



**SZKOLNE BUDOWANIE MOSTU MIĘDZY LITERATURĄ
POPULARNĄ I LITERATURĄ WYSOKĄ NA PRZYKŁADZIE
IGRZYSK ŚMIERCI SUZANNE COLLINS I UTOPII
WISŁAWY SZYMBORSKIEJ**

91

KAROLINA FIJOŁEK

Uniwersytet Gdański.
Instytut Filologii Polskiej

„Kultura nieczytania”

We współczesnej kulturze zdominowanej przez media elektroniczne niepokojącym zjawiskiem jest w Polsce narastająca „kultura nieczytania”. I nie dotyczy ona tylko młodzieży, lecz przede wszystkim dorosłych. Raporty i badania dotyczące stanu czytelnictwa w Polsce są szczególnie przygnębiające. Ostatni raport Biblioteki Narodowej o stanie czytelnictwa w Polsce w 2016 roku przyniósł następujące dane:

- Żadnej książki nie przeczytało 63,5% badanych w wieku ponad 15 lat.
- Siedem lub więcej książek w ciągu roku czyta tylko 10% badanych (Koryś i in. 2017).

Badania z 2016 roku jednoznacznie wskazały, że czytanie książek nie należy do ulubionych zajęć Polaków, którzy wolą wolny czas przeznaczyć na inne aktywności: uprawiają sport, oglądają filmy, słuchają muzyki, grają w gry komputerowe (także internetowe), udzielają się towarzysko (Koryś i in. 2017: 35-37). Niski stopień czytelnictwa Polaków uwidacznia się szczególnie, kiedy zestawimy go chociażby z sytuacją w Szwecji należącej do krajów, w których lektura stanowi powszechną praktykę kulturową (Tubylewicz, Diduszko-Zyglewska: 2015). Z rozmów przeprowadzonych przez redaktorki ze szwedzkimi i polskimi interlokutorami wynika, że w Polsce brakuje przede wszystkim świadomości o kulturotwórczej roli literatury, co przekłada się na brak spójnej i dobrze zorganizowanej polityki kulturowej, której głównym celem byłaby edukacja czytelnicza.

Raporty Biblioteki Narodowej badają głównie czytelnictwo wśród dorosłych. O młodszych grupach wiekowych pisała z kolei Zofia Zasacka, która w 2014 roku opublikowała raport dotyczący czytelnictwa dzieci i młodzieży. Autorka badała dwunasto- i piętnastolatków. Z jej ustaleń wynika, że:

- wśród nie-czytelników jest dwukrotnie więcej chłopców niż dziewcząt;
- czas spędzany na lekturze może konkurować z innymi formami aktywności uczniów (sport, słuchanie muzyki, oglądanie filmów, granie na komputerze) pod warunkiem, że książka jest atrakcyjna, ciekawa, „wciągająca”;
- wśród samodzielnych wyborów lekturowych uczniów można wyróżnić dwa profile: dziewczęcy i chłopięcy;
- wspólny obszar doświadczeń lekturowych nastoletniej publiczności czytelniczej to – fantastyka dla młodzieży obejmująca wszystkie jej odmiany; są widoczne wspólne punkty – powieści Joanne K. Rowling i J.R.R. Tolkiena (Zasacka 2014: 41, 55-56, 161).

Zasacka zwróciła też uwagę na to, że czytelnictwo uczniów w dużej mierze jest uwarunkowane ich kapitałem społeczno-kulturowym. Badaczka wskazuje, że zainteresowanie lekturą uczniów zależy od tego, jak rozbudowane są księgozbiory w domach, i czy uczniowie posiadają swoje własne biblioteczki (Zasacka 2014: 29-43). Jest jeszcze jedno ważne ogniwo, które ma wpływ na czytelnictwo dzieci i młodzieży – ich rówieśnicy. Jeżeli uczeń będzie przebywał wśród czytających kolegów i koleżanek, to jest spora szansa na to, że też sięgnie po książkę, ponieważ będzie chciał zyskać przychyłność swojej grupy (Zasacka 2014: 29-43). Badania przeprowadzone przez IBE wskazują, że książki polecane przez nauczycieli nie są pozycjami, po które chętnie sięgają uczniowie. Tylko 12% z nich na poziomie gimnazjum sięga po lektury rekomendowane przez polonistów (Biedrzycki i in. 2015: 81).

