



## ROMANTYZM NADAL AKTUALNY? SZKOLNY DIALOG Z KLASYKĄ<sup>1</sup>

41

MAŁGORZATA ANTUSZEWICZ

Uniwersytet Gdański.  
Instytut Filologii Polskiej

Sławomir Jacek Żurek wskazuje, „że prawie każdy naznaczony jest skazą romantyczną – romantyzm jest w nas, czy się nam to podoba, czy też nie”! (Żurek 2004: 5) Trudno się nie zgodzić z tym stwierdzeniem. Romantyzm jest bowiem dla naszej kultury formacją wiążącą i trudno budować edukację polonistyczną bez odwołania się do tekstów romantycznych. Jednak trzeba zapytać: jaki romantyzm jest nam w szkole potrzebny. Szczególnie warto zastanowić się nad tradycją romantyczną w kontekście konstruowania tożsamości narodowej.

Barbara Myrdzik podkreśla z jednej strony rolę i znaczenie tradycji narodowej, a z drugiej – problemy, jakie towarzyszą jej wprowadzaniu w szkole. Bez wątplenia świat wartości narodowych należy do najistotniejszych zadań edukacji (Myrdzik 2009: 353). Język polski jest przedmiotem, któremu w sposób szczególny przypisuje się rolę kształcenia poczucia tożsamości narodowej

---

<sup>1</sup> Praca wykonana w ramach realizacji projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”. Nr umowy 0183/NPRH4/H2a/83/2016.

ucznia, co odzwierciedlają zapisy podstawy programowej. Na bazie tych zapisów dla wygaszanego obecnie gimnazjum Iwona Morawska i Małgorzata Latoch-Zielińska stwierdzają, iż:

[...] gimnazjalista powinien ze zrozumieniem posługiwać się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określać postawy z nimi związane, np.: patriotyzm – nacjonalizm, tolerancja – nietolerancja, piękno – brzydota, a także rozpoznawać ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach. Postuluje się też, aby współczesny nastolatek dostrzegał różnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście budował swoją tożsamość. (Morawska, Latoch-Zielińska 2010: 261)

Badaczki zwracają uwagę na niezwykle oszczędne operowanie w podstawie programowej kategoriami kojarzącymi się z narodowym etosem oraz dbałość o to, żeby treści z nim związane pojawiały się w kontekście pluralizmu kulturowego i szacunku dla wyborów aksjologicznych i podmiotowości ucznia (Morawska, Latoch-Zielińska 2010: 261). Ma więc rację Myrdzik, podkreślając, że kształtowanie tożsamości narodowej młodzieży należy do najtrudniejszych i jednocześnie najbardziej delikatnych zadań wychowawczych we współczesnej szkole, gdyż proces ten:

[...] odbywa się przecież w świecie zróżnicowanym kulturowo. Przekazy, dochodzące do współczesnego człowieka z innych kultur, domagają się zauważenia i zrozumienia. (Myrdzik 2009: 361)

42

W postawach młodzieży zauważa się dwie sprzeczne ze sobą tendencje. Z jednej strony, młodzi odrzucają demagogiczny patriotyzm w martyrologicznym wydaniu, ale chętnie – jak pisze Myrdzik – „tworzą wspólną przestrzeń, w której ulepsza się świat znajdujący się na wyciągnięcie ręki” (Myrdzik: 2009: 355-356). Biorą udział w zbiórkach pieniędzy w ramach Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, pracują jako wolontariusze w hospicjum, za akt patriotyzmu uważają na przykład podniesienie papierka z ulicy (por. Myrdzik 2009: 355-356). Jednak z drugiej strony – przed czym przestrzega Zofia Budrewicz – postawy patriotyczne młodzieży szkolnej radykalizują się. Z niepokojem krakowska badaczka zauważa:

Coraz wyraźniej tzw. patriotyzm narcystyczny jako ideologia „prawdziwych Polaków” groźnie manifestuje się na ulicach naszych miast i/lub na portalach internetowych („patriotyzm krwi”). Nasilanie się praktyk, w których demonstruje się radykalna afirmacja własnego narodu i jednocześnie wrogość wobec odmienności etniczno-kulturowych (ale także wobec współobywateli nie podzielających takich postaw), wpływa na myślenie młodzieży szkolnej kategoriami ideologii nacjonalistycznej jako synonimu postaw patriotycznych. (Budrewicz 2013: 241)

Podstawowym zobowiązaniem języka polskiego i całej humanistyki jest więc w opinii Budrewicz, z którą całkowicie się zgadzam, „*wytwarzać odbiorcę* kultury narodowej według zasady: najpierw człowiek, potem Polak” (Budrewicz 2013: 259). Badaczka postuluje przede wszystkim większą integrację kształcenia polonistycznego i historycznego, zwłaszcza na płaszczyźnie interpretacyjnej. Budrewicz wyjaśnia:

Celem tego zbliżenia musi być nauka krytycznej lektury tekstu-dokumentu, zawierającego domniemaną prawdę historyczną, i utworu literackiego czy innego dzieła kultury z domniemaną co prawda, ale niepewną

wiernością reprezentacji pamięciowej. Dlatego nauka polskości musi się opierać na takich orientacjach analizy literaturoznawczej, które będą wytrącały czytelnika z naiwnego realizmu i prowadziły w stronę poszukiwań związków (przenikania się efektów) historii i fikcji oraz ich uzasadnień przez konfrontacje w świadectwach rzeczywistości historycznej. (Budrewicz 2013: 260)

Dzięki temu powinno się, zdaniem Budrewicz, wykształcić postawę czujności wobec na przykład powieści historycznych Sienkiewicza oraz pewność, że nie mogą być one źródłem wiedzy historycznej o przeszłości, ale tylko jakąś jej interpretacją, podporządkowaną najczęściej celom ideologicznym (Budrewicz 2013: 260). W tym duchu należy prezentować młodzieży utwory romantyczne oraz te, które, jak powieści Sienkiewicza, powstały w innych epokach, ale korespondują z tradycją romantyczną, której, co zostało już powiedziane, nie może zabraknąć na lekcjach języka polskiego.

