „*Pan Tadeusz* i *Lalka* jako obrazy, dwie epoki, dwie rzeczywistości”; „*Pan Tadeusz* i *Ludzie bezdomni* jako wyraz dwóch odmiennych stron polskiej rzeczywistości”⁵. Problematyka ta już zniknęła ze szkolnej rzeczywistości, bo po pierwsze, uczniowie nie są nią zainteresowani, a po drugie, te historycznoliterackie panoramy życia przestały obowiązywać na egzaminie maturalnym. Przywołane formuły zadań egzaminacyjnych były bowiem konsekwencją określonego sposobu uczenia historii

⁵ H. GRADKOWSKI: *Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowie XX wieku*. Jelenia Góra 2001, s. 231; por. też: IDEM: *Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i pierwszej połowie XX wieku*. Częstochowa 2004; oraz: IDEM: *Zygmunt Krasiński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych)*. Jelenia Góra 2010.

literatury. Ferment metodologiczny drugiej połowy XX wieku spowodował rezygnację z nauczania historii literatury w szkole ponadgimnazjalnej. Faktem historycznoliterackim jest napisany przez określonego autora w określonym czasie tekst, natomiast jego komentarz czy interpretacja zależą będzie od tego, kto, w jakim czasie i z jakich pozycji metodologicznych będzie ów tekst odczytywał. Jeśli więc chcemy, by uczniowie odkryli na nowo dla siebie tę część literatury XIX wieku, którą słusznie nazywamy „wielką” i „klasyczną”, musimy dać im szansę na to odkrycie. A szansą będzie – interpretacja.

Tak jak interpretacja stała się podstawą wielu nowych odkryć profesjonalnych czytelników, tak może być szansą dla czytelnicznych profanów. Warto bowiem pamiętać, że profesjonalści też kiedyś byli ignorantami. Bez „uwolnienia interpretacji” w szkole każde zderzenie polonistyki akademickiej i szkolnej prowadzi może do schizofrenii, bo próbujemy wolną myśl wtłoczyć w ramy opresyjnej, zuniformizowanej instytucji. Kształcenie uniwersyteckie jest wolne od przymusu, polega na dobrowolnym związku uczonych i uczących się, co doskonale pokazują *Transgresje* wydawane jako publikacje mistrzów i uczniów pod redakcją Marii Janion; są tego dowodem liczne konferencje pracowników i doktorantów lub pracowników i studentów organizowane na wielu uniwersytetach, w tym Uniwersytecie Śląskim. Cechą kształcenia uniwersyteckiego jest więc wolność i różnorodność, podczas gdy kształcenie szkolne pozbawione bywa tych atrybutów, począwszy od narzuczonego obowiązku uczęszczania do szkoły między siódmym (szóstym) a szesnastym rokiem życia, przez obowiązkowe przedmioty nauczania, po (niestety zbyt często) stawianie wymagań odtwarzania jednoznacznej i obowiązkowo narzucanej wiedzy.

Nie piszę tego po to, by sugerować odrzucenie obowiązku nauczania, lecz po to, by wskazać na interpretację, jako szansę, która zmotywuje ucznia i pozwoli na odkrycie czegoś nowego. Nauczanie literatury przez interpretację musi się jednak łączyć z empatią i sympatią dla uczniów. Pracuję z seminarzystkami, które wróciły z praktyk szkolnych zachwycone szkołą i uczniami, miewały tylko czasami problem z paniami opiekunkami. Największy wtedy, gdy musiały – bo tak im kazano! – wbrew sobie i zasadom, o jakich wielokrotnie dyskutowały na zajęciach, podawać uczniom gotową wiedzę. Cierpiały i wtedy, gdy próby wyjścia poza sztywny gorset schematu interpretacyjnego spotykały się z dezaprobatą opiekunek praktyk.

Aby uczniowska interpretacja w ogóle była możliwa, na lekcji języka polskiego konieczna jest sprawność i świadomość metodologiczna **nauczyciela**. Z jego świadomości merytorycznej tekstu, z jego wiedzy o tym, jakie są konsekwencje różnych działań na tekście, może bowiem powstać zestaw pytań, zadań i problemów, które następnie będą stawiane przed uczniem. Możliwe jest także stymulowanie go, by sam zadawał tekstowi pytania. Można sprowokować uczniów do wytrącania z tekstu fragmentów, słów lub zwrotów szcze-

gólnie intrygujących. Nie ucząc żadnych teorii, nauczyciel stawia pytania do tekstu i wokół tekstu, wie, po co to robi, i nie żąda od uczniów, by zgadywali, co chce od nich usłyszeć. Tylko wówczas uczeń zaczyna myśleć i wyraża chęć podjęcia dialogu.

Oddanie priorytetu interpretacji w czytelniczych praktykach szkolnych jest świadectwem współpracy wolnych ludzi. Ta wolność została szkole dana. Barbara Myrdzik w 1999 roku na jednej z konferencji podejmujących problemy szkolnej dydaktyki, przywołując dialogikę Bubera, wskazywała na sposób budowania relacji między nauczycielem i uczniem. Relacji wynikających ze swoistej zwrotności działania „opartego na życzliwości, przyjaźni i odpowiedzialności”:

[...] w naszych warunkach szkolnych tak rozumiana rola nauczyciela – mistrza może być uznana za przejaw marzeń lub sferę teorii niepodlegającej życiowej weryfikacji. A jednak już dzisiaj obserwujemy powolną zmianę relacji między nauczycielem a uczniem – z relacji dominacji, z roli „pasa transmisyjnego” w przekazywaniu informacji staje się nauczyciel tym, który **uczy planowania, opracowywania i oceniania wiedzy**. Mam świadomość, [...] że wiele trzeba jeszcze zmienić zarówno w systemie kształcenia nauczycieli, jak – a może przede wszystkim – w dotychczasowych ich przeświadczeniach, mentalności⁶.

Tak, nieco postulatywnie, brzmiał głos badaczki z UMCS, pod którym podpisywałam się i wtedy, i dziś, stawiając tezę o priorytecie interpretacji. Jeśli bowiem opuszczający mury uniwersytetu adept sztuki nauczania spróbuje przenieść na grunt szkolnej dydaktyki wolność interpretacyjnych dociekań, pozwoli na starcie poglądów wynikających z faktu dostrzeżenia przez uczniów różnych elementów tekstu, kiedy nie zamykając dyskusji, umożliwi różne podejścia do niego, wymagając tylko jednego: logiki dowodzenia – to otworzy ucznia na myślenie. A to jest cel najważniejszy.

Przy jakiejś dyskusji o interpretacji właśnie zostałam zapytana, jak zareagowałabym na odważną uczniowską interpretację *Krzaku dzikiej róży* Kasprowicza, interpretację, w której uczennica w czerwieni, zderzonej z próchniejącą limbą, odczytywała symbolikę starczego molestowania seksualnego. Odpowiedziałam wtedy i odpowiadam dziś – „Świetnie, tylko teraz rozwiń tę interpretację i przekonaj mnie, że ten utwór na nią pozwala”. Uczennica, dobrze rozumiejąc wieloznaczność symbolu, odczytywała go być może w kontekście fascynacji krytyką feministyczną, ale takie odczytanie może stanowić

⁶ B. MYRDIK: *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*. W: *Z uczniem pośrodku...*, s. 39–40.

także konsekwencję bardzo negatywnych jej własnych doświadczeń. Interpretacja mówi bowiem nauczycielowi wiele o uczniu. Czasami powie tylko tyle, że młody człowiek jest powierzchowny i mało dojrzały w swych wypowiedziach, ale często (może nawet częściej niż nam się wydaje) informuje o doświadczeniach intelektualnych i egzystencjalnych.

Oto więc same korzyści płynące ze zgody na uwolnienie interpretacji w szkole. Uprzedzając pytanie o egzamin maturalny, chcę powiedzieć, że nie widzę sprzeczności między egzaminem a zaplanowaniem procesu dydaktycznego tak, by uczeń ciągle doświadczał tekstu. Skoro bowiem wdrażana aktualnie podstawa programowa wśród trzech najważniejszych celów ogólnych na wszystkich poziomach kształcenia stawia analizę i interpretację tekstu, to ta właśnie umiejętność na końcu ostatniego etapu kształcenia powinna być sprawdzana. Jest to, moim zdaniem, droga do wyeliminowania sprzeczności między wolnością i obowiązkiem szkolnym. Warunkiem powodzenia projektu „uwalniania interpretacji” jest dobrze wykształcony nauczyciel, który może być wirtuozem w swoim zawodzie, ale też może być tylko rzemieślnikiem (byle dobrym); obu powinna łączyć jedna cecha – sympatia dla drugiego człowieka i szacunek dla jego wolności, także wolności słowa. Taki nauczyciel nie boi się odpowiedzialności wyboru tekstów, a świadomość metodologiczna, historyczna, teoretyczna i metodyczna pozwala mu zapanować nad dowolnością interpretacyjną uczniów. Tylko bowiem taki nauczyciel zachęci do zadawania odważnych pytań oraz stawiania odważnych tez interpretacyjnych. Weryfikacja musi zmierzać do odkrycia języka, jakim przemawia nadawca, narrator, podmiot mówiący, czy po prostu człowiek. W trakcie weryfikacji dochodzić może i powinno do rozbijania (dekonstruowania) tekstu, szukania kontekstów, odczytywania, a więc interpretowania symboli. Praca taka prowadzić będzie dalej do odkrywania słów i związków frazeologicznych oraz zmierzać do rozpoznania ich w innych tekstach, co pozwoli uczniowi odkryć różnorakie dialogi tekstowe: tematyczne, filozoficzne czy estetyczne. W ten sposób młody człowiek (profan) uświadomi sobie, że jego własne doświadczenie czytelnicze, intelektualne, kulturowe zdecyduje o jakości jego interpretacji. Warunkiem wszakże zaistnienia takiego sprzężenia zwrotnego jest poczucie wolności i wzajemne pozytywne relacje uczeń – nauczyciel oparte nie na przemoc, lecz na szacunku, także szacunku do własnej lektury tekstu⁷.

Wolność interpretacyjna nie oznacza wszakże dowolności, co bardzo wyraźnie podkreślają wszyscy teoretycy interpretacji. Z pragmatycznych przesłanek interpretacji wynika, że stanowi ona konsekwencję spotkania tekstu z wiedzą oraz intelektualnym i emocjonalnym doświadczeniem odbiorcy. Dowolność interpretacji jest ograniczana samym tekstem literackim, jego wy-

⁷ Problem szeroko, z wielką wnikliwością omawia w kontekście „zwrotu etycznego” Krystyna KOZIOŁEK w książce *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.

znacznikami i językiem, a nadto przyjętymi procedurami interpretacyjnymi. Świadomość tych ograniczeń kształci się w trakcie procesu dydaktycznego, gdy uczeń na „godzinach polskiego” uczy się przekonującej argumentacji i odkrywa, że interpretacja jest po prostu sposobem mówienia o literaturze. Matura może więc być sprawdzeniem umiejętności sposobu mówienia o literaturze, przy jednoczesnej świadomości uczniów i nauczycieli, że umiejętność ta wskazuje na sprawność mówienia o świecie w ogóle.

Ewa Jaskółowa

Freeing interpretation

Summary

The article is an overview of contemporary methodologies of the literary studies and ways of reading that could be transposed to the school didactics of the Polish studies deriving from them. The author underlines the necessity to teach the interpretation of literary works in schools, saying that it is the only method of getting learners interested in a text, also the one written in the 19th century and earlier. Teaching interpretation in schools is seen by her as a result of a teacher being well-prepared for it and educated at the modern university.

Ewa Jaskółowa

Libérer l'interprétation

Résumé

L'article est une révision des méthodologies modernes des sciences de littérature et des méthodes de lecture qui en résultent, qui peuvent être transférées à la didactique du polonais à l'école. L'auteur souligne la nécessité d'enseigner l'interprétation des oeuvres littéraires à l'école, en soutenant que c'est la seule méthode d'intéresser l'élève par le texte, aussi celui écrit au XIXe siècle et même avant. Elle voit l'enseignement de l'interprétation à l'école comme la conséquence d'un professeur bien préparé à cette tâche, éduqué à l'université moderne.

ANNA JANUS-SITARZ

Uniwersytet Jagielloński

Dydaktyka uniwersytecka wobec zmieniających się potrzeb polonistyki szkolnej

„Jeżeli jest prawdą, że w przeszłości można było mówić o tym, że państwa były opóźnione o jedną wojnę, to w wyniku przyśpieszenia historii stanie się tak, że uniwersytet będzie zawsze opóźniony o jedną reformę systemu oświaty” – pisali francuscy pedagodzy, Robert Gloton i Claude Clero, ubolewając przy tym, że „szkoła, przekazując wiedzę już zamkniętą i wartości sprawdzone, jest bardziej elementem społecznego konserwatyzmu niż czynnikiem postępu”¹.

To opóźnienie uniwersytetu widać szczególnie w polskiej najnowszej historii edukacyjnych zmian. Reformę programową w latach osiemdziesiątych realizowali nauczyciele bez przygotowania merytorycznego (treści programowe, które znalazły się w ówczesnej podstawie, nie były przedmiotem ich kształcenia uniwersyteckiego) i bez podręczników, które uczniowie dostawali często dopiero w połowie roku szkolnego. W reformie strukturalnej, zgodnie z którą w poprzedniej dekadzie wyodrębniono nowy etap edukacji – gimnazjum, z bardzo specyficznymi wymaganiami, brali udział nauczyciele automatycznie przesuwani z niższych lub wyższych etapów nauczania, nieprzygotowani do zmagania się z całkiem nowymi problemami, wynikającymi zarówno ze standardów egzaminacyjnych, jak i z wieku gimnazjalistów. Także obecna reforma programowa – już wdrażana w szkołach – czeka na nowych absolwentów wyższych uczelni, dopiero przygotowywanych do zmian.

Odpowiadając zatem na pytanie postawione przez organizatorów konferencji: „Czego dziś polonistyka szkolna oczekuje od uniwersytetu?”, wypadałoby zacząć od życzenia sobie, by uniwersytet nie tylko „nadażał” za reformami w edukacji szkolnej i przemianami społecznymi, które te reformy ewokują, ale do tych nowych wyzwań i potrzeb odpowiednio, z wyprzedzeniem, przygotowywał nauczycieli.

¹ R. GLOTON, C. CLERO: *Twórcza aktywność dziecka*. Tłum. I. WOJNAR. Wyd. 2. Warszawa 1985, s. 86–87.

Ostatnia reforma programowa poprzedzona została wieloma konsultacjami środowiskowymi. Pomimo licznych rozbieżności dotyczących na przykład obszerności kanonu lektur czy położenia większego lub mniejszego akcentu na poszczególne umiejętności, istniała jednak zgoda co do konieczności i kierunku zmian, a zatem mieliśmy czas (a może wciąż nie jest za późno) na zweryfikowanie naszych programów, a przynajmniej filozofii kształcenia nauczycieli polonistów.

Przedmiotem rozważań warto uczynić kilka pytań o obecną rolę uniwersytetu, kształcącego przyszłych nauczycieli polonistów:

1. Jakich nauczycieli powinniśmy obecnie kształcić?
2. Jak i po co czytać literaturę w szkole?
3. W jakim stopniu digitalni tubylcy zmieniają szkolną polonistykę?

Jakich nauczycieli powinniśmy obecnie kształcić?

Zacznijmy od pierwszej kwestii. Pod wpływem licznych głosów, krytycznych wobec dotychczasowej polonistycznej podstawy programowej, twórcy ostatniej reformy edukacji, wdrażanej w szkołach podstawowych i gimnazjalnych od 2009 roku, a w ponadgimnazjalnych od 2012, postanowili ograniczyć liczbę lektur obowiązkowych do minimum, natomiast powierzyć nauczycielom, najlepiej znającym swoje klasy, decyzje w sprawie wyboru wspólnie czytanych utworów literackich. Czy jednak poloniści są przygotowani na tę дарowaną im wolność (powierzoną odpowiedzialność) wyboru? Czy z niej rzeczywiście skorzystają? Jakimi kryteriami będą się kierować? W jakiej mierze ich wybór będzie wyborem kanonu i tak nieczytanych lektur?

Niemożliwe jest wypisanie nauczycielom gotowych recept na stworzenie idealnej listy lektur. Dzisiejsze czasy wymagają od polonistów, po pierwsze, wrażliwości na zmiany i potrzeby wychowanków, po drugie, gotowości do podejmowania samodzielnych decyzji, które będą dobre dla dzieci, dla ich przyszłego rozwoju. Warto zatem zainteresować nauczycieli kilkoma problemami; refleksja wokół nich winna przynieść odpowiedź w sprawie ustalenia indywidualnej listy lektur dla każdej klasy (listy indywidualnej, bo zależnej od możliwości, potrzeb i zainteresowań danego zespołu uczniów). Te problemy – pytania to na przykład:

1. Które książki w danej klasie skuteczniej zmotywują do czytania? Stawiać na różnorodność czy arcydzielność? Co jest groźniejsze: ryzyko, że młody człowiek zasmakuje w literaturze byle jakiej, czy obawa, że ograniczony w wyborze do lektury arcydzielnej, wymagającej pomocy nauczyciela, nie dostrzeże w niej zachęty do lektur samodzielnych?

2. Proponować książki, które „pokrzepiają serca”, czy raczej te, które „pokrzepiają mózgi”, jak postulował Teodor Parnicki²? Ułatwiać czy utrudniać? Stawiać na książki niezniechęcające uczniów swą objętością, archaicznym stylem czy eksperymentami formalnymi, czy też wprost przeciwnie – uczyć, jak pokonywać trudności i jak z tych potyczek z niełatwą materią czerpać satysfakcję czytelniczą?
3. Walczyć o utrzymanie narodowego kanonu lektur, bo ludziom wychowanym na tych samych lekturach łatwiej jest wspólnie żyć: szanują te same wartości, pochylają się z troską nad tymi samymi problemami, śmieją się z tych samych żartów? A może zastanowić się, czy te wspólne lektury nauczą żyć z tymi, którzy czytają inne książki i mają odmienny rodzaj wrażliwości? Jaki wpływ na dobór lektur może mieć świadomość, że w klasie jest kilkoro dzieci imigrantów, a kilkoro polskich dzieci wkrótce wyemigruje?

Naszym zadaniem jako dydaktyków akademickich nie jest odpowiadanie na te trudne pytania, ale skłanianie do refleksji nad nimi przyszłych nauczycieli. Pochylenie się nad zasygnalizowanymi problemami uwrażliwia bowiem na złożoność sytuacji, w jakiej znajduje się współczesna dydaktyka literatury, i przestrzega polonistów przed ograniczaniem się do jednostronnych wyborów, na przykład autorytatywnego narzucania uczniom lektury obowiązkowej, naszym zdaniem – wartościowej, i lekceważenia ich potrzeb, zainteresowań i możliwości; bądź też wprost przeciwnie: schlebiana gustom młodych kosztem rezygnacji z prób zainteresowania ich dziełami, po które sami nigdy by nie sięgnęli.

A zatem, przygotowując przyszłych nauczycieli, uniwersytet nie może kształcić rzemieślników, sprawnie realizujących cudze pomysły, ale otwartych intelektualistów, umiejących podejmować odważne, samodzielne decyzje, gotowych na zmiany.

Jak wykształcić „otwartych intelektualistów”? Na przykład, włączając studentów we wspólne projekty, eksperymenty i badania, dając młodym ludziom szansę na prezentację własnych przemyśleń na szerszym forum, czyli na konferencjach i w publikacjach. Ktoś wyrazi wątpliwość, że tylko nieliczni sprostają takim wyzwaniom. Tak, i właśnie ci nieliczni, najlepsi, powinni uczyć w szkole. A rekomendacja uniwersytetu winna mieć duży wpływ na przyjmowanie takich absolwentów do pracy.

² Pisze o tym dylemacie R. KOZIOŁEK w „Tygodniku Powszechnym” („Książki w Tygodniku” 2003, nr 29) w artykule pt. *Pisarz historii globalnej*.

Jak i po co czytać literaturę w szkole?

Jak uczyć czytania, rozumienia, wartościowania? Jak – nie uczyć?

Na lekcji poświęconej *Odzie do młodości* Adama Mickiewicza prowadząca zajęcia poprosiła uczniów o podanie skojarzeń związanych z dwoma pojęciami: „młodość” i „starość”. Zadanie wzbudziło w klasie emocje, reakcje młodzieży były nadspodziewanie żywe. Młodzi ludzie, odczytujący polecenie jako wyraz zainteresowania nauczycielki ich sądami na temat współczesnych starych i młodych ludzi, okazali się bardzo krytyczni wobec swoich rówieśników, oskarżali ich o bezmyślność, głupotę, nonszalancję. Natomiast po stronie „starości” postawili cierpienie, choroby, nieporadność, śmierć, ale też pojęcia waloryzowane zdecydowanie pozytywnie: dojrzałość, doświadczenie, rozwagę, odpowiedzialność.

Dla obserwatora jasne było, że za komentarzami kryły się emocje, jakieś niewspomniane wprost, ale obecne w świadomości młodych ludzi wydarzenia. W powietrzu wisiało wręcz oczekiwanie, że ktoś uczniów o te wspomnienia zapyta.

Zamiast tego na tablicy nauczyciel zapisał daty i nazwiska związane z biografią Mickiewicza, odczytany został głośno tekst ody, rozdane arkusze pracy, na nich – tabelki do wypełnienia. Uczniowie – wciąż jeszcze niezniechęceni – komentowali przedstawiony im przez poetę świat. Zdecydowanie nie spodobała im się wpisana w odę radykalna krytyka starych. Oburzali się, że zarzuca się im „brak odwagi”. Podmiot liryczny określali jako aroganckiego, cynicznego, zadufanego w sobie, pozbawionego wrażliwości „bufona”, który po prostu obraża starszych ludzi.

Te wypowiedzi zostały jednak szybko przerwane, emocje wyciszone. Prowadząca zajęcia, ustawiająca się (niezbyt przekonująco) w pozycji obrońcy postaci mówiącej, nie pozostawiła złudzeń: w tabeli musi się znaleźć wspólna notatka, a w niej po stronie „świata młodych”: entuzjazm, odwaga, jedność młodych romantyków, a po stronie „świata starych”: konserwyzm, gnuśność, samolubność, słabość, przesady etc.

Po stronie klasy: obojętność, rozczarowanie, żal. Po stronie literatury: pustka.

Opisana lekcja to smutny przykład zniechęcania młodych ludzi do literatury. Zamiast odkrywać jej moc w generowaniu znaczeń w zależności od miejsca i czasu odbioru, szukać różnic i podobieństw współczesnych młodych czytelników z ich rówieśnikami sprzed dwu stuleci, zgłębiać tajniki literackich źródeł emocji, uczniowie dowiedzieli się, że nie ma już tu miejsca na odkrycia, jest tylko niewiele czasu na zapisanie wniosków, do których doszli znawcy wiele lat temu. Schematyczna, powierzchowna analiza i narzucona przez nauczycielkę (zgodna z kilkudziesięcioletnią szkolną tradycją) inter-

pretacja pozostawiły uczniów kompletnie zdezorientowanych w kwestiach aksjologicznych, a więc – najważniejszych. Początkowa część lekcji, która skutecznie zmotywowała młodych ludzi do lektury i była szansą zarówno na rozpoznanie okoliczności odbioru, jak i na zainteresowanie ich tematem, okazała się tylko techniczną sztuczką, przewidzianą w konspekcie rozgrzewką w celu uzyskania satysfakcjonującej polonistkę aktywności. Wcale jej nie interesowało, co uczniowie mają do powiedzenia, nie sprawiła także, by z kolei oni zechcieli posłuchać Mickiewicza i zrozumieć, dlaczego właściwie napisał taki – bulwersujący ich – tekst. Relacja braku szacunku wobec wypowiedzi uczniów przeniosła się na obojętność wobec literackiego przekazu. Brak umiejętności słuchania drugiego człowieka poskutkowało brakiem umiejętności dialogu z dziełem.

Tymczasem zarzut sformułowany przez uczniów na lekcji, że „Mickiewicz był pętkiem, który obrażał starych, niedołączonych ludzi”, mógł zostać odpowiednio wykorzystany jako punkt wyjścia pogłębionego odczytywania tego i innych tekstów, nauki odchodzenia od dosłowności interpretacji, od wydawania łatwych i powierzchownych sądów. Mógł służyć jako zachęta do historycznoliterackich poszukiwań, a także do dyskusji na temat różnic odbioru czy zmian systemów wartości kolejnych pokoleń. Mógł zostać potraktowany albo jako wypowiedź kontrowersyjna, budząca emocje na temat ważny, wymagający dyskusji, albo jako próba zrozumienia, że trzeba poznać uwarunkowania czyjejś wypowiedzi, żeby oceniać jej autora, kontekst bowiem jest istotny: na wrywaniu zdań z kontekstu polegają przecież często polityczne manipulacje.

Winy za kryzys szkolnej lektury nie ponoszą programy, podręczniki, nie ponosi nawet obwiniany przez wszystkich Internet, ale – brak dialogu. Rolą uniwersytetu jest więc rozwijanie postaw niezbędnych, by dobry dialog mógł zaistnieć: umiejętności uważnego odbioru, szacunku wobec opinii drugiego człowieka, autentycznej troski o przebieg i rezultaty rozmowy.

Jeśli nauczyciel polonista chce pozostawić klasykę jako przedmiot rozmowy, to musi rozpoznać przyczyny starzenia się lektur (dezaktualizacja problematyki martyrologicznej, bariera językowa, niezrozumiałość uwikłań historycznych i intertekstualnych martwych dla współczesnego odbiorcy, który nie zna archetekstów) i podjąć działania ożywiające, odświeżające arcydzieła. Podpowiedzi na temat tego, jak czytać, udziela kulturowa teoria literatury, otwarta na wielość i różnorodność, odrzucająca schematy i narzucone z góry kryteria poprawności interpretacji.

Zwrot kulturowy podpowiada słusznie, że dla współczesnego odbiorcy nie są już atrakcyjne wewnętrzne uwikłania tekstu wskazujące na jego arcydzielność. Najważniejszy jest temat, problem. Im bardziej arcydzielna literatura, tym więcej daje pretekstów do refleksji nad rozmaitością wątków, często pomijanych w utrwalanych od lat kanonicznych interpretacjach. Kulturowa

teoria literatury, podsuwając nowe języki interpretacji (nowy historyzm, feminizm, postkolonializm, queer, ...), jednocześnie wskazuje na dotąd pomijane tematy, takie jak: wykluczenie, odmiennosc, konflikt płci, spory pokoleń, kształtowanie tożsamości, stereotypy narodowe, czyli problemy, które są ważne właśnie dla wieku adolescencji.

Gdy zatem będziemy się wsłuchiwać w problemy dzisiejszego świata, łatwiej nam będzie podsuwać młodym książki stare i nowe, nie narażając się na takie wypowiedzi uczniów, jak ta – tegorocznej maturzystki: „Nie lubię czytać. Lektury są **bardzo podobne do siebie**”.

Trudno pozbyć się wątpliwości, czy obecni absolwenci polonistyki będą wiedzieli, jak uczyć czytania młodych ludzi, mocno zdystansowanych wobec literatury.

Na moje co roku kierowane do studentów pytanie, w jakiej mierze uniwersytet spełnia ich oczekiwania, jedna z magistrantek odpowiedziała:

[...] oczekiwałam przyjemności z czytania książek, której nie mogłam mieć wcześniej w liceum, bo szybko trzeba było czytać i omawiać lektury. Niestety, ogrom literatury na studiach nie pozwala zagłębiać się w treść książki, delektować się nią. Czytanie wstępów do BN zabija umiejętność interpretowania, musimy nauczyć się interpretacji, a nie tworzyć je sami.

Zatem na pytanie, jak uczyć czytać, aby lektury nie były „podobne do siebie”, odpowiadam: uczyć **czytać powoli**.

W jakim stopniu digitalni tubyłcy zmieniają szkolną polonistykę?

Nauczyciel musi być świadomy, że obecny uczeń, dorastający z mediami, funkcjonujący częściej w wirtualnej niż w realnej przestrzeni, zdecydowanie różni się od ucznia sprzed kilkunastu, a nawet kilku lat. Socjologowie i badacze zjawisk związanych z erą informatyzacji wskazują na radykalne przemiany we współczesnych sposobach pracy, nauki, w działaniach codziennego życia, a także priorytetach, poglądach etc.³ Neurobiolodzy i psychologowie dokumentują, że znaczące fizyczne zmiany w mózgu ludzi długotrwale obcujących z multimediami wpływają na odmienny sposób funkcjonowania tych

³ Zob. np. M. CASTELLS: *Spółczesność sieci*. Tłum. M. MARODY et al. Red. naukowa M. MARODY. Warszawa 2007.

osób: zanik niektórych umiejętności, rozwój nowych⁴. W jakiej skali przemiany te znajdują swoje odzwierciedlenie w edukacji, w celach i metodach nauczania? W jakim stopniu wpływają na relacje: nauczyciel – uczeń, uczeń – tekst? Jakie miejsce w nowych uwarunkowaniach przypada literaturze? Warto, by refleksję nad tymi problemami polonista podjął już na etapie kształcenia uniwersyteckiego.

Dzisiejsi uczniowie, dorastający z komputerem, przyzwyczajeni są do dużego tempa działań, wykonywania wielu zadań jednocześnie, przypadkowości wyboru i dostępu, dominacji kultury obrazkowej, szybkich połączeń, szybkich odpowiedzi, natychmiastowych reakcji na ich ruchy w komputerowych grach czy Internecie, są również – mocno znudzeni obecną edukacją. Wiele z tych aspektów, mogących pomóc w uczeniu się, jest całkowicie ignorowanych przez szkołę.

Odpowiadając na narzekania nauczycieli na coraz większe problemy uczniów w zakresie zarówno czytania, jak i myślenia, ekspert i zwolennik elektronicznej rewolucji w metodach nauczania, Marc Prensky⁵, przyznaje, że w świecie pośpiechu coraz mniej jest czasu na refleksję, a to ona właśnie naprawdę umożliwia wyciąganie nauki z doświadczenia, tworzenie mentalnych modeli, czyniących doświadczenie przydatnym. Największym wyzwaniem dla tych, którzy uczą dziś młodych ludzi, jest więc wymyślenie sposobów włączania refleksji i krytycznego myślenia w proces edukacji, który jednak musi się odbywać w języku *digital natives*. W edukacji polonistycznej oznacza to na przykład potrzebę wprowadzania podręczników multimedialnych czy pracę metodą WebQuestu.

Nie każdą tezę Prensky'ego można przyjąć bezkrytycznie. Zastępując wszystkie dotychczasowe metody pracy komputerowymi grammi edukacyjnymi i komunikacją elektroniczną – jak postulował Prensky – lekceważymy konieczność kształcenia u uczniów tych – ważnych z punktu widzenia społecznego – umiejętności, które coraz częściej są bardzo słabo rozwinięte, a mianowicie umiejętności słuchania, zdolności do dialogu i empatii, które rozwinąć można jedynie podczas bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem.

Pisze o tym Sherry Turkle, badaczka cyberprzestrzeni, autorka książek *Life on the screen: Identity in the age of the Internet* czy *Alone together*, dowodząc, że nowe narzędzia komunikacji i zabawki elektroniczne, będące rezultatem rozwoju technologii informatycznej, radykalnie zmieniają życie społeczne, a nawet tożsamość swoich użytkowników, wpływają na zmiany w sposobie

⁴ S.J. BLAKEMORE, U. FRITH: *Jak uczy się mózg?* Tłum. R. ANDRUSZKO. Warszawa 2008; D. TAPSCOTT: *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat.* Tłum. P. CYPRYAŃSKI. Warszawa 2010.

⁵ Informacje o książkach M. PRENSKY'ego (w tym o ostatniej z 2010 r.: *Teaching digital natives. Partnering for real learning*), a także jego artykuły dostępne są on-line: <http://www.marcprensky.com>.

myślenia, formują nowe wspólnoty i – jak twierdzi Turkle – zmieniają modernistyczną kulturę kalkulacji w postmodernistyczną kulturę symulacji⁶. I nie chodzi tu tylko o oszustwa w postaci podszywania się pod cudzą tożsamość, ale i o autentyczną zmianę własnej osobowości.

Sherry Turkle opisuje zjawisko⁷, które zauważamy wokół siebie, jako *text not talk* – niechęć do bezpośredniej rozmowy, nie tylko tej twarzą w twarz, ale nawet telefonicznej, którą czasem trudno przerwać, wycofać się z niej, w której łatwo popełnić błędy, ujawnić niepotrzebnie emocje, źle się zaprezentować. Przesłanie tekstowych komunikatów pozwala nie tylko na przejęcie kontroli nad czasem (odpowiem na e-mail lub sms od razu albo za godzinę), ale i nad autoprezentacją. Komunikacja w cyberprzestrzeni sprawia, że coraz częściej w sposób mniej czy bardziej kontrolowany uczestnicy tej komunikacji prezentują nie tyle autentyczne, ile raczej wirtualne tożsamości, wykreowane na użytek danej relacji.

To wyzwanie dla szkolnej polonistyki, która zgodnie z duchem humanizmu, winna w kontakcie człowieka z człowiekiem, w **prawdzie** tej relacji, widzieć najwyższą wartość.

Kolejna teza Prensky'ego, z którą trudno się zgodzić, to konieczność podporządkowania się *hypertext minds* digitalnych tubylców. Lekceważąc – jak to czyni Prensky – umiejętności poznawania zgodnie z zasadami porządku i linearności, pozbawiamy młodych ludzi szansy prawdziwego spotkania z literaturą, wymagającą podporządkowania się tokowi narracji, wsłuchiwania w racje innych, uruchomienia wyobraźni i refleksji. Zgadając się na wyrzucanie grubych lektur i zastępowanie ich fragmentami, zmiksowanym medialnym przekazem doskonale przystającym do mózgowi oczekujących krótkich, atrakcyjnych, hipertekstualnych przekazów, nie rozwiniemy u młodych ludzi zdolności do głębszych, wymagających czasu przemyśleń.

Uczeń, któremu proponuje się coraz „krótsze” teksty, a najczęściej – ich fragmenty, nigdy nie zazna smaku zatopienia się w świecie innym niż świat otaczający, długotrwałego obcowania z postaciami, które mają szansę zatrzymać uwagę czytającego, wzruszać, wzbudzać emocje i refleksje. Odzwyczajony od dłuższej lektury, a coraz bardziej wciągany przez medialne przekazy migawkowe, fragmentaryczne, nastawione na natychmiastowy efekt, chwilowe emocje – młody człowiek nie sięgnie z własnej woli po książkę. A jeśli sięgnie – to w celach doraźnych: traktując dzieło jako zbiór informacji przydatnych w przygotowaniu się do kolejnych testów kontrolnych; a nie w celach dalekosiężnych: kształcenia własnej wrażliwości na drugiego człowieka, gotowości do wzbogacania własnej osobowości, uczenia się radości rozmowy,

⁶ S. TURKLE: *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. New York 2011.

⁷ S. TURKLE: *Lecture about „Alone together”*. „London School of Economics” 2011, 2 June. MP3 file. http://richmedia.lse.ac.uk/publicLecturesAndEvents/20110602_1830_aloneTogether.mp3. Accessed: 13.10.2011.

zdobywania umiejętności zauważania problemów i ich rozwiązywania, niezależności myślenia.

Przed nauczycielem polonistą stoją zatem nie lada wyzwania. Jak rozwinąć zdolność do koncentracji, skupienia nad książką ludzi przyzwyczajonych do przełączania kanałów, programów, do wciąż zmieniających się obrazków? Jak kształcić umiejętność słuchania, podążania za czyjąś narracją, opowieścią, eksplikacją? Jak w zalewie mniej i bardziej wartościowych informacji i ofert kultury uczyć dokonywania selekcji i wyboru? Jak przewycięzać problemy ze zdolnością do empatii i utożsamiania się z bohaterem literackim? Jak kształcić ludzi zdolnych do refleksji? Jak uczyć współdziałania pokolenie wychowane przed monitorem?

To właśnie od efektów polonistycznej edukacji może zależeć, do której grupy użytkowników multimediów zaliczać się będą nasi uczniowie: do refleksyjnych, poszukujących, twórczych, zdolnych do aktywnego uczestnictwa w polisensorycznym dyskursie, czy też do biernych odbiorców inforozrywki, niewymagającej wysiłku ani psychicznego, ani intelektualnego; podatnych na manipulację i nieumiejących (bądź nieodczuwających takiej potrzeby) dokonywać przemyślanych wyborów kanałów informacji i systemów komunikacji.

Tej refleksyjności, zdolności do krytycznego myślenia, do dokonywania aksjologicznych wyborów nauczyć mogą spotkania z literaturą, wymagającą umiejętności wyciszenia, uruchomienia wyobraźni, gotowości do odpowiadania na pytania, jakie zadaje nam tekst. Obcowanie z literaturą może odgrywać niezbędną w rozwijaniu osobowości młodego człowieka rolę celowego spowolnienia absurdalnego tempa życia, by znalazł się w nim czas na uporządkowanie doświadczeń i priorytetów.

W społeczeństwie nieczytającym książek potrzebą chwili jest poszukiwanie takiej formuły szkolnych spotkań z literaturą, które nie są „realizacją treści programowych”, nie są „przygotowaniem do testów kompetencji”, nie są przekonywaniem o arcydzielności wybranych dzieł, ale są okazją do przekonania uczniów, że ich prywatne spotkania z książką mogą ich wyposażyć w umiejętności potrzebne im w dalszym życiu, pomóc zrozumieć innych ludzi i siebie samego, mogą wzbudzić niepowtarzalne emocje, postawić ważne pytania, skłonić do popatrzenia na jakiś problem z nowej perspektywy, otworzyć na nowość. Nieważne, czy uczniowie będą czytać literaturę w papierowych okładkach czy za pomocą cyfrowych narzędzi. Ważne, by te ostatnie nie przeszkodziły im w czerpaniu przyjemności z czytelniczej przygody, a tę przyjemność wspomagały.

Anna Janus-Sitarz

University didactics in the light of the changing needs of the school Polish studies

Summary

The author expects the university to prepare teachers for the realization of new educational challenges mainly related to the change of needs and possibilities of a generation of “digital natives”. The article includes both the guidelines for educating Polish studies students that are “open intellectuals”, and the examples of negatively evaluated didactic actions. The author persuades us that fast meetings with a school reading and excessive cybernatization of the Polish studies education will not allow for overcoming the reading crisis, and will not be against the dehumanization of attitudes.

Anna Janus-Sitarz

La didactique universitaire contre les besoins changeants des études polonaises à l'école

Résumé

L'auteur formule le postulat que l'université prépare les enseignants à la réalisation de nouveaux défis éducatifs, liés avant tout avec le changement des besoins et des capacités de la génération des « autochtones digitaux ». Dans l'article elle présente des instructions pour l'éducation des „intellectuels ouverts” au cours des études polonaises, ainsi que des exemples négatifs des démarches pédagogiques. L'auteur convainc que les rencontres hâtives avec la lecture obligatoire et la cybernetisation excessive des études polonaises ne permettront pas de surmonter la crise de lecture et ne contreront pas la déhumanisation des attitudes.

EWA NOWAK

Uniwersytet Jagielloński

Czytanie klasyki – „czytanie świata” Antropocentryczna koncepcja kształcenia polonistycznego a zdobywanie wiedzy o rzeczywistości

Obecna od dawna w humanistyce metafora „czytania świata”¹ wyrasta z przekonania, że świat to swoisty tekst, który można i trzeba „czytać”. Kategorią łączącą tekst (w rozumieniu literackim) i świat staje się pojęcie sensu, znaczenia, poszukiwanego w trakcie lektury/„lektury”. Jeśli, jak pisze Józef Tischner, tekst literacki, podobnie jak świat, jest tworem sensownym, nie w pełni odsłoniętym², mówi do mnie – to staram się zrozumieć te wypowiedzi, szukam ich znaczeń. Hermeneutyczna postawa każe wyjść poza granice lingwistyki czy tekstologii w stronę filozofii, staje się bowiem sposobem poznania człowieka i otaczającej go rzeczywistości.

Przypominam te powszechnie znane konstatacje, by zasygnalizować ich wagę dla antropocentrycznej koncepcji kształcenia polonistycznego. Jej istotne miejsce w teorii dydaktycznej nie podlega dzisiaj dyskusji. Wiąże się z tą koncepcją wiele zapisów nowej podstawy programowej³, niektóre podręczniki wyraźnie eksponują antropocentryczną perspektywę⁴. Natomiast wciąż otwarte pozostaje pytanie, jak przekładać teoretyczne założenia tej koncepcji na język praktyki. Wpisuje się ono w podstawowe dla metodyki zagadnienie: Jak łączyć teoretyczną refleksję ze szkolną rzeczywistością? Jak tworzyć z tych dwóch płaszczyzn dydaktyczną pełnię?

¹ Użył jej chociażby Umberto Eco jako tytułu zbioru esejów, poświęconych metodom i granicom interpretacji. U. Eco: *Czytanie świata*. Tłum. M. WOŹNIAK. Kraków 1999.

² J. TISCHNER: *Filozofia współczesna*. Kraków 1989.

³ „Uczeń tworzy fundamenty swojego światopoglądu, [...] samodzielnie analizuje i porządkuje rzeczywistość”; „[...] lektura [...] służy refleksji o świecie”. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Wydanie opracowane na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15.01.2009. Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17, s. 53.

⁴ Od dawna obecny na rynku cykl *To lubię!* autorstwa B. Dyduchowej, M. Jędrzychowskiej, Z. Kłakówny, także przygotowywany obecnie do szkoły ponadgimnazjalnej *Świat do przeczytania* K. Biedrzyckiego, E. Jaskółowej, E. Nowak.

Antropocentryczna koncepcja kształcenia – co i w jakim celu?

Podejście antropocentryczne wymaga przeformułowania celów nauczania. Na podstawowe pytanie dydaktyki: Po co uczyć?, odpowiadają pośrednio tytuły publikacji: *Najpierw człowiek...*⁵, *Zrozumieć siebie i świat...*⁶ A zatem podstawowy cel kształcenia polonistycznego ma charakter egzystencjalny, a przez to perspektywiczny. Inaczej mówiąc – edukacja polonistyczna nakierowana jest na poznawanie i rozumienie przez młodego człowieka (pominięcie rzeczownika „uczeń” nie jest tu przypadkowe) świata, innych ludzi, siebie samego. Dzięki temu możliwe staje się porządkowanie coraz bardziej złożonej i wielowymiarowej rzeczywistości, odnajdywanie w niej własnego miejsca, stwarzanie trwałych więzi z innymi ludźmi. Ta postawa aktywności wobec świata wymaga myślenia, traktowanego jako stały, nieustannie rozwijający się proces. Myślenie opiera się na wiedzy i umiejętnościach selekcjonowania, łączenia, przeciwstawiania, analizowania, interpretowania, wnioskowania. Tym samym wchodzimy w obszar celów pragmatycznych; poziom ich osiągnięcia można prognozować i oceniać (czemu służą działania związane z ewaluacją). Reasumując: teleologiczny aspekt kształcenia antropocentrycznego wyznaczany jest przez dwie, wzajemnie się warunkujące, płaszczyzny. Na jednej z nich sytuują się cele bliskie, konkretne, wymierne, pragmatyczne, na drugiej – dalekie, perspektywiczne, niewymierne, egzystencjalne. To, co wiem i umiem, przekłada się na to, jakim jestem człowiekiem. Dlatego tak ważne (a jednocześnie niezwykle trudne) staje się wypracowanie formuły egzaminów wieńczących kolejne etapy edukacji. Mogą one sprawdzić poziom osiągnięcia celów pragmatycznych, natomiast to, czy osiągnięte zostały cele perspektywiczne, zweryfikuje samo życie.

Takie postrzeganie celów nauczania powoduje między innymi, że w centrum kształcenia polonistycznego sytuuje się szeroko rozumiany tekst. Teksty literackie i inne teksty kultury zawierają i przekazują określony obraz świata. Dostrzeżenie go, rekonstrukcja, zrozumienie pozwalają zająć wobec niego stanowisko: zaakceptować, zanegować, rozwinąć, przekształcić. Tekst jako znak obrazu świata staje się podmiotem w dialogu o rzeczywistości, gdyż za tym tekstem i w nim samym odnajduję człowieka, którego staram się poznać w trakcie lektury. Interpretowanie tekstu stanowi zatem formę rozmowy, w czasie której tworzę mój obraz świata i poznaję samego siebie.

⁵ M. JĘDRYCHOWSKA: *Najpierw człowiek: szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*. Kraków 1996.

⁶ B. MYRZIK: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006.

Kognitywistyczna perspektywa zmienia szkolne podejście do tak zwanych tekstów z kanonu, rozumianego jako zbiór utworów literackich uznanych powszechnie za wartościowe. Przestają być one tylko świadectwem rozwoju historii literatury, minionych epok w kulturze, prądów czy konwencji literackich. Stanowią odbicie sposobu myślenia i postrzegania świata przez ludzi minionych czasów, pokazują zmagania się człowieka ze światem, próby zrozumienia rzeczywistości, natury, sensu własnego życia. Innymi słowy: utwory literackie są głosem w dialogu o rzeczywistości. Zasadniczego znaczenia nabiera zatem kwestia: **Jak** prowadzić szkolny dialog, by czytanie tekstu (w tym tekstu z kanonu) przerodziło się w czytanie (czyli rozumienie i interpretowanie) świata?

Antropocentryczna koncepcja kształcenia – jak?

Sposobów realizacji teoretycznych założeń dydaktyki antropocentrycznej szukam między dwiema granicami, związanymi z podejściem do kształcenia polonistycznego. Wyraziście odzwierciedlają te graniczne podejścia do kształcenia dwie metafory: ślepeca i labiryntu.

Podejście, którego efekty obrazuje metafora ślepeca, opiera się na przekonaniu, że uczeń nie jest i nie będzie w stanie samodzielnie myśleć (interpretować, oceniać, wartościować, formułować konkluzji). W związku z tym należy najpierw zmusić go do lektury (odpytać ze znajomości elementów świata przedstawionego, przeprowadzić test na rozpoznawanie i nazywanie środków poetyckich), następnie przekazać mu gotową wiedzę o tekście (tekstach) w postaci wykładu lub heurystyki, utrwalić tę wiedzę przez podyktowanie notatki, sprawdzić efekty lekcji, oceniając wypracowanie na temat: „Jan Kochanowski jako renesansowy humanista”. Ta formuła pracy lekcyjnej wykorzystuje znany w psychologii mechanizm – to, co wielokrotnie powtarzane, staje się faktem. Odtwarza się więc i powtarza sądy i opinie autorytetów (badaczy, historyków literatury, krytyków, nauczycieli), pozoruje dialog lekcyjny, który ma doprowadzić do z góry ustalonych wniosków. W efekcie uczeń bezbłędnie wymienia cechy dramatu antycznego, ale nie rozumie tragizmu Edypa; przyjmuje do wiadomości, że step porównany został do oceanu, ale nie widzi podobieństwa tych przestrzeni; wyjaśnia, co oznacza tytuł powieści *Lalka*, ale nie dostrzega uwarunkowań i społecznych stereotypów decydujących o sposobie myślenia Izabeli Łękiej. Formalnie rzecz biorąc, uczeń pokonał wyznaczoną drogę, ale przebył ją z zawiązanymi oczami. Nieustannie potrzebuje przewodnika, który wybiera trasę, narzuca tempo, doprowadza do dydaktycznego celu. Tak zdobyta wiedza ma charakter ulotny, potrzebna jest do zdania egzaminu (gim-

nazjalnego, naturalnego), ale nie przekłada się na otwartość myślową wobec problemów, intelektualną gotowość do refleksji, poznawczy niepokój, pozwalający podawać w wątpliwość uznane prawdy i stymulujący myślenie. Umiejętności mają charakter przede wszystkim odtwórczy, nie przekładają się na kompetencje; uczeń wie, „co i jak”, ale brak mu świadomości, „dlaczego tak, co z tego wynika”. Sprawnie napisze charakterystykę postaci, gdyż wie, z jakich części kompozycyjnych składa się ta forma wypowiedzi i jakie treści każda z części zawiera, ale nie będzie miał świadomości, dlaczego ważna i do czego potrzebna jest umiejętność charakteryzowania ludzi (w tym także siebie samego). Nazwie i wyliczy cechy charakteru, osobowości, umysłowości, tworząc ich katalog, ale nie dostrzeże ich wpływu na sposób i jakość istnienia człowieka w świecie.

Z kolei metafora labiryntu obrazuje podejście, w którym nadrzędną kategorią jest szeroko pojmowana wolność i swoboda rozwoju. Podstawową wartością edukacyjną staje się kreatywność we wszelkich postaciach, istotą dydaktyki zaś ma być stwarzanie odpowiednich warunków do nieskrępowanego rozwoju podmiotowo (pod każdym względem) traktowanego ucznia. Podejmowane działania nakierowane są przede wszystkim na wyzwolenie uczniowskiej aktywności, która staje się wartością samą w sobie – ważne jest nie tyle to, co mówi uczeń, ile to, że w ogóle mówi. Dążenie za wszelką cenę do rozbudzenia aktywności decyduje o wykorzystywaniu przede wszystkim tak zwanych metod aktywizujących. Uczniowie wcielają się w rolę Juranda wygłaszającego monolog u bram szczycieńskiego zamku, organizują sąd nad Zenonem Ziembiewiczem, piszą kondolencje z powodu śmierci Urszulki. Metody aktywizujące, same w sobie przydatne i funkcjonalne, służą przede wszystkim inicjowaniu uczniowskiego działania, którego efekty świadczyć mają o twórczych dyspozycjach ucznia. Na dalszy plan schodzi myślowy efekt tych działań; chodzi o to, by ucznia zainteresować, zmotywować do pracy atrakcyjną formułą lekcji. W interpretowaniu tekstu akceptowane i doceniane są wszystkie odczytania, sądy, opinie, zgodnie z przekonaniem, że wartością jest sama chęć mówienia o tekście. W związku z tym najczęściej odbiór dzieła ma tu charakter emocjonalny, intuicyjny, opiera się nie na wnikliwej lekturze, wiedzy, znajomości kontekstów, a na subiektywnych, wstępnych wrażeniach i (niewielkim) życiowym doświadczeniu. W efekcie uczeń krąży po ścieżkach edukacyjnego labiryntu, pozbawiony punktów orientacyjnych, dzięki którym jego droga zyskałaby sens. Kultura jawi mu się jako chaotyczna przestrzeń, w której rozpoznaje głównie to, co łatwe, proste i jednoznaczne dla odbiorcy.

Sądzę, że antropocentryczna koncepcja kształcenia polonistycznego, przełożona na praktykę szkolną, przygotowuje do „czytania” świata – jego rozumienia i interpretowania. Próbuując odpowiedzieć na pytanie: Jak praktycznie wprowadzać tę koncepcję do szkolnej rzeczywistości?, zwrócę uwagę na jeden

tylko aspekt kształcenia, dotyczący wprowadzania nowej wiedzy. Traktuję to jako przykład aplikacji teoretycznych założeń. Dokonuję tego wyboru świadomie, ze względu na niepodlegające dziś dyskusji przekonanie, iż szkoła przestała być podstawowym źródłem wiedzy dla współczesnego człowieka. Ten stan rzeczy wpłynął na zmianę zadań edukacyjnych instytucji. Dziś trzeba nauczyć dzieci, „jak się uczyć”, gdzie i jak szukać potrzebnych informacji, jak i do czego je wykorzystywać.

Poznanie świata nie jest możliwe bez stałego poszerzania **wiedzy** o nim. Jeśli zdobywanie wiedzy będzie skutkiem stale odczuwanego niedosytu poznawczego, wówczas rodzi się szansa, że uczeń zacznie szukać informacji nie tylko dlatego, że musi, lecz także dlatego, że chce. W przyszłości być może zaowocuje to postawą wyrażającą się w przekonaniu, że „warto wiedzieć więcej”, ale trzeba ten proces zainicjować. Ważna przy tym jest świadomość wielości i różnorodności źródeł. Naturalna ludzka skłonność do minimalizacji wysiłku w działaniu kieruje nas ku źródłom najbliższym, najłatwiejszym (mam na myśli choćby internetowe wyszukiwarki). Na lekcjach warto wykorzystywać źródła wiarygodne, rzetelne, opracowane przez znawców (słowniki, encyklopedie, albumy, atlasy itd.). Rozwijaniu umiejętności samodzielnego poszukiwania, gromadzenia, weryfikowania informacji i formułowania na ich podstawie wstępnych wniosków mogą służyć na przykład takie polecenia⁷:

1. Sprawdź w *Słowniku mitów i tradycji kultury* Władysława Kopalińskiego symbolikę cyfry *siedem*. Stwórz notatkę w formie mapy myśli, na której zapiszesz ważne informacje na ten temat. Wyjaśnij, dlaczego dzieło tworzenia trwało, według Biblii, siedem dni – jaki w związku z tym jest świat stworzony przez Boga?

2. Wykorzystajcie wiedzę na temat początków teatru antycznego jako inspirację do pracy metodą projektu. Zrealizujcie w grupach podane tematy. Zgromadźcie ważne i ciekawe według was informacje, opracujcie je w odpowiedniej formie. Zaprezentujcie efekty swojej pracy.

- Dionizos i jego krewni.
- Dionizos na obrazach mistrzów malarstwa europejskiego.
- Szlakiem zabytków greckiego teatru antycznego.

Docieranie do nowej wiedzy i jej uogólnianie może być efektem samodzielnej, świadomej obserwacji, na przykład obrazów, rzeźb, budowli, zastępującej lekturę lub słuchanie tradycyjnego wykładu (często rozpoczynającego

⁷ Wszystkie przykłady pytań i poleceń pochodzą z: K. BIEDRZYCKI, E. JASKÓŁOWA, E. NOWAK: *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Podręcznik do liceum i technikum. Klasa I. Cz. 1.* Warszawa 2013.

kolejne rozdziały w podręcznikach dla poziomu licealnego). Pokazuje to cykl poleceń:

1. Przyjrzyj się uważnie posągom bogów greckich. Jak starożytni artyści przedstawiali swoich bogów? Co taki sposób prezentacji może mówić o relacji między światami bogów i ludzi?

2. Przyjrzyj się fotografii świątyni greckiej. Określ podstawowe cechy tej budowli. Co, według ciebie, można uznać za jej główne wyróżniki?

3. Uogólnij swoje wstępne spostrzeżenia dotyczące rzeźby i architektury starożytnej Grecji. Jakim głównym zasadom artystycznym są podporządkowane te dzieła?

Zdobywanie i wzbogacanie wiedzy łączy się z koniecznością tworzenia sieci powiązań między kolejnymi informacjami czy też wnioskami interpretacyjnymi wynikającymi z lektury kilku tekstów. Tworzenie spójnej struktury przez łączenie różnych informacji, zaznaczanie wzajemnego wpływu, wynikania pozwala porządkować świat, pokonywać drogę od chaosu do porządku, od informacji jednostkowych do ich syntezy. Taki cel ujawnia się w poleceniu, dotyczącym fragmentu eseju Umberto Eco, poświęconego średniowiecznej wrażliwości estetycznej⁸:

Umberto Eco mówi o „typowej dla chrześcijaństwa refleksji nad rzeczywistością”. Odwołując się do poznanych tekstów, przypomnij najważniejsze wyznaczniki tej refleksji. Weź pod uwagę:

- relacje między sferą cielesną i duchową człowieka,
- główne cele życia ludzkiego,
- wartości uznawane za najważniejsze.

Myślowa aktywność, warunkująca samodzielne docieranie do wiedzy, przekłada się na jej interioryzację, włączanie w obszar uogólnionej refleksji o otaczającej nas rzeczywistości. To z kolei pozwala na indywidualne wartościowanie współczesności. Ważnym punktem odniesienia stają się wnioski wynikające z posiadanych wiadomości i wyinterpretowanych znaczeń poznanych tekstów kultury. Taka intencja wpisana jest w polecenie:

Potraktuj starożytne i średniowieczne poglądy na temat piękna jako inspirację do własnych przemyśleń. Jak jest ono pojmowane i wartościowane współcześnie? Co dla ciebie oznaczają wyrażenia „piękny człowiek”, „piękne życie”?

⁸ U. ECO: *Średniowieczna wrażliwość estetyczna*. W: IDEM: *Sztuka i piękno w średniowieczu*. Tłum. M. ZABŁOCKA, M. OLSZEWSKI. Kraków 2006.

„Czytanie” świata dokonuje się w języku i poprzez język. Dlatego obserwacja wypowiedzi z punktu widzenia lingwistyki pozwala formułować wnioski o charakterze poznawczym. Ilustrują to polecenia:

1. Wypisz rzeczowniki i przymiotniki, których używa Edyp, zwracając się do mieszkańców Teb. Co taki sposób wypowiedzi mówi o Edypie jako władcy?
2. Wy tłumacz sens słów Antygony: „Współkochać przyszedł, nie współnienawidzić”. Rozpocznij od zanalizowania budowy słowotwórczej obu bezokoliczników i podaj wynikające z nich znaczenia.

Zaprezentowany kierunek działań dydaktycznych prowadzi do osiągnięcia perspektywicznych celów kształcenia polonistycznego. Na podstawie wszystkiego, co poznajemy, tworzymy nasz obraz świata. Dlatego duże znaczenie w lekcyjnym dialogu mają pytania prowokujące do przedstawienia indywidualnych poglądów, ocen, opinii. Chcemy przecież rozmawiać o tym, co nas bezpośrednio dotyczy, co w jakiś sposób nas obchodzi, co uznajemy za ważne i warte namysłu. Językowa warstwa takich pytań eksponuje kategorię „ty” – Jak myślisz?, Co sądzisz?, Co według ciebie...? itp. Język sygnalizuje otwartość rozmowy, wyraża przekonanie, że w humanistyce nie ma jednoznacznych rozstrzygnięć:

Przeczytaj ostatnie zdanie tekstu. [„Każdy człowiek musi znaleźć taki aspekt mitu, który będzie związany z jego własnym życiem”⁹]. Powiedz, który ze znanych ci mitów jest dla ciebie szczególnie ważny. Co istotnego dla siebie w nim odnajdujesz? Czego cię nauczył? Co ci uświadomił? Co pozwolił zrozumieć?

Wnioski

Jak można było zauważyć, aplikację antropocentrycznej koncepcji kształcenia polonistycznego starałam się pokazać na przykładzie sposobów formułowania pytań i poleceń ukierunkowanych na rozwijanie autentycznego lekcyjnego dialogu. Osiąganie perspektywicznego, długofalowego celu edukacji polonistycznej, jakim jest przygotowanie do „czytania świata”, rozpoczyna się od zmiany świadomości wszystkich uczestników lekcyjnej interakcji. Chodzi

⁹ J. CAMPBELL: *Potęga mitu*. Tłum. I. KANIA. Kraków 1994, s. 23.

o to, żeby nie poznać, ale **poznawać**, nie odpytywać, a **pytać**, nie tylko słu-
chać, lecz także **słyszeć**, nie tylko mówić do..., lecz także **rozmawiać z...** Po-
znawanie, pytanie, słuchanie i słyszenie, mówienie i rozmawianie – te rodzaje
myślowej aktywności prowadzą do refleksyjnej postawy wobec świata.

Ewa Nowak

Reading the classics – “reading the world”
An anthropocentric conception of the Polish studies education
and gaining knowledge about the reality

Summary

The article deals with the problem of translating the assumptions of an anthropocentric conception of the Polish studies education into school practices. It assumes a development of an active attitude towards the world, shaped by learner’s individual thinking. A literary text and other cultural texts are situated in the centre of the Polish studies education. They are perceived from the perspective of cognitivism as they transmit a certain image of the world. Thus, the text is becoming one of the subjects in a dialogue on reality. Its interpretation is a form of a dialogue where a student creates his/her own image of the world, and gets to know him/herself.

An anthropocentric perspective demands changes in a school attitude to canon texts understood as a collection of literary works commonly-known as being valuable. They cease to be only the evidence of the development of the history of literature. However, they constitute a reflection of the way of thinking, and perception of the reality by people from the past epochs.

A practical realization of these assumptions was shown on the example of gaining a new knowledge by students individually looking for and selecting information, observing and formulating conclusions, creating a framework of notions and observing a language. The examples of instructions, questions, and topics of written expression show how one can develop various types of a thinking activity that lead to a reflective attitude towards the world.

Ewa Nowak

La lecture du classique – « la lecture du monde »
La conception anthropocentrique des études polonaises
et l’acquisition du savoir sur la réalité

Résumé

L’auteur entreprend le problème du transfert des principes de l’éducation anthropocentrique durant des études polonaises à la pratique scolaire. Cette conception propose le développement d’une active attitude envers le monde, formulée grâce au raisonnement autonome de l’élève. Au centre de l’éducation le texte littéraire et les autres textes de la culture sont situés. Ils sont compris de la perspective cognitive, car ils comprennent et transmettent une image

du monde déterminée. Par conséquent, le texte devient un des sujets dans le dialogue sur la réalité. Son interprétation est une forme de dialogue dans lequel l'élève constitue sa propre image du monde et se reconnaît lui-même.

La perspective anthropocentrique exige le changement de l'interprétation scolaire des textes du canon, compris comme un ensemble de textes littéraires considérés communément comme inégalables. Ils ne sont plus seulement un témoignage du développement de l'histoire de la littérature, des courants ni des conventions; ils deviennent une réflexion de la mentalité, de la perception de la réalité par les gens des époques passées.

La réalisation pratique de ces principes est montrée à l'exemple de l'acquisition autonome du savoir par les élèves grâce à une recherche et une sélection des informations indépendantes, une observation et une formulation des conclusions, une création du réseau de concepts, une analyse linguistique. Les exemples proposés des consignes, des questions, des sujets de compositions montrent comment on peut développer des types différents d'activité mentale, qui mènent à une attitude réflexive envers le monde.

STANISŁAW BORTNOWSKI

Kraków

Nie ma szans dla historii literatury w szkole XXI wieku!

Katowicka sesja zwołana została pod hasłem: *Reaktywacja klasyki w szkole: wiek XIX+*. Hasło to brzmi jak obietnica wyborcza – tylko ją przyjąć na serio i cieszyć się, że rządy się zmieniają i pisarze dwudziestowieczni zagoszczą częściej niż dotychczas w liceach i technikach. Tymczasem wbrew utopijnym nadziejom musi nastąpić nieunikniony kryzys oznaczający gwałtowne kurczenie się dziewiętnastowiecznej przeszłości. Kryzys ten spowodowany jest przyrostem nowości, starzeniem się literackich konwencji, odmiennymi prawami odbioru dzieł w kontekście gwałtownych zmian cywilizacyjnych (upadek autorytetu książki, dominacja obrazu, powszechny dostęp do Internetu). W tej sytuacji należałoby zastanowić się, jak uchronić w szkole (na uniwersyteckiej polonistyce także) resztki spuścizny po romantykach i pozytywistach, zanim zamienią się one w ledwie dostrzegalne symbole. Trąbić więc należy, obwieszczając nie powrót XIX wieku do szkoły, ale jego bolesny odwrót. Taka jest właśnie teza mego referatu: wiek XIX ze szkoły ucieka i żadne wysiłki nie zmieniają oddalania się przeszłości!

Dokumentacja przemian

Wybieram Juliusza Słowackiego i pozytywistów. Jak udowodnił w monografii *Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i pierwszej połowie XX wieku* Henryk Gradkowski¹, w szkołach pod zaborami autor *Króla-Ducha* był często obecny na lekcjach i na egzaminie maturalnym, tudzież w rozprawach naukowych pisanych przez nauczycieli. Na liście lektur znajdowały się wiersze

¹ H. GRADKOWSKI: *Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i pierwszej połowie XX wieku*. Częstochowa 2004.

i poematy, jak *Godzina myśli*, *Ojciec zadżumionych*, *Podróż do Ziemi Świętej*, *W Szwajcarii*, *Grób Agamemnona*, *Pogrzeb kapitana Meyznera*, *Na ustach moich*, *Los mi już żaden* i inne. Omawiano także fragmenty lub nawet całość *Beniowskiego*, *Anhellego*, nawet *Króla-Ducha*, dramaty: *Marię Stuart*, *Minnowe*, *Kordiana*, *Balladyne*, *Lillę Wenedę*, *Księdza Marka*. Zaczytywano się w *Listach do matki*. W protokołach uroczystości szkolnych, w zapisach maturalnych pojawiają się jeszcze: *Jan Bielecki*, *Mazepa*, *Księżę Niezłomny*, *Sen srebrny Salomei*, *Horsztyński*, *Fantazy*.

Ta lista obecności nie tylko nie zmienia się, ale się jeszcze bogaci w dwudziestolecie międzywojennym. Apogeum kultu Słowackiego następuje w 1929 roku, kiedy to pod auspicjami rządowymi (marszałek Piłsudski był wielbicielem i propagatorem Słowackiego) sprowadzono na Wawel prochy poety. A była to uroczystość podniosła – Wisła z pogrzebną barką zmieniła się w narodowy Kościół jednoczący wszystkich Polaków!

Coś z atmosfery uwielbienia dla narodowego wieszca było mi dane odczuć w domu rodzinnym. Moja babcia i moja mama stale wspominały *Listy do matki* jako arcydzieło wzruszeń, kiedy zaś zaczęłam w latach 1955–1957 uczyć na wsi w liceum w Smogorzowie, do szkoły przyjeżdżały recytatorki właśnie ze Słowackim, a kilka uczennic w konkursie recytatorskim odważyło się na inspirowany pulsującą tradycją wybór *Ojca zadżumionych* i *Smutno mi*, *Boże* oraz fragmentów *Anhellego*, przyjmowanych przez słuchaczy z autentycznym wzruszeniem i prawie z płaczem. Kilka lat później w Gdańsku na konferencji polonistów starsi nauczyciele delikatną dygresję o sztuczności wiersza *Testament mój* i pozie poety odebrali jako sponiewieranie polskości: musiałem z pokorą wycofać zarzuty i chcąc nie chcąc przyłączyć się do tych, których Słowacki w aniołów przerobił.