W świetle przedstawionych raportów okazuje się, że „kultura nieczytania” dotyczy zarówno dorosłych, jak i dzieci oraz młodzieży.

Kłopoty z definicją literatury popularnej

Z literaturą wysoką problemów definicyjnych jest niewiele, gdy odnosimy to pojęcie do literatur dawnych (do przelomu XIX i XX wieku), gdyż sam upływ czasu pozwala na hierarchizację wartości

dokonań literackich. Współczesność pozbawiona jest tego dystansu, chociaż nie ma już wątpliwości, jeśli chodzi o wartość dzieł kanonicznych w XX wieku. W przypadku listy lektur szkolnych zalicza się do niej również przykłady literatury popularnej, najbardziej typowe w swoim gatunku, takie jak *Sherlock Holmes* Arthura Conana Doyle'a a czy kryminały Agathy Christie.

Bez względu na problemy związane z podziałem na literaturę wysoką i popularną, ta pierwsza zawsze będzie więcej wymagać od czytelnika, ale też w większym stopniu może rozwijać jego kulturowe kompetencje¹. Tradycyjnie literaturę wysoką rozumiano jako literaturę przeznaczoną dla ludzi o wyższym poziomie rozwoju umysłowego, szerokich horyzontach myślowych, z czym wiązały się określone potrzeby, możliwości percepcji (Puzynina 2005: 16). Jej adresatem była głównie elita intelektualna, ludzie wykształceni i kulturowo obcy. Bez literatury wysokiej nie byłoby literatury popularnej, ponieważ opiera ona swoje schematy na tych, które wytworzyła ta pierwsza. Jakub Z. Lichański pisze:

Do XIX wieku dzieliliśmy ją [sztukę] na elitarną oraz ludową. Obok nich istniała jeszcze i „ta trzecia”, którą określano, w różnych epokach różnie, jako sowizdrzalską, popularną itp. Podziały te mają jednak tylko wtedy sens, gdy zdefiniujemy, jako podstawową, literaturę/kulturę elitarną, jako tę, wobec której określamy pozostałe. Podajemy bowiem normę wedle jakiej dokonujemy podziału/hierarchizacji zjawiska, które badamy. (Lichański 2005: 30-31)

Badacz zastanawia się, czy współczesne próby zacierania granic spowodują odejście od hierarchizacji i zniesienie gatunkowych wyznaczników w literaturze. Według niego nie może do tego dojść, bo żeby stworzyć coś nowego, naruszać jakieś normy, trzeba odnosić się do hierarchii i zasad, które są już znane i uznane (Lichański 2005: 38). Wynikają z tego trzy zasadnicze jego zdaniem konsekwencje. Po pierwsze, konieczność odejścia od tradycyjnego sposobu definiowania pojęć w badaniach literackich. Po drugie, pewne tradycyjne ustalenia metodyczne i metodologiczne muszą być utrzymane, ponieważ dotyczą traktowania literatury popularnej w podwójny sposób: jako „pasożytującej” na literaturze wysokiej, ale także jako zjawiska osobnego, które trzeba rozpoznać i traktować jako w pełni samodzielny i autonomiczny przedmiot badań. Po trzecie, postuluje przyjęcie zgody na to, że literatura popularna niesie jakieś wartości, w tym aksjologiczne, które trzeba zbadać (Lichański 2005: 38-39).