### Po co romantyzm?

Warto podkreślić, iż wielu badaczy dostrzega w romantyzmie lub szerzej, w wieku XIX, początek nowoczesnej cywilizacji (Burek 1973: 12; Siwicka 2007: 32). Maria Janion dowodzi, że „polska nowożytność zaczyna się wraz z upadkiem niepodległości i że to romantyzm właśnie – stając wobec tej nieskończonej nowej sytuacji – podjął wyzwanie niewoli. Nie tylko umiał na nie odpowiedzieć, ale także w swoisty sposób przekształcić rzeczywistość, nie podporządkowując się jej „empirycznym” kanonom i narzucając jej własny porządek duchowy” (Janion 1975: 12). Dzięki swoim wysiłkom intelektualnym i emocjonalnym romantyzm ocalił, według Janion, istnienie Polaków jako poszczególnych jednostek oraz Polski jako całości i wspólnoty duchowej (Janion 1975: 23).

W opinii badaczki nie można nie zauważyć bliskich związków romantyzmu ze współczesnością (Janion 1975: 39-47). Janion podkreśla między innymi szczególną reinterpretację „powrotu do natury” (Janion 1975: 39), w której dostrzeżono żywy organizm, źródło życia, irracjonalnego i konkretnego zarazem. Pogląd ten jest bardzo bliski współczesnej myśli ekologicznej. Problem stosunków między człowiekiem a światem natury, który – jak wskazuje Dorota Siwicka – był bardzo ważnym elementem filozofii Mickiewicza (Siwicka 2007: 58), jest także istotny dzisiaj. A według Michała Masłowskiego nie sposób mówić o współczesnej duchowości bez odniesień do romantyzmu (Masłowski 2011: 12).

Warto zwrócić uwagę, iż w romantyzmie, podobnie jak i dzisiaj, nastąpiła niezwykła dotychczas nobilitacja kontrkultury. W XIX wieku była to przede wszystkim kultura nieobecna w oficjalnym dyskursie: ludowa oraz kultura słowiańska i północna. Romantyzm wprowadził zatem do centrum kultury te jej odłamy, które praktycznie od czasów renesansu znajdowały się na obrzeżach europejskiego procesu kulturotwórczego. Z podobną sytuacją mamy do czynienia dzisiaj. W wieku XXI „nieoficjalne” – spychane są na margines kultury etniczne, mniejszościowe, a w końcu też kultura masowa wkraczająca na terytorium przeznaczonego dla kultury wysokiej.

Kultura popularna czerpie przecież z tradycji romantycznej, powieści gotyckiej, ludowych wierzeń. W uproszczony sposób powiela tyrtejski model patriotyzmu.

Kolejnym podobieństwem między romantyzmem i współczesnością jest afirmacja młodości. Bohaterowie romantyczni to młodzi buntownicy, kierujący się w życiu uczuciem i wiarą. Wedle romantycznych wyobrażeń, tylko oni bowiem mogli pchnąć świat „nowymi torami”.

Gotowość do nieskończonego, bezgranicznego poświęcenia wyróżniała młodzież od reszty społeczeństwa, a zwłaszcza już odgradzała ją od samolubnych i małodusznych „starców”, którzy takie widzą świata koło, jakie tępymi zakreślają oczy. (Janion 1975: 44)

Współczesnej młodzieży na ogół nie przypisuje się takich zalet. Wprost przeciwnie – często oskarża się ją o interesowność i bezwzględny pragmatyzm (Por. Bortnowski 2009: 35-38). Warto jednak wspomnieć, że i o młodym Mickiewiczu nie wszyscy współcześni wypowiadali się dobrze. Kajetan Koźmian na przykład nazywał naszego wieszczka geniuszem złego, szatanem literatury i moralności, antychrystem oświaty i duchem piekielnym (Janion 1975: 31). Janion zauważa, że w kształtowaniu się postaw młodzieży pokolenia romantyków bardzo ważną rolę odgrywało to, co ma miejsce także obecnie – rozpadanie się tradycyjnie pojmowanej rodziny i kształtowanie się nowych więzi – rodzin patchworkowych, związków partnerskich, koleżeństwa i przyjaźni. Należy jednak podkreślić bardzo istotną różnicę. Młodość w romantyzmie łączyła się z buntem przeciwko zgodzie na ówczesny porządek polityczny i społeczny, z żywiołem rewolucyjnym.

Wychodząc spod kontroli i kurateli rodziny, a nawet czasem wypowiadając jej otwartą walkę jako synonimowi uwięzienia, niewolnictwa, przykucia, a co najmniej już ograniczenia i filisterstwa, romantycy mogli kultywować pokrewieństwa z wyboru, a nie z przymusu. Ten fakt w zasadniczy sposób określał ich biografie. Miłość, przyjaźń, „związek bratni”, pokrewieństwo dusz, magnetyzm serc, wreszcie „komuna”, wszystko to łamało ustalone podziały społeczno-towarzyskie i służyło utwierdzeniu charyzmatu młodości (Janion 1975: 44). Ale i współczesności towarzyszy stały nurt buntu wobec ustalonych norm i zasad; buntu wobec związków formalnie narzuconych i poszukiwanie własnych „związków bratnich”.

