



## FEMINISTYCZNA LEKCJA CZYTANIA. *PANI DULSKA* W PRAKTYCE SZKOLNEJ<sup>1</sup>

67

BOGUMIŁA BROGOWSKA

Uniwersytet Gdański.  
Instytut Filologii Polskiej

**D**ostmodernistyczny zwrot w kulturze odbił się szerokim echem w literaturoznawstwie, przyczyniając się, jak to trafnie określił Leszek Jazownik, do „destrukcji różnego rodzaju zastygłych form myślenia o literaturze” (Jazownik 2012: 101). Otworzył jednocześnie „szerokie drogi wielu wartościowym pod względem edukacyjnym sposobom obcowania z tekstami kulturowymi” (Jazownik 2012: 101). Poststrukturalne metodologie próbują się zakorzenić w praktyce edukacyjnej, co jednak okazuje się być wcale niełatwym zadaniem. W rzeczywistości szkolnej bowiem wciąż jeszcze króluje strukturalistyczny paradygmat interpretacyjny, który, siłą rzeczy, narzuca pewne ograniczenia (zob. Bortnowski 1991; Pilch 2003; Włodarczyk 2014)<sup>2</sup>,

---

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

<sup>2</sup> Bortnowski pisał swego czasu: „Razi mnie ich sztuczność terminologiczna, napiętnowanie języka naturalnego jako nieuprawnionego do refleksji literackiej, skupienie energii na tym, aby nie nazywać rzeczy po imieniu, zaborcza dążność do przekształcenia słów prostych w język biurokracji i mowę szalbierza. Nie chciałbym być demagogiem, ale usuwanie

poszukując znaczeń tekstu w głębokich jego strukturach. Uczeń, pracując z tekstem, najczęściej jest przyzwyczajony do tego, że musi odnaleźć właściwą jego wykładnię, a o tym, czy ją rozpoznał, czy też nie – decyduje nauczyciel, wchodzący w rolę nieomylnego mistrza. Do takiego stanu rzeczy przyczyniają się chociażby egzaminy na zakończenie kolejnych etapów nauczania. W każdą z formuł egzaminu wpisany jest klucz, który w założeniu ma być narzędziem do obiektywizacji wyników<sup>3</sup>. W związku z tym nauczyciele i uczniowie pracują „pod egzamin”, a klucz egzaminacyjny staje się niejako kierunkowskazem, wedle którego te działania podążają: interpretacja utworu literackiego czy innego tekstu kultury powinna zmieścić się w określonych ramach, co w pewnym stopniu gwarantuje powodzenie na egzaminie. Najczęściej gwarancja powodzenia wzrasta wprost proporcjonalnie do częstości i jakości treningu (bo trudno to nazwać inaczej) „sztuki interpretacji”<sup>4</sup>. Oczywiście nie wszystkim nauczycielom w ich pracy edukacyjnej przyświeca jedyny cel, jakim jest przygotowanie uczniów do egzaminów, jednak taką tendencję zaobserwować na różnych etapach kształcenia, zwłaszcza w szkołach średnich<sup>5</sup>. W takiej sytuacji każdy pomysł, prowadzący do uruchomienia uczniowskiego przeżywania, rozumienia i krytycznego myślenia, jest niezwykle cenny.

W szkole średniej niezaprzeczalną świeżość w procesie pracy z tekstem wnoszą interesujące metodologie, które wzbogacają niezmiennie od kilkunastu lub nawet kilkudziesięciu lat polonistyczne instrumentarium, niewychodzące poza ograniczający paradygmat strukturalny<sup>6</sup>. Ale z drugiej strony, rzeczywistość szkolna nierzadko zaskakuje swym skostnieniem, bo wciąż obserwujemy „bezpieczne” schematy, które ograniczają uczniowską podmiotowość i blokują wszelkie, można by szumnie powiedzieć, porywy świeżej myśli. Granica, już dawno temu wyznaczona przez apodyktyczną formułę: „Słowacki wielkim poetą był”, jest wciąż trudna do przekroczenia. Często bowiem można obserwować lekcje języka polskiego, podczas których piękne utwory zostają

---

pewnych wyrażen i pewnych znaczeń jest dowodem na arbitralność, magiczność i rytualność myślenia, czyli na niektóre z cech tak zwanej nowomowy. Piszę o tym nie z satysfakcją, lecz ze smutkiem” (Bortnowski 1991: 43).