Status literatury popularnej wciąż nie jest jasny, ponieważ nie ma wyraźnych granic, które wyznaczałyby jej zakres w obrębie literatury w ogóle. Badacze zajmujący się tym zagadnieniem często wskazują pewien zespół cech dla niej charakterystycznych, a także podkreślają, że swoje korzenie literatura popularna ma w literaturze ludowej, a jej głównym zadaniem jest dostarczenie przyjemności czytelnikom. Według Anny Martuszczyńskiej i Tadeusza Żabskiego do głównych wyznaczników należą tutaj uproszczone konwencje literatury wysokiej, schematyzm postaci,

¹ Na instytucjonalny charakter podziału literatury na wysoką i niską zwraca uwagę W. Rychlewski. Badacz pisze: „[...] zamiast mówić o jakiejś substancjalnej literaturze wysokoartystycznej powinniśmy raczej wspominać o pewnych konwencjach, gatunkach czy pojedynczych utworach, które na mocy tradycji, autorytetu oraz społecznego uzusu są postrzegane jako artystyczne” (Rychlewski 2009: 255).

wzorców fabularnych, motywów, uproszczony język i uboga leksyka, większe partie dialogowe, przez co części narracyjne są skrócone (Martuszevska 1997: 15-17; Żabski 2006: 310-316).

Edukacja polonistyczna, jeśli ma być efektywna, musi uwzględniać preferencje czytelnicze i możliwości intelektualne, percepcyjne ucznia, dlatego nie może zapomnieć o środowisku literatury i kultury popularnej, w której jest on zanurzony.

Odzyskać uczniowski czytelnik

Janus-Sitarz, w wydanej w 2016 roku książce *W poszukiwaniu czytelnika*, szczególną wagę przypisuje literaturze bliskiej uczniom, ich problemom, pasjom i zamiłowaniom. Dlatego podkreśla nie zawsze docenianą w szkolnej praktyce edukacyjną wartość literatury popularnej (Janus-Sitarz 2009: 98-99). Upominała się o nią już wcześniej w *Przyjemności i odpowiedzialności w lekturze*:

Dotychczasowa edukacja wprowadzała ostre rozróżnienie między negatywnymi i pozytywnymi zjawiskami w kulturze – podział ten bowiem umożliwił jej uporządkowanie zjawisk kultury – pomocne w kształceniu u odbiorcy umiejętności ich wartościowania. Do zjawisk negatywnych zaliczano na ogół kulturę popularną, uważaną za bezwartościową, rozumianą jako synonim kultury masowej i stawianą w opozycji do kultury wysokiej – elitarnej, aprobowanej przez środowisko znawców, krytyków artystycznych oraz samych twórców; i jednocześnie wymagającej od odbiorcy szczególnych kwalifikacji. (Janus-Sitarz 2009: 73-74)

Taki podział jest z gruntu niesprawiedliwy i krzywdzący dla uczniów, ponieważ wprowadza jasny podział na elitę intelektualną i negatywnie przez nią ocenianą „resztę” społeczeństwa niedorosłego do obcowania z literaturą wysoką. Trzeba przyznać, że już na początku XXI wieku w literaturze związanej z dydaktyką przedmiotową poświęcono wiele uwagi temu zagadnieniu, o czym świadczy chociażby praca *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku, edukacji* (Myrdzik 2005). Na potrzebę użytkowania literatury popularnej w edukacji polonistycznej zwraca także uwagę Maria Kwiatkowska-Ratajczak (Kwiatkowska-Ratajczak 2013: 17-29), jednak praktyka edukacyjna pokazuje, że w szkole lekceważy się doświadczenia czytelnicze uczniów (Biedrzycki i in. 2015).