Powyższe rozważania potwierdzają ogromną rolę tej epoki w naszej kulturze. Po pierwsze, dzięki romantyzmowi odkrywa się, co w narodzie i indywidualnym człowieku niejawne, tajemne, ukryte, skomplikowane. To, co wymaga wysiłku, trudu, poświęcenia, ale też uwagi, troski, namysłu i refleksji. Po drugie, wywodzące się z romantyzmu zagadnienia odwołują się do tego, co w człowieku wielkie, heroiczne, budzące nadzieję i entuzjazm; są wciąż budulcem wielkich mitów, legend, idei, dzięki którym człowiek potrafi walczyć o lepszy świat. Po trzecie, wywodzące się z tej epoki utwory opowiadają o tym, że ani człowiek, ani świat nie są jednoznaczni, a więc znacznie poszerzają uczniowski system wartości i wartościowania, wyzwalając go ze schematyzmu upraszczających polaryzacji: czarno-białego obrazu świata. Ponadto romantyzm odwołuje się do uczucia i wyobraźni jako głównych wartości stanowiących przeciwwagę dla dominacji racjonalizmu. Poza tym należy zauważyć, iż literatura romantyczna jest szczytowym osiągnięciem literatury polskiej i nie tylko polskiej. „Mamy w Polsce wielki romantyzm – podkreśla Janion – jeden z najświetniejszych

w Europie, romantyzm, który nauczył nas cenić wartości niezbywalne, indywidualne i różnorodne” (Janion 2001: 125).

### Potrzeba zmiany

Gimnazjum czy ostatnie klasy szkoły podstawowej w obowiązującej już podstawie programowej stwarzają bardzo dobre warunki do ukazywania uczniom wspomnianych idei. Brak przyporządkowania historycznoliterackiego jest bowiem szansą na uniwersalizację romantycznych zagadnień. Pozwala skupić się w większym stopniu na problemach, motywach, wzorcach, o których traktują wybrane teksty romantyczne, korespondujące z tekstami z różnych epok i kultur, wydobywając z nich rysy uniwersalne.

Przyzwyczajenia sprawiają jednak, że w szkole często tylko powiela się utrwalone przez tradycję schematy rozumienia tekstów romantycznych wraz z ich rozbudowaną obudową historycznoliteracką. Główną uwagę skupia się zazwyczaj na tragicznym micie heroicznym w jego wydaniu historycznym, nie uwzględniając wielu głosów, które stawiają przy nim znaki zapytania.

Przypomnieć należy fakt, iż Janion już w latach 90. ogłosiła zmierzch paradygmatu romantycznego (Janion 2000: 25-27). Według badaczki budował on poczucie tożsamości narodowej oraz bronił jej symboli w kulturze polskiej prawie dwieście lat. Romantyzm nie skończył się bowiem u nas tak jak w innych krajach europejskich wraz z wiekiem XIX, ale jego panowanie rozciągnęło się jeszcze na cały wiek XX, w którym miało trzy kulminacje. „Pierwsza z nich – pisze Janion – przypada na okres poprzedzający pierwszą wojnę światową i na samą wojnę” (Janion 2000: 23-24). Następna związana jest z II wojną światową, kiedy według badaczki ma miejsce niebywały rozkwit stereotypów romantycznych, zgodnie z którymi najwyższym wyrazem miłości do ojczyzny była śmierć.

Trzecią i ostatnią kulminację romantyzmu stanowił zryw solidarnościowy z lat 1980–1981, którego etos odwoływał się:

[...] do silnie zakorzenionego w świadomości polskiej zespołu wartości heroiczno-romantycznych, posługiwał się wzorcem szlachetnego polskiego idealizmu, poświęcającego wszystko dla walki o wolność. Dlatego nieraz mówiono o ostatnim powstaniu polskim, ale bezkrwawym. „Solidarność” przejęła i po swojemu rozbudowała romantyczną kulturę emocjonalną, jej patetyczny patriotyzm i wierność niepodległościowym idealom. Stan wojenny pogłębił tę romantyczną emocjonalność: manifestacje tożsamości narodowej wykorzystywały symbole, gesty i rytuały kultury romantycznej, zwłaszcza zaś martyrologicznego mesjanizmu. (Janion 2000: 25)

I na tym miał być koniec. Ten cykl dziejowy w kulturze polskiej, podkreślała pod koniec ubiegłego stulecia Janion, wygasa. Odzyskałszy upragnioną niepodległość, toteż kultura, która pełniła dotychczas przede wszystkim funkcje kompensacyjne i terapeutyczne nie może dokładnie tak samo jak dotąd funkcjonować w społeczeństwie demokratycznym, zróżnicowanym i zdecentralizowanym, objawiającym rozmaite potrzeby, również kulturalne (Janion 2000: 27).

Jarosław Ławski do samej kwestii końca paradygmatu romantycznego odniósł się z dużym dystansem, stwierdził jednak, że zdecydowanie wolałby, aby pozostał on w sferze refleksji, aby nie było więcej potrzeby jego przywoływania, a więc i potrzeby oddawania za ojczyznę życia (Ławski 2009: 337).

Sama Janion obserwuje z niepokojem, że „zmiernych paradygmatu romantycznego” wcale nie jest taki pewny, gdyż jak wyznaje niewiele lat później w rozmowie z Kazimierą Szczuką – „romantyczny mit wojenny, heroiczny i martyrologiczny, trwa dalej w najlepsze, bez żadnego opamiętania” (Janion 2012: 41). A do mitotwórczej potęgi wojny przyczynia się w dużej mierze także Muzeum Powstania Warszawskiego. Janion mówi:

Jedną z rzeczy, które mnie wyjątkowo już denerwują, jest figura małego powstańca. To jest coś przerażającego. Dziecko przebrane za żołnierza z karabinem. Życie ludzkie, nie w postaci parę razy podzielonej komórki, ale w postaci prawdziwego dziecka, niespełna dziesięcioletniego, przestaje być najwyższą wartością, kiedy indoktrynujemy takie dziecko, że nie ma na świecie nic wspanialszego niż udanie się na śmierć w powstaniu czy w ogóle gdziekolwiek na wojnie. Muzeum Powstania Warszawskiego takie rzeczy wyrabia z dziećmi, że śmierć całkowicie się dla nich odrealnia, staje się rodzajem wielkiej przygody. (Janion 2012: 44-45)

Z tej bardzo stanowczej w swojej wymowie wypowiedzi wynika, iż romantyczne, heroiczne przedstawianie wojny utwierdza dzieci i młodzież w przekonaniu, że miłość do ojczyzny wyraża się tylko poprzez walkę i śmierć.