<sup>3</sup> Niedoskonałość formuły egzaminów zewnętrznych polegała m.in. na konieczności „wpisywania się w klucz”. Niewielkie zmiany (w przypadku matury) nastąpiły w 2015 roku.

<sup>4</sup> „Sztuka interpretacji” (zapis w cudzysłowie wskazuje, co oczywiste, na ironię) jest, jak wynika z moich pedagogicznych doświadczeń, często utożsamiana z takim modelem pracy z tekstem, do którego przekonywały w latach 70. Bożena Chrzęstowska i Seweryna Wysłouch w *Poetyce stosowanej*.

<sup>5</sup> W szkole bardzo często miernikiem jakości pracy nauczyciela (polonisty) są wyniki uzyskane przez jego uczniów na egzaminach. Dyrekcja i rodzice „rozliczają” nauczyciela nie tyle z tego, w jaki sposób kształci polonistyczne kompetencje młodych ludzi, jak przygotowuje ich do odbioru literatury i sztuki, w jaki sposób budzi wrażliwość na otaczającą ich rzeczywistość, ale właśnie z tego, na ile procent (na jaką ocenę) uczeń zda ważny egzamin. Egzemplifikacją takiej tendencji są (m.in. organizowane przez „Perspektywy”) coroczne rankingi szkół, w których kryteriami oceny jakości pracy szkoły (nauczycieli) są sukcesy uczniów na olimpiadach oraz wyniki matury. Por. [http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3731:ranking-liceow-2018-woj-pomorskie&catid=241&Itemid=445&strona=1](http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3731:ranking-liceow-2018-woj-pomorskie&catid=241&Itemid=445&strona=1) (data dostępu 25.06.2018) lub, dotyczący gimnazjów, Ranking Próbnego Egzaminu Gimnazjalnego z Operonem. Por. <https://operon.pl/Aktualnosci/Aktualnosci/Najlepsze-gimnazja-w-Polsce-Ranking-Probneho-Egzaminu-Gimnazjalnego-z-Operonem> (data dostępu 25.06.2018).

<sup>6</sup> O ciekawych strategiach pracy z tekstem, będących alternatywą dla modelu strukturalistycznego, pisali m.in. B. Myrdzik (1999), K. Koziół (2006) czy A. Janus-Sitarz (2009).

zawłaszczone przez dogmatyczność formuł strukturujących dzieło w schematycznej i anonimowej spójności – trudno wówczas mówić o interpretacji dzieła, jest to jedynie odczytywanie znaków i kodów tekstu. Takie działania budzą uzasadniony niepokój, zważywszy na rolę, jaką interpretacja pełni (powinna pełnić) w procesie edukacyjnym. Grażyna Tomaszewska i Dariusz Szczukowski zauważają:

Jednym z podstawowych celów edukacji jest próba zbudowania tożsamości ucznia przez aktywne uczestnictwo w świecie kultury. Dlatego ważne jest kształtowanie indywidualnej świadomości i wrażliwości, a także aktywności krytycznej, z dystansem podchodzącej do różnych zjawisk społeczno-kulturowych. W tak pojętych zadaniach edukacji nadrzędne miejsce w polonistyce szkolnej powinna zająć interpretacja jako styl refleksji, odziewający się od iluzji posiadania wiedzy pewnej i ostatecznej, otwarty na dialog i porozumienie między różnymi dyskursami. (Tomaszewska, Szczukowski 2013: 4)

Autorzy artykułu podkreślają wagę interpretacji jako procesu odrzucającego sztywne ramy, a poszukującego wielu języków i kodów odczytywania literatury, które otwierają ją na nowe konteksty i znaczenia. Interpretacja dzieła literackiego jest nie tylko procesem złożonym, ale też niejednorodnym, nie można bowiem stworzyć dla żadnego tekstu kultury modelu interpretacyjnego, który byłby jedynym słusznym wyznacznikiem dającym jedyną słuszną możliwość odczytania tekstu (por. Sławiński 2006: 9). Sztuka interpretacji to umiejętność nieustannego wypracowywania technik i procedur, pozwalających na budowanie relacji pomiędzy tekstem a czytelnikiem. Interpretacja jest więc aktem komunikacji wytwarzanym w nieustannej interakcji tekstu i odbiorcy.