Według Janus-Sitarz szkoła, w obecnym kryzysie czytelnictwa, ma dwa wyjścia: uznać wyższość kryzysów cywilizacyjnych i zgodzić się na to, żeby młodzi ludzie przestali czytać, lub rozpoznać „wroga”, zawalczyć o odzyskanie przez uczniów przyjemności lektury i poprawę czytelnictwa wśród młodzieży (Janus-Sitarz 2016: 36). Badaczka skłania się ku drugiej możliwości i dlatego najpierw próbuje zdiagnozować przyczyny nieczytania. Wskazuje, że bez względu na środowisko społeczne za główną przyczynę uznać trzeba utraconą przyjemność czytania, czyli stan, w którym wiąże się ono z przymusem, a nie chęcią (Janus-Sitarz 2009: 97-98). To odczuwanie przyjemności czytelniczej często sprzężone jest z faktem, że czytelnik wstydlawie wybiera literaturę popularną, która silnie angażuje go emocjonalnie w przeciwieństwie do literatury bardziej wymagającej. Zdaniem badaczki ten wstyd jest bezzasadny, skoro dzięki tej literaturze możemy w ogóle obudzić czytelnicze pasje (Janus-Sitarz 2009: 99).

Negatywną rolę spełnia bagatelizowanie i lekceważenie w szkole samego aktu lektury. Nauczyciele skupiają się na strukturalistycznej analizie dzieła literackiego, często mechanicznie sięgając po elementy poetyki opisowej, spychając na drugi plan interpretację, co nie pozwala na uruchomienie podmiotowego doświadczenia lektury². Uczniowie mają:

[...] wyjaśniać myśl [autora] (oczywiście cudzą, nie swoją), określać powód, dla którego autor w trzecim akapicie tekstu daną myśl przytoczył; wypisać przykłady; wybrać najtrafniejsze określenia z tekstu; podać numery akapitów, w których autor rozszerza swoje spostrzeżenie; określić, jakim środkiem stylistycznym posłużył się on do wyrażenia swej myśli; przedstawić jego wnioski; umieć sformułować odpowiedź w jednym zdaniu. (Janus-Sitarz 2009: 104)

Janus-Sitarz zaznacza, że od efektów edukacji polonistycznej zależy to, czy uczniowie wykorzystujący multimedia będą odbiorcami i użytkownikami refleksyjnymi, poszukującymi, twórczymi, zdolnymi do aktywnego uczestnictwa w świecie kultury, czy też będą biernymi odbiorcami inforozrywki, która nie wymaga wysiłku ani psychologicznego, ani intelektualnego (Janus-Sitarz 2016: 32). Badaczka przekonuje, że to dzięki literaturze uczniowie mają szansę stać się odbiorcami pierwszego typu, bo „obcowanie z literaturą może odgrywać, niezbędną w rozwijaniu osobowości młodego czytelnika, rolę celowego spowolnienia absurdalnego tempa życia, by znalazł się w nim czas na uporządkowanie doświadczeń i priorytetów” (Janus-Sitarz 2016: 33). Aby rzeczywiście lekcje polskiego stały się autentycznym doświadczeniem literatury – jak dowodzi Janus-Sitarz – w szkołach potrzebny jest nowy typ relacji nauczyciel-uczeń, który będzie oparty na współpracy, a nie na autorytaryzmie nauczyciela. Relacja ta wymaga obopólnego szacunku, umiejętności wyrażania własnego zdania i wzajemnego słuchania, akceptacji naszej inności (przede wszystkim tego, że młodzież to nie są „gorsi dorośli”), odpowiedzialności za drugiego człowieka (Janus-Sitarz 2009). Taka relacja pozwala na budowanie postawy autentycznego dialogu w edukacji, zbudowanego na wzajemnym szacunku (Myrdzik 1998).