46

O powrocie paradygmatu romantycznego mówi się przede wszystkim przy okazji katastrofy smoleńskiej. Sama tragedia, a szczególnie, jak podkreśla Artur Nowaczewski, pogrzeb prezydenta Lecha Kaczyńskiego na Wawelu i towarzyszące uroczystości wywołały „prawdziwy wybuch pro romantycznych nastrojów” (Nowaczewski: 2013: 20). Anna Spólna stwierdza, że reakcje na wydarzenia z 10 kwietnia 2010 roku oraz związaną z nimi twórczość literacką można uznać za kolejną obok wskazanych przez Janion kulminację romantyzmu (Spólna 2015: 323). Badaczka za Tomaszem Żukowskim nazywa to zjawisko „żałobnym pospolitym ruszeniem Polaków” (por. Spólna 2015: 321). Powstałe wówczas utwory odwoływały się do „uproszczonej recepcji romantycznych klisz myślowych” (Spólna 2015: 322) mających swoje źródło w Mickiewiczowskim mesjanizmie. Spólna podkreśla, że upamiętnione w wierszach posmoleńskich ofiary włącza się w szeregi bohaterskich obrońców ojczyzny i przedstawia jako poległych na polu walki żołnierzy, męczenników lub ofiary spisku. „Tym samym – pisze – mity narodowe nadają sens wydarzeniom trudnym do zaakceptowania, zgodnie z mesjanistycznym przekonaniem, że ludzkość zbawia się przez historię” (Spólna 2015: 328). Warto zauważyć, na co zwraca też uwagę badaczka, że utwory posmoleńskie, jak chociażby *Krew* Jarosława Marka Rymkiewicza, wykorzystują idee mesjanistyczne w sposób niebywale instrumentalny. Ponadto charakteryzuje je niechęć do współobywateli o odmiennych poglądach politycznych oraz sceptycyzm w stosunku do Unii Europejskiej (por. Spólna 2015: 328, 332-333). Już chociażby to dowodzi, że badacze, którzy twierdzą, iż romantyczna wizja patriotyzmu może być groźna, mają całkowitą rację.

Janion w niezwykle obrazowy sposób zwraca uwagę na związek miłości do ojczyzny z obłędem i samobójczą śmiercią, jaki występował w typowym romantycznym paradygmacie:

„Patriota-wariat”, jak go nazwał romantyczny poeta, Seweryn Goszczyński, odznacza się głównie tym, że wybuch instynktu narodowego w momencie zagrożenia bytu ojczyzny przez przemoc i zło przebiega w nim w sposób gwałtowny i ostateczny. Zagarnia wszystko, ingerując nie tylko w mentalność, zachowania społeczne, ideologię, ale porywając dokładnie całą osobowość, zmiatając wszystkie inne motywacje, odruchy i postępowania. Stąd też taki patriotyzm, bywa, graniczy z przesadą, z przekroczeniem, z szaleństwem, z obłędem, może być traktowany jako rodzaj egzaltowanego wariactwa, pchającego ku zagładzie, ku śmierci. (Janion 1989: 9)

Ojczyzna jawi się zatem z jednej strony jako bóstwo, świętość, której należy bronić za wszelką cenę, z drugiej zaś jako demon wymagający absolutnej ofiary. Podobną wizję Polski i walczących Polaków dostrzega Janion w pogańskiej pieśni Konrada z III części *Dziadów*. Właściwą akcją tej pieśni stało się w opinii badaczki poetyckie przedstawienie kolejnych faz proceduru wampirycznego, który rozpoczyna się od przemienienia rodaków w upiory. W ten sposób powstać ma wspólnota wampirów-mścicieli, niczym z filmu grozy. Chęć pokonania zła – zaborcy usprawiedliwia tu zatem czynienie zła (Janion 1989: 49-51).

Nieco mniej obrazową, ale również niepokojącą wizję romantycznego patriotyzmu znajdujemy w artykule Ewy Graczyk *Przeżyć dzień, napisać księgę?* Badaczka zauważa, że romantycy po utracie niepodległości, po upadku powstania listopadowego stworzyli „swoistą polską fenomenologię bólu, klęski”, „święto rozpacz”, „szczególny karnawał” (Graczyk 1995: 36). Mesjanizm był według Graczyk próbą opisu mistycznej, sakralnej struktury zachodzącego wówczas w pewnym sensie realnie, zjawiska: rodził się i umierał naród. Badaczka zgadza się z tezą o klęsce i nieszczęściu, które stanowią niezwykle istotny element kultury polskiej, a nawet, według Graczyk, budują narodową tożsamość (Graczyk: 1995: 36-37). Z kolei takie myślenie, według Zofii Trojanowiczowej – a pokazują to doskonale wiersze upamiętniające katastrofę smoleńską – zamyka Polaków we własnym tylko losie historycznym, skłania do budowania więzi narodowej przez negację związków z innymi narodami, przez ksenofobię i etnocentryzm, negację wspólnej cywilizacji europejskiej (Trojanowiczowa 1995: 159).

To niebezpieczna wizja patriotyzmu, zwłaszcza w XXI wieku. Dlatego powinna być przedmiotem namysłu i refleksji, także ucznia starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjum. Warto wziąć pod uwagę zdanie Czesława Miłosza, któremu, jak to określiła Janion, opiewana przez Polaków „szlachetność” męczenników stała się kością w gardle (Janion 2000: 20).