Podsumowaniem tej części rozważań niech będzie refleksja Krzysztofa Biedrzyckiego:

[...] kształcenie umiejętności twórczej interpretacji jest absolutnie niezbędne w procesie edukacji człowieka, który ma sprawnie i skutecznie funkcjonować w nowoczesnym społeczeństwie. Można zaryzykować stwierdzenie, że jest ona najważniejszą umiejętnością złożoną, którą powinien opanować uczeń, gdyż stanowi podstawę wszelkiej aktywności komunikacyjnej i intelektualnej. **Interpretacja jest szkołą rozumienia!** (Biedrzycki 2012: 161)

### Narzędzia interpretacyjne, czyli co nowego w polonistycznej edukacji

Dzieło literackie poddane szkolnej „obróbce”, czyli kawalkowaniu i rozczłonkowywaniu w procesie warunkowanym przez strukturalno-semiotyczny paradygmat interpretacyjny, najczęściej traci bezpowrotnie swój urok. Trudno bowiem skutecznie realizować cele szkolnego czytania, którymi są – jak mówi Anna Janus-Sitarz – rozsmakowanie ucznia w lekturze, wywołanie w nim potrzeby obcowania z literaturą, kontemplowania i przeżywania, (Janus-Sitarz 2009: 209), jeśli będziemy chcieli wydobywać z utworu tylko te elementy, które są niezbędne do wskazania i zdefiniowania narratora, narracji, czasu i miejsca akcji, bohaterów, problematyki, treści itd. Być może właśnie w takim nieefektywnym i żmudnym procesie encyklopedyczno-analitycznym kryje się jedna z przyczyn (może nawet główna przyczyna) niechęci uczniów do lektury. Jak więc należy pracować z tekstem, aby praca

była dla uczniów atrakcyjna, a tekst okazał się interesujący? Przede wszystkim uczeń powinien odnaleźć w lekturze ważne dla siebie treści i znaczenia. Jest to możliwe wówczas, jeżeli stworzymy odpowiednie warunki, a więc: uświadomimy uczniom (i sobie), że nie istnieje jeden właściwy i skończony model czytania/odbioru utworu. Ewa Jaskóła napomina: „Nie ma [...] kanonicznych interpretacji, a interpretacje specjalistów różnią się między sobą. Nauczyciel nie może zatem przekazywać jednego niepodważalnego sposobu odczytania tekstu” (Jaskóła 2012: 232). Pamiętając o tym, musimy pozwolić uczniom (i sobie) wyjść poza sztywne ramy, które do tej pory ograniczały lub nawet uniemożliwiały własny, swobodny odbiór dzieła. Interpretacja nie jest procesem związanym z koniecznością odszyfrowywania ukrytych myśli autora tekstu oraz wskazywania odpowiednich pojęć i terminów z poetyki, a „nauczanie literatury to nie tyle zamykanie tekstu w sztywno zakreślone struktury sensów, ile otwieranie go na różne dyskursy i różne wrażliwości” (Szcukowski 2012: 215). Proces ten nie oznacza jednak beztroskiej samowoli, gdyż każda interpretacja posługuje się określonymi narzędziami lub społecznymi konwencjami (por. Szahaj 2002: 17) oraz powstaje w pewnej wspólnotce, dysponującej znanymi sobie narzędziami rozumienia (por. Szahaj 2002: 19), a dzięki temu, jak się wydaje, nie trzeba się obawiać interpretacji niepoprawnej.

Osiągnięcia teorii literatury, w tym konkluzje wynikające z interesującej polemiki Umberto Eco, Jonathana Cullera i Richarda Rorty’ego (por. Eco, Rorty, Culler, Brook-Rose 1996: 5-148), dają nauczycielowi szerokie spektrum interpretacyjnych strategii, dzięki którym uczeń może stać się świadomym i aktywnym odbiorcą literackiego dzieła. Koniecznym zadaniem polonisty jest więc pobudzanie w młodym odbiorcy sfery emocjonalnej i wyzwalanie w nim „apetytu na literaturę” (cyt. za: Burzyńska, Markowski 2009: 34), poprzez wykorzystywanie najnowszych narzędzi badawczych, które, wypracowane w efekcie kulturowego zwrotu zapoczątkowanego przez poststrukturalistyczny przełom, dają szansę na – jak stwierdziła Joanna Hobot – uwolnienie szkolnej polonistyki „od kompleksu «całościowości»”, a „terrorowi obiektywizmu (wspartego autorytetem nauczyciela) przeciwstawiają przekonanie o równouprawnieniu subiektywnych odczytań” (cyt. za: Burzka-Janik 2012: 218).