Rok 1964. Programowe hasło brzmi:

Juliusz Słowacki, życie i twórczość. Patriotyzm i idee postępowe w jego twórczości. Wartości artystyczne utworów. Znaczenie Słowackiego w historii literatury i kultury polskiej:

Kordian

liryki (wybór, np. *Rozłączenie*, *Hymn*, *Grób Agamemnona*, *Testament mój*)

Beniowski (fragmenty)².

W spisie lektur uzupełniających znalazł się jeszcze *Fantazy*.

Komentarz wydaje się zbyteczny: o ile w przypadku Mickiewicza można mówić o próbie zarysowania całości, o tyle drugi wieszcz ukazywany jest już

² *Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII–XI). Język polski*. Warszawa 1964, s. 17.

tylko fragmentarycznie. Legenda wielkiego poety, którego twórczość trzeba zgłębiać, kończy się. Niemniej w latach 1946–1965 Słowacki jest przywołany na maturze w kilku województwach: 10 razy samodzielnie, 11 w zestawieniu porównawczym z Mickiewiczem, który ma 21 indywidualnych wejść³.

Próba przywrócenia Słowackiego po wcześniejszych rugach do wzbogaconej imitacji historii literatury są dwa równoległe programy z roku 1990: ministerialny i autorski Bożeny Chrzęstowskiej. Twórcom programów wydawało się, że wraz z wolnością, czyli odejściem od zobowiązań ideologicznych, zwiększy się możliwość szerszego oglądu przeszłości, stąd bogata lista lektur uzupełniających, stąd konteksty i kontynuacje, stąd także eseistyka.

Słowacki obowiązkowy to tylko *Kordian* i liryki (w tym *Grób Agamemnona*), w uzupełnieniach – do wyboru fragmenty *Beniowskiego*, *Lilla Weneda*, *Fantazy*, *Ksiądz Marek*, *Anhelli*, *Ojciec zadżumionych*, a w innej wersji jeszcze *Balladyna*, *Sen srebrny Salomei*, *Odpowiedź na Psalm przyszłości*⁴. Obserwacje z kontroli praktyk studenckich weryfikują te ambicje: poloniści tylko wyjątkowo wybierali któryś z tytułów. Tak naprawdę Słowacki zaczął już funkcjonować jedynie jako autor *Kordiana* i kilku wierszy zamieszczonych w wypisach.

Agonia odbioru wieszczą zaczyna się w 2005 roku, kiedy to w *Informatorze maturalnym* są wybrane wiersze i tylko wybrane sceny z dramatu o spisku koronacyjnym (akt I, akt II, akt III – scena 5. i 6.)⁵. Najnowsza podstawa programowa w wersji dla wszystkich przewiduje tylko wybrane wiersze, a *Kordiana* uwzględnia w wersji rozszerzonej. Taki stan rzeczy będzie obowiązywał od roku szkolnego 2013–2014. Słowacki, sumienie narodu, wieszcz, odchodzi w mrok ku radości Gałkiewicza z *Ferdydurke*. Czy Gombrowicz byłby zachwycony tym faktem? Wątpię, gdyż jak mówią dokumenty z lat szkolnych, autor *Trans-Atlantyku* chętnie na lekcjach wiersze Słowackiego recytował. Widocznie ten wielki poeta tak naprawdę budził w nim zachwyty. Dziś *Ferdydurke* doczekało się gwiazdki w programie (co oznacza, że nie wolno tego tytułu opuścić), Słowacki nominowany do gwiazdki nie został. Oto chichot historii.

Chichotem trzeba nazwać powolne usuwanie, przywracanie i znów usuwanie lektur pozytywistycznych z programu języka polskiego. Dotyczy to nowelistyki Orzeszkowej, Prusa, Sienkiewicza oraz *Nad Niemnem* i *Potopu*. W podstawie programowej została tylko *Lalka* Bolesława Prusa z gwiazdką. Poeci: Asnyk i Konopnicka, nie znaleźli się w żadnym spisie. Żeby było śmieszniej, organizatorka tej sesji oraz uczestnicy panelu sami podpisali

³ H. PARNOWSKA: *Pisemny egzamin dojrzałości z języka polskiego*. Warszawa 1969, s. 128–129.

⁴ *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*. Warszawa 1990, s. 26, 71 i in.

⁵ *Informator maturalny od 2005 roku. Język polski*. Warszawa–Kraków 2003, s. 28.

wyrok na dziewiętnastowieczną przeszłość. Nie wypowiadam tych słów ani z ironią, ani ze złośliwością: realizm zwyciężył. Obrona programowego statusu była po prostu niemożliwa, co udowadniam.

Realia szkolne przeciw historii literatury

W 2004 roku, u progu zreformowanej matury, zbadałem, jak wyglądała realizacja materiału w końcowej klasie. Wywiadu udzieliło mi 62 polonistów pracujących w południowej Polsce od Krakowa po Krosno i Duklę. Wyniki w zakresie nauczania języka polskiego w szkole ogólnokształcącej okazały się porażające. Aż 16 osób (25,8%) rozpoczynało nauczanie w klasie maturalnej od lektur pozytywistycznych, najczęściej od *Potopu*, także *Nad Niemnem*, *Lalki* czy *Zbrodni i kary*. 35 osób (56,4%) przystępowało do lektur młodopolskich, najczęściej do *Wesela* czy *Ludzi bezdomnych*, tylko 5 osób (8,1%) realizowało materiał z dwudziestolecia, 2 osoby (3,2%) dotarły do czasów wojny i okupacji. 4 osoby (6,5%) uczyły niechronologicznie z różnym skutkiem.

Na programowe spóźnienie poloniści reagowali zawziętością, wewnętrznym napięciem, mobilizacją psychiczną, uporem, ale i potężnym stresem:

- „Muszę zdążyć, inaczej nie będę spać spokojnie”;
- „Będę musiała zdążyć, może mi fizyk da godziny”;
- „Staram się nie chorować, a wszystkie lekcje, które z różnych powodów nie mogły się odbyć, odrabiam z klasą”;
- „Postaram się zasygnalizować tylko to, co najważniejsze”;
- „Realizować będę tylko te tematy, które wynikają z wymagań egzaminacyjnych”;
- „Będę zadawać uczniom samodzielne prace do domu. Własny wykład skrócić do minimum”;
- „Dokonom selekcji materiału i przekażę tylko to, co najważniejsze. Jeśli zaś zajdzie potrzeba, będę spotykać się z uczniami na dodatkowych lekcjach”;
- „Tematy zaproponowane na cztery lekcje zrobię na dwóch, te dwugodzinne zrealizuję na jednej lekcji. Zabraknie czasu na swobodne dyskusje i na twórcze gry z literaturą”⁶.

Zatem jeden–dwa wiersze wybitnego poety, fragmenty prozy jako całości, przebieganie przez powieść, słowem: wszystko byle jak, bo trzeba szybciej. Ponadto przerzucanie obowiązków na uczniów, czyli samokształcenie pod

⁶ S. BORTNOWSKI: *Poloniści w zreformowanym liceum (sondaż pół roku przed maturą)*. „Polonistyka” 2005, nr 7.

presją egzaminu. Wiek XX wychodzi z tej pogoni za historią literatur pokieroszowany, a literatura najnowsza, o której głośno w mediach, nie zaistnieje.

Tymczasem już w 1964 roku przedwojenny polonista licealny i językoznawca, Zenon Klemensiewicz, uznał, iż

naczelnym zadaniem literackiego studium licealnego powinno być nauczanie owocnego obcowania z dziełem. Trzeba przyswoić umiejętność wnikliwej lektury, która potrafi wydobyć z dzieła wszystkie elementy strukturalne. [...] Rezultatem tak pokierowanej lektury powinna być wzbogacona wiedza, dojrzewająca postawa światopoglądowa, charakter wzmocniony i pogłębiony bodźcami lektury działającej na uczucia i wolę⁷.

Prymat celów formacyjnych jest w tym stanowisku widoczny, ponadto konieczność skupienia się na niewielu typowych dziełach. Ich przestudiowanie i przedyskutowanie miałyby doprowadzić do „głodu dobrej książki”. Takie zabiegi Klemensiewicz określa jako „metodykę czytania dzieł literackich z elementami teorii dzieła literackiego”. Zwolennik uczenia kreatywnego tylko drugorzędnie i wtórnie wprowadziłyby wybór najważniejszych wiadomości z historii literatury, oparty na domowej lekturze dzieł reprezentatywnych⁸.

Tezy Klemensiewicza zostały wzmocnione przez Michała Głowińskiego w często cytowanym szkicu *Szkolna historia literatury. Wprowadzenie w tradycję* (1980). Profesor o wielkim autorytecie uważa, iż

szkolna historia literatury pomyślana jako miniaturyzacja historii literatury uniwersyteckiej może stać się tylko jej karykaturą⁹.

Trzeba w szkole unikać powtarzania uniwersyteckich sposobów ujmowania przeszłości i dążenia do pełni. Przedmiotem uwagi naukowej historii literatury jest proces historycznoliteracki, tymczasem w szkole obowiązywać winna punktowość, czyli wybór najważniejszych dzieł literackich poddanych na lekcjach interpretacji. Droga od dzieła do epoki czy prądu jest dla Głowińskiego jedynym rozsądnym rozwiązaniem.

Dokonom teraz przeglądu opinii sprzed kilku lat... Podczas konferencji w Warszawie zatytułowanej *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole* Jarosław Klejnocki, współautor podręcznika, stwierdził bez wahania:

⁷ Z. KLEMENSIEWICZ: *Jak rozumieć samodzielność ucznia*. „Życie Literackie” 1964, nr 4.

⁸ Ibidem.

⁹ M. GŁOWIŃSKI: *Szkolna historia literatury. Wprowadzenie w tradycję*. W: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty. Praca zbiorowa*. Red. B. CHRZAŚTOWSKA, T. KOSTKIEWICZOWA. Warszawa 1980, s. 102.

Należy z konsekwencją porzucić model kształcenia licealnego, który jest oparty na programach sięgających do pozytywistycznej wizji edukacji encyklopedycznej. Ten rodzaj kształcenia oparty był bowiem na naśladownictwie kursów uniwersyteckich. Dawne liceum – intencjonalnie – kształtowało „małych polonistów” na lekcjach języka polskiego¹⁰.

Zdaniem warszawskiego krytyka literackiego, metodyka i nauczyciela, liceum powinno dawać tylko ogólną wiedzę i ogólne umiejętności komuś, kto dopiero na poziomie uniwersyteckim pogłębi swoje, już ukierunkowane, zainteresowania.

Zatem wobec gwałtownego przyrostu wiedzy i jej specjalizacji liceum współczesne powinno kształcić „dyletanta” (w nacechowanym wartościująco oznaczeniu tego słowa), czyli człowieka wszechstronnie, acz powierzchownie zorientowanego i przygotowanego (dzięki umiejętności zdobywania wiedzy oraz orientacji w świecie) do dalszej edukacji, którą ma mu zapewnić szkoła wyższa. Nakładą to na uniwersytety (oraz inne szkoły podobnego typu) zadanie gruntownej reformy kształcenia¹¹.

Słuszność twierdzeń Klejnockiego potwierdza artykuł Przemysława Czaplńskiego zamieszczony w numerze „Polonistyki” poświęconym kulturze polskiej po 1989 roku. Wybitny znawca współczesności, powołując się na opinie Marii Janion, Jerzego Jarzębskiego oraz Janusza Sławińskiego, charakteryzuje ostatnie piętnastolecie jako „ruch zgłaszania różnic” i „czas niemal bezkarnego wyśmiewania rekwizytów”. W pierwszych latach transformacji dokonywał się demontaż kanonu.

Lektury szkolne, pozbawione osłony niepodległościowej, odślaniały całą swoją bezbronność¹².

Płynna nowoczesność to kolejny wątek myślowy, a zarazem tytuł książki Zygmunta Baumana. Argumentacja uczonego przygniata: od wielu zjawisk w otaczającym nas świecie nie ma odwrotu i czy chcemy tego czy nie, musimy nowoczesność zaakceptować, gdyż jesteśmy wobec niej bezsilni. Bombardowanie informacjami będzie więc trwało, a cenzury do Internetu nie wprowadzimy.

¹⁰ J. KLEJNOCKI: *Dlaczego bronię nowej matury?* W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2006, s. 322.

¹¹ *Ibidem*, s. 323.

¹² P. CZAPLIŃSKI: *Przesilenie nowoczesności*. „Polonistyka” 2007, nr 3.

Bauman, aby zobrazować wywód, przeciwstawia ciała stałe – płynnym. Te pierwsze uzyskują swą formę raz na zawsze, te drugie nie zachowują zbyt długo swego kształtu, lecz „rozlewają się”, „wypływają”, „wychlapują się” (kilkanaście synonimów, by podkreślić zmienność jako prawo terażniejszości). Rzeczywistość na początku XX wieku była jakby ciałem stałym, powstawały systemy totalitarne, potem wyłoniły się demokracje podporządkowane normom. Dziś w konsekwencji radykalnego zerwania okowów i kajdanów, w których słusznie lub nie widziano przyczynę ograniczenia jednostkowej wolności, nastąpiły: deregulacja, liberalizacja, uelastycznienie zachowań społecznych, zwiększenie poczucia niepewności i w konsekwencji brak wzorców, kodeksów i zasad.

Dzisiaj wzorce i porządki nie są już dane, a tym bardziej oczywiste. Jest ich zbyt wiele¹³.

Powstała zindywidualizowana sprywatyzowana wersja nowoczesności, w której kreowanie wzorców postępowania i odpowiedzialność za porażkę spoczywa na barkach poszczególnych jednostek. Bauman woła:

Nie da się skleić tego, co rozpadło się na kawałki. Porzucicie wszelką myśl o całości – zarówno przyszłej, jak i przeszłej – wy, którzy wstępujecie do świata płynnej nowoczesności¹⁴.

Inna, bardzo ważna diagnoza dotyczy zamierającego prymatu książki w kulturze współczesnej. Tak to ujmuje Andrzej Mencwel:

Rzeczywistym problemem nie jest moim zdaniem to, że ludzie, zwłaszcza młodzi, mniej dziś czytają, bo tego nie daje się dobrze dowieść. Zmienia się natomiast typ kontaktu z tekstem. Ta zmiana jest bardzo dramatyczna dla tych, którzy są przywiązani do starego wzorca. Nie ma tu żadnych politycznych wyjaśnień. Wpisuje się to w sytuację głębokiej zmiany kulturowej co najmniej na skalę rewolucji druku [...], zmienia się sposób czytania. Zmienia się miejsce w kulturze książki, która jest synonimem tego modelowego sposobu czytania. Zmienia się miejsce tekstu w naukach humanistycznych. Zmienia się miejsce czytania w całej kulturze, która w o wiele większym stopniu jest kulturą oglądania niż czytania. Czytanie przestało być wzorcotwórcze, co jest zresztą kolejnym źródłem frustracji dla inteligentów. W XIX w. czytanie stanowiło

¹³ Z. BAUMAN: *Płynna nowoczesność*. Warszawa 2004, s. 14.

¹⁴ *Ibidem*, s. 35.

paradygmat kulturalny, inne zachowania były do niego odnoszone. To wszystko jest nieuniknione – żadne narzekania nas przed tym nie obronią¹⁵.

Projekcja niemożliwego

Dowód niemożności zaistnienia historii literatury w szkole chcę zamknąć karkołomną prezentacją historii literatury ostatnich lat dwudziestu. Wedle tradycyjnych, czyli programowych i podręcznikowych miar to osobna epoka literacka równa Młodej Polsce czy dwudziestoleciu międzywojennemu, niewiele krótsza od pozytywizmu. Powinna ona zatem zająć w szkole prawie jeden semestr.

W *Szkicu krytycznym o literaturze najnowszej* ramy literatury ostatnich dwudziestu lat precyzyjnie oznaczył Krzysztof Biedrzycki. Oto one:

1. Ku prywatności a) Osobny człowiek b) Transgresje literackie c) Badanie języka; 2. Budowanie tożsamości a) Polska b) Mała ojczyzna c) Genealogia d) Płeć e) Spotkania z innym; 3. Wobec zbiorowości a) Historia b) Narracja c) Polityka; 4. Źródła cierpienia a) Opresja b) Obcość c) Unde malum? d) Ból, samotność e) Śmierć; 5. Świat a) Epifania b) Pytania religijne c) Tradycja¹⁶.

Gdyby w zbliżeniu przywołać pisarzy z rozdziału *Polska*, trzeba by było wpisać na listę lektur *Spis cudzołożnic*, *Narty Ojca Świętego* oraz *Marsz Polonia* Jerzego Pilcha, *Hanemanna* Stefana Chwina, *Noc* Andrzeja Stasiuka, *Między nami dobrze jest* Doroty Masłowskiej, *Polkę* Manueli Gretkowskiej, wierszy nie licząc.

Jeśliby projekt Biedrzyckiego uznać za zbyt szczegółowy, to może zdecydować się na lektury zaproponowane w tomie *Szkolna lektura. Bliżej teraźniejszości*. Wtedy do kanonu z gwiazdką lub na listę lektur uzupełniających trafiają prozaicy: Olga Tokarczuk, Janusz Andermann, Dorota Masłowska, Wojciech Kuczok, Antoni Libera, Jarosław Marek Rymkiewicz, Roma Ligocka, Wiesław Myśliwski, Stefan Chwin.

Aby śledzić ogrom propozycji współczesnych, a zarazem potwierdzić niemożność ich uporządkowania, kilka cytatów z „Niezbędnika Inteligenta”: Co

¹⁵ J. GONDOWICZ, A. MENCWEL, J. SOSNOWSKI: *Czy przestajemy czytać? – dyskusja*. „Więź” 2004, nr 11.

¹⁶ K. BIEDRZYCKI: *Literatura najnowsza w szkole*. W: *Szkolna lektura. Bliżej teraźniejszości*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2011, s. 5.

się *dzieje w kulturze*, wydanego przez „Politykę” w 2011 roku. Już tytuły zamieszczonych tam tekstów są znamienne: *Republika solistów* Justyny Sobolewskiej, *Federacja niepodległych nisz* Katarzyny Janowskiej¹⁷.

Piotr Śliwiński:

Za zmianami po 1989 r. szło przewartościowanie kanonu – od zaprzeczenia wszelkim racjom istnienia hierarchii i kryteriów, przez próby podważenia tak wielkich nazwisk, jak Herbert czy Miłosz, do ulokowania w kanonie obok starych mistrzów kilku młodszych poetów, np. Świetlickiego, Sosnowskiego, Tkaczyszyna-Dyckiego. Układ literacki stał się trudniej czytelny, bo policentryczny, a poza tym szalenie nieufny¹⁸.

Katarzyna Janowska z powołaniem się na Mariana Stalę:

Dawniej istniał zestaw tekstów poetyckich, które czytali wszyscy (czytaj inteligenci). Dziś nie ma wierszy powszechnie znanych. Z tego powodu trudniej rozmawia się na tematy istotne, dotyczące choćby tożsamości współczesnego człowieka. Nie ma pola porozumienia między niszami, a co więcej, nie ma woli kompromisu koniecznej do stworzenia wspólnych kryteriów czy hierarchii¹⁹.

Justyna Sobolewska:

Po 1989 r. zmieniła się nie tyle sama literatura, co jej rola i sposób funkcjonowania – życie literackie, rynek wydawniczy, media. Nasze oczekiwania wobec niej pochodzą z innej epoki [...]. Przez te dwadzieścia lat literatura i pisarze stracili swoją uprzywilejowaną pozycję autorytetów moralnych i przewodników. Literatura nie jest już ekscytującym przedmiotem sporów publicznych...²⁰

Dlatego w „Niezbędniku” artykuły o teatrze, filmie, audiosferze, Internecie, sztuce wizualnej, grach komputerowych, kryminałach, pop- i subkulturze. W osobistej kolekcji filmów Janusza Wróblewskiego 27 tytułów, na które młodzi chodzili lub które mogą pobrać z sieci.

Gdy wszystkiego jest za dużo, gdy każdy miesiąc przynosi informacje o tym, co trzeba przeczytać, co trzeba zobaczyć, w czym trzeba uczestniczyć,

¹⁷ *Co się dzieje w kulturze. Nowe prądy, zjawiska, dzieła, artyści*. [„Niezbędnik Inteligenta Plus”]. Warszawa 2011.

¹⁸ *Ibidem*, s. 27 i 29.

¹⁹ *Ibidem*, s. 29.

²⁰ *Ibidem*, s. 16.

stajemy się bezradni. Ta bezradność zwiększy się po dwudziestu latach podwójnie, po czterdziestu, czyli w połowie XXI wieku, poczwórną. A nie jest to okres odległy, nadejdzie z prędkością ponaddźwiękową.

Jak mierzyć się z tym, co już jest i będzie eksplodować? Jak rozwiązać nauczanie literatury w szkole za kilkadziesiąt lat? To jest dopiero problem! Reaktywacja wieku XIX w szkole wygląda wobec uwarunkowań i perspektyw, jakie ukazałem, jak marzenie o bajce opowiedanej w dzieciństwie. Marzyć można, ale czasu się nie cofnie, dzieckiem się nie zostanie... Wykreślam miniaturyzację historii literatury w szkole raz na zawsze z żalem, ale z przeświadczeniem, że przyszłość to – niestety – fragmenty, fragmenty, fragmenty!

Stanisław Bortnowski

There is no chance of the history of the literature in the 21st century school!

Summary

Stanisław Bortnowski proves in the article that dreams about the reactivation of the classics in school are unfortunately unreal as the past is becoming distant. The changes are documented on the example of a shrinking list of readings by Juliusz Słowacki: from multiplicity in the inter-war period to minimalism in the latest curriculum. The school reality is against the history of the literature: the Polish teachers in a three-year grammar school do not have enough time to realize an already cut-down canon. Bortnowski refers to opinions expressed by Klemensiewicz, Głowiński and Klejnocki that are against the historical-literary systematicity, and sensitizes us to the multiplicity of topics the literature of the last quarter of the century offers, which does not fall into the curriculum, though should to some extent.

Stanisław Bortnowski

Sans chances pour l'histoire littéraire à l'école du XXI^e siècle!

Résumé

Stanisław Bortnowski prouve que les rêves sur la réactivation du classique à l'école sont, malheureusement, irréels, car le passé s'éloigne de plus en plus. Il documente les changements à l'exemple du rétrécissement de la liste des lectures de Juliusz Słowacki : de la richesse dans les années de l'entre-de-guerres au minimalisme du dernier programme de base. La réalité scolaire est contre l'histoire de la littérature : les enseignants dans le lycée n'arrivent pas à réaliser au cours de trois ans le canon déjà amputé. Bortnowski cite les opinions de Klemensiewicz, Głowiński et Klejnocki, critiques envers la systématique de l'histoire littéraire et sensibilise à la richesse des motifs littéraires de deux décennies derniers, qui ne sont pas observés dans le programme de base et pourtant devraient l'être.



„Nowe
czytanie
XIX
wieku”

Dziedzictwo
romantyzmu

XIX

KRZYSZTOF BIEDRZYCKI
Instytut Badań Edukacyjnych

Straszno i śmieszno *Balladyna* Juliusza Słowackiego i jej lektura w szkole*

Swoją *Balladynę* Juliusz Słowacki poprzedza dedykacją, a właściwie listem do Poety Ruin, czyli Zygmunta Krasińskiego. Pisze tam między innymi¹: „Wychodzi na świat *Balladyna* z ariostycznym uśmiechem na twarzy, obdarzona wewnętrzną siłą urągania się z tłumy ludzkiego, z porządku i z ładu, jakim się wszystko dzieje na świecie”, „niechaj tysiące anachronizmów przerazi śpiących w grobie historyków i kronikarzy”, „*Balladyna* wbrew rozwadze i historii zostanie królową polską, a piorun, który spadł na jej chwilowe panowanie, błysnie i roztworzy mgłę dziejów przeszłości” (s. 251–252).

Kończy zaś autor dramatu zaskakującym epilogiem. Oto w akcję włącza się Publiczność, która podejmuje dialog z dziejopisem Wawelem:

PUBLICZNOŚĆ

Czyżże jesteś stronnik?

WAWEL

Jestem sędzia bezstronny i naoczny świadek.

PUBLICZNOŚĆ

Jakżeś ty piorunowy opisał przypadek?

Powiedz! myśmy widzieli rzecz całą do końca.

WAWEL

[...]

Królowa jak Salomon panowała mądrze,

Więc musiała być mądrą, przy mądrości cnota.

* Artykuł ukazał się drukiem w: „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2, s. 241–250.

¹ Wszystkie cytaty z *Balladyny* za wydaniem: J. SŁOWACKI: *Dramaty. (Wybór)*. T. 1. Warszawa 1972. Po cytacie podaję numer strony.

PUBLICZNOŚĆ

Panie Wawel, za prędką twych sądów szkodrota.
Było za kulisami stać od pierwszej sceny.

s. 420

To dwa mocne i bardzo istotne sygnały, które powinny wyznaczać lekturę tego dramatu. Rządzą nim uśmiech (a raczej śmiech), anachronizm, ironia, dystans, gra, niejednoznaczność. Ostatnie słowa należą do Publiczności:

Pochlebiasz, mój łysy,
I królom, i poetom... idź precz za kulisy!

s. 421

Tak kończy się *Balladyna*. Dlatego lektura pomijająca aspekt zabawy, wywołonej wyobraźni oraz wszechogarniającej ironii jest – delikatnie mówiąc – słabo uprawomocniona. Powiedzmy więcej: jest wyrazem niedoczytania, niedointerpretowania tych fragmentów, które burzą lekturę leniwą, opartą na przyzwyczajeniu.

Balladyna, odkąd się ukazała drukiem, należała do tych dzieł Słowackiego, które były chętnie czytane, komentowane, wystawiane, została włączona do żelaznego kanonu lektur szkolnych (najpierw w szkole podstawowej, obecnie w gimnazjum²). Problem polega na tym, że jej recepcja jest zbyt łatwa i bezproblemowa, często *Balladynę* traktuje się jako dramat mało skomplikowany, niesprawiający kłopotów, przestępny dla młodzieży, prosty w eksplicacji, a przy tym dobry dydaktycznie, bo wyrazisty. Rezultat: jest to czytanie bałamutne, wybiórcze, obok tekstu.

Z *Balladyną* problem miał już sam Słowacki. Napisał ją najprawdopodobniej tuż po *Kordianie*, ale na druk czekał całe pięć lat. Traktował *Balladynę* jak swoisty wybryk wyobraźni, utwór mało poważny, ryzykowny.

W recepcji nadgoplańskiego dramatu bywało różnie, niekiedy sprawiał on kłopot, kiedy indziej jednak wszelkie niejasności pomijano, a lekturę podporządkowywano jakiemuś jednemu, akceptowanemu w danym momencie kluczowi³. Najpierw zwracano uwagę na szekspirowski charakter dzieła⁴. Wiktor

² Por. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009, s. 40.

³ Historię recepcji *Balladyny* omówił Henryk Markiewicz w obszernym artykule *Metamorfozy „Balladyny”* (H. MARKIEWICZ: *Metamorfozy „Balladyny”*. „Pamiętnik Literacki” 1989, z. 2, s. 47–86). Stamtąd czerpię informacje na temat interpretacji dzieła. O różnych odczytaniach dramatu pisali również Mieczysław INGLÓT (*Wstęp*. W: J. SŁOWACKI: *Balladyna*. Wrocław 1984) oraz Stanisław MAKOWSKI (*„Balladyna” Juliusza Słowackiego*. Warszawa 1981).

⁴ Tak było od początku, gdy tylko dzieło ukazało się drukiem. O czytaniu *Balladyny* za pomocą Szekspirowskiego klucza szczegółowo pisał Wiktor Weintraub. Zob. W. WEINTRAUB:

Weintraub, włączając się w ten nurt czytania dramatu, stwierdził nawet, że Słowacki był bardziej szekspirowski niż sam Szekspir, w *Balladynie* dojrzał kwintesencję stylu szekspirowskiego – polskiemu romantykowi udało się wszak połączyć w jedno *Makbeta* i *Sen nocy letniej*, *Króla Leara* i *Ryszarda III*, a i z innych dzieł wielkiego stratfordczyka co nieco tam by się znalazło.

Z tym wątkiem wiązały się dyskusje na temat tragiczności *Balladyny*. Sam Słowacki nazwał swe dzieło tragedią, jakkolwiek raczej nie przywiązywał dużej wagi do takiej kategoryzacji, skoro mówił o nim również jako o baśni dramatycznej. Tragiczność polegałaby głównie na tym, że centrum fabuły zajmuje seria zbrodni, jej wyznacznikami byłyby więc smutek, groza, dominacja zła. Nie ma tu jednak cech tragedii jako gatunku, czy to w rozumieniu Arystotelesa, czy nowożytnych neoklasyków, nie ma też tragiczności jako kategorii estetycznej czy egzystencjalnej. Toteż w dyskusjach podkreślano raczej tragiczność ironii życia. A ten trop miał już charakter wybitnie romantyczny – wiódł w stronę ironii romantycznej. I nie gatunku dotyczył, lecz światopoglądu.

Tutaj się zaczęły prawdziwe kłopoty. Bo trzeba było odpowiedzieć sobie na pytanie, czy można w *Balladynie* znaleźć coś więcej niż tylko grę romantyka z Szekspirem lub popis romantycznej dezynwoltury poety, który potrafi czytelnikom grać na nosie. Dostrzegano więc w dramacie historiozofię, wizję pradziejów Polski, jej początków, co oczywiście nie było sprzeczne z intencją poety, który przecież podobnym sprawom poświęcał sporo uwagi, jednak w pełni poważne traktowanie takiego odczytywania historii było przesadą, bo zakładało jednoznacznie poważne potraktowanie świata wykreowanego w dramacie. Ten model czytania zakorzenił się jednak, swoją kulminację zyskał w czasach socrealizmu, gdy próbowano mówić o *Balladynie* jako utworze... antyfeudalnym (taką lekturę zaproponował sam Kazimierz Wyka; o ile jednak jego interpretacja – choć kontrowersyjna – była uczciwa i przekonująca, to w rozwinięciu ochoczych kontynuatorów przekształciła się we własną parodię). Nie tylko list do Poety Ruin i epilog wówczas nie pasowały, nawet interwencja nadprzyrodzona przeszkadzała, wobec czego w inscenizacji teatralnej bohaterki nie zabijał piorun, ona umierała na zawał serca (takie rozwiązanie zastosowano w inscenizacji Aleksandra Bardiniego z 1954 roku). Rzecz ciekawa, polityczne odczytywanie *Balladyny* ma długą tradycję, a zaczyna się w krótkim czasie po opublikowaniu dzieła: jednym z najstarszych świadectw recepcji dramatu jest raport rosyjskiego cenzora, który dostrzegł w *Balladynie*... satyrę na imperium carów. Skądinąd było to spostrzeżenie inteligentne i w pewien sposób słuszne, choć niewątpliwie zawężyło lekturę.

Inna linia interpretacyjna dramatu wiodła w kierunku metafizyki czy nawet mistyki. Do takiego odczytania niewątpliwie zachęcała lektura późnych

„*Balladyna*”, czyli *zabawa w Szekspira*. W: IDEM: *Od Reja do Boya*. Warszawa 1977, s. 203–258.

utworów Słowackiego. Według tej interpretacji, *Balladyna* traktuje o mocy zła, zburzeniu moralnego ładu świata, który może odnowić dopiero Boska interwencja. Co ciekawe, dużą wagę przywiązywano do inspiracji chrześcijańskiej, choć zarówno fabuła, jak i postrzeganie świata są tu pogańskie. Spory dotyczyły postaci głównej bohaterki – na ile ona jest do gruntu niedobra, a na ile tragiczna (tutaj wraca wątek tragizmu), a więc wplątana w odwieczną psychomachię. Taka lektura zyskuje swój mroczny i pełen beznadziei wymiar. Wtedy w dramacie Słowackiego dostrzega się ciemną wizję świata wypełnionego złem, świata, którym rządzą zbrodnia i śmierć, a przed nimi nie ma ucieczki. Tak odczytywali *Balladynę* Mieczysław Górkiewicz i Tadeusz Kantor (który formalnie był wtedy autorem scenografii, ale w istocie miał duży wpływ na koncepcję spektaklu) w inscenizacji z 1973 roku, w której został wyeksponowany motyw wszechogarniającej żałoby.

I wreszcie ostatni, choć nie najmniej ważny trop interpretacyjny: ludowość. Odczytywano *Balladynę* jako utwór sięgający do wyobraźni ludowej, jakkolwiek literacko przetworzonej, dostrzegano tu związek (polemiczny?) z Mickiewiczem jako prawodawcą polskiej ballady. W takim ujęciu dramat Słowackiego byłby odbiciem najbardziej pierwotnego, wiejskiego, niepodległego zepsuciu postrzegania ładu w świecie.

Wszystkie wspomniane tropy interpretacyjne znajdują swoje odbicie w lekturze szkolnej *Balladyny*, tyle że zostają w niej bądź osłabione, bądź zwielokrotnione⁵. Nie zapominajmy, że dzieło to czytane jest (zależnie od zmian programowych i decyzji nauczyciela – w całości lub we fragmentach) przez uczniów pomiędzy dwunastym a szesnastym rokiem życia, częściej jednak wcześniej niż później. Recepcja dramatu musi być zatem uproszczona.

Obecna na niższych etapach edukacji w najlepszym razie *Balladyna* traktowana jest jako dzieło wprowadzające w tajniki romantyzmu, w najgorszym – jako baśń. Dlaczego w najgorszym? Bo jeśli nawet dramat ten jest baśnią, to mroczną, okrutną, a przy tym przewrotną i zaskakująco śmieszoną. To dzieło stawiające przed czytelnikiem duże wymagania. Nie ma w nim prostoty i łatwego przesłania, gdy tak się *Balladynę* przedstawia, po prostu się ją fałszuje.

Ale nie tylko baśniowość jest tu zwodniczym tropem. Niekiedy *Balladynę* prezentuje się uczniom jako przykład tragedii. Podczas gdy to nie jest żaden

⁵ O tym, jak *Balladyna* jest czytana w szkole, niech świadczy przykład materiałów metodycznych „*Balladyna*” Juliusza Słowackiego w opracowaniu Danuty POŁAŃCZYK (Biblioteka Opracowań – Lublin 2003), gdzie zostały zebrane niektóre formy odbioru dramatu (polityka, baśniowość, realizm) i zarekomendowane do interpretacji szkolnej. Problem polega na tym, że zostały one przejęte z dosyć przypadkowo dobranych źródeł bez należytego krytycyzmu, np. w lekturze politycznej powtarza się tezę o feudalnych stosunkach społecznych w *Balladynie*, co może da się wybronić, ale z perspektywy współczesnej lektury (zwłaszcza z perspektywy ucznia) jest kwestią kompletnie drugorzędą i wiodącą w ślepy zaułek interpretacyjny.

przykład: każdy rys tragiczny znajduje w tym utworze swoje komiczne (albo i groteskowe) przedrzeźnienie. Raczej można by powiedzieć, że jest to antytragedia, jak jest to antybaśń.

Zwraca się uwagę na balladowość, ludowość i inne romantyczne cechy. Owszem, ma *Balladyna* takie cechy. Trzeba sobie jednak zawsze zadać pytanie, czym tutaj jest balladowość (jako swoista kategoria estetyczna, nie cecha gatunkowa) i czemu służy, a także czemu służy ludowość, też przecież postrakowana przewrotnie.

O grze z Szekspirem oczywiście nie może być mowy, bo uczeń na tym etapie edukacji nie zna jeszcze dzieł angielskiego dramaturga, a na pewno nie zna tych dzieł, do których Słowacki nawiązuje. Historiozofia i metafizyka są zbyt trudne, więc też się je pomija.

Porzućmy jednak ton polemiczny. Bo skoro *Balladyna* jawi się jako dramat nieoczywisty i wcale nie taki łatwy w lekturze, to trzeba by przedstawić pozytywną propozycję interpretacji.

Niedawno Włodzimierz Bolecki pokazał, ile ze Słowackiego zaczerpnął Witold Gombrowicz. Bolecki posłużył się między innymi przykładem *Balladyny*, w której dostrzegł zapowiedź *Ślubu* Gombrowicza i przekonująco wskazał istotne paralele, nie tylko w fabule i realizacji podobnych motywów, lecz także w wizji człowieka, który ulega transformacji pod wpływem władzy⁶. Ja bym powiedział więcej – w tym kłopotliwym dramacie romantyka zawiera się zapowiedź dwudziestowiecznego teatru absurdu⁷, Czystej Formy Witkacego, a nawet postmodernistycznej gry literackiej. Przesadzam? Ani trochę. Wycho-dząca w świat z ariostycznym uśmiechem *Balladyna* zbiera w sobie przedromantyczną tradycję nieoczywistości w literackim opisywaniu świata (oprócz wielkich w postaci Szekspira i Ariosta, patronują jej autorzy sowizdrzalscy, a nawet to, co dziś nazwalibyśmy nurtem karnawałowym w dziejach kultury) i zapowiada nowoczesne gry z estetyką, która staje wobec problemu prawdy literackiego przedstawienia. Romantyzm jest tu zwornikiem – z jednej strony ściąga z historii to, co alternatywne, nieklasyczne, nieoficjalne, z drugiej strony otwiera nurt literatury niepokornej, kwestionującej kanony, podważającej formy⁸ (i Formy).

Kłopotem dla czytelnika w *Balladynie* jest nie tylko jej rama (dedykacja i epilog), lecz także jej – mówiąc językiem Słowackiego – „wnętrzna” budowa⁹.

⁶ W. BOLECKI: *Słowacki Gombrowicza*. „Teksty Drugie” 2010, nr 1–2, s. 171–191.

⁷ Tezę taką postawił WEINTRAUB we wspomnianym studium „*Balladyna*”, czyli *zabawa w Szekspira*...

⁸ Właśnie tak, jako grę form, *Balladynę* potraktował Tadeusz Kantor w swojej inscenizacji dramatu, którą przygotował w 1943 r. w teatrze konspiracyjnym.

⁹ Markiewicz opisuje ciągnące się przez dziesięciolecia dyskusje o budowie *Balladyny*, zaznacza przy tym, że te same elementy, które przez jednych postrzegane były jako wady kon-

Zbyt często dwa przeplatające się wątki, wątek głównej bohaterki i wątek Goplany, czyta się osobno, jakby one toczyły się niezależnie od siebie. Problem polega na tym, że one są z sobą ściśle sprzęgnięte i rozdzielanie ich oznacza gwałt dokonywany na tekście. Przyjrzyjmy się tym wątkom trochę dokładniej.

Oczywiście wątek Balladyny ma charakter tragiczny, choć w szekspirowskim, nie antycznym sensie, to tragedia władzy, namiętności, zła, ale też moralnego ładu, który musi zostać odbudowany. Wątek Goplany jest paralelny, lecz stanowi odwrócenie wątku Balladyny: też władza, namiętność, zło, lecz pokraczne, bezradne, śmieszne. W obu punktem wyjścia jest wola małżeństwa: Kirkora, który Pustelnika pyta o radę, gdzie szukać żony, oraz Goplany, która zakochała się w Grabcu. Za radą Pustelnika Kirkor, mściciel pokrzywdzonego króla, będzie szukał żony w wiejskiej chacie. Goplana, wiedźma i królowa jeziora, już jest zadurzona w wieśniaku. Taką podwójną, a zarazem paralelną, budowę ma początek. Tragedia zacznie się od zazdrości wiedźmy, bo Grabiec kocha Balladynę, więc trzeba tak zadziałać, żeby ją utracił, niechby na rzecz dzielnego rycerza. Tak więc już od zawiązania akcji oba równoległe wątki się przeplatają, a właściwie przedrzeźniają. Po jednej stronie mamy władzę (jakkolwiek pojmowaną): Pustelnik (wygnany król Popiel III) i graf Kirkor, Goplana, po drugiej lud: Grabiec, Wdowa i jej córki. Po jednej – mężczyzn, po drugiej – kobiety. Po jednej stronie – zbrodnie (w historii Pustelnika, w czynie Balladyny), po drugiej – komiczne, choć nie mniej naganne działania przebiegłych, kierujących się niskimi motywami fantastycznych istot. Po jednej stronie – miłość (romantyczną, sentymentalną, naiwną), po drugiej – cynizm i utożsamiany z interesownością rozsądek. To, co poważne, kontrowane jest śmiesznym i groteskowym, to, co niskie, demaskowane przez powagę. Nie jest obojętne, że oba wątki się przenikają, a żaden nie ma znaczenia nadrzędnego.

Co prawda rama dramatu – dedykacja i epilog – mogą sugerować, że dominujący jest tu śmiech¹⁰, a przynajmniej dystans, sprawa wydaje się jednak bardziej skomplikowana. Bo tak, rzeczywiście, Słowacki wątek Balladyny zdecydowanie tu ośmieszył, sparodiował, pokazał w krzywym zwierciadle. Każde zdarzenie z tego wątku znajduje przedrzeźnienie w wątku paralelnym. Miłości poważnej, dramatycznej zostaje przeciwstawiona miłość pokraczna. Namiętności władzy – władza przypadkowa i groteskowa. Nadprzyrodzonemu łaadowi moralnemu – bajeczny, karnawałowy nieład. Tyle że śmieszne kompro-

strukcji, inni traktowali jako walor, efekt romantycznej dezynwoltury estetycznej autora. Co ciekawe, zazwyczaj analitycy pomijali rolę epilogu, jako elementu zaburzającego lekturę; najczęściej uwagi poświęcił mu Juliusz Kleiner.

¹⁰ W tym kierunku podążył w swojej inscenizacji z 1974 r. Adam Hanuszkiewicz, dla niego żywołem dominującym w *Balladynie* był śmiech. Co ciekawe, taka interpretacja spotkała się z oburzeniem sporej części krytyki, choć przedstawienie zostało dobrze przyjęte przez publiczność i utrzymywało się w repertuarze przez długie lata.

mituje powagę, ale nie unieważnia straszego. Tragiczny wątek *Balladyny* jest równolegle ośmieszany przez jego parodię, a ostatecznie zostaje skompromitowany w epilogu (gdzie zostaje wyeksponowana teatralność, sztuczność, ale też mistyfikacja i manipulacja oficjalnej historiografii). Równocześnie jednak komiczny wątek Goplany i Grabca zmierza ku elegijnej konkluzji. Bo zarazem jest straszno i śmieszno, śmieszno i straszno.

Istota *Balladyny* polega na tym, że dramat ten został zbudowany na niejednoznaczności i ambiwalencji¹¹. Rzeczywiście: centralną kategorią jest tu ironia romantyczna. Ale można powiedzieć więcej – pojawia się zapowiedź ironii (po)nowoczesnej, sięgającej głęboko w aporie świata, dotyczącej stanowiącego jego fundament absurdu¹². Bo ład moralny nie ma tu bezwzględny charakter. Tak, piorun zabija zbrodniczą królową. Jeśli jednak widowisko wcale na tym się nie kończy, ale jego finał zostaje zdemaskowany w swojej sztuczności i konwencji, to znaczy, że wiara w moc nadrzędnej instancji czuwającej nad porządkiem w świecie jest słaba. Nie stanowi może zatem nadużycia zamiana pioruna na zawał serca, bo obie te ingerencje (nadmaturalne czy naturalne, wszystko jedno) w działania człowieka są tak samo wyznaczone przez wyobraźnię literacką i tak samo są przedmiotem jakiejś opowieści. I tylko opowieści.

Poeta dokonuje zatem swoistej (do tysiąca anachronizmów dodajmy jeszcze ten) dekonstrukcji¹³ – zarazem działania literackiego, jak i sposobu mówienia o świecie. Pokazuje, gdzie w literaturze tkwi słabość, w jakim stopniu literatura jest tylko literaturą. Mówi Wawel (koniunkturalista, manipulator, cynik i ironista):

Sądzę o piorunie,
Że kiedy burza bije, trzeba bić we dzwony,

¹¹ Markiewicz tak skomentował fakt, że *Balladyna* z trudem poddaje się interpretacji: „Co się na tę wieloznacznościowość składa? Przede wszystkim wysoki stopień niedookreślenia przebiegu zdarzeń, motywów postępowania oraz charakterów postaci. Wbrew arbitralnym, a sprzecznym z sobą twierdzeniom tekst dramatu nie pozwala jednoznacznie rozstrzygnąć [któregokolwiek z dylematów interpretacyjnych – K.B.]”. H. MARKIEWICZ: *Metamorfozy „Balladyny”...*, s. 82.

¹² Zwłaszcza w znaczeniu, jakie tej kategorii nadawał Richard Rorty. Tak koncepcję Rorty’ego streścił Michał Paweł Markowski: „[Ironia to – K.B.] postawa antymetafizyczna, świadoma tymczasowości każdego opisu rzeczywistości i braku słownika finalnego, w którym można by dokonać wyczerpującego opisu świata. Ironista, w przeciwieństwie do metafizyka, który wierzy w istnienie prawdziwej natury zarówno świata, jak człowieka, utrzymuje, że człowiek jest jedynie »pozbawioną ośrodka siecią przekonań i pragnień«”. Cyt. za: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków 2007, s. 486.

¹³ Niech to słowo tu nie dziwi, *Balladyna* ze swej istoty (struktury) wydaje się głęboko dekonstrukcyjna, a przynajmniej tak może być współcześnie odczytywana. Zapowiedział to już Markiewicz: „Ale może [...] jakiś dekonstrukcjonista odczyta ją [...] jako obiekt »nierozstrzygalności interpretacyjnej«”. H. MARKIEWICZ: *Metamorfozy „Balladyny”...*, s. 81.

Że gałązka laurowa lepsza od korony,
Bo w laur piorun nie bije ani głowie szkodzi.

s. 421

Bycie poetą byłoby zatem gwarancją bezpieczeństwa, na pewno większą niż angażowanie się w politykę czy pisanie historii. Poeta tworzy światy alternatywne, literackie, nad którymi bez reszty panuje. Miejsce, w którym przebywa, to sama twórczość.

Tyle że twórczość służy mówieniu o świecie. A świat poddaje się ironii oraz interpretacji, bo tak w gruncie rzeczy jest nieuchwytny i trudny do jednoznacznego opisania. Równocześnie straszny i śmieszny, poważny i groteskowy, patetyczny i karnawałowy, prawdziwy i konwencjonalny.

Balladyna w takiej lekturze okazuje się dramatem śmiesznym i straszonym. Śmiesznym, bo rządzi nią duch parodii. Straszonym, bo mówi o świecie rzeczy bardzo poważne i niepokojące: karnawał nie jest w stanie odczarować zła, Forma, choć ośmieszona, w istocie rządzi światem.

Jak z tak czytany Słowackim iść do szkoły¹⁴? Czy gimnazjaliście mówić o niejednoznaczności świata, który nie poddaje się prostej wykładni¹⁵?

Może nie trzeba mu nic mówić. Niech sam tę niejednoznaczność odkryje. Warto natomiast *Balladynę* z nim porządnie przeczytać. Żeby uczeń zobaczył, jak bardzo nowoczesny jest to dramat. Owszem, język romantyczny stanowi tu trudność, ale właśnie gra, parodia mogą pomóc w oswojeniu tego języka i konwencji, która wewnątrz dzieła ulega ośmieszeniu, a co za tym idzie – reinterpretacji. Uczeń, obcując z kulturą współczesną, zwłaszcza tą popularną, nieustannie spotyka się z przewrotnością, z wywracaniem na nice form. On cały żyje w postmodernistycznym karnawale. Który skądinąd jest karnawalem serio, dotyczącym spraw najpoważniejszych, ale bez uznawania władzy powagi.

Nauczyciel ma do dyspozycji dwa sposoby czytania *Balladyny* w gimnazjum: albo w całości, albo we fragmentach. Lektura w całości oczywiście może

¹⁴ Bolecki pisze: „Gombrowicz w *Ferdydurke* szydzi ze szkolnej lektury *Balladyny* sprowadzającej ten dramat Słowackiego do kwestii zupełnie nieistotnych (»cuda i czary«), a całkowicie pomijającej problematykę, którą w *Ślubie* uznał za jeden z najważniejszych problemów dwudziestowiecznej antropologii filozoficznej”. W. BOLECKI: *Słowacki Gombrowicza...*, s. 187. Dodajmy: „kwestie zupełnie nieistotne” wciąż dominują w szkolnej recepcji dramatu.

¹⁵ Markiewicz sformułował to pytanie jeszcze mocniej: „Czy tak skomplikowana konstrukcja [*Balladyny* – K.B.] jest w pełni przyswajalna dla licealisty, a nawet studenta – można wątpić”. H. MARKIEWICZ: *Metamorfozy „Balladyny”...*, s. 81. Skoro nie dla licealisty i studenta, to tym bardziej nie dla gimnazjalisty. Dlatego trudno mówić o pełni odbioru (zresztą nigdy nie do ogarnięcia w jakiegokolwiek lekturze, a zwłaszcza szkolnej), trzeba raczej mówić o kierunku interpretacji, możliwie przystępnym, atrakcyjnym, otwierającym na ciekawe i pożyteczne konsekwencje intelektualne, odwołującym się do doświadczeń estetycznych i życiowych ucznia.

być trudna, nie tyle ze względu na fakt, że dramat jest obszerny, ile z uwagi na język, któremu daleko do języka, którym na co dzień posługują się młodzi. Zapoznanie się z całym utworem ma jednak taką zaletę, że dopiero wówczas możemy dostrzec paralelizm budowy dramatu i toczące się w nim gry powagi i śmiechu, konwencji literackich, umowności. Jeśli jednak nauczyciel zdecydował się na lekturę fragmentów, wówczas powinien je starannie dobrać, żeby pokazać to, co w dziele najważniejsze. Na przykład mogłyby zostać zderzone dwie sceny obejmowania władzy: przez Grabca i przez *Balladynę*. I one powinny być poddane konfrontacji z epilogiem.

Czego należałoby unikać podczas omawiania dramatu w gimnazjum? Na pewno *Balladyna* nie jest dziełem, które mogłoby służyć wyjaśnieniu uczniowi istoty tragizmu, a zwłaszcza cech gatunkowych tragedii. Ślepą uliczką byłaby lektura powierzchownie polityczna lub (zwłaszcza) historiozoficzna, np. eksponująca cechy narodowe Polaków, bo oznaczałoby to ideologiczne doszukiwanie się w dziele gotowych tez. Ryzykowne jest skupianie się na baśniowości, choć ten trop może być interesujący, jeśli nauczyciel uwrażliwi uczniów na grę z konwencją baśni, grę, którą podejmuje tu autor. Konteksty historyczne lub historycznoliterackie domagałyby się od nauczyciela wprowadzenia dodatkowej wiedzy. Oczywiście *Balladyna* jest dziełem w pełni romantycznym, więc da się na jej przykładzie pokazać podstawowe założenia estetyki i światopoglądu tej epoki, można to jednak zrobić dopiero w ostatniej klasie gimnazjum, w dodatku z uczniami zdolnymi.

Najwłaściwszy wydaje się znany uczniom kontekst postmodernistycznej kultury popularnej, w której zderzane są z sobą różne konwencje estetyczne. To rodzaj zabawy, więc można *Balladynę* w punkcie wyjścia potraktować jako pretekst do zabawy (np. zabawy w teatr ze wszystkimi jego sztucznymi i umownościami). Nie można się jednak na tym zatrzymywać, bo w ten sposób zatracilibyśmy sens i cel lektury. W odpowiednim momencie nauczyciel powinien przekierować uwagę uczniów w stronę tego, co w dziele poważne. Chodzi jednak o to, żeby uczeń sam wyciągnął wnioski: co wynika z tego, że wątki serio (niekiedy aż okrutne i bolesne w swoim serio) są przedrzeźniane, a z kolei z wątków buffo wyłania się powaga? *Balladyna* może stać się pretekstem do refleksji nad znaczeniami zawartymi w grach konwencji, grach, które proponuje współczesna kultura: nic nie jest jednoznaczne, wszystko może zostać poddane interpretacji (nie zawsze uczciwej) – przykładem jest tu kronikarz Wawel – zadaniem odbiorcy jest zachowanie czujności i uwagi. Jesteśmy jak Publiczność z epilogu, która przecież widzi i potrafi krytycznie ocenić to, co jest jej przedstawiane.

Balladyna „urąga się z tłumu ludzkiego, z porządku i z ładu, jakim się wszystko dzieje na świecie” (por. s. 251). Taka jest jej wymowa. Zarazem stanowi wyraz gry literackiej. Lektura dramatu powinna zmierzać do odkrycia owej wyrażonej niejednoznaczności. A nawet więcej: powinna być przykła-

dem lektury, w której czytelnik zмага się z dużym wyzwaniem estetycznym i intelektualnym. Bo szkoła interpretacji to nauka zmagania się z wyzwaniami świata, który w swej istocie nie jest jednoznaczny.

Krzysztof Biedrzycki

In a terrible and funny way
Balladyna by Juliusz Słowacki and its school reading

Summary

Balladyna by Juliusz Słowacki is a work whose reception evokes much controversy as the interpretation of this drama cannot be homogeneous. What determines it is both the plot based on the principle of parallelism and parody, as well as the structure, especially when it is a frame being a clear symptom of irony. The history of *Balladyna* readings shows that the very drama escapes a simple lecture. One can notice there the essence of a Romantic game played with conventions, however, it includes a lot of features of the pre-Romantic tradition, as well as opens aesthetic and worldview perspectives of the modernist and postmodernist literature at the same time. The drama that is ambiguous in this way belongs to the canon of school reading at the junior high school level. It constitutes the source of a serious problem for teachers and learners that is why it is read in a bit too simple way. The aim of this article is to propose holding an attitude to this work that takes the game of ambiguity played therein out.

Krzysztof Biedrzycki

Drôle et effrayant
Balladyna de Juliusz Słowacki et son interprétation à l'école

Résumé

Balladyna de Juliusz Słowacki est une oeuvre qui éveille beaucoup de controverses, car son interprétation ne peut pas être univoque – ce qui résulte de même de son intrigue, construite selon le principe du parallélisme et de la parodie, et de sa structure, surtout le récit-cadre qui est le signe visible de l'ironie. L'histoire des interprétations de *Balladyna* montrent à quel point ce drame échappe à une lecture simple. On peut y voir la quintessence du jeu romantique avec des conventions, mais il comprend également de nombreux traits de la littérature préromantique ; aussi ouvre-t-il les perspectives esthétiques et intellectuelles de la littérature moderne et postmoderne. Le drame si plurivoque figure sur la liste des lectures de l'école secondaire. Il constitue la source de nombreuses difficultés tant pour les enseignants que pour les élèves, c'est pourquoi il est parfois analysé de manière simpliste. L'objectif de l'article est de proposer une approche à cette oeuvre qui permettra de ressortir son jeu des ambiguïtés.

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA

Uniwersytet Gdański

Kobiety – przedmioty – demony w *Nie-Boskiej komedii* Zygmunta Krasieńskiego*

Anna Łebkowska zwraca uwagę, że niemal wszystkie współczesne kategorie nauki o literaturze rozpatrywane są w perspektywie etycznej. Nigdzie jednak, jej zdaniem, perspektywa etyczna nie jest tak wyraźna, jak w przypadku studiów genderowych, mających swe źródło w krytyce feministycznej¹. Kategoria *gender* (najkrócej mówiąc – kategoria płci kulturowej) pozwala odsłonić automatyzmy schematów związanych z płcią i towarzyszących im mechanizmów władzy².

Często zarzuca się odczytaniom genderowym (podobnie jak krytyce postkolonialnej) ideologizację lektury. Łebkowska jednak ma rację, gdy pisze, że każde odczytanie jest zawsze – w sposób mniej czy bardziej jawny – lekturą ideologizującą, co nie znaczy, że jesteśmy bezbronni wobec praktyk instrumentalizujących czytanie³. Zdaniem Łebkowskiej, wystarczy posłużyć się kategorią wrażliwości, gdyż

literatura w sposób jej jedynie dostępny może kulturowe konstrukcje wydobywać i uchylać. Lektura genderowa współgrałaby więc z uwrażliwieniem na to, co dane bezpośrednio, i zarazem na to, co nieobecne, co ukryte i wymagające uobecnienia⁴.

Na potrzebę przyjęcia perspektywy krytyki etycznej w pracy ze szkolną lekturą zwracano uwagę po wielokroć (czyniły to między innymi Krystyna

* Artykuł z niewielkimi zmianami został złożony do druku w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego i ma ukazać się w 2013 roku w monografii: G.B. TOMASZEWSKA: *Zagubiona przestrzeń i co dalej*.

¹ Por. A. ŁEBKOWSKA: *Gender. W: Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Red. M.P. MARKOWSKI, R. NYCZ. Kraków 2006, s. 368.

² Por. *ibidem*, s. 369–372.

³ Por. *ibidem*, s. 399.

⁴ *Ibidem*, s. 400.

Koziołek czy Anna Janus-Sitarz⁵). Czy jednak w praktyce szkolnej potrzebna jest lektura genderowa? Długo sądziłam, że nie. Jednak współczesna sztuka popularna, polityka, reguły życia społecznego przekonują, że się myliłam⁶. Żywot związanych z płcią kulturowych schematów jest nad wyraz trwały. Tworzy rodzaj przesądów określających naszą optykę rzeczywistości. Tym groźniejszych, że niepoddawane refleksji, zaczynają funkcjonować jako tzw. prawdy „naturalne”, a więc niepodważalne. W rezultacie współtworzą trwałe kościec uprzedzeń, a wobec nich nikt nie jest bezpieczny. Ani uczeń, ani profesor uniwersytetu. Co więc odśłania *Nie-Boska komedia*, gdy poddamy ją lekturze uwrażliwiającej na to, co dane bezpośrednio, i na to, co „ukryte, wymagające uobecnienia”?

Z genderową próbą spojrzenia na dramat Krasińskiego mamy do czynienia już w tekście Antona Sergla (2001)⁷, który patrzy na ten utwór jako na dramat o próbie wyemancypowania się mężczyzny od przypisywanych mu dotychczas ról, związanych z tworzeniem, przekształcaniem świata. Próbie nieudanej, bo nieuwzględniającej pierwiastka kobiecego. Pierwiastek kobiecy z kolei Sergl utożsamia – zgodnie z kulturowym schematem, powielanym już przez Hegla – z przeciwstawioną męskiej duchowości płodnością i seksualnością. Ponadto z irracjonalnością, niezdolnością do idealizacji, do abstrakcyjnego myślenia i z góry założoną rezygnacją z przywództwa. To też w interpretacji Sergla Mąż okazuje się „bezwzględnym wrogiem samego siebie”, bo odrzuca „wszelkie żądze” i żyje „w uniesieniu wolnym od życzeń i radości, póki śmierć nie rozdzieli go z jego własnym wyobrażeniem ideału”⁸. Pomimo to pozostaje jednostką niezwykłą, skupiającą w sobie całą życiową energię otoczenia, która właściwie wykorzystana (tj. wzbogacona o kobiece „żądze”) mogłaby mieć moc „kapłańsko-uzdrowicielską”⁹. Kobiecość – prócz seksualności i płodności – jest dla Sergla synonimem braku zdolności intelektualnych i twórczych. Dlatego Żonie w jego interpretacji wydaje się tylko, że jest poetką, podczas kiedy zaledwie imituje cudzą twórczość, a napięcie intelektualne, które towarzyszy próbie stworzenia poetyc-

⁵ Por. K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006; *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2008; A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków 2009.

⁶ Por. np. P. WILCZYŃSKI: *Alfabet kampanii*. „Tygodnik Powszechny” z dnia 9 października 2011 r., s. 5 (parytety); *Kobiety zostały na boku. Z Olgą Krzyżanowską rozmawia Barbara Szczepuła*. „Dziennik Bałtycki” z dnia 30 września 2011 r., s. 16–17.

⁷ Por. A. SERGL: *Mąż. Koncepcja płci w „Nie-Boskiej komedii” Zygmunta Krasińskiego*. Thum. K. KRZEMIENIOWA. W: *Ciało. Płeć. Literatura. Prace ofiarowane Profesorowi Germanowi Ritzowi w pięćdziesiątą rocznicę urodzin*. Red. M. HORNUNG, M. JĘDRZEJCZAK, T. KORSAK. Warszawa 2001, s. 69–103.

⁸ Ibidem, s. 98.

⁹ Ibidem, s. 86.

kiej kreacji, przekracza kobiecą miarę, w rezultacie czego Żona umiera¹⁰. Sergl zwraca uwagę na mizoginizm dramatu¹¹, ale upominając się o tak ograniczoną „zasadę żeńską”, sprowadzoną głównie do biologicznych determinantów, powiela utrwalony w kulturze schemat kobiecości, dosyć bliski Krasińskiemu w *Nie-Boskiej komedii*. Co więc mówi się o kobiecie w utworze? Przyjrzymy się temu mówieniu bliżej.

Kobieta – poezja – błoto Uwzniesienie i degradacja

Na *Nie-Boską komedię* patrzy się najczęściej jako na dramat o klęsce romantycznych mitów: tych związanych z poezją, kondycją poety, miłością i tych prometejskich, niosących obietnicę nowego, sprawiedliwego początku. Jeśli spojrzymy na utwór z perspektywy kreowanego w nim obrazu kobiety, to zobaczymy szczególnie wyraziście dzieło – jak pisze Maria Janion – o „rewolucji jako niedozwolonym wyzwoleniu”¹². I nie tylko o rewolucję społeczną będzie w nim chodzić, lecz przede wszystkim o tę kulturową, związaną z rolą kobiet w społeczeństwie.

W prologu do części I ujawniony zostaje zasadniczy i nierozwiązywalny konflikt dotyczący poezji (sztuki) czy twórczości artystycznej jako takiej. Z jednej strony uwzniosła się je („niebo jest twoim – chwale twojej niby nic nie zrówna” – s. 3¹³), a z drugiej dyskredytuje („Przez ciebie płynie strumień piękności, ale ty nie jesteś pięknnością. – Biada ci – biada!” – s. 3). Tę ambiwalencję tłumaczy się najczęściej występującą w utworze opozycją między poezją prawdziwą a poezją fałszywą¹⁴. Z prologu natomiast wynika, że prawdziwa poezja istnieje w twórcy w taki sposób, w jaki – zdaniem mówiącego – Bóg mieszka w świecie: choć obecna i władcza, pozostaje „niewidziana, niesłyszana” (s. 5). Ta „widziana” i „słyszana”, a więc każda kreacja twórcza, staje się już poezją fałszywą, skażoną, „zaprzeczającą Panu” (s. 4).

Ta zależność powodowałaby, że każda typowa poezja musiałaby być uznana wyłącznie za fałszywą. Ciekawe jednak, że argumenty dowodzące tej

¹⁰ Por. *ibidem*, s. 93–94.

¹¹ Por. *ibidem*, s. 73.

¹² M. JANION: *Kobiety i duch inności*. Warszawa 1996, s. 21.

¹³ Z. KRASIŃSKI: *Nie-Boska komedia*. Wstęp M. JANION. Tekst i przypisy oprac. M. GRABOWSKA. [BN I]. Wrocław 1969. Wszystkie cytaty pochodzą z tego źródła.

¹⁴ Wcieleniem pierwszej miałby być Orcio, a wcieleniem drugiej – hrabia Henryk, poszukujący sztucznych podnień uatrakcyjniających codzienną rzeczywistość. Por. M. JANION: *Wstęp*. W: Z. KRASIŃSKI: *Nie-Boska komedia*..., s. XXXIII–XXXV, CIII–CIV.

prawdy buduje się przez analogię z obrazem kobiety. O poecie-poezji-kobiecie mówi się:

Skądżeś powstał, marny cieniu, który znać o świetle dajesz,
a światła nie znasz, nie widziałeś, nie obaczysz? Kto cię stworzył
w gniewie lub ironii? – Kto ci dał życie nikczemne, tak zwodnicze,
że potrafisz udać Anioła chwilą, nim zagrzęźniesz w błoto, nim jak
płaz pójdziesz czołgać i zadusić się mułem? – **Tobie i niewieście
jeden jest początek.**

s. 4, podkr. – G.B.T.

Dający tylko znać o świetle „marny cień”, wiodący życie „nikczemne” i „zwodnicze”, udający Anioła, „nim zagręźnie w błoto” i „zadusi się mułem” – to status poezji i w jakiejś mierze status kobiety. I to zestawienie jest kontynuowane w utworze z całą konsekwencją. Oto, co dzieje się z poetą prawdziwym, który swe wewnętrzne powołanie uzewnętrznia „przepaścią słowa” (s. 5), a więc tworzy:

A kto cię nie dochowa, kto zdradzi za wcześniej i wyda na marną
rozkosz ludziom, temu sypniesz kilka kwiatów na głowę i odwró-
cisz się, a on zwiędłymi się bawi i grobowy wieniec spleta sobie
przez całe życie. – **Temu i niewieście jeden jest początek.**

s. 5, podkr. – G.B.T.