Rozumienie przez młodych ludzi patriotyzmu, jako walki, śmierci i klęski potwierdzają między innymi wyniki badań przeprowadzonych przez Morawską i Latoch-Zielińską. Badania te miały formę sondażu, w którym wzięło udział 200 gimnazjalistów z Lublina i Świdnika (Morawska, Latoch-Zielińska 2011: 19-24). Zadaniem uczniów było opracowanie map mentalnych wokół pojęć Polska i polskość. Najwięcej (40%) badanych zaprezentowało tradycyjne rozumienie wartości narodowych. Najczęstszymi odpowiedziami respondentów były: biało-czerwona flaga, orzeł biały, *Mazurek Dąbrowskiego*, Jan Paweł II, Jasna Góra, tragedie narodowe – Katyń, Smoleńsk.

Przytaczane reprezentacje „Polski i polskości” można potraktować jako odzwierciedlenie dominującej w procesie kształcenia tendencji dydaktyczno-wychowawczej, polegającej na wprowadzaniu młodego pokolenia w obszar – zastanej tradycji narodowej w ujęciu historycznym, pomijającym kontekst współczesności i przyszłości, możliwość aktualizacji, synchronizacji, problematyzowania zjawisk kulturowych (por. Morawska, Latoch-Zielińska 2011: 20).

Zgadzam się z Morawską i Latoch-Zielińską, które w uczniowskich deklaracjach nie dostrzegają autentyzmu. Trudno odmówić słuszności gorzkiej refleksji autorek podejrzewających badanych nastolatków o prosty, bezmyślny schematyzm. Należy jednak zauważyć, że nie jest on bynajmniej winą tylko młodzieży, powielającej standardowe kategorie ojczyźniane.

Moje doświadczenie nauczyciela pokazuje, że niezwykle trudno jest przełamać uproszczoną wersję ukształtowanego przez tradycję romantyczną patriotyzmu w refleksji uczniowskiej. Przy okazji omawiania utworów mówiących o miłości do ojczyzny, często proponuję gimnazjalistom oraz uczniom najstarszych klas szkoły podstawowej dyskusję na temat współczesnych wcieleń patriotyzmu. Punkt wyjścia stanowi próba stworzenia uczniowskiej definicji patrioty: kim jest? jakie ma cechy? jak się zachowuje? co robi? Młodzież zazwyczaj od razu odpowiada krótko, że patriota to ktoś, kto kocha swoją ojczyznę. Uczniowie poproszeni o rozwinięcie tej wypowiedzi, natychmiast argumentują, że ten, kto kocha swój kraj, walczy o jego wolność. Niemal problem stanowi dla nich prowokacyjne stwierdzenie, że w czasach współczesnych Polska nie prowadzi żadnej wojny, więc nie ma z kim walczyć. Kilka lat temu jeden z uczniów pierwszej klasy gimnazjum, bardzo skonsternowany tym faktem, po chwili naprawdę głębokiego namysłu, krzyknął: „Jak to nie ma wojny? Przecież jesteśmy w NATO. Trzeba jechać do Afganistanu!”.

Takie słowa w ustach trzynastolatka brzmią przerażająco. W odbiorze nauczyciela są w pewnym sensie oskarżeniem skierowanym przeciwko tradycyjnemu sposobowi pojmowania patriotyzmu prezentowanemu na lekcjach i w rzeczywistości szkolnej w ogóle. Nie mniejsze znaczenie mają przecież patetyczne apele organizowane między innymi w ramach obchodów różnych świąt narodowych. Czego można zatem oczekiwać od ucznia, któremu prezentuje się wyłącznie pomnikowe sylwetki najczęściej martwych bohaterów, odmawiając jednocześnie „prawa do pluralizmu poznawczego, dyskusji, problematyzowania nawet najbardziej uświęconych w tradycji narodowej postaci, wydarzeń, symboli, formułowania indywidualnych sądów” (Morawska, Latoch-Zielińska 2011: 23)?

Z powyższych rozważań wynika, że wartości związane z patriotyzmem, których nie może przecież zabraknąć w edukacji szkolnej, domagają się zdecydowanie nowych wcieleń. Należy poddać namysłowi romantyczną formę patriotyzmu i pokazać uczniom jej ograniczenia. Zwrócić uwagę na fakt, że w świetle utworów odwołujących się do tradycji romantycznej z reguły w ogóle nie ma formuły na życie, budowanie, tworzenie. Jak podkreślają badacze, nie ma obrazu szczęśliwej rodziny. Z wypowiedzi Marka Bieńczyka wynika, iż w romantyzmie zastępuje ją... ojczyzna (Bieńczyk 1995: 30-33). Zauważyć należy, iż patriotyzm zawierający się w takiej formule „zarezerwowany” jest dla bardzo wąskiego grona osób. Patriotami mają bowiem szansę być tylko żołnierze. Gdzie w takiej wizji patriotyzmu jest miejsce dla kobiet, starców czy niezdolnych do walki dzieci? Czy oni nie kochają



ojczyzny? Należy uświadamiać uczniom wymowną nieobecność ludności cywilnej w większości utworów z kanonu lektur, wspólnie rozważać jej przyczynę. Wykorzystywać teksty z różnych epok wskazane przez podstawę programową, które pokazują wojnę właśnie z punktu widzenia cywili oraz ich codziennych, cichych przejawów bohaterstwa. Na pewno nie mniej wielkiego, choć pozbawionego aury mitycznego heroizmu. Dobry punkt wyjścia do takich rozważań w gimnazjum oraz w ósmej klasie szkoły podstawowej może stanowić czytany w całości lub we fragmentach *Pamiętnik z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego.