### Krytyka feministyczna na lekcjach języka polskiego

Krytyka feministyczna należy do całego spectrum różnorodnych metodologii stosowanych w badaniach literaturoznawczych. Anna Burzyńska i Michał Paweł Markowski definiują ją jako sposób odbioru dzieła literackiego (analiza, interpretacja, warstwa językowa) z perspektywy doświadczenia kobiecego (por. Burzyńska, Markowski 2009: 399). Po czym, przywołując opinie znanych przedstawicielek krytyki feministycznej, rozwijają definicje o następującym znaczeniu:

Podstawowym celem krytyki feministycznej jest uchwycenie różnic płciowych przedstawionych w literaturze. [...] krytyka feministyczna przynosi nowe sposoby rozumienia i interpretowania literatury z perspektywy kobiecej. [...] czerpie inspirację z rozmaitych nurtów teorii literatury – głównie z psychoanalizy, dekonstrukcjonizmu, badań kulturowych. (Burzyńska, Markowski 2009: 399)

Katarzyna Majbroda podkreśla zaś, że przede wszystkim:

[...] jej [krytyki feministycznej – B.B.] propozycje metodologiczne nie funkcjonują w postaci uzgodnionej całości wiedzy oraz sprecyzowanych metod badawczych. Można ją określić jako zróżnicowaną, wielostylową, ale jednak rozpoznawalną, sposób konceptualizowania literatury, a także eklektyczną metodę literaturoznawczą. (Majbroda 2012: 77)

Badania feministyczne, wpisujące się w tak zwany feminizm akademicki (nurt nowy, bo istniejący zaledwie od połowy XX wieku), ukształtowały się na gruncie zjawisk socjopolitycznych, sięgających swymi korzeniami aż do XVIII stulecia. Z wyżyn akademickiego dyskursu krytyka feministyczna dotarła do „przestrzeni potoczności literaturoznawczej, która [...] z pewnym oporem przyswaja innowacje pojawiające się w literaturoznawstwie akademickim” (Majbroda 2012: 255). Według Majbrody we wspomnianej „przestrzeni potoczności” najbardziej odporny na nowe trendy w dziedzinie literaturoznawstwa jest sektor edukacji, który „nie naśladuje dyskursu eksperckiego, a jedynie przejmuje wybrane jego ustalenia dostosowane do możliwości percepcyjnych młodego człowieka” (Majbroda 2012: 255). I to ostatnie stwierdzenie wydaje się bardzo istotne dla naszych rozważań.

Należałoby zadać w tym miejscu pytanie o sposób owego „przejmowania” ustaleń akademickiego dyskursu oraz o efekty jego wykorzystania na gruncie szkolnym. Możliwości percepcyjne młodego człowieka (ucznia) ograniczają, co oczywiste, możliwość aktywnego włączenia się w meandry akademickiego dyskursu, ale też, co również oczywiste, absolutnie nie jest to konieczne. W sytuacji pracy interpretacyjnej z wykorzystaniem różnych strategii całkowicie zbędne jest informowanie uczniów o tym, jaką strategię wybraliśmy, co jest obiektem jej zainteresowania oraz jakiego rodzaju narzędzia dzięki temu uzyskaliśmy. Dla nas, polonistów, i dla naszych uczniów ważny jest sam proces interpretacyjny, jego dynamika oraz konkretne tego efekty. W zasadzie można by w sposób najprostszy i najogólniejszy powiedzieć, że krytyka feministyczna w praktyce dydaktycznej stwarza możliwości do określenia (odbioru) charakteru dzieła literackiego w kontekście płci; a więc czytelnik interpretuje tekst, wykorzystując kategorię „męskości” i „kobiecości”, bez silenia się na poszukiwanie perspektywy uniwersalnej:

Dzięki krytyce genderowej [wypowiada się czytelniczka świadoma mechanizmu czytania feministycznego/genderowego – B.B.] pozbyłam się nawyku beztroskiego (naiwnego?) czytania. Teksty (nie tylko literackie oczywiście) przestały być niewinnymi przedstawieniami, straciły pozory oczywistości, obiektywizmu: wzbudzają moją podejrzliwość, niepokój. (Iwasiów 2008: 241)