O ile w przypadku poetów występuje jeszcze podział na prawdziwych i fałszywych, o tyle w przypadku kobiety mamy do czynienia już z całkowitą i jednostronną generalizacją. Podstawa, początek, punkt wyjścia zarówno poezji, jak i kobiety jako takiej, kobiety w ogóle – to błoto, muł, zdrada, które przykrywa się złudnymi mirażami piękna, światła i anielskiej doskonałości. Cierpienia poetów (a więc także kobiet) są rzeczywiste, choć zarazem jałowe i pozbawione racji wyższej, bo nie wpisują się w żaden zbawczy porządek świata:

Ostatniego nędzarza jęk policzon między tony harf niebieskich. –
Twoje rozpaczę i westchnienia opadają na dół i Szatan je zbiera,
dodaje w radości do swoich kłamstw i złudzeń – a Pan je kiedyś
zaprzeczy, jako one zaprzeczyły Pana. –

s. 4

Do zdyskredytowanej materii zmysłowej (piękno, a w rzeczywistości – błoto, muł) dołącza się jeszcze dyskredytację wartości duchowych (kłamstwo, produkcja fałszywych złudzeń), by odmówić tej całości szansy na zbawienie. Dlatego ostatnie słowa głównego bohatera brzmią:

Poezjo [a więc i kobieto – G.B.T.] bądź mi przeklęta.

s. 140

Dlaczego w dramacie akurat kobieta ma być uosobieniem fałszu i przekleństwa poezji? Czy dlatego, że dała się zwieść rajskiej obietnicy węża-Szata-na? Można by tak sądzić po wypowiedzi Męża, który ostrzeżenia Żony przed upiorem-Dziewicą traktuje jako przejaw niskiej zawiści i poucza ją:

Kobieto z gliny i błota, nie zazdrość, nie potwarzaj – nie bluźń – patrz – to myśl pierwsza Boga o tobie, ale tyś poszła za radą węża i stałaś się, czym jesteś. –

s. 18

A kim kobieta się stała? Oczywiście, „gliną i błotem”. Z akcji dramatu wiemy zarazem, że Mężowi tylko się wydaje, że w objawionej mu Dziewicy widzi „pierwszą myśl Boga” o kobiecie. Tak naprawdę widzi trupa przykrytego zasłoną kobiecego ideału. Ale ostatecznie kwintesencją kobiety okazują się zawsze – jawne bądź ukryte – „glina i błoto”. Z dramatu wynika więc, że w kobiecie w stopniu najintensywniejszym skupiałyby się skażona zasada świata, zgodnie z którą za każdym pięknem, marzeniem ukrywałyby się śmierć i estetycznie odrażający rozkład (stąd nawet nie proch, ale błoto). Czy dzieje się tak dlatego, że kobieta tworzy życie, a po grzechu pierworodnym może być ono – jak w systemach gnostyckich – już tylko upadłe, tak jak upadła jest poezja, która zyska materialną, słowną formę? Czy chodzi raczej o tzw. naturalną gorszość kobiet, jak w typowych i funkcjonujących przez wieki schematach mizoginicznych¹⁵? Nie wiadomo.

Tak czy inaczej, kobieta w dramacie Krasińskiego staje się punktem odniesienia wszystkich negatywnych emocji, myśli, przeżyć, uogólnień i fobii.

¹⁵ Janion opowiadałaby się za tym drugim stanowiskiem. O zestawieniu poezji fałszywej i kobiety pisze: „Anielskość kobiet to w istocie złudzenie, a kobieta przez swą gorszość nie jest zdolna do odegrania jakiejkolwiek roli w dziejach świata, a nawet zostaje porównana do istot uznanych za niższe (jak płaz grzęznący w błocie)”. Podkreśla równocześnie, że negatywny radykalizm tego stanowiska Krasińskiego ulegnie później – w okresie romansu z Delfiną Potocką – wygaszeniu. M. JANION: *Bohater, spisek, śmierć. Wykłady żydowskie*. Warszawa 2009, s. 163.

Kobiety – przedmioty

Otoczające bohatera kobiety w dramacie rodzinnym potraktowane są wyłącznie przedmiotowo. Nie one decydują, ale podporządkowują się lub wpisują z większą lub mniejszą nadgorliwością w porządek i decyzje ustanowione przez kogoś innego. Tym pierwszym Innym są siły metafizyczne – zarówno złe, jak i dobre. Tym drugim – otaczający kobiety ludzie.

Chór złych duchów wydaje dyspozycje, poprzez które chce omamić hrabiego Henryka. Głównym narzędziem tego omamienia czyni podległy sobie byt kobiecy:

W drogę, w drogę widma, lećcie ku niemu! – Ty naprzód, ty na czele. Cieniu nałożnicy, umarłej wczoraj, odświeżony w mgłę i ubrany w kwiaty, dziewico, kochanko poety, naprzód. –

s. 6

Zaznacza się śladową formę buntu przeciwko takiej podległości, bo podporządkowana mocy od siebie wyższej upiór-Dziewica wyznaje:

Niedawnom jeszcze biegała po ziemi w taką samą porę – teraz gnają mnie czarty i każą świętą udawać. –

s. 9

Niemniej jednak – jako byt potępiony (najwyraźniej wystarczyło do tego być „nałożnicą”, bo innych grzechów nie wyróżnia się) – kobieta nie włada swoją wolą i podporządkowuje się całkowicie woli nad sobą panującej, która poprzez kobietę właśnie chce doprowadzić bohatera do zguby. Kiedy rola upióra-Dziewicy się kończy, otrzymuje ona następne polecenie, podkreślające tym mocniej jej podległość i pogardę dla niej:

Stara, wracaj do piekła – uwiodłaś serce wielkie i dumne, podziw ludzi i siebie samego.

s. 24

Uderza kontrast między marnością i nikczemnością potępionego kobiecego ducha a wzniosłością i wielkością grzesznej duszy bohatera.

Jaka w takim razie istnieje relacja między reprezentantami dobrych sił metafizycznych a kobietą? Nad wyraz podobna do relacji między reprezentantami złych sił metafizycznych a kobietą. Oto zbawcze dyspozycje Anioła Stróża, których kobieta ma być narzędziem:

Pokój ludziom dobrej woli – błogosławiony pośród stworzeń, kto ma serce – on jeszcze zbawion być może. – **Żono dobra i skromna, zjaw się dla niego** –

s. 6, podkr. – G.B.T.

Można by to wyznanie potraktować jako nie dość zręczną z dzisiejszego punktu widzenia retorykę Boskiej opiekuńczości, gdyby nie to, że Żona zachowuje się tak, jakby rzeczywiście była tylko „posłana”, jakby nie miała własnej woli, a jedynym sensem jej istnienia było przypodobanie się mężowi. Zdanie Żony zupełnie się nie liczy. Tylko składane przez Męża przysięgi i dylematy z nimi związane mają znaczenie. Kobieta zachowuje się tak, jakby była bezwolnym narzędziem w rękach innych. Na mężowskie wyznanie miłosne odpowiada:

Będę wierną żoną tobie, jako matka mówiła, jako serce mówi.

s. 9

Doprawdy, nie wiadomo, ile w tym oficjalnym wyznaniu jest naprawdę jej serca, a ile woli matki czy innych osób. Tę dyspozycyjność Żony ujawnia również niewinna pozornie scena, kiedy to Mąż chce popatrzeć na tańczącą:

PAN MŁODY

Idź z raz jeszcze w taniec, a ja tu stać będę i patrzeć na cię, jakem nieraz w myśli patrzył na sunących aniołów. –

PANNA MŁODA

Pójdę, jeśli chcesz, ale już sił prawie nie mam. –

PAN MŁODY

Proszę cię, moje kochanie. –

Tanec i muzyka, s. 9

Najwyraźniej Żona nie daje sobie żadnego prawa do „nie” w stosunku do mężowskich pragnień – przedmiotowiających ją przecież, nawet jeśli wzniośle.

Można by sądzić, że dokonujemy fałszywej interpretacji, niezgodnej z pierwotnym kontekstem, z kodem „pierwszych czytelników”, o którego uwzględnienie upomina się Michael Riffaterre¹⁶. Ale na ową bezwolność bohaterki zwracali uwagę już czytelnicy współcześni Krasińskiemu, w tym wielki entuzjasta dramatu – Adam Mickiewicz. Zasugerowane w utworze unarzędzienie Marii przez siły Boskie Mickiewicz brutalnie dookreśla, pisząc:

¹⁶ Por. A. PILCH: *Doskonalenie warsztatu interpretatora tekstu. (Intersemiotyczne lekcje czytania i interpretacji)*. W: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2005, s. 250.

Aby dodać sił Hrabiemu, **anioł rozkazuje kobiecie** towarzyszyć mu, dusza czysta i niewinna ma zstąpić w dom ich¹⁷.

Tylko że wzorzec kobiety bezwolnej i podporządkowanej, kobiety – jak twierdzi – „dobrej, cichej i pobożnej” strażniczki codzienności, był już dla Mickiewicza anachroniczny, należący do przeszłości. Dlatego i rozpad tego związku interpretował poeta jako akt przebudzenia i wyzwolenia Męża uwięzionego „wśród życia powszedniego i pospolitego”¹⁸. Mickiewicz sądził jednak, że Krasiński popełnił błąd artystyczny w kreacji Żony, bo w rzeczywistości nie ma ludzi skazanych wyłącznie na perspektywę „ogródka i domku” (s. 13) – a tak przedstawia się w dramacie *Żonę* – jeśli tylko chcą tę perspektywę przekroczyć¹⁹.

W *Nie-Boskiej komedii* byt ludzki wydaje się określony raz na zawsze. Dlatego stosunkowo łatwo porzuca się *Żonę* „zesłaną”, kiedy za wymarzonym obrazem dojrzy się zaledwie „żonę Niemkę” (s. 11), skupiającą w sobie wszystkie prozaiczne codzienne zajęcia. Z raz odkrytą obcością nic już nie można zrobić, jeśli człowiek nie ma prawa do rozwoju. Tym bardziej że *Żona* – zachowując się zgodnie z raz ustaloną konwencją – instrumentalizuje własne życie: szuka potwierdzenia samej siebie tylko w cudzych ocenach, a przede wszystkim w gorączkowych zabiegach o męzowską akceptację:

Tobie wszystko jedno, bo już nie patrzysz na mnie, odwracasz się, kiedy wchodzę i zakrywasz oczy, kiedy siedzę blisko. – Wczoraj byłam u spowiedzi i przypominałam sobie wszystkie grzechy – a nie mogłam nic znaleźć takiego, co by cię obrazić mogło. –

s. 15

Niczym go nie obrażała. Jest taka, jaka była od początku, tylko że Mąż zobaczył nagle, że jej świat nie jest jego światem.

Ostatecznie kobiety – przedmioty, bez względu na to, kto je „posyła”, są zawsze w świecie przedstawionym dramatu personifikacją rozczarowania i utraconej nadziei. Zapowiadają rzeczywistość wypełnionego marzenia o niezwykłości życia, o szczęściu, a po „przebudzeniu” odkrywa się w nich – obcą sobie „żonę Niemkę” lub trupa.

¹⁷ A. MICKIEWICZ: *Literatura słowiańska. Kurs trzeci*. W: IDEM: *Dzieła*. T. 10. Oprac. J. MAŚLANKA. Warszawa 1998, s. 97, podkr. – G.B.T. (wykład VIII z 24 stycznia 1843).

¹⁸ Ibidem, s. 98.

¹⁹ Por. ibidem, s. 115.

Kobiety – podmioty

W *Nie-Boskiej komedii* zaprezentowane zostały także kobiety, które same chcą o sobie decydować, kobiety zbuntowane. Ale wiąże się je w sposób ścisły tylko z rewolucyjnym chaosem. Pierwsza odsłona to obraz kobiet wśród żądnego odwetu motłochu:

Kobiety przybyły także, ich matki, ich żony, głodne i biedne jak oni, zwiędłe przed czasem, bez śladów piękności – na ich włosach kurzawa bitej drogi – na ich łonach poszarpane odzieże – w ich oczach coś gasnącego, ponurego, gdyby przedrzeźnianie wzroku – ale wnet się ożywią – kubek lata wszędzie. – Niech żyje kielich pijaństwa i pociechy! –

s. 60

Współtworzą całość z niecierpliwym tłumem, uzbrojonym w kosy, młoty i topory. Wszystkich łączy nędza, wściekłość i pragnienie zemsty. Ale jeśli ktoś zostaje wyróżniony w sposób szczególnie dyskredytujący, to właśnie poprzez obdarzenie go kobiecymi cechami. Tak obrazuje się najbliższego współtowarzysza Pankracego – Leonarda:

Oko wschodnie, czarne, cieniowane długimi rzęsy – ramiona obwisłe, nogi uginające się, ciało niedołączone w bok schylone – na ustach coś lubieżnego, coś złośliwego, na palcach złote pierścienie –

s. 61–62

Pankracy to wielki męski bohater, równy hrabiemu Henrykowi antagonista. Leonard jest już tylko fanatycznym, pozbawionym wątpliwości wyznawcą nowej ideologii. Kobiecość jego wyglądu, fizyczna ułomność, lubieżność, skłonność do zbytku, okrucieństwo, połączone z sugestią semickości (jest i obywatelem „przechrztą”) tworzą – jak przekonuje Janion – obraz stereotypowego Żyda (każdy Żyd jest zniewieściały, ułomny, lubieżny, zabiegający o bogactwo, okrutny). Kobiecość dodatkowo podkreśla ten antysemitki wzorzec, w którym zawsze chodziło o budzenie odrazy, wstrętu i pogardy²⁰.

W trakcie wędrówki przez obóz rewolucjonistów Hrabia poznaje pojedyncze przedstawicielki zbuntowanych. Najczęściej ich bunt ma charakter społeczny. Spotkana dziewczyna („rumiana i wesoła” – s. 75) mówi w imieniu nie tylko własnym:

²⁰ Por. M. JANION: *Bohater, spisek, śmierć...*, s. 147–173 (*Oko wschodnie Leonarda*).

A dyć tośmy długo na taki dzień czekały. – Juści, ja myłam tale-
rze, widelce szurowała ścierką, dobrego słowa nie słyszała nigdy –
a dyć czas, czas, bym jadła sama – tańcowała sama – Hura! –

s. 75

W dramacie przedstawia się też inny bunt, wykraczający poza społeczną rewoltę, a związany bezpośrednio z upodrzędnioną, przedmiotową rolą kobiet. Świadomość tego zniewolenia oraz buntu wobec niego eksponuje się w dramacie, ale równocześnie traktuje się ten problem wyjątkowo lekceważąco i pogardliwie. W odpowiedzi na powitanie Hrabiego „dobry wieczór pani” – niezgodne z rewolucyjną konwencją – pani „Wolna Kobieta” (s. 77) wyjaśnia:

Jestem swobodną, jako ty niewiastą wolną, a towarzystwu za to,
że mi prawa przyznało, rozdaję miłość moją. –

MAŻ

Towarzystwo znów za to ci dało te pierścienie i ten łańcuch amety-
stowy. – Och! podwójnie dobroczynne towarzystwo! –

KOBIETA

Nie, te drobnostki zdarłam przed wyzwoleniem moim – z męża
mego, wroga mego, wroga wolności, który mnie trzymał na uwię-
zi. –

s. 78

Nie dość, że wolność kobiety utożsamia się tu wyłącznie z seksualnym rozpasaniem, to jeszcze dowodzi się, że obdarzone wolnością – licytują się w rozdawnictwie seksualnych usług, podkreślając własne uprzedmiotowienie. W dramacie urasta ono do roli podstawowego symbolu kobiecej wolności. Szczególnie wyraźnie zostaje to wyeksponowane w scenie z Leonardem, jako kapłanem i prorokiem nowej wiary:

LEONARD

Dajcie mi ją do ust, do piersi, w objęcia, dajcie piękną moją, nie-
podległą, wyzwoloną, obnażoną z zasłon i przesądów, wybraną
pośród córek Wolności, oblubienicę moją. –

GŁOS DZIEWICY

Wyryvam się do ciebie, mój kochanku. –

DRUGI GŁOS

Patrz, ramiona wyciągam do ciebie – upadłam z niemocy – tarzam
się po zgliszczach, kochanku mój. –

TRZECI GŁOS

Wyprzedziłam je – przez popiół i żar, ogień i dym stąпам ku tobie,
kochanku mój. –

MAŻ

Z rozpuszczonym włosom, z dyszącą piersią wdziera się na gruzy
namiętymi podrzuty.

PRZECHRZTA

Tak co noc bywa.

s. 88

Najwyraźniej kobieca podmiotowość tylko skażone owoce wydaje. Dlatego może budzić wyłącznie niesmak i pogardę. Tak jak niesmak i pogardę budzą tańczące przed Leonardem „hrabiny i księżniczki”, które zapragnęły być wolne i porzuciły mężów. A przecież jedynie pod ich opieką mogły być „aniołami”²¹. Wyzwolone spod tej władzy – przekształcają się we wszetecznice. W rezultacie dramat sugeruje, że nie ma większego wroga kobiety niż wolność. Wolność przemienia kobietę w istotę zdegenerowaną, całkowicie podległą cudzym i własnym instyktom, szczególnie tym biologicznym. Wolność to uwięzienie kobiety w jej naturalistycznych determinantach. Wyzwolona kobieta marzy jedynie o tym, by się podporządkowywać i prostytuować.

Co gorsza, Krasińskiego interpretacja kobiecego pragnienia podmiotowości wydaje się – na co wskazuje Janion – rozpowszechnioną wówczas normą, która przyczyniała się w znacznym stopniu do bagatelizowania i moralnej dyskredytacji ruchu wyzwolenia kobiet, wielokrotnie towarzyszącego przecież innym ruchom wolnościowym²² (w samej *Nie-Boskiej komedii* zestawia się ruch wyzwolenia kobiet z ruchem wyzwolenia Murzynów – por. s. 42). Dramat Krasińskiego streszcza tylko powszechne na ten temat myślenie. Jak powszechne, pokazuje chociażby wydana na przełomie XIX i XX wieku

²¹ Idea wolnej kobiety raz wydawała się Krasińskiemu szatańska, bo sprowadzała kobiety do rzędu zwykłych ludzi (por. Z. KRASIŃSKI: *Listy do Henryka Reeve*. Tłum. A. OLEŃDZKA-FRYBESOWA. T. 1. Warszawa 1980, s. 638), a innym razem, już w okresie Wiosny Ludów, była ideą z odległej przyszłości, która w teraźniejszości niosła tylko zło i zamęt, „piekło na ziemi” (por. uwagi dotyczące idei emancypacji kobiet z Mickiewiczowego *Składu zasad*; por. Z. KRASIŃSKI: *Listy do Delfiny Potockiej*. T. 3. Oprac. i wstępem poprzedził Z. SUDOLSKI. Warszawa 1975, s. 791–792).

²² Pisze m.in.: „Znakiem skandalicznego przekroczenia, objawiającego się w ich gwałtownych działaniach, niedopuszczalnych dla kobiet, stawała się **gorgoniczna wręcz ohyda ich postaci**. Kobietom uczestniczącym w Komunie [Paryskiej – G.B.T.] odbierano wszelkie motywacje polityczne i społeczne; ich celem miał być komunizm seksualny, ogólna prostytucja. Podobne stereotypy będą się jeszcze nieraz powtarzały, aż do naszych dni”. M. JANION: *Kobiety i duch inności...*, s. 35.

książka Ottona Weiningera *Płeć i charakter* (1903), której wielbicielami byli między innymi Georg Simmel, Henri Bergson, August Strindberg, Ludwig Wittgenstein czy Sigmund Freud²³. W tym „dziele” o naukowych ambicjach twierdzi się, że w przeciwieństwie do mężczyzny, kobieta to byt pozbawiony świadomości, pamięci, myśli, logiki, duszy, a najsilniejszą potrzebą kobiety jest potrzeba spółkowania. Potrzeba spółkowania lub stręczycielstwo wypełniają całkowicie naturę żeńską. Jeśli kobieta mówi, że jest inaczej, to dlatego, że kłamie, lub jest tak mało świadoma, że nawet nie wie, co wypełnia jej naturę²⁴.

Denis de Rougemont (1906–1985) – współczesny szwajcarski pisarz, intelektualista, założyciel Europejskiego Centrum Kultury, prekursor idei zjednoczonej Europy i ruchów ekologicznych – nie jest aż tak drastyczny w swoich sądach, ale i one porażają. W powstałej w latach czterdziestych XX wieku znakomitej zresztą książce *Udział diabła* de Rougemont stwierdził:

Święty Paweł mówi, że mąż jest zwierzchnikiem żony i że kobieta bez mężczyzny nie może być zbawiona. Jest to raczej stwierdzenie niż zalecenie. (Święty Paweł jest największym realistą wszechczasów). [...] Cała ewolucja społeczna tego wieku zmusza kobietę do niezależności, której nie przewidywała jej natura. [...] Kobieta skrycie buntuje się przeciw własnej sytuacji. Wolność, jaką pozostawia jej mężczyzna, budzi w niej nieświadomą frustrację, bo oto zostaje skazana na samą siebie... [...] Kobieta, której nie przewodzi już mężczyzna – czy to z jej własnej winy, czy to z jego winy – traci swoją kobiecość lub staje się jej niewolnicą²⁵.

I de Rougemont zgodziłby się w pełni z wymową *Nie-Boskiej komedii*, że kobieta – podmiot jest przejawem wolności zanarchizowanej, prowadzącej tylko do upadku. Niewoląca trwałość negatywnego schematu kobiety odnajdziemy i w twórczości takich współczesnych pisarzy, jak Günter Grass. W założeniu autor pisał *Turbota* (1977), by stanąć w obronie kobiet, ale stosunkowo łatwo można odnaleźć w książce powielenie mizoginicznego stereotypu, zgodnie z którym kobieta

winna być kontrolowana i podporządkowywana, gdyż inaczej podkopie i zniszczy cały świat swymi intrygami i podłostkami, swoim nieustabilizowanym charakterem i emocjonalną stronniczością²⁶.

²³ Por. *ibidem*, s. 241, 246.

²⁴ Por. *ibidem*, s. 243–244.

²⁵ D. DE ROUGEMONT: *Udział diabła*. Tłum. A. FRYBES. Warszawa 1992, s. 161–62.

²⁶ Por. M. JANION: *Kobiety i duch inności...*, s. 159.

W podobny do Grassa sposób zdaje się bronić kobiecości, jak o tym pisałam, i Anton Sergl. Podmiotowość kobiet ciągle wydaje się olbrzymim problemem.

Demony ofiary

Mickiewicz w wykładach z literatury słowiańskiej podkreślał, że w Polsce kobieta cieszy się o wiele większą wolnością, niż gdzie indziej. A dzieje się tak – dowodził – „Nie przez rozprawianie o prawach kobiet, nie przez obwieszczanie urojonych teorii [...], ale przez ofiary”²⁷. Ofiara miała dla niego najwyższy sens zbawczy i wyznaczała drogę rozwoju ludzkości, bo „potrzeba najpierw ponieść ofiarę, aby nabyć jakieś prawo”²⁸. Patriotyczna ofiarność polskich kobiet sprawiała, jego zdaniem, że dawano im więcej praw niż kobietom w innych krajach²⁹. Chociaż – na ten paradoks zwraca uwagę Janion – zgodnie z Mickiewiczowym wzorcem nie mogły swej ofiarności akcentować. Musiały chować ją „w cieniu i w milczeniu”³⁰, za męskim pierwszym planem, bo inaczej idea kobiecej ofiarności uległaby sprofanowaniu. Tylko że ofiara „schowana” staje się niewidoczna i pewnie stąd – mimo upływu czasu – polskie kobiety nie zdobyły wcale więcej praw niż inne.

Ponadto kobieca ofiara często zostaje uwikłana w różne ambiwalencje, wynikające nie tylko z kulturowego przymusu jej przemilczania. Bo ofiara – jedna z archetypicznych wartości ludzkiej etyki – w połączeniu z uprzedmiotowieniem ofiarnika może przekształcić się w antywartość, może się zdemonizować. Nikogo wówczas nie ocala, nie zbawia, nikomu nie daje praw do czegokolwiek. Przekształca się w narzędzie udręki i zniszczenia; narzędzie tortury, które tylko cierpieniu służy.

Z *Nie-Boskiej komedii* wynika, że prawdziwe kobiece szczęście leży w podległości, w zgodzie na zwierzchność, na jawną bądź ukrytą przedmiotowość. To te cechy pozwalają kobietom zostać „aniołami” czy raczej – jak mówi Kazimiera Szczuka – pozwalają mężczyznom wypełnić puste miejsca po kobiecej pod-

²⁷ A. MICKIEWICZ: *Literatura słowiańska. Kurs drugi*. W: IDEM: *Dzieła*. T. 9. Oprac. J. MAŚLANKA. Warszawa 1997, s. 385 (wykład z 17 czerwca 1842).

²⁸ Ibidem.

²⁹ Anna Nasiłowska dowodzi, że tak było w istocie, zwłaszcza jeśli chodzi o kobiety szlacheckie, chociaż wynikało to nie tyle z prymatu ofiarności, ile ze specyfiki kultury szlacheckiej. Por. A. NASIŁOWSKA: *Dziedzictwo Zofii. Szlacheckie wzorce obyczajowe w prozie kobiet XX wieku*. W: *Ciało. Płeć. Literatura...*, s. 189.

³⁰ M. JANION: *Kobiety i duch inności...*, s. 99.

miotowości własnymi projekcjami kobiecych aniołów³¹. Dramat Krasińskiego pokazuje, jak niszcząca może być taka formuła egzystencji dla obu stron.

Cóż może kobieta – przedmiot, istniejąca wyłącznie w lustrze cudzych spojrzeń, w lustrze cudzej aprobaty bądź dezaprobaty? Skrętnie wykonywała Mężowskie zalecenia („Posłałam do cukiernika, żeby kilka tort przysposobił, boś podobno dużo gości sprosił na chrzciny” – s. 14), a nagle okazało się, że gromadziła „grzechy” własnej niższości. Broniąc się, stosuje ostateczną strategię podległości: strategię poświęcenia i ofiary. Takie jest „przebudzenie” Żony po rozpadzie rodziny. Z dzieckiem na ręku, mówi do Męża:

Jego nie opuszczaj, a ja się na gniew twój poświęcę.

s. 15

Jednak nie tylko siebie, ale i dziecko poświęca. Składa je na ołtarzu mężowskiego bóstwa poezji, bo ponownie zabiega rozpaczliwie o „przypodobanie” się, o akceptację, o „przebaczenie”, przeprasząc za brak zadowolenia:

Błogosławię cię, Orciu, błogosławię, dziecię moje. – Bądź poetą, aby cię ojciec kochał, nie odrzucił kiedyś. –

[...]

Ty ojcu zasłużysz się i przypodobasz – a wtedy on twojej matce przebaczy. –

s. 20

[...]

Przeklinam cię, jeśli nie będziesz poetą. –

s. 22

Z miłości do dziecka niewoli je błogosławieństwem-przekleństwem, które całkowicie zdeterminuje życie Orcia, nie zostawiając mu miejsca na jakiekolwiek własne wybory. Uprzedmiotowane dziecko staje się już tylko narzędziem zdemonizowanej ofiary.

Nie ceniąc, nie dając sobie prawa do własnej podmiotowości, Żona wymodli i wybląga tożsamość podobną do Mężowskiej: stanie się poetką. Wyznaje mu:

Od kiedym cię straciła, zaszła odmiana we mnie. – „Panie Boże” mówiłam i biłam się w piersi, i gromnicę przystawiałam do piersi, i pokutowałam, „spuść na mnie ducha poezji” i trzeciego dnia z rana stałam się poetą. –

[...]

³¹ Por. K. SZCZUKA: *Odkąd zniknęła... W Szwajcarii*. W: *Ciało. Płeć. Literatura...*, s. 60.

Henryku, mną teraz już nie pogardzisz – jestem pełna natchnienia – wieczorami już mnie nie będziesz porzucał. –

[..]

Henryku mój, Henryku, jakżem szczęśliwa. –

s. 30

Ponownie sądzi, że w ten sposób spełni jego oczekiwania, bo przecież tylko dla nich istnieje. One wyznaczają sens jej życia. Ale to niemożliwe, bo Mąż znowu pragnie czegoś innego:

Mario moja najdroższa, bądźże mi spokojna, jako dawniej byłaś.

s. 33

To również niemożliwe, bo transgresja już się dokonała. A ponieważ w świecie *Nie-Boskiej komedii* jest ona przekroczeniem granic kobiecej natury – Maria musi za nią zapłacić szaleństwem i śmiercią³².

Ofiara, poświęcenie Marii ściągają będą Męża z zaświatów. W dodatku w sposób szczególnie drastyczny i wyrafinowany, bo przy pomocy dziecka. Za jego pośrednictwem ojciec zostanie poddany trwającej latami torturze (14 lat), będzie obserwował z całą świadomością, jak matczyne błogosławieństwo okalecza i niszczy życie syna. Bo i po drugiej stronie bytu Maria nie zaznaje spokoju, ale zabiega o poetycką edukację Orcia, by wypełniał on poetyckie potrzeby ojca. Dlatego nie opuszcza dziecka, nie pozwala mu się od siebie uwolnić:

ORCIO

Zdawało mi się, że się przechadza po wielkiej i szerokiej ciemności, sama bardzo biała, i mówiła:

Ja błąkam się wszędzie,
ja wszędzie się wdzieram,
Gdzie światów krawędzie,
Gdzie aniołów pienie,
I dla ciebie zbieram
Kształtów roje,
O dziecię moje!

Myśli i natchnienie.

I od duchów wyższych,

I od duchów niższych

³² Zgodnie z typowym wyobrażeniem, wielokrotnie powielanym w kulturze, że każde przekraczanie wyznaczonych kobietom granic grozi im szaleństwem i śmiercią. Por. M. JANION: *Kobiety i duch inności*..., s. 23. Ten schemat myślenia o kobiecie powiela i Anton Sergl. Por. A. SERGL: *Mąż*..., s. 93–94.

Farby i odcienie,
 Dźwięki i promienie
 Zbieram dla ciebie,
 Byś ty, o synku mój!
 Był, jako są w niebie,
 I ojciec twój
 Kochał ciebie –
 s. 39–40

Zrozpaczony ojciec woła: „Mario, czyż dziecię własne chcesz zgubić, mnie dwoma zgonami obarczyć?”, i próbuje się uspokoić:

Co ja mówię? Ona gdzieś w niebie, cicha i spokojna, jak za życia na ziemi.

s. 40

Ale wiemy, czego i Mąż jest świadomy, że nie jest Maria ani „cicha”, ani „spokojna”. Jest duchem, który nawet w zaświatach nie ma własnej podmiotowości, bo i tam pozostaje niewolnikiem jednej tylko wartości: Mężowskiej akceptacji, przemieszanej ze strachem przed opuszczeniem.

W interpretacjach dramatu przedstawia się Orcia jako poetę prawdziwego, bo mającego kontakt ze światem niewidzialnym³³. Ale Orcio ma bezpośredni związek tylko z jednym reprezentantem świata niewidzialnego: pilnującą daru syna matką. Toteż kiedy Orcio ostatecznie traci wzrok, woła:

Matko moja, proszę cię – matko moja, naślij mi teraz obrazów i myśli, bym żył wewnątrz, bym stworzył drugi świat w sobie, równy temu, jaki postradałem. –

s. 55

Można spojrzeć na historię Orcia jako na zobrazowanie demonicznej mocy poezji jako takiej, poezji karmiącej się życiem. Można jednak w historii Orcia zobaczyć demoniczną władzę matki nad dzieckiem, która czyni z niego instrument swoiście pojętej „pedagogizacji” ojca-męża. Ostatnim krokiem tych działań jest przyprowadzenie hrabiego Henryka już za życia do piekła, by zobaczył mękę własnej duszy, nad którą zapadł już wyrok:

ORCIO

To drugi ty jesteś – cały błądy – spętany – oni teraz męczą ciebie – słyszę jęki twoje –

³³ Por. np. M. INGLOT: *Wstęp*. W: Z. KRASIŃSKI: *Nie-Boska komedia*. Wrocław 1989, s. 20.

Pada na kolana

Przebac mi, Ojcie – Matka pośród nocy przyszła i kazała...

Mdleje.

MAŻ

chwytą go w objęcia

Tego nie dostawało. – Ha! dziecię własne przywiódło mnie do progu piekła! – Mario! – nieubłagany duchu – [...]

s. 129–130

Po tym ostatnim akcie „opieki” rola Orcia kończy się. Może on opuścić ojca, który za moment zginie ze świadomością – dzięki zaaranżowanej przez matkę wizycie w piekle – że będzie potępiony na wieki.

Mimo całej miłości Marii do dziecka, Orcio pozostaje od początku do końca życia wyłącznie jej narzędziem. Nie do końca wiadomo, czemu to narzędzie ma służyć. Przemieszanej ze strachem i z obawą miłości, która przeistacza się w karę? Karę szczególnie okrutną, rozdzieloną na etapy, nieznającą przebaczenia i instrumentalizującą własne dziecko. A może narzędziem Boskiej edukacji? Posługując się szalonym duchem, Bóg dowodziłby, że wszelkie ludzkie marzenia – zarówno poezja, jak i miłość – mogą mieć formę jedynie kaleki. Tylko co taki Bóg miałby wspólnego z Bogiem wiary, nadziei i miłości?

Kimże stała się Maria? Posłuszną panią „ogródka i domku” (s. 13), żyjącą tylko dla cudzych oczekiwań? Po śmierci – duchem „szczęśliwym, świętym i obłąkanym” (s. 41)? Jakąż niewyraźną tajemnicę ten duch miałby odkrywać³⁴? Przecież wydaje się po wielekroć powielać tylko ostatnie chwile życia, jakby w tym życiu po śmierci był duchem skamieniałym w jednej pozycji, jednym wyrazie – niczym manekin ze *Sklepow cynamonych* Brunona Schulza.

Max Scheler, pisząc o relacji między współodczuciem a miłością, przygląda się między innymi fałszywemu współodczuciu. Mamy z nim do czynienia wówczas, kiedy nie własnym, ale cudzym życiem żyjemy. Taka formuła istnienia – pisze Scheler – często prowadzi do psychozy, kiedy to już całe nasze zachowanie, myślenie, przeżycia uzależniamy od „widza” i wywartego na nim wrażenia. Postawę tę traktuje Scheler jako głęboko nieetyczną, niemoralną. Pozornie wydaje się, że osoby żyjące cudzym życiem całkowicie się innym ofiarowują, ale – podkreśla – nie można ofiarować komuś czegoś, czego się nie ma. Nie mając własnego życia (siebie jako podmiotu, jako samoistnej wartości), nie ma się nic i nikomu niczego dać nie można. Za ofiar-

³⁴ Zdaniem Janion, wypowiedzi i egzystencja kobiet, zwłaszcza istniejących na pograniczu życia i śmierci, odśłaniały niewyraźne tajemnice związane z ludzką egzystencją. Por. M. JANION: *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*. Kraków 2006, s. 67.

nością takich osób zawsze ukrywa się w istocie jakaś formuła zduszonej, stłamszonej nienawiści. Dlatego warunkiem koniecznym moralnego życia i prawdziwej ofiary jest podmiotowość, świadomość wartości samego siebie jako siebie tylko³⁵.

Kobiety – przedmioty nikomu nic nie mogą ofiarować naprawdę, bo niczego nie mają. Mogą być jednak demonami ofiary i porywać cudze życia, niczym mitologiczne słowiańskie mamuny³⁶ czy greckie Lamie³⁷. Doprawdy, nie ma nic bardziej niebezpiecznego niż posłuszna kobieta – przedmiot.

³⁵ Por. M. SCHELER: *Istota i formy sympatii*. Tłum. A. WĘGRZECKI. Warszawa 1986, s. 74–79.

³⁶ Najbardziej rozpowszechnionymi demonami kobiecymi są demony chorej, spotworniającej na skutek różnych wydarzeń miłości, w tym miłości do dzieci. W mitologii słowiańskiej są to dziwożony, mamuny, boginki, które atakują położnice i porywają ludzkie dzieci lub zamieniają je na swoje. Dziecko podmienione choruje, nie rośnie, odznacza się jakąś ułomnością i umiera przed skończeniem piętnastego roku życia. Por. L.J. PEŁKA: *Polska demonologia ludowa*. Warszawa 1987, s. 146–153.

³⁷ Lamia była córką Posejdona, w której zakochał się Zeus. Jednak za każdym razem, kiedy rodziła dziecko, uśmiercała je zazdrosna Hera. Na skutek tego Lamia ukryła się w końcu w odludnej jaskini i z rozpacz przeistoczyła się w potwora pożerającego dzieci. Por. P. GRIMAL: *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*. Wrocław 2008, s. 200–201 (hasło: *Lamia*). Por. R. GRAVES: *Mity greckie*. Tłum. H. KRZECZKOWSKI. Wstępem opatrzył A. KRAWCZUK. Warszawa 1968, s. 193–194. W innej wersji Hera doprowadziła Lamie do obłądzenia, na skutek którego zabiła ona własne dzieci, a z rozpacz przeistoczyła się w potwora. M.L. WEST: *Wschodnie oblicze Helikonu. Pierwiastki zachodnioazjatyckie w greckiej poezji i micie*. Tłum. M. FILIPCZUK, T. POLAŃSKI. Kraków 2008, s. 103.

Grażyna B. Tomaszewska

Women – objects – demons in *the Un-Divine comedy* by Zygmunt Krasiński

Summary

What does Krasiński's drama say if we look at it from the perspective of the feminist criticism? What image of a woman does it create? It turns out that it reveals a direct relationship between the reification of female figures and their metamorphosis in demons: poetry demons, mothers, demons of the history subjects. Unwillingly, because unconsciously for Krasiński, *the Un-Divine comedy* is becoming a warning against a typical division of the world into a male and female. It shows that the idea of harmony, law and order motivating this division is a very dangerous utopia.

Grażyna B. Tomaszewska

Femmes – objets – démons
dans *Nie-Boska komedia* de Zygmunt Krasiński

Résumé

Que dit le drame de Krasiński si on le lit de la perspective de la critique féministe ? Quelle image de la femme crée-t-il ? Il démontre une relation directe entre la réification des personnages féminins et leur métamorphose en démons : démons de la poésie, de la mère, des sujets d'histoire. Involontairement – car inconsciemment pour Krasiński – *Nie-Boska komedia* devient un avertissement contre une division typique du monde pour la partie féminine et masculine. Le drame prouve que l'idée d'harmonie, de mise en ordre et d'aménagement, associée à cette division, est une utopie très dangereuse.

MARCIN LUL

Uniwersytet w Białymstoku

Literatura w szkole jako forma pamięci Wokół sceny więziennej *Dziadów* części III Mickiewicza

Literatura istnieje w historii i poza historią.
Historia istnieje poza literaturą i w literaturze¹.

1.

Przedmiot niniejszego szkicu od dawna znajduje się w nienaruszalnym sercu szkolnego kanonu lektur obowiązkowych. Oczywiście tego stwierdzenia może okazać się jednak zgubna zarówno dla nauczycieli praktyków, realizujących założenia zmieniającej się co jakiś czas podstawy programowej na poziomie ponadgimnazjalnym, jak i dla metodyków i teoretyków dydaktyki polonistycznej na uniwersytecie. Niemal wszyscy przyzwyczailiśmy się do traktowania materii *Dziadów*, znanej nam dobrze z ciągłego powtarzania na zajęciach, w sposób utrwalający w uczniach i studentach przekonanie, że jest to, po pierwsze, utwór prezentujący doktrynę mesjanizmu narodowego, a po drugie, manifest poetyckiego indywidualizmu i metafizycznego buntu Konrada, których symbolicznym śladem, niezatartym znamieniem pozostaje rana na czole bohatera. Ograniczenia czasowe realizacji programów nauczania – i, przynajmniej, nierzadko także nawyki dydaktyczne – powodują, że przedstawiona w *Dziadach* Adama Mickiewicza historia uciemiężonej narodowości polskiej w konkretyzacjach młodych czytelników od razu przenoszona jest w sferę interpretacji, i to takiej interpretacji, która tylko sygnałnie i z obowiązku odnotowuje potwierdzoną „gdzie indziej”, a więc przez uczniów przyjętą za pewnik, oczywistą zgodność z prawdą historyczną (wiemy, że nawet szczegółowe nieścisłości Mickiewicza nie przeczą tej ogólnej zasadzie); natomiast cały wysiłek interpretacyjny w procesie poznawania *Dziadów* zmierza

¹ E. BALCERZAN: *Granice literatury, granice historii, granice granic*. W: *Polonistyka w przebudowie*. Red. M. CZERMIŃSKA et al. T. 1. Kraków 2005, s. 323.

do uchwycenia nadprzyrodzonego sensu wydarzeń z 1823 roku za pomocą zamieszczonych w utworze kontekstów biblijnych. Otrzymujemy w rezultacie metaforę historyczną (właściwie: historiozoficzną), która w odbiorze jakby „zakrywa” wartość dzieła – dokumentu historycznego. A dzieło to chce pozostać przede wszystkim, jak głosi *Przedmowa* jego autora, „wierną pamiątką”².

W takim szkolnym spojrzeniu na arcydramat Mickiewicza nie ma zgoła nic sprzecznego z intencją autora wpisaną w tekst utworu, zwłaszcza w jego centralną scenę *Widzenie Księdza Piotra*. I nie jest moim zamiarem kwestionowanie mesjanistycznej wykładni tej sceny, rzutującej na odbiór (wymowę) całości. Chciałbym natomiast upomnieć się o należne miejsce **dosłownej lektury** niektórych scen *Dziadów* części III, takiej lektury, która wprawdzie również uwikłana jest w interpretację, ale respektuje zarazem uobecnione w tekście dramatu żywe głosy uczestników przedstawionych wydarzeń, ich przeżywanie i rozumienie tamtych doświadczeń, nieprzepuszczone jeszcze przez filtr późniejszych cudzych odczytań i komentarzy następnych pokoleń. Fikcyjny charakter dzieła literackiego, nawet tak zanurzonego w historii jak *Dziady*, na pewno wprowadza pewne komplikacje do śledzenia faktów historycznych i ich odbicia w utworze. Zmusza do swego rodzaju działań demistyfikujących ich literacki obraz. Ale przecież nawet cudowność w *Dziadach* nie jest do końca wymysłem poety, lecz dźwięczy echem słów, przekonań, opinii podawanych drogą ustną w rzeczywistym czasie, w którym toczy się akcja dramatu Mickiewicza. Najbardziej wyrazistym przykładem stała się tajemnicza śmierć Doktora Becú od uderzenia piorunem, o której w Wilnie powszechnie, nie tylko w *Dziadach*, mówiło się, że jest karą Bożą za udział w prześladowaniach Polaków³.

Szczególną rangę dosłownego znaczenia w odbiorze uwydatnił Fryderyk Nietzsche, kiedy pisał o filologu: „nauczyciel powolnego czytania”, który czyta „jeszcze słowa”, a nie „jedynie myśli”⁴. My, współcześni uzurpujemy sobie prawo do pośpiesznego orzekania o minionym świecie i ludziach, którzy ten świat tworzyli. Lubimy bawić się w egzegetów sensu lub, co gorsza, sędziów historii. Tak rzecz widział Nietzsche. Pół wieku przed nim Mickiewicz, pisząc *Dziady*, nie stronił bynajmniej od wyjaśniania i „nad-interpretacji” tego, co naprawdę – w całej swojej porażającej dosłowności – wydarzyło się w dziejach „męczeńskiej Polski”. Ale i w tym poszukiwaniu historiozoficznego „nad-sensu” pozostawał poeta w zgodzie z intencją dosłownego potraktowania materii

² Zob. J. BOROWCZYK: „Wierna pamiątka” pokolenia. W: *Rozmowy o „Dziadach”*. Red. B. KUCZERA-CHACHULSKA, M. PRUSSAK. Warszawa 2005.

³ Zob. J. LELEWEL: *Nowosilcow w Wilnie w roku szkolnym 1823–1824*. W: IDEM: *Dzieła*. T. 8: *Historia Polski nowożytnej*. Oprac. J. DUTKIEWICZ, M.H. SEREJSKI, H. WIĘCKOWSKA. Warszawa 1961, s. 572.

⁴ M.P. MARKOWSKI: *Sztuka interpretacji*. W: IDEM: *Nietzsche. Filozofia interpretacji*. Kraków 2001, s. 229–230.

wydarzeń, wpisaną w inne świadectwa jemu współczesne. W *Przedmowie* do części III tak rzecz tłumaczył:

Wszyscy pisarze, którzy uczynili wzmiankę o prześladowaniu ówczesnym Litwy, **zgadzają się** na to, że w sprawie uczniów wileńskich było coś mistycznego i tajemniczego. Charakter mistyczny, łagodny, ale niezachwiany Tomasz Zana, naczelnika młodzieży, religijna rezygnacja, braterska zgoda i miłość młodych więźniów, kara Boża sięgająca widomie prześladowców, zostawiły **głębokie wrażenie na umyśle** tych, którzy byli świadkami lub uczestnikami zdarzeń; a opisane **zdają się** przenosić czytelników w czasy dawne, czasy wiary i cudów.

Kto zna dobrze ówczesne wypadki, da świadectwo autorowi, że sceny historyczne i charaktery osób działających skryślił sumienie, nic nie dodając i nigdzie nie przesadzając⁵.

Z *Przedmowy* Mickiewicza uważny i „powolny” czytelnik może wyprowadzić pewną hierarchię sensów pomocną w odczytywaniu znaczeń dramatu historycznego i metafizycznego. Na pierwszym miejscu będzie poświadczenie prawdziwości faktów poprzez odwołanie się do najwyższych kryteriów prawdy: sumienia autora i „głębokiego wrażenia na umyśle”, czyli nakazu pamięci innych świadków tej samej historii. Rezultatem tych zabiegów rekonstrukcyjnych będzie „życiorys jednego pokolenia”⁶. Nie wystarczy zresztą Mickiewiczowi sama treść główna *Przedmowy*, bo zabiegiem uwierzytelniającym poświęcony został specjalny przypis zawierający w załączku bibliografię dzieł poruszających temat prześladowań młodzieży wileńskiej. Drugie miejsce w hierarchii zaprogramowanych przez Mickiewicza działań czytelniczych przyznane zostało interpretacji przenoszącej czytelników w „dawne czasy”. Znamienne, że to raczej nie historia, ale fikcja literacka organicznie z nią zrośnięta na planie wielkiej metahistorii „**zdaje się**” tworzyć przestrzeń (meta-)interpretacji – w kategoriach „wiary i cudów” aktualizującej wydarzenia z Ewangelii i początków chrześcijaństwa. Autor *Dziadów* w cytowanym fragmencie *Przedmowy* zaznacza, że jego osobiste przekonanie o „mistycznym” charakterze opisanych zdarzeń wykracza poza sferę prywatnych przeświadczeń. Mickiewicz publikacją dramatu włącza się tym samym w strumień dotychczasowych świadectw utrwalonych na piśmie w języku polskim i francuskim. I sam oczekuje podobnego świadectwa – że to, co mówi, jest prawdą – od swoich pierwszych czytelników, którzy pamiętają i znają szczegóły

⁵ A. MICKIEWICZ: *Dziady*. Oprac. M. CIEŚLA-KORYTOWSKA. Kraków 1998, s. 191. Cytaty za tym wydaniem, wszystkie podkr. – M.L.

⁶ Podtytuł książki A. WITKOWSKIEJ: *Rówieśnicy Mickiewicza*. Warszawa 1998.

tej nieodległej przeszłości. Można zaryzykować tezę, że to nie wiara w zmartwychwstanie Polski⁷, lecz nakaz zbiorowej pamięci o tym, co się wydarzyło i znalazło swoją reprezentację w pisanych świadectwach – w *Dziadach* przede wszystkim – stanowi pierwszy dogmat polskiego patriotyzmu czasów niewoli⁸. Historia przekuwana w pamięć jest mniej podatna na manipulacyjne gry odbiorcy z tekstem niż historia zaklęta w symboliczne formuły księdza Piotra, zespolona z profetycznie niejasną wizją przyszłych wypadków.

2.

Dziady Mickiewicza nie są jedynym przedmiotem mojej propozycji dydaktycznej, do której aspiruje niniejszy szkic. Można przyjąć, że omawianie *Dziadów* na lekcjach języka polskiego zaczyna się w tym miejscu *Przedmowy*, w którym Mickiewicz wprowadził przypis do dzieł: Leonarda Chodźki *Tableau de la Pologne ancienne et moderne*, anonimowo wydanego w 1831 roku pisemka Lelewela *Nowosilcow w Wilnie*, dykcyjnarzy biograficznych, w których odnajdziemy żywot Tomasza Zana czy innych prześladowanych filomatów i filaretów, oraz Józefa Straszewicza *Les Polonais et les Polonaises*. Tę listę dzieł-świadectw warto poszerzyć o inne, sukcesywnie odnajdywane i zamieszczane przez badaczy – literaturoznawców i historyków – wśród mickiewiczowskich archiwaliów. Dołączony do niniejszego szkicu aneks zawiera taki właśnie, z konieczności wyselekcjonowany zbiór relacji dokumentujących wydarzenia opisane w scenie więziennej *Dziadów*, relacji przybliżających także rzeczywistość historyczną skrótowo przywołaną w Mickiewiczowskiej *Przedmowie* (czas przedakcji sceny I dramatu i czas późniejszy w stosunku do akcji części III dramatu).

Szukanie w przypisie autora inspiracji do zrozumienia historycznej wymowy dzieła poetyckiego może rodzić wątpliwości dydaktyka literatury zmagającego się z problemem uczniowskiej ignorancji wobec wszelkich

⁷ O dogmacie wiary w zmartwychwstanie i grzechu zwątpienia w nadprzyrodzony porządek wydarzeń pisała Z. STEFANOWSKA w *Postwoiu* do wydań *Dziadów* w „Bibliotece Szkolnej” (Warszawa 1986, s. 356).

⁸ W nowoczesnej historiografii Ankersmita dzieło (każdy dokument pisany) ma status substytutu nieobecnej „teraz” przeszłości, w której nie jest wymagana żadna ścisła odpowiedniość słów i rzeczy, natomiast liczy się samo przedstawienie tego, co było, przed oczyma odbiorcy (na ekranie pamięci). Zob. D. ZAWADZKA: „*Dziadów*” cz. III Adama Mickiewicza i „*Nowosilcow w Wilnie*” Joachima Lelewela – dwie reprezentacje procesu filomatów. W: *Zapisywanie historii. Literaturoznawstwo i historiografia*. Red. W. BOLECKI, J. MADEJSKI. Warszawa 2010.

przedmów, przypisów i tak zwanych informacji dodatkowych, pisanych mniejszą czcionką, jakby zmarginalizowanych w stosunku do tego, co „należy zapamiętać” z lekcji. Czy tekst uznawany przez szkołę za kanoniczny nie zostanie zepchnięty do roli bibliograficznego pre-tekstu, ważnego tylko dlatego, że uruchamia on za pomocą jednego przypisu całą lawinę cudzych, a więc nie-Mickiewiczowskich wspomnień, urzędowych dokumentów, prywatnych listów itd.? Czy taka procedura, przypominająca działania historyka-archiwisty, nie prowadzi do neutralizacji literackiej wartości przekazu Mickiewicza?

Na te i podobne wątpliwości jest wiele bardziej lub mniej przekonujących odpowiedzi. Po argumenty uzasadniające edukacyjny walor proponowanego tu przedsięwzięcia dydaktycznego nie trzeba sięgać daleko. Wystarczy odwołać się do praktyki szkolnej, do zgłaszanych regularnie postulatów nowoczesnej szkoły. Poprzestanę tu na jednym z nich. Mówi się od dawna o potrzebie nauczania zintegrowanego, które w ramach wspólnie podejmowanych projektów edukacyjnych połączy działania inicjowane na lekcjach języka polskiego z podobnymi treściami i działaniami przewidzianymi w programach edukacji historycznej. Zapowiadana ostatnio redukcja godzin historii w szkole to jeszcze jeden powód (alarm!) mobilizujący nauczycieli obu przedmiotów do zintensyfikowania procesu integracji międzyprzedmiotowej, także w czasie pozalekcyjnym. Proces młodzieży wileńskiej, jego historyczna dokumentacja i literacka reprezentacja to temat wciąż czekający na odkrycie jego poznawczej wartości przez uczniów zainteresowanych „przeszukiwaniem humanistyki”⁹, docieraniem do tekstów źródłowych, opisem zdarzeń przedstawionych z różnych punktów widzenia, ale zawsze przez ich naocznych świadków bądź uczestników. Konieczne będzie tu działanie zespołowe, z osobnym zadaniem dla każdego z członków zespołu.

Rekonstruowanie przeszłości na podstawie piśmiennictwa z epoki wymaga uświadomienia uczniom, że granice tak zwanej literatury pięknej, beletrystyki czy fikcji literackiej należy przekraczać, także wówczas, gdy za główny cel projektowanego przedsięwzięcia obrało się zrozumienie historycznego sensu arcydzieła dramatycznego. Gdy Mochnecki pisał, że literatura jest zwierciadłem życia narodu, odwoływał się do ówczesnego jej pojmowania jako zintegrowanej, organicznie powiązanej całości, w której każdy utrwalony na piśmie znak przeszłości albo aktualnie przeżywanej historii jest symptomem zbiorowego istnienia Polaków. Respektując specyficzne właściwości utworów fikcjonalnych, trzeba więc zwrócić uwagę uczestnikom naszego projektu na różnicę w postrzeganiu ogólnych zadań literatury (słowa pisanego) między

⁹ Zapożyczam formułę z książki *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami*. Red. M. JAWORSKA-WITKOWSKA, A. RZEKOŃSKA. Toruń 2008.

wiekem XIX a stuleciem następnym, które poszło w kierunku specjalizacji i profesjonalizacji słowa, co rozluźniło związek fikcji z dokumentem, nauki i wiedzy z poezją i ze sztuką, filozofii z historiografią.

3.

Zamieszczony w tym artykule aneks w jednym miejscu gromadzi fragmenty literatury operującej fikcją (scena więzienna *Dziadów*) i wypisy z tekstów niefikcyjnych – nastawionych pragmatycznie na utrwalenie doświadczeń osób piszących lub, jak w przypadku więziennie-zesłańczej korespondencji filomatów i filaretów, na stworzenie „iluzji wzajemnego obcowania”¹⁰. Powstałej w ten sposób na użytek dydaktyczny małej antologii przyświeca idea łączenia różnych narracji o przeszłości w niekończącą się sekwencję pojedynczych głosów, których nie można po prostu domknąć jakąś jedną „magiczną” (czytaj: mesjanistyczną) formułą przenoszącą zwielokrotniony sens aż tylu ludzkich doświadczeń w sferę metafizycznej gry Boga z szatanem. Jedynym bezpiecznym czynnikiem porządkującym tę „rozsypankę” wypowiedzi wyszperanych z różnych listowników, miscellaneów i archiwaliów byłaby chronologia wydarzeń objętych rekonstrukcją¹¹.

W dobie Internetu, literatury hipertekstowej i kulturowego wydziedziczenia z tradycji trzeba wpajać uczniom respektowanie zasad chronologii. Zebrane w aneksie fragmenty zapisów jednostkowej i zbiorowej pamięci mają uzmysłowić współczesnemu odbiorcy, jak kanon – w sensie jednego rozciągniętego w czasie wydarzenia (rok szkolny 1823/1824), skupiającego uwagę

¹⁰ D. ZAWADZKA: *Z listownika filomatów*. W: *Sztuka pisania. O liście polskim w wieku XIX*. Red. J. SZTACHELSKA, E. DĄBROWICZ. Białystok 2000, s. 42.

¹¹ Zasadę chronologiczną stosuje J. BOROWCZYK w swojej monografii: *Rekonstrukcja procesu filomatów i filaretów 1823–1824. Historia śledztwa przeciw uczestnikom konspiracji studenckich i młodzieżowych w Wilnie oraz w Wileńskim Okręgu Naukowym*. Poznań 2003. Ta oparta na solidnych podstawach źródłowych praca służyć może za kopalnię archiwaliów, z której należy korzystać, zachęcając uczniów do uważnej lektury sceny więziennej *Dziadów*. Zob. także: IDEM: *Proces filomatów a scena więzienna „Dziadów” części III*. W: *Adam Mickiewicz i kultura światowa*. Księga 1. Red. S. MAKOWSKI, E. SZYMANIS. Warszawa 1999. Z innych prac o charakterze dokumentacyjnym warto wymienić: H. MOŚCICKI: *Wilno i Warszawa w „Dziadach” Mickiewicza. Tło historyczne trzeciej części „Dziadów”*. Warszawa 1999 (wyd. 1 – Warszawa 1908); Z. SUDOLSKI: „Narodowej sprawy męczennicy”. *O adresatach dedykacji „Dziadów” części III*. „Pamiętnik Literacki” 1998, z. 1; M. CHROSTEK: *Syberyjskie losy bohaterów III części „Dziadów”*. W: *Adam Mickiewicz. Dwa wieki kultury polskiej*. Red. K. MACIĄG, M. STANISZ. Rzeszów 2007.

tylu piszących – staje się wspólnotą komunikacji¹². Sprawa filomatów i filaretów zajmuje ważne miejsce w kanonie także z uwagi na specyficzny kod językowy, który uczniowie powinni odkryć podczas zespołowej pracy ze źródłami. W poznawaniu tego kodu nawet obcy uczniom urzędowy styl oficjalnych dokumentów (wyrok w sprawie filomatów) nabiera walorów edukacyjnych, wbrew intencjom carskich urzędników, którzy chcieli rozproszyć i zatrzeć ślady narodowości polskiej w oddalonych guberniach Rosji. Członkowie komisji śledczej kazali oskarżonym składać zeznania na piśmie, nie przypuszczając nawet, że to właśnie pismo w zmienionych warunkach historycznych pomści krzywdę młodzieży, zmuszanej wtedy do zeznań. Teraz dokumenty historyczne, na równi z *Dziadami*, mają szansę stać się w konkretyzacjach uczniowskich aktem oskarżenia przeciwko prawdziwym winowajcom – katom.

Tutaj, w tak „bibliograficznie” rozbudowanym projekcie edukacyjnym nie chodzi tylko o liczbę przywoływanych głosów (można przecież zdecydować się na omówienie tylko niektórych tekstów z antologii, bez szkody dla zrozumienia rekonstruowanej „całości”, lub dobrać inne fragmenty z dostępnych źródeł¹³). Większą wagę ma możliwość unaocznienia przeszłości w konkretnej, obiektywnej i zarazem zsubiektywizowanej czasoprzestrzeni; możliwość usłyszenia wielogłosowej relacji, w której każdy pojedynczy głos jest echem, przetworzeniem innego. W dzisiejszej rzeczywistości coraz częściej dają się słyszeć głosy, że kanon w szkole jest zbędny i anachroniczny, a uczniowie go ignorują. Pozostaje jednak żywić nadzieję, że czytanie *Dziadów* łącznie z innymi zapisami tego samego zbiorowego doświadczenia przekona uczniów, że istnienie kanonu było rzeczywistą potrzebą ludzi skazanych na cywilną śmierć i rozproszenie wśród obcych żywiołów.

4.

Na koniec warto zastanowić się nad praktyczną realizacją tak zarysowanych celów projektu edukacyjnego. Nie trzeba specjalnie udowadniać, że scena więzienna *Dziadów* łatwo daje się przetworzyć w filmową opowieść o więźniach klasztoru bazylianów w Wilnie¹⁴. Podobnie rzecz się ma z teatralną inscenizacją. Nie trzeba zbyt wielu rekwizytów, aby odtworzyć kli-

¹² O takim ujęciu kanonu w edukacji polonistycznej pisze P. KOWALSKI w książce *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*. Kraków 2002 (rozdział *Kanon, czyli wspólnota komunikacji*).

¹³ Między innymi *Wybór pism filomatów. Konspiracje studenckie w Wilnie 1817-1823*. Oprac. A. WITKOWSKA. Wrocław 1959.

¹⁴ P. KANIECKI: *Lawa. Opowieść o „Dziadach” Adama Mickiewicza*. Poznań 2008.

mat więziennych cel w noc Bożego Narodzenia 1823 roku. Może jednak warto pokusić się o coś więcej. Skoro i w utworze Mickiewicza, i w relacjach jego „spółwięźniów” najważniejsze jest słowo, warto zaakcentować wartość powolnego głośnego czytania i powrócić do tradycji ustnych przekazów, z której wywodzi się literatura (szerzej: całe piśmiennictwo)¹⁵. Efektem działań uczniów może być zainscenizowany przekaz utrwalonych w piśmie świadectw z procesu filomatów i filaretów. „Drama Nowosilcowa” – tak nazwali to wydarzenie współcześni Mickiewiczowi komentatorzy. „Kartka z kalendarza 1823” – tak mogłaby brzmieć umieszczona na specjalnym afiszu zapowiedź uczniowskiego popisu przed gronem nauczycieli, „spółuczniów” i zaproszonych gości w szkolnych warunkach¹⁶.

Dołączony do niniejszego szkicu aneks nie jest gotową propozycją do wykorzystania przez uczniów. Jego zamieszczenie podyktowane zostało w dużej mierze utrudnionym dostępem do większości prezentowanych tu tekstów. Jest to jednak antologia bez scenariusza. Wiele z zacytowanych tu relacji zawiera wyraźne wskazówki, jak rozegrać daną scenę. Niekiedy wystarczy jedynie użyć własnego głosu wypowiadającej się na piśmie postaci i naśladować jej akt pisania (na przykład w sytuacji składania pisemnych zeznań w obecności komisji śledczej). Czasem warto jeszcze w funkcji dopełniającego tła umieścić na białym ekranie powiększoną przez rzutnik reprodukcję portretu aktualnie przemawiającego bohatera albo jakiegoś szczegółu topograficznego z przewodników po dawnym i współczesnym Wilnie – mieście, które było niemyim świadkiem dramatycznych wydarzeń. Uczniowie z talentem kompozytorskim, uzdolnieni muzycznie mogliby ułożyć melodie do wierszy więziennych filaretów. To jednak tylko moje sugestie. Naturalnie, cała praca nad inscenizacją procesu młodzieży wileńskiej wymaga od uczniów przygotowa-

¹⁵ O głośnym czytaniu na lekcjach literatury jako sposobie na przewycięzenie uczniowskiej legofobii zob. D. PENNAC: *Jak powieść*. Tłum. K. BIEŃKOWSKA. Warszawa 2007. Ważną rolę odgrywa w argumentacji Pennaca tradycja ustnych przekazów, a w związku z tym uobecnienie w ustnej opowieści osoby narratora.

¹⁶ Podczas pracy nad niniejszym szkicem określenie „kartka z kalendarza” nasunęło mi skojarzenie z Muzeum Powstania Warszawskiego. Jest to szczególnie miejsce, w którym nowoczesne formy prezentowania zbiorów umożliwiają żywy, emocjonalny kontakt z przeszłością. Tutaj można doświadczać przeszłości za pośrednictwem zmysłów. Zbieranie kartek z kalendarza powstańczego, wsłuchiwanie się w zwielokrotniony rytm bijących serc ukrytych w ścianie Muzeum albo w żywy głos nagranych na taśmie wspomnień powstańców, czy wreszcie oglądanie filmów dokumentalnych i ogromnych zdjęć cichociemnych bohaterów, wejście do wnętrza Liberatora – to wszystko ma szansę stać się dla uczniów i ich nauczycieli ogniwem pośredniczącym w nawiązywaniu kontaktu z przeszłością autora *Dziadów*. Różnice doświadczeń między pokoleniem Mickiewiczowskim a bohaterami 1944 roku wydają się schodzić na drugi plan wobec możliwości uobecnienia historii w zmysłowo-emocjonalnej wędrówce po udokumentowanych śladach bliższej nam czasowo przeszłości. Bez tego pośrednictwa multimedialnego Muzeum bardzo trudne byłoby dla uczniów zmniejszanie dystansu obcości w stosunku do wydarzeń z roku 1823. Wszak pismo nie tak już dzisiaj przemawia jak obraz.

nia merytorycznego, wnikliwego wczytywania się we wszystkie wybrane do szkolnej dramy teksty, tak aby każda osoba mogła najlepiej żyć się z własną rolą w opowiadanej „na żywo” historii.

Aneks

Rok szkolny 1823/1824 w Wilnie

1. Aresztowanie Adama Mickiewicza i jego kolegów w nocy z 23 na 24 października 1823 roku oraz przebieg śledztwa w sprawie Towarzystwa Filaretów w relacjach literackich, historycznych i pamiętnikarskich.
 - 1.1. Przedmowa Mickiewicza do *Dziadów* części III – prawda historyczna dramatu (trzeci, czwarty i piąty akapit tekstu).
 - 1.2. Joachim LELEWEL: *Nowosilcow w Wilnie w roku szkolnym 1823–1824* [Warszawa 1831]. W: IDEM: *Dzieła*. T. 8: *Historia Polski nowożytnej*. Oprac. J. DUTKIEWICZ, M.H. SEREJSKI, H. WIĘCKOWSKA. Warszawa 1961, s. 547.

Pamiętny będzie w dziejach cywilizacji narodu polskiego pobyt Nowosilcowa w Wilnie w roku szkolnym z 1823 na 1824. Będzie to z czasem obfity i trudno wyczerpany przedmiot do powieści historycznych, do romansów; będzie niezawodnie nie obojętnym dla pióra prawdziwie historycznego.

- 1.3. Stanisław MORAWSKI: *Kilka lat młodości mojej w Wilnie (1818–1825)*. Oprac. A. CZARTKOWSKI, H. MOŚCICKI. Warszawa 1959, s. 241, 254–255.

Nazajutrz rano Pietraszkiewicz Onufry doniósł mnie, że Tomasz Zan, Mickiewicz, Kazimierz Piasecki, Czeczot – w nocy aresztowani. Że Zan w kajdanach osadzony w ostrogu i że podług danych mu od szpiegów jego ostrzeżeń on sam dzisiaj o godzinie jedenastej ranej wzięty być ma, a Józefa Jeżowskiego szukają. [...]

Trzeba i to wiedzieć, że to ogólne uczucie, które się w masach na wieść każdej wielkiej niesprawiedliwości wyrabia, cały lud wileński, jakby jednego męża, na naszą przeniosły stronę. [...]