### Jak rozmawiać z młodzieżą o *Reducie Ordona*?

Przede wszystkim należy poddać refleksji sztandarowe romantyczne utwory patriotyczne wskazane w podstawie programowej w obecnej klasie siódmej szkoły podstawowej – *Redutę Ordona*, *Śmierć pułkownika* Adama Mickiewicza (MEN 2017: 13). W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele interesujących propozycji pracy z pierwszym ze wskazanych utworów, który omawia się również w wygaszanym gimnazjum. Badacze proponują zarówno lekcje z samym utworem, jak i zajęcia z innymi tekstami wprowadzające w niełatwą przecież problematykę *Reduty Ordona*. Latoch-Zielińska napisała scenariusz dwugodzinnej lekcji na temat literackich portretów rycerzy. Badaczka proponuje przyrzeć się postaciom: Zbyszka z Bogdańca, Juranda ze Spychowa, Michała Wołodyjowskiego i Longinusa Podbięty w celu stworzenia portretu rycerza polskiego, który otworzy drogi do przyszłych dyskusji na temat tego toposu, jego wariantów i żywotności w kulturze. Zgromadzony materiał będzie można wykorzystać podczas rozważań na temat mitu bohaterskiego, między innymi w refleksji o postawie i kontrowersyjnym czynie bohatera *Reduty Ordona* (Latoch-Zielińska 1999: 36). Do przeprowadzenia wskazanej lekcji potrzebne będą: karty pracy dla poszczególnych zespołów, kserokopia fragmentów *Ogniem i mieczem* (t. II, r. XXVII), kserokopia fragmentów *Pana Wołodyjowskiego* (Rozdział LVI), egzemplarze *Krzyżaków*, przygotowana wcześniej lista cech prawdziwego rycerza oraz nagranie pieśni harcerek pod tytułem *Płonie ognisko i szumią knieje* (por. Latoch-Zielińska 1999: 36).

Zajęcia rozpoczynają się od wysłuchania pieśni, której słowa mają wprowadzić uczniów w problematykę lekcji. Następnie polonista dzieli klasę na grupy. Liderzy otrzymują zadania do pracy. Poszczególne zespoły mają przedyskutować następujące problemy: 1) „Czy Zbyszka można uznać za prawdziwego rycerza?”, 2) „Jurand ze Spychowa – rycerz niezłomny, czy zaślepiiony żądzą zemsty mąż i ojciec?”, 3) „[Michał Wołodyjowski – M.A.] obrońca ojczyzny czy szaleniec?”, 4) „Szukał sławy, poklasku, a może czegoś innego? Dlaczego Podbięty poszedł na niechybną śmierć?” (Latoch-Zielińska 1999: 37). Po przedstawieniu wyników pracy w grupach, klasa w drodze dyskusji tworzy portret zbiorowy rycerza. Efektem działań lekcyjnych ma być obraz, w którym uczniowie dokonają wyboru tego, co wspólne dla tych różnych obserwacji (Latoch-Zielińska 1999: 38).

Ewa Horwath uważa, że, projektując odbiór *Reduty Ordona*, należy przede wszystkim wziąć pod uwagę główne przyczyny nierozumienia tego utworu, czyli trudne, niezrozumiałe dla współczesnej młodzieży słownictwo oraz „niejasne obrazowanie, nieznaną kontekst historyczny i brak wiedzy na temat realiów epoki” (Horwath 2013: 136). Badaczka ma rację, podkreślając, że aby uczniowie zrozumieli i przeżyli ten utwór, potrzebne są co najmniej trzy etapy pracy, niekoniecznie zamykające się w trzech godzinach lekcyjnych. Pierwszy – to poznanie uwarunkowań historycznych i realiów epoki w połączeniu z analizą i interpretacją kontekstów w postaci obrazów, utworów muzycznych bądź filmowych. Drugi – zrozumienie tekstu oraz oswojenie z nim uczniów poprzez ćwiczenia leksykalne. Trzeci – samodzielna refleksja uczniów oparta na wcześniejszych działaniach (Horwath 2013: 141).

Horwath proponuje wzbogacenie pracy z *Redutą Ordona*, wykorzystując umiejętności nastolatków w radzeniu sobie z najnowszymi technologiami. Sugeruje, aby oprzeć pierwszą fazę pracy na prezentacji multimedialnej. Podczas drugiego etapu badaczka radzi zastąpić żmudne śledzenie przypisów pracą w grupach – przygotowaniem quizu dla zespołów konkurencyjnych dotyczącego nieznanych słów. W trzeciej fazie Horwath proponuje przekształcić utwór poetycki w artykuł problemowy w celu lepszego przygotowania się do dyskusji na temat postawy Ordona – najistotniejszej kwestii podczas pracy z dziełem Mickiewicza. Uczniowie mogą na przykład wziąć udział w dyskusji panelowej na temat postaw Polaków wobec wartości ojczyzny, wolności, bohaterstwa. Warto poszerzyć dyskusję nastolatków o kontekst powstania warszawskiego. Można na przykład zaprezentować wypowiedzi warszawiaków, którzy wzięli udział w sondzie ulicznej na temat słuszności powstania, przeprowadzonej przez dziennikarzy „Newsweeka” z okazji siedemdziesiątej rocznicy tego wydarzenia (Powstanie warszawskie – słuszne czy nie? 2014) i polecić uczniom, aby ustosunkowali się do wysłuchanych wypowiedzi. Młodzież może także poszukać w różnych źródłach informacji opinii historyków na temat powstania warszawskiego, przeanalizować argumenty zwolenników i przeciwników, przytoczyć własne. Poznanie i konfrontacja sprzecznych ze sobą sądów pomoże uczniom w zrozumieniu różnic pomiędzy faktami a opiniami o nich, uświadomi na konieczność krytycznego czytania.