W omawianej praktyce czytania i interpretacji nie chodzi o bezwzględne kwestionowanie dotychczasowych interpretacyjnych ustaleń czy zapamiętałe negowanie androcentrycznego ujmowania literatury, ale o stworzenie szerokiej płaszczyzny humanistycznego dyskursu, która obejmie różne (dotychczas pomijane, negowane, lekceważone) punkty widzenia. Inga Iwasiów przekonuje:

Nie czytając genderowo, nie zobaczyłabym politycznych, społecznych, świadomościowych nitek. Nie zrozumiałabym mowy pokolenia, które dyskutuje często w wyłącznie męskim gronie, nie uwzględniając zmian w świecie. Nie zdumiałoby mnie, że przestrzenie wielu tekstów są zaprojektowane ksenofobicznie, jakby na ulicach miast, w miejscach pracy, w intelektualnych sporach nie spotykali się dziś ludzie obu płci, lecz jakby istniała płciowa segregacja, której istnienie w historii poznaliśmy dzięki *gender studies*. Nie rozróżniałabym także literatury kobiet i literatury produkującej patriarchalne stereotypy dla kobiet. Uważam więc, że nie rozumiałabym świata, który jest mój. Nie byłabym podmiotem, ale przedmiotem manipulacji. (Iwasiów 2008: 42)

### Dulszczyzna pod lupą gender

Powszechną znajomość *Moralności pani Dulskiej* Gabrieli Zapolskiej zawdzięczamy problematyce interesującej, atrakcyjnej i – co ciekawe, biorąc zwłaszcza pod uwagę czas napisania dzieła – również aktualnej. Poloniści chętnie sięgają po ten utwór lub jego fragmenty, jednak sposób pracy z tym tekstem jest wciąż obwarowany strukturalistycznym paradygmatem interpretacyjnym, polegającym na konieczności wskazania i definiowania wartości charakteryzujących główną bohaterkę (kołtuństwo, hipokryzja, obluda) oraz przełożenia tych wartości na nieco szerszy kontekst, czyli kulturę mieszczańską (por. Pawłowski, Poremska, Zych 2009: 222-224)<sup>7</sup>. Taki sposób pracy zamyka dzieło Zapolskiej w skostniałym wzorcu, ograniczając tym samym (i tak już niewielką) przestrzeń uczniowskiej i nauczycielskiej wolności interpretacyjnej; a szkoda, bo jest to dzieło bogate w znaczenia i treści, których odczytanie jest możliwe, jeśli porzucimy ograniczające i schematyczne sposoby jego odbioru.

Czytając *Moralność pani Dulskiej* z perspektywy kobiecej (por. Chałupnik 2001: 360), można dotrzeć do mniej dostępnego poziomu znaczenia tekstu; rozpoznając jego palimpsestowość, odtajniać znaczenia kobiecych sekretów i tropić zatarte ślady. Uzyskany w ten sposób materiał pozwoli na zdefiniowanie roli i miejsca kobiety w rzeczywistości społeczno-kulturowej (nie tylko mieszczańskiej) końca XIX wieku i przełomu wieków, ale też pokaże, w jaki sposób pisarka-kobieta konstruuje obrazy kobiet-bohatek. Narzędzia krytyki feministycznej wykorzystywane w szkolnej dydaktyce nie ograniczają „interpretacyjnego pola widzenia” jedynie do kobiet – pisarek i bohaterek: matek, macierzyństwa, histeryczek, kobiet szalonych, kobiecej melancholii (por. Kłosińska 2014: 140), ale otwierają przestrzeń na wielość interesujących dyskursów.

Poniżej przedstawiam propozycje interpretacyjnych rozwiązań dotyczących *Moralności pani Dulskiej*, które bardzo dobrze sprawdziły się w szkole średniej.

Na lekcji, której temat brzmiał: „Jawne i ukryte – tyranki i niewolnice w *Moralności...*” szczególną uwagę poświęcono treści sceny 9. aktu I (rozmowa pani Dulskiej z Lokatorką). Praca z tekstem w grupach, których podział był warunkowany płcią uczniów, przyniósł interesujące