Owóz i tutaj toczyła się sprawa o Towarzystwo dawno już rozwiązane, o program statystyki, z wyłączeniem jednego czy dwóch egzemplarzy przypadkiem zabłąkanych, wespół z innymi papierami przy zamknięciu związku spalony; jednym słowem, o dym i bańki mydlane, a z jaką się jednakże srogością toczyła! Zaprawdę wielka i po dziś dzień szkoda, wielka strata tych papierów i rozpraw, które ogniem zniszczono. Pisemka te przez młode, pełne ognia, życia i świetnych pomysłów zrodzone głowy

może by, choć jeszcze zielone, były zaszczytem dziesiętej ćwierci naszego wieku! Spalenie zaś tego wszystkiego dodało tylko nowy powód do masy podejrzeń!

[...]

Gdyby tylko było u steru więcej podówczas nauki i światła, pomimo całej chciwych i sprzedajnych, z korzeniem zepsutych pięciu czy sześciu ludzi intrygi, wszystko by samo z siebie usnęło i rozbiłoby się właśnie o wystawione przez tych ludzi fakty. Ale rzeczy źle pojmowane, źle pojęte, w fałszywych kolorach przedstawione były monarsze! Tak widać zapisane już było w księgach przeznaczenia.

Jak powiadam, Nowosilcow, Bajkow, Ławrynowicz, Botwinko, Szłykow itd. Poznawszy, że góra rodzić mysz zaczyna, na inny chwycili się sposób. Naprzód po mieście, a stamtąd naturalnie po całej Litwie rozgłaszać zaczęli, że teraz już właśnie wykryli najokropniejsze zbrodnie, że wszystko mają już w ręku! Potem na śledztwach obrazą i krzywdą, biciem w policzki, najbrudniejszym łajaniem wyprowadzali młodych, drażliwych, niezwykłych z takim obejściem się więźniów ze stanu poprzysiężonej przez nich łagodności i chrystusowego za czynione obelgi pobłażania. Niejeden się wzajemnie zajązzył. Niejeden wzajemnie oddał w papę. Nowa zbrodnia! Nowe śledztwo, nowy sąd!... Więźniów zaczęto umyślnie pod strażą kilkunastu żołnierzy z nabitą bronią, z obróconymi na nich bagnetami prowadzić po mieście na posiedzenia komisji śledczej; czego pierwiej, przy ważniejszych z początku podejrzeniach, zupełnie nie było. Sam lud wątpić już zaczął i mówić: „Oho, musi to jednak doprawdy być coś ważnego!”. Zan siedział w ostrogu w kajdanach. Kilku z oskarżonych nie mogących znieść codziennych umyślnych krwawych obelg, znudzonych długim więzieniem, samotnością, sekretem, bez żadnej ludzkiej pociechy – w rozpaczy zrobiło pokuszenie na własne życie. Nowa zbrodnia, nowy dowód, że coś musi być okropnego, kiedy woła umrzeć niż czekać na koniec sprawy i wykrycie tej zbrodni! A ciągle łotry wdmuchiwali myśl, że zbrodnią tą było projektowane pokuszenie się na rodzinę monarszą, dlatego żeby z możliwością tej zbrodni głowy oswoić! A jednak takiej myśli od wieków Polacy nigdy nie znali!...

- 1.4. Maria z Mickiewiczów GORECKA: *Ze wspomnień o moim ojcu*. „Pamiętnik Towarzystwa Literackiego” 1888, R. 2, s. 238–239.

Opowiadał nam parę razy uwięzienie swoje u Bazylianów, przypominając żartobliwie, jak był wówczas wpadł w melancholię i roznerwowanie, wskutek czego chorował, zmizerniał i cełkiem stracił apetyt. Niespokojni przyjaciele, znajomi i znajome sami już nie wiedzieli, czym go zachęcić do jedzenia i właściwie w wilię dnia, w którym go zaaresztowano, wynaleźli wielką w Wilnie rzadkość – daktyle, w nadziei, że te przynajmniej mu zasmakują, ale ledwie zechciał je skosztować. Tymczasem chwytają go znienacka i zamykają pomimo trzaskającego mrozu w dużej, nieogrzanej wcale sali, a miał na sobie tylko lekki tużurek. Zimno było tak

przejmujące, że żołdat stojący przy drzwiach na warcie, drżał i płakał chuchając w skostniałe palce, choć płaszczem był otulony. Ojciec radował się tylko bieganiem po sali, wciąż zacierając ręce; dodawała mu energii myśl, że może go po prostu chcą zamrozić i postanowił, że się nie da. [...] Nad wieczorem przyniesiono cokolwiek niegodziwej strawy, która zziębniętemu i zgłodniałemu lepiej jednak zasmakowała od daktyłów. Soldata uznano za zbyt cenne trzymać przy więźniu przez noc; pozostał więc sam jeden w pustej, lodowatej sali. Szczęściem, gdy ront już przeszedł, a kroki straży i brzęk kluczków uciszyły się, posłyszał lekkie stąpanie po korytarzu, ktoś zapukał do drzwi i głosik kobiecy zapytał: „Kto tu z panów jest?” Tu ojciec śmiejąc się przyznawał, że przyszła mu myśl pusta do głowy i chcąc lepiej usposobić dla siebie nieznajomą, odpowiedział: „ładny chłopiec!” – „Czekajże pan – odezwano się znowu za drzwiami – zaraz powrócę i przyniosę, co się da”. – Była to córka dozorca, która dowiedziawszy się o zaaresztowaniu studentów, pospieszyła z pomocą. Wkrótce pojawiła się z jedzeniem, z kołdrą i poduszką, i już nie o głodzie i chłodzie ojciec doczekał przeniesienia do celi, gdzie go czekało zwykłe życie więzienne.

- 1.5. Ignacy DOMEYKO: [List do Bronisława Zaleskiego, pisany w „Santjago (Chili) w marcu 1870 roku”. Ogłoszony jako] *Filareci i filomaci*. W: *Z filareckiego świata. Zbiór wspomnień z lat 1816–1824*. Wyd. H. MOŚCICKI. Warszawa 1924, s. 100–101.

Nie było czasu ociągać się; policja śledziła kroki wielu z naszych towarzyszy i nietrudno by było jej zdybać na zebraniach liczne grona filareckie. Postanowiono więc do nieograniczonego czasu zawiesić wszystkie posiedzenia i przyczaić się; ale się nie na tem skończyło. Doszło do uszu rektora, że chociaż czynności filareckie ograniczały się szczególnie do prac literackich i naukowych, miały jednak pewną organizację, podlegały ustawom, i przechowywano dosyć obszerne archiwa. Przeworny tedy Malewski w obawie, aby nie schwymano papierów, zmusił Zana, Pietraszkiewicza i Jeżowskiego do zebrania wszystkich protokółów, statutów filareckich i dokumentów w jedno miejsce dla spalenia ich wobec delegowanego na to od siebie. Płakał jak dziecko pan Pietraszkiewicz, patrząc na płomień, które pożerały tyle niewinnych rzeczy, i pomimo niebezpieczeństwa, jakie groziło, nie mógł się wstrzymać od przechowania ukradkiem niektórych szpargałów, które przez długi czas jeszcze przeleżały podobno pod strzechą w jakiejś stodole. Co zaś do papierów filomackich toby ich pod torturą nie wydał pan Onufry, i nikomu z nas nigdy na myśl nie przyszło, żeby to Towarzystwo było kiedy wykryte. Rok już upływał od czasu onej nieszczęsnej rewii i popalenia papierów w cichości; a choć policja w. ks. Konstantego i Nowosilcowa czujna była i coraz bardziej wdzieriała się w sprawy uniwersyteckie, nigdyby [!] może nie przyszło do odkrycia Filaretów, i choć uszczuplone koło filomackie wyjazdem Franciszka Malewskiego powtórnie za granicę i oddaleniem

się profesorów Sobolewskiego i innych, poczynano myśleć o odnowieniu posiedzeń, kiedy niespodzianie w miesiącu październiku uwiedziony nie wiedzieć jaką pokusą Jankowski wydaje Nowosilcowowi tajemnicę bytu Towarzystwa Filareckiego, do którego należał. A jako kłamstwo idzie zawsze za zdradą, tak i biedny Jankowski, odurzony może wielkimi obietnicami senatora, przedstawił Towarzystwo nie, jakim w istocie było, stosownie do swoich ustaw i organizacji, ale jako wielkie sprzysiężenie patriotyczne na obalenie rządu.

Trudno mu było przypomnieć nazwiska wszystkich Filaretów, których do półtora liczonego, spisał jednak na liście więcej stu i wszystkich bez wyjątku uwięziono, porywając jednych w mieście, drugich na wsi, po domach, i napełniając cały kraj strachem i zgrozą. Wyznaczona Komisja Śledcza rozpoczęła natychmiast tajną inkwizycję pod czujnym okiem i rozkazami Nowosilcowa i jego przyjaciela Bajkowa. Jankowski nie wiedział o Filomatach, ale domyślił się, od kogo pochodziły zawiązanie i kierunek Towarzystwa; wskazał Zana jako głównego mistrza i naczelnika.

Tu się znowu rozbudziło życie filareckie. Jak pierwsi po gronach, tak teraz po klasztorach, gdzie każdy pod zamkiem i pod silną strażą w osobnej celi był uwięziony, stanowili związek ściślejszy niż kiedykolwiek. We dnie wodzone nas do sądu; każdego pod strażą dwóch z karabinami żołnierzy i ciągnięto inkwizycje z całą formalnością moskiewską, z groźbami, podstępami, podchwyceniami za słowo, kłamstwami i wymysłami, których używają popospolicie na wyśledzenie zbrodni, tylko że nie bito; nocami zaś przekupywaliśmy sztydychów, którzy nam pozwalali schodzić się i przepędzać weselsze godziny. Za więzieniem była zima, mrozy i grożący nam wszystkim Sybir; w więzieniu na schadzkach panowała wiosna i nadzieja w przyszłość, choć daleką, Polski.

Nie było się w istocie czego lękać od najsłabszych nawet Filaretów, żeby w zeznaniach swoich nie wydali czego, bo rzeczywiście każdy Filaret, stosując się do prawdy, nie mógł zataić, że pierwszym artykułem w organizacji Towarzystwa było zabroniono zajmować się polityką i że na posiedzeniach czytano rozprawy naukowe i literackie. Ale Nowosilcow i Bajkow, którzy na obzarstwie, opilstwie i rozpuście czas pędzili, nie spieszyli się z ukończeniem śledztwa i chodziło im o pokazanie przed cesarzem, że była to rzecz wielkiej wagi i spisek rewolucyjny.

- 1.6. Z pamiętnika Iwana Łobojki, profesora literatury rosyjskiej na Uniwersytecie Wileńskim. W: Samuel FISZMAN: *Archivalia Mickiewiczowskie*. Wrocław 1962, s. 33–34.

Komisja [Nowosilcowa] bardzo pilnie strzegła, by uwięzieni nie komunikowali się ze sobą. Gdyby któryś z dozorców pozwolił na to i umożliwił im widzenie się z rodziną lub przekazanie listu, sądzony byłby jak przestępca kryminalny.

Badano ich zarówno przed komisją, jak i w więzieniu, używając do tej brudnej roboty policmajstrów do spraw kryminalnych. Po wstępnych ba-

daniach w więzieniu przyprowadzano ich przed Komisję Śledczą pojedynczo, to jednego, to drugiego, pod konwojem wojskowym. Prowadząc ich z więzienia na komisję stosowano te same środki ostrożności, ażeby z nikim nie mogli się porozumiewać. Napotkani przechodnie uciekali przed nimi, każdy bowiem, kto by z więźniami zamienił choć kilka słów, zostałby od razu zaaresztowany.

Na podstawie wstępnych badań przeprowadzonych w więzieniu i zeznań złożonych przez jednych przeciwko drugim, po przejrzeniu książek, papierów i zeszytów skonfiskowanych przesłuchiwanym przygotowane zostały pytania na piśmie. Olbrzymia sala w pałacu, który zajmował Nowosilcow, stała się sądem, gdzie przyprowadzonych pod konwojem sadzano pojedynczo przy stolikach. Tutaj dopiero mogli zobaczyć z daleka, kto został przyprowadzony na śledztwo.

Dostawali pytania na piśmie. [...] Jeżeli odpowiedzi na piśmie były niejasne albo umyślnie nie domówione, zmuszano ich do uzupełniających odpowiedzi ustnych.

Odpowiadający, wiedząc, z jakimi sędziami mają do czynienia, musieli zdawać sobie sprawę z wielce niebezpiecznego położenia, w jakim się znaleźli. Zdawało im się, że wszelka nieostrożność w wyrażeniu, zbyt ni pośpiech w odpowiedziach mogą wciągnąć ich w jakąś przepaść, mogą sprawić, że poddani zostaną torturom. Żaden z nich nie zapomniał, że bardzo łatwo może znaleźć się w twierdzy albo w garnizonach syberyjskich, jak uczniowie zamieszani w sprawę gimnazysty, hrabiego Platera. Nierzadko się zdarzało, że gdy natrafiano w czasie śledztwa na wypieranie się, straszono ich właśnie w ten sposób.

Ale byli wśród uwieczonych krnąbrni i uparci, którzy się niczego nie bali i których torturami trzeba było zmusić do mówienia.

2. Jan Sobolewski odpowiada na powtórne pytania komisji śledczej (10 listopada 1823, sobota). Cyt. za: Jerzy BOROWCZYK: *Rekonstrukcja procesu filomatów i filaretów 1823–1824. Historia śledztwa przeciw uczestnikom konspiracji studenckich i młodzieżowych w Wilnie oraz w Wileńskim Okręgu Naukowym*. Poznań 2003, s. 290–291.

Powtórne pytania byłemu nauczycielowi szkoły kroźskiej Janowi Sobolewskiemu z polecenia Jaśnie Wielmożnego Tajnego Rady, Senatora i Kawalera Nowosilcowa dane w jego kwaterze.

Gdy w poprzedniej swojej odpowiedzi o Towarzystwie Promienistych i Filaretów nie wyjaśniłeś niektórych szczegółów przez wyprowadzające się śledzenie i z zabranych już papierów wykrytych, przeto na następne powtórne pytania powinieneś dać dokładniejsze poszczególnienie.

1-mo. Kto kiedy pierwszy podał projekt do utworzenia Towarzystwa Promienistych? Kto ułożył i potwierdził jego ustawę, co ona zawierała? Jaki był cel tego towarzystwa, jak długo trwało i jaki był powód zamknięcia jego czynności?

Ad 1-mum. Ktoby podał projekt do utworzenia tak nazwanego Towarzystwa Promienistych, o tym nic nie wiem, ani myślałem żeby wychodzących za miasto na przechadzkę i pijących mleko nazwano towarzystwem. Kto ułożył ustawę, tego nie wiem, potwierdził ją rektor Malewski. Nie pamiętam szczególnych punktów, które ona zawierała, to jednak wiem, że nie zawierała nic przeciwnego, ani moralności, ani religii, ani rządu, lecz owszem zalecała moralność, religię i posłuszeństwo wszelkim prawom, bez których społeczność ludzka żadnym sposobem utrzymać się nie może. Nic innego nie było celem promienistych, jak chodzić za miasto na spacer i pić mleko, jako też przestrzegać się wzajemnie w ścisłym pełnieniu obowiązków ucznia uniwersytetu i powtarzać sobie lekcje. Przechadzki nasze za miasto rozpoczęły się na wiosnę – nie pamiętam w jakim czasie – i do wakacji było ich kilka, lecz liczby nie pamiętam. Wakacje zakończyły one.

2-do. Dlaczego i jakim sposobem Towarzystwo Promienistych przemieniło się na Filaretów, kiedy i gdzie zebrali się dla tej zmiany promieniści? Kto mianowicie był na tym zebraniu się i kto dyrygował tym posiedzeniem?

Ad 2-um. Gdy po wakacji zebrali się uczniowie uniwersytetu, przyszedł do mnie Przeciszewski Kajetan, nie pamiętam w 7-brze czy 8-brze, proponując mi, abym się zajął korepetycją wszystkich lekcji fizycznych i matematycznych dla niego i kilku innych kolegów. Zgodziłem się na to i gdy jednego dnia zrana [!] przyszedł do niego na korepetycje, znalazłem tam kilku akademików z oddziału fizyczno-matematycznego, pomiędzy którymi był i Tomasz Zan, z którym dawniej lekcje korepetywałem. Po niejakej chwili, w której mówiliśmy o rzeczach obojętnych, powiedział Zan Tomasz w tej treści: „Zebraliśmy się dla uniwersytetu dlatego, abyśmy się uczyli, abyśmy się usposobili na dobrych poddanych Najjaśniejszego Monarchy. Prawda, że każdy z nas pracując oddzielnie, może w części ten cel osiągnąć, ale daleko prędzej i lepiej odpowiemy najłaskawszym zamiarom Najlepszego z Monarchów, gdy jedni drugim w tej pracy pomagają będziemy. A że wszystkie nauki mają z sobą [!] mniejszy lub większy związek, radził, aby i z innych oddziałów uczniowie mogli na nasze korepetycje czy też posiedzenia przychodzić”. Z ochotą wszyscy przytomni zgodziliśmy się na taką propozycję. Postanowiliśmy zgodnie zbierać się na repetycje lekcji, ile razy potrzeba tego wymagać będzie. A uważając, że każda rzecz najlepiej się obejmuje, gdy ją piszemy, a najlepiej objaśnia się, gdy ktoś czyni zarzuty, wzięliśmy na siebie obowiązek pisania rozpraw w przedmiotach fizycznych i matematycznych i czytania ich na zgromadzeniach naszych.

3. Pierwsze zeznanie Adama Mickiewicza (19 listopada 1823). Cyt. za: Jerzy BOROWCZYK: *Rekonstrukcja procesu filomatów i filaretów 1823–1824. Historia śledztwa przeciw uczestnikom konspiracji studenckich i młodzieżowych w Wilnie oraz w Wileńskim Okręgu Naukowym*. Poznań 2003, s. 290–291.

zeznania samychże członków wspomnianego towarzystwa. Co się tyczy Towarzystwa drugiego, to jest Filaretów, upewniam również, że tego towarzystwa nigdy członkiem nie byłem [...]. Pozostaje odpowiedzieć, jakim sposobem i dlaczego nie będąc członkiem, zostawałem proszony na schadzki? Mnie się zdaje, że jako znajomy dobrze członkom [...] i jako trudniący się literaturą, miałem wstęp wolny, owszem, byłem zapraszany na lekturę wierszy.

4. Życie więzienne filomatów i filaretów w relacjach pamiętnikarskich i literackich.

- 4.1. Tomasz ZAN: *Odwiedziny kapitana Krukowskiego*. W: *Listy z więzienia*. Zebrał, oprac. i wstępem opatrzył Zbigniew SUDOLSKI. [Archiwum Filomatów]. Warszawa 2000, s. 48–49.

Świszcze z gradem wiatr zmieszany,
Północ czarna, północ głucha.
Nie słyszycie ani ducha,
W koło nieme milczą ściany.

A w izdebce niewolnika
Siwy płomyk ze świecznika
Raz się wzniesie, znowu skryje,
Znowu skona, znów ożyje.

Ale kogóż to dla Boga
W samą północ zły duch goni?
Szczęk oręża w uszach dzwoni,
Po podłodze tętni noga.

Ach! To żołnierz jak lew dziki
Bez uczucia i westchnienia
Nosi serce jak z kamienia,
Strzeże młode niewolniki.

I za danym niemo znakiem
Klucz się w zamku wierci twardy,
I zaporą kordegardy
Pękła potrójnym słusakiem.

Wchodzi chytry jak wąż sprawca
I bacności, i porządku,
Z pięknym słówkiem na początku:
„Jak się miewa mój łaskawca?
Czegóż płaczesz, więźniu młody,
Czyli ojca, czyli matki,
Czy rodzinnej tęskny chatki,
Czy kochanki, czy swobody,
Powiedz, powiedz, więźniu młody?”

Czego płaczesz bez przestanku
Od wieczora do poranku?"

„Ni kochanki, ni swobody,
Ani ojca, ani matki,
Ni rodzinnej płacząc chatki,
Płacząc sobie bez przygody.
Ty! służalec na skinienia,
Chceszże udać głos cierpienia,
Liżąc kąsasz potajemnie.
Precz ode mnie! precz ode mnie!”

- 4.2. Ignacy DOMEYKO: *Filareci i filomaci*. W: *Z filareckiego świata. Zbiór wspomnień z lat 1816–1824*. Wyd. H. MOŚCICKI. Warszawa 1924, s. 102.

U bazylianów siedzieli: Jan Sobolewski, Freyend, ks. Lwowicz, Giedroyć, Adam Suzin, Aleksander Chodźko i inni uczniowie Zana, a w połowie listopada przywieziono ze wsi i osadzono w tymże klasztorze mnie i otyłego Jakuba Jagiełłę. Północ była dla nas wschodem słońca; zbieraliśmy się w celi Adama i aż do świtu przepędziliśmy nocę na rozmowie cichej, ale nie smutnej. Freyend przyrządzał herbatę i nas rozśmieszał. Kto dniem pierwiej był zawołany na śledztwo, przynosił nowiny, jakie uzbierał w sali i na ulicy. Ksiądz Lwowicz na drugi dzień po uwięzieniu go, spadł, przechodząc nocą korytarzem, ze schodów i był przez miesiąc niebezpiecznie chory; dlatego później od innych począł należeć do naszych nocnych schadzek i pamiętam, kiedy pierwszy raz o północy wszedł do nas, jak nas zabawił i rozczulił, mówiąc z wyciągniętymi rękami poważnie: „Kozy, ucieszne kozy, ma trzodo jedyna”. W tejże celi na Nowy Rok czytał nam Adam swój piękny wiersz: „Skonał rok stary” etc., a z jutrzni w noc Bożego Narodzenia dochodziła nas przy wtórowaniu dalekiego organu przytłumiona pieśń „Przybieżeli pastuszkowie” – która to pieśń przenosiła nas w progi domowe, gdzie po nas matki i siostry płakały. Zdarzyło się też, że jednej nocy o pierwszej godzinie przyszło policmajstrowi zwiedzić nasze więzienie; szyldwachy spały, my, skupieni w izbie Adama, piliśmy spokojnie herbatę; wtem rozruch na korytarzu, szcęk kluczy i karabinów; przestraszony podoficer zdobył się na koncept, że od razu nie mógł trafić na klucz do drzwi, które wiodły do naszego korytarza; policmajster pękał ze złości, ale zyskaliśmy minutę czasu i w momencie, kiedy wysadził drzwi, już każdy z nas był w swoim łóżku i zagaślił świecę, a przy każdym drzwiach stał szyldwach z karabinem, wyprostowany jakby przed cesarzem.

- 4.3. *Dziady*, część III, sc. I, w. 1–64. Więźniowie w celi Konrada, Wigilia Bożego Narodzenia 1823.
- 4.4. Otto ŚLIZIEŃ: *Z pamiętnika (1821–1824)*. W: *Z filareckiego świata. Zbiór wspomnień z lat 1816–1824*. Wyd. H. MOŚCICKI. Warszawa 1924, s. 131–133.

Atramentu i papieru nam nie pozwolono, ale książki do czytania wolno było mieć. Miałem właśnie w kwaterze sześć tomików *Delfiny* pani Stael i cztery tomy w tłumaczeniu francuskim *Rob-Roya* Walterskota. [...] Literaturę przepłatałem graniem na flażolecie i mimiką przez okno z Chodźką. Mimika jednak niedługo trwała. Nie wiem, co było powodem, że wkrótce okna nasze, jak i po wszystkich innych klasztornych więzieniach, zostały z podwórza jednocześnie wapnem pozabielane. [...] Prawdę powiedziawszy, zbyteczne te ostrożności po większej części wywoływane były przez samychże więźniów. Początkowo okna nie były na głucho pieczętowane, można było je otwierać, przestawiano [!] na chodzących pod oknami szyldwachach. Ale, jak Łoziński, zrobiwszy ze swoich majtek i butów wypchanego bałwana, posadził go w otwartym oknie wyższego piętra i zaczął pomału posuwać jakby do zeskoczenia, bawiąc się przerażeniem szyldwacha, który w przekonaniu, że aresztant gotuje się wyskoczyć, groźnie wołał: „*Nie smiej prygać jej Bohu! sztykom pie-rekalu!*” i rzeczywiście, gdy tłusty holofernes bez głowy z drugiego piętra leciał, przebił się na podstawiony bagnet nielitościwego szyldwacha. Wskutek tego wszystkie okna popieczętowano i pozabijano na głucho. [...]

Pewnym późnym wieczorem po klasztornej klauzurze, kiedy już mniej więcej była pewność, że ani oficer, ani policja nie przyjdzie, wszedł nasz podoficer z oznajmieniem, że koledzy mnie zapraszają, a on mnie do nich zaprowadzi. Wprowadził mnie do izby przeznaczonego naszego księdza Lwowicza, pijara, gdzie znalazłem kolosalnego gospodarza zajętego koło samowara rozlewaniem herbaty, przy nim siedzących na łożku, na stoliku i stołku Suzina, Chodźkę i nowo ze wsi przywiezionego Józefa Tyszkiewicza, którego matka, pani Dominikowa, gdy żandarmy jej syna zabierały, nieutulona w płaczu temi słowy syna żegnała: „Boleję, ale więcej bym bolała, gdybyś, będąc w Uniwersytecie, do Filaretów nie należał”.

- 4.5. Pieśń więzienna „Weselmy się koledzy, dopókiśmy w kozie!”. Redakcja II w zapisie Michała CZARNOCKIEGO: *Krótką wiadomość o tajnych towarzystwach uczniów Uniwersytetu Wileńskiego aż do ich rozwiązania w roku 1824*. W: *Z filareckiego świata. Zbiór wspomnień z lat 1816–1824*. Wyd. H. MOŚCICKI. Warszawa 1924, s. 170–171. Przedruk redakcji I i II zob. *Listy z więzienia*. Zebrał, oprac. i wstępem opatrzył Zbigniew SUDOLSKI. [Archiwum Filomatów]. Warszawa 2000, s. 35–40 (wraz z przypisami).

Weselmy się koledzy, dopókiśmy w kozie!

Tu nam płynie czas bezpiecznie,

Kiedy na świecie zło wiecznie,

Jak na złym przewozie.

Głupi nad naukami rozum tylko suszy,

Niech zaginie ród Polaków!

Wiwat stary pan Korsakow!

Wiwat długie uszy!

Bierz diable akademią z jej profesorami,
Niechaj światło czart zabierze,
Wiwat sowy, nietoperze,
Lepiej żyć durniami.
[...]
Niech żyje Komisja do śledzenia klubów,
Wiwat Bajkow, Nowosilcow
I kochanka tych opilców,
Wiwat księżna Zubow.
[...]
Niech żyje policja, wiwat pan Krukowski,
Niech żyje każdy szpieg,
Każdy zdrajca – każdy zbieg.
Wiwat Królikowski, wiwat pan Jankowski!

5. Pismo Nowosilcowa skierowane do Tomasza Zana przed złożeniem przez niego zeznania (27 stycznia 1824, niedziela). Cyt. za: Jerzy BOROWCZYK: *Rekonstrukcja procesu filomatów i filaretów 1823–1824. Historia śledztwa przeciw uczestnikom konspiracji studenckich i młodzieżowych w Wilnie oraz w Wileńskim Okręgu Naukowym*. Poznań 2003, s. 465–466.

Jeżeli dobrze zrozumiałem, system, który p. Zan przedstawił w celu usprawiedliwienia faktu utworzenia przez niego Towarzystwa Promienistych, a następnie Filaretów – sprowadza się do tego, aby utwierdzać, że stowarzyszenia te w swym przedmiocie nie zakładały niczego innego, jak tylko niewinna zabawa, wzajemne wśród członków towarzystwa wspomóżenie i samodoskonalenie w naukach. Na zabawy składały się spacer i gra w piłkę, następnie kończyły się ucztą. [...]

Na początku niniejszego śledztwa ten sam sposób obrony i ukrywania istoty rzeczy, który tak pomyślnie przysłużył się p. Zanowi podczas śledztwa prowadzonego w 1822 roku przeciwko promienistym, miał swoje podstawy i mógł rokować nadzieję, że trzymając się też zasady, również niniejsze śledztwo zakończy się dla niego takim samym triumfem jak poprzednie; ale teraz, kiedy w tej sprawie przesłuchano już do stu osób, kiedy z wszystkimi, z którymi należało przeprowadzić konfrontację, kiedy liczni przyznali się sami, a innym zostało dowiedzione na [podstawie] ich własną ręką pisanych utworów [...], kiedy to wszystko tworzy już ogromną masę dowodów, że towarzystwu, które założył p. Zan, nie było obce zabieganie o rozpalenie wyobraźni młodych ludzi czczym marzeniem o odrodzeniu starej i niezależnej Polski; [że] nie była obca jego [towarzystwa] pracom zniewaga rządu rosyjskiego i wzmaganie wrogości oraz nienawiści wobec wszystkich Rosjan. Wszystko to [...] powinno skłonić p. Zana, jak też znaczną liczbę osób, do prawdziwej skruchy i przyznania się [...] [lub choćby uzmysłowienia sobie że] zapieranie się i przebiegłość w składanych wyjaśnieniach do niczego więcej się nie

przyczynią, jak tylko do większego obciążenia czekającej go niewiadomej [!] i wydłużenia czasu śledztwa oraz przedłużenia pozbawienia wolności tych, na których sprowadził nieszczęście, a z których być może wielu jest niewinnych, albo – inaczej mówiąc – zaciągniętych do tego towarzystwa. [...] Podpisał Nowosilcow.

6. Zeznanie Tomasza Zana (28 stycznia 1824, poniedziałek). Cyt. za: Jerzy BOROWCZYK: *Rekonstrukcja procesu filomatów i filaretów 1823–1824. Historia śledztwa przeciw uczestnikom konspiracji studenckich i młodzieżowych w Wilnie oraz w Wileńskim Okręgu Naukowym*. Poznań 2003, s. 490–491.

W punkcie 9. niniejszej swojej odpowiedzi napisałeś, iż w pomienionych wyżej 15 dla promienistych prawidłach, pisząc artykuł o przywiązaniu do kraju myślałeś o kraju polskim; przeciwnie zaś w odpowiedzi w punkcie poprzedzającym 14-tym napisałeś, że tego artykułu nie stosowałeś jedynie do kraju polskiego, lecz do młodzieży jakiegokolwiek narodu. Tak jawne zaparcie się tego coś pierwej wyznał, dowodzi natężoną usilność W Pana w zakryciu prawdy [...], a gdy w tym towarzystwie nie było nikogo prócz urodzonych w kraju tutejszym, to wrażając im kochajcie ziemię i mowę ojczystą, zachowajcie obyczaje ojców, rozpamiętywajcie dzieła ich, i stosownie do sił i powołania naśladujcie, o jakiejże mówisz ziemi, mowie i o czyich obyczajach, jeżeli nie o polskich?

[...] pisałem *Piętnaście prawideł* z powodu zabaw majowych [...] raczej sądząc, że wszyscy uczniowie należeć będą, bo wszystkim wolno było, a zatem dla wszystkich pisałem, miałem też na uwadze, że te prawidła nie tylko władza uniwersytetu, ale cała publiczność czytać i sądzić o nich będzie, nadto pisałem prawidła ogólne dla młodzieży, [...] które, zdało się mnie, w żadnym czasie, w żadnym narodzie nagannymi być nie mogą. Stąd [...] umieszczając między innymi cnotami artykuł o przywiązaniu do kraju, bez czego *Piętnaście prawideł* nie miałyby swojej zupełności, nie mogłem mieć najmniejszego powodu ani zamiaru stosowania pomienionego artykułu do jakiegokolwiek szczególnego narodu albo przy nich ostrzegania, że wyrazy prawideł nie stosują się do Polski samej, lecz do całego narodu, którego jest częścią, albo wyszczególnienia, w jakich przypadkach zalecane cnoty niepożytecznymi albo szkodliwymi stać się mogą.

7. Postawa Tomasza Zana podczas śledztwa. Dwa świadectwa Adama Mickiewicza.

7.1. *Dziady*, część III, sc. I, w. 65–78, 90–128. Tomasz Zan pośród więźniów w celi Konrada.

7.2. Z listu Tomasza Zana do Onufrego Pietraszkiewicza. Cyt. za: Maria DUNAJÓWNA: *Tomasz Zan. Lata uniwersyteckie 1815–1824*. Wilno 1933, s. 260.

Ani na krok od siebie pierwszego nie odstałem. Zawsze jedno i dobrze. Wzgardziłem wszelkimi obietnicami, wszystko przyjąłem za moją winę

i tem się nie podobałem, albowiem te winy wszystkie prawdziwe i najlepsze strony filaretów i moje okazują. Dlaczego raczą mnie uważać publicznie za równie chytrego, jak rozumnego, a prywatnie i do ucha za dobrego i szacownego człowieka? Trzymałem się tego, co wszystkim radzę i proszę: swoje myśli i sprawy i zamiary wystawować jak trzeba, fakta wynikające z celu, jak były, tak co do osób, jak zatrudnień, a co się tyczy innych, albo: nie wiem, albo: tak mi się zdaje. [...]

Nigdzie się nie zaczepiłem. Bóg mi dał cierpliwość, przytomność i moc większą nad moją, ani na krok niczem nie odstępę.

- 7.3. List z 5 stycznia 1827 do Jana Czeczota i do Tomasza Zana. W: Adam MICKIEWICZ: *Dzieła*. [Wydanie Rocznicowe]. T. 14: *Listy*. Cz. 1: 1815–1829. Oprac. M. DERNAŁOWICZ, E. JAWORSKA, M. ZIELIŃSKA. Warszawa 1998, s. 383.

Przypomnij, jakim był Tomasz w zamku zaczarowanym. Zaprawdę powiadam ci, że kilkomiesięczne życie Tomasza więcej warte niż dziesięć lat naszej teraźniejszej stałości. Dał on próbę kochania!

8. Publiczna wywózka uczniów z Kroź skazanych przez sąd wojenny (8 marca 1824).

- 8.1. Joachim LELEWEL: *Nowosilcow w Wilnie w roku szkolnym 1823–1824*. [Warszawa 1831]. W: IDEM: *Dzieła*. T. 8: *Historia Polski nowożytnej*. Oprac. J. DUTKIEWICZ, M.H. SEREJSKI, H. WIĘCKOWSKA. Warszawa 1961, s. 557–558.

Różnymi pogłoskami usiłowano ułatwić sobie śledztwo. Aby zaś skłonić do prędkiego przyznawania się i powoływania innych [przed komisję śledczą], powtarzano ustawicznie: gdzie wielu grzeszy, tam nie ma winnego. To zdanie nie przeniknęło serc filareckich, ale się w dalekich od Wilna obito okolicach.

Powtórzyła je szkoła w Krożach, gdzie Janczewski student kilku kolegów swoich wciągnął do zawiązania naprędce Towarzystwa Czarnych Braci w celu rozszerzenia jego jak najspiesniejszego do wszystkich szkół Litwy, powtarzając: gdzie wszyscy grzeszą, tam nie ma winnego. Puścili przy tym odezwy, które do Wilna przesłali. Zatem komisja śledcza 8 grudnia jedzie do Kroź. [...]

Po tygodniowym w Krożach śledztwie nareszcie podchwycony został Janczewski i pięciu jego towarzyszy do Wilna przywiezieni. Z powodu tego przestępstwa na gorącym uczynku złowionego 12 stycznia zjechał generał Rozen sądowi wojennemu przydykować. Janczewski i Zienkowicz poszli na pewne lata do Bobrujska, a potem w żołdacy, innych czterech odesłano do garnizonu orenburskiego, a nauczyciel krożski Paszkiewicz osadzony w Bobrujsku na lat dwa.

- 8.2. List Józefa Twardowskiego, rektora Uniwersytetu Wileńskiego, do Adama Jerzego Czartoryskiego, kuratora Wileńskiego Okręgu Naukowego (17 kwietnia

1824). Cyt. za: Jerzy BOROWCZYK: *Rekonstrukcja procesu filomatów i filaretów 1823–1824. Historia śledztwa przeciw uczestnikom konspiracji studenckich i młodzieżowych w Wilnie oraz w Wileńskim Okręgu Naukowym*. Poznań 2003, s. 587–588.

I tak, kiedy wywożono uczniów kroźskich [z Wilna], czyniono to z taką paradą, z taką solennością, jakby miano zamiar prowokować młodzież, iżby swoje z tego względu nieukontentowanie ukazała. Jenerał Rozen, który w sądzie wojennym prezyduje, poruszony tym, udał się do p. Nowosilcowa, przekładając mu nieprzyzwoitość takiego postępowania. Odpowiedziano mu, że p. Korsakow ma sobie powierzoną egzekucję, a kiedy się udał do p. Korsakowa, ten się złożył na p. Nowosilcowa, jako prowadzącego wszystkie sprawy ze studentami. Policmajster, w piśmie urzędowym do komendanta placu głucho, ale wyraźnie wymienił, iż z rozkazu zwierzchności uczniowie nie wieczorem, ale w dzień, o południu, mają być wywiezieni. Powózki umyślnie oddalono od odwachu o kroków półtora, aby okuci, nie przywykli jeszcze do nowych, nieociąganych kajdan, wlekli się do nich powoli i z trudem. Przechodzili koło licznie zebranego tłumu, który płakał rzewnymi łzami, ale oburzenia żadnego nikt nie okazał. Panowało wszędzie głucho milczenie, przerywane płaczem i łkaniem.

- 8.3. Z raportu Nowosilcowa dla Wielkiego Księcia Konstantego. Cyt. za: H. Mościcki: *Wilno i Warszawa w „Dziadach” Mickiewicza. Tło historyczne trzeciej części „Dziadów”*. Warszawa 1999, s. 98–99.

Dnia 8 marca w południe odbyło się zgodnie z wyrokiem wyprawienie do miejsc przeznaczenia przestępców: Janczewskiego, Zielenowicza i nauczyciela Paszkiewicza. Zajęło to nieco czasu; tymczasem zebrał się ogromny tłum ludzi, który odprowadził więźniów od głównego odwachu aż za Ostrą Bramę. Na spotkanie ich przybyło około 15 powozów, prawdopodobnie osób zainteresowanych losem przestępców. Tegoż dnia o godzinie 11 przed północą wysłano pozostałych, tj. Witkiewicza, Pięśłaka, Suchockiego i Iwaskiewicza, odprowadzał ich tłum znacznie jeszcze liczniejszy. Wysłanie więźniów odbyło się w zupełnym porządku i bez zakłócenia spokoju. Przestępcy podczas wywożenia, a nawet w czasie okuwania w kajdany nie okazywali najmniejszej skruchy i byli zupełnie obojętni na los, jaki ich spotkał. U odprowadzających znać było współczucie, w szczególności zaś spostrzeżono ojca Janczewskiego, który stał w pewnej odległości od pojazdu syna, przejęty najdotkliwszą boleścią [...]. Kara na powyższych przestępców wywołała skutek pożądany.

- 8.4. Relacja Jana Sobolewskiego w scenie więziennej *Dziadów*, sc. 1, w. 180–288.

9. Wyrok. Joachim LELEWEL: *Nowosilcow w Wilnie w roku szkolnym 1823–1824*. [Warszawa 1831]. W: IDEM: *Dzieła*. T. 8: *Historia Polski nowożytnej*. Oprac. J. DUTKIEWICZ, M.H. SEREJSKI, H. WIĘCKOWSKA. Warszawa 1961, s. 573–574.

Na oryginale [dziennika posiedzeń komitetu ustanowionego dla rozpatrzenia dzieł o nieporządkach zdarzonych w Uniwersytecie Wileńskim] własną jego imperatorskiej mości ręką napisano tak: ma być podług tego. Carskoje Sieło 14 sierpnia 1824 r.

Komitet po wysłuchaniu wypisu z doniesień rzeczywistego radcy tajnego Nowosilcowa podaje jego cesarzewiczowskiej mości wielkiemu księciu Konstantemu [...], ażeby karę występny nie naznaczać za stopień ich przestępstwa wedle srogości prawa, ale według pobudek politowania [...].

Dziesięciu członków Towarzystwa Filomatycznego, którzy się poświęcili stanowi nauczycielskiemu, a także i tych z filaretów, którzy się okazali czynniejszymi w szkodliwych widokach tego Towarzystwa, nie zostawując ich w polskich guberniach, gdzie oni myśleli rozszerzyć nierozsądną narodowość polską przez pośrednictwo nauki, zostawić ministrowi oświecenia narodowego, ażeby ich użył po części szkolnej w oddalonych od Polski guberniach, dopokąd nie nastanie decyzja względem powrotu ich do rodzeństwa. Nazwiska tych filomatów i filaretów zawiera lista pod literą P w liczbie 20 osób.

10. Epilog: zesłańcy.

- 10.1. Adam MICKIEWICZ: *Droga do Rosji* [fragmenty] i dedykacja-epitafium „spółuczniom, spółwzięniom, spółwynańcom...”
- 10.2. Cyprian Daszkiewicz do Lelewela (list z dnia 17 stycznia 1827, Moskwa). W: *Listy z zesłania*. T. 1: *Krąg Onufrego Pietraszkiewicza i Cypriana Daszkiewicza*. Zebrał, oprac. i wstępami opatrzył Zbigniew SUDOLSKI. [Archiwum Filomatów]. Warszawa 1997, s. 319–322.

Ja kwiat czasu od 8 z rana do 3-ciej po południu nad jałową muszę kancelarską przesiedzieć pracą, powracam do domu zmęczony rzadko robotą, częściej nudą, stępiełej myśli i splątanych wyobrażeń interessami obowiązku, poczynam wreszcie przychodzić do siebie i do naukowego brać się zatrudnienia, przesyłają nagle pisanie do domu, wyszukanie jakiegoś aktu, tak nazwanej sprawki itp. Archiwum naszego banku najbardziej mi ciąży, w nim nieakuratnością sekretarza od nieporządków opędzić się nie mogę, a uchylać się od pilności w obowiązku i z tem mój i honor, i przyszłe nadzieje żadnym sposobem nie pozwalają. [...] Samo nawet zaufanie u zwierzchności nowym przywała ciężarem, gdzie potrzeba zastępstwa, mnie kolej jego nie mija [...].

Z odeskiej podróży odbytej w październiku i listopadzie miałem tę największą przyjemność, że mogłem z Charkowianami do woli się nacieszyć

i nagadać. Zapewne Panu wiadomo, że w Kazaniu moich kolegów przez pół roku prawie znajdowało się sześciu. Dzisiaj już znowu tylko trzech. Łoziński wysłany jest do Wiatki, Kozłowski do Permu, a ojciec Hilary do Ufy, wszyscy na dawanie literatury łacińskiej do gimnazjów. W Ufie zatem jest dwóch, bo i Czeczot tam ciągle bawi. Odebraliśmy niedawno wiadomość, że Tomasz i Czeczot są zdrowi i na swoich miejscach [!], ale Suzin podług naocznego świadka ma mieć suchoty. Kułakowski w Kazaniu od obowiązków służby dla słabości uwolniony, zabroniono atoli powrotu do Litwy. Wiernikowski i Kowalewski nad orientalizmem się męczą. [...]

Pietraszkiewicz i Budrewicz po dwuletnim wysiedzeniu na Moskwie przeznaczeni są, pierwszy do tambowskiego, drugi do kostromskiego gimnazjum, na dawanie języka łacińskiego, obadwaj matematycy, nie wiem jak poczną z tą swoją nieszczęśliwą łaciną. [...]

Polecając się łaskawej Pana pamięci zasyłam moje najszczęśliwsze życzenia i ten najgłębszy szacunek, jaki wdzięczny uczeń winien swojemu najukochańszemu Nauczycielowi i najmiłszemu przyjacielowi.

- 10.3. Testament Cypriana Daszkiewicza. W: *Listy z zesłania*. T. 1: *Krąg Onufrego Pietraszkiewicza i Cypriana Daszkiewicza*. Zebrał, oprac. i wstępami opatrzył Zbigniew SUDOLSKI. [Archiwum Filomatów]. Warszawa 1997, s. 448–450.

Będąc całkowicie zdrowym na umyśle, lecz jednocześnie w poczuciu tego, że siły mego ciała codziennie coraz bardziej zanikają, podjąłem zamiar wydania rozporządzeń odnośnie moich spraw domowych, które jeśli Bóg zechce przenieść mnie na tamten świat, mogą pozostać nienaruszone, zachowując całą swoją moc prawną.

1. Cały kapitał mój znajdujący się u Jaśnie Wielmożnego Pana Księcia Klubeckiego, składający się według listu kredytowego z kwoty do trzech tysięcy rubli w srebrze, oddaję, zapisuję w testamencie i przekazuję najmiłszej i najdroższej mojej matce Joannie Daszkiewiczowej z Kamińskich w bezpośrednie do samej śmierci władanie, jako dowód miłości synowskiej i wdzięczności mojej za to, że poświęciła dla mnie młodość, szczęście ziemskie i życie. Ty Boże sam wynagródź jej cierpienia i nie daj, żeby wiadomość o mojej śmierci była ostatnią chwilą jej życia.

2. Kiedy Bóg raczy najmiłszą matkę przenieść na tamten świat, tym obowiązkiem obarczam magistra filozofii Onufrego Pietraszkiewicza i mego ciotecznego brata Franciszka Kamińskiego, ażeby za te pieniądze, jakie zostały, przewieźli moje prochy z Moskwy do Wilna i tam w katakumbach pochowali.

[...] Pisane w Moskwie 1829 roku, w listopadzie dnia 23.

Marcin Lul

The school literature as a form of memory
Around the prison scene in *Forefathers' Eve, Part III* by Mickiewicz

Summary

A didactic proposition presented in the article assumes that discussing *Forefathers' Eve* in Polish lessons starts in *Foreword* where Mickiewicz introduced a footnote to works by Leonard Chodźko *Tableau de la Pologne ancienne et moderne*, an anonymously published letter entitled *Nowosilcow w Wilnie* by Lelewel in 1831, works by biographic dictionaries where we can find Tomasz Zan's or other persecuted Filomats' or Filarets' lives, as well as *Les Polonais et les Polonaises* by Józef Straszewicz. The very list of works-proofs is worth extending by other successively found and included among Mickiewicz's archives by researchers of literary studies and historians. The appendix to the very article contains such a collection of reports (selected out of necessity) proving the evidence of the events described in the prison scene of *Forefathers' Eve*, the reports bringing the historical reality briefly cited by Mickiewicz in *Foreword* closer.

The trial of the Vilnius youth, its historical documentation and literary representation is a topic still waiting to be explored from the point of view of its cognitive value by students interested in "browsing through the humanistic studies", reaching the source texts, a description of the events presented from different perspectives, but always by eyewitnesses or participants.

Marcin Lul

La littérature à l'école comme forme de memoire
Autour de la scène de prison des *Aïeux* (partie 3) de Mickiewicz

Résumé

La proposition didactique, présentée dans l'esquisse, présume que l'analyse des *Aïeux* pendant les cours de langue polonaise commence dans la partie de *Préface* où Mickiewicz a introduit les notes des oeuvres suivantes: *Tableau de la Pologne ancienne et moderne* de Leonard Chodźko, le texte de Lelewel *Nowosilcow w Wilnie* publié anonymement en 1831, les dictionnaires bibliographiques où nous retrouvons les silhouettes de Tomasz Zan ou autres Philomates et Philarètes, enfin *Les Polonais et les Polonaises* de Józef Straszewicz. Cette liste des oeuvres-témoignages peut être prolongée des autres textes, retrouvés et cités par les chercheurs en littérature et en histoire, dans des archives consacrées à Mickiewicz. L'annexe, joint à cette esquisse, comprend un ensemble sélectionné des relations qui documentent les événements décrits dans la scène de prison des *Aïeux*, les relations qui illustrent la réalité historique évoquée dans la *Préface* de Mickiewicz.

Le proces de la jeunesse à Wilnius, sa documentation historique et sa représentation littéraire sont un sujet qui attend toujours à être découvert par des élèves intéressés par «l'exploration des lettres», la découverte des textes sources, la description des événements présentés de différents points de vue mais toujours par des témoins oculaires ou des participants.

EWA HORWATH

Uniwersytet Jagielloński

Gimnazjalista czyta *Redutę Ordoną* O utworach z kontekstem historycznym w kształceniu polonistycznym*

Szkoła, oprócz wielu zadań wskazywanych w rozmaitych dokumentach, przygotowuje do życia w zbiorowości. By móc w tej zbiorowości funkcjonować, trzeba być przygotowanym do podjęcia dialogu, w tym także dialogu kulturowego. Dlatego obecność w programach szkolnych tekstów z tak zwanego kanonu jest dydaktycznym aksjomatem. I nie budzi wątpliwości fakt, że to właśnie szkoła (w wielu przypadkach jako jedyna instytucja) przekazuje tradycję, przedstawiając ją jako fundament współczesności¹.

Wśród tekstów z kanonu istotne miejsce zajmują utwory z historią w tle. Rzecz jasna, trzeba pamiętać, że historia to nie tylko znajomość faktów, dat, lecz także wiedza na temat przemian, jakim podlega zbiorowa świadomość.

Podstawa programowa na III etapie przewiduje analizę i interpretację wielu utworów, które dla uczniów gimnazjum są trudne w odbiorze. To właśnie wszystkie teksty napisane przed początkiem XX wieku, a więc utwory Jana Kochanowskiego, Ignacego Krasickiego, Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego czy Henryka Sienkiewicza². Tworzą one kanon kształtujący tożsamość narodową, budujący mosty międzypokoleniowe. Ale żeby utwory te pełniły wspomniane funkcje, muszą być przez uczniów zrozumiane i „oswojone”, w jakiś sposób zaakceptowane.

Tymczasem szkolna praktyka pokazuje, jak wiele barier dzieli tekst literacki i uczniów – jego odbiorców, traktujących te dzieła jako historyczne i *a priori* deklarujących, że takowych nie lubią. Najczęstszą przyczyną proble-

* Artykuł ukazał się drukiem w: „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2, s. 231–240.

¹ Zwraca na to uwagę wielu dydaktyków, których artykuły znaleźć można m.in. w tomach: *Polonista w szkole*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2004; *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2005; *Szkolne spotkania z literaturą*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2007; *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2010; *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2011.

² „Dziennik Ustaw” 2009, nr 4, poz. 17.

mów z lekturą jest język utworu. Właśnie z powodu języka teksty te są trudne do zrozumienia. Młodzieży nie interesują przedstawione w nich realia, odstręcza objętość książek, zniechęca też tematyka patriotyczna i filozoficzna³.

Wszystkie wyróżniki trudności w odbiorze odnaleźć można w *Reducie Ordony*. Jak trudny dla uczniów jest to tekst, mogłam się przekonać, analizując ankiety przeprowadzone po samodzielnym przeczytaniu wiersza przez uczniów. Natomiast to, jak ważne może być dla uczniów to dzieło, potwierdzają ich wypowiedzi po omówieniu wiersza przez nauczyciela według podanych wskazówek.

Wnioski dotyczące uczniowskiego odbioru *Reduty Ordony* zostały sformułowane na podstawie analizy ankiet przeprowadzonych wśród gimnazjalistów kończących I klasę, z którymi przeprowadzono również indywidualne rozmowy.

Badaniu poddanych zostało ponad 100 uczniów z trzech szkół. Były to dwie placówki krakowskie: gimnazjum publiczne uznawane za jedno z najlepszych w Krakowie (A) oraz gimnazjum rejonowe na nowohuckim osiedlu, skupiające młodzież trudną (B). Trzecia szkoła to gimnazjum w Poroninie (C).

Uczniowie mieli ocenić stopień trudności tekstu. 80% uczniów z placówek B i C i 40% ze szkoły A uznało tekst za bardzo trudny, pozostali określali go jako trudny; kilka osób stwierdziło, że utwór jest całkowicie niezrozumiały.

Jako główne przyczyny niezrozumienia tekstu wskazywano słownictwo – nieznanne wyrazy, archaizmy. Kolejne to: niejasne obrazowanie, nieznaną kontekst historyczny i brak wiedzy na temat realiów epoki. Ten ostatni aspekt podkreślali uczniowie gimnazjum A.

Większość ankietowanych zwracała uwagę na współwystępowanie kilku przyczyn, które utrudniały im zrozumienie utworu. Jedynie w szkole A były to najczęściej pojedyncze wybory, związane bądź z leksyką, bądź z brakiem wiedzy historycznej (uczniowie mieli świadomość, że tej wiedzy im brakuje).

Uczniowie mieli podkreślić w wierszu nieznanne słowa i niejasne sformułowania dotyczące poetyckiego obrazowania. Nie zawsze widać było powiązania pomiędzy określeniem stopnia trudności a liczbą podkreślonych wyrazów. Na przykład ci, którzy nie zaznaczyli ani jednego nieznanego słowa w tekście, określali go jako bardzo trudny, a ci, którzy jako nieznanne uznali ponad 20 słów, twierdzili, że jest jedynie trudny. Prawdopodobnie łączyć to należy z niechęcią uczniów do podjęcia wysiłku wnikliwego przeczytania utworu.

Niejasne dla uczniów słowa to z jednej strony terminy dotyczące wojskowości, np. „reduta”, „panew”, „kartacz”, z drugiej zaś słownictwo związane

³ Interesujące badania tego problemu zostały przedstawione w: A. DOMAGAŁA: *Trudność jako wyzwanie. Lektura szkolna w czasach płynnej rzeczywistości*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem A. Janus-Sitarz. Uniwersytet Jagielloński. Wydział Polonistyki. 2011. Maszynopis, s. 97–98.

z kontekstem historycznym, np. „car”, „knut”, „kibitka”. Co ciekawe, w odpowiedziach na pytania kontrolne⁴ to ostatnie słowo było wyjaśniane jako dawna nazwa kobiety. Tak w 95% uczniowie odczytywali wers: „Zmarszczył brwi, – i tysiące kibitek wnet leci”. Niepełną świadomość znaczenia wyrazów można było stwierdzić w przypadku takich słów, jak „knut” (dla prawie połowy badanych osób był to łańcuch lub metalowy drąg), a nawet „bagnet”, rozumiany jako ‘topór, kula’ (w połowie wskazań w szkołach B i C). Uczniowie przymiotnik „rozjemczy” utożsamiali z ‘sądowym, sprawiedliwym, rozstrzygającym o winie’, a „despotyzm” kojarzyli z okrucieństwem czy egoizmem. Z rozmów z uczniami wynikało, że archaizmy fleksyjne nie sprawiają im dużego problemu, gimnazjaliści nie mają jednak pewności, czy dobrze rozumieją sens tych słów, bo dawne końcówki sugerują możliwość występowania słowa w innym, nieznanym im znaczeniu. Uczniowie często podkreślali słowa, które występują współcześnie, lecz nie są często używane, np. „skinął”, „wionął”, „chorągwie”, lub dana forma występuje rzadko, np. „rzenie”, „mra”. Niejasne były również słowa używane przez nich w innym znaczeniu, niekorrespondującym z kontekstem w utworze (np. słowo „szyk” uczniowie kojarzą z kolejnością występowania wyrazów w zdaniu, a nie z wojskiem ustawionym w określonym porządku, „śród” wiążą ze środą, zwrot „po waleniu się trupów” kojarzą z wulgaryzmami. 100% uczniów uważało, że „zapał” w zdaniu: „Czy zapał krwią ostatni bombardyer zalał?” – to zaangażowanie i gotowość do działania. Rzadko domyślali się też znaczenia słowa „łoże” w zdaniu: „Czy ostatnie działo strącone z łoża w piasku paszczę zagrzebało?”. Nieliczni wskazywali znaczenia typu: ‘zrzucone ze skarpy’. Uczniowie mylili również formy przedrostkowe, np. „wyłom” z przełomem.

Jeżeli uczeń w zdaniu z poetycką metaforą, inwersją, zapisanym z przerwami oprócz niezrozumiałych terminów napotkał słowa, które łączył ze współczesnymi znaczeniami, wówczas niemożliwe stawało się zrozumienie całej wypowiedzi.

Charakterystyczny jest brak przytoczonych, niezrozumiałych dla gimnazjalistów słów w przypisach do podręczników. Natomiast w uczniowskich pracach nie podkreślono wielu wyrazów, które wyjaśnione są przypisami w podręcznikach⁵, np. „lawa”, „działo”, „patron”, „mila”, „loch”, „luneta”, „adiutant”. I nawet jeżeli uczniowie nie znają szczegółów związanych z danymi pojęciami, to nie przeszkadza im to w rozumieniu tekstu. Podczas redagowania przypisów do utworu trudnego pod względem językowym wybór słów do objaśnienia jest niełatwym zadaniem. Redaktorzy wychodzą z założenia, że uczeń powi-

⁴ Uczniowie zaznaczali znaczenia spośród podanych w ankiecie, odnosząc się do tekstu utworu; definicje te zostały wybrane spośród odpowiedzi uczniów z grupy badanej wstępnie. Uczniowie samodzielnie wyjaśniali fragmenty metaforyczne podkreślone w tekście.

⁵ Na przykład w podręczniku *Bliżej słowa* wydany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2010.

nien mieć definicję słownikową wyrazów trudnych lub nieużywanych, ale w przypadku takich utworów, jak *Reduta Ordona*, wiąże się to z wprowadzeniem kilkudziesięciu przypisów, które, wnosząc dodatkowe informacje, powodują chaos informacyjny i uniemożliwiają uczniowi skupienie się na utworze. Pozostają więc arbitralne rozstrzygnięcia dotyczące wyjaśnień. Jeżeli objaśniamy „harmaty”, „jenerała”, to dlaczego nie „ucieczce”, „myśli”, „patrzaj”? Jeżeli terminy, to czy wszystkie? Jak bez badań językowych rozstrzygnąć, czy dla ucznia niejasne jest słowo „adiutant”, „działo” czy „pułk”? Jeżeli objaśniamy słowo „car”, to należałoby podać wyjaśnienie wyrazu „cesarz”. Uczniowie wszystkie wymienione wyrazy podkreślali jako nieznanne, ale różna była liczba wskazań. Warto więc pomyśleć nad szerszymi badaniami rozumienia tekstów trudnych, zamieszczanych w podręcznikach, choćby pod kątem przygotowywania przypisów. Dobrze byłoby opracować słowniki frekwencyjne środowiska uczniowskiego. Inną sprawą jest forma takich przypisów. Uczeń, który ma trudności z percepcją tekstu, rozpraszany dodatkowo ogromną liczbą przypisów ze szczegółami, które też niełatwo mu zrozumieć, nie ma szans na właściwy odbiór utworu. Dobrym rozwiązaniem w dobie coraz powszechniejszego wydawania podręczników multimedialnych byłoby takie opracowanie przypisów, które wizualizowałyby przynajmniej niektóre słowa.

Współczesny uczeń ma trudności ze skupieniem uwagi na jednym zadaniu przez dłuższy czas. Przypisy obrazkowe, animacje, schematy pozwalałyby na uzupełnienie wiedzy koniecznej do zrozumienia utworu. Zwłaszcza że młodzież nastawiona jest na możliwie najszybsze uzyskiwanie rezultatów przy minimalnym nakładzie pracy.

Oprócz trudności leksykalnych w odbiorze tekstów literackich uczniom przeszkadza poetyckie obrazowanie, zwłaszcza gdy jest ono – jak w przypadku *Reduty Ordona* – niezwykle skomplikowane. Nawet jeżeli czytający rozumieją ogólny sens, to niedostępna jest dla nich ekspresja słów i wywoływane poprzez nie emocje. Jak zachwycać się poematem, skoro brak zrozumienia niejednokrotnie wypacza sens obrazu? Na przykład frazę „i ogromna łysina wśród kolumny świeci” ponad 20% uczniów rozumiało jako „głowę odbijającą się od słońca”, „słońce odbijające się od łysiny”, „łysego generała stojącego między kolumnami, któremu głowa świeci się w słońcu”, a nawet jako „kolumnę, która już nie ma czego podtrzymywać, bo została zniszczona”⁶. Do absurdalnych można zaliczyć też wyjaśnienia porównania „żołnierz jako młyn palny nabija, grzmi, kręci”. Były to na przykład odpowiedzi: „żołnierz się pali jak młyn”. Uczniowie błędnie interpretowali ten fragment, wyliczając cechy żołnierza, który według jednej czwartej ankietowanych jest silny i odważny; potężny i groźny; nieobliczalny i niebezpieczny. W niewłaściwy sposób uruchamiali swoją wyobraźnię, twierdząc między innymi, że zdanie „przybiegł,

⁶ W cudzysłowie podawane są autentyczne odpowiedzi uczniów.

mieczem skinął i jak ptak jedno skrzydło wojska swego zwinął” oznacza, iż „ktoś podnosił wojsko na duchu”, „ktoś zginął” (skojarzenie z brzmieniem słowa „skinął” i błędne odczytanie wyrazu), „ktoś schronił się pod skrzydłem”, a „wylewanie się spod skrzydeł ściśnionej piechoty” tłumaczono między innymi jako „atak piechoty, która była ściśnięta, aby uniknąć kul”.

Brak wiedzy historycznej nie pozwala poprawnie odczytać porównania „jak sępy czarne chorągwie na śmierć prowadzą zastępy”. Uczniowska interpretacja szła w różnych kierunkach i ten fragment wyjaśniany był choćby tak: „czarne chorągwie prowadzą na śmierć tak jak sępy wskazują ciała zmarłych”, a nawet: „sępy jedzą umarłych – padlinę, więc prowadzą, żeby zjeść”, „żołnierze nie boją się, prowadzą wojsko ogromne”.

Wielu wyjaśnień historycznych wymaga fragment dotyczący cara. Na pytanie, w jaki sposób Warszawa urąga carowi, uczniowie podają błędne interpretacyjnie odpowiedzi, twierdząc, że „żołnierze zawarli pokój”; wychodzą ze swoją interpretacją daleko poza tekst, pisząc, że „dzięki świętym i wierze w Boga”; nie rozumiejąc pytania, wskazują przyczyny sprzeciwu („niszczy ją wiele kul z armat”) lub usprawiedliwienie powstania („bo car niszczy Warszawę”).

Uczniowie bardzo często w dosłowny sposób odczytują metafory i są na przykład przekonani, że mieszkańcy Warszawy zdzierają koronę, poselstwo liże stopy cara (jedna z uczennic dodała nawet przypisek: „fuj!”), a ten jednym skinieniem przywołuje tysiące kobiet do siebie... Takie odczytanie budzi raczej wesołość niż odczucie tragizmu sytuacji.

Dosłowność odczytania, nawet jeżeli mieści się w poprawności interpretacyjnej, odziera utwór z ekspresji nadanej mu poetyckim obrazowaniem. Tylko nieliczni (głównie z placówki A – elitarnej) dostrzegali w przytoczonym porównaniu wojsk z sępami „mroczną atmosferę”, „drogę bez powrotu”, a „ostatnie działo strącone z łoża” tłumaczyli jako klęskę ostateczną, walkę tragicznie przegraną.

Nie sposób podczas lekcji objaśnić wszystkiego, nie ma zresztą takiej potrzeby. Trzeba jednak zwrócić uwagę na te miejsca, których niezrozumienie wypacza interpretację utworu lub ją wręcz uniemożliwia.

Na trudności związane z leksyką oraz poetyckim obrazowaniem nakłada się brak wiedzy teoretycznoliterackiej, która ułatwiałaby wyodrębnianie postaci, osoby mówiącej, określanie sytuacji. Uczniowie jako bohaterów poematu wymieniają – oprócz Ordona i generała – wiele postaci, łączonych w różnych konfiguracjach: Bóg, car, cesarz, mocarz, podmiot liryczny, król polski, Kazimierz, Chrobry, Moskal, Petersburczany; armia polska, armia ruską, matki oplakujące dzieci, poddani cara, Turcy, wódz kaukaski, poselstwo paryskie. W jednej odpowiedzi wyliczani są jednocześnie adiutant, żołnierz, podmiot liryczny. Car i syn Wasilowy, cesarz i car – traktowani są jako różne postaci.

W kilku pracach jako bohaterów wskazano nawet miejsca zdarzeń – szaniec, redutę Orдона, czy „Ura” (okrzyk zapisany na początku wersu wielką literą potraktowany został jako nazwa własna).

Często, nazywając bohaterów, uczniowie podawali zamiast formy podstawowej formę wziętą z tekstu, np. „Jenerale”, „Orдона”, „Moskalom”. W tych wypowiedziach widać automatyzm, bezrefleksyjne, mechaniczne odpowiadanie na pytania; do tego przyzwyczyli uczniów testowe zadania egzaminacyjne.

Po samodzielnej pracy z wierszem uczniowie mieli dwie lekcje, podczas których nauczyciel przybliżał tekst różnymi metodami, szczególną uwagę zwracając na te elementy, które sprawiały największą trudność, oraz na ten, który uczniom szczególnie się podobał, czyli końcowy fragment opisujący wysadzenie reduty przez Orдона.

W szkole nowohuckiej zajęcia przeprowadzono przede wszystkim za pomocą heurystyki i wykładu, w gimnazjum w Poroninie włączono działania oparte na przekładzie intersemiotycznym, szkicowano plan pola bitwy, projektowano pomnik Orдона i redagowano napis, który mógłby być na nim wyryty. Wyjaśnienia prowadzono, pokazując reprodukcje obrazów i szkiców poglądowych. W szkole w centrum Krakowa zastosowano wiele sposobów aktywizacji uczniów, przyzwyczajonych do takich metod, a więc dodatkowo: tworzenie scenopisu krótkiego filmu o wysadzeniu reduty, wchodzenie w rolę generała, który podczas narady sztabowej relacjonuje przebieg walki.