Wydaje się, że dopiero ukształtowanie takiej relacji między uczniem a nauczycielem pozwoli na dołączenie do tej relacji Trzeciego – tekstu. Jak pisze Myrdzik:

Dialog z tekstami kultury odbywa się w trakcie rozmowy na ich temat. Rozmowa staje się również metodą nauczania-uczenia się. [...] Rozmowa ma wyraźny cel i temat. Może być jedno- i wielotematyczna, ale zawsze jest „wykwitem” współbycia osób biorących w niej udział. Wszyscy jej uczestnicy są kolejno i wielokrotnie jej twórcami i odbiorcami (równocześnie). (Myrdzik 1998: 93)

Rozmowa pozwala uczniowi i nauczycielowi na dostrzeżenie różnych punktów widzenia, rozmaitych stylów odbioru. Relacja oparta na dialogu stwarza także warunki do otwarcia się nauczyciela na uczniowskie fascynacje czytelnicze, dzięki czemu uczeń zyskuje świadomość, że jego wybory lekturowe, szczególnie te związane z literaturą popularną, nie pozostają bez znaczenia.

² O potrzebie kształcenia interpretacji w szkole z uwzględnieniem metodologii poststrukturalistycznych pisali: A. Pilch (2003), D. Szczukowski i G. Tomaszewska (2014); (zob. również Jaskółowa 2013).

Dlaczego warto czytać Igrzyska śmierci w szkole?

Literaturę i kulturę popularną udaje się zaadaptować w szkole na różne sposoby. Gdy zastanawiamy się z uczniami nad istotą patriotyzmu, możemy wykorzystać teksty piosenek, na przykład Marii Peszek *Sorry Polsko*, świetnym materiałem – także w przypadku kształcenia językowego – są internetowe memy (pomysły zaczerpnięte z własnej praktyki). Również w podstawie programowej mamy podane przykłady tekstów należących do kręgu literatury popularnej (wybrana powieść Małgorzaty Musierowicz, wybrany kryminał Agathy Christie, *Charlie i fabryka czekolady* Roalda Dahla i inne) (MEN 2009; MEN 2017).

Warto odwoływać się do tekstów chętnie czytanych przez uczniów, a niewątpliwie są nimi *Igrzyska śmierci* Suzanne Collins, spopularyzowane również przez wersje filmowe.

Autorka w trylogii *Igrzyska śmierci* (w jej skład wchodzi trzy tomy: *Igrzyska śmierci* 2009a; *W pierścieniu ognia* 2009b, *Kosogłos* 2010) stworzyła postapokaliptyczny świat, w którym na uwagę zasługują mechanizmy władzy sprawowanej przez jednego człowieka. Cykl Collins wpisuje się w tradycję literatury antyutopijnej (do której należą na przykład *Rok 1984* i *Folmark zwierzęcy* Orwella czy *Nowy wspaniały świat* Aldousa Huxleya) i dystopijnej (na przykład *Opowieść podręcznej* Atwood, popularna ostatnio dzięki serialowi).

96 W *Igrzyskach śmierci* Collins kreśli wizję państwa Panem, powstałego na zgliszczach Ameryki i totalitarnie rządzonego przez prezydenta Snowa. Ludzie, którzy mieszkają w bogatym Kapitolu, czyli stolicy, wspierają jego władzę i uważają, że całe społeczeństwo wie dzie szczęśliwe i dostatnie życie, za sprawą czego stolica jawi się jako utopijna wyspa. Miejsce to otacza dwanaście dystryktów, które im dalej od Kapitolu się znajdują, tym większą biedę i głód cierpi zamieszkująca je ludność. Żeby społeczeństwo Kapitolu i dystrykty nie miały pojęcia o tym, co dzieje się w innych rejonach państwa, uruchomiony zostaje system kontroli pozwalający na stosowanie kar cielesnych i kary śmierci przeprowadzanych publicznie (Collins 2009b: 63), a także kar polegających na przebudowie osobowości (Collins 2010: 177-179) oraz na skazanie zbrodniarza na bycie awoksem (Collins 2009a: 75), czyli niemym sługą w stolicy.