<sup>7</sup> Zob. też: <http://www.edukacja.edux.pl/p-31378-krytyka-moralnosci-mieszczanskiej-w-tragifarsie.php> (data dostępu 25.06.2018); [http://static.scholaris.pl/resource-files/266/cechy\\_dramatu\\_naturalistycznego\\_61388.pdf](http://static.scholaris.pl/resource-files/266/cechy_dramatu_naturalistycznego_61388.pdf) (data dostępu 25.06.2018); [http://www.profesor.pl/mat/pd2/pd2\\_e\\_goral\\_030528\\_3.pdf](http://www.profesor.pl/mat/pd2/pd2_e_goral_030528_3.pdf) (data dostępu 25.06.2018).

efekty: okazało się bowiem, że sposób patrzenia na relacje damsko-męskie jest zależny (mniej lub bardziej) od płci. Dziewczyny spojrzały na małżeńską zdradę (przyczyną podjęcia próby odebrania sobie życia przez Lokatorkę było cudzołóstwo męża) jako na zjawisko, które bez względu na wszystko należy potępić. Zwróciły uwagę na krzywdę, jaką mężczyzna może wyrządzić kobiecie z powodu swojej nielojalności i nieuczciwości. W wypowiedziach grupy widać było wyraźnie kobiecą solidarność. Chłopcy natomiast spojrzeli na zdradę trochę inaczej. W ich wypowiedziach można było dostrzec wyrozumiałość dla tego typu poczynań (pewien cynizm i męska solidarność), gdyż nie potępiili męża bohaterki za zdradę, ale za bezmyślność, przez którą zdrada została ujawniona. Widać było, że ich interpretacja wyraźnie sytuuje się w patriarchalnym paradygmacie. Dziewczyny nastawiły się na obronę Lokatorki i z tej pozycji (okraszonej też współczuciem dla zdradzonej kobiety) poszukiwały „kobięcych tropów”.

Realizacja tematu z wykorzystaniem krytyki feministycznej bardzo mocno uruchomiła aktywność uczniów, co z kolei przełożyło się na konieczność włączenia kontekstu antropologiczno-kulturowego (społeczne funkcje kobiety, przestrzeń prywatna i społeczna, przemoc symboliczna, podwójna moralność, problemy kobiet związane z odpowiednią edukacją, z uzyskaniem prawa do pracy, prawa głosu, czyli – ogólnie rzecz ujmując – braku równouprawnienia). Efektem interpretacyjnej pracy były bardzo ciekawe zagadnienia poruszone przez uczniów oraz sensy przez nich odkryte, a mianowicie:

- a) Struktury społeczne oparte na modelu patriarchalnym.
- b) Kobiety współtworzące opresyjne struktury.
- c) Męska dominacja.
- d) Przemoc symboliczna.
- e) Kobiety jako ofiary.
- f) Miejsce kobiety w rodzinie i społeczeństwie.
- g) Podwójne standardy moralności.
- h) Kwestia kobiet – służących.
- i) Przyszłość córek w rodzinach mieszczańskich.
- j) Aniela Dulaska – jako „produkt” nie tylko mieszczańskiej moralności.

Ponadto podczas pracy z fragmentem tekstu Zapolskiej pojawiły się odwołania do innych tekstów literackich (*Granica* Nalkowskiej i *Dziewiczy wieczór* Zapolskiej), co niewątpliwie wzbogaciło interpretację. W tym przypadku odwołania kontekstualne stanowiły potwierdzenie przyjętych w interpretacji założeń: kwestie podwójnej moralności i stosunek kobiet do erotycznej swobody mężczyzn.

Bardzo ciekawym doświadczeniem okazała się lekcja (temat: „Kto jest głową rodziny w domu Dulskich?”), na której analizowano (również za pomocą krytyki feministycznej) fragment *Moralności ...*, tym razem scenę 1. w akcie II. Wybrany do analizy i interpretacji fragment jest bardzo charakterystyczny (spacer Dulskiego wokół stołu), przedstawia bowiem niejako apogeum wszystkich konsekwencji (śmieszności, podporządkowania) wynikających z zamiany ról. W pracy z fragmentem skupiono się na zagadnieniach:

Na czym polega zamiana ról genderowych w rodzinie Dulskich? (Jakie miejsce w rodzinie zajmuje Felicjan?)

Czy genderowa zamiana ról determinuje zmianę przestrzeni, w których funkcjonują bohaterowie?

W jaki sposób możemy opisać relacje damsko-męskie w tekście?

Kto i z jakich powodów został ośmieszony w tekście?

Czy nasz śmiech z Felicjana ma genderowy charakter? (por. Karwowska 2016: 210)

Czy Aniela Dulska jest reprezentantką kobiet w ogóle?