Uczniowie, odpowiadając na pytanie, które działania nauczyciela najbardziej przyczyniły się do zrozumienia utworu, w szkole C najczęściej wskazywali jedno działanie, w szkole B – wybierali jedno ćwiczenie (w większości przypadków był to przekład intersemiotyczny), w szkole A typowali różne zadania: i pracę nad szkicem z pola bitwy, i tworzenie scenopisu, i analizę obrazu poetyckiego, i przyglądanie się reprodukcjom obrazów zamieszczonych w podręczniku; wykład wyjaśniający jako metodę przybliżania uczniom treści utworu wskazały tylko dwie osoby.

Różnorodność ćwiczeń przełożyła się na zaakceptowanie utworu. Na pytanie, czy utwór Adama Mickiewicza powinien być omawiany w szkole, 90% uczniów odpowiedziało, że tak. Tylko cztery osoby ze szkoły C zdecydowanie odrzuciły utwór, pięć miało wątpliwości. Jedna uczennica ze szkoły A sugerowała, że wiersz powinien być omawiany w liceum, a jedna ze szkoły B widziała ten utwór na lekcji historii. Większość osób uważała, że *Redutę Orдона* należałoby omawiać w całości, te zaś, które wolałyby na lekcji zająć się fragmentem, wskazywały na końcową część, z dynamicznym i pełnym emocji opisem wysadzenia reduty i filozoficzną refleksją.

Uczniowie ze szkoły A w ciekawy sposób uzasadniali swoje zdanie, pisząc o wartościach, jakie niesie utwór, o kształtowaniu postaw patriotycznych, o kreowaniu bohaterów, o poznawaniu tradycji, o refleksji nad postawami ludzi, dzięki którym współcześni Polacy mogą cieszyć się wolnością.

Biorąc pod uwagę wypowiedzi uczniów, doświadczenia związane z omawianiem tego utworu w szkole, a także najnowsze badania nad postawami współczesnych gimnazjalistów, można stworzyć model pracy nad tekstami trudnymi, z rozbudowanym kontekstem historycznym.

Aby uczniowie zrozumieli i przeżyli w odpowiedni sposób takie dzieło, jak *Reduta Ordona*, potrzebne są trzy (co najmniej czterdziestopięciominutowe) etapy pracy nad utworem.

Pierwszy etap to poznanie realiów epoki i uwarunkowań historycznych w połączeniu z analizą i interpretacją tekstów kultury (obrazy, muzyka, film). Drugi, powiązany z zagadnieniami leksykalnymi, to zrozumienie tekstu i oswojenie z nim uczniów, tak aby w fazie trzeciej możliwa była interpretacja oparta na działaniach uczniów i wynikająca z nich samodzielna refleksja.

Wydawać by się mogło, że to oczywiste. Jednak w praktyce dwa pierwsze etapy są pomijane lub realizowane powierzchownie, a to z braku czasu, a to z błędnego przekonania, że młodzi ludzie mniej więcej rozumieją tekst.

Każdy z etapów pracy nad utworem poprowadzić można, angażując uczniów i wykorzystując ich umiejętności w radzeniu sobie z najnowszymi technologiami oraz chęć ćwiczenia takich sprawności, które uważają za przydatne w życiu.

Tak więc wprowadzenie nie musi mieć charakteru nauczycielskiego wykładu. Warto skorzystać z rozmaitych możliwości „e-dydaktyki”⁷. Etap pierwszy może być oparty na prezentacji na przykład w programie Power Point. Użyteczny może być też program Prezi, który pozwala na przedstawienie szczegółów w ciekawy dla ucznia sposób, a jednocześnie umożliwia całościową prezentację zagadnień. Program ten doskonale nadaje się do korelowania pracy indywidualnej i zespołowej⁸. Ciekawe dla uczniów są zadania o charakterze WebQuestu⁹, który pozwala na efektywne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym, ćwiczy sprawność samodzielnego zdobywania informacji i ich selekcjonowania. Stosowanie nowych metod jest konieczne, aby młodych ludzi – „digitalnych tubylców”¹⁰ – zainteresować i skłonić do działania. Szansą są właśnie atrakcyjne ćwiczenia, tak zaprojektowane, aby spełniały swój edukacyjny cel.

Propozycje zagadnień do opracowania w formie WebQuestu dotyczyć mogą historii stosunków polsko-rosyjskich na początku XIX wieku, spraw wojskowości uwzględniających kwestie techniczne, biografii Ordona, genezy utworu

⁷ *E-polonistyka*. Red. A. DZIAK, S.J. ŻUREK. Lublin 2009.

⁸ Zob. strona internetowa: <http://prezi.com>.

⁹ D. KWIATKOWSKA, M. LEWANDOWSKA: *WebQuest: metoda pracy z uczniami*. Dokument elektroniczny. Tryb dostępu: <http://gazeta-it.pl/pl/edukacja/5059>. Data dostępu: 9.09.2011.

¹⁰ Terminu tego używa: M. ŻYLIŃSKA: *Szkola szkodzi na mózg*. Dokument elektroniczny. Tryb dostępu: <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1508366,1,szkola-oglugupiania.read>. Data dostępu: 10.03.2013.

i osobistych przeżyć autora wiersza. Wszystkie te zagadnienia omawiane być mogą poprzez wejście w rolę – czy to historyka zbierającego notatki do napisania książki, czy też dziennikarza śledzącego historię bohatera lub reżysera przygotowującego się do pracy nad filmem, czy historyka sztuki realizującego wystawę poświęconą wojnie polsko-rosyjskiej z 1831 roku. Ważne jest także odpowiednie zaprezentowanie prac. Jeżeli uczniowie w ramach projektu gimnazjalnego przygotowują krótki film dokumentalno-naukowy i przedstawią go we wszystkich klasach, które w danym roku szkolnym omawiać będą *Redutę Ordona*, wówczas korzyści będą jeszcze większe.

Podczas drugiego etapu pracy nad tekstem także trzeba aktywizować młodzież. Zamiast żmudnie śledzić przypisy, uczniowie mogą, pracując w grupach, przygotować quiz dla zespołu konkurencyjnego dotyczący słów nieznanymi. Przeprowadzenie takiej zabawy w sposób przyjemny, a jednocześnie z dużym zaangażowaniem pozwoli gimnazjalistom oswoić się z utworem. Ważne będzie zróżnicowanie ćwiczeń. Do niektórych słów, szczególnie istotnych w utworze, zastosować można krzyżówki tematyczne, kalambury, zabawy oparte na pomysłach koła fortuny. Te zajęcia mogą być lekcją językową. Uczniowie porównują definicje słów w różnych słownikach, leksykonach, encyklopediach. Weryfikują, na ile zredagowane podczas lekcji objaśnienia są zgodne z naukowymi źródłami. Sprawne przeprowadzenie zajęć pozwoli jeszcze przeanalizować jeden z początkowych obrazów poetyckich i włączyć do zajęć przekład intersemiotyczny. Aktorska recytacja zamknie tę fazę.

W trzecim etapie, oprócz już wspomnianych działań, można dodać przekształcanie utworu poetyckiego w artykuł problemowy. Uczniowie, nadając takiemu tekstowi tytuł, proponując lid, śródtytuły, ilustracje pogładowe, reprodukcje obrazów, projekt pomnika, przygotowują się doskonale do dyskusji na temat postawy Ordona; dyskusję taką mogą poprowadzić według formuły programów telewizyjnych (np. programu *Wybór należy do ciebie*); mogą też wziąć udział w dyskusji panelowej na temat postaw Polaków wobec wartości ojczyzny, wolności, heroizmu.

Warto uwspółcześnić formułę metodyczną i przedstawić, jak wyglądałoby widzenie spraw ukazanych w utworze obecnie. Przeprowadzenie wywiadów z przedstawicielami różnych opcji politycznych, zaproponowanie umieszczenia przygotowanego artykułu w czasopiśmie prezentujących określony światopogląd na pewno rozbudzi emocje. Ciekawym dla uczniów zadaniem będzie przygotowanie blogu i rozwinięcie dyskusji w Internecie. Możliwością jest wiele. Wykorzystać można wspomniany już program Prezi, w którym uczniowie opracują utwór, włączając w określony przez nauczyciela schemat odpowiednie fragmenty *Reduty* ilustrujące określone zagadnienie, dodając malarskie (np. Wojciecha Kossaka) przedstawienia scen ukazanych w tekście, utwory muzyczne (np. *Warszawiankę*), dołączając archiwalne recytacje utworu i porównawczo współczesne muzyczne rapowania, zamieszczając fragmenty fil-

mów (np. z rekonstrukcji bitwy pod Olszynką Grochowską). Stworzą w ten sposób pewnego rodzaju hipertekst, który – po omówieniu na lekcji – może dalej być rozbudowywany przez zainteresowanych tym tematem uczniów.

Należy pamiętać, aby na lekcjach poświęconych tekstom trudnym używać nowego języka humanistycznego dyskursu¹¹. Stosowanie poetyki intersemiotycznej, wykorzystującej w procesie czytania tekstu narzędzia spoza obszaru literaturoznawstwa i językoznawstwa, jest potrzebą chwili, bo – jak pokazują przytoczone przykłady – obecne pokolenia młodzieży inaczej odbierają tekst, inaczej rozumują, mają inne skojarzenia niż ich rówieśnicy sprzed na przykład 20 lat.

¹¹ E. SZCZĘSNA: *Wprowadzenie do poetyki intersemiotycznej*. W: *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*. Red. S. BALBUS, A. HEJMEJ, J. NIEDŹWIEDŹ. Kraków 2004, s. 2928.

Ewa Horwath

A junior-high-school learner reads *Reduta Orдона*
On works with a historical context in the Polish studies education

Summary

The article raises the issue of learners' reception of the 19th century literary texts included in the curriculum. The author pays attention to difficulties connected with understanding the language at a literal and metaphorical level. She presents ways of eliminating these difficulties, and proposes forms of a lesson work facilitating the analysis and interpretation of texts.

Ewa Horwath

Le collégien lit *Reduta Orдона*
Sur les oeuvres contenant le contexte historique dans les études polonaises

Résumé

L'auteur aborde le problème de perception des textes littéraires du XIXe siècle prévus dans le programme de base des écoles. Elle prête attention aux difficultés liées à la compréhension de la langue au niveau littéral et métaphorique. L'auteur présente des méthodes de surmonter des impasses et propose des formes pédagogiques qui facilitent l'analyse et l'interprétation des oeuvres.

MAGDALENA MARZEC-JÓZWICKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

„Ze słabością łamać uczmy się za młodu”, czyli jak rozmawiać z nastolatkiem o literaturze XIX wieku

Słowo wstępne o rozmowie

Alexander Sutherland Neill, szkocki dziennikarz, a przede wszystkim nauczyciel i zwolennik szkoły alternatywnej Summerhill, która reprezentowała nowatorskie podejście w pedagogice zezwalające dzieciom na dużą swobodę w nauce, niestosowanie obowiązku szkolnego oraz wspieranie rozwoju według indywidualnych chęci i ciekawości dziecka¹, napisał:

Największą reformą, jakiej wymagają nasze szkoły, jest usunięcie przepaści, która dzieli młodych i starych, przyczyniając się do podtrzymania paternalizmu².

Rozmowa jako metoda postępowania dydaktycznego wychodzi naprzeciw temu postulatowi. W procesie nauczania dominującą rolę odgrywa wzajemne komunikowanie się nauczyciela z uczniem³, wskazujące – co ważne – na równość osób przy jednoczesnym zróżnicowaniu ról obu stron procesu dydaktycznego. Nauczyciel, respektując „tajemnicę” ucznia, ustala temat, cele i zasady komunikacji edukacyjnej utrzymanej, rzecz jasna, w duchu personalizmu⁴. To rozmowa stanowi bazę wielu ważnych metod edukacyjnych, takich jak pogadanka, dyskusja, sąd literacki, heureka, burza mózgów czy rozwiązywanie problemu; może również funkcjonować oddzielnie, na przykład pod nazwą

¹ Więcej na ten temat zob. <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/asneill.html>. Data dostępu: 6.11.2011.

² Zob. A.S. NEILL: *Nowa Summerhill*. Tłum. M. DUCH. Poznań 1994, s. 24.

³ M. WĘGLIŃSKA: *Jak przygotować się do lekcji?* Kraków 2005, s. 37.

⁴ Zob. A. SZUDRA: *Funkcje i zadania nauczyciela w wybranych koncepcjach pedagogicznych*. W: *Zawód: nauczyciel. Trudności i perspektywy*. Red. K. STĘPIEŃ. Lublin 2010, s. 79–85.

„dialog bez arbitra”⁵. Tego typu postępowanie dydaktyczne polega na rozmowie nauczyciela z uczniami, podczas której obie strony intensywnie współpracują. Podejmowany dialog ma charakter naturalnej wymiany doświadczeń, odbywanej w celu rozwiązania nurtujących zagadnień czy problemów. Ważne, żeby podczas pracy tą metodą nauczyciel nie zakładał z góry treści, ich następstwa i porządku, ale wybrał pytania i odpowiedzi pobudzające do myślenia i poszukiwania rozwiązań wynikających z logicznego rozumowania i pomysłowości uczestników. W tak prowadzonym dialogu nie należy zakładać, że „jakaś strona jest posiadaczem prawdy, bądź też tylko jedni potrafią tę prawdę wyrazić”⁶.

Wśród składników prawidłowego komunikowania się w edukacji wymieniane są: umiejętność aktywnego słuchania, reagowania na pytania i problemy prezentowane przez ucznia, umiejętność bycia asertywnym, a także właśnie umiejętność rozmawiania. Dotyczy ona zarówno sytuacji wychowawczych, jak i *stricte* polonistycznych, czyli występujących na lekcjach języka ojczystego. W dobrze prowadzonej rozmowie respektuje się wiele zasad, które powinien znać kompetentny nauczyciel. Oto kilka przykładowych:

1. Przed rozmową zadbaj o jej właściwą atmosferę.
2. Pamiętaj, że o efektach rozmowy decyduje jej początek.
3. Podążaj tropem myśli ucznia i staraj się zrozumieć jego punkt widzenia.
4. Dawaj uczniowi wypowiedzieć się do końca.
5. Nigdy nie staraj się być dowcipny kosztem ucznia.
6. Używaj raczej opisowych niż oceniających sformułowań.
7. Unikaj niedoceniań, podkreślaj kompetencje ucznia.
8. Dbaj o spójność komunikatów werbalnych i niewerbalnych.
9. Wczuwaj się w sytuację ucznia i myśl, co by w takiej rozmowie sprawiało ci przyjemność⁷.

Kompetencje komunikacyjne wymieniane są dziś jako ważny obszar przygotowania profesjonalnego nauczyciela⁸. Bardzo często jest on bowiem tą osobą, która uczy sztuki rozmawiania, kształtując w uczniu odpowiednią postawę wobec drugiej osoby, wpływając na język, jakim młody człowiek posługuje się podczas konwersacji, sposób myślenia i odbierania świata, jego wartościowania. Rozmowa niezobowiązująca zazwyczaj sprawia przyjemność. Za jedną z jej podstawowych korzyści dla uczniów uważa się możliwość prezentacji

⁵ Określenie Stanisława Nalaskowskiego. Zob. S. NALASKOWSKI: *Metody nauczania*. Toruń 2002, s. 118–119.

⁶ W. ANDRUKOWICZ: *Edukacja integralna*. Kraków 2001, s. 220.

⁷ Zob. H. HAMER: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa 1994; E. GÓRALCZYK: *Nauczycielem być... Jak zapanować nad trudnymi zachowaniami uczniów i porozumieć się z klasą*. Warszawa 2006.

⁸ Zob. W. STRYKOWSKI, J. STRYKOWSKA, J. PIELACHOWSKI: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań 2003, s. 28.

własnego zdania na szerszym forum, wymiany poglądów z grupą. Natomiast nauczyciel w trakcie rozmowy z podopiecznym ma szansę poznania jego potrzeb i zainteresowań, co z kolei pozwala mu na dostosowanie składników procesu nauczania (metody, techniki pracy, formy organizacyjne pracy na lekcji, szczegółowe cele konkretnych jednostek dydaktycznych) zarówno do zdolności, jak i do ograniczeń uczniów. To – jak zauważył Bogusław Śliwerski – umożliwia pedagogowi uściślenie odpowiedzi na pytanie, czego pragnie młodzież, zrozumienie ich jako osób, ich własnego JA⁹ i pomaga osłabić tkwiący w młodych ludziach irracjonalny lęk związany z blokadami komunikacyjnymi¹⁰. Ponadto pedagog ma szansę stać się rzeczywiście facylitatorem, czyli osobą ułatwiającą rozwój swoim podopiecznym, nie tylko nauczającą czegoś według zewnętrznego programu, lecz także stwarzającą warunki do szeroko pojętego uczenia się zgodnie z możliwościami i wewnętrznym planem potrzeby bycia z innymi ludźmi i wchodzenia z nimi w relacje, pomagając uczniom w takim uczeniu się¹¹. Okazuje się też, że właściwie rozumiana rozmowa – jako ważna umiejętność społeczna – zapewnia bezpieczeństwo w aspekcie psychologicznym. Opiera się ono na wytworzeniu w kontakcie z drugim człowiekiem, również uczniem, takiego klimatu, że uczestnicy rozmowy czują się swobodnie, mają do siebie zaufanie, spostrzegają się nawzajem jako osoby przyjazne i autentycznie zaangażowane w problemy i przeżycia drugiego człowieka¹². Ponadto rozmowa wzmacnia takie aspekty rozwoju uczniów, jak: poczucie tożsamości, odrębności własnej osoby, potrzebę afiliacji, czyli akceptacji, samorealizacji ze względu na prezentowane poglądy.

Problem rodzi się wówczas, gdy rozmowa ma dotyczyć tematu szkolnego, na przykład literatury XIX wieku. Zajmuje ona przecież lwią część polonistycznej edukacji ponadgimnazjalnej. Na omówienie utworów należących do epoki romantyzmu, pozytywizmu i Młodej Polski nauczyciel potrzebuje całego roku szkolnego, co przy dzisiejszych warunkach (nauka w liceum trwa niecałe trzy lata) jest naprawdę imponujące. Paradoksalnie jednak to właśnie literaturą XIX wieku polonista jest w stanie zainteresować uczniów. Okazuje się bowiem, że wybitnym utworom powstałym prawie dwieście lat temu uczniowie nadają rangę arcydzieł, zachwycają się *Lalką*, *Panem Tadeuszem*

⁹ B. ŚLIWERSKI: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków 2008, s. 283.

¹⁰ Okazuje się, że bardzo często odpowiedzialny za ten lęk jest nauczyciel, który swoją postawą i uwagami (nakazywanie, moralizowanie, pouczanie, robienie wykładu, osądzanie, krytykowanie, wyśmiewanie, wypytywanie, sarkazm, dowcipkowanie) okazuje uczniom brak akceptacji; język taki określany jest w pedagogice mianem „języka nieakceptacji”. Zob. T. GORDON: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Tłum. D. SZAFRAŃSKA-PONIEWIERSKA. Warszawa 2002.

¹¹ Zob. H. RYLKE, G. KLIMOWICZ: *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi?* Warszawa 1982.

¹² Ibidem.

czy *Dziadami*. Zachwyty ten rzadko wynika jednak z samodzielnych odkryć interpretacyjnych. To polonista, odpowiednimi działaniami i umiejętnością ukierunkowania na właściwe, nierzadko niepokojąco ciekawe odczytanie tekstu odpowiedzialny jest za ożywione reakcje i burzliwe dyskusje podopiecznych z zaangażowaniem oceniających Kordiana czy Izabelę Łęcką.

W stosowaniu rozmowy jako metody dydaktycznej, służącej naturalnej penetracji i komentowaniu przeczytanego tekstu (i to stanowi warunek: utwór powinien być przez uczniów przeczytany, jeśli bowiem nie jest dostatecznie znany, trudno będzie się o nim wypowiadać i na jego temat rozmawiać), refleksji nad jego problematyką czy kształtem formalnym, można wyróżnić trzy fazy:

1. Przygotowanie do rozmowy: ukierunkowanie czytania, wskazanie na najważniejsze albo najtrudniejsze partie utworu, podanie zagadnień do dyskusji, zachęcenie do korzystania z literatury pomocniczej, naświetlającej ukazane w tekście problemy lub prezentującej ciekawostki interpretacyjne¹³.
2. Prowadzenie rozmowy: prezentowanie stanowisk, ustosunkowywanie się do wypowiedzi przedmówców (kształcenie umiejętności słuchania siebie nawzajem, co w szkole ponadgimnazjalnej nadal stanowi poważny problem), przytaczanie opinii badaczy literatury, sporządzanie notatek.
3. Podsumowanie rozmowy: wyciąganie wniosków, sugerowanie nowych pól zagadnieniowych do przeanalizowania, omówienia.

Warto dodać, że planowaniu, prowadzeniu i kończeniu rozmowy na lekcjach języka polskiego sprzyja pamięć o kilku sposobach postępowania dydaktycznego:

1. Rozmowa powinna skupiać się na konkretnym problemie zarysowanym w tekście.
2. Rozmowę należy odnosić do życiowych/czytelniczych doświadczeń ucznia.
3. W aranżowaniu rozmowy dobrze się odwołać do biografii autora i pokazać, że dzieło nie powstało przypadkowo, ale wpisuje się w egzystencję pisarza.
4. Warto zainteresować uczniów utworem, odwołując się jednocześnie do epoki, i pokazać, jak dzieło funkcjonuje na jej tle (dzieło jako „lustro epoki”).
5. Należy dawać możliwość krytycznego osądu dzieła (uczyć myślenia krytycznego).
6. Zaleca się stosować takie metody i techniki nauczania, które dają możliwość rozmowy.

¹³ Zob. S. BORTNOWSKI: *Młodzież a lektury szkolne*. Warszawa 1974, s. 127–132. Warto w tym miejscu przywołać publikację Anny JANUS-SITARZ: *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować ucznia do czytania lektur szkolnych*. W: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2005.

7. Należy panować nad rozmową, tak by dotyczyła przede wszystkim danego utworu.

Respektowanie zasad prowadzenia rozmowy na lekcjach języka polskiego zostanie pokazane na konkretnych przykładach utworów literatury XIX wieku omawianych w szkole.

Konkretny problem utworu

Jeden z rozdziałów książki Mieczysława Łojka *Z dydaktyką literatury na co dzień* (Bydgoszcz 2004) nosi tytuł *Polubić czytanie*. Badacz – jak sam tytuł sugeruje – pokazuje w nim sposoby zachęcania uczniów do czytania. Obok nieco kontrowersyjnych (czytanie z użyciem zielonej linijki jako rozładowującej agresję czy też tworzenie zespołów czytelniczych pod kierunkiem ucznia nadzorcy), poleca wiele istotnych rozstrzygnięć dydaktycznych. Otóż zwraca uwagę na to, że w zależności od wieku uczniowie reagują na inne składniki dzieła. I o ile w szkole podstawowej skupiają się na czynach postaci, a w gimnazjum na kreacji bohatera utworu, o tyle w szkole ponadgimnazjalnej uwaga uczniów koncentruje się przede wszystkim na postawionym w dziele problemie (moralnym, filozoficznym, społecznym), dlatego też warto ograniczyć omawianie utworu do nielicznych postaci, faktów, zdarzeń, sytuacji czy opisów na rzecz dyskusji skoncentrowanej właśnie na wybranym problemie. W przypadku *Zbrodni i kary* postawiony problem może brzmieć: „Powieść Fiodora Dostojewskiego jako studium psychiki zbrodniarza”. Działania dydaktyczne koncentrują się w tym przypadku wokół sporządzania portretu psychologicznego Raskolnikowa; portret ten powinien uwzględniać takie elementy, jak: obraz rodziny i jej wpływ na osobowość bohatera, światopogląd Raskolnikowa (główne tezy jego kontrowersyjnego artykułu *O zbrodni*), prawdziwe motywy popełnienia zbrodni, analiza prowadzonych przez niego przygotowań do morderstwa, jego przebieg i zachowanie bohatera tuż po dokonaniu zbrodni, sny (o zakatowanej kobyłce, o katowaniu gospodyni, o śmiejącej się lichwiarce czy o zagładzie ludzkości) będące następstwem zapaści psychicznej bohatera, jego przemiana wewnętrzna i nawrócenie. Uczeń, wypełniając przygotowaną przez nauczyciela kartę pracy, wchodzi w rolę obserwatora i badacza zachowań młodego człowieka, przekonanego o swojej wyjątkowości, zbuntowanego wobec niesprawiedliwości, jaką dostrzega wokół, „reformatora”, zapatrzonego jedynie w swoją wizję świata jako miejsca wolnego od społecznych „wszy”. Dyskusja, metoda wiodąca na tego typu lekcji, pozwala dogłębnie wniknąć w psychikę Rodiona jako zbrodniarza i odejść od płytkich spostrzeżeń, nierzadko pojawiających się przy pierwszym odbiorze dzieła przez uczniów,

znajdujących okoliczności łagodzące zbrodni dokonanych przez Raskolnikowa i traktujących jego samego niemal jak bohatera.

Skupienie na problemie przedstawionym w tekście w ciekawy sposób może rozpocząć cykl lekcji poświęconych *Dziadom* części III Adama Mickiewicza. Zagadnienie, które zdecydowanie przykuwa uwagę uczniów, to problem martyrologii młodzieży polskiej. Temat ten został poruszony w arcydziele literatury romantycznej w porażający sposób i tak też, bez banalizacji, ale i bez zbędnego patosu, należy go omówić z uczniami. Aby tego dokonać, potrzebna jest dokładna analiza wybranych fragmentów dramatu, takich jak: dedykacja, przedmowa, relacja Sobolewskiego z aktu I, *Widzenie ks. Piotra*, historia Cichowskiego opowiedziana przez Adolfa, tragedia pani Rollison i jej syna, pojedyncze wypowiedzi Ewy czy Starosty. Okazuje się, że utwór, będący wiernym świadectwem cierpienia młodzieży polskiej prześladowanej przez Nowosilcowa i jego świtę (liczne uwięzienia, tortury, okrutne przesłuchania, wywózki na Syberię, wygnania, zamykanie szkół), w naturalny, a jednocześnie nienachalny sposób uczy patriotyzmu i skłania do refleksji nad niełatwą historią ojczyzny. Wrażliwszych uczniów wzrusza obraz kibitek wywożących studentów ze Żmudzi na Sybir, historia zmarnowanego życia młodego i energicznego Cichowskiego czy tragedia niewidomej matki, która przychodzi do Senatora, by błagać o życie i wolność dla swego syna. Co ciekawe, uczniowie wierzą w to, o czym przeczytali w utworze Mickiewicza, nawet przez chwilę nie zastanawiają się nad tym, że przecież jest to dzieło literackie, obdarowane prawem fikcji literackiej, a granica pomiędzy faktami historycznymi a ich poetyckim dopełnieniem bywa bardzo płynna. Akurat w przypadku części III *Dziadów* percepcję utworu znacznie ułatwia odwołanie się do tzw. prawdy realiów. Jak zauważyła Alina Kowalczykowa w publikacji *Romantyzm. Nowe spojrzenie*, dzieło Mickiewicza zostało mocno nasycone realiami dotyczącymi zdarzeń, osób i miejsc¹⁴ (proces filomatów; nazwiska przyjaciół poety: Antoniego Ferejenda, Jana Sobolewskiego, Tomasza Zana, Ignacego Domeyki, ale też Piotra Wysockiego, Pelikana, Nowosilcowa; Wilno, okolice ulicy Ostrobramskiej, klasztor bazylianów przerobiony na więzienie, pałac Nowosilcowa). Dziś – jak dalej pisze badaczka – jest to może słabiej odczuwalne, ale w czasach Mickiewicza „owa realność tętniła życiem”¹⁵. Ten bijący z arcydramatu wieszca ton prawdy jest zatem jednym z najbardziej chwytliwych tematów do rozmowy z uczniami. Poza tym omawiana część *Dziadów* mocno wpisuje się w biografię samego Mickiewicza (uczestnictwo w procesie filomatów, rozgoryczenie i pretensje do Boga o przegrany zryw niepodległościowy¹⁶), co też warto zaznaczyć na lekcji.

¹⁴ Zob. A. KOWALCZYKOWA: *Romantyzm. Nowe spojrzenie*. Warszawa 2008.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ W. KOT: *Poczet pisarzy i poetów świata*. Poznań 2007, s. 50.

Odniesienie do życiowych / czytelniczych doświadczeń uczniów

W interpretacji utworu, nawet według strukturalistki Bożeny Chrzęstowskiej, należy respektować doświadczenia życiowe i czytelnicze, przekonania i wiedzę uczniów, co badaczka określiła mianem kontekstu osobistego¹⁷. Jego uwzględnienie jest jednym z najskuteczniejszych posunięć dydaktycznych w pracy z literaturą XIX wieku. Może dlatego, że romantyzm to czas młodych, którzy – jak pisze Alina Kowalczykowa –

zbuntowali się przeciw zacieśnianiu horyzontów umysłowych czło-
wieka do granic wyznaczonych przez poprzednie pokolenie¹⁸.

Młodzi pisarze stawiali światu mnóstwo pytań, nie zrażając się tym, że nie potrafią znaleźć na nie jednoznacznych odpowiedzi. Chętnie natomiast dawali wyraz wątpliwościom, ukazując w swych utworach młodych, zagubionych, poszukujących sensu i celu życia bohaterów. Buntowali się przeciwko nakazom – w życiu i w sztuce. Jak dalej stwierdza Kowalczykowa, „dawali temu wyraz gwałtownie i z pasją, łamiąc normy obyczajowe, pisząc namiętnie o miłości i rozpaczy”¹⁹, żyjąc krótko, acz intensywnie. Rozmowa na temat młodości i jej praw zdecydowanie ułatwia interpretację *Ody do młodości* Adama Mickiewicza, którą Kazimierz Wyka określił „pierwszym w Polsce manifestem pokolenia”²⁰, niezawierającym jednak

żadnego programu konkretnego poza programem zwycięskiej psychologii młodości jako wartości bezwzględnej, mocą entuzjazmu stanowiącej swoje prawa²¹.

Widoczna w tekście Mickiewicza opozycja zmaterializowanego świata samolubów i młodych, którzy kierują się szlachetnymi ideami, romantyczne przekonanie, że młodzieńczy zapał jest silniejszy od rozumu, pogarda dla świata współczesnego i nawoływanie do budowy nowego, lepszego to przymioty wiosny życia. Ciekawym zabiegiem w przypadku tego tekstu jest zestawienie widocznych w *Odzie* pragnień i marzeń młodych z XIX wieku oraz młodych współczesnych. Pokazuje to zmiany w mentalności ludzkiej i przejście od sfery duchowej, na której głównie skupiali się romantycy (budowa

¹⁷ Zob. B. CHRZĘSTOWSKA: *Lektura i poetyka*. Warszawa 1972.

¹⁸ *Ibidem*, s. 25.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ T. KOSYRA-CIEŚLAK: *Przeszłość to dziś. Czytamy i interpretujemy. Ćwiczenia*. Warszawa 2007, s. 10.

²¹ *Ibidem*.

nowego świata, kreatywność, twórczość, zapał w realizacji postanowień, przekraczanie granic poznania zmysłowego) do materialnej, reprezentowanej dziś przez dobrą pracę, własne mieszkanie, samochód, okazałe środki na koncie bankowym itp. Być może uczniom potrzebna jest taka refleksja. I nie chodzi tu wcale o moralizatorskie nawoływanie na lekcjach języka polskiego do skupienia się tylko na duchowej stronie egzystencji, ale powtórzenie, przy okazji czytania wiersza Mickiewicza, ponadczasowego apelu o podejmowanie właściwych wyborów życiowych, stawianie sobie poważnych celów, nawet jeśli ich realizacja bywa trudna i wymaga czasu oraz zaangażowania, wiarę w ponadprzeciętność, pozwalającą wznosić się ponad szary tłum, przynależność do świata ludzi odważnych, połączonych więzami prawdziwej przyjaźni i miłości, pełnych życia, ambitnych, działających w imię marzeń.

Dzieło jako „lustro epoki”

We współczesnej edukacji polonistycznej przeważa tendencja odchodzenia od faktografii, niepotrzebnie przeładowanej pamięć ucznia-archiwisty, jak go określił Stanisław Bortnowski, na rzecz uczenia czytania tekstu i myślenia o tekście. Reprezentatywny dla epoki utwór przekazuje najważniejsze dla niej problemy/zagadnienia/hasła, stanowiąc niejako jej wizytówkę literacką. Niewątpliwym walorem potraktowania w ten sposób *Romantyczności* Mickiewicza jest stworzenie uczniom możliwości obcowania nie tylko ze skondensowanym problemowo obrazem epoki, lecz także z eleganckim językiem poetyckim. Programowa ballada wieszczka stanowi niejako „punkt startowy romantyzmu w literaturze polskiej”²², a ponadto „ripostę”²³ Mickiewicza na pamiętny tekst Jana Śniadeckiego, w którym autor szydził z literatury romantycznej. Autor *Pana Tadeusza* zainicjował w ten sposób „romantyczną dyskusję gnozeologiczną”²⁴, czyli dotyczącą przedmiotu i sposobów poznania świata. Wieszcz skompromitował opinię klasyka o Szekspirze, stosunek do gminu i zaufanie pokładane jedynie w prawdach poznawanych rozumowo. Jednocześnie przedstawił program nadchodzącej epoki, wprowadzającej: nowe postacie literackie (duch), nowy sposób postrzegania świata (sercem,

²² Określenie I. Opackiego. Zob. I. OPACKI: [hasło:] *Ballada*. W: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*. Red. A. KOWALCZYKOWA, J. BACHÓRZ. Wrocław 2002.

²³ Określenie A. KOWALCZYKOWEJ: *Romantyzm. Nowe spojrzenie...* Czesław Zgorzelski nazwał utwór Mickiewicza „polemiką, nie tyle z zakresu poetyki, ile teorii poznania”. Zob. C. ZGORZELSKI: *O sztuce poetyckiej Mickiewicza*. Warszawa 1976.

²⁴ Określenie Z. Stefanowskiej. Zob. Z. STEFANOWSKA: *Próba zdrowego rozumu*. Warszawa 1976.

wiarą irracjonalną), nowy obraz miłości jako siły wiecznej, nieśmiertelnej, przypisującej duże znaczenie wyobraźni poetyckiej, wprowadzającej nastrój mroczności i tajemniczości oraz traktującej tradycję ludową jako główne źródło „narodowej odrębności” i natchnienia. Pisał o tym również Cyprian Norwid w *Promethidionie*:

największym prosty lud poetą,
Co nuci z dłońmi ziemią brązowemi²⁵.

Podczas rozmowy z uczniami na temat tego tekstu należy również podkreślić, że jest on wzorcową realizacją popularnego na początku XIX wieku gatunku literackiego, że ukazuje główne cechy ballady, takie jak: inspiracja pieśnią ludową i dziedzictwem dumy sentymentalnej, motywy grozy, konstrukcja narratora zaintrygowanego fragmentarycznie rozpoznawalnym dla niego kształtem świata, przemieszanie tendencji rodzajowych liryki, epiki i dramatu²⁶.

Myślenie krytyczne

Jednym z naczelných zadań współczesnej szkoły jest wyrabianie w uczniu sprawności samodzielneęo, indywidualneęo, krytyczneęo myślenia, prowokowanie rywalizacji intelektualnej. Doskonalenie tej sprawności niewątpliwie ułatwia metoda rozmowy. Jak zauważył Roman Dóktor, współczesna szkoła

musi bronić rozumu. [...] Wiedza się zmienia i dezaktualizuje [...], ale myślenie indywidualne i krytyczne jest samodzielneęą wartościcęą i niekwestionowaným osiągnięcicem szkoły²⁷.

Właścicewie na kaędeęj lekcji nacisk powinien być połoęony na myślenie, co ułatwiają na przykład odpowiednio sformułowane tematy do rozmowy. Wartościcewa, ożywiona dyskusja zakłada, że tematy powinny być prowokacyjne²⁸

²⁵ C.K. NORWID: *Promethidion. Rzecz w dwóch dialogach z epilogiem*. Tryb dostępu: <http://literat.ug.edu.pl/cnprom/>. Data dostępu: 02.02.2011.

²⁶ Wyznaczniki gatunkowe ballady według Ireneusza Opackiego (I. OPACKI: *Ballada...*).

²⁷ R. DOKTÓR: *Szkoła a myślenie krytyczne*. „Ethos” 2006, nr 3 (75), s. 111–116.

²⁸ M. HARMIN: *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?* Tłum. A. TOMASZEWSKA. Warszawa 2005, s. 45.

w sensie: interesujące, niejednoznaczne, ciekawe, budzące wątpliwości. W przypadku literatury XIX wieku o takie tematy nietrudno. Oto przykładowe:

1. „Póty błądzi, póki dąży człowiek”. Rozważ sentencję w odniesieniu do *Fausta* Goethego.
2. „Zbawienia niewart jestem – i nie żądam”. Ocena moralna Giaura.
3. „Paskudztwo”²⁹ czy „nowy wynalazek poetycki”³⁰? Twoja opinia o *Sonetach krymskich* Mickiewicza.
4. *Konrad Wallenrod* Mickiewicza – powieść historyczna z czasów litewskich i pruskich czy broszura polityczna?
5. Warchoł, a może bohater narodowy? Czy Jacek Soplica naprawdę przeszedł metamorfozę?
6. Co w czasach Norwida, a co współcześnie znaczy, że „ideał sięgnął bruku”?
7. *Śluby panińskie* Aleksandra Fredry jako komedia antyromantyczna.
8. Czym jest romantyzm dla nas dzisiaj? Co to dziś znaczy być – i czy łatwo jest być – romantykiem?
9. „Czucie i wiara silniej mówi do mnie / Niż mędrca szkielecko i oko”. Romantyczna wizja świata z perspektywy człowieka XXI wieku.
10. „Literatura romantyczna może wywierać szkodliwy wpływ na Polaków” – ustosunkuj się do słów Aliny Witkowskiej.
11. Wpływ „książek zbójeckich” na psychikę i życie bohaterów. Rozważ problem na wybranych przykładach literatury romantycznej.
12. Pozytywizm epoką pierwszych feministek. Rozwiń temat.
13. Zakapturzony romantyk? Zawiedziony kochanek? Reformator *in spe*? Może przyszły zbawca ludzkości? – kim jest główny bohater *Lalki* Bolesława Prusa.
14. *Lalka* Bolesława Prusa jako arcydzieło literatury pozytywizmu polskiego. Rozwiń tezę.
15. Młodopolskie utwory literackie i dzieła sztuki – które z nich Cię poruszyły, zadziwiły, skłoniły do refleksji?

Warto przy okazji rozmowy na podane tematy wyznaczyć jednego ucznia do moderowania dyskusji albo też sekretarza do zapisywania na tablicy, co jest szczególnie pożyteczne na przykład wtedy, gdy celem rozmowy jest stworzenie listy pomysłów czy wydanie wyroku na bohatera literackiego. Warunkiem interesującej i satysfakcjonującej dla obu stron, czyli nauczyciela i uczniów, rozmowy jest, po pierwsze, otwarta postawa pedagoga wobec no-

²⁹ Określenie Kajetana Koźmiana w liście do Franciszka Morawskiego z marca 1827 r. – cyt. za: S. MAKOWSKI: *Romantyzm. Podręcznik literatury dla klasy drugiej szkoły średniej*. Warszawa 1995, s. 152.

³⁰ Określenie Maurycego Mochnackiego (M. MOCHNACKI: *O „Sonetach” Adama Mickiewicza*. 1827 – cyt. za: ibidem, s. 153).

wych, czasem nie do końca zrozumiałych propozycji interpretacyjnych podopiecznych, ponieważ

przyjęcie otwartej postawy wobec myśli innej niż nasza własna oznacza [...] dopuszczenie, że myśl ta może nas czegoś nauczyć, czyli powiedzieć nam coś nowego, co postawi pod znakiem zapytania nasz dotychczasowy sposób myślenia, którego horyzont jest wszak ograniczony do tego, co bliskie i niejako oczywiste³¹.

Poza tym wszystkie sformułowane tematy powinny być rozważane podczas lekcji prowadzonych metodą problemową, która nie może obejść się bez rozmowy, w tym wypadku wspomagającej uczenie się przez odkrywanie, rozwiązywanie zagadek, ustalanie stanowisk. Propagowanie myślenia krytycznego przyczynia się do kształcenia świadomych czytelników, ale też uważnych „badaczy” konkretnego utworu literackiego, epoki, prądu itp.

Aby rozmowa przebiegała w sposób efektywny, czyli przyczyniała się do konkretnych rozstrzygnięć, twórczych wniosków, ożywczej atmosfery pracy na lekcji, nauczyciel powinien nad nią panować. Może to robić za pomocą licznych trików pedagogicznych, do których należą na przykład milczenie (bierne słuchanie), „odpowiedzi potakujące” zwane inaczej „empatycznymi mruknięciami”, a nawet tzw. otwieracze³² (są to bezsłowne i słowne komunikaty, które sprawiają, że uczeń czuje się naprawdę akceptowany, słuchany; ponadto świadczą o autentycznym zainteresowaniu nauczyciela tym, co chce przekazać podopieczny). Należy pamiętać, że to pedagog sprawuje władzę nad mową w klasie. Decyduje o tym, kto i w jakim porządku zabierze głos, kontroluje i nadzoruje to, co jest przez uczniów mówione (unikanie fałszywych wniosków, ochrona przed nadinterpretacją), potwierdza zrozumienie stanowiska uczniowskiego, podsumowuje to, co zostało powiedziane (albo prosi o to chętnego ucznia), precyzuje lub dookreśla wypowiedzi uczniowskie, które – i to warto zaznaczyć – powinny odnosić się jedynie do tekstu analizowanego lub postawionego problemu.

Metody i techniki dające możliwość rozmowy

Rozmowa jako metoda kształcenia może być łączona z wieloma innymi technikami, zatem jest pojęciem szerszym, bardziej ogólnym od dyskusji.

³¹ A. FOLKERSKA: *Warunki krytycznego myślenia uczniów*. „Ethos” 2006, nr 3 (75), s. 121.

³² Określenia Thomasa Gordona. T. GORDON: *Wychowanie bez porażek w szkole...*, s. 72–73.

Tę drugą charakteryzuje bowiem sztywny schemat przebiegu, szczegółowe zasady. Podobnie jak dyskusja, rozmowa bywa jednak metodą trudną³³. Nauczyciel może mieć problem z jej zainicjowaniem (uczniowie nie chcą rozmawiać albo nie wiedzą, o czym) czy też utrzymaniem jej kierunku (nauczyciel musi przypominać uczniom o temacie i zadaniach, pilnować, by wypowiedzi uczniów nie były zbyt długie ani zbyt ogólne). Niewątpliwie jednak rozmowa zapewnia wiele korzyści zarówno dydaktycznych (wymiana myśli i poglądów uczestników na dany temat, nowe odczytania utworów), jak i życiowych (uczy krytycznego spojrzenia na siebie i innych, rozwija umiejętność precyzyjnego formułowania własnych myśli oraz skutecznego komunikowania się, oceniania własnej i cudzej wypowiedzi, panowania nad emocjami, zrozumienia dla innych, odmiennych opinii), z przewagą tych drugich. Poza tym wpływa na rozwój procesów emocjonalnych (strategia E według Bożeny Chrzęstowskiej i Seweryny Wysłouch – uczeń w roli czytelnika) czy pozwala na podejmowanie działań praktycznych (strategia O – uczeń w roli wykonawcy)³⁴.

Rozmowa może mieć charakter swobodny – i wtedy są to niezobowiązujące rozważania na temat utworu, bez dociekań analitycznych – albo uporządkowany. Ten drugi zobrazują dwie metody.

Uporządkowany charakter rozmowy nauczyciel zyska, pracując **metodą drzewa decyzyjnego**. Można ją zastosować na lekcji związanej z dramatem Juliusza Słowackiego *Kordian*, podczas której przedyskutowane zostaje zagadnienie spisku, będącego treścią aktu III dramatu. Lekcję rozpoczyna prezentacja opozycyjnych stanowisk głównych bohaterów sceny, a więc z jednej strony Prezesa (twierdzi on, że walkę należy odłożyć na lepszy moment, że od skrytobójstwa lepsza otwarta walka z wrogiem) i Księdza (wątpi on w skuteczność spisku, a skrytobójstwo nazywa zbrodnią, którą potępi Bóg), a z drugiej – Podchorążego (potępia on tych członków narodu, którzy nie tylko nie przeciwstawili się koronacji cara na króla polskiego, ale korzą się przed tyranem) i Starca (nie tylko nie wątpi on w sens planowanej na carze zbrodni, lecz także twierdzi, że dzięki carowi Polacy odzyskają wolność; Starzec jest nawet gotowy wziąć na siebie winę, by uchronić spiskowców przez karą Bożą). Kolejnym ogniwem lekcji jest właśnie rozmowa połączona z wypełnianiem drzewa decyzyjnego, które uwzględnia: 1) sytuację wymagającą podjęcia decyzji, 2) dwa możliwe rozwiązania, ich skutki pozytywne i negatywne, 3) cele/wartości obu rozwiązań. Drzewo decyzyjne to metoda ucząca efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyuczniowskich,

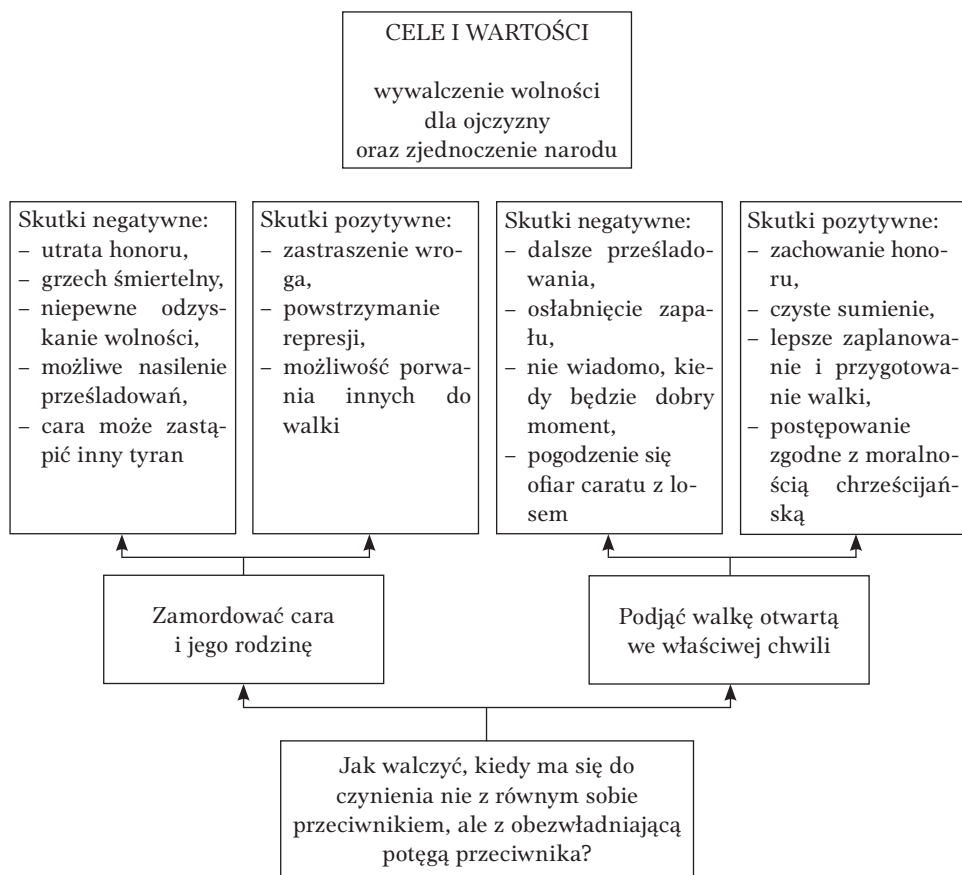
³³ Zob. D. BERNACKA: *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*. Warszawa 2001.

³⁴ Strategie opisano w: B. CHRZĘSTOWSKA, S. WYSŁOUCH: *Poetyka stosowana*. Warszawa 1978, s. 504–505.

podjmowania indywidualnych i grupowych decyzji³⁵. Może być stosowana w sytuacjach, gdy

uczniowie mają nauczyć się poszukiwania/zauważania związków między różnymi rozwiązaniami danego problemu i konsekwencjami tych rozwiązań³⁶.

W przypadku *Kordiana* wypełnione drzewo decyzyjne przedstawia się następująco:



Rys. 1. Drzewo decyzyjne – zagadnienie spisku w *Kordianie* Juliusza Słowackiego

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

³⁵ E. BRUDNIK, A. MOSZYŃSKA, B. OW CZARSKA: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce 2003, s. 49.

³⁶ Ibidem.

Innym pomysłem na uporządkowanie i urzeczowienie rozmowy dotyczącej literatury XIX wieku na lekcji języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej jest przygotowanie uczniom konkretnych, szczegółowych **pytań do tekstu (lub jego fragmentu)**. Ich walor stanowi to, że pozwalają spojrzeć na dany utwór całościowo, a poza tym zwracają uwagę na to, co w nim najważniejsze, co decyduje o jego znaczeniu na tle historycznoliterackim. Poza tym rozwijają umiejętności polonistyczne, na przykład charakteryzowanie bohatera w utworze, cytowanie potwierdzające rozumienie tekstu i popierające argumentację, interpretację na poziomie symbolicznym, określanie kompozycji utworu, uzasadnianie podanych tez. Pytania mogą być rozdane wcześniej, jako praca domowa, lub też na początku danej lekcji. Pierwszy pomysł wydaje się lepszy, gdyż na lekcji można już z uczniami rozmawiać o tekście, a nie czekać, aż udzieli odpowiedzi na pytania lub – co gorsza – samemu na nie odpowiedzieć. Przykładowe pytania do IV części *Dziadów* Mickiewicza (dotyczą fragmentu rozmowy Księdza z Pustelnikiem):

1. Akcja utworu rozgrywa się w domu Księdza wieczorem w Dzień Zaduszny. Podaj trzy możliwe przyczyny wprowadzenia takiego czasu i miejsca akcji.
2. Na plebanii zjawia się niezwykle gość. Przeanalizuj tekst i podaj przynajmniej trzy określenia charakteryzujące Pustelnika (wykorzystaj cytaty).
3. Bohater mówi, że jest umarły dla świata. Wytłumacz jednym zdaniem tę metaforę.
4. Podaj co najmniej jeden powód wizyty Pustelnika u Księdza. Możesz posłużyć się cytatem.
5. Ksiądz uznaje Pustelnika za szaleńca. Twierdzi, że on ma „rozum pomieszany”. Z fragmentu IV części *Dziadów* zacytuj i skomentuj przynajmniej jedną wypowiedź świadczącą o zupełnym braku porozumienia pomiędzy bohaterami.
6. Ksiądz próbuje pocieszać Pustelnika, zwraca się do niego: „nie traćmy nadziei, po smutkach wesele”. Z analizowanego tekstu zacytuj i objaśnij słowa, w których Ksiądz mówi, jaką rolę odgrywa na tym świecie.
7. Pustelnik daje się poznać Księdzu jako jego uczeń. Z analizowanego tekstu zacytuj i skomentuj słowa dotyczące roli lektur w życiu bohatera.
8. Gdy Pustelnik próbuje przebić się sztyletem, Ksiądz powstrzymuje go, powołując się na Ewangelię. Co, według Gustawa, usprawiedliwia samobójczy czyn przed Bogiem?
9. W IV części *Dziadów* obok wspomnień i wyznań znajdziemy żal, gniew, ból i rozpacz. Gustaw twierdzi: „Kto miłości nie zna, ten żyje szczęśliwy”. Podaj przynajmniej dwie przyczyny cierpienia bohatera, jego nieszczęśliwej miłości.
10. Na podstawie IV części *Dziadów* wskaż przynajmniej pięć cech charakteryzujących romantyczną miłość.

11. Wskaż co najmniej trzy cechy typowe romantycznego bohatera, które posiada Pustelnik-Gustaw.
12. Poeta „wkłada w wiersze nieprzetworzony, nieopracowany surowiec przeżyć” (J. Kleiner). Podaj przynajmniej dwa argumenty potwierdzające tezę, że sposób wypowiedzi bądź środki stylistyczne akcentują uczucia głównego bohatera *Dziadów*.
13. Wskaż przynajmniej cztery cechy odnoszące się do romantycznej wizji świata, które są widoczne w tym utworze.
14. IV część *Dziadów* ma niezwykle oryginalną kompozycję. Odpowiedz zwięźle, co jest jej istotą.
15. Utwór nosi cechy poematu lirycznego, poematu miłosnego. Uzasadnij zwięźle tę tezę.
16. Wskaż przynajmniej trzy cechy, które charakteryzują utwór Mickiewicza jako gatunek romantyczny³⁷.

Dzięki rozmowie uczniowie uporządkowują zarówno wiedzę z zakresu poetyki romantyzmu (cechy bohatera romantycznego, miłości romantycznej, poematu miłosnego) i romantycznej wizji świata, jak i wiedzę dotyczącą samego utworu Mickiewicza (czas i miejsce akcji, stosunek głównych bohaterów do siebie nawzajem, przesłanie płynące z utworu). Tego typu zestaw pytań stanowi ponadto formę notatki, co ułatwia udział w zajęciach nawet uczniom nieradzącym sobie z jednoczesnym słuchaniem, notowaniem i zabieraniem głosu na lekcji, a jest to zjawisko dość powszechne nawet na poziomie ponadgimnazjalnym.

Słowo końcowe o rozmowie

Rozmowa jest jedną z najbardziej naturalnych technik działania dydaktycznego, opiera się na potrzebie wymiany doświadczeń. Od nauczyciela zależy, jak tę technikę wykorzysta w swojej pracy: czy potraktuje jako wstęp do aktywności na lekcji (rozmowa jako element pogadanki), zastosuje jako składnik innej metody (rozmowa jako element sądu literackiego, kuli śnieżnej, rankingu trójkątnego, dramy, „rybiego szkieletu”³⁸) albo też za jej pośrednictwem przyczyni się do upowszechniania koniecznej w dzisiejszych czasach, według twórców podstawy programowej nauczania języka polskiego na IV etapie edukacyjnym, nauki użytecznej, jaką jest retoryka szkolna. To rozmowa, stano-

³⁷ Zob. J. POL: *Przed maturą z języka polskiego. Od odrodzenia do romantyzmu*. Warszawa 2003.

³⁸ Zob. E. BRUDNIK, A. MOSZYŃSKA, B. OWCZARSKA: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie...*

więc element kultury i cywilizacji, dostarcza pragmatycznych umiejętności, uwrażliwia na etykietę językową czy uczy uczciwości komunikacyjnej. Wspomaga umiejętność ekspresji samego siebie, dobierania argumentów, kulturalnego polemizowania z opiniami innych, pokazuje, jak wpływać na ludzkie postawy, a nawet wychowuje do czytania. Każda lekcja języka polskiego, na której toczy się rozmowa, jest okazją do działań o charakterze retorycznym (prezentacja fragmentów lektury, reklama książki, przedstawienie polemiki wokół utworu, sporządzenie noty o autorze i dziele albo rankingu ulubionych lektur i autorów, prezentacje ciekawych książek, szkolne dyskusje o książce, konferencje prasowe, debaty, forum krytyków itp.)³⁹.

Być może rozmowa stanowi antidotum na zagrożenia, z którymi boryka się polonista XXI wieku (niechęć do czytania lektur, unikanie okazji do czytania, czytanie niestaranne, bezrefleksyjne, z pomijaniem stron i większych fragmentów), pod warunkiem, że rozmowa taka będzie się opierać nie na krytyce, ale na próbach zrozumienia uczniów, ich braku zainteresowania polecaną lekturą, nieumiejętności skupienia się na tekście, nierozumienia go ze względu na język, obszerność czy prezentowane realia itp. Ponadto rozmowa daje możliwość prowadzenia najważniejszych działań dydaktycznych, do których Maria Montessori zaliczyła między innymi rozwijanie w uczniu samodzielności i wiary we własne możliwości, przekazywanie mu szacunku do pracy innych osób, rozwijanie w nim umiejętności współpracy⁴⁰. Ogromne znacznie rozmowy w kontaktach z uczniem podkreślał też Janusz Korczak, który organizował nawet wspólne posiedzenia i rady uczniów oraz nauczycieli. Spotkania takie uczyły dzieci obradowania, tworzyły atmosferę zaufania, zrozumienia. Zacieśniało to kontakty zarówno między nimi, jak i między wychowawcą a społecznością uczniowską⁴¹. Zresztą nie od dziś wiadomo, że nauczyciel nie może być zamknięty na potrzeby dziecka, jego zainteresowania, dążenia i pragnienia. Potrzeba wiele taktu, serdeczności i zrozumienia dla ucznia, aby umiejętnie z nim rozmawiać, nie raniąc jego uczuć, a jednocześnie doskonaląc w nim umiejętności konieczne do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie, w którym relacje kształtuje przede wszystkim dialog. Rozmowa nie powinna zatem stać się uczniowską słabością. Jeśli jednak stanowi czyjąś piętę achillesową, to czas nauki szkolnej powinien być czasem wyrabiania odwagi i pewności siebie, bo ze słabością łamać – jak podpowiada wieszcz – trzeba uczyć się już za młodu.

Dziś – paradoksalnie – to właśnie szkoła staje się miejscem, gdzie uczeń ma szansę na rozmowę, na bycie wysłuchanym, a przede wszystkim na pre-

³⁹ O wartości retoryki w edukacji polonistycznej pisała Barbara Bogołębska. Zob. B. BOGOŁĘBSKA: *Retoryka szkolna. Konteksty stylistyczne i retoryczne*. Łódź 2006.

⁴⁰ E. DOMANIK: *Pedagogika Montessori to moje miejsce*. Tryb dostępu: <http://www.dyslektor.pl/artykuly/63-pedagogika-montessori-to-moje-miejsce>. Data dostępu: 16.10.2011.

⁴¹ *Ibidem*.

zencację własnych pomysłów, które – jak zauważył Dariusz Chętkowski – z jednej strony mogą narażać na nieprzychylne reakcje środowiska rówieśniczego: „brak akceptacji grupy, drwiące uśmiechy kolegów, podkradanie pomysłów, odrzucenie i znieważenie, oznaki zdziwienia”⁴², z drugiej zaś dają możliwość rozwijania talentów, skłaniają do podejmowania ryzyka, dodają życiowej odwagi, co jest przecież wartością niezaprzeczalną.

⁴² D. CHĘTKOWSKI: *l.d.d.w. osierocona generacja*. Kraków 2004.

Magdalena Marzec-Józwicka

“Ze słabością łąmac uczmy się za młodu”
or how to talk to a teenager about the 19th century literature

Summary

The aim of the article is an attempt at answering the question on how to talk to a high school learner about the 19th century literature. The author starts from defining what a didactic talk is. She also defines what conditions should be met to make an interaction between a Polish teacher and his/her students a real dialogue.

Further on, ways of a didactic procedure (e.g. the choice of a particular problem included in the text, reference to life experiences of young readers, and author's biography, showing how the work functions in the light of the epoch) facilitating the usage of the very talk as the method serving the purpose of a natural penetration and commenting upon a literary text that was read (and that is a condition!) were presented.

In the end, it was accentuated that it is up to the teacher how he/she will use the talk that could constitute both an introduction to the activity in a lesson, and a component of another method, as well as help in popularizing the rhetoric – a useful science not only at the fourth stage of education, but also in life situations.

Magdalena Marzec-Józwicka

« Ze słabością łąmac uczmy się za młodu »
C'est-à-dire comment parler avec un adolescent de la littérature du XIXe siècle

Résumé

L'objectif de l'article est de répondre à la question comment parler avec un élève de l'école secondaire sur la littérature du XIXe siècle. L'auteur commence par la définition de la conversation didactique; elle détermine également des conditions à réaliser pour que l'interaction entre l'enseignant de polonais et ses élèves ait le caractère du véritable dialogue.

Dans la partie suivante de l'article l'auteur présente des méthodes didactiques (p.ex. le choix du problème concret dans le texte, la référence aux expériences de jeunes lecteurs, l'évocation de la biographie de l'auteur, la présentation de l'oeuvre sur le fond de son époque)

qui facilitent la conversation comme moyen de naturelle pénétration et commentaire du texte littéraire lu (c'est la condition !).

Dans la partie finale de l'article l'auteur accentue que c'est l'enseignant qui dirige la conversation, qui peut constituer le début de l'activité pendant la leçon, le composant d'une autre méthode ou aider à la popularisation de la rhétorique, une science très utile non seulement à l'école mais aussi dans de différentes situations dans la vie.

MAŁGORZATA RYGIELSKA

Uniwersytet Śląski

Tekst poetycki jako źródło wiedzy o kulturze Cyprian Kamil Norwid: reaktywacja

Spostrzeżenia Józefa Ferta, który niemal piętnaście lat temu postawił pytanie o miejsce i rolę Norwida w programach szkolnych, nie napawały optymizmem. Badacz, zastanawiając się, „Jak Norwid się mieści (źle, a może wcale) w programach i podręcznikach szkolnych?”¹, nie tylko wywołał żywe reakcje słuchaczy, którzy licznie przybyli na zorganizowane w Halinie nad Liwcem Spotkanie Norwidowskie, lecz także skłonił do namysłu nad tym problemem:

Czy coś się zmieniło w tej materii od czasów Wielmożnego Władysława Nehringa, który w *Kursie literatury polskiej dla użytku szkół* (Poznań 1866, s. 208) nader zwięźle i zupełnie bez wahań ocenił poetę: „Do szeregu nowych poetów lirycznych i epicznych, którzy większym lub mniejszym talentem się odznaczyli, wymienić należy jeszcze Cypriana Kamila Norwida, którego poezje zanadto są pełne zagadkowych i ciemnych myśli i niezrozumiałych uniesień”².

Określenie „Wielmożny Nehring” padło ponad wiek wcześniej w liście Norwida do Mariana Sokołowskiego:

[...] w książce podręcznej dla młodzieży uczącej się literatury zaleca przyszłym pokoleniom profesor poznański Wielmożny Nehring te słowa: „do tych, co z mniejszym lub większym talentem drukują poezje, należy policzyć Cypriana Norwida, którego utwory pełne są myśli zagadkowych i uniesień niezrozumiałych”.

¹ J. FERT: *Norwid w programach szkolnych*. W: *Spotkania Norwidowskie. Halin nad Liwcem. 8–9 VI 1996*. Warszawa 1997, s. 33; W. NEHRING: *Kurs literatury polskiej dla użytku szkół*. Poznań 1866, s. 208. W: *Norwid. Z dziejów recepcji twórczości. Wybór tekstów*. Oprac. i wstęp M. INGLÓT. Warszawa 1983, s. 116.

² J. FERT: *Norwid w programach szkolnych...*, s. 33.

Dalej:

„Teofil Lenartowicz równy jest Chopinowi, ale mniej monotony”.
Jak żyję, w całej ojczyznej krytyce nigdy a nigdy pocziwego o sobie słowa nie spotkałem.

PWsz, T. 9, s. 263–264³

Trudno dziwić się rozgoryczeniu poety, którego twórczość bywa uważana za niezrozumiałą po dziś dzień. Współcześnie jednak Norwid zajmuje lubo pocześniejsze miejsce w szkolnej edukacji niż Teofil Lenartowicz⁴. Nie zawsze jednak tak było: czasem autorzy podręczników i książek przeznaczonych dla młodzieży szkolnej nie uwzględniali twórczości Norwida w ogóle, czasem ograniczali się do krótkiej o nim wzmianki.

Taka sytuacja stopniowo ulegała zmianie. Nie bez znaczenia był tutaj fakt przemian zachodzących „w naukowej recepcji zjawiska »Norwid«”⁵, a także, jak zauważa Krzysztof Trybuś,

Odejście od metod genetycznych, pozytywistycznej wpływologii i wzorców kompozycji zamkniętej w interpretacji utworu literackiego – wszystko to razem przyczyniło się nie tylko do pogłębionej analizy twórczości Norwida, lecz także umożliwiło weryfikację wielu wcześniejszych opinii i sądów⁶.

Pytanie: „Jaki Norwid?”, nieustannie ponawiane przez norwidologów, znalazło swoje odbicie również w diagnozach dotyczących szkolnego nauczania. Wedle autora pracy o epopei w pisarstwie Cypriana Kamila, w badaniach nad twórczością poety

³ O tym liście wspomina, podając również jego lokalizację, J. Fert. *Ibidem*, s. 33. Zob. C.K. NORWID: *Pisma wszystkie*. Zebrał, tekst ustalił, wstępem i uwagami krytycznymi opatrzył J.W. GOMULICKI. T. 1–11. Warszawa 1971–1976. W tekście głównym edycję oznaczam skrótem PWsz, po nim podaję numer tomu oraz strony.

⁴ To kolejna kwestia, o którą należałoby się upomnieć: poeci przywoływani marginalnie, zdawkowo, również poeci zupełnie w edukacji szkolnej zapomniani. Oczywiście różne są przyczyny takiego stanu rzeczy: od wymogów zawartych w podstawie programowej, poprzez wybór podręcznika i skorelowanego z nim programu nauczania, a także czasu, jaki można poświęcić na realizację założeń. Badanie stopnia popularności dzieł różnych poetów (ich samych oraz towarzyszących im za życia i po śmierci biograficznych legend), jak i obiegów literatury w XIX i XX wieku mogłoby stanowić przedmiot zainteresowania między innymi socjologii literatury oraz krytyki literackiej, włączając w to historię krytyki literackiej. W sukurs przychodzi tu również analiza kultury literackiej danego czasu. Część tego typu ustaleń dokonywana jest jednak z perspektywy wąskiej definicji kultury, która przyjmowana bywa jako obowiązująca w wielu dyscyplinach szczegółowych.