Stolica to według jednego z bohaterów – Plutarcha Heavensbeeego – miasto, które wykorzystuje maksymalnie zasadę Cesarstwa Rzymskiego, pozwalającą na władzę nad ludem: *panem et circenses* („chleba i igrzysk”), bowiem – podobnie jak niegdyś – „w zamian za pełne brzuchy i rozrywkę jego naród zrezygnował z politycznej odpowiedzialności i tym samym z władzy” (Collins 2010: 216). Stolica to pozornie utopijne miasto, w którym wszyscy są szczęśliwi i zadowoleni, nigdy nie pracują, bo wszystkiego dostarcza im reszta państwa. Życie mieszkańców zostaje przedstawione na wzór tego, które wiodą opisywani przez media celebryci. Ich życie koncentruje się wokół wyglądu i mody (Collins 2009a: 23, 60, 61, 119), dobrej zabawy, plotek i przyjęć (Collins 2009b: 78-79).

Obraz życia w Kapitolu odzwierciedla potoczny schemat, będący kontaminacją wiedzy na temat spędzania czasu przez arystokrację rzymską, powielany w popularnych filmach, których literackim źródłem jest między innymi *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza, oraz potocznej wiedzy

na temat spędzania czasu przez współczesnych ludzi, szczególnie bogatych, prezentowanych w kolorowych pismach.

Władze Panem sprawują kontrolę nad wszystkimi dziedzinami życia obywateli. Kontrolują zasoby jedzenia i innych towarów, zmuszają do ciężkiej pracy. Na każdym kroku obywatele muszą uważać na to, co mówią o władzy i jak mówią, ponieważ nigdy nie wiadomo, czy ktoś nie złoży doniesienia, czy nie ma w danym miejscu kamer lub podsłuchu. Mieszkańcy dystryktów, mimo niezadowolenia, nie buntują się, ponieważ żyją w ciągłym strachu.

Skoro dystrykty zaopatrują Kapitol w chleb, muszą także dostarczać rozrywki w postaci Głodowych Igrzysk (Collins 2009a: 22), czyli walki na śmierć i życie na arenie, która co roku jest inna (Collins 2009a: 139). Są one upamiętnieniem Mrocznych Dni i karą nałożoną przez Kapitol za bunt, który miał miejsce przed laty. W Igrzyskach biorą udział trybuci – jedna dziewczyna i jeden chłopiec w wieku od dwunastu do osiemnastu lat – wybrani z każdego dystryktu. Uroczystość wyboru nazywana jest dożynkami i odbywa się tego samego dnia, o tej samej porze w całym państwie. Ogólnym zwyczajem w dystryktach jest to, że rodziny wylosowanych na znak żałoby zamykają drzwi i okna swoich domów, a reszta mieszkańców świętuje to, że to nie ich dzieci trafią na arenę. W uboższych dystryktach w kuli z nazwiskami na niektóre osoby przypada więcej niż jedna karteczka. Dzieje się tak, ponieważ w biedniejszych rodzinach dzieci po dwunastym roku życia mogą zgłosić się po dodatkową żywność, czyli astragal, w zamian za ponowne wpisanie na listę do losowania w trakcie dożynek. Trybuci po wylosowaniu są umieszczani w Pałacu Sprawiedliwości, do którego sprowadza się ich najbliższych, by mogli się z nimi pożegnać. Później trafiają do pociągu do Kapitolu. Zostają otoczeni opieką wysłannika Kapitolu i mentora – zwycięzcy jednych z poprzednich Igrzysk ze swojego dystryktu. Całe Panem zmuszone jest do oglądania Igrzysk, bo stolica posiada władzę nad siecią telewizyjną, a także nad tym, by telewizory były włączone w czasie transmisji. Kapitol w trakcie Igrzysk się bawi, najzamożniejsi mieszkańcy stolicy zostają sponsorami trybutów i pomagają im na arenie wysyłanymi prezentami. Żaden dystrykt nie ogląda zmagania dzieci z przyjemnością, bo są tam ich reprezentanci, którzy mogą zginąć w każdej chwili. Co dwadzieścia pięć lat w ramach Głodowych Igrzysk świętuje się Ćwierćwiecze Poskromienia i wtedy Igrzyska odbywają się na zmienionych zasadach, na przykład w trakcie drugich Igrzysk Ćwierćwiecza liczba trybutów została podwojona³.