Innym pomysłem, który proponuję, jest zestawienie fragmentu mówiącego o śmierci Ordona z fragmentami *Pana Wołodyjowskiego* przedstawiającymi: przysięgę Wołodyjowskiego i Ketlinga w katedrze w Kamieńcu Podolskim, wysadzenie starego zamku po poddaniu się miasta oraz pogrzeb małego rycerza w celu pogłębienia rozumienia ich problematyki oraz ukazania zmian w świadomości społecznej dotyczących wartościowania relacji z tym, co inne (inna wiara a ta sama wiara, a inne wartości). Zadania skupiają się wówczas wokół motywu samobójstwa bohaterów; uświadamiają różne sposoby traktowania i oceny czynu samobójczego w kulturze chrześcijańskiej (grzech a ofiara). Poddaje się namysłowi słuszność czynów oraz racje, którymi się kierowali bohaterowie utworów. Konfrontuje się ich racje z uczniowskimi doświadczeniami i skalą wartościowania. Rozważa się wizję Boga wylaniającą się z obydwu tekstów oraz połączoną z nią koncepcję ofiary. Zadania służą do pogłębienia refleksji nad ukształtowanym przez tradycję

romantyczną tragicznym wzorcem heroicznym, ale i sposobami postrzegania innego. Tym innym jest zarówno samobójca (inność oswojona), jak i sposób postrzegania nieprzyjaciela<sup>2</sup>.

### Podsumowanie

Przede wszystkim nie należy zawężać tak bogatej i różnorodnej tradycji, jaką stworzył w naszej kulturze romantyzm, do problematyki ojczyzny (por. Witkowska 1995: 6), chociaż problematyki tej, co zostało powiedziane wcześniej, nie może zabraknąć. Pora już jednak, jak słusznie zauważa Józef Bachórz:

[...] by podziw dla poezji romantycznej nie stawał się lekcją historii, na której uczy się uczniów o tym, „jak zwyciężać mamy”. Aby nie stawał się wpajaniem wiary w naszą niewinność i nasze szczególne zasługi przed Bogiem i światem. (Bachórz 2004: 24)

Aleksander Nawarecki podkreśla, że taka wizja tradycji romantycznej jest anachroniczna i nieatrakcyjna dla młodego odbiorcy literatury (Nawarecki 2013: 228). Zdumiewa go nauczycielskie przywiązanie do stereotypowej wizji tej tradycji. O tym, że szkoła nie gustuje w nowych odczytaniach dzieł romantycznych pisze także Grażyna Tomaszewska. Przyczynia się do tego między innymi rozwój wszelkiego rodzaju bryków, dedykowanych zarówno uczniom, jak i polonistom. Publikacje te zawierają gotowe schematy „»prawidłowego« widzenia i rozumowania” (Tomaszewska 2013: 307). Badaczka podkreśla, iż w wyniku takich zabiegów arcydzieła romantyczne nie mogą powiedzieć młodemu człowiekowi nic poza przewidywalnymi i zbanalizowanymi prawdami. Pozostają więc dla uczniów całkowicie obce (por. Tomaszewska 2013: 307). Potrzeba zatem zmiany, której niezbędnym krokiem jest pozbycie się balastu historii literatury. Nauczyciel ma możliwość omówienia wskazanych przez podstawę programową utworów w taki sposób, aby tradycja romantyczna okazała się naprawdę inspirująca dla uczniowskich poszukiwań. Rację ma Małgorzata Łukaszuk, twierdząc, iż romantyzm ma dla współczesności propozycję o wiele bardziej nośną, aniżeli przewidziała historia:

To propozycja estetyczna, moralna, metafizyczna, sięgająca poza kontury i oznaki. Romantyzm ma kształt i smak – to niezatarty, niedowolny, choć niejednoznaczny sens, obrazowanie, rytm. Jesteśmy na powierzchni, schodzimy w głębinę, rozpoznajemy wielorakie, czasem ze sobą sprzeczne rozwiązania; rację ma i detal, i idea. (Łukaszuk 2004: 36)

Propozycje te mogą być bardzo interesujące dla młodych ludzi. Romantyczne myśli o roli jednostki, o prawie do marzeń, pochwała wolności, odwagi i ryzyka, podkreślanie wagi życia duchowego, miłości i przyjaźni, pasja podróżowania oraz wrażliwość ekologiczna to problematyka

---

<sup>2</sup> Propozycja lekcji powstała w ramach realizacji projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”. Nr umowy 0183/NPRH4/H2a/83/2016.

bardzo bliska współczesnej młodzieży (por. Nawarecki, Siwicka 2004: 131). Należy podkreślić, że tematyka ta pojawia się zarówno w klasycznych tekstach romantycznych, jak i we współczesnych tekstach kultury, w tym i w tekstach kultury popularnej. Warto więc wykorzystać potencjał nieco inaczej odczytanej tradycji romantycznej w szkole. Aby było to jednak możliwe, priorytetem należy uczynić interpretację, która pozwoli uczniowi na zadawanie tekstowi wnikliwych pytań i poszukiwanie odpowiedzi w samym utworze lub kontekście (por. Jaskółowa 2013: 41). Tylko wówczas możliwe będzie odkrycie nowych sensów literatury romantycznej i wszelkich tekstów kultury, które korespondują z tradycją romantyczną.

## SUMMARY

I argue for amazing values of the tradition of romanticism. I pay attention to connections between this tradition and the present. I write about necessary changes in reading romantic literature at school. In my point of view the most important is not to talk only about national values. It is really necessary in Poland. We must not continue to think that patriotism means only fighting with other people. Forming students' national identity is one of the main duties at school but the romantic way of understanding patriotism has to be changed. It is very dangerous in our century. Many researchers also write about it. It is a very important problem of literary studies. I also present suggestions to work with *Reduta Ordona* in primary school and in junior high school. There are different ideas presented in methodical literature as well as my own suggestions.