⁵ K. TRYBUŚ: *Jaki Norwid?*. W: IDEM: *Stary poeta. Studia o Norwidzie*. Poznań 2000, s. 17.

⁶ *Ibidem*.

zwyciężyła interpretacja jako metoda zapewniająca najlepsze poznanie Norwida – nie tylko myśliciela, lecz przede wszystkim autora tekstów poetyckich, odkrywających czytelnikowi swą literacką swoistość. Mówiąc, że zwyciężyła interpretacja – podkreśla Trybuś – mam na uwadze obecność tej metody w pracach genologicznych czy tematologicznych. „Czytanie Norwida” – by przypomnieć znany tytuł książki Jacka Trznadla – zmierzające do zgłębiania tajemnic tekstu, stało się najważniejszą czynnością pośród wszystkich naszych spotkań z tym poetą⁷.

Wydaje mi się, że o analogicznym podejściu można mówić również w odniesieniu do praktyki szkolnej. Wnikliwa interpretacja tekstu postulowana jest tutaj zarówno przez wytrawnych norwidologów – teoretyków, jak i tych, którzy badając twórczość poety, mogą na co dzień, a przynajmniej przez kilka dni w roku, przewidziane w programie, czytać utwory Norwida z dorastającą młodzieżą. I próbować przy tym przyrzeć się etykietkom, jakie przydawano zarówno autorowi, jak i jego twórczości⁸. „Zagadnienie »Norwida w szkole«, podobnie jak i »Kraśńskiego w szkole«⁹ ma już swoją historię, kilkakrotnie zresztą opisywaną. Przede wszystkim warto zauważyć, iż od dawna

Pokutowało niezupełnie słuszne przekonanie, że są to poeci myśli, że twórczość ich to *docta poesis*, która dopiero w najwyższej maturalnej klasie mogła być rozumiana. W klasach poprzedzających systematyczny kurs historii literatury, opierającej naukę na wypisach złożonych z czytanek i na lekturze wybranych utworów większych, zapoznawano młodzież w jakiejś mierze z Mickiewiczem i ze Słowackim, ale nie wyłuskiwano odpowiednich dla młodego wieku wierszy drobnych Kraśńskiego i Norwida, nie wprowadzano do lektury fragmentów ich prozy lub wspomnień o poetach, przybliżających jedną i drugą postać¹⁰.

⁷ Ibidem.

⁸ Taką propozycję odnajdziemy między innymi w jednej lekcji z cyklu zaproponowanego przez Iwonę MORAWSKĄ: *O człowieku – dla człowieka – człowiek w poezji Cypriana Norwida. Propozycja cyklu lekcji dla klas gimnazjalnych*. W: *Cyprian Norwid w nowej szkole*. Red. R. DOKTÓR. Lublin 2004, s. 19.

⁹ J. STARNAWSKI: *Jak teksty Norwida trafiły do szkoły*. W: IDEM: *W świecie olbrzymów. Studia o twórczości i recepcji czterech wielkich romantyków*. Przemyśl 1998, s. 204.

¹⁰ Ibidem. Co ciekawe, „Fragment Kraśńskiego wystąpił w kursie II klasy czteroletniego gimnazjum »jędrzejewiczowskiego«, ale w podręczniku... geografii, w książce Anieli Chałubińskiej i Michała Janiszewskiego *Geografia Europy. Podręcznik do nauki geografii dla klasy II gimnazjalnej*. Lwów 1934. Tam paragraf poświęcony Włochom »okraszony« został cytatem początku *Przedświtu* »Czy pamiętasz nad Alp śniegiem...«. Zob. też: J. STARNAWSKI: *Kiedy teksty Norwida po raz pierwszy trafiły do szkoły?* „Studia Norwidiana” 1989, nr 7, s. 127–

Bożena Chrząstowska wspomniała jednak i o drugiej stronie tego zjawiska, które można by określić mianem „ciemności i niezrozumiałości poezji Norwida”. Przy okazji analizy wyników badań nad kształceniem młodzieży, które miały odpowiedzieć na pytania: „jak usytuowane jest dzieło literackie w nauczaniu? jakimi metodami kształci się umiejętność jego odbioru?”¹¹, badaczka zwróciła uwagę, iż wszelkie modele o charakterze redukcjonistycznym, z silnie pozaliteracką dominantą, okazały się nie dość skuteczne (jeśli nie zawodne) przy próbach uczenia właśnie interpretacji utworów, zwłaszcza poetyckich. Mają miejsce nawet sytuacje, w których uczniowie dają wyraz „zupełnej niemożności samodzielnego rozumienia literatury, którą mogą odbierać tylko szczególnie uzdolnieni (to [...] na marginesie interpretacji wiersza Norwida *W Weronie*)”¹². Jak uniknąć wzbudzenia w młodych ludziach takich wrażeń lub – co gorsza – przekonań, które owocować mogą uprzedzeniem do lektury poezji w ogóle? Przede wszystkim – jak po wielokroć przekonuje autorka – nieustannie ćwicząc interpretowanie utworów, świadomie i oszczędnie dozując przy tym formy podawcze oraz dystansując się od propozycji jawnie ideologizujących odczytanie tekstu¹³.

Józef Fert, dokonując przeglądu podręczników do języka polskiego (w czasach, kiedy obowiązywał jeszcze program sprzed reformy), zauważył, iż w prezentowaniu twórczości Norwida brakowało odniesień do nawiązań do jego dzieł i różnych form kontynuacji, a także refleksji na temat rozumienia sztuki przez Norwida¹⁴. Przypomniał również tematy pisemnych prac maturalnych poświęconych Norwidowi (w roku 1995 w liceach i technikach „na 432 tematy – 5 poświęcono Norwidowi”) oraz treść przekrojowych zagadnień z matury ustnej (8 „norwidowych” tematów na 738 ogółem)¹⁵. Pokusił się ponadto o porównanie propozycji utworów w podręcznikach z *Przewodnikiem po tematach* dla uczniów przygotowujących się do olimpiady przedmiotowej. I wtedy nasunęły mu się

melancholijne wnioski: Norwid szkolny jest wyłącznie dla „wtajemniczonych”! Oczywiście, polonista może – a chyba nawet powinien, skorzystać z sugestii olimpiadowego *Przewodnika* [...], bo tak

131, oraz J. STARNAWSKI: *Głosy do „Norwida w szkole”*. „Studia Norwidiana” 1996, nr 14, s. 117–120.

¹¹ B. CHRZĄSTOWSKA: *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*. W: *Zagadnienia literaturoznawczej interpretacji*. Red. J. SŁAWIŃSKI, J. ŚWIĘCH. Wrocław 1979, s. 210.

¹² Ibidem, s. 211.

¹³ Ibidem, s. 211 i nast. O tego typu odczytaniach szerzej pisze Maria SIENKO: *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*. Kraków 2002.

¹⁴ J. FERT: *Norwid w programach szkolnych...*, s. 34.

¹⁵ Ibidem, s. 36–37.

naprawdę tylko wymiar olimpiadowy stara się potraktować tego pisarza serio! Problemem zasadniczym – i niestety, przerażająco banalnym – jest tu jednak bariera czasu lekcyjnego. Sugestie programowe podają wymiar 4–5 godzin¹⁶.

Badacz stara się jednak poszukać rozwiązania, które w takiej sytuacji wcale łatwe nie jest. I zastanawia się:

A może w aktualnym stanie rzeczy doradzać by nauczycielom po prostu „branie na szkolny warsztat” tylko jednego z arcydzieł Norwidowskich, które najzwyczajniej pod słońcem należałoby porządnie z uczniami przeczytać, czyli zinterpretować. Proponuję lekturę *Fortepianu Szopena*¹⁷.

Czy dzisiaj sprawdziłoby się takie postępowanie w praktyce szkolnej? W podręcznikach odnajdziemy zazwyczaj tylko fragmenty tego utworu, obok innych wierszy Norwida, a wiele programów pozwala na częściową przynajmniej dowolność w ich wyborze. Pozostaje ograniczenie czasowe i zmierzenie się z niezwykle silnie utrwalonym przekonaniem, iż wiersze Norwida pozostają trudne w odbiorze, również z pytaniem, jak przewidziany do zrealizowania materiał opracować metodycznie, aby nie tylko stał się atrakcyjny dla uczniów, lecz także służył wypracowaniu konkretnych umiejętności.

Warto więc, w kilkanaście lat od dyskusji, które toczyły się w konferencyjnych kularach po wystąpieniu Józefa Ferta¹⁸, podjąć kwestię sposobu obecności Norwida w szkole na nowo¹⁹, zwłaszcza jeśli dyskusja ta ma być połą-

¹⁶ Ibidem, s. 40.

¹⁷ Ibidem, s. 41. I dalej na tej samej stronie dodaje: „Tym, którzy boją się nadmiaru czasu na ślęczenie nad jednym tylko tekstem, poleciłbym lekturę niedawno ogłoszonego studium tego arcydzieła pióra Zdzisława Łapińskiego *Pieśń zwycięska* (»Studia Norwidiana« nr 12–13)».

¹⁸ Ich omówienie możemy znaleźć w: I. SŁAWIŃSKA: *Dyskusja po referacie dra Józefa Ferta*. W: *Spotkania Norwidowskie...*, s. 43–44.

¹⁹ Norwidowi i jego twórczości poświęcony został również osobny numer czasopisma „Scriptores Scholarum”, szkolnego kwartalnika popularnonaukowego uczniów i nauczycieli Społecznego Liceum Ogólnokształcącego, Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” oraz ich przyjaciół. Znajdziemy w nim materiały z Międzyszkolnej Sesji Naukowej „Czytanie Norwida”, która odbyła się w Zaklikowie w dniach 22–23 października 1993 roku. Oprócz wystąpień naukowców i nauczycieli jednym z ważnych wydarzeń towarzyszących konferencyjnym obradom były wtedy również „Próby sceniczne utworów C.K. Norwida” w wykonaniu uczniów Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „Zawisza” oraz Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „Puławy”. Zob. „Scriptores Scholarum” 1994, nr 2. W rozmowie z Józefem Fertem, którą także możemy przeczytać w „Scriptores Scholarum”, Sławomir Żurek zadał bardzo ważne pytanie: „Sławomir Żurek: Chciałbym [...] zapytać Pana o miejsce poezji Norwida w szkole średniej. Te teksty, które są w programie nauczania, pokazują go w kluczu in-

czona z refleksją nad tym, jak można reaktywować w szkole klasykę, utwory znane i uznane, zajmujące poczesne miejsce w kanonie literatury polskiej²⁰ i od lat umieszczane w programach nauczania.

Oprócz próby udzielenia odpowiedzi na pytania, czemu i jak czytamy Norwida²¹, warto też zastanowić się, które z jego tekstów wybieramy do wspólnej lektury. Równie ważne będą więc kwestie: co i dlaczego czytamy?

Znane frazy z wierszy Norwida, które przybrały już formę „skrzydlatych słów”, znajdziemy nie tylko w tytułach podręczników (*Przeszłość to dziś*²²), lecz także w programach nauczania²³, sama *Przeszłość*, jako tekst sugerowany do bezpośredniego wykorzystania na lekcji wraz ze wskazówkami do analizy, bywa jednak przywoływana stosunkowo rzadko. W szkole średniej w kształceniu o profilu podstawowym powtarzają się najczęściej następujące utwo-

doktrynującym ucznia. Jestem ciekaw Pana zdania na ten temat. Jakie utwory Pana zdaniem uczeń klasy II powinien poznać, omawiając Norwida? [Józef Fert: – M.R.] – Najgorzej będzie mi odpowiedzieć na to ostatnie pytanie, bo wymaga ono dłuższej refleksji. Moja refleksja trwa już od lat i do tej pory nie mam dobrej odpowiedzi. Dobór tekstów w podręczniku rzeczywiście nie jest dobry. Teksty podane są z poważnymi nieraz błędami, cytowane są z Gomulickiego w sposób niechlujny. Jest wiele błędów w biografii Norwida. [...] Obawiam się, że takiego dobrego sposobu prezentacji tego poety nie ma. Norwid jest poetą straszliwie wymagającym i nie da się go czytać »na luzie«; on mobilizuje jednocześnie intelektualnie, emocjonalnie i moralnie. Wymaga pewnej, wcale niemałej, dojrzałości czytelniczej. Co zrobić z Norwidem? Tak całkiem ominąć go nie można. Ja myślę, że do tych tekstów, które łatwo wchodzi w ucho, można napisać muzykę. Młódzież jest muzykalna. Może najlepiej byłoby zacząć od tych Norwidowskich piosenek, które śpiewają nastrój jego duszy. Potem czytać trudniejsze wiersze, ale arcydzieła, a nie drugorzędne teksty; mam na myśli takie wiersze, jak *Fatum*, *Pielgrzym*, *Krzyż i dziecko* czy *W Weronie*. Nie oszczędzać młodym tych arcydzieł, bo być może nie będą już mieli czasu dla nich, w większym stopniu wprowadzić do podręczników korespondencję Norwida – jest on znakomitym komentatorem własnych tekstów”; „*To niezwykle, przegrywać przez całe życie i się nie poddać!*”. Rozmowa z dr. hab. Józefem Fertem z Zakładu Badań nad Twórczością Cypriana Norwida KUL. „Scriptores Scholarum” 1994, nr 2, s. 15–16. W jednym z kolejnych numerów czasopisma („Scriptores Scholarum” 1994, nr 5/6) pomieszczone są natomiast uczniowskie tłumaczenia wierszy Norwida, powstałe w ramach warsztatów komparatystyczno-tłumatologicznych. Za wspomnienie o tym „norwidowym” numerze czasopisma serdecznie dziękuję Panu Profesorowi Sławomirowi Żurkowi.

²⁰ A nawet w kanonie literatury światowej, by przywołać chociażby prace Arenta van Nieukerkena upominającego się o wykazanie związków poezji Norwida z dziełami wybitnych twórców europejskiego modernizmu. Zob. m.in.: A. VAN NIEUKERKEN: *Ironiczny konceptyzm. Nowoczesna polska poezja metafizyczna w kontekście anglosaskiego modernizmu*. Kraków 1998; A. VAN NIEUKERKEN: *Norwid europejski*. „Studia Norwidiana” 1993, nr 11. Wielu innych badaczy również upomina się o tę „europejskość” poezji Norwida.

²¹ *Czemu i jak czytamy Norwida?* Red. J. CHOJAK, E. TELEŻYŃSKA. Warszawa 1991.

²² *Przeszłość to dziś* zostało przyjęte jako tytuł serii podręczników do „kształcenia językowego łącznie z kulturowym”, które ukazują się w Wydawnictwie Stentor.

²³ B. KOŁCZ, J. KOWALIKOWA, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Barwy epok. Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kształcenie w zakresach podstawowym i rozszerzonym*. Warszawa 2002, s. 6.

ry Norwida: *Pielgrzym, Bema pamięci żałobny rapsod, W Weronie*. Czasami przywoływana jest również *Moja piosnka* oraz *Marionetki*. Dostępne są także scenariusze lekcji poświęcone tym utworom oraz interpretacje w tomach o znaczącym tytule *Lekcje czytania*²⁴.

Od niedawna mamy do dyspozycji zbiór szkiców połączonych z propozycjami metodycznymi, pomieszczony w tomie *Cyprian Norwid w nowej szkole*. Jest to efekt przedsięwzięcia, którego zarzewiem stał się pomysł wybitnego norwidologa – profesora Stefana Sawickiego, by ogłosić konkurs dla nauczycieli związany z uczeniem Norwida i uczeniem o Norwidzie. Informacje na ten temat znalazły się w miesięczniku „Polonistyka”, w „Tygodniku Powszechnym” oraz w dziennikach: „Rzeczpospolitej” i „Gazecie Wyborczej”. Oczekiwano na

prace metodyczne przeznaczone do wykorzystania przez nauczycieli szkół gimnazjalnych i licealnych na lekcjach poświęconych życiu i twórczości Cypriana Norwida (zgodnie z nową podstawą programową). [...] najważniejszy ma być aspekt metodyczny i dydaktyczny²⁵.

Opublikowano pięć prac: cykli lekcji dla klas szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, z których jeden związany był z obchodami Roku Norwidowskiego²⁶. Autorka jednej z nich – Anita Jarzyna – zwróciła uwagę na fakt, iż

„Nowa szkoła” to także nowe formy sprawdzania wiedzy – test po gimnazjum, nowa matura; prezentowane konspekty [...] uwzględniają konieczność systematycznego przygotowania uczniów do tych sprawdzianów, ćwiczenia samodzielnej pracy z tekstem, czytania ze zrozumieniem²⁷.

Zrodził się też pomysł zainicjowania poświęconych Norwidowi lekcji:

Zanim rozpoczął się cykl lekcji, [...] zaproponowałam uczniom, by każdy z nich zapisał na swojej wizytówce (karteczki samoprzylep-

²⁴ Zob. m.in. *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*. Cz. 2. Wrocław 1999, s. 285–320 (U. WERAŁKA: „Bema pamięci żałobny – rapsod” Cypriana Norwida, s. 285–298; K. WALC: „Larwa” Cypriana Kamila Norwida, s. 299–310; K. KASZTENNA: „Przeszłość” Cypriana Kamila Norwida, s. 311–320).

²⁵ *Cyprian Norwid w nowej szkole...*, s. 5.

²⁶ I. MORAWSKA: *O człowieku – dla człowieka...*, s. 11–55.

²⁷ A. JARZYNA: *Taki to Mistrz... O Norwidzie – głosy zebrane*. „Polonistyka” 2007, nr 2, s. 63.

ne) co najmniej trzy mocne strony swego charakteru. Zależało mi na tym – przyznaje Iwona Morawska – by uczniowie wykazali się cechami bardzo ważnymi w procesie obcowania z trudnym słowem, ukrytym znaczeniem, wieloznacznością treści. Gdy okazało się, że wśród zgromadzonych w klasie jest tak wielu np. pracowitych, odważnych, szczerych, koleżeńskich, wyrozumiałych, pomocnych, dokładnych, utalentowanych, wrażliwych, przebojowych, operatywnych, czytanych, itp., stwierdziłam z uznaniem, że takie osoby są szczególnie predysponowane do lektury tekstów wymagających skupienia, refleksji, zadumy, zdolności stawiania pytań i odnajdowania na nie odpowiedzi; pytań o to, czym się w życiu kierować, co jest ważne, o czym warto pamiętać, czego się trzymać, jak sobie radzić z przeciwnościami losu, itd.²⁸.

Poszukiwanie w uczniach dobrych cech i skłanianie ich do tego, by sami je dostrzegli, a także umieli wykorzystać – i w życiu, i podczas lektury tekstów literackich – zapowiada przyjętą przez Iwonę Morawską aksjologiczną perspektywę „odbioru wierszy Norwida”²⁹, silnie widoczną w całym cyklu lekcji.

Podejmowana przez Anitę Jarzynę i Iwonę Morawską tematyka powtarza się, jednak czytelnik, poszukujący (nie tylko) metodycznych inspiracji nie nudzi się ani przez chwilę, ponieważ zarówno podejścia do tekstu, sposoby pracy z uczniami, jak i prezentacje przebiegu lekcji są tutaj niezwykle różnorodne i nad wyraz inspirujące. Każda z autorek dała też wyraz osobistej fascynacji Norwidem i zaangażowania w proces dydaktyczny. Szczególnie interesujący jest tutaj dwugłos Katarzyny Kuczyńskiej-Koschany i Joanny Roszak, które opowiadają o tym, w jaki sposób narodziło się ich trwające po dzień dzisiejszy oczarowanie poezją Norwida. Do wszystkich tekstów chętnie wracam, zastanawiając się nad przyjętą linią interpretacji poszczególnych utworów, ale i sposobem realizacji tych propozycji na lekcjach lub w czasie zajęć pozalekcyjnych.

Oprócz rozmaitych konceptów, jak ciekawie przeprowadzić lekcję biograficzną o Norwidzie (m.in. „Wielka Gra”, „Zapiski kronikarza”, „Czego nie ma w encyklopedii”), pojawił się między innymi pomysł przygotowania przechadzki po Muzeum Sztuki Cypriana Norwida, które tworzyli sami uczniowie.

Jednym z kolejnych pomysłów może być przeprowadzenie lekcji – warsztatów (w wymiarze jednej lub dwóch jednostek lekcyjnych w zależności od

²⁸ I. MORAWSKA: *O człowieku – dla człowieka...*, s. 11–12. Ten fragment przytacza również częściowo Anita JARZYNA: *Taki to Mistrz...*, s. 63.

²⁹ I. MORAWSKA: *O człowieku – dla człowieka...*, s. 12.

czasu, który nam pozostaje, i przyjętego sposobu pracy z klasą; przy ograniczeniu czasowym wprowadzić można podział na grupy) z krytyki artystycznej, w czasie których uczniowie poznają opinie „prawników” o utworach Norwida (najlepiej tych, które zostały wspólnie zinterpretowane już wcześniej), a następnie formułują własne sądy krytyczne na ich temat. Szczególnie istotny okazuje się tutaj dobór tekstów obrazujących dzieje recepcji twórczości Norwida. Jeszcze inną propozycją może być wariant poprzedniego pomysłu, a mianowicie skupienie się na tych utworach Norwida, które zyskały szczególne uznanie innych poetów, zwłaszcza współczesnych, otwarcie przyznających: tak, to mój ulubiony wiersz (na przykład o *Czułości* Norwida wypowiedzieli się tak Ryszard Krynicki i Tadeusz Różewicz)³⁰.

A zatem... „Jaki Norwid?”:

Przede wszystkim – nie nudny. Czytający wiersze Norwida wybaczą mu być może ciemność stylu i zawilść myśli. Nudy nie wybaczą. A przecież Norwid czytany w szkole bywał śmiertelnie nudny. Któż z nas nie pamięta fragmentów *Promethidiona*, które miały zachęcać do pracy. Fragmenty te, niejednokrotnie pozbawiane na lekcjach biblijnych odniesień, brzmiały często jak gazetowy slogan³¹.

Przebieg takiej lektury może być, by użyć modnego dziś słowa, „moderowany” przez nauczyciela w taki sposób, by pozwolił młodym ludziom odkryć Norwida dla siebie samych bez blokujących obaw o ciemność tej poezji. Badacze wspominają więc o „konieczności uwzględniania zmian, zachodzących w kulturze i percepcji literatury wśród młodzieży”³² oraz o zaletach sięgania na lekcjach po utwory krótkie, a zwłaszcza „ironiczne epigramaty”³³:

³⁰ Takiej propozycji w rozlicznych scenariuszach lekcji i cyklach lekcyjnych dotąd nie uważałam. Propozycja ta może być traktowana jako propozycja samodzielna albo rozwinięcie i uzupełnienie lekcji o „prawników”, a także znaleźć miejsce jako część cyklu poświęconego kontynuacjom i nawiązaniom do twórczości Norwida w XX i XXI wieku. Ciekawą interpretację wiersza Tadeusza Różewicza *Cyprian K. Norwid* (T. RÓŻEWICZ: *Poezja*. T. 1. Kraków 1988, s. 162–163) proponuje Barbara SZARGOT: *Poeta komicznie pomniejszony. O wierszu Tadeusza Różewicza „Cyprian K. Norwid” z cyklu „Portrety z zeszytów szkolnych”*. W: *Skala mikro w badaniach literackich*. Red. A. NAWARECKI, M. BOGDANOWSKA. Katowice 2005, s. 114–127. „Portrety są równocześnie zapisem przebiegu lekcji. Punktem wyjścia jest prezentacja konterfektu autora. Potem następuje lektura (czy raczej refleksja biograficzna z ilustracją lekturową. Na końcu (zgodnie z metodycznymi wskazówkami) nadchodzi czas na podsumowanie – zapis osiągnięć twórcy, ocena, wyrażenie kultu” (s. 121).

³¹ K. TRYBUŚ: *Jaki Norwid?...*, s. 17.

³² I. SŁAWIŃSKA: *Dyskusja po referacie dra Józefa Ferta...*, s. 44.

³³ To propozycja prof. Ireny Sławińskiej. Ibidem.

Ten typ twórczości Norwida współgra z tendencjami współczesnej kultury. Młodzież nie lubi tekstów przegadanych. Naszym zadaniem jest więc przekazanie Norwida na tyle ciekawie, aby młodzież sama sięgała po teksty poety³⁴.

Uczynić można to nie tylko na lekcjach języka polskiego, lecz także na zajęciach z wiedzy o kulturze, wprowadzając teksty Norwida tak, by pozostawiały w ścisłej korelacji z treściami przewidzianymi przez program nauczania³⁵. Niektórzy z autorów podręczników proponują nawet... interpretacje pojedynczych wierszy poety³⁶! Wątpliwości, jakie mogą się tutaj pojawić, dotyczyć będą zapewne sposobu podejścia do utworu literackiego. Bożena Chrząstowska przestrzega przed innymi niż ergocentryczny model edukacji, w którym najważniejsze są „pojmovanie nauczania jako świadomej lektury dzieł literackich, rozpatrywanie swoistości literatury i troska o rozwój umiejętności interpretacyjnych uczniów”³⁷. Myślę, że przy omawianiu tekstu literackiego na lekcji z wiedzy o kulturze można pogodzić z sobą całościową analizę utworu, jak i dyskusję na temat kwestii, których on dotyczy. Szczególnie interesującym przykładem wydaje mi się interpretacja wiersza Norwida *Idącej kupić talerz pani M.*, zwłaszcza że wiersz ten nie znalazł się w żadnym z podręczników, w żadnej antologii ani wśród tekstów pomocniczych dla nauczycieli języka polskiego. Odczytanie tego utworu stanowić może zarówno podpowiedź dla uczących wiedzy o kulturze, jak i inspirację dla polonistów (szczególnie dlatego, że w szkole obu przedmiotów uczy często ta sama osoba).

Idącej kupić talerz pani M.

Są pokolenia, i miasta, i ludy,
Smętne i stare –
Które podały nam nie żadne cudy,
Lecz – garnków parę!

W Muzeum Dama stawą z parasolką
Przed garnkiem takim;
W Sycylii stąpa (choćby była Polką!...),
Nie wiedząc, na kim!...

³⁴ Ibidem.

³⁵ O dyskusjach na temat podstawy programowej z nauczania wiedzy o kulturze można przeczytać m.in. w tomie *Wiedza o kulturze w szkole*. Red. A. GOMÓŁA, E. DUTKA. Katowice 2007.

³⁶ Taką propozycję odnajdziemy w: R. CHYMKOWSKI, M. WÓJTOWSKI: *Wiedza o kulturze. Poradnik*. Warszawa 2003, s. 71–73.

³⁷ B. CHRZĄSTOWSKA: *Autor – dzieło – poetyka...*, s. 211.

Gdy Ludy – których się ani użalisz
W Epok otchłani –
Nikną – jak sługa, co podawa talerz
Wielmożnej Pani.

Dnia 3, 1869 roku (z talerzem)

PWsz, T. 2, s. 192

Na lekcjach języka polskiego można by przytoczyć ten utwór przy okazji omawiania *Marionetek* Norwida albo podczas lektury romantycznych wierszy sztambuchowych czy liryków z dedykacją. W pierwszym przypadku można odwołać się do stylu salonowego życia oraz konieczności bywania „u osób”, na organizowanych właśnie wystawach, w muzeach...

Nie wiemy, czy Pani M., której Cyprian Norwid zadedykował wiersz, istniała w rzeczywistości. Nie znajdziemy, co prawda, w tekście żadnych wskazówek bezpośrednich, ale przejrzyste aluzje [...] podsuwają wyobraźni czytelnika obraz wyraźny. Mamy do czynienia z kobietą dystygowaną – określenia „Dama”, „Wielmożna Pani” mówią tutaj wiele – pewną swojej pozycji społecznej i towarzyskiej. [...] Nietrudno wyobrazić sobie wysublimowane rozmowy, w których wymienia się z przyjaciółmi wrażeniami z lektury wybitnych powieści, dzieli przemyśleniami ze studiów nad pismami wybitnych filozofów³⁸.

Można również zwrócić uwagę na fakt, iż wiersze, które – wedle romantyków – przybierały postać szczególnego typu pamiętki, pamiętki ocalającej³⁹, nawet jeśli zachowywały formę okolicznościowego wpisu albo były na taką stylizowane, mogły poruszać ważką tematykę, wpisującą się w klimat toczonych w XIX wieku dyskusji – tym razem dyskusji na temat dawnych i nieznanych ludów.

Interesujący jest tutaj także dopisek pod wierszem: „Dnia 3, 1869 roku (z talerzem)”. Można zapytać: kim jest autor wiersza? A kim ten, kto „poda wa” talerz? Czy może to być ta sama osoba? A może, jak przypuszcza Anna Kamieńska, Norwid pani M. po prostu „pomagał nieść cenny sprawunek”⁴⁰, czyli dopiero co kupiony talerz?

³⁸ R. CHYMKOWSKI, M. WÓJTOWSKI: *Wiedza o kulturze. Poradnik...*, s. 72.

³⁹ Zob. I. OPACKI: „W środku niebokręga”. *Poezja romantycznych przełomów*. Katowice 1995, s. 126–172.

⁴⁰ A. KAMIENSKA: *Poezja wieku archeologii*. W: EADEM: *Od Czarnolasu. Najpiękniejsze wiersze polskie*. Warszawa 1971, s. 196.

Ale czy nasza dama, tak ekskluzywnie postrzegając kulturę, nie naraża się na niebezpieczeństwo przeoczenia czegoś niezwykle istotnego? Czy nie warto byłoby jej uświadomić, że

Są pokolenia, i miasta, i ludy,
Smętne i stare –
Które podały nam nie żadne cudy,
Lecz – garnków parę!

PWsz, T. 2, s. 192⁴¹

Bo przecież rzeczywiście: tak wiele formacji kulturowych przeminęło, pozostawiając po sobie tylko trochę skorup, z których archeolodzy skrzętnie starają się domyślić kształtu dawnych naczyń. Tak wiele „cudów” – dokonań wspaniałych, potężnych nieraz społeczności – przepadło w „epok otchłani”. Nie możemy dzisiaj posłuchać muzyki Scytów, która przecież mogła być naprawdę piękna. Nie wysłuchamy baśni opowiadanych przez ludzi tworzących Kulturę Łużycką, które przecież mogłyby i nas poruszyć. Nie obejrzymy przedstawień, jakie zapewne odbywały się na placach starożytnego Jerycha, które przecież mogłyby na nas zrobić ogromne wrażenie. Ale to nie oznacza bynajmniej, że wszystko, co w tych kulturach wartościowe, przeminęło, a przetrwało tylko to, co nieistotne⁴².

Pani M. nie zastanawia się jednak nad tym. Przechadzając się z parasolką, w drodze po talerz, wstępuje do muzeum i przez chwilę oddaje się milczącej kontemplacji garnka, który powstał w zupełnie innej epoce, czy – jak powiedzieliby ewolucjoniści – pochodzi z wcześniejszego stadium rozwoju kultury. Kiedy spaceruje po Sycylii, nie zaprzatają jej jednak myśli ani o przeszłości, ani o dawnych cywilizacjach. Co zatem możemy zrobić? Wspólnie z uczniami

Zaproponujmy [...] naszej damie inne spojrzenie na przedmiot, który wydaje jej się tak powszedni i niewart uwagi. Spróbujmy razem zauważyć, że przedmiot ten zrodził się z podobnych potrzeb, co literatura, teatr, malarstwo. Z potrzeby nadania otaczającemu nas światu wartości. Z potrzeby dostrzeżenia porządku w chaosie

⁴¹ Roman Chymkowski i Michał Wójtowski jako pierwsi zaproponowali wykorzystanie tego utworu na lekcjach wiedzy o kulturze. I to im należy się uznanie za ten pomysł. R. CHYMKOWSKI, R. WÓJTOWSKI: *Wiedza o kulturze. Poradnik...*, s. 71–73.

⁴² *Ibidem*, s. 72.

dnia codziennego. W końcu z potrzeby obcowania z pięknem, co nasza dama z pewnością zrozumie, bo przecież ta potrzeba jest jej szczególnie bliska⁴³.

To oczywiście tylko jeden z zarysów propozycji odczytań tego wiersza, która, co niezwykle istotne, opiera się na szerokiej definicji kultury, jednocześnie nie odżegnując się od analiz poetyki utworu czy rozpoznawania literackich konwencji.

Z pewnością nie istnieje jeden Norwid – poeta jednej epoki, jednego stylu lektury. Fenomen tego pisarza polega na tym, że w naszych lekturach nieustannie powraca jako ktoś inny⁴⁴.

Sposoby i miejsca reaktywacji zjawiska „Norwid” i ożywiania twórczości Cypriana Norwida zależą od nas samych.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ K. TRYBUŚ: *Jaki Norwid?...*, s. 17.

Małgorzata Rygielska

A poetical text as the source of the knowledge about culture Cyprian Kamil Norwid – reactivation

Summary

The author refers to the ways Norwid's works are present, as well as means of recalling and exploiting information on poet's life at various stages of education, that were previously described by the researchers of Norwid's works and life. What is essential is also the reasons of the non-existence or marginalization of the person and output of Norwid in teaching. However, the most important seem the possibilities of reading Norwid's texts: his notes, prose, letters, but also poems, taking into account the postulates of the anthropology of literature based on the achievements of the anthropology of culture, hence, the perception of a literary work as a supportive source in gaining and reconstructing the knowledge about culture, having previously recognized its artistic merits.

Małgorzata Rygielska

Le texte poétique comme source de savoir sur la culture
Cyprian Kamil Norwid – réactivation

Résumé

L'auteur cite des aspects de présence des oeuvres de Norwid, décrits par les chercheurs de la vie et de la production littéraire du poète, ainsi que des moyens de convocation et utilisation des informations sur sa vie au différents niveaux d'éducation. Il est aussi important de définir les causes d'absence ou de marginalisation du poète et de son oeuvre dans l'enseignement. La possibilité de lire les textes de Norwid : ses notes, prose, lettres, mais aussi poèmes, avec l'observation des principes de l'anthropologie de littérature, soutenus par les acquis de l'anthropologie de culture, c'est-à-dire la lecture d'une oeuvre littéraire comme source auxiliaire dans l'acquisition et la reconstruction du savoir sur la culture, après avoir déterminé ses valeurs artistiques, semble être la plus importante.



„Nowe
czytanie
XIX
wieku”

Dziedzictwo
pozytywizmu

XIX

RYSZARD KOZIOŁEK

Uniwersytet Śląski

Sienkiewicz dla dorosłych

Obecna podstawa programowa przedmiotu „język polski”¹ przewiduje lekturę powieści i nowel Sienkiewicza w szkole podstawowej (*W pustyni i w puszczy*) i obowiązkowo w gimnazjalnej: „wybrana powieść historyczna (*Quo vadis*, *Krzyżacy* lub *Potop*)”. Nauczyciel może omówić jakąś powieść Sienkiewicza także w szkole średniej, ale twórcy podstawy czynią zastrzeżenie, „że ci sami autorzy nie powinni pojawiać się dwukrotnie”. Taka propozycja utwierdza nauczyciela i młodego czytelnika w przekonaniu, że Sienkiewicz to pisarz „dziecięcy” lub „młodzieżowy”, zwłaszcza że jego proza sąsiaduje w podstawie z powieściami Małgorzaty Musierowicz, Doroty Terakowskiej, Ursuli Le Guin, J.R.R. Tolkiena, Andrzeja Sapkowskiego. Nie jest to może towarzystwo specjalnie nobilitujące dla klasyka literatury polskiej i noblisty, jednak nie to wydaje mi się najważniejsze, ale skutek, jakim jest stygmat niepowagi odcisnięty na twórczość autora *Quo vadis*.

„Powaga” – traktowana jako kategoria stylu, a nie tematu – rzadko stanowi składnik poetyki. Wyjątkiem jest ujęcie Ericha Auerbacha, który powagę czyni jednym z głównych kryteriów odrębności realizmu.

Z jednej strony poważny sposób ujmowania rzeczywistości powszedniej, awans rozleglejszych i niżej stojących w hierarchii społecznej grup ludzkich do rangi przedstawienia problemowo-egzystencjalnego; z drugiej strony umiejętność wplatania pierwszych z brzegu codziennych postaci i wydarzeń w całościowy przebieg współczesnej historii².

¹ Tekst dostępny m.in. na stronie: <http://gwo.pl/podstawa-programowa-nauczania-jezyka-polskiego-m298>. Data dostępu: 18.03.2013.

² E. AUERBACH: *Mimesis. Rzeczywistość przedstawiona w literaturze Zachodu*. Tłum. Z. ŻABICKI. T. 2. Warszawa 1968, s. 328.

Łatwo wskazać, że w powieściach historycznych Sienkiewicza przygodowa fabuła jest osadzona na realistycznym fundamencie przedstawienia. Inaczej mówiąc, swoboda konstruowania zdarzeń i działań postaci winna być miarowana podległością bohaterów i całego świata utworu wobec sił biologii, ekonomii czy polityki. Wspomniany Auerbach pisze, że jednym z przejawów realizmu nowożytnego było odsłonięcie faktu, że bohaterowie tragiczni mają ciała, czego spektakularnym świadectwem może być taki drobiazg, jak choćby wzmianka o tuszy Hamleta w V akcie sztuki („He’s fat, and scant of breath” – mówi o nim królowa).

Sienkiewicz nie pozwala żadnemu ze swoich heroicznym i komicznym bohaterów na umknięcie swej cielesnej kondycji. Jako przykład niech posłuży Zagłoba, postać tak chętnie stereotypizowana przez badaczy. Komiczny, błazeński Zagłoba podlega zaskakującym gwałtownością przesileniom uczuciowym (wieść o śmierci Heleny, odbicie Wołodyjowskiego i Podbipięty, śmierć Podbipięty, śmierć Rocha, śmierć Wołodyjowskiego). Sienkiewicz pokazuje czytelnikowi apatię bohatera, jego historyczną radość, rozpaczliwy szloch, drżące ciało. Taki obraz cielesnego Zagłoby ma siłę wyrazu, która zmiata historyczny koloryt czy komiczną konwencję. Dzieje się tak w scenie, w której patrzymy oczyma przyjaciół na wstrząśniętego śmiercią Heleny.

Myśleli nawet, że może, bólem zmożony, usnął na klęczkach, ale on po jakimś czasie wstał i usiadł na tapczanie; tylko był to już jakby inny człowiek: oczy miał czerwone i mgłą zasłte, głowę spuszczoną, dolna warga zwiślała mu aż na brodę, na twarzy osiadło niedołęstwo i jakaś niebywała zgrzybiałość – tak że mogło naprawdę się zdawać, iż ów dawny pan Zagłoba, butny, jowialny, pełen fantazji, umarł, a został starzec wiekiem przyciśnięty i zmęczony³.

Ten i dziesiątki innych przykładów poważnego ujmowania zdarzeń i postaci w prozie autora *Bez dogmatu* omawiałem w innych publikacjach⁴.

W tym miejscu chciałbym przemieścić refleksję nad powagą z problematyki tekstu na styl jego odbioru. Otóż uważam, że dzieło Sienkiewicza daje możliwość sugestywnego dydaktycznego i skutecznego problemowo postawienia wielu poważnych zagadnień powstających w trójkącie: estetyka – etyka – egzystencja. Co zresztą zbiega się z sugestiami twórców podstawy, gdy piszą:

W przypadku powieści Sienkiewicza konieczne wydaje się dziś spojrzenie z punktu widzenia stosunku głównych bohaterów do

³ H. SIENKIEWICZ: *Ogniem i mieczem*. T. 2. Warszawa 1964, s. 227.

⁴ R. KOZIOŁEK: *Ciała Sienkiewicza*. Katowice 2009.

ich afrykańskich towarzyszy czy afrykańskiej kultury w ogóle. Intencją nie jest tu dyskredytowanie dzieł takich, jak *W pustyni i w puszczy*, lecz inspiracja do twórczej z nimi dyskusji – zarówno o literaturze, jak i o świecie.

Nieredukowalną, poważną, a nawet groźną sferą twórczości Sienkiewicza są atrakcyjne przedstawienia przemocy. Brzozowski, pisząc, że „Sienkiewicz ze światem łączy tylko oko”⁵, dotknął kwestii poważnej i mrocznej, którą te powieści reprezentują. Mianowicie mnożąc sceny zadawania cierpienia ludzkim ciałom, autor czyni zadość naszej skłonności, do której niechętnie się przyznajemy, ale to – demaskuje nas Nietzsche – „obłuda oswojonych zwierząt domowych (to znaczy ludzi nowoczesnych, to znaczy nas)”⁶. Powieść o przemocy jest ukrytą manifestacją wiedzy, że „oglądanie cierpienia dobrze robi człowiekowi”⁷.

Sąd o sadyzmie tych przedstawień przewija się przez całą recepcję dzieła. Podjęła tę kwestię swego czasu Urszula Benka⁸, ale równie ostro wyraził ten sąd Antoni Słonimski w felietonie z 19 stycznia 1930 roku:

Trudno ofiarować inteligentnemu pętakowi *Trylogię* Sienkiewicza. Kiedyś można było nam wmawiać, że to wzbudza tężyznę narodową, ale dziś tych sadystycznych opowieści o wyrzynaniu chłopów nikt chyba nie ośmieli się nazwać zdrowym pokarmem dla młodzieży⁹.

Niedawno zaś znakomita historyk Ewa Wipszycka, odpowiadając na pytania ankiety: „Nasza opinia o miejscu twórczości Sienkiewicza we współczesności”, eksponowała – obok walorów językowych jego prozy – ukazaną tam przemoc:

Najgorszą stroną pisarstwa Sienkiewicza jest dla mnie kryptosadyzm (nie tylko *Ogniem i mieczem*, także *W pustyni i w puszczy*, nie mówiąc o *Janku Muzykancie*). Z tych przyczyn pisarz nie powinien figurować w kanonach lektur dla dzieci i młodzieży¹⁰.

⁵ S. BRZOWSKI: *Henryk Sienkiewicz i jego stanowisko w literaturze współczesnej*. W: IDEM: *Eseje i studia o literaturze*. T. 1. Wrocław 1990, s. 37.

⁶ F. NIETZSCHE: *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*. Tłum. M. ŁUKASIEWICZ. Kraków 1997, s. 72.

⁷ Ibidem.

⁸ U. BENKA: *Święty sadyzm Sienkiewicza*. „NaGłos” 1994, nr 14.

⁹ A. SŁONIMSKI: *Kroniki tygodniowe 1927–1937*. Warszawa 2003, s. 181.

¹⁰ E. WIPSYCKA – *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa. Z kim i przeciw komu?* Red. T. BUJNICKI, J. AXER. Warszawa 2007, s. 403.

Przesada? Tylko jeśli mający nam wspomnienie odległej lektury Sienkiewicza albo mamy w oczach oczyszczone z nadmiaru niepokojących przedstawień obrazy filmowe. Spójrzmy więc poważnie na tę słynną scenę:

Luśnia pochylał się i wzięwszy w obie ręce biodra Azji, tak aby mógł nimi kierować, zawołał na ludzi trzymających konie:

– Ruszaj! a powoli, razem!

Konie ruszyły: wyprężone sznury pociągnęły za nogi Azji. Ciało jego sunęło się przez mgnienie oka po ziemi i trafiło na zadzierrzyste ostrze. Wówczas ostrze poczęło się w nim pograżać i jęło się dźbiać coś strasznego, coś przeciwnego naturze i człowieczym uczuciom! Kości nieszczęsnika rozstępowały się, ciało darło się na dwie strony; ból niewypowiedziany, tak straszny, że graniczący niemal z potworną rozkoszą, przeniknął jego jestestwo. Pal pograżał się głębiej i głębiej. Tuhaj-bejowicz zwarł szczęki, wreszcie jednak nie wytrzymał – zęby jego wyszczerzyły się okropnie, a z gardzieli wydobył się krzyk: A! a! a! – do krakania kruka podobny. – Wolno! – skomenderował wachmistrz.

Azja powtarzał swój straszny krzyk coraz szybciej.

– Kraczesz? – spytał wachmistrz.

Po czym krzyknął na ludzi:

– Równo! stój! Ot, i już! – dodał zwracając się do Azji, który umilkł nagle i tylko rzeził głucho.

Szybko wyprężono konie, za czym podniesiono pal, grubszy jego koniec spuszczone w umyślnie przygotowany dół i poczęto obsypywać go ziemią. Tuhaj-bejowicz patrzył już z wysoka na tę czynność. Był przytomny. Straszliwy ten rodzaj kary był tym straszniejszy, że ofiary nawleczone na pal żyły czasem przez trzy dni. Azji głowa zwisała na piersi, wargi jego poruszały się mlaszcząc, jakby coś żuł i smakował; czuł teraz wielką omdłałość i widział przed sobą jakby niezmierną, białawą mgłę, która nie wiadomo dlaczego wydawała mu się okropną, ale w tej mgle rozeznawał twarze wachmistrza i dragonów, wiedział, że jest na palu, że ciężarem ciała obsuwa się coraz głębiej na ostrze; zresztą począł drętwieć od nóg i stawał się coraz nieczulszy na ból.

Chwilami ciemność przesłaniała mu tę okropną białawą mgłę; wówczas mrugał swoim jedynym okiem, chcąc patrzeć i widzieć wszystko aż do śmierci. Wzrok jego przechodził ze szczególną uporczywością z pochodni na pochodnię, bo wydawało mu się, że koło każdego płomienia tworzy się jakby tęczowe kolisko. Lecz męka jego nie była skończona; po chwili wachmistrz zbliżył się do pala ze świdrem w ręku i zawołał na stojących obok dragonów:

– Podsadźcie mnie!

Dwóch silnych chłopów podniosło go ku górze. Azja począł teraz patrzeć na niego z bliska, mrugając ciągle, jakby chciał poznać, co to za człowiek wspina się aż do jego wysokości. Tymczasem wachmistrz rzekł:

– Pani wybiła ci jedno oko, a ja sobie ślubowałem, że ci wywiercę drugie.

I to rzekłszy zapuścił ostrze w źrenicę, zakręcił raz i drugi, a gdy powieka i delikatna skóra otaczająca oko owinęły się już wokół skrętów świdra – szarpnął. Wówczas z obu jam ocznych Azji wypłynęły dwa strumienie krwi i płynęły jakby dwa strumienie łez po jego twarzy. Twarz sama zbiałała i stawała się coraz bielsza. Dragoni poczęli gasić w milczeniu pochodnie, jakby wstydząc się, że światło oświeca dzieło tak okropne – i tylko od księżycowego sierpa szły srebrne, lecz niezbyt jasne blaski na ciało Azji. Głowa jego pochyliła się zupełnie na piersi, tylko przywiązane do dębczaka i owinięte smolną słomą ręce sterczały ku górze, jakby ten syn Wschodu wzywał zemsty tureckiego półksiężycyca na swych oprawców¹¹.

Ramy konwencji historyczno-przygodowej nie ujmują nic obrazowi kaźni. Poważne potraktowanie tej lub podobnych scen w powieściach Sienkiewicza daje szansę na podjęcie wielu zagadnień dotyczących współczesnej estetyki przemocy, między innymi:

Po pierwsze, **jakie jest uzasadnienie lektury podobnych przedstawień?**

Nie chodzi tu bowiem o wstrząs i potępienie wojny. W takim wypadku celem potwornego obrazu torturowania Azji byłoby wywołanie wstrętu i cierpienia odbiorcy. Ale nawet gdyby tak było, obraz przemocy i cierpienia jest dwoisty. Jak pisze Susan Sontag, takie „zdjęcie wysyła sprzeczne sygnały. Połóżcie temu kres – przekonuje – lecz jednocześnie wykrzykuje: cóż za widowisko!”¹². Lektura sceny z *Pana Wołodyjowskiego* nie przynosi nam chluby, upokarza naszą wrażliwość, zdolność do współczucia, wydobywa moralne upośledzenie, zubożenie na refleksję o krzywdzie innej niż własna. Jedyną szansą odkupienia tej lektury jest refleksja, która otwiera się wraz z możliwymi pytaniami, które – zdaniem Sontag – powinniśmy postawić: „Kto jest sprawcą tego, co ukazano na zdjęciach? Kto jest odpowiedzialny? Czy to wybacalne? Czy można było tego uniknąć? Czy istnieje jakiś stan rzeczy, z którym się do tej pory godziliśmy, a który należy zakwestionować?”¹³.

¹¹ H. SIENKIEWICZ: *Pan Wołodyjowski*. Warszawa 1964, s. 504–505.

¹² S. SONTAG: *Widok cudzego cierpienia*. Tłum. S. MAGAŁA. Kraków 2010, s. 93.

¹³ *Ibidem*, s. 138.

Po drugie, jak to jest zrobione, że możemy na to patrzeć?

Wskazał na to już Stanisław Brzozowski w klasycznej krytyce Sienkiewicza. Pisał, że w tym pandemonium przemocy nie ma cierpienia, nie ma przedstawienia bólu ofiar. Ból w tekście jest wyjątkowo trudny do przedstawienia, a przecież – pisze Jacek Leociak – właśnie ból

wytrąca nas z rutyny dnia powszedniego i pozwala doświadczyć granic cielesności. Prowadzi nas nad krawędź, za którą jest już tylko groza śmierci i budzący przerażenie trup. Słowo przeradza się w krzyk, bełkot, skowyt. Wreszcie w milczenie. A przecież konfrontacja z bólem, cierpieniem i grozą przynosi poznanie¹⁴.

Sprawa komplikuje się, kiedy ów ból ma stać się obiektem komunikacji. Elaine Scurry zdecydowanie odrzuca możliwość jakiegokolwiek bezpośredniego świadectwa tego doświadczenia:

Owa bezprzedmiotowość bólu, całkowita nieobecność referencjalnej treści, niemal pozbawia nas możliwości uchwycenia go w języku; zresztą owa bezprzedmiotowość bólu nie daje się łatwo uchwycić w jakiegokolwiek formie dyskursu: materialnej bądź werbalnej. Zarazem ta bezprzedmiotowość bólu może pobudzić wyobraźnię, powodując proces, który ostatecznie wydaje na świat gęste morze artefaktów i symboli, które tworzymy i wśród których się poruszamy¹⁵.

Po trzecie, **kiedy i dlaczego przyznajemy prawo do przemocy jednej stronie?** A więc: jak rodzi się postawa, którą sam Sienkiewicz wykpił w „prawie Kalego”?

A pamiętać trzeba, że prostoduszny cynizm nie jest w powieści autora *Quo vadis* wyłącznie atrybutem płytkiego umysłu Afrykańczyka. Już w jednoaktówce *Czyja wina* czytamy, że „podobne poglądy na złe i dobre uczynki wygłaszają i w Europie”. Na dowód tego znużona arystokratka Jadwiga prowokuje tam malarza Leona:

Pewien misjonarz pytał Murzyna, co wedle jego pojęcia jest złe? Murzyn zamyślił się i rzekł: „Złe jest, jak mi kto żonę ukradnie”. „A dobre?” – spytał ksiądz. – „Dobre – odpowiedział Murzyn – to

¹⁴ J. LEOCIAK: *Doświadczenia graniczne. Studia o dwudziestowiecznych formach reprezentacji*. Warszawa 2009, s. 5.

¹⁵ E. SCURRY: *The body in pain. The making and unmaking of the world*. New York 1985, s. 162, tłum. – R.K.

jak ja komu ukradnę.” Otóż przyjaciele mego męża są zdania tego Murzyna¹⁶.

Walter Benjamin w studium *Przyczynek do krytyki przemocy* pisze o odmianie przemocy najczęściej ukazywanej przez Sienkiewicza, że to „przemoc mityczna”.

Przemoc mityczna w swej modelowej postaci jest nagą manifestacją bogów. Nie środkiem do ich celów, raczej nie manifestacją ich woli, lecz w pierwszym rzędzie manifestacją ich bytu. [...] To właśnie takiego herosa oraz przemoc prawną przyrodzonego mu mitu jeszcze dziś próbuje przywołać lud, gdy podziwia wielkiego złoczyńcę. [...] Przemoc mityczna (cel nie środek) jest tożsama z przemocą ustanawiającą prawo, jest celem, bo cel to utrzymanie prawa, które ta przemoc ustanowiła, a które nazywa się „władza”. Przemoc mityczna to przemoc krwawa, wywierana na nagim życiu, gwoli niej samej¹⁷.

Przemoc mityczna jest zatem narcystyczna, nie interesuje jej cierpienie ofiary, ale własna moc, spektakularność, „wypowiedzenie się” czy urzeczywistnienie. Proste tu przejście od Sienkiewicza do typowej poetyki przemocy w kinie sensacyjno-przygodowym i w grach komputerowych.

Poważniejszy charakter ma postawienie Sienkiewiczowi pytania: kto ma prawo do przemocy? Przywoływany Walter Benjamin twierdzi, że przemocy należy szukać przede wszystkim w dziedzinie środków, nie zaś celów. Państwo zmierza do odebrania jednostce prawa do „przemocy naturalnej” (źródłowy środek każdego bytu biologicznego do zaspokajania swoich potrzeb). W to miejsce państwo wprowadza przemoc prawną, przyznaje sobie prawo do „usankcjonowanej przemocy” w imię zagwarantowania „sprawiedliwych” celów, a także używa przemocy w imię ochrony samego prawa, choć przemoc ta istnieje poza prawem.

Paradoks ten wyraża najpełniej przemoc wojenna, w której cele naturalne jednostek zostają wykorzystane do **ustanowienia prawa**. Przemoc wojenna jest źródłowa i modelowa dla wszelkiej przemocy użytej do celów naturalnych. Zarazem każda taka przemoc ustala nowe prawo, a więc państwo lęka się jej i potrzebuje zarazem. Przykład jaskrawy: polityka militarizmu – musimy powszechnego stosowania przemocy jako środka do celów państwa. Jest to przemoc **podtrzymująca prawo**. Tę funkcję przemocy realizuje w *Ogniem*

¹⁶ H. SIENKIEWICZ: *Czyja wina*. W: IDEM: *Dzieła*. Red. J. KRZYŻANOWSKI. T. 39. Warszawa 1951, s. 134.

¹⁷ W. BENJAMIN: *Przyczynek do krytyki przemocy*. Tłum. A. LIPSZYC. „Kronos” 2009, nr 4, s. 37–39.

i mieczem Jeremi Wiśniowiecki, ale bez trudu można przemieścić tę refleksję na współczesne zagadnienia: wojny w Afganistanie, więzienia w Guantánamo, tajnych więzień CIA w Polsce itp.

Po czwarte, **co te obrazy oglądane przez nas mówią nam o nas?**

Sontag uspokaja – samo oglądanie nie czyni z nas potworów. Życie z podobnymi obrazami oraz z wiedzą, że stoi za nimi rzeczywistość, jest jednym z przejawów dojrzałości. Obrazy te powinny nas dręczyć, ale nie ciągle zaskakiwać świadectwami ludzkich „zdolności”¹⁸.

Są też „niewinne” obrazy przemocy, które dostarczają nam przyjemności lub zabawy dzięki wiedzy, że nie są niczym więcej niż obrazem/tekstem.

Nieco z boku przykląkł pan Podbipięta z Zerwikapturem w rękę, a Wołodyjowski przycupnął tuż przy Skrzetuskim i szepnął mu w same ucho:

- Idą na pewno...
- Krok pod miarę.
- To nie czerń ani Tatarzy.
- Piechota zaporoska.
- Albo janczary; oni dobrze maszerują. Z konia można by ich więcej naciąć!

[...] Wołodyjowski przestał szczypać Skrzetuskiego, a pan Longinus ścisnął rękojęść Zerwikaptura i wytężył oczy, bo był najbliższej wału i spodziewał się pierwszy uderzyć.

Wtem trzy pary rąk pojawiły się u krawędzi i chwyciły się jej silnie, a za nimi poczęły się z wolna i ostrożnie podnosić trzy szpice od misiurek... wyżej i wyżej...

„To Turcy!” – pomyślał pan Longinus.

W tej chwili rozległ się straszliwy huk kilku tysięcy muszkietów; zrobiło się widno jak w dzień. Nim światło zgasło, pan Longinus zamachnął się i ciął okropnie, aż powietrze zawyło pod ostrzem.

Trzy ciała spadły w fosę, trzy głowy w misiurkach potoczyły się pod kolana klęczącego rycerza.

Wówczas, choć piekło zawrzało na ziemi, niebo otworzyło się nad panem Longinem, skrzydła urosły mu u ramion, chóry anielskie rozśpiewały mu się w piersi i był jakoby wniebowzięty, i walczył jak we śnie, i cięcia jego miecza były jakby modlitwą dziękczynną.

[...] Nazajutrz wezwał go do siebie książę-wojewoda i chwalił wielce, a żołnierze przychodzili tłumami przez cały dzień winszo-

¹⁸ S. SONTAG: *Widok cudzego cierpienia...*, s. 135.

wać i oglądać trzy głowy, które czeladź przyniosła mu przed namiot, a które już czerniały na powietrzu. Było tedy podziwu i zazdrości niemało, a niektórzy wierzyć oczom nie chcieli, bo tak były równo ścięte wraz ze stalowymi czepcami od misiurek, jakby kto nożycami odkroił.

– Straszliwy z waści sartor! – mówiła szlachta. – Wiedzieliśmy o tobie, żeś dobry kawaler, ale takiego ciosu mogliby i starożytni pozazdrościć, bo i najgrzeczniejszy kat lepiej nie potrafi.

– Wiatr tak czapek nie zdejmie, jako te głowy są zdjęte! – mówili inni.

I wszyscy ściskali dłonie pana Longina, a on stał ze spuszczo-
nymi oczyma, promienny, słodki – zawstydzony jako panna przed ślubem i mówił, jakby się tłumacząc:

– Ustawili się dobrze¹⁹.

Fascynacja i upokorzenie obrazami przemocy mają – zdaniem Wolfganga Isera – wspólne antropologiczne źródło, wynikają mianowicie z naszej kondycji jako istot posiadających kulturę. Ona bowiem, w postaci norm i zakazów, nieustannie oddziela nas od obiektów naszych pragnień, co z kolei owocuje fantazją o przemocy, która od razu, błyskawicznie zlikwidowałaby przeszkodę. Aby zniwelować tę dychotomię, używamy obrazów – przedstawień obiektów naszych pragnień, które odwracają uwagę od obiektów realnych i powstrzymują pragnienie przemocy. Jednak do czasu i nie bez ryzyka. Pisze bowiem Iser, że

Źródłowy konflikt między zmysłową chęcią posiadania a zakazem jej spełnienia jest konfliktem nie do rozwiązania, ponieważ akt reprezentacji jest zdolny jedynie do tworzenia fikcji. Jeżeli u źródeł kultury zachodzi odroczenie przemocy przez przedstawienie, czyli podstawienie znaku w miejsce rzeczywistości, znów oznacza to, że rzeczywistość musi ponownie dojść do głosu, tworząc nowy konflikt, omijany przy użyciu reprezentacji²⁰.

Skoro więc obrazy przemocy są naszym kulturowym depozytem i nie sposób się od nich oddzielić, a największym mistrzem takich przedstawień w polskiej literaturze jest Sienkiewicz, to niech refleksja nad jego twórczością zaczyna się jak najwcześniej – czyli w gimnazjum. Oczywiście byłby to Sienkiewicz poważnie czytany i komentowany. Wydaje mi się, że wybór można

¹⁹ H. SIENKIEWICZ: *Ogniem i mieczem*. T. 2..., s. 360–361.

²⁰ W. ISER: *Czym jest antropologia literatury?* Tłum. A. KOWALCZE-PAWLIK. „Teksty Dru-
gie” 2006, nr 5, s. 22.

ograniczyć do *Ogniem i mieczem* oraz *Quo vadis*. Natomiast wracałbym do Sienkiewicza w liceum, ale czytanego we fragmentach ukierunkowanych problemowo.

Ryszard Koziółek

Sienkiewicz for adults

Summary

The sketch is a presentation of works by Sienkiewicz that have their own established place in the school tradition. The title of the article is provocative and shows that works by this author being the subject of familiarization in schools for decades is not the literature for teenagers, but for adult readers. The author, analysing the fragments of Sienkiewicz's works, points to this language level that reveals violence and sensuality in characters' experiences. Pointing to the curriculum, he notices the power of these texts deriving from the possibility of a new reading. He proves that Sienkiewicz's works give the possibility of re-raising many problems and issues within the scope of a triangle: aesthetics-ethics-existence. Among the questions that can be asked again are such as: Who has got the right to violence? And the author shows how one can make a transition from this question asked as regards Sienkiewicz's characters to questions on the situation in the contemporary world, and translate reflection on Sienkiewicz's historical works into today's issues of the war in Afghanistan, prisons in Guantanamo, or CIA secret prisons, etc. His reflections on Sienkiewicz's new reading at school close with pointing to two texts in a junior high school, namely *Quo vadis* and *With Fire and Sword*, and a postulate of returning to reading fragments of this author's novels that are problem-oriented in a grammar school.

Ryszard Koziółek

Sienkiewicz pour adultes

Résumé

L'esquisse est une présentation des oeuvres de Sienkiewicz, qui ont une place déterminée dans la tradition scolaire. Le titre de l'article est provocatif et prouve que la production littéraire de cet auteur, apprivoisée depuis des décennies dans les écoles, n'est pas une littérature pour la jeunesse mais pour des lecteurs adultes. L'auteur, en analysant des fragments des oeuvres de Sienkiewicz, montre le niveau de langue qui accuse la violence et le sensualisme des actions des personnages. En indiquant des mentions du programme de base, il voit la force dans les textes de cet auteur, résultant des possibilités d'une nouvelle interprétation. Il prouve que la production littéraire de Sienkiewicz donne la possibilité de poser de nouveau de nombreux problèmes et questions dans le triangle : esthétique-éthique-existence. Parmi des questions que l'on peut poser à Sienkiewicz et à ses romans figure : qui a droit à la violence ? L'auteur fait voir comment de cette question, posée à l'égard des héros de Sienkiewicz, on peut passer aux questions sur la situation dans le monde actuel et transmettre la réflexion

des textes historiques aux questions actuelles de la guerre en Afganistan, du camp de Guantanamo, des prisons secrètes de CIA etc. Il finit ses réflexions sur la nouvelle interprétation de Sienkiewicz par la désignation de deux textes au choix dans le collège : *Quo vadis* et *Par le fer et par le feu* et postule le retour des fragments de roman, analysés selon la problématique, au lycée.

IWONA GRALEWICZ-WOLNY

Uniwersytet Śląski

„Pokój ci, Janku!”? Nowela pozytywistyczna dla początkujących

Stara prawda psychologii rozwojowej mówi, iż bycie rodzicem jest szansą na przeżycie swego dzieciństwa po raz wtóry. W tym powrocie do pierwszych doświadczeń i epifanii świata mieści się także powrót do szkolnej ławy, który dla literaturoznawcy oznacza możliwość porównania odczytań lekturowego kanonu znanych z uczniowskiej autopsji sprzed kilkudziesięciu lat zarówno z ich dzisiejszą „szkolną” postacią, jak i ze sposobami ujęcia i „rozczytania” danego tekstu na gruncie akademickim. Wraz z tym trójczłonowym porównaniem nasuwają się pytania o historyczną zmienność polonistycznych narzędzi, stopień innowacyjności współczesnych interpretacji, wreszcie o aktualność i atrakcyjność lektur sprzed lat. Co więcej, pytania te są zawieszane jednocześnie w naukowym, metaliterackim, dyskursie, jak i w praktyce nauczania naszych dzieci. Mówiąc wprost, mamy nie tylko zawodowy, lecz także prywatny interes w tym, aby udzielić na te pytania uczciwej i wnikliwej odpowiedzi. Miniony czas, choć w sposób nieunikniony ujął nam energię, w tym wypadku działa na naszą korzyść, dając w zamian dystans, z którego rzecz całą widać lepiej i wyraźniej. Na fali resentmentu odkurzamy zgrzebne wydania naszych szkolnych lektur, a jednocześnie podglądamy, co też czyni z nimi dzisiaj po tylekroć reformowana, a więc (przynajmniej w zamierzeniu) coraz doskonalsza, szkoła. W przemeblowanym, czy wręcz – zgodnie z duchem czasu – rozmontowanym kanonie zachowały się bowiem, i to w dość pokaźnej liczbie, utwory, które sami „przerabialiśmy” na lekcjach, mozolnie zdobywając pierwsze szlify w dziedzinie sztuki interpretacji. Jedne witamy po latach ze wzruszeniem, obecność innych każe nam otworzyć szeroko oczy w geście zdziwienia. Drużej z tych sytuacji chciałabym poświęcić kilka refleksji.

Na łamach pierwszego numeru wydawanego przez „Gazetę Wyborczą” pisma „Książki. Magazyn do czytania” Janusz Rudnicki wysadza szkolny kanon w powietrze. *Pałę lektury!* – głosi aluzyjny tytuł artykułu, którym autor wyraża zarówno sens zarazy toczącej spisy lektur, jak i potrzebę ich zrewolucjonizowania. Dalej czytamy:

W szkole straszy. Jeśli porównać ją do opery, to jej upiorem są lektury. Ich liczba jest makabryczna. A co najmniej połowa, licząc już od szkoły podstawowej, absolutnie zbędna. Czytanie ich wszystkich to droga przez mękę. Niech szczyzną¹.