Collins wykorzystuje prosty wzorzec fabularny walki dobra ze złem. Od początku zarysowuje wyraźnie, którzy bohaterowie stoją po stronie dobra, a którzy po stronie zła. Nie ma tu również wątpliwości, co jest dobre, a co nie. Użycie narracji pierwszoosobowej, z perspektywy głównej bohaterki, Katniss, pozwala na wielokrotne przypomnienia wcześniejszej akcji i streszczanie jej w taki sposób, że czytelnik nie musi być skupiony, by zrozumieć, co się po kolei działo. Dzięki temu ogranicza się też inne punkty widzenia na temat przebiegu akcji, ponieważ relacje innych bohaterów są przetwarzane z perspektywy Katniss. Zastosowanie uproszczonej formuły narracji,

³ O *Igrzyskach śmierci* w kontekście władzy zob. również A. Koszela (2014).

niestawiającej uczniom wygórowanych barier, sprawia, że mogą oni w ten świat łatwo wejść, utożsamić się z nim, przeżywać razem z bohaterami ich zmagania.

Zagadnienia poruszane przez Collins mają wymiar niejako archetypiczny. Dotyczą fundamentalnych marzeń ludzkości o szczęśliwym życiu i szczęśliwym społeczeństwie. Sposób prowadzenia narracji podkreśla zdolność bohaterki do samodzielnego myślenia i działania, co wzbudza od razu sympatię czytelnika, który nieraz widzi, jak bohaterka nie tyle wykonuje czyjś polecenia, ile samodzielnie zastanawia się nad tym, co powinna zrobić.

W powieści mamy kilka głównych wątków, dlatego też, jeśli chcemy przyrzeć się z uczniami problemowi związku władzy z marzeniem o zbudowaniu utopijnego państwa, możemy ograniczyć pole obserwacji. Wprawdzie przeczytanie trzech części gwarantuje pełny obraz działania państwa totalitarnego i jego mechanizmów w świecie wykreowanym przez Collins, ale na potrzeby szkolnej lektury wystarczyłaby znajomość jednego tomu, bo każdy z nich tworzy zamkniętą całość. Sugerowałabym wybór tomu drugiego, ponieważ to w nim znajdziemy najpełniejszy obraz manipulacji, jakiej dopuszcza się prezydent Snow, oraz funkcjonowania państwa w chwili, gdy wybuchają pierwsze zamieszki. Świat wykreowany przez Collins umożliwia uczniom postawienie pytań o to, co władza może uczynić z człowiekiem, jak wygląda ludzka egzystencja w takim świecie, w końcu też pojawi się pytanie o możliwość buntu i samostanowienia.

Jednocześnie omówienie *Igrzysk śmierci* może być punktem wyjścia do szerszego spojrzenia na wybrane zagadnienia związane z władzą i pragnieniem innego, lepszego świata. Warto zatem zderzyć ten tekst z *Utopią* Wisławy Szymborskiej, której interpretacja inicjuje głębszy uczniowski namysł, refleksję nad poruszonymi problemami, wpisując je w egzystencjalny wymiar ludzkich marzeń, pragnień i doświadczeń.

Uczniowie na lekcji poświęconej temu wierszowi mogą pracować w grupach cztero-, pięcioosobowych. Pracę zaczynamy od polecenia odwołującego się do uczniowskich doświadczeń. Prosimy uczniów, by zapisali trzy/cztery pytania, które są dla nich ważne, a na które nie znają i nie mogą poznać odpowiedzi (np. Kiedy umrę?). To zadanie pozwala na uświadomienie uczniom, że na wiele pytań nie ma odpowiedzi i nikt nie jest w stanie jednoznacznie ich udzielić.