52

## KEY WORDS:

Romantic literature, literary tradition, didactic of literature, national identity

## BIBLIOGRAPHY

- Bachórz Józef. 2004. „Z perspektywy pozytywizmu – rozmowa Sławomira Jacka Żurka z prof. Józefem Bachórzem”. „Zeszyty szkolne”. Edukacja Humanistyczna 1 (11): 17-24.
- Bieńczyk Marek. 1995. Czy romantyzm jest odpowiedzialny za brak psychoanalizy w kulturze polskiej?, 27-34. W: Siwicka Dorota, Bieńczyk Marek, red. Nasze pojedynki o romantyzm. Warszawa: Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.
- Bortnowski Stanisław. 2009. Jak zmienić polonistykę szkolną. Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”.

- Budrewicz Zofia. 2013. „Więcej Słonimskiego, a mniej Sienkiewicza”? Zagadnienie polskości w nauczaniu polskiego, 241-261. W: Budrewicz Zofia, Sienko Maria, red. Historia – Pamięć – Tożsamość w edukacji polonistycznej. T. 2. Literatura i kultura. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Burek Tomasz. 1973. Genialny wiek XIX. W: Dalej aktualne, 9-16. Warszawa: Czytelnik.
- Graczyk Ewa. 1995. Przeżyć dzień, napisać księgę?, 3-43. W: Siwicka Dorota, Bińczyk Marek, red. Nasze pojedynki o romantyzm. Warszawa: Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.
- Horwath Ewa. 2013. Gimnazjalista czyta „Redutę Orzona”. O utworach z kontekstem historycznym w kształceniu polonistycznym, 135-143. W: Jaskółowa Ewa, Jędrych Karolina, red. Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Janion Maria. 1975. Gorączka romantyczna. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Janion Maria. 1989. Wobec zła. Chotomów: Verba.
- Janion Maria. 2000. Do Europy. Tak, ale razem z naszymi umarłymi. Warszawa: Wydawnictwo Sici!
- Janion Maria. 2001. Natura, 89-134. W: Czerwińska Małgorzata, red. Prace wybrane. T.4. Kraków: Universitas.
- Janion Maria. 2012. Transe – traumy – transgresje. Rozmawia Kazimiera Szczuka. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Jaskółowa Ewa. 2013. Uwolnić interpretację, 39-45. W: Jaskółowa Ewa, Jędrych Karolina, red. Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Latoch-Zielińska Małgorzata. 1999. „Bóg, honor, Ojczyzna... Literackie portrety rycerzy”. Język Polski w Szkole – gimnazjum 1 (2): 35-44.
- Ławski Jarosław 2009. Symplifikat. Kartka z dziejów Mickiewiczowskiego mesjanizmu, 325-384. W: Kuziak Michał, red. Romantyzm i nowoczesność. Kraków: Universitas.
- Łukaszuk Małgorzata. 2004. „Romantyzm czy romantyzmy?”. „Zeszyty szkolne”. Edukacja Humanistyczna 1 (11): 32-36.
- Masłowski Michał. 2011. Etyka i metafizyka. Perspektywa transcendencji poziomej we współczesnej kulturze polskiej. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. [2017]. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski. Online: <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/materialy-dla-nauczycieli.html>. Data dostępu 04.11.17.

- Morawska Iwona, Latoch-Zielińska Małgorzata. 2010. Wartości narodowe w edukacji polonistycznej gimnazjalistów, 257-269. W: Karwatowska Małgorzata, Siwiec Adam, red. *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Drukarnia Best Print.
- Morawska Iwona, Latoch-Zielińska Małgorzata. 2011. „Gimnazjaliści wobec wartości narodowych”. *Polonistyka* (9): 19-24.
- Myrdzik Barbara. 2009. O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje, 353-366. W: Janus-Sitarz Anna, red. *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Kraków: Universitas.
- Nawarecki Aleksander. 2013. Romantyzm dziś. Zapiski współautora podręcznika szkolnego, 217-230. W: Jaskółowa Ewa, Jędrych Karolina, red. *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nawarecki Aleksander, Siwicka Dorota. 2004. „Kultura romantyczna dzisiaj”. „Zeszyty szkolne”. *Edukacja Humanistyczna* 1 (11): 129-136.
- Nowaczewski Artur. 2013. *Wojna symboliczna pod flagą biało-czerwoną* W: *Konfesja i tradycja: szkice o poezji polskiej po 1989 roku*, 13-32. Sopot: Towarzystwo Przyjaciół Sopotu.
- Powstanie warszawskie – słuszne czy nie? [Sonda wideo]. 2014. Online: <http://polska.newsweek.pl/powstanie-warszawskie-sluszne-czy-nie-sonda-wideo-newsweek-pl,film,344717.html>. Data dostępu 03.03.18.
- Siwicka Dorota. 2007. O obcości duchów: romantycznego i ponowoczesnego. W: *Zapytaj Mickiewicza*, 32-43. Gdańsk: słowo/ obraz terytoria.
- Spólna Anna. 2015. Wiersze „smoleńskie”. Neomesjanizm w poezji polskiej po 10 kwietnia 2010 roku, 321-333. W: Sołtys Lewandowska Edyta, red. *Ślady, zerwania, powroty... Metafizyka i religia w literaturze współczesnej*. Kraków: Universitas.
- Tomaszewska Grażyna Bożena. 2013. Arcydzieła romantyczne w swojskich i obcych kontekstach. W: *Zagubiona przestrzeń i co dalej...*, 299-311. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Trojanowiczowa Zofia. 1995. Dylematy romantycznego patriotyzmu. Uwagi na marginesie „Konfederatów barskich” Mickiewicza, 151-160. W: Siwicka Dorota, Bieńczyk Marek, red. *Nasze pojedynki o romantyzm*. Warszawa: Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.
- Witkowska Alina. 1995. Przedmowa, 5-6. W: Siwicka Dorota, Bieńczyk Marek, red. *Nasze pojedynki o romantyzm*. Warszawa: Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.
- Żurek Sławomir Jacek. 2004. „Romantyzm na lekcjach języka polskiego”. „Zeszyty szkolne”. *Edukacja Humanistyczna* 1 (11): 5-7.