Po burzliwej dyskusji, w czasie której próbowano najpierw ośmieszyć Felicjana, a potem go usprawiedliwić, a w końcu uznać, że jest godny współczucia, uznano, że najtrudniejsza będzie odpowiedź na pytanie: „Czy Aniela Dulska jest reprezentantką kobiet?”. W końcu sformułowano następujące konkluzje: Dulska jest osobą, która dba głównie o dom i rodzinę, a więc realizuje wszystkie typowe role kulturowe i społeczne przypisywane kobiecie; dom i rodzina to podstawowa przestrzeń jej działalności, poza którą nie wychodzi. Wszystkie jej działania wynikają z podporządkowania się typowym kulturowym i społecznym rolom, jakie pozostawiano kobietom. Dulska jest jednocześnie karykaturą kobiety i wartości, jakie chciano w kobietach upatrywać: to jest wrażliwości, delikatności, czułości, troskliwości. Bohaterka wydaje się przedstawicielem – bez względu na płeć – wszystkiego, co w życiu rodzinnym i społecznym najgorsze: bezwzględności, obłudy, dwulicowości, fałszu, zakłamania, nadużycia władzy.

Praca interpretacyjna z fragmentem przyniosła ciekawe efekty: zwrócono uwagę na zmianę ról genderowych w rodzinie Dulskich. Uczniowie potrafili objaśnić mechanizm tej zamiany i skutki stąd wynikające. Po krótkiej dygresji dotyczącej utworów podejmujących temat kulturowej zamiany ról, można było z łatwością sformułować wniosek, że dramat Zapolskiej jest satyrą (farsą), ale nie pełni funkcji dydaktycznej; (utwory, podejmujące temat dominacji żony oraz kompromitującej degradacji męża, pełniły zwykle funkcję dydaktyczną, przy czym głównym ostrzem tej funkcji było ośmieszenie owej nieakceptowalnej społecznie transgresji. Aby utwór stał się kompletną i wyczerpującą satyrą, mężczyźni, okazując się jednak mądrzejszymi, przywracali na koniec uświęcony tradycją patriarchalny „ład i porządek”, a ośmieszona żona była społecznie napiętnowana. W utworze Zapolskiej nic takiego się nie wydarza. Podział ról jest tu nieodwracalny).

Interesujące okazały się konkluzje dotyczące przyczyn, które powodują, że Felicjan śmieszy odbiorców: uczniowie stwierdzali, że śmieszy nas, ponieważ „jego zachowanie i postawa nie jest typowa dla mężczyzny. Gdyby na jego miejscu była kobieta, na pewno nie wywoływałaby w nas uczucia rozbawienia. Kobieta wpisywałaby się w kulturowy stereotyp osoby podporządkowanej, w milczeniu znoszącej dominację mężczyzny – a to nie śmieszy”<sup>8</sup>; część uczniów nie zgodziła się z opinią pozostałych, że gdyby na miejscu Felicjana była kobieta, na pewno nie wywoływałaby

---

<sup>8</sup> Wszystkie wypowiedzi uczniowskie pochodzą z niepublikowanych materiałów, zgromadzonych w czasie badań prowadzonych w ramach realizacji projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”.



w nas uczucia rozbawienia. Uważali, że „kobieta do tego stopnia zdominowana byłaby równie śmieszna”.

Uczniowie zgodnie stwierdzili, że pokazany przez Zapolską schemat rodziny Dulskich oraz rodzinne i małżeńskie uwarunkowania dotyczące Anieli i Felicjana stały się w pełni zrozumiałe dopiero w kontekście czytania tekstu metodą feministyczną.

Doświadczenia lekcyjne pokazują, jak ważna jest rola interpretacji, która nie jest aktem zamkniętym lecz sposobem różnorodnego otwierania utworu, podczas którego odbiorca wchodzi w dwie ważne role: jest świadomym badaczem tekstu oraz odpowiedzialnym twórcą indywidualnego modelu lektury; z tym, że świadomość badacza jest ukształtowana przez doświadczenia czytelnicze oraz – co ważniejsze – przez rzeczywistość, w której żyje. Propozycje odczytania utworu (w tym przypadku fragmentu utworu) w sposób nieschematyczny uruchomiły bardzo interesujące uczniowskie refleksje, zainspirowały uczniów do samodzielnych i odważnych prób interpretacyjnych. Cenne dla uczniów i prowadzących lekcje (co wyraźnie podkreślali) było doświadczenie, które uświadomiło im, że każde dzieło istnieje we wspólnocie ludzkich doświadczeń, a czytanie literatury to otwarty i niekończący się kulturowy dyskurs, który wymaga kompetencji czytelniczych. Dlatego tak ważne jest, aby czytanie literatury było (nie tylko dla uczniów) czymś naturalnym, koniecznym i oczywistym.