We właściwym sobie barwnym, obrazoburczo-intertekstualnym stylu Rudnicki próbuje udowodnić absurdalność MEN-owskich propozycji lekturowych, które nie tyle nie kształtują świadomego czytelnika, ile wręcz zabiłają w dzieciach i młodzieży chęć czytania. Można jednak odnieść wrażenie, że w krzywym zwierciadle swego wywodu autor odbija każdą lekturę, jaka przyjdzie mu na myśl. *Zaczarowana zagroda* Centkiewiczów – niedobra, bo o Grenlandii, *Nad Niemnem* Orzeszkowej – niedobre, bo dzieje się na wsi, *Kajtkowe przygody* Kownackiej – też nie, bo też na wsi, co gorsza, o bocianie, a bocian to, zdaniem Rudnickiego, „drugi egzemplarz w menażerii polskiej” etc. Podejmując ten typ dyskursu, można by zadać autorowi następujące pytania: jak to się stało, że po przejściu przez piekło szkolnego kanonu został cenionym pisarzem?, jakim cudem Mickiewicz i Słowacki pospołu nie obrzydzili mu do szczytu sztuki słowa pisanego? I wreszcie: czy bez tego, przekraczającego rzekomo ludzkie siły, bagażu lektur, jaki przychodzi dźwigać kolejnym pokoleniom, naszpikowany aluzjami literackimi styl Rudnickiego byłby dla nas czytelny? Prowokując skandal w słusznej sprawie uzdrowienia szkolnego kanonu, autor oczywiście przerysowuje poruszane kwestie.

Narzekać na szkołę, w tym także na kanon lektur, jest stare jak świat. O ile szkoła budzi zazwyczaj niechęć dzieci (bo muszą do niej chodzić) i rodziców (bo zawsze jest nie taka, jaka powinna być), o tyle proponowany przez tę szkołę kanon rodzi niechęć podwójną (bo nie dość, że szkolny, to obowiązkowy i narzucony odgórnie, a jego nieznamość może mieć przykre konsekwencje podczas pokonywania egzaminacyjnych progów)². Rodzi się więc podejrzenie, że włączenie obojętnie jakiej książki do kanonu szkolnych lektur jest dla niej swoistym pocałunkiem śmierci. Obawiam się, że taki los spotkałby również utwory, które Rudnicki proponuje uczniom w publikowanej na łamach „Gazety Wyborczej” ostatniej odsłonie swojej lekturowej krucjaty³. *Mdłości* Sartre’a czy *Obcy* Camusa znajdą z pewnością wśród maturzystów swoich wielbicieli. Nie łudźmy się jednak, że sama zmiana w zestawieniu tytułów zmobilizuje do czytania tych, którzy dotąd poprzestawali na lekturze opracowań (co, nawiasem mówiąc, również jest sporą umiejętnością, biorąc pod uwagę zawilgości narracji bryków, w których nierzadko nie moż-

¹ J. RUDNICKI: *Pałę lektury!* „Książki. Magazyn do czytania” 2011, nr 1, s. 16.

² Na temat problematyki szkolnego kanonu lektur zob. S. BORTNOWSKI: *Lektury w stanie podejrzenia*. W: IDEM: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa [b.d.w.], s. 139–177.

³ J. RUDNICKI: *10 książek nowoczesnego maturzysty, czyli wylecicie z klasy nad poziomym*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 9 września 2011 r.

na rozpoznać oryginału). Pamiętać też należy, iż sytuacja, o której tu mowa, przypada na okres młodzieńczego buntu, sprzyjającego raczej samodzielnym poszukiwaniom idoli, w tym idoli literackich, niż korzystaniu z propozycji nauczycieli, nawet tych najbardziej charyzmatycznych. Odwołując się do prywatnych obserwacji, o których była mowa na wstępie, wracam zatem na szczybel szkoły podstawowej, jako że – korzystam tu ze stylistycznego patentu Rudnickiego i *Traktatu poetyckiego* Miłosza jednocześnie – „Tam nasz początek”.

Plastusiowy pamiętnik, rocznik 1936. Pierwsza klasa, pierwsza lektura. Okazuje się, że trudność polega nie tylko na sprawnym i sensownym po składaniu wyrazów w zdania. Mozolną lekturę co rusz przerywają pytania: „Mamo, co to jest obsadka?”, „Co to kałamarz?”, „Jak wygląda kleks?”. Tłumaczę cierpliwie, do czego służy naparstek, choć sama nim się nie posługuję, rysuję drewniany piórnik z zasuwany wieczkiem, bo w domu próżno szukać jego odpowiednika, i zastanawiam się przy okazji w duchu, kto przy zdrowych zmysłach daje pierwszoklasiście scyzoryk, którym Tosia ostrzy ołówki. Wszelkie niejasności zostają oczywiście rozwiane i lektura toczy się coraz sprawniej, tym bardziej że fabuła opowieści o Plastusiu w sympatyczny, choć ogólny sposób przystaje do szkolnej rzeczywistości, w jakiej znalazła się moja debiutująca w szkolnej ławie latorośl. W tle pobrzmiwa jednak profetyczno-katastroficzny głos Rudnickiego:

O uczniowie moi, śpieszcie się czytać książki, bo one starzeją się jak ludzie. A nie jak znaczki pocztowe czy wino. Kurczą się, żółkną, wydzielają podejrzone zapachy, mają wyleniawe grzbiety. Spieszcie się, bo z biegiem lat, z biegiem dni czytać będziecie coraz mniej i mniej⁴.

Czy w tej przestrodze kryje się sugestia, iż tylko literatura współczesna, ta, która utrwała postać naszego świata, ma szansę zdobyć serca i umysły młodych czytelników? Czy odesłać należy do lamusa wszystkie teksty głoszące niepopularne dziś ideologie, utwory, których światy przedstawione są nieodwracalnie przeszłe? Czy obowiązek bycia *trendy*, bycia „na bieżąco” powinien objąć także polonistyczne kształcenie? Słowem: czy lista lektur powinna być listą bestsellerów?

Już teraz, gdy mowa o pierwszej klasie, mogę zaprzeczyć. Przykrawanie spisów lektur wyłącznie pod gusta adresatów jest w moim odczuciu drogą donikąd. Czytanie „utworów z epoki” ma swój sens może przede wszystkim właśnie na wczesnym etapie nauki. Jeszcze do niedawna to my czytaliśmy dziecku, będąc nie tylko odtwórcą tekstu, lecz także przewodnikiem po nim.

⁴ Ibidem.

Teraz, gdy na naszych oczach rodzi się samodzielny czytelnik, warto być obok i służyć wyjaśnieniami, kiedy tekst z racji archaiczności realiów i języka staje się mniej dostępny. Archaiczność ta jest przepustką do wiedzy o przeszłości, sposobem wzbogacania słownictwa, impulsem dla wyobraźni.

Wróćmy do szkoły. Klasa czwarta – w spisie lektur proponowanych przez polonistkę mojego starszego syna dostrzegam Sienkiewiczowskiego *Janka Muzykanta* i *Antka* Prusa. Reakcja odruchowa jak Rudnickiego: po co to komu? Oczami wyobraźni widzę ziejącą przepaść, jaka dzieli dzisiejszego dziesięciolatka od pozytywistycznych bohaterów. Brak konsoli Nintendo to przecież nie to samo co brak skrzypiec, który stał się powodem tragedii Janka, a niemożność opłacenia nauki syna przez matkę Antka nijak się ma do rodzicielskich trudności z uregulowaniem chesnego, jeśli pociecha nasza uczęszcza do prywatnej bądź społecznej szkoły. Wreszcie sam pozytywizm, zamierzchnia epoka, której idee, chociażby praca u podstaw, kojarzą się tzw. dzisiejszej młodzieży chyba tylko z pierwszą pracą w restauracji McDonald's. Odganiem jednak te niepoważne skojarzenia, zastanawiając się, jak też poradzi sobie dzisiejszy uczeń i dzisiejsza szkoła z liczącymi blisko sto trzydzieści lat nowelami.

Gatunek zdaje się sprzyjać obojgu. Utwory są krótkie, więc – co oczywiste – i lektura nie jest czasochłonna, a sama praca z tekstem łatwiejsza niż w przypadku powieści. Po przeczytaniu pierwszej strony noweli Sienkiewicza radość ucznia zamienia się jednak w niepokój, stopniowo graniczący z paniką, okazuje się bowiem, że choć przedmiot nosi nazwę „język polski”, lektura, którą w jego ramach zaproponowano, chyba nie jest po polsku. Celowo przerysowuję sytuację, aby oddać stopień trudności, jaki reprezentują obie lektury, które jeszcze kilkanaście lat temu nie sprawiały uczniom aż takich kłopotów jak dziś. „Komornica”, „kuma”, „krajka”, „potrzódka”, „stójka”, „przedówek” – domagają się przypisów, natomiast niektóre partie tekstu wypadałoby wręcz inscenizować, aby przybliżyć przebieg wydarzeń i ich wymowę. I dobrze – ośmielam się twierdzić po raz kolejny. W lekturze, jak w życiu – nikt nie obiecywał, że będzie łatwo. W poczuciu rodzicielskiej odpowiedzialności za edukację dziecka pełnię funkcje lektora i komentatora jednocześnie, mój młodszy syn zaś, między innymi z racji wrodzonej chudości, idealnie wcielił się w rolę Janka Muzykanta, ze szczególnym zapałem grając scenę zgonu głównego bohatera.

Gdy już udaje nam się rozwikłać przebieg fabuły i rozszyfrować leksykalne znaki zapytania, pora na rozmowę o sensach tekstu. Wybór tematów odwrotnie proporcjonalny do objętości utworów. Sugestia pierwsza: czym jest talent?, jakie talenty posiadamy? dlaczego powinniśmy je pielęgnować? (jako współczesnym kontekstem można się tu posłużyć telewizyjnym programem „Mam talent”, a w ślad za nim poruszyć na przykład temat „Sława – blaski i cienie”). Może to być też rozmowa o Innym (wszak o Janku czytamy,

że to „odmieniec”), o rozmaitych typach wrażliwości, o braku porozumienia między dorosłymi i dziećmi. Podobnych kwestii do dyskusji dostarcza *Antek* Prusa: mechanizmy wyboru drogi życiowej, fenomen zabobonu czy stosunek do rodzinnych stron. Wreszcie, *last but not least*, wspólny obu tekstom temat ubóstwa – tu jako kontekst, i to najświeższy, można wykorzystać, wydaną w ramach obchodów Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym, książkę Hanny Gill-Piątek i Henryki Krzywonos pod tytułem *Bieda. Przewodnik dla dzieci*⁵. W takich przykładowych kontekstach lektura odległa w czasie ma szansę stać się bliska.

Kilka dni po mozołnym, ale zakończonym sukcesem sforsowaniu tekstu, zaglądam z ciekawości do zeszytu z języka polskiego, by podpatrzeć proponowaną aktualnie metodę opracowania pozytywistycznej noweli. Zaczyna się tradycyjnie, od garści informacji biograficznych o autorze, następnie podana w punktach fabuła i charakterystyka głównego bohatera. Nowością jest dla mnie zastosowanie metody „2 w 1” w wersji symultanicznej – *Antek* i *Janko Muzykant* są omawiani na zasadzie: życiorys Prusa i życiorys Sienkiewicza, dzieje i charakterystyka Antka oraz dzieje i charakterystyka Janka. Metoda, która w pierwszej chwili wydaje się zagadkowa (samo zestawienie, bez wskazania na podobieństwa i różnice czy też uwzględnienia, wysuniętej i szczegółowo udokumentowanej przez Aleksandra Wita Labudę, propozycji czytania *Antka* jako polemiki z *Jankiem Muzykantem*⁶), po chwili zastanowienia i przy odrobinie dobrej woli nabiera sensu: teksty o zbliżonej dacie powstania, podobnym typie bohatera, warstwie językowej i gatunku „wspierają się” w swej odmienności od pozostałych lektur, nie są już tak bardzo „osobne” czy „inne”. Wniosek ten nie jest jednak poszukiwaną przeze mnie odpowiedzią na pytanie: po co szkoła *Anno Domini* 2010 czyta *Antka* i *Janka Muzykanta*?, jaki pożytek ma płynąć z lektury pozytywistycznych nowelek, po które nasze dzieci pewnie nigdy nie sięgnęłyby z własnej woli, a i my sami raczej nie mielibyśmy odwagi wystąpić z reklamą tych tekstów?

„Życie dziecka polskiego na wsi w XIX wieku” – tak brzmi temat ostatniej lekcji poświęconej obu nowelom. Nie kryję rozczarowania tryumfem historyczno-narodowego kontekstu – w ten oto sposób utwory, które już w pierwszym odbiorze wydawały się uczniom odległe, zostały zamknięte za drzwiami XIX stulecia. Otworzą się one po latach tylko przed nielicznymi, tymi, którzy poczują historyczną lub historycznoliteracką pasję. Sprawę pograża ostatecznie znajdująca się pod tematem tabela, w której dokonano zestawienia wa-

⁵ H. GILL-PIĄTEK, H. KRZYWONOS: *Bieda. Przewodnik dla dzieci*. Cieszyn 2010.

⁶ Zob. A.W. LABUDA: *Studium o „Antku” Prusa: recepcja, konstrukcja, konteksty*. Warszawa 1982, s. 144–170. Obszerne przegląd szkolnych propozycji interpretacyjnych noweli Prusa znajduje się w pracy: M. SIENKO: *Kierunki interpretacji „Antka” Bolesława Prusa w szkole podstawowej po roku 1945*. W: *List, nowela, opowiadanie: analizy i interpretacje*. Red. T. BUDREWICZ, H. BURSZYŃSKA. Kraków 2001, s. 195–213.

runków, w jakich wzrastali Janko i Antek oraz bohaterowie anglojęzycznych powieści: Ania Shirley i Tomek Sawyer. Pierwszy wers tabeli precyzuje kraj zamieszkania bohaterów: Polska zostaje przeciwstawiona Kanadzie i Stanom Zjednoczonym; kolejne wersy tabeli zaszczepiają dzieciom nasze odwieczne przekonanie, że u sąsiada trawa zawsze bardziej zielona. I tak, na pytanie: „Jak wyglądał dom bohaterów?”, pada odpowiedź: tu „uboga wiejska chata bez wygod”, tam „ładne zadbane domy ze standardowym jak na tamte czasy wyposażeniem”; i dalej: tu „bieda, nędza i często brak jakichkolwiek środków do życia”, tam „w miarę dobra sytuacja materialna, wystarczało na podstawowe potrzeby”; tu „fatalne warunki, nauczycielom nie chciało się pracować, nikt nie dbał o wykształcenie”, tam „ładna, ciepła szkoła, dobrzy nauczyciele, dorośli dbali o wykształcenie dzieci”; tu „pasje dzieci uznawano za fanaberię lub przejaw lenistwa”, tam „robiono wszystko, aby dzieci mogły rozwijać swoje talenty” etc. Niedaleko stąd do wniosku: tam „ciekawe książki z wesołymi bohaterami”, tu: „nuda, nuda, nuda”.

W roku 1994 Stanisław Bortnowski pisał na łamach „Polonistyki”:

Nowele pozytywistyczne stały się lekturowym pośmiewiskiem. [...] Ogół nauczycieli nie ma do tych nowel klucza. Dydaktyka w tej kwestii jakby zamarła⁷.

Warto potraktować te słowa jak wyzwanie, tym bardziej że w konkluzji autor pozostawia decyzję co do obecności pozytywistycznej noweli w spisie lektur nauczycielom i uczniom. Skoro więc szkoła nie rezygnuje z tych tekstów, warto odświeżyć ich lekcyjne wcielenie. Wszak już przywołana tu praca Labudy – choć powstała blisko trzydzieści lat temu – podpowiada, że można inaczej. Nie rezygnując z omawiania obu utworów metodą zestawienia oraz wybierając jeden z proponowanych przez mnie tematów rozmowy z uczniami na temat lektur, mamy szansę upiec dwie pieczenie przy jednym ogniu. W *Studium o „Antku”* otrzymujemy interpretacyjną wskazówkę:

Talent artystyczny pojmuje Prus inaczej niż Sienkiewicz. Jako dyspozycję wewnętrzną, która nie wybucha nagle i nieoczekiwanie, lecz która rozwija się stopniowo w interakcji z otoczeniem, a nade wszystko jako dar czy zadatek podatny na kształcenie i aby się mógł rozwinąć, kształcenia wymagający. Proces kształcenia czy raczej samokształcenia zdolności Antka został w noweli Prusa starannie wystopniowany i pokazany. Inaczej niż u Sienkiewicza,

⁷ S. BORTNOWSKI: *Te „Antki”, te „Katarzynki”...* „Polonistyka” 1994, nr 8. Por. także uwagi na temat obecności nowelistyki pozytywistycznej w kanonie szkolnych lektur w kompendium tego autora *Przewodnik po sztuce uczenia literatury...*, s. 166–167.

gdzie talent rozwija się jakby za cenę niedorozwoju innych władz, u Prusa kształtuje się on w zgodzie z procesem fizycznego i duchowego dojrzewania. Cały ten proces nie przebiega bezkonfliktowo. Lecz opór rzeczywistości i niepowodzenia występują jako pierwiastki twórcze, dla rozwoju osobowości potrzebne⁸.

Kierunek prowadzenia dialogu jest dowolny: możemy zacząć rozmowę z uczniami od ich własnych uzdolnień (w jaki sposób je pielęgnują?, czy odkryli je w sobie sami, czy też pod wpływem inspiracji? jeżeli pod wpływem inspiracji, to jakiej bądź czyjej?, czy zdarzyło się uczniom porzucić swoje zamiłowanie na rzecz innego?), a następnie pokazać, za Labudą, literacki sposób ujęcia problematyki talentu przez Sienkiewicza i Prusa. Lub odwrotnie: potraktować losy obu bohaterów jako pretekst do rozmowy o własnych talentach i możliwościach ich realizacji. W obu przypadkach lektura przekłada się na autobiograficzny kontekst młodego czytelnika, a w konsekwencji zdejmuje z utworu odium przedpotopowej ramoty.

Warto w tym miejscu przytoczyć również dwa pytania, jakie na temat nowel Prusa i Sienkiewicza zadaje uczniom Tadeusz Patrzalek w *Zadaniach do lektury dla klas IV–VI*:

Jeśli w kulturze europejskiej wyróżnić dwie tradycje sposobu przedstawiania artysty – arystotelesowską (zdrowy rzemieślnik) i platońską (z chorobą tworzenia) – to którą z nich kontynuuje Prus, a którą Sienkiewicz? [...]

I *Antek*, i *Janko Muzykant* kontynuuje wątek literacki dziecka-artysty. Który z tych utworów kontynuuje romantyczną tradycję wątku?⁹

Zarówno poruszona w obu pytaniach problematyka, jak i sposób jej sformułowania wykraczają oczywiście poza wiedzę i kompetencje dzisiejszego czwartoklasisty. Wyłania się z nich w związku z tym pytanie trzecie: czy *Antek* i/lub *Janko Muzykant* nie powinny być tymi utworami, których nie należy usuwać z kanonu, ale przeciwnie: do których interpretacji należy powrócić na ponadpodstawowym poziomie kształcenia polonistycznego, po to, aby – odwołując się do wiedzy i umiejętności zdobytych przez uczniów w latach poprzednich – rozbudować i pogłębić odczytanie znaczeń tekstu, a tym samym udowodnić im ewolucję ich własnych czytelniczych horyzontów?

Gdy czytam retoryczne pytanie Rudnickiego: „Co dziś robić z bzdurami, które wypisywali Mickiewicz, Konopnicka i Sienkiewicz?”, nie oburzam

⁸ A.W. LABUDA: *Studium o „Antku”...*, s. 164.

⁹ T. PATRZALEK: *Bolesław Prus: „Antek”*. W: *Zadania do lektury dla klas IV–VI*. Red. T. PATRZALEK, G. WICHARY. Warszawa 1985, s. 41.

się, lecz jest mi smutno. Przyklasnęłaby Rudnickiemu z pewnością ta część uczniów, których nie umiemy przekonać, że to utwory wartościowe. Dla mnie pytanie to jest wyrazem bezradności wobec własnej tradycji literackiej, której, mówiąc kolokwialnie, nie potrafimy „sprzedać”. Tam, gdzie polonistyka uniwersytecka ma znakomite osiągnięcia (za przykład niech posłużą poświęcone „szkolnym” autorom teksty z najnowszej książki Ryszarda Koziołka *Znakowanie trawy, albo praktyki filologii*¹⁰), polonistyka szkolna zbyt często staje z opuszczonymi w geście bezradności rękami. Może więc bycie „na bieżąco” nie powinno oznaczać proponowania lektur „pod publikę”, takich, które nie zmęczą ucznia i nie obniżą notowań nauczyciela, lecz śledzenie z uwagą aktualnych komentarzy do utworów z przeszłości, które – jak to arcydzieła – po Escarpitowsku „podatne na zdradę”¹¹, wciąż odsłaniają nowe, współczesne sensory. Sam wybór wątków uniwersyteckich odczytań pod kątem horyzontów i możliwości adeptów lektury jest już kwestią pomysłowości i inwencji nauczyciela. Podstawowy warunek powodzenia stanowi jednak kontakt między polonistyką uniwersytecką i polonistyką szkolną, które oprócz oczywistego wspólnego przedmiotu zainteresowań połączone są swoistym związkiem interesów. Ambicją tej pierwszej z założenia powinna być innowacyjność, będąca dla drugiej z nich obroną przed – grożącą jej z racji corocznej repetycji lektury – rutyną. To chyba lepszy kierunek niż palenie lektur, które – jako że rzecz dotyczy książek – jakoś źle mi się kojarzy.

¹⁰ R. KOZIOŁEK: *Znakowanie trawy, albo praktyki filologii*. Katowice 2011.

¹¹ R. ESCARPIT: *Literatura a społeczeństwo*. Tłum. J. LALEWICZ. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Oprac. H. MARKIEWICZ. T. 3. Wyd. 2. Warszawa 1976, s. 148–181.

Iwona Gralewicz-Wolny

“Pokój ci, Janku!”? A Positivist novel for beginners

Summary

The article is an attempt to defend the presence of Positivist novels and any other works that are not the learners’ interest though being honorably called the classics in the school reading lists. The reason for the status quo is a language barrier, and a substantial cultural distance dividing the reality of the world presented from the modern world, and the fossilization of the discourse devoted to works from the past deriving from the 19th century text origins. The solution, as the author claims, should be not the reduction of the school canon to the latest texts, but the refreshment of interpretation propositions in accordance with current methodologies of reading. The very task should be treated as yet another level of the cooperation of the school and academic Polish studies.

Iwona Gralewicz-Wolny

« Pokój ci, Janku ! » ?
La nouvelle positiviste pour débutants

Résumé

L'article est une tentative de défendre la présence de la nouvelle positiviste sur la liste des lectures scolaires, ainsi que d'autres oeuvres qui, portant le nom des classiques, ne profitent pas de l'intérêt des élèves. La cause de cette situation est la barrière de langue, qui résulte de la date de la création de ces textes, ainsi que la distance culturelle importante qui sépare le monde représenté du monde réel, et enfin la paralysie du discours consacré aux oeuvres du passé. Selon l'auteur le remède ne consiste pas à la réduction du canon scolaire de lectures aux textes modernes mais le rafraîchissement des propositions d'interprétations dans un esprit des méthodologies actuelles de la lecture du texte. Cette tâche devrait être traité comme encore un espace de coopération dans les études polonaises entre les enseignants d'école et académiques.





Inspiracje metodyczne

XXIX

IWONA MORAWSKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Nowe pomysły na znane lektury, czyli klasyka literacka jako wyzwanie dla twórczości metodycznej

Centralne miejsce w przekazie tradycji zajmują dzieła klasyczne, ponieważ należą one do naszej współczesności, tak samo jak każdy przeżywany przez nas dzień¹.

„Dziedzictwo do przyjęcia czy odrzucenia?”; „arcydzieło skazane na banicję”; „darcie szat nad lekturami”; „Czy koniec epoki czytania lektur?”; „Kanon lektur – jabłkiem niezgody”; „Jak odczytać stłumione znaczenia?”; „Lekturą po pupie, czyli mordowanie Miłoszem”; „Szkolne jęki”; „*Pan Tadeusz* – to do mnie nie przemawia”; „Słowacki – a kto to taki?”; „detronizacja klasyków” – to tylko niektóre sposoby sygnalizowania (w artykułach prasowych, publikacjach metodycznych itp.) znanego problemu, jakim jest stwierdzany powszechnie opór, niechęć uczniów do czytania i omawiania szkolnych lektur – w tym tekstów z kręgu polskiej i europejskiej klasyki literackiej – znanych/kojarzonych między innymi jako tytuły obowiązkowe, współtworzące szkolny kanon lekturowy, którym w ten sposób wyznacza się ważną rolę w procesie kształcenia tożsamości kulturowej młodego pokolenia. Dydaktyczne walory przypisywane literaturze klasycznej wiążą się z teoretycznym założeniem, iż jest ona ważnym elementem kultury humanistycznej, współkształtującym człowieka, wywierającym wpływ na rozwój jego osobowości². Przyjmuje się, że utwory reprezentujące klasyczny kanon, zarówno ze względu na walory artystyczne, jak i z przyczyn ideowo-moralnych, historycznych stanowią wartość, która określa ich potencjalny wpływ na procesy związane z edukacją/formacją kulturowo-literacką, zwłaszcza młodego pokolenia. Podkreślało to

¹ Hans-Georg Gadamer. Cyt. za: ks. M. SOŁTYSIAK: *Rozumienie i tradycja w hermeneutyce filozoficznej Hansa-Georga Gadamera*. Kraków 2004, s. 169.

² Zob. np. R. RORTY: *Wielkie dzieła literackie jako źródło inspiracji*. Tłum. M. SZUSTER. „Literatura na Świecie” 2003, nr 9–10, s. 325–335; A. STOFF: *Przemiany funkcji literatury w świecie współczesnym a jej zobowiązania wobec człowieka*. W: *U progu trzeciego tysiąclecia. Człowiek – nauka – wiara*. Red. A. BIAŁECKA, J.J. JADACKI. Warszawa 2001, s. 413–432.

niedawno wiele czołowych postaci świata kultury i nauki, które odpowiadając na zaproszenie jednej z gazet, włączyły się w akcję „budowania kanonu lektur szkolnych” czy – jak określali to niektórzy – „szukania sposobów zarażania uczniów literaturą...”³. Wśród formułowanych argumentów przeważały opinie o korzyściach, jakie mogą wynikać z omawiania w szkole utworów literackich identyfikowanych jako klasyczne, przy czym – jak słusznie podkreślał Michał Głowiński: „Tu chodzi o coś więcej niż znajomość kilkunastu wybitnych tekstów. Chodzi o zdolność uczestniczenia w kulturze i tradycji”. A jeszcze inni rozwijali tę myśl następująco: „Kanon pokazuje symboliczny kod kultury” (Małgorzata Szpakowska); „Te książki uczą smakowania literatury” (Jan Englert); „Kanon jest elementem tradycji” (Anna Radziwiłł); „kanon nie może stać się zbiorem banałów” (Tomasz Bocheński)⁴ itd. Przywołuję te wypowiedzi, gdyż coraz częściej spotkać można też zgoła odmienne, wrogie, a nawet agresywne stanowiska wobec utworów zaliczanych do kanonu – zwłaszcza polskiej literatury. Bywa, że stają się one obiektem kpiny, szyderstwa, deprecjacji, a nawet nawołuje się do ich kasacji:

Kanon lektur literatury polskiej jest stęchły. Jej samej zaś słoma z butów wyłazi. Ta z kolei nadaje się doskonale na marzannę, ona zaś wiadomo na co. Spalić lub utopić. Pożegnać...⁵

Tego rodzaju wypowiedzi z pewnością ożywiają dyskusję na temat czytania, i to nie tylko szkolnych lektur (mieszczą się w ramach komunikacyjnej demokracji, jednych oburzają, innych nie), ale można je też odczytywać jako brak zdolności odnajdowania w literaturze – szczególnie tej określanej jako klasyczna – uniwersalnych znaczeń, zawsze aktualnych problemów, niewyczerpanego źródła inspiracji i motywacji do myślenia, przeżywania, wartościowania itd.

Wróćmy jednak do tych koncepcji klasyki literackiej, w świetle których zajmuje ona wyjątkowe i znaczące miejsce w przestrzeni kultury, w wymiarze jednostkowego i wspólnotowego życia. Wielu znawców zagadnienia przekonuje, iż obcowanie z literaturą – zwłaszcza z literaturą klasyczną w „epoce ekranów”, hegemonii popkultury – to jedna z bardziej wysublimowanych form zaspokajania ludzkich potrzeb⁶, głównie potrzeb psychicznych pochodzenia społeczno-kulturowego, związanych z poznawaniem świata, samego

³ Tryb dostępu: <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/135334.poznaj-kanon-lektur-dziennika.html>. Data dostępu: 10.12.2011.

⁴ Ibidem.

⁵ J. RUDNICKI: *Pałę lektury!* „Książki. Magazyn do czytania” 2011, nr 1. Tekst ten jest także zamieszczony na stronie: http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie_obcasy/1,114757,9974648,Pale_lektury_.html. Data dostępu: 10.12.2011.

⁶ E. KASPERSKI: *W świecie potrzeb ludzkich*. „Przegląd Humanistyczny” 1979, nr 11–12, s. 53–70. Zob. też M. HOPFINGER: *Literatura i media po roku 1989*. Warszawa 2010.

siebie, potrzebą autonomii, ideału, potrzebą wzrastania i rozwoju, potrzebą dostrzegania sensu życia:

Dzieło literackie jest takim dobrem, które kumuluje różne wartości, uprawnia zatem różne punkty widzenia i rozmaite kryteria oceny. [...] wychowanie poprzez wartości, znajdujące się w literaturze zmierza do sukcesywnego rozszerzania sfery potrzeb duchowych jednostki. Potrzeb, na które składają się wartości wyższe, nadrzędne i uniwersalne, ale też przenoszone na działania powszednie. Wartości ideowe pomagają w formowaniu właściwych poglądów, a zawarte w literaturze myśli i idee ułatwiają określenie własnej tożsamości. Istotna jest też terapeutyczna rola literatury – daje uspokojenie, satysfakcję intelektualną, estetyczną, dostarcza emocji⁷.

Literatura i sztuka w podzielanym przeświadczeniu mają moc poszerzenia horyzontów myślowych, wpływania na zwiększanie wrażliwości moralnej i społecznej, rozbudzania poczucia obowiązków spoczywających na człowieku⁸. Zdaniem Władysława Dynaka, kanon lekturowy funkcjonujący w strategii pedagogicznej jest instytucjonalnym stymulatorem przymusu czytelniczego,

ogranicza horyzont indywidualnych wyborów literackich, ale jednocześnie tworzy wspólny teren doświadczeń kulturowych, wzory aprobowanych wartości, gwarantuje wspólnotę i ciągłość w kształceniu kultury literackiej⁹.

Zgadając się z tak formułowanymi w odniesieniu do tekstów kanonicznych tezami – o ich niezbywalnych walorach kulturotwórczych, formacyjnych, edukacyjnych – trudno oprzeć się refleksji nad przyczynami braku popularności tych utworów, uznania dla nich wśród współczesnych „globalnych nastolatków”, którym – jak to sygnalizowały przywołane na wstępie formuły¹⁰ –

⁷ J. MISIEWICZ: *Światopogląd i forma. O artystycznych wartościach literatury*. Lublin 1983.

⁸ Zob. np. M. BIELECKI: *Historia – dialog – literatura. Interakcyjna teoria procesu historycznoliterackiego*. Wrocław 2010; J. PAPUZIŃSKA: *Czytania domowe*. Warszawa 1975; A. PRZECŁAWSKA: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowawczym*. Warszawa 1978; J. PLSIECKI: *Film i sztuki tradycyjne*. Lublin 1999; J. STARNAWSKI: *Ludzie książki*. Częstochowa 2000.

⁹ W. DYNAK: *O pojęciu lektury*. W: IDEM: *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*. Warszawa 1978, s. 6–10.

¹⁰ Potwierdzają to również publikowane wyniki badań nad czytelnictwem oraz wyniki egzaminów z języka polskiego (matury, testów gimnazjalnych). Zob. np. B. MYRDIK, I. MO-

trudno odnajdować w przestrzeni literatury klasycznej źródło samopoznania, mądrości, rozumienia świata, odpowiedzi na fundamentalne pytania o sens życia, o wartości, ideały, prawdy o tym, że – jak ujmował to Hans-Georg Gadamer – „dzieła klasyczne należą do naszej współczesności, tak samo jak każdy przeżywany przez nas dzień”¹¹.

Nie jest moim zamiarem rozwodzenie się tu nad brakiem akceptacji dla klasyki literackiej, z jakim nie kryje się „pokolenie ksero”. Przyczyn tego złożonego zjawiska jest wiele, są one często omawiane (między innymi ekspansja popkultury, konkurencyjność mediów audiowizualnych, nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, „tyrania chwili”, „epidemia konsumpcjonizmu”, ogólny kryzys kultury słowa pisanego, upowszechnianie i upowszechniające się w szkołach złe nawyki czytelnicze, anachroniczne i schematyczne interpretacje lektur – to jedne z częściej wskazywanych źródeł awersji uczniów do czytania). O tym, że z klasyką literacką w szkole nie jest dobrze, wiadomo nie od dziś. Sytuację tę warto potraktować jednak – co zresztą zapowiada tytuł tego artykułu – jako wyzwanie do zmiany, czy – jak to ciekawie/prowokacyjnie nazwali organizatorzy konferencji – „reaktywacji”¹², „ożywienia”, „uwspółcześnienia” klasyki literackiej w szkole, a co za tym idzie, przerywania czy przynajmniej ograniczenia liczby zjawisk utrudniających tekstom klasycznym autentyczne zaistnienie, oddziaływanie na nowych czytelników i wchodzenie z nimi w interakcję, dialog, bo – jak pisze jeden z autorów:

Nie jest dobrze, gdy młodzi zaczynają nienawidzić Mickiewicza, gdyż grozi to przerwaniem ciągłości kultury i załamaniem międzypokoleniowego kodu...¹³,

uniemożliwia/utrudnia wejście i „bycie” pod wpływem kultury tak odmiennej od „kultury supermarketu”, obciachu, kultu ciała – bo oferującej niebywałe możliwości osobowego i językowo-komunikacyjnego rozwoju, podmiotowości, refleksyjnego, językowego rozwoju, duchowości, wyobraźni, empatii, inteligencji, pamięci, wrażliwości. Nie ma do tego – jak przekonuje wielu autorów – lepszego materiału niż teksty klasyków, poddawane różnego rodzaju zabiegom – od wstępnej analizy i interpretacji do działań intersemiotycznych, ujawniających nieograniczone w zasadzie możliwości twórcze, jakie wyzwala

RAWSKA: *Pisanie na egzaminie. Uczeń jako autor interpretacyjnej odpowiedzi na dzieło literackie*. W: *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*. Red. G. TOMASZEWSKA, B. KAPELA-BAGIŃSKA, Z. POMIRSKA. Gdańsk 2009, s. 234–244.

¹¹ Cyt. za: ks. M. SOŁTYSIAK: *Rozumienie i tradycja...*, s. 169.

¹² *Reaktywacja klasyki w szkole: Wiek XIX+*. Ogólnopolska Konferencja Naukowa Uniwersytetu Śląskiego. Katowice, 19–21 października 2011 r.

¹³ M. PĘCZAK: *Lektury przymusowe, czyli mordowanie Miłoszem*. „Polityka” 1997, nr 37, s. 3–8.

dzieło sztuki literackiej, prowokujące do dyskusji, gry z tradycją, odkrywania nowych odczytań itd.

W świetle tego, co zostało powiedziane, rodzi się wiele pytań: Jakie rozwiązania dydaktyczne stosować, by klasyka literacka odgrywała ważną rolę w edukacji młodego pokolenia? Co przemawia za tym, aby „ożywić” klasykę? W czym upatrywać skutecznej reaktywacji literackiego kanonu? Co może utrudniać/wypaczać sens tego rodzaju działań? Co i dlaczego warto postulować w tym obszarze celów i zadań kształcenia kulturowego i lekturowego? Co może stanowić dziś inspirację dla organizowania procesu czytania klasyki w szkole? Co robić, aby konstytutywne wartości kultury – których nośnikami są między innymi utwory z kręgu klasyki literackiej – były dostrzegane przez uczniów, a w rezultacie stawały się integralną częścią ich osobowości? Jak wyzwalać w młodych czytelnikach przekonanie, że klasyka literacka jest potrzebna w szkole i poza szkołą, a jej lektura w realiach XXI wieku, w „epoce *reality show*” może okazać się fascynującym, odkrywczym doświadczeniem, okazją do dyskusji, sporów, stawiania ważnych pytań z perspektywy współczesności?

Przejdźmy zatem do omówienia kilku przykładowych projektów dydaktycznych, które – moim zdaniem – wprowadzają nową jakość w szkolne spotkania z klasyką literacką. Można te projekty odnaleźć między innymi w publikacjach metodycznych – literaturze przedmiotu, czasopismach, poradnikach, przewodnikach, w końcu na stronach internetowych wydawnictw edukacyjnych czy na portalach umożliwiających nauczycielom oraz innym autorom dzielenie się swoimi pomysłami/projektami lekcji języka polskiego. Analizując te materiały, starałam się wybrać i krótko opisać rozwiązania najbardziej charakterystyczne, powtarzalne, odpowiadające trendom we współczesnej humanistyce i dydaktyce. Chodzi zwłaszcza o postulowane w wielu publikacjach¹⁴ wyznaczniki efektywnego, nowoczesnego kształcenia, takie jak: podmiotowe traktowanie ucznia, odwoływanie się do jego potrzeb rozwojowych, zainteresowań kulturowych, współczesnych realiów życia społecznego; wyzwalanie pozytywnej motywacji do uczenia się i samokształcenia; tworzenie sytuacji dydaktycznych, mających na celu integrowanie doświadczeń edukacyjnych uczniów, ich wielostronną, twórczą aktywizację; stosowanie różnorodnych metod i technik, zakładających kształcenie refleksyjnych,

¹⁴ Np. *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”*. Red. Z. URYGA. Kraków 1998; H. HAMER: *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa 1994. Zob. publikacje z serii wydawnictwa Universitas: Edukacja Nauczycielska Polonisty: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2004; *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2008; A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków 2009.

krytycznych postaw wobec dziedzictwa kulturowego, językowo-literackiego, jego problematyzowanie, aktualizowanie, wykorzystywanie związanych z nim tematów, znaków, symboli, wartości. Do tego typu rozwiązań – moim zdaniem – zaliczyć można różnego rodzaju zabiegi aktualizacyjne¹⁵, na przykład:

1. Przełamywanie schematycznych, utrwalonych sposobów odczytywania znanych tekstów, odkrywanie wspólnie z uczniami nowych możliwości interpretacyjnych, przywoływanie kontrowersyjnych sądów o znanych utworach, ich autorach, by w ten sposób zachęcać młodych czytelników do własnych ocen, uświadamiać różnicowanie, niejednoznaczność zjawisk kulturowo-literackich. I tak, w jednym z projektów lekcji biograficznej autorowi narodowej epepei i innych wiekopomnych dzieł polskiej literatury romantycznej przywraca się „ludzką twarz” przez nawiązania do pomijanych dotąd (zwłaszcza w szkole) wątków jego biografii, związanych ze słabościami/z dylematami emocjonalnymi, moralnymi, patriotycznymi, brakiem przekonania do sensu walki powstańczej. Proponuje się przedstawiać narodowego wieszca jako „modelowego obywatela zjednoczonej Europy”, powiązanego z trzema narodami i kulturami (białoruską, litewską, polską), wykształconego człowieka, znającego grekę, łacinę, pisma autorów antycznych, wykładowcę literatury słowiańskiej po francusku na paryskiej uczelni (i tak między innymi rozumiejącego swój patriotyzm). Jednym słowem – jak przekonuje autor metodycznej propozycji – gdyby to odnieść do naszych czasów – wieszcz byłby „znakomitym kandydatem na europośla”¹⁶.
2. Stosowanie w projektowaniu sytuacji lekturowych propozycji, rady, zachęty – jako form perswazji dydaktycznej pozbawionych kategoryczności, co pozwala uzyskać w sytuacji lekturowej efekt komunikowania się stosowanego w układach partnerskich, a także przyjacielskich, pozostawia możliwość wyboru tematu lub formy działania lekturowego i okołolekturowego. Egzemplifikują to zjawisko następujące zadania lekturowe (proponowane w niektórych podręcznikach szkolnych): (1) „Współczesnemu czytelnikowi, zwłaszcza takiemu, który zamiłowanie do poezji godzi z zamiłowaniem do Tatr, można polecić lekturę Asnykowego cyklu sonetów *Morskie Oko*”¹⁷;

¹⁵ Por. E. PACZKOWSKA: *Aktualizacja literacka a recepcja dzieła w kontekście kulturowym we współczesnej edukacji polonistycznej młodzieży*. W: *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*. Red. D. MICHUŁKA, K. BAKUŁA. Wrocław 2005, s. 145–150.

¹⁶ S. BORTNOWSKI: *Adamie, jaki byłeś? (o biografii Mickiewicza inaczej)*. W: IDEM: *Jak zmienić polonistykę szkolną*. Warszawa 2009, s. 222–230. Zob. też W. PRZYBYŁA: *Dziady w służbie zagłaskanej historii*. „Język Polski w Szkole Średniej” 2008/2009, nr 2.

¹⁷ Cyt. za: B. MYRDIK: *Czy warto czytać? Uczeń jako obiekt zabiegów perswazyjnych w podręcznikach szkolnych dla liceum*. W: *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*. Red. M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK, W. WAN-TUCH. [„Poznańskie Studia Polonistyczne”]. Poznań 2008, s. 35–46.

- (2) „[...] *Syzyfowe prace* zajmują wysokie miejsce w prozie Żeromskiego. Pisarz dwudziestowieczny, Gustaw Herling-Grudziński (kielczanin, jak Żeromski), uważał je za najlepszą powieść w dorobku twórcy tradycyjnie cenionego przede wszystkim za *Popioły* i *Przedwiośnie*. Może więc warto przeczytać *Syzyfowe prace* inaczej, w szerszym kontekście”¹⁸. Zdaniem Barbary Myrdzik, tego rodzaju formy motywowania uczniów do lektury są „ilustracją pewnego mechanizmu perswazyjnego, polegającego na tym, że nadawca (w tym przypadku autor podręcznika przedmiotowego) włącza do projektowanej czynności dodatkowo wartościowanie, tutaj oceny innych znawców literatury, a także w sposób szczególny eksponuje autorytet wybitnego pisarza, jakim jest Herling-Grudziński. A rada: »Może warto przeczytać« – ma pobudzić odbiorcę do lektury. Celem tej wypowiedzi – jak twierdzi B. Myrdzik – jest zmiana ucznia z pasywnego odbiorcy w aktywnego czytelnika. Przy tym uczeń traktowany jest jako osoba, która przyjmie nie tylko racjonalne uzasadnienia, ale także emocjonalne sugestie. Trzeba podkreślić, iż potęgowanie emocji nie służy tu bezrefleksyjnemu przyjęciu proponowanej interpretacji, lecz skłania do zastanowienia”¹⁹.
3. Motywowanie do dyskusji/debat na tematy związane z identyfikacją narodową, rolą i znaczeniem narodowego kanonu. I tak, w nawiązaniu do *Pana Tadeusza* proponuje się, by na lekcji zorganizować dyskusję na temat: „Czy w ogóle ważna jest przynależność do jakiejś kultury narodowej i jakiegoś narodu?”²⁰ (RS – klasa 3, cz. 2, s. 82). Wzbogaceniem tych refleksji ma być zachęcenie uczniów do zdobycia wiedzy o innych obyczajach i tradycjach. Zainteresowanie się ludźmi innej narodowości i obyczaju lub wyznającymi inną niż większość religię (KCNB – klasa 2, s. 125). Podane przykłady zadań są świadectwem odchodzenia w edukacji polonistycznej od narzucania gotowych matryc tożsamościowo-kulturowych. Wpisuje się to w koncepcję „tożsamości narracyjnej”, wymagającej od człowieka zaangażowania i brania odpowiedzialności za swój rozwój.
4. Zachęcanie do problematyzowania, rewizji utrwalonych w zbiorowej pamięci (ale też w szkolnej tradycji) stereotypów, wyobrażeń, skojarzeń kluczowych dla narodowej wspólnoty, jej tradycji znaków, symboli. Wymownym tego przykładem może być konfiguracja tekstów w jednym z podręczników (KCNB – klasa 2, s. 65–72). Chodzi o wiersz Mickiewicza *Reduta Ordona*, od dawna zadomowiony w szkolnych kanonach lekturowych jako

¹⁸ Cyt. za: ibidem, s. 44.

¹⁹ Ibidem, s. 39.

²⁰ T. MICHAŁKIEWICZ: *Rozwinąć skrzydła*. Warszawa 2002 – klasa 3, cz. 2; Warszawa 2002 – klasa 1, cz. 1; Warszawa 2001 – klasa 1, cz. 2 (dalej stosuję skrót: RS, po nim podaję klasę i numer części); A. KOWALCZYKOWA, K. MROWCEWICZ: *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Gimnazjum 1*. Warszawa 1999 – klasa 1); Warszawa 2000 – klasa 2; Warszawa 2001 – klasa 3 (dalej stosuję skrót: KCNB, po nim oznaczenie klasy).

poetycka legenda o romantycznym bohaterze, który ginie na „ołtarzu ojczyzny”; chodzi też o sąsiadujący z *Redutą Orzona* na zasadzie kontekstu interpretacyjnego fragment sztuki Sławomira Mrożka *Śmierć pułkownika*, zatytułowany *Właśnie, że żyje!*. Parodystyczne ujęcie postaci (Orsona, Zosi, Poety) i sytuacji w tekście Mrożka nie tylko skłania do refleksji o bohaterstwie, lecz także – poprzez obnażenie skutków nadmiernego, bezrefleksyjnego przywiązania do romantycznej legendy – stanowi dla ucznia przykład niekonwencjonalnej, ale jakże wartościowej i potrzebnej gry z tradycją, uczy krytycznego na nią patrzenia, zachęca do polemiki, dyskusji (np. o sensie tworzenia, zachowywania czy podważania narodowych mitów). Dzięki temu tradycja – współtworzona przez literacki kanon – staje się żywa, intryguje, otwiera na nowe doświadczenia, nowe znaki czasu.

5. Organizowanie zabaw, konkursów, które wymagają od uczniów wykazania się nie tylko znajomością przeczytanej lektury, lecz także umiejętnością realizacji związanych z lekturą niekonwencjonalnych zadań, na przykład twórczego lub odtwórczego wejścia w rolę bohatera/bohaterów, zaaranżowania określonej sytuacji lekturowej, jej transformacji, uwspółcześnienia, rozwinięcia. Oto przykłady takich zadań związanych z *Mitologią* i *Panem Tadeuszem*: „Wejź w rolę Heraklesa i napisz poradnik dla współczesnego herosa. [...] W imieniu Hery lub Ateny napisz list do Zeusa, w którym poskarżysz się na decyzję podjętą przez Parysa”²¹; „Sporządź w imieniu Wojskiego menu na kolację w Soplicowie i przekonaj do jego przyjęcia Sędziego. Zredaguj ogłoszenie o aukcji różnych przedmiotów w dworku Sopliców, z których dochód ma zostać przekazany na pomoc dla legionów polskich. [...] Wygłoś w imieniu Sędziego toast na weselu Tadeusza i Zosi, pamiętając o staropolskich tytułach i skłonności szlachty do oratorskich wystąpień itp.”²².
6. Uświadamianie edukacyjnego i aksjologicznego wymiaru tradycji poprzez zadania lekturowe, wymagające od uczniów rozważenia problemów dotyczących współczesności, ale w nawiązaniu do przeszłości. Taka strategia prowokuje do wyciągania wniosków z doświadczeń minionego czasu, pozwala refleksyjnie spojrzeć na teraźniejszość w kontekście tak stawianych pytań: „Co według ciebie wynika z konfrontacji tradycji greckiej z XXI wiekiem? Jaki jest nasz świat. Czy jest w nim miejsce dla muz, natchnienia?” (RS – klasa 1, cz. 1, s. 44); „Czy w dobie komputeryzacji, nowoczesności, otwartych granic między państwami potrzebna jest znajomość *Epilogu*, *Inwokacji* oraz *Mojej piosnki (II)*?” (RS – klasa 2, część 1, s. 34).

²¹ Przykłady wynotowane z bardzo ciekawie opracowanych scenariuszy lekcji dla klas gimnazjalnych: E. HORWATH, J. MAJCHRZAK: *Skarb w słowa zaklęty*. Warszawa 2004 – klasa 1; Warszawa 2005 – klasa 2; Warszawa 2006 – klasa 3.

²² A. BADOWSKA et al.: *Inspiracje, pomysły. Książka pomocnicza dla twórczego nauczyciela*. Wrocław 1998, s. 25.

7. Prowokowanie do dialogu ucznia z klasyką literacką przy zastosowaniu poleceń spod znaku „twórczego naśladownictwa”. Na przykład przed gimnazjalistą stawia się wyzwania podjęcia próby samodzielnego tworzenia tekstów wzorowanych na (dawnych i współczesnych) klasykach danego gatunku, co pozwala niejako włączać się w nurt tradycji literackiej. Na przykład proponuje się uczniom w jednym z podręczników napisanie: „własnej »niewyczerpanej ody do radości«” (RS – klasa 1, cz. 2, s. 164); opowiadania *science fiction*, które nawiąże do pisarstwa Stanisława Lema (RS – klasa 1, cz. 1, s. 122).
8. Dobór i konfigurowanie materiału lekturowego i kontekstowego w podręcznikach szkolnych, zakładające interpretację porównawczą tekstów kultury, nawiązujących w odmienny sposób do tego samego toposu, symbolu, idei. Pozwala to nie tylko dostrzec ich powtarzalność, stałą obecność, lecz także uświadamia kulturotwórcze znaczenie pewnych tematów, ciągłość tradycji, uniwersalność. Wnikliwe porównywanie w naturalny sposób pobudza do myślenia, kojarzenia, wnioskowania, może i powinno inspirować do szukania i samodzielnego opracowywania kolejnych rozwiązań, pomysłów wykorzystania danego motywu jako nośnika symbolicznych znaczeń. Przykład omawianej strategii obrazuje między innymi układ tekstów (i kontekstów) w sąsiadujących częściach jednego z podręczników: W. Markowska: *Dedal i Ikar*; *Dedal i Ikar* (płaskorzeźba w Villa Albani w Rzymie); M. Jastrun: *Labirynt* (fragment *Mit śródziemnomorski*); reprodukcje obrazów P. Bruegela Starszego: *Upadek Ikara*, M. Chagalla: *Upadek Ikara*; wiersz T. Różewicza: *Prawa i obowiązki*; opowiadanie J. Iwaszkiewicza: *Ikar*; M. Jamkowski: *W 19 dni dookoła świata* (w części podręcznika *Spadkobiercy Ikara* – RS – klasa 1, cz. 1, s. 67–93)²³.

Wśród „pomysłów na znane lektury” (będących przykładami ciekawych, niekonwencjonalnych, dlatego bardzo potrzebnych inspiracji) znaleźć można rozwiązania kontrowersyjne, budzące wiele wątpliwości co do stosowania ich w praktyce edukacyjnej. Chodzi tu między innymi o takie projekty:

1. Lekceważenie kontekstów interpretacyjnych, warunkujących rozumienie utworu klasycznego, co sprzyja powierzchownym, „frywolnym”, intuicyjnym odczytaniom, ośmiela do „wywrotowego” eksperymentowania z klasyką literacką, jej relatywizowania. O takim zjawisku można chyba mówić w przypadku proponowanej w jednym z projektów konfrontacji Cypriana Norwida – jego życia i twórczości – i tu niespodzianka – z Michałem Wiśniewskim (solistą zespołu Ich Troje) – jego biografią i „dokonaniami”²⁴. Bez odpowiedzi pozostaje pytanie: czy taka „ustawka” pomaga zrozumieć

²³ Zob. też E. JASKÓŁOWA: *Dialog z tradycją, czyli o poezji w szkole i na maturze*. Katowice 1993; *Interpretacje i szkoła*. Red. A. OPACKA. Katowice 2000.

²⁴ D. CHĘTKOWSKI: *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha?* Kraków 2003, s. 107–111.

- licealistom fenomen, nowatorstwo dzieł autora *Promethidiona* i sprawia, że „dzięki współczesnemu celebrycie” odnajdują oni klucze do interpretacji utworów narodowego wieszcza?
2. Częste instrumentalizowanie literackiej klasyki w celu uzyskania efektu „łatwej aktualizacji” czy chęci wywołania sensacji. Mam na myśli takie zabiegi, jak nachalne obalanie – niemające nic wspólnego z bardzo potrzebnym, ale odpowiedzialnym przewartościowywaniem – narodowych mitów, legend, symboli, na przykład o znanym pisarzu czy znanej pisarce zaliczanych do grona klasycznych autorów. Stąd na przykład w zaciekły pojedynek – bez widoków na porozumienie i kompromis – wchodzi Sienkiewicz z Gombrowiczem, a odbrażawiany na siłę Mickiewicz dostaje czerwoną kartkę za antysemityzm, tchórzostwo, mijanie się z prawdą historyczną²⁵.
 3. Promowanie strukturalistycznego modelu czytania literatury (w tym literatury klasycznej), mimo zgłaszanych od dawna postulatów o ograniczony zakres jego stosowania w szkolnej praktyce²⁶. Sygnalizowane zjawisko znajduje odzwierciedlenie głównie w powtarzalności tak sformułowanych zadań lekturowych, zamieszczonych na przykład pod wierszem Juliusza Słowackiego *Testament mój*: „Kim jest podmiot liryczny? W jakiej sytuacji się wypowiada? Do kogo się zwraca? (pytań jest 16; CNP – klasa 2, cz. 2, s. 268–269); inny przykład w tym samym podręczniku pod tekstem Boba Dylana w tłumaczeniu Jacka Kaczmarskiego: „Kim jest podmiot liryczny? Kim jest adresat wypowiedzi? Jaką relację między artystą a publicznością charakteryzuje podmiot liryczny w 3. strofie?” (CNP – klasa 2, cz. 2, s. 267)²⁷. Tak programowany odbiór, ze względu na pomijanie/niedocenia nie perspektywy doświadczeń życiowych konkretnego ucznia, może okazać się w praktyce niefunkcjonalny, mało kształcący: „Wiadomym jest, że sens wychowania przez sztukę polega na tym, że odbiorca zdobyte doświadczenie estetyczne wykorzystuje dla własnych potrzeb »życiowych«. Staje się tak m.in. dopiero wtedy, gdy odkrywa w danym dziele bliskość czy wspólnotę doświadczeń. Dzieło [ale też sposób/model jego omówienia – I.M.], w którym nie może on odnaleźć pokrewieństwa duchowego, wywołuje nudę i wówczas ginie szansa jego wychowawczego wpływu”²⁸. A chodzi przecież o to, by wspomagać młodego człowieka – między innymi poprzez

²⁵ Szerzej omawia to zjawisko W. PRZYBYŁA: *Dziady w służbie...*, s. 27–28.

²⁶ Zob. M.P. MARKOWSKI: *Interpretacja i literatura. Sporne i bezsporne problemy współczesnej wiedzy o literaturze*. Red. W. BOLECKI, R. NYCZ. Warszawa 2002, s. 391–407; A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*

²⁷ I. MUSZYŃSKA, J. GRZYMAŁA: *Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów*. Cz. 1 i 2. Warszawa 2006 (dalej stosuję skrót: CnP).

²⁸ A. KACZOR: *Współczesne zagrożenia i szanse wychowania estetycznego*. „Studia Etyczne i Estetyczne” 1996, z. 4, s. 259–260.

umiejętnie zorganizowany proces „czytania” tekstów kultury – w kształtowaniu/krystalizowaniu się jego tożsamości, którą – zgodnie z koncepcją Eriksona – wyraża poczucie, że jest się kimś unikalnym, a jednocześnie (co bardzo ważne dla zachowywania ciągłości tradycji) zintegrowanym w obrębie społecznego układu odniesienia, w którym pełni się określoną rolę (na przykład spadkobiercy i twórczego kontynuatora tradycji)²⁹.

4. Nadużywanie tak zwanych metod aktywnych³⁰, które – jak wynika z publikowanych opisów lekcji – utrudniają często młodym czytelnikom lekturową interakcję, prowadzą na manowce interpretacji, skazują na domysły, wzbudzają podejrzenie oderwania od tego, co naprawdę ważne, co nurtuje itd. Przykładem może być jeden z projektów, którego autorka na lekcji o Judymie zdecydowała się zastosować – skądinąd interesującą – technikę drzewa decyzyjnego. Zakładany w projekcie wynik „mozolnych” ustaleń, jakich mieli dokonać licealiści badający losy głównego bohatera *Ludzi bezdomnych*, przyjąć miał – zgodnie z projektową propozycją – następującą formułę: „Młodzież doszła do wniosku, że dla Judyma najlepiej by było, gdyby ożenił się z Joanną i założył rodzinę... [...] najważniejsze w życiu są: miłość, szczęście rodzinne, pomoc innym, praca itd.” (s. 476). Jak bardzo to nad wyraz tendencyjne i rutynowe założenie lekturowe w przywoływanym scenariuszu lekcji odbiega od zdecydowanie bardziej prawdopodobnej (i będącej świadectwem autentycznej refleksji lekturowej) wypowiedzi pewnej licealistki, która zapytana o szkolną lekturę z Judymem w roli głównej bez ogródek stwierdziła: „Co mnie obchodzi jakiś tam Judym, skoro nawet nie wiedział, jak poderwać kobietę. On daje współczesnym chłopakom zły przykład. Gdyby mój przyszły mąż był do niego podobny, to bym nie chciała z takim żyć”³¹. Albo wypowiedzi innej licealistki, która (podczas prowadzonej przeze mnie lekcji) wyraziła ciekawą i bardzo inspirującą refleksję w formie tak ujętego wniosku: „A ja uważam, że Judym wolał zostać singlem. Miał prawo!”.

Być może za przytoczonymi przykładami – kontrowersyjnego w mojej ocenie (przy czym uwaga ta nie dotyczy cytowanych wypowiedzi licealistek) – projektowania spotkań z klasyką literacką w szkole stoją dobre intencje przełamywania oporu młodych wobec lektury, jej uprzystępniania, uatrakcyjniania, w imię zdobywania – osobliwie rozumianej – przychylności uczniów dla lektury, zapewniania im pełnej swobody, „luzu” w kontaktach z literaturą itd. Być może. Trudno jednak uznać tego rodzaju projekty (ignorujące zasady wni-

²⁹ Zob. B. MYRDZIK: *O roli nauczyciela w procesie kształtowania tożsamości kulturowej ucznia*. W: EADEM: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006, s. 133–149.

³⁰ M. MITEK: *Metody aktywne*. „Polonistyka” 1999, nr 8, s. 473–476.

³¹ Cyt. za: S. BORTNOWSKI: *Czy koniec epoki czytania lektur? „Język Polski w Szkole Średniej” 2005/2006, nr 1, s. 14.*

kliwej analizy, interpretacji, wartościowania utworów i zjawisk literackich) jako wzorce postępowania lekturowego, niezależnie od tego, czy dotyczą one tekstów z kręgu literackiego kanonu czy zjawisk kojarzonych z popkulturą (dla których, co warto podkreślić, klasyka literacka stanowi częste źródło inspiracji). Jeden i drugi obieg wymaga od czytelnika (słuchacza, widza, internauty) wielostronnego zaangażowania, przestrzegania reguł lekturowej interakcji, konstruowania i dekonstruowania znaczeń, poczucia przynależności do tradycji (dawniej i współczesnej), znajomości stylów, konwencji, literackich środków kreacji itd. Bez tego obcowanie z klasyką literacką czy w ogóle z kulturą (dawną i współczesną) może łączyć się z poczuciem aksjologicznej dezorientacji, relatywizmu, wyobcowania, bezradności wobec komunikowanych przez kulturę, sztukę i literaturę znaczeń, symboli, wartości i antywartości. Dlatego kontrowersyjnym próbom/dążeniami do osłabiania klasycznych kodów kulturowych warto dedykować fragment wypowiedzi Janusza Sławińskiego:

Okres pobytu w szkole [...] powinien sprzyjać powstawaniu stabilnych punktów oparcia, które umożliwiłyby młodemu człowiekowi [...] poruszanie się po zagmatwanych drogach rzeczywistości. [...] warunkiem koniecznym w edukacji ucznia powinno być przeświadczenie o respektowaniu jego prawa do samodzielnego rozwijania przekonań, co nie oznacza akceptacji dla aksjologicznego indyferentyzmu czy nawet nihilizmu³².

Omówione – w dużym skrócie – przykłady rozwiązań ilustrujących „nowe pomysły na znane lektury” (zwłaszcza te pomysły, którym przypisana została w tym artykule pozytywna waloryzacja) odzwierciedlają w pewnym stopniu tendencje charakterystyczne dla zmian, jakie zachodzą we współczesnej humanistyce pod wpływem (zapoczątkowanych jeszcze w drugiej połowie i pod koniec XX wieku) zwrotu kulturowego³³. Nie rozwijając tego tematu, warto podkreślić, iż ów zwrot wydaje się sprzyjać „reaktywacji” klasyki literackiej w szkole i szerzej: w kulturze. W sposób szczególny wyróżnić chciałabym koncepcje lektury spod znaku „etyki”, „przyjemności i odpowiedzialności czytania”, „jednostkowości lektury”³⁴ – inspirowane hermeneutyką, antropologią

³² J. SŁAWIŃSKI: *Literatura w szkole: dziś i jutro*. „Teksty” 1977, nr 5–6 – cyt. za: H. STARZEC: *Kultura literacka – wychowanie literackie*. Warszawa 1981, s. 95–96.

³³ Zob. A. SZAHAJ: *Zwrot antypozytywistyczny dopełniony (zamiast wstępu)*. W: *Filozofia i etyka interpretacji*. Red. A.F. KOLA, A. SZAHAJ. Kraków 2007; *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. Red. M. CZERMIŃSKA et al. T. 1. Kraków 2005; D. ATTRIDGE: *Jednostkowość literatury*. Tłum. P. MOŚCICKI. Kraków 2007; M. DĄBROWSKI: *Projekt krytyki etycznej. Studia i szkice literackie*. Kraków 2005.

³⁴ Zob. np.: B. MYRDZIK: *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006; Z.A. KŁAKÓWNA: *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturo-*

filozoficzną i literacką, teorią kultury jako komunikacji i transgresji, w których eksponowany jest uniwersalny wymiar czytanego utworu przy jednoczesnym zachowywaniu tak niezbywalnych jego wartości, jak oryginalność, arcydzielność, związek z kontekstem macierzystym oraz doświadczeniami nowych czytelników/„wspólnot interpretacyjnych”³⁵. Potencjał, jaki wnoszą te metodologie w przestrzeń teorii i praktyki edukacyjnej, pozwala wierzyć, że „klasyka literacka” (dawna i współczesna; narodowa i światowa) będzie odgrywać ważną i rzeczywistą rolę w kulturze, w edukacji, w wymiarze indywidualnego i wspólnotowego życia. Oczywiście zależy to w dużej mierze od tego, czy nowych, zróżnicowanych pomysłów na „znane lektury” będzie przybywać – nie tylko w postaci opisowej (liczby publikacji metodycznych), lecz także jako szeroko, odpowiedzialnie stosowanych w praktyce edukacyjnej strategii działań na rzecz „ożywiania i życia”, „odnawiania znaczeń” klasycznych tekstów. Warto to postulować, bo jak – słusznie przekonywała swego czasu Barbara Kryda:

Przez teksty klasyków przemawia głos pokoleń, jakie nas ukształtowały; kontakt z nimi właśnie dlatego, że trudny, bogaci wyobraźnię, intelekt; umożliwia dokonywanie bardziej świadomych wyborów, uczy rozumienia, oceniania, prowadzi przez miejsca, problemy, symbole, wartości, uświadamiając istnienie światów, których obecności byśmy nie podejrzewali, a które są przecież częścią naszego własnego świata³⁶.

wej kompetencji. Kraków 2003; teoretyczne i praktyczne założenia projektu „czytania z innym” przedstawione w książce: K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006; A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*

³⁵ Zob. S.E. FISH: *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*. Red. A. SZAHAJ. Tłum. K. ARBISZEWSKI et al. Kraków 2008.

³⁶ B. KRYDA: *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*. W: *Zjazd polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne)*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA, Z. URYGA. Kraków 1995, s. 52.

Iwona Morawska

New ideas for well-known books or the literary classics as a challenge for methodical works

Summary

The author of the article, discerning the need of a new reading of the 19th century works, that is, a whole Romantic and Positivist-Young Poland Movement literature, reached various theoretical opinions on reading, and handbook literature. The handbooks for teachers, as well as those published by numerous publishing houses and the ones published in the Inter-

net offer whole sets of more and less inventive topics to be discussed with particular books. However, the author makes an attempt to show that a classical literature is such an area of the high culture that cannot be destroyed. The article, hence, includes the list of didactic actions that are being attributed a motivational function, aiming at familiarizing a learner with a classical text, and building his/her interest with the literature. These include overcoming conventional text and author's biography reading, using persuasion encouraging learners to read a book, motivating discussion and debate, as well as revising fixed stereotypes of collective memory, organizing games-competitions demanding not only imitation, but also creation of various roles, and considering historical problems in the context of modernity. Apart from the approval of using new methods, the article gives warning against actions that simplify reception, and do not show fixed values or stable reference points allowing people to move in a tangled world.