Kolejnym etapem byłoby wprowadzenie wiersza, ale koniecznie bez podawania tytułu i zakończenia, oraz zwrócenie uwagi na to, jakie miejsca znajdują się na opisywanej w nim wyspie. Ich wymienienie i krótka charakterystyka stanowi kontrast dla miejsc opisanych w *Igrzyskach śmierci*. Punkt widzenia uczniów się zmienia, nagle ze świata, w którym władza nas podsłuchuje i kontroluje, znajdujemy się na wyspie, która leży „na gruncie dowodów”, wszystko staje się na niej jasne, bo rośnie tam „drzewo Zrozumienia”, a wszystkie drogi, jakie się tam znajdują, są wyłącznie „drogami dojścia”, a więc zawsze prowadzą do jakiegoś celu. Nie mamy problemu z szukaniem odpowiedzi na pytania, bo po prostu „wiszą” one na krzakach. W dodatku tyle ich, że krzaki aż się pod nimi „uginają”. Na wyspie można też znaleźć „drzewo Słusznego Domysłu”, „drzewo Zrozumienia”, „źródło Ach Więc To Tak”, rośnie tam las, ale znajduje się też „Dolina Oczwistości”, „jaskinia, w której leży sens”, „jeziorko Głębokiego Przekonania”, z pływającą już na powierzchni prawdą.

Znajdziemy też na niej „górze Pewności Niewzruszonej”, a wszystko przenika wiatr rozwiewający wszelkie wątpliwości.

Uczniowie w wyspie wykreowanej przez Szymborską być może odnajdą jakieś echa Kapitolu i w dalszej pracy zmierzają się z prawdą o tym, że wyspa ta jest bezludna (zapoznanie z końcówką wiersza) i próbują odpowiedzieć, dlaczego tak jest. W Kapitolu chciała mieszkać większość ludności Panem, dlatego więc na wyspie z *Utopii* nikogo nie ma – tak może brzmieć jedno z pytań, które padnie podczas rozmowy z wierszem. Odpowiedzi mogą być różne: wszyscy uciekają, bo nikt nie chce wiedzieć wszystkiego, wiedza absolutna jest zbyt przytłaczająca i lepiej zginąć niż z nią żyć.

Szymborska wyraźnie wskazuje, że nasze życie jest „nie do pojęcia”, zwraca więc uwagę na jego skończoność, niezrozumiałość. W tych słowach można odczytać afirmację istnienia, ale i jego grozę, więc pojawiają się tutaj kolejne pytania: jak można żyć w miejscu, gdzie wszystko jest jasne, zrozumiałe i oczywiste, czy takie życie jest w ogóle możliwe i czy to w ogóle jest życie.

Na prowadzonej przeze mnie lekcji⁴, wśród uczniów znaleźli się tacy, którzy stwierdzili, że z wyspy uciekają ci, którzy sami nie wiedzą, czego chcą. Młodzież przekonywała, że byłoby dobrze znaleźć się w końcu w miejscu, w którym niczego nie trzeba szukać, bo wszystko już jest – znane są odpowiedzi na wszystkie pytania. Nie chcieli dopuścić do siebie myśli, że takie życie może nie mieć sensu, bo wystarczyłoby pójść w odpowiednie miejsce i go sobie znaleźć („jaskinia, w której leży sens” [Szymborska 1996: 101]). Uczniom bardzo podobał się świat Oczywistości, bo twierdzili, że są zmęczeni nieoczywistościami, które ich duszą. Takie stwierdzenia mogą stanowić wyjście do pogłębionej analizy buntu opisywanego w *Igrzyskach śmierci*. Jednym z jego powodów była niezgoda na zastany świat – powieściowi bohaterowie sami chcieli się przekonać o zasadach rządzących w Panem.

Warto z młodzieżą zastanowić się także nad tytułem wiersza i ironią, której używa Szymborska. Jeden z uczniów szuka najpierw definicji słownikowej słowa „utopia” w *