## SUMMARY

The article in an attempt to translate the feminist critique onto the language of school practice. The author undertakes an attempt of a feminist reading of *Pani Dulska* by Gabriela Zapolska. She indicates that this way of reading is effective for teaching literature at school. It significantly broadens the interpretative possibilities and outlines the cultural and social spectrum of gender roles.

## KEY WORDS:

Feminist critique, didactic of literature, Gabriela Zapolska, gender

## BIBLIOGRAPHY

Biedrzycki Krzysztof. 2012. Interpretacja – szkoła rozumienia, 159-168. W: Żurek Sławomir Jacek, Adamczuk-Stęplewska Anna, red. Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Bortnowski Stanisław. 1991. Jak uczyć poezji? Warszawa: Briccius.
- Burzka-Janik Małgorzata. 2012. Intertekstualna lektura „Miss Annabelle Lee” Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, 217-228. W: Tomaszewska Grażyna, Kapela-Bagińska Beata, Pomirska Zofia, red. Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Burzyńska Anna, Markowski Michał Paweł. 2009. Teorie literatury XX wieku. Podręcznik. Kraków: Znak.
- Chalupnik Agata. 2001. Nie-moralność pani Dulskiej, 356-367. W: Ciechowicz Jan, Majchrowski Zbigniew, red. Dramat polski. Interpretacje. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Eco Umberto, Rorty Richard, Culler Jonathan, Brook-Rose Christine. 1996. Interpretacja i nadinterpretacja. Bieroń Tomasz, tłum. Kraków: Znak.
- Iwasiów Inga. 2008. Gender dla średnio zaawansowanych. Wykłady szczecińskie. Warszawa: W.A.B.
- Janus-Sitarz Anna. 2009. Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje. Kraków: Universitas.
- Jaskóła Ewa. 2012. Nauczanie interpretacji w kontekście nowej podstawy programowej, 229-238. W: Tomaszewska Grażyna, Kapela-Bagińska Beata, Pomirska Zofia, red. Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jazownik Leszek. 2012. Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy, 101. W: Biedrzycki Krzysztof, Janus-Sitarz Anna, red. Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury. Kraków: Universitas.
- Karwowska Bożena. 2016. Ciało i śmiech w Moralności pani Dulskiej Gabrieli Zapolskiej a polskie stereotypy genderowe. W: Kobieta – Historia – Literatura, 201-215. Warszawa: IBL PAN.
- Kłosińska Krystyna. 2014. Feministyczna krytyka literacka, 137-140. W: Rudaś-Grodzka Monika, Szczuka Kazimiera i in., red. Encyklopedia gender. Płeć w kulturze. Warszawa: Czarna Owca.
- Koziółek Krystyna. 2006. Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Majbroda Katarzyna. 2012. Feministyczna krytyka literatury w Polsce po roku 1989. Tekst, dyskurs, poznanie z odmiennej perspektywy. Kraków: Universitas.
- Myrdzik Barbara. 1999. Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pawłowski Mariusz, Poremska Katarzyna, Zych Daniel. 2009. Potęga słowa. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 2: liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Cz. 2: Pozytywizm, Młoda Polska. Warszawa: Nowa Era.

- Pilch Anna. 2003. Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. *Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sławiński Janusz. 2006. *Miejsce interpretacji*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Szahaj Andrzej. 2002. Zniewalająca moc kultury, 13-28. W: Fish Stanley. *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*. Abriszewski Krzysztof i in., tłum. Kraków: Universitas.
- Tomaszewska Grażyna, Szczukowski Dariusz. 2013. „Sztuka interpretacji a lekcje polskiego”. *Polonistyka* (11): 4.
- Szczukowski Dariusz. 2012. W poszukiwaniu utraconej przyjemności czytania, 207-216. W: Tomaszewska Grażyna, Kapela-Bagińska Beata, Pomirska Zofia, red. *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Włodarczyk Anna. 2014. *Etyka interpretacji tekstu literackiego: postmodernizm, humanizm, dydaktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