Iwona Morawska

Nouvelles idées pour des lectures connues c'est-à-dire le classique littéraire comme défi pour la méthodologie

Résumé

L'auteur de l'esquisse, en voyant la nécessité d'une nouvelle lecture des textes datant du XIXe siècle, alors de toute la littérature romantique, positiviste et de la Jeune Pologne, a cherché parmi des opinions théoriques concernant la lecture et des guides pratiques. Dans les manuels pour enseignants, de même publiés dans des maisons d'éditions que dans l'Internet, on peut trouver des ensembles des sujets plus ou moins novateurs concernant des lectures. L'auteur cherche cependant à prouver que la littérature classique est un espace de culture haute qui ne devrait pas être détruit. L'article comprend une liste de démarches didactiques qui sont considérées comme motivantes, pour que l'élève apprivoise le texte classique et pour construire son intérêt pour la lecture ; à savoir : briser les interprétations schématiques des textes et des biographies des auteurs, opérer la persuasion pour encourager à la lecture, motiver à la discussion et au débat, pousser à reviser des stéréotypes figés dans la mémoire collective, organiser des jeux-concours qui exigent non seulement la reproduction mais aussi la création des rôles, réfléchir sur des problèmes historiques dans le contexte moderne. Sauf l'approbation de nouvelles méthodes, l'article contient un avertissement des activités qui simplifient la réception, ne montrent pas de valeurs universelles et des points de repères stables qui permettent à l'homme de naviguer dans le monde compliqué.

ALEKSANDER NAWARECKI
Uniwersytet Śląski

Romantyzm dziś Zapiski współautora podręcznika szkolnego

Początek

W roku 2002 warszawskie Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor zaproponowało mi napisanie podręcznika do drugiej klasy liceum (romantyzm)¹. Zaproszenie to poważne i nieoczekiwane; jestem co prawda nauczycielem, ale akademickim, niezmiennie związanym z uniwersytetem, szkołę znającym tylko z własnych doświadczeń uczniowskich. Zaskoczył mnie też temat; romantyzm nigdy nie był mi bliski, nie prowadziłem zajęć dotyczących tej epoki, pisałem o nim tylko sporadycznie (co zmieniło się po roku 2002). Na szczęście miałem za sobą wspaniałe doświadczenie terminowania u najwybitniejszych badaczy romantyzmu – Profesora Ireneusza Opackiego i Profesor Marii Janion. Ale czy to wystarczy? Aby sprostać zadaniu, potrzebowałem jednak wsparcia specjalisty, dlatego poprosiłem o pomoc Dorotę Siwicką, autorkę renomowanej syntezy romantyzmu (w serii: *Mała Historia Literatury Polskiej*)². Porozumieliśmy się doskonale, być może dlatego, że doświadczenie pedagogiczne dr Siwickiej, pracującej w Instytucie Badań Literackich PAN, było jeszcze skromniejsze od mojego.

Z uniwersytetu do szkoły

Świat szkoły, rytm lekcji, fenomen lektury obowiązkowej, język ucznia, perspektywa matury, wychowawcza rola literatury – to wszystko było dla nas

¹ A. NAWARECKI, D. SIWICKA: *Przeszłość to dziś. Literatura – język – kultura. 2 klasa liceum i technikum*. Cz. 1. Warszawa 2003.

² D. SIWICKA: *Romantyzm 1822–1863*. Warszawa 1995.

nowe, wręcz egzotyczne i pewnie dlatego traktowaliśmy te problemy z najwyższym respektem, bez rutyny i wyższości, z poczuciem ryzyka i przygody. Poczuliśmy przy tym wyjątkową szansę, aby choć cząstkę akademickich odkryć i subtelności wprowadzić w obieg szkolny. Nasz pedagogiczny dyletantyzm miał zostać skorygowany przez szefów firmy i współpracowników. Nad stroną ściśle dydaktyczną i różnymi szkolnymi kontekstami czuwała liczna stentorowska „rodzina”, którą tworzyli sami wydawcy – Teresa i Piotr Marciszukowie, redaktorzy, metodycy, autorzy innych tomów – w sumie spory zespół współpracowników i – jak się wkrótce okazało – przyjaciół. Dzięki nim nasze akademickie nawyki i maniery spotkać się mogły, a nawet ostro zderzyć z charakterystycznym mikroklimatem „pokoju nauczycielskiego”.

Moment dziejowy

Był rok 2002, przełomowy, reforma nauczania w toku, nowa podstawa programowa gotowa i – co najważniejsze – nowa matura za pasem. Potrzebne były nowe podręczniki. Na rynku wielkie poruszenie, oto ponad dwadzieścia wydawnictw w pośpiechu przygotowuje nowe tytuły. Wszyscy rywalizują o uznanie nauczycieli i uczniów, choć do szkoły trafia tylko niektóre propozycje.

Cały kraj przygotowuje się do referendum – wkrótce Polska wstąpi do Unii Europejskiej. Maria Janion opublikowała właśnie książkę o bardzo aktualnym tytule: *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi* (2001). W tym samym czasie my – jej uczniowie – piszemy podręcznik o podobnie brzmiącym tytule: *Przeszłość to dziś. Zaczynamy rozumieć, że właśnie „dziś” nasi uczniowie oficjalnie wchodzi do Europy, a my mamy im dać na drogę naszą opowieść o polskiej przeszłości.*

Odpowiedzialność i poczucie misji

Nigdy nie pisaliśmy dla tysięcy (młodych!) czytelników, a teraz mamy pisać dla dziesiątek, setek tysięcy, a jak dobrze pójdzie – dla kilku roczników polskiej młodzieży. Na dodatek mamy objaśnić wyjątkowo ważną część narodowej tradycji – dzieła Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, Norwida. Nagle spada na nas „rząd dusz”, o który nigdy nie prosiliśmy Boga. Czujemy treść, paraliżujący ciężar każdego słowa, nieznanie wcześniej, nieznośne

wręcz poczucie odpowiedzialności. Ale stało się – nie możemy zrzec się władzy, nie możemy schować się za „obiektywizmem” czy „neutralnością” historycznoliterackiej prawdy. Musimy na własne ryzyko dokonać wyboru tekstów i punktów widzenia, po swojemu zmodyfikować zastany obraz polskiego romantyzmu. Chcąc nie chcąc, podejmujemy się narodowej misji.

Nowoczesny format

Norwidowskie hasło *Przeszłość to dziś* kładzie akcent na „dzisiejszość” powstającego podręcznika. Wymóg aktualności, żywości dotyczy nie tylko idei, lecz także metody wykładu i zastosowanych środków technicznych. Ale zasadnicze prace modernizujące zostały już wykonane, nasi wydawcy właśnie wypracowali model podręcznika, który musimy zaakceptować i przyjąć za wzór. Jego głównym twórcą jest dr Krzysztof Mrowcewicz (dziś profesor), kolega z IBL, od lat związany ze Stentorem, autor dwóch tomów podręczników do klasy pierwszej, które z powodzeniem weszły do szkolnego użytku.

Formuła okazuje się uderzająco nowoczesna. Książka dostosowana została do przyzwyczajzeń percepcyjnych młodzieży wychowanej przy komputerze, pokolenia, któremu obraz zdaje się bliższy niż słowo. Każda karta jest starannie zaprojektowana typograficznie, naśladuje format strony w systemie Windows. Oto świat widziany w „okienkach”, jak na ekranie: obrazy, rysunki, komiksy, tabele, wykresy i teksty zamknięte w różnobarwnych i różnoformatowych ramkach. Dużo kolorów, światła, a stosunkowo mało słów. Oznacza to rezygnację z tradycyjnej narracji werbalnej (rewolucja, z której z czasem trzeba się będzie wycofać). Książka ma być wolna od staroświeckiego „dydaktyzmu”, od nadmiaru pouczeń i belferskiej gadaniny. Ma natomiast wymagać aktywności i samodzielności ucznia. Czytelnik otrzymuje do dyspozycji podstawowy zestaw tekstów literackich (fragmenty lektur) i kanoniczne komentarze (krótkie „wprowadzenie” do każdego rozdziału). Do tego pomocnicze informacje (objaśnienia, definicje, przypisy), a także zestaw sprawdzający wiedzę (pytania, ćwiczenia, polecenia, tematy wypracowań). Podręcznik ma być prosty w konstrukcji i niemal „interaktywny” – wedle zasady „zrób to sam”. Powinien uczyć samodzielnego rozumienia tekstów, dlatego streszczenia utworów, podsumowania czy wypowiedzi w ćwiczeniach sprawdzających są niedopuszczalne.

Zakres podręcznika nie ogranicza się do literatury. Ma być interdyscyplinarny oraz intersemiotyczny. Obok wiedzy historycznoliterackiej i językoznawczej powinny znaleźć się w nim informacje dotyczące dziejów Polski i Europy, historii sztuki, poetyki, filozofii. Na ilustracjach reprodukowane

są sławne obrazy, rzeźby, obiekty architektoniczne, fotosy teatralne i filmowe. Dzięki temu książka bardziej przypomina album niż podręcznik szkolny w starym stylu, jest atrakcyjna, urozmaicona, a nawet dowcipna, bogata w niespodzianki i koncepty, słowem – przyjazna uczniowi.

Adaptacja modelu

Schemat wypracowany przez Mrowcewicza bardzo nam się spodobał. Okazał się atrakcyjny, operatywny i pomocny. Nie zawsze jednak pasował do specyfiki romantyzmu. Zaadresowana do pierwszoklasistów prezentacja literatury dawnej (wierszy, mitów, legend) bywała zwięzła, obrazowa, a nawet zabawna, trudno jednak z podobną lakonicznością i swobodą omawiać dzieła tak obszerne i skomplikowane jak *Dziady*. I czy ze staropolską swadą można opowiadać o klęskach i rozpaczach zniewolonego narodu? Brakowało nam też wzorca prezentacji „bohatera romantycznego”, który pojawia się w różnych utworach, wcieleniach i odmianach. W tym celu wymyśliliśmy nieco komiksową serię rysunków z kluczowymi wskazówkami w „dymkach”. Mieliśmy też kłopot z życiorysami wieszczów, które stanowiły kanwę dawnych podręczników. Mocno zredukowane biogramy wpisaliśmy w spójne „formularze” i tak skomponowane CV розміściliśmy w najbardziej stosownych miejscach podręcznika.

Model Mrowcewicza, jak widać, działał inspirująco, szczególnie zaś zachęcał do odważnej współpracy z grafikami. Przy ich pomocy skonstruowaliśmy rozdział poświęcony *Panu Tadeuszowi* zatytułowany *Przewodnik po epepei*, wyraźnie wzorowany na strukturze bedekera. Przy tej okazji uczylimy się kartografii – kreśliliśmy mapę Soplicowa, a wcześniej trasę podróży Słowackiego na Wschód i – co cieszy nas najbardziej – „europejską mapę duchów”.

Przypominając uczniom nazwy i imiona duchów, które straszyły w wieku XIX w Rosji, Szkocji czy Skandynawii, mieliśmy w pamięci adresata. Pisaliśmy przecież książkę dla młodych Polaków i Europejczyków zarazem. Dbaliśmy więc o reprezentację różnych literatur narodowych, dołączyliśmy Amerykanów (Poego, Melville’a, Emersona) i dodatkowo jeszcze jednego Niemca (choć mamy ich najwięcej) – Josepha von Eichendorffa, Ślązaka z Łubowic pod Raciborzem, który sytuuje się wyjątkowo ciekawie na pograniczu kultur.

Muzyka jest najważniejsza!

Przy wyborze ilustracji (które komentujemy i interpretujemy podobnie jak teksty) preferowaliśmy naszych ulubieńców – Füssliego, Friedricha, Blake’a, Turnera, Michałowskiego, Andriollego. Ale mimo sympatii dla tych artystów rozumiemy, że malarstwo wcale nie było najważniejsze dla wyobraźni epoki. Istotniejszy był teatr (jak to pokazać?) i oczywiście muzyka. Odkrycie prymatu muzyki (o której często zapominają polscy historycy literatury) było dla nas olśnieniem. Zapragnęliśmy odciążyć wizerunek rodzimego romantyzmu od bagażu ideologii na rzecz muzyki, która była kluczem do romantycznego przeżywania i rozumienia świata – przyrody, ludu, narodu, miłości, a nawet ducha (muzyka jest niewidzialna!). Namacalnym efektem tych poszukiwań stał się rozdział *Śpiewnik domowy*; tutaj pod tytułem zapożyczonym od Mo-niuszki usytuowaliśmy omówienie *Fortepianu Szopena*, prezentację figury romantycznego barda (wajdeloty z *Konrada Wallenroda*) i fenomen narodowych pieśni (*Warszawianka*, *Mazurek Dąbrowskiego*, *Boże coś Polskę*). Swoistym „ciągiem dalszym” była płyta z kilkunastoma muzycznymi „przebojami” epoki, dołączona do podręcznika metodycznego, w którym znalazło się kilka scenariuszy lekcji bazujących na załączonym materiale dźwiękowym³. Parę lat później, przygotowując dydaktyczny CD-ROM *Romantyzm*, wykorzystaliśmy kolejne utwory muzyczne, a nawet zainspirowaliśmy jedno premierowe nagranie (Elżbieta Grodzka-Łopuszyńska śpiewa pieśń Roberta Schumanna *Lorelei* do tekstu Josepha von Eichendorffa)⁴.

Aspekt hermeneutyczny i niebezpieczeństwa

Muzykę uznaliśmy za strukturalną dominantę podręcznika, czym dochowaliśmy wierności estetyce przedstawianej epoki, ale mieliśmy też nadzieję, że tak „zmuzykalizowany” obraz romantycznego świata okaże się bardziej zrozumiały, a nawet bliższy naszym czytelnikom. Mając przed oczyma młodych ludzi ze słuchawkami w uszach, wymieniających się nagraniami, tak chętnie i zarazem emocjonalnie rozmawiających o muzyce, dostrzegliśmy właśnie w niej „miejsce wspólne” i szansę na porozumienie.

³ Por. B. MATUSIAK, D. SIWICKA, A. NAWARECKI: *Przeszłość to dziś. Przewodnik metodyczny ze scenariuszami lekcji. Klasa II. Cz. 1*. Warszawa 2003.

⁴ Por. A. NAWARECKI, D. SIWICKA: *Romantyzm*. [Materiały multimedialne dla klasy II liceum i technikum]. CD-ROM. Warszawa 2006.

Nie wiem, czy osiągnęliśmy efekt empatii, wiem jednak, że protestów nie było. Inaczej niż w wypadku dwóch innych kategorii romantycznych – „buntu” i „młodości”. Tutaj też można było się spodziewać choć odrobiny pokoleniowego zrozumienia, a nawet zainteresowania. Okazało się jednak, że roczniki, do których trafił nasz podręcznik, nie podzielają „buntowniczych” nastrojów, a często nawet ich nie rozumieją. Jeszcze gorzej reagują na temat „młodości” budzący u nich zażenowanie i niechęć. To dla nas kłopotliwe, bo ten wątek (i jego kontynuację w kulturze współczesnej) mieliśmy gruntownie opracowany. Niefortunne okazało się wprowadzenie błyskotliwych komentarzy Gombrowicza zaczerpniętych z jego *Dziennika*. Przy tej okazji zdałem sobie sprawę, że autor *Ferdydurke* jest być może najmniej pożądaną postacią w szkolnym programie, zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli. Nie sądzę jednak, aby obie strony zdawały sobie sprawę z uczuciowej solidarności.

Romantyzm – szkolne dziedzictwo i stereotypy

Szukamy kontaktu z uczniami także dlatego, że wizja romantyzmu rozpowszechniona w szkole jest anachroniczna, nieatrakcyjna, a przede wszystkim niezrozumiała. Uroczysty, mocno spetryfikowany obraz epoki sięga korzeniami końca wieku XIX, przetrwał dwudziestolecie międzywojenne i PRL; wyrasta z doświadczenia zaborów, umocnił się w trakcie wojen, okupacji i stanu wojennego, stąd też bierze się dominacja problematyki patriotycznej najczęściej pojmowanej w duchu „bogoojczyźnianym”. Staroświecko brzmi ton martyrologiczny i przywiązanie do „kultu wieszczów”, „brązownictwo” itp.

Jest to wizja uproszczona na potrzeby dydaktyczne, moralizatorskie. Na tej wizji Polacy budowali wzorzec zagrożonej tożsamości narodowej. Odzyskując wolność, zrzucali „płaszcz Konrada”. Tak działo się po roku 1920 i 1989; nie inaczej na progu II tysiąclecia, kiedy teza Marii Janion o „wyczerpaniu romantycznego paradygmatu” brzmiała coraz bardziej przekonująco. Co zatem zrobić z przestarzałym i skostniałym obrazem romantyzmu? W roku 2002 to pytanie spontanicznie kierujemy do Profesor Janion, tym bardziej że Jej krytyczna wizja romantyzmu zyskała społeczny rezonans, wzbudziła dyskusje i okazała się bardzo wpływowa (a nam, Jej wychowankom, z racji personalnych szczególnie bliska).

Inny romantyzm – „czarny romantyzm”?

Przypomnijmy, że pod koniec XX wieku Maria Janion i jej współpracownicy zamiast romantycznej „religii narodowej” zaproponowali egzystencjalne odczytanie romantycznych arcydzieł. Była to wizja tragiczna, często bardzo mroczna; z książek Aliny Kowalczykowej i Haliny Krukowskiej wyłaniają się figury szaleńców i samobójców, Jarosław Marek Rymkiewicz ubolewa nad niezdolnością Polaków do królobójstwa, sama Janion zaś odkrywa w romantycznym patriotyzmie skazę wampirycznego ukąszenia. Dominuje zatem „nocna” strona romantyzmu – frenetyczne okrucieństwo, fascynacja złem, przemocą i zdradą, melancholia, narkotyki, alkohol, perwersyjna seksualność, bluźnierstwa, satanizm itp.

Nieuchronnie nasuwa się wątpliwość: czy taki horyzont problemów da się pogodzić z wychowawczą rolą szkoły? Czy nauczyciele mogą zaakceptować „czarny” obraz literatury romantycznej? Czy poradzą sobie z dwuznacznością postaw, dialektyką dobra i zła, z tragicznym napięciem między wartościami? Czy zechcą uczyć o „Mickiewiczu zdrajcy”, „depresyjnym Krasińskim”, „Słowackim lucyferycznym”? Czy w szkole jest miejsce na obraz „wieszczą-opiumisty”? Te obawy są uzasadnione, nie tylko z powodów dydaktycznych czy nawet etycznych. Jestem przekonany, że uczeni z Pracowni Romantycznej IBL PAN nigdy nie zamierzali popularyzować w szkole chorobliwego, sadomasochistycznego albo demonicznego wizerunku romantyzmu.

A jak by te innowacje przyjęli uczniowie? Wolno oczekiwać oporu także ze strony tych, którzy sami czerpią z czarnej legendy romantyzmu – choćby czytelników *fantasy*, wielbicieli horrorów, fanów gotyckiego rocka czy death metalu. Młodym sympatykom kontrkultury z pewnością nie zależy na włączeniu jej (anty)wartości do programów szkolnych.

„Nasz” romantyzm – wolność, aktywność, indywidualizm

Wraz z odrzuceniem zarówno „szkolnej”, jak i „wywrotowej” wizji romantyzmu decydujemy się na samodzielność. Nie oznacza to interpretacyjnej samowoli, bo nasza wizja ideałów i estetyki XIX wieku nie odbiega od akademickiego standardu, bliska jest klasycznym ujęciom anglosaskim – Arthura Lovejoya czy Isaiaha Berlina⁵. Staramy się tylko uwydatnić polską specyfikę,

⁵ Por. I. BERLIN: *Korzenie romantyzmu*. Tłum. A. BARTKOWICZ. Poznań 2004; A.O. LOVEJOY: *Wielki łańcuch bytu. Studium z dziejów idei*. Tłum. A. PRZYBYŚLAWSKI. Warszawa 1999.

a także to, co w dziedzictwie romantycznym wydaje się dzisiaj najważniejsze. Nie ukrywamy naszego stanowiska, jasno wskazujemy kryteria wyboru, jawnie, a nawet ostentacyjnie preferujemy bowiem trzy romantyczne wartości: wolność, aktywność, indywidualizm.

Tę triadę wpisujemy też w strukturę książki, co słyhać w tytułach kilku rozdziałów dotyczących pierwszej, przedpowstaniowej fazy romantyzmu. Czytelnicy rozdziału pierwszego (*Czas przełomu*), drugiego (*Bunt młodych*) czy szóstego („*Ja*”. *Narodziny indywidualizmu*) już po nagłówkach powinni się zorientować, że nasi bohaterowie działają zawsze z własnej woli i na własny rachunek, że dokonują przełomów i buntują się. Ten dynamiczny aspekt jest czytelny także w podtytule rozdziału o duchach: *Tajemnica istnienia i wyzwolenie wyobraźni*. Odkrycie rzeczywistości duchowej wiąże się z efektem obudzonej czy ożywionej imaginacji. Podobną ekspresję ma dwuczłonowy tytuł: *Wobec natury. Podróż*; chcieliśmy podkreślić, iż tajemnice natury odkrywa się w sposób czynny, w ruchu, w drodze (z tych powodów romantycy byli podróżnikami – turystami, pielgrzymami, wygnańcami). Aktywistycznie przedstawiamy również romantyczną miłość i religijność. W obu rozdziałach uwydatniamy indywidualny, energiczny, a nawet desperacki ruch ku drugiemu człowiekowi i ku Bogu. Miłość i religia nie są miejscem (ani stanem) rezygnacji, bezpieczeństwa, schronienia; przeciwnie, są wezwaniem do czynu, do zmiany, co słyhać także w tytule rozdziału – *Wiera i nadzieja*.

W ten sam trójkąt symboliczny (wolność, aktywność, indywidualizm) wpisujemy kwestie drugiej, popowstaniowej fazy romantyzmu. Romantyczny historyzm jest efektem uczestnictwa, świadomego aktu woli, wyboru, co wymownie podkreśla tytuł ósmego rozdziału: *To my jesteśmy historią*. Ekspozując gatunek koronny – dramat, kładziemy nacisk na wpisaną już w nazwę literackiego rodzaju jakże wymowną „dramatyczność”. Oto dramat rozegrany na polach bitewnych i w duszy romantyka przenosi się teraz na deski teatru, staje się widowiskiem.

Spór o patriotyzm

Nasze „aktywistyczne” rozumienie romantyzmu jest stosunkowo „jasne”, wręcz optymistyczne. Nikogo nie krytykujemy, nie prowadzimy polemik, a jednak mimowolnie wchodzimy w głęboki konflikt z tradycyjną wykładnią literatury „wieszczów”. W dawnej szkole czytanie literatury romantycznej podporządkowane było jednej funkcji – wychowawczej. Od romantyków uczono się przede wszystkim patriotyzmu, czytanie romantyków miało być po

prostu lekcją wychowania patriotycznego. Sprzeciwiamy się takiej redukcji, choć trzeba przyznać, że ambicje wychowawcze nie są nam obce i chcemy kształtować Polaka patriotę, tyle że nowoczesnego, na miarę czasów i realiów życia w wolnej Polsce i zjednoczonej Europie.

Istnieje jednak konflikt, gdyż nasze, „podmiotowe”, rozumienie romantyzmu kłóci się ze „zbiorowym” aspektem w ujęciu konserwatywnym. Dla „starych” pedagogów miłość do ojczyzny ma wymiar kolektywny, jest obowiązkiem nakładanym na jednostkę, często wiąże się z koniecznością ofiary. Alibi stanowi tu norwidowski szlagwort, lansowany wytrwale przez PRL-owską szkołę i propagandę: „Ojczyzna jest to zbiorowy – Obowiązek”, choć ten cytat z *Memoriału o nowej emigracji* (1852) ma wymowę antyromantyczną (zapowiada pozytywizm), a jego sens odbiega od szkolnej wykładni.

Trudno się z tym zgodzić, bo dyktat narodowej powinności gubi wymiar indywidualnego zaangażowania – fundamentalny udział „ja”. Wspólnotowa martyrologia (afirmacja cierpienia) kłóci się z potrzebą czynu, z pasją walki, zmiany, z rewolucyjnym zapałem, z szaleńczą niekiedy gotowością do jednostkowego poświęcenia. A – co najważniejsze – myślenie w kategorii obowiązku, powinności, nakazu, a nawet naśladownictwa to przecież antypody romantycznej wolności!

Warto byłoby przypomnieć za Mickiewiczem, że romantyczny „kochanek ojczyzny” działał wbrew zdrowemu rozsądkowi, nakazom starszych, prawa, państwa, Kościoła i innych instytucji. Wybierając patriotyzm, narażał na zgubę siebie samego, własną rodzinę i majątek. Wierność narodowej sprawie nie była nobliwą powinnością, lecz aktem nielegalnym, buntowniczym, wyjątkowo niebezpiecznym, często samobójczym. Patriotyzm pojmowany w kategorii autorytetu i obowiązku jest zaprzeczeniem romantycznych ideałów!

Przeciw eklektyzmowi i unifikacji

Jesteśmy zatem stroną sporu, ale nie chcemy polemik, bo nie ma na nie miejsca w podręczniku. Nie atakujemy zatem anachronicznego modelu romantyzmu, lecz z nim konkurujemy. Zamiast pojęcia-worka, w którym wszystko się mieści i miesza z sobą (wymiar narodowy zlewa się z religijnym, społecznym, politycznym, historycznym, militarnym, estetycznym itp.), próbujemy wyodrębnić kilka podstawowych cnót romantycznych. Chcemy je wyróżnić i ukonkretnić w specjalnie im poświęconych rozdziałach, podrozdziałach, ramkach informacyjnych. Na pierwszym miejscu będą to oczywiście wcześniej wymienione wartości: wolność, aktywność, indywidualizm, ale także więź z naturą, emocjonalność, muzykalność. Szczególnie klarow-

nie chcemy objaśnić i uporządkować pojęcia kojarzone z patriotyzmem, takie jak „naród”, „ojczyzna”, „historia”, „bohaterstwo”, „mit”. Dlatego w osobnym rozdziale (*Ojczyzna Polaków*) omawiamy przywiązanie rodaków do ojczystej ziemi, przyrody, krajobrazu, kultury, języka, również fenomen tęsknoty – do tkliwość emigracji, wygnania, zesłania. W rozdziale *To my jesteście historią* (w drugim wydaniu: *Za wolność waszą i naszą*) eksponujemy militarny wymiar miłości ojczyzny – wątek walki, powstań, konspiracji, bohaterstwa, heroicznej śmierci itp. Chcemy też dobitnie oddzielić literaturę romantyczną od romantycznej legendy, obraz epoki od jej późniejszej idealizacji czy mityzacji (rozdział ostatni: *Poezja wieszczów. Słuchacze i czytelnicy*). Romantycy, jak widać, byli ludźmi wiary, a także zabobonu, skłonni idealizować przyrodę, uświęcać sztukę, kultowo traktować przyjaźń, miłość czy patriotyzm, niemniej jednak literalnie pojęte życie religijne (a nawet „kościelne”) sytuowało się w centrum ich uwagi. Wielcy polscy poeci tego czasu okazali się najbardziej uduchowionymi postaciami w dziejach naszej literatury. Miewali wizje i doświadczenia mistyczne, prorokowali, aspirowali do kapłaństwa, zajmowali się teologią; nie bez podstaw zarzucano im już to sekciarstwo i herezję, już to dewocję i fanatyzm religijny. I ten aspekt domagał się osobnego rozdziału, który zatytułowaliśmy *Wiara i nadzieja*.

Po to skupiamy uwagę na romantycznej wizji religii, ojczyzny i historii, żeby uwolnić się od obrazu romantyzmu jako „narodowej religii”, od amalgamatu rozmaitych pojęć, w których boskie miesza się z narodowym, poetyckie z historycznym, a wszystko ma patriotyczną wymowę albo – mówiąc dosadniej – zanurzone jest w „patriotycznym sosie”.

Pierwsze reakcje publiczności

Nasz podręcznik sprzedaje się dobrze, ale nie przeceniamy swoich zasług. Jest to sukces całej serii, a naszą książkę kupuje się przecież w pakiecie. Publiczność uwielbia Mrowcewicza, bardzo wysoko ceni pracę Ewy Paczowskiej (*Pozytywizm i Młoda Polska*), natomiast efekt naszej roboty budzi mieszane uczucia. Owszem, mamy grupę entuzjastów, którzy przychodzą na spotkania; wiemy, że cenią nas fachowcy, ale wielu nauczycieli ma zastrzeżenia do naszej pracy. Nasza książka uchodzi za trudną, mimo że staraliśmy się pisać prostym językiem, bardzo oszczędnie dozowaliśmy specjalistyczną terminologię i ograniczaliśmy perspektywę historycznoliteracką. Być może ta trudność wynika z komplikacji arcydzieł Mickiewicza, Słowackiego, Norwida? A może to wina naszej nieusuwalnej „akademickości”? Rozczarowaliśmy nauczycieli, ale może trafiliśmy do wrażliwości uczniowskiej? Tego jednak nie wiemy, bo

docierają do nas tylko opinie pedagogów. Warto zrobić „rachunek sumienia”, skoro wydawca planuje zmienione wydanie i książka ma szansę na „lifting”.

Drugie wydanie

Druga, zmieniona wersja książki (2009) wyraźnie poprawiła nasze notowania. Wydawca zmodyfikował strukturę całej serii. We wszystkich podręcznikach wzrosła rola narracji, a więc również długość oraz informacyjna gęstość wstępów do poszczególnych rozdziałów, a co najważniejsze – zamieszczono komentarze do tekstów. Nie dość na tym. Teraz dopuszczalne są streszczenia, podsumowania, „ściągi” itp. Zmniejszono też ilość (i rangę) współczesnych nawiązań, czyli „dialogów z tradycją”.

Poprawiony model zyskał na dydaktycznych walorach, a nasz podręcznik w szczególności, bo trudne utwory najbardziej potrzebują przystępnych objaśnień. Ale to nie znaczy, że zamilkli wszyscy nasi krytycy.

Rynek, pracodawca, klienci

Nie powinniśmy zapominać, że nasza książka jest także towarem, że konkuruje z innymi na rynku, że razem z wydawcą uczestniczymy w walce o zysk, że pracujemy za pieniądze, że nasze dochody bezpośrednio zależą od popytu, a popyt od akcji promocyjnych, reklamy itp. Nie powinniśmy o tym zapominać, ale zapominamy, bo naszym pracodawcą nie jest bezduszna korporacja ani rynkowy tygrys, lecz nieduża firma rodzinna prowadzona przez naszych rówieśników, zaprzyjaźnionych polonistów z uniwersyteckim doświadczeniem i solidarnościowym rodowodem. Właściciel wydawnictwa, Piotr Marciszuk, to doktor filozofii, subtelny interpretator literatury, autor książki o grotesce, świetny pedagog, wybitna osobistość w krajowym i europejskim ruchu niezależnych wydawców i księgarzy. Nic zatem dziwnego, że szanuje naszą autorską podmiotowość, nie stosuje cenzury, niczego nie narzuca. Co więcej, dobrze rozumie naszą koncepcję, a nawet ją podziela, bo książka powstawała przecież w ścisłym dialogu, więc poniekąd jest wspólnym dziełem (co zresztą potwierdza copyright). Ale że wspólnota praw autorskich jest rzeczywistą spółką, to nam także zdarzało się ulegać sugestiom, intuicjom i sprzeciwom „szefostwa”, ale sądząc *post factum* – nie wyszliśmy na tym źle.

Obraz naszej współpracy wyglądał sielankowo, kapitalizm ujawniał wspiane oblicze, niemniej jednak zasady kapitalizmu są bezwzględne. Firma pro-

wadziła badania rynku, ankietowała klientów, miała bezpośrednie kontakty ze środowiskiem nauczycielskim i metodycznym, więc do kierownictwa docierały wszelkie opinie krytyczne pod naszym adresem. Pretensje klienteli to poważny argument, szkodzi wizerunkowi firmy, może rzutować na sprzedaż, co oznacza straty także w naszej kieszeni. Więc pracując nad drugim i trzecim wydaniem, ulegliśmy niektórym naciskom „konsumentów”. Rozumiemy zasady rynku i rolę wydawcy, więc nie mamy pretensji ani do kapitalizmu, ani do Stentora. Jeśli coś nas irytuje, to konserwatyzm braci pedagogicznej, czujemy, że wielu nauczycieli nie akceptuje naszych innowacji.

Gorzki smak ideowej porażki

Jakich zmian oczekiwali niezadowoleni? Skrócenia książki (z czym nie dyskutujemy) i zmniejszenia liczby rozdziałów. Nie chodzi przy tym o wyrażone uszczuplenie tekstów i komentarzy, lecz o kondensację materiału w mniejszej ilości części. Przygotowując pod tą presją drugie wydanie, zrezygnowaliśmy z rozdziału *Śpiewnik domowy*. Ubytek ilościowo niewielki, ale dotkliwy, bo to właśnie muzyka miała być kluczowym, wyróżniającym elementem naszego podręcznika. Na pociechę materiały z tego rozdziału przeniesione zostały do obszernej (dwustronicowej) wkładki *Muzyka romantyczna*. Pociecha to jednak wątpliwa, bo w ten sposób muzyka powróciła do tradycyjnej roli tła czy akompaniamentu, tracąc przyznaną jej na krótko podmiotowość.

Sugestie kondensacyjne nauczycieli idą jednak znacznie dalej, nadal aktualna jest propozycja usunięcia rozdziałów o duchach, indywidualizmie, wolności i religijności. Bronimy się przed tymi zakusami także w tej chwili, w toku pracy nad wydaniem trzecim (uwzględniającym zmiany w podstawie programowej), ale los ostatniego z wymienionych rozdziałów zdaje się przesądzony. Chciałoby się gorzko zażartować: oto rodzi się wizja romantyzmu polskiego bez *Wiary i nadziei*.

Kierunek tych zmian jest wymowny, muzyka to błahostka, suplement do wielkiej polityki, a religijność niech pozostanie tradycyjnym dodatkiem do problematyki narodowej. Wystarczy wspomnieć o niej przy okazji omawiania *Dziadów*, tam, gdzie Bóg zdaje się „carem”, a Polska – „Chrystusem narodów”. Podobnie z duchami, wolnością i indywidualnością – wystarczy jak te pojęcia znajdują się w funkcji komentarza do Wielkiej Improwizacji.

Nauczyciele, a za nimi uczniowie, niezmiennie oczekują, a raczej obawiają się maturalnego pytania o *Dziady*, pytania, które dotyczyć musi kwestii romantycznego patriotyzmu, najpewniej zaś „mesjanizmu”. Nasz podręcznik nie uleczy tego lęku. Inna sprawa, że nauczyciele nie zauważyli, iż na matu-

rze już nie wraca się do takich liczmanów, a tematy, które były formułowane w ostatnich latach, zdają się bliskie tonowi Stentora. Pewnie dlatego, że komisarze i doradcy metodyczni zagląдают do naszego podręcznika i mają o nim dobre mniemanie, natomiast nauczycielski „lud” nie może się rozstać się ze szkolnym stereotypem romantyzmu.

Romantyzm dziś – powrót „paradygmatu”

Kiedy analizuję nauczycielskie wyobrażenia o romantyzmie, to zaskakuje mnie belferski konserwatyzm zaprzeczający tezie o „końcu paradygmatu”. Podobne, a nawet silniejsze jeszcze wrażenie przynosi obserwacja opinii o romantyzmie pojawiających się ostatnio w mediach, szczególnie po katastrofie smoleńskiej. Czy słynne manifestacje pod krzyżem na Krakowskim Przedmieściu były odrodzeniem romantycznej estetyki i duchowości? Rzekłbym raczej, że żalosną imitacją w groteskowo zdeformowanym stylu „bogoojczyźnianym”, ale ideolodzy prawicy dostrzegli w nich wzniosłą repetycję narodowych *Dziadów*. O dziwo, lewicowi adwersarze zgodzili się z tą opinią, bo dla nich to wszystko, co romantyczne (nie wykluczając postaci wieszczów i *Pana Tadeusza*), stało się teraz „obciachem” kojarzonym z „ciemnogrodem”, „pisiorami” albo „kaczymem”. Bardzo wnikliwie rozpoznał to zjawisko Jarosław Ławski, zauważając, że dzisiejsi lewicowo-liberalni krytycy romantyzmu zastąpili ów termin mianem „mesjanizmu”, którym może się okazać

zapóźnienie gospodarcze, ksenofobia i antysemityzm, uwielbienie sarmackiej przeszłości lub baroku, religijność wyrażająca się po prostu w chodzeniu do kościoła, a nawet przywiązaniu do tradycyjnej religijnej wspólnoty, poczucie się do bycia Polakiem, opór przeciw bluźnierstwu w sztuce, homofobia i trwanie przy tradycyjnym modelu rodziny itd.⁶

Tak, to wszystko jest dziś przejawem „mesjanizmu” dawniej zwanego „romantyzmem”. Oznacza to gwałtowny i osobliwy powrót do „paradygmatu romantycznego” (czyli mesjanizmu). To nowe określenie jest pejoratywne, wręcz obraźliwe, bo romantyzm powraca do nas, przynajmniej do większości Polaków, opatrzone znakiem minus.

⁶ J. ŁAWSKI: *Nikt. Czterdzieści i cztery głupstwa o mesjanizmie*. „Literacje” 2011, nr 1, s. 79.

Dawny kult bohaterów XIX wieku zmienia się teraz w swą odwrotność – staje się „seansem nienawiści”; romantyzm wraca, ale jako żałosne, karykaturalne widmo.

Nasz podręcznik, z którego skorzystało może milion uczniów, niczego nie zmienił w tej sprawie, nie zahamował tendencji do polityczno-ideologicznych odczytań. Ale czy mieliśmy jakiegokolwiek szanse? Nasza wizja przegrała, lecz my uparcie odrzucamy nowy (stary) obraz romantyzmu, zarówno ten ze znakiem plus, jak i ten ze znakiem minus. Nie chcemy ani uświęcania, ani ośmieszania romantyzmu. Nie chcemy, żeby szkolna wizja tej epoki znowu stała się ideologicznym glutem oblepiającym kilka patriotycznych (czy pseudo-patriotycznych) zawołań.

Aleksander Nawarecki

Romanticism today
Notes made by a co-author of a school course book

Summary

The text is a collection of remarks and reflections that appeared in the course of writing *Romantyzm*, a grammar school course book from the series *Przeszłość to dziś* (Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor, 2002–2012). The origins of the book written with Dorota Siwicka, its structure, methodological and ideal assumptions, as well as book transformations connected with changes in the curriculum and market demands are reminded of (second and third edition). Also, relations with a teacher environment, the influence of the business perspective of the enterprise, and, finally, authors' own ambitions as well as sense of a social mission are considered. In the end, a reflection on the actual image of Romanticism shaped by a “hot” political context is presented.

Aleksander Nawarecki

Le romantisme aujourd'hui
Les notes du co-auteur de manuel scolaire

Résumé

Le texte est un ensemble des réflexions et des remarques nées pendant le travail sur le manuel scolaire pour les lycées *Romantyzm* de la série *Przeszłość to dziś* (Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor, 2002–2012). L'auteur rappelle la genèse du livre écrit avec Dorota Siwicka, la structure du manuel, les principes méthodologiques et idéologiques ainsi que des métamorphoses du livre dues aux changements du programme de base et des exigences du marché (éditions 2. et 3.). Il se penche sur des relations avec le milieu des enseignants, l'influence financière de l'entreprise, et enfin ses ambitions d'auteur et le sentiment de mission sociale. L'auteur partage à la fin la réflexion sur l'image actuelle du romantisme, formée par le contexte politique « bouillant ».

KRYSTYNA KOZIOŁEK

Uniwersytet Śląski

Lektura jako obietnica Zwrot teologiczny w badaniach literackich i jego konsekwencje dla nauczania literatury

„Aha”, czyli odpowiedź Hiobowi

Katarzyna Nosowska: *Kto*

Kto formuje z chmur ten kształt jakby smocze łby
Kto zrywa z domu dach jak skalp, pozbawia okna szyb
Kto piorunom ostrzy groty

Aha

Kto jęzorami fal zlizuje palmy z brzegu wysp
I na rozkaz czyj dusze wyskakują z ciał
Kto przejrzyste kule gradu ciska z pasją w maszty statków

Aha

Kto piorunom ostrzy groty
Kto z impetem nimi miota
Kto przejrzyste kule gradu ciska z pasją w maszty statków

Aha¹

Księga Hioba – fragmenty

I z wichru Pan odpowiedział Hiobowi tymi słowami:

[...]

Kto bramą zamknął morze,
gdy wyszło z łona wzburzone,
gdym chmury mu dał za ubranie,

¹ Utwór pochodzi z płyty: 8, wydanej przez Supersam Music w 2011 roku.

za pieluszki ciemność pierwotną?
 Złamałem jego wielkość mym prawem,
 wprowadziłem wrzeczadze i bramę.
 I rzekłem: „Aż dotąd, nie dalej!
 Tu zapora dla twoich nadętych fal”.
 [...]

 Czy dotarłeś do zbiorników śniegu?
 Czy widziałeś zbiorniki gradu?
 [...]

 Czy nie tędy światło zachodzi,
 rozsyłając błyskawice po świecie?²

Zgodnie z ostrą tezą Agaty Bielik-Robson, w naszych zsekularyzowanych czasach od religijności uciec nie sposób³. Szkoła publiczna zawsze była miejscem szczególnie wrażliwym na zetknięcia religijnego i świeckiego. Bez względu jednak na historyczną postać szkolnych związków religii i laickiej edukacji, szeroko rozumiany dyskurs religijny jest obecny w szkole za sprawą kształcenia literackiego. Trudno uniknąć tam refleksji religijnej, ponieważ jest ona wpisana w większość tekstów obecnych na lekcjach języka polskiego. Jako niezbywalny składnik wielu utworów, dyskurs religijny, wpleciony w tekst literacki, ulega przetworzeniu (przekodowaniu) z doktrynalnego w ogólnohumanistyczny, czyli zapisujący kondycję człowieka jako istoty naznaczonej negatywnością własnej śmiertelności⁴. Inaczej mówiąc, dzięki wymianie kontekstu z teologicznego na literacki dyskurs religijny zyskuje wymiar ogólnoludzki, egzystencjalny.

Jestem przekonana, że obecnie religijność lub kryptoreligijność literatury w szkole ma charakter szczególnie intensywny, między innymi dlatego, że literaturę – ostatni, dostępny wszystkim, powszechny dyskurs idei – objuczono kwestiami religijnymi, etycznymi i metafizycznymi ponad miarę, zrzuciły je bowiem z siebie lub utraciły wiarygodność dwie inne, tradycyjne instytucje transportu ideowego: rodzina i Kościół. Zarazem deklarowany w zapisach wykonawczych do wymogów kształcenia nacisk na funkcjonalizację kompetencji lekturowej uczniów wypiera ze szkolnej lektury literackiej nieusuwalną obecność problematyki religijnej. Tymczasem jest ona obecna na lekcjach literatury pełnoprawnie i „naturalnie”, podobnie jak w laickiej i liberalnej kulturze współczesnej, co pokazuje przykład piosenki Nosowskiej. To nie „przystawienie” *Księgi Hioba* do współczesnej piosenki wydobywa z tej drugiej

² Hi 38,1; 38,8–11; 38,22; 38,24. Cyt. za: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*. Wyd. 4. Poznań–Warszawa 1984.

³ A. BIELIK-ROBSON: „*Na pustyni*”. *Kryptoteologie późnej nowoczesności*. Kraków 2008, s. 7.

⁴ *Ibidem*, s. 11.

utajoną religijność, ale kultura literacka, do której Nosowska należy, pozwala jej być religijną mimo laickiego i liberalnego światopoglądu. Jest religijna, zajmując postawę Hioba, zarzuconego przez Boga gradem retorycznych pytań, wskazujących na niepojmowalną potęgę Stwórcy. Religijność utworu nie wynika z powtórzenia biblijnej sytuacji, ale z postawienia pytań o przyczynę zjawisk, których wyjaśnienie naukowe nie tylko nie kończy refleksji, ale wręcz ją potęguje, przesuwając tylko granicę, za którą rzeczywistość znów staje się niezrozumiała. Zestawienie tekstu piosenki z fragmentem Starego Testamentu nie prowadzi do analizy porównawczej. Stanowi raczej dowód w sprawie o obecność języka teologicznego w dyskursie literaturoznawczym i możliwych korzyściach dydaktycznych z tego wynikających.

Lekcja polskiego jest ostatnią ponad- i pozareligijną wspólnotą praktykującą refleksję teologiczną – nie z wyboru, ale z konieczności wymuszonej specyfiką swego przedmiotu. Zarazem jest to problematyka wstydliwie wyalienowana. Szansę na zmniejszenie tej alienacji widzę w wymianie języka, jakim mówimy o funkcjach szkolnej lektury.

Zwrot, reklamacja, wymiana

Od połowy XX wieku zmiany, jakie zachodzą w humanistyce, powszechnie ujmowane są w kategoriach „zwrotów” badawczych. Coraz częściej słyszymy o kolejnym „zwrocie” w literaturoznawstwie. Dynamika tego zjawiska przybrała na sile w ostatnich dekadach. Wiele świadczy o tym, że kategoria „zwrotu” staje się dziś naczelną zasadą organizującą prowadzone badania literackie.

Czy w tej perspektywie, po dokonanych „zwrotach” lingwistycznym, kulturowym, etycznym i innych, nie nastąpiła banalizacja kategorii „zwrotu”?

Jakiego rodzaju wartości i propozycje niosą „zwroty” badawcze dla nauki o literaturze? Jakie są konsekwencje adaptowania kolejnych zwrotów dla nauczania literatury w szkole, zważywszy że szkolna edukacja literacka nie jest w stanie zaabsorbować tempa tych zmian, nie naruszając skomplikowanego systemu kształcenia i egzaminowania?

Do zadań szkoły należy, między innymi, zachowanie ciągłości humanistycznego dyskursu i myślenia, że nie byłoby dobrze, gdyby tryb edukacji humanistycznej przyjmował bez ograniczeń kolejne reklamacje dotychczasowego myślenia. Należy jednak pamiętać, że choć dbamy o trwałość ram kulturowych edukacji, jednym z etycznych zobowiązań polonisty jest też otwarcie ucznia na dialog starego z nowym. Dlatego, korzystając z języka ekonomii sprzedaży, lepiej mówić o wymianie niż zwrocie, w którym to określeniu

zawiera się radykalność i nieodwracalność. Zwrot wskazuje też na czynnik mody, presję nowoczesnego „bycia na czasie”, lęk przed anachronicznością. Wymiana jest łagodniejsza – sugeruje cyrkulację, ruch transferowy, który niczego nie wyklucza.

Zmiany podstawy programowej i funkcjonalizacja efektów kształcenia literackiego odsłania przed nauczycielem wolną przestrzeń, ziemię niczyją, którą może on swobodnie zagospodarować dowolnymi językami z zasobów współczesnych badań literackich. Program kształcenia literackiego w szkole stał się dziś niemal neutralny w sensie teoretycznoliterackim. W trosce o kształcenie podstawowych umiejętności analizy formalnej tekstu nauczyciel może używać dowolnych języków interpretacji, dostosowując je do aktualnych sytuacji dydaktycznych.

Alberto Manguel, autor książki *Moja historia czytania*, wspominając lekcje literatury i swojego nauczyciela, wskazuje na niezaprzeczalne korzyści płynące z adaptowania teorii lektury do warunków szkolnych:

Choć nie słyszeliśmy o amerykańskim krytyku Paulu de Manie – zgodzaliśmy się z nim, że żadne odczytanie nie może być nigdy ostateczne. Z jedną istotną różnicą: to, co de Man uważał za anarchiczną porażkę, dla nas było dowodem, że jako czytelnicy jesteśmy wolni⁵.

Powiększanie repertuaru języków używanych w interpretacji tekstu nie musi wcale prowadzić do metodycznego chaosu lub lekceważącego gestu: „róbta, co chceta”. Podstawy analizy strukturalnej i teoria gatunków pozostają ciągle trwałą tradycją nauczania formalnego opisu tekstu, natomiast bogactwo języków interpretacji pozwala nauczycielowi na stosowanie odmiennych podejść dydaktycznych do różnych utworów oraz chroni go przed anachronizmem i rutyną. Dlatego też zjawiskiem bardzo cennym jest popularyzowanie wśród nauczycieli wiedzy o dokonujących się zmianach w literaturoznawstwie i opracowywanie propozycji przekładu nowych koncepcji teoretycznych na dydaktykę lektury tekstu w klasie.

Nie chodzi zatem o pogoń za nowinkami, ale o przyjazną wymianę (niczym wymiana wśród kolekcjonerów) w duchu wykraczającym poza ekonomię. Tak też w dalszej części uczynię, zastanawiając się nad możliwymi implikacjami tzw. zwrotu teologicznego dla nauczania literatury.

⁵ A. MANGUEL: *Moja historia czytania*. Tłum. H. JANKOWSKA. Warszawa 2003, s. 130.

Zwrot, czyli powrót

Literatura i teologia są miejscami, w których marzymy o tym, co przychodzi; w których modlimy się i błagamy o coś, czego jeszcze oczy nie widziały ani uszy nie słyszały, w których ośmielamy się wkroczyć na teren tego, co nie istnieje, i zastanawiać się dlaczego⁶.

John D. Caputo

Zwrot teologiczny dokonał się za sprawą filozofów francuskich pod koniec ubiegłego wieku. Myślę tu o takich późnonowoczesnych filozofach, jak Jean-Luc Marion czy Michel Henry. Do grona Francuzów dołączył między innymi Włoch Gianni Vattimo i Amerykanin John D. Caputo⁷.

Tym, co łączy filozofów spod znaku zwrotu teologicznego, jest przekonanie, że Bóg tradycyjnej metafizyki umarł. Nie znaczy to jednak, że przestał się ludziom objawiać. Ślad Boga to jednak w najlepszym wypadku echo, cień, odbicie. Gianni Vattimo przyjmuje, iż doświadczony brak boskości przymusza nas do tego, by ją tropić. Tę drogę można nazwać wiarą „słabą” – jak to ujmuje włoski filozof – „wiarą w wiarę”, *credere in credere*⁸.

W eseju poświęconym Normanowi O. Brownowi Tadeusz Sławek pisze:

[...] zwrot ku teologii musi nieść z sobą rehabilitację „poważnych pytań” i zniesienie granic ograniczających zakres stawiania tychże pytań⁹.

Ze spotkania filozofii i teologii zrodził się projekt radykalnej hermeneutyki – koncepcji przywrócenia życiu jego pierwotnej trudności, pozbawionej metafizycznego fundamentu i bezpieczeństwa.

Odrzucenie fałszywych idoli, poszukiwanie śladu, wiara w wiarę, trud refleksji – to w istocie nie zwrot, lecz powrót do początków myślenia. Myślenia,

⁶ J.D. CAPUTO: *The weakness of God: A theology of the event*. In: *The mourning after: Attending the wake of postmodernism*. Eds. N. BROOKS, J. TOTH. Amsterdam–New York 2007, s. 289, w tłumaczeniu Joanny Soćko i Anny Malinowskiej.

⁷ John D. Caputo urodził się 26 października 1940 r. w Filadelfii. Jest filozofem, emerytowanym profesorem Wydziału Humanistycznego na Uniwersytecie w Syracuse. W latach 1968–2004 wykładał na Uniwersytecie Villanova. Interesuje go szczególnie filozofia religii, fenomenologia, hermeneutyka i dekonstrukcja. Jest twórcą pojęć „radykalna hermeneutyka” i „słaba teologia”. W Polsce najszerszej pisali o nim Norbert Leśniewski i Michał Januszkiewicz. Temu drugiemu zawdzięczamy również przemyślenie implikacji literaturoznawczych wynikających z założeń hermeneutyki radykalnej.

⁸ Na gruncie polskim pisał o tym między innymi Andrzej ZAWADZKI: *Literatura a myśl słaba*. Kraków 2010.

⁹ T. SŁAWEK: *Hermes i prorok. Postsekularyzm Normana Olivera Browna*. Cytuję z maszynopisu za zgodą Autora.

którego cechą jest pragnienie obietnicy. Fundamenty tego myślenia tworzą trzy dyskursy: filozofia, teologia i literatura. Napięcie między nimi wynika z faktu, że zetknięte czy zmieszane z sobą wyrażają, reprezentują i praktykują jednocześnie krytykę sensu i jego pragnienie. Literatura – najobszerniejszy z tych dyskursów – gości je w swoim obrębie. Jeśli do zadań szkoły należy dostarczanie wiedzy, czyli dostarczanie języka, którym możemy mówić o rzeczywistości, to czytanie i komentowanie literatury jest ciągle bezkonkurencyjne w tej roli – ulepszania języka krytyki i obietnicy. Jak pisze Caputo:

Zadanie intelektualistów jest więc dziś podwójne. Z jednej strony muszą oni wyjść poza stary, dziewiętnastowieczny redukcjonizm i obiektywizm oraz dokonać zwrotu w stronę hermeneutyki. W takim świecie stare religijne narracje muszą być jeszcze raz potraktowane poważnie jako nieredukowalne formy życia, które w sposób wyjątkowy pouczają nas o znaczeniu naszej egzystencji¹⁰.

Ogień i zimna stopa

„Od pewnego już czasu przyświeca mi idea włożenia stopy hermeneutyki w ogień dekonstrukcji”¹¹ – takimi słowami John D. Caputo składa swoją metodologiczną deklarację. I to właśnie jego refleksje będą patronować dalszej części tego tekstu.

W rozprawie *Heidegger i Derrida: zimna hermeneutyka* ogień to inna nazwa zdarzenia, jednej z kluczowych kategorii postmodernizmu. Kategorii, którą od dawna traktujemy w literaturoznawstwie jak swoją, między innymi dzięki pracom Agambena, Badiou czy Derridy. W pismach ostatniego z nich właśnie zdarzenie lektury otwiera przed nami wielość możliwości, pozwala wyrzec się naukowych i pojęciowych ograniczeń, odkrywać nieznanne ścieżki, anarchistycznie palić jedyną interpretację. Świadomość przygodności i sytuacyjności zdarzenia lekturowego jest – jak pisze Caputo – „jednym z powodów, dla których czytamy literaturę”.

Urok i pokusa takiej lektury objawia się, gdy zafascynowani różnymi możliwościami interpretacji tekstu, zapominamy o ograniczeniach szkolnej lektury, czyli o tym, co zawsze przychodzi – o końcu rozmowy, ślepej

¹⁰ J.D. CAPUTO: *The weakness of God...*, s. 300, w tłumaczeniu Joanny Soćko i Anny Malinowskiej.

¹¹ J.D. CAPUTO: *Heidegger i Derrida: zimna hermeneutyka*. Tłum. T.K. SIECZKOWSKI. „Nowa Krytyka” 2001, nr 12. Tryb dostępu: <http://nowakrytyka.pl/spip.php?article66>. Data dostępu: 13.03.2013.

ulicze interpretacji, mieliżnie sensu zapisanego w notatce z lekcji, dzwonku itp. Funkcjonuje w szkolnej polonistyce takie wyrażenie: „przerobić lekturę”. Owo nieszczęsne „przerobić” wymierzone jest przeciw obietnicy lektury, której treść stanowi doświadczenie epifanijne objawiające nam takie możliwości języka, że wypowiedź z niego zrobiona jest nieredukowalna do innej postaci, a przez to wyjątkowa, idiomatyczna; sensu tej wypowiedzi nie sposób wyczerpać w komentarzu, a treści – w parafrazie. „Przerabianie” lektury pozbywa się kłopotliwych elementów utworu, jest przeróbką, a właściwie podróbką tekstu, skrojoną wedle możliwości ucznia przez nauczyciela, szkołę, podręcznik, metodę. Tekst w szkole przypomina rower wyścigowy, do którego dokrecono boczne kółka, a siodełko i kierownicę wymieniono na wygodniejsze.

Sytuacja, w której osobność, „dziwność” wypowiedzi literackiej stawia opór rozumieniu czy też ogólnym kompetencjom czytelniczym uczniów, jest odrębną wartością spotkania z literaturą w szkole. Caputo nazywa ten sposób czytania zimną hermeneutyką, „która otwiera nas na przepaść, Heideggerowski Ab-grund, noc, która nie ma kresu”¹². Pragmatyczne okrojenie tekstu z trudności czy z nadmiaru problematyki jest pozbawieniem uczniów/siebie jedynej być może szansy na odkrycie w literaturze daru mowy, która wypowiada to, co niemożliwe do wypowiedzenia przez czytelnika. Jednocześnie tekst może „to” wypowiedzieć tylko dzięki spleceniu się z mową odbiorcy – choćby była to bezgłówna artykulacja. W takim „pomieszonym” języku uczeń może odkryć obietnicę sensu, której inny rodzaj języka nie jest w stanie złożyć; inny rodzaj języka nie może nawet wypowiedzieć pragnienia sensu. Znaczenie literatury w szkole objawia się tylko w sytuacji lektury, i to lektury wspólnotowej, czyli takiej, która – choć indywidualna – po części realizowana jest dla innych i z innymi. Rezygnując z aktu czytania literatury w szkole, potwierdzamy nieistotność utworów literackich we współczesnym modelu kultury. Bez radykalnego ustanowienia rangi literatury w szkole pozbawiamy samych siebie znaczenia, ponieważ uzasadnienie przymusu lektury stanowi jej pozaszkolna wartość. Bez tego przekonania, śladem Mickiewicza, można słusznie odmówić czytaniu literatury większego sensu.

W 1844 roku Adam Mickiewicz w jednym ze swoich wykładów paryskich przywołuje sąd Jana Śniadeckiego o filozofach:

Spędzeni z otwartego pola, uciekają jak złoczyńcy do lasu słów niezrozumiałych i ciemnych, szukając w nich uciezki. Nie masz innego sposobu wypłoszyć ich stamtąd, jak chyba podłożyć ogień¹³.

¹² Cyt. za: M. JANUSZKIEWICZ: *W-koło hermeneutyki literackiej*. Warszawa 2007, s. 133.

¹³ A. MICKIEWICZ: *Prelekcje paryskie. Wybór*. Tłum. L. PŁOSZEWSKI. Oprac. M. PIWIŃSKA. T. 2. Kraków 1997, s. 301.

I komentarz Mickiewicza:

Nikt nie będzie podkładał ognia pod biblioteki, ale miejmy nadzieję, że ludzie będą mniej do nich uczęszczać¹⁴.

Skąd ta obrazoburcza nadzieja? Z przekonania wieszczka, że „oświata narodowa [...] szerzy się żywym przekazywaniem”¹⁵. Jeśli więc literatura w szkole będzie tylko poligonem ćwiczeń z retoryki i poetyki, to po wyjściu ze szkoły większość społeczeństwa nie będzie widzieć dla niej miejsca w swym życiu.

Mickiewiczowska lekcja otwiera nas na powrót paradygmatu romantycznego w nauczaniu w miejsce oświeceniowego scjentyzmu, który praktykujemy. Czytanie nie może być zdominowane ani przez wulgarny pragmatyzm, ani przez regułę semantyki, jakąś unifikację znaczenia. Na czym więc ma się oprzeć owo ustanowienie fundamentalnej ważności literatury w szkole? Z pewnością nie na wskazywaniu praktycznych korzyści jej lektury czy odwoływaniu się do patriotycznych powinności pracowników i adeptów filologii narodowej.

Fundamentem jest nasza sytuacja lektury, ponieważ dokonuje się w świecie, z którym nie chce nas już godzić żaden inny dyskurs poza literaturą. Rozczarowani doktrynalną teologią, socjotechniczną polityką i niezrozumiałą filozofią, tylko w literaturze znajdujemy język, w którym fortunnie możemy sformułować nasze pytania i usłyszeć wytęsknione obietnice.

Oczywiście nie dotyczy to każdej szkolnej lektury, a jedynie tej wiążącej się z ową wstydliwą trudnością, której nie sposób oswoić mechanizmem rozumienia. Twarde teorie tekstu uzbroiły nas przeciw obcości konkretnego utworu, ale osłabiły i osamotniły naszą własną osobność. Jako czytelnicy staliśmy się obcy sobie samym jako interpretatorzy. Czytający w imię szkoły uczeń jest najbardziej obcą sobie odmianą interpretatora.

Wspólnota słabości, interpretacyjne osamotnienie, a nie panowanie nad tekstem czyni nas „podobnymi ludziami”, dlatego też radykalna hermeneutyka definiowana jest przez Caputo jako teoria słaba, wyrzekająca się swojej siły. A wtedy rozpoznanie nieuchronności pytań „religijnych”, czyli nieuchronności pytań o znaczenie rzeczywistości, a nie tylko tekstu, jest tym, co raczej na pewno nam się przydarzy.

¹⁴ Ibidem, s. 5.

¹⁵ Ibidem, s. 301.

Słaby polonista

W świetle poczynionych uwag warto nadać nowy, pozytywny sens wyrażeniu „słaby nauczyciel”. Zaadaptowane do warunków szkolnych nowoczesne teorie literatury uzbrajały nas, dodawały siły i tworzyły iluzję rozumienia każdego tekstu. Symulująca siłę i pewność wiedzy postawa wobec tekstu wikłała nas w sprzeczność z – deklarowanym lub reprezentowanym w wielu utworach – stanem kryzysu nazywaną. Zwrot teologiczny przemieszcza nas w stronę aktualnego doświadczenia, w sferę doznań, przeżyć i pytań, które rodzą się w akcie lektury. Przyznanie się do słabości to akceptacja błędu, który jest warunkiem poszukiwania. Tekst każdorazowo wystawia nas na próbę. Z egzegetów przemienia nas na powrót w czytelników. We wspomnianych już *Prelekcjach paryskich* Adam Mickiewicz pouczał:

Jeśliś jeszcze nie odbył swojej wojny krzyżowej i swojej rewolucji francuskiej, pospiesz się, bo inaczej nie będziesz mógł iść wraz z pokoleniem dzisiejszym. Zbudować swą świątynię i odbyć swą wojnę krzyżową to coś więcej niż przeczytać opis świątyni i historię wojen krzyżowych¹⁶.

W praktykowaniu „słabej interpretacji” nie jesteśmy samotni. Każdy z nas ma jakiegoś mistrza słabości. Taki mistrz nie dba o swoją teorię, pisze ją na piasku, płonie w ogniu pytań własnych i swoich uczniów, bezradnie szuka rady. Mimo iż tkwi w oświeceniowym paradygmacie wiedzy, nie znajduje oparcia wyłącznie we własnej myśli czy znanej sobie teorii, pokazuje paradoksalność czytania jako obietnicy wątpliwego zysku. Taki nauczyciel powtarza: „tak zdobędziesz dobro którego nie zdobędziesz”, lub jest jak bohater innego wiersza Zbigniewa Herberta:

Tyle książek słowników
opasłe encyklopedie
ale nie ma kto poradzić

zbadano słońce
księżyc gwiazdy
zgubiono mnie

moja dusza
odmawia pociechy
wiedzy

¹⁶ Ibidem, s. 299.

wędruje tedy nocą
po drogach ojców¹⁷

W świecie zdominowanym przez siłę (mięśni, ekonomii, technologii...) literatura nobilituje słabość rozumianą nie jako brak siły, ale jako cechę pozytywną, która istnienie biologiczne człowieka przemienia w egzystencję. Tak rozumiana słabość jest cnotą ewangeliczną, która rozpisana w niekończący się literacki wielość pozwala czytelnikowi być religijnym poza Kościołem, doktryną czy deklaracją światopoglądową. Poza nobilitacją słabości literatura czytelnikowi pozwala wierzyć naiwnie, nie zawstydzając przy tym jego racjonalności. Wiara w napisany świat jest wszak warunkiem doświadczenia lektury i wcale nie stoi w sprzeczności z postawą krytyczną, która odsłania semiotyczne rusztowanie wspierające i stymulujące przeżycie czytelnika. Doświadczenie towarzyszące czytaniu literatury jest zawsze prawdziwe, a jego składnik stanowi wiara w tekstowy świat. „Lektura wszystkiemu wierzy – a mimo to nigdy nie zostaje oszukana”¹⁸.

¹⁷ Fragment wiersza: Z. HERBERT: *Pan Cogito szuka rady*. W: IDEM: *Pan Cogito*. Wrocław 1993, s. 77.

¹⁸ „Miłość wszystkiemu wierzy – a mimo to nigdy nie zostaje oszukana”. S. KIERKEGAARD: *Czyny miłości. Kilka rozważań chrześcijańskich w postaci mów S. Kierkegaarda*. Tłum. A. SZWED. Kęty 2008, s. 225.

Krystyna Koziółek

A book as a promise
A theological turn in literary studies
and its consequences for teaching literature

Summary

The author puts forward a hypothesis, referring to an authority, it being Agata Bielik-Robson, that it is impossible to escape from a religious reflection that is becoming a humanistic-wide reflection when reading a book in Polish lessons at school, resulting from the fact of people being marked with mortality. The author shows how a religious discourse is becoming existential in nature thanks to a discussion in Polish lessons. The author sees the consequences of yet another research turn, after a linguistic, cultural and ethical one in the school didactics. She calls it a theological turn. At the same time, she notices that the school cannot be the place of an Orthodox introduction of the next “languages” of the literary studies discourse, and that a teacher has the right (he/she uses) to introduce the elements of all reading ways he/she knows. The condition of a real book experience, though, is faith in the written world.

Krystyna Koziółek

La lecture comme promesse
Le tournant théologique dans les recherches littéraires
et ses conséquences pour l'enseignement de la littérature

Résumé

L'auteur pose la thèse, en s'appuyant sur l'autorité d'Agata Bielik-Robson, que dans la lecture scolaire il est impossible de fuir la réflexion religieuse, qui devient une réflexion humaniste pendant les leçons de polonais, ce qui résulte du fait de la mortalité de l'homme. L'auteur montre comment le discours religieux devient, grâce aux discussions pendant les cours de polonais, un discours existentiel. L'auteur voit dans la didactique scolaire les conséquences du tournant dans les recherches qui suit des tournants linguistiques, culturels et éthiques. C'est le tournant théologique. L'auteur souligne également que l'école ne peut pas être un lieu d'introduction des « langues » suivantes du discours littéraire et que l'enseignant a le droit (dont il bénéficie) d'introduire des éléments de toutes les méthodes de lecture qu'il connaît. La condition d'une vraie expérience de la lecture est la croyance en le monde décrit.





Cena 26 zł (+ VAT)

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2163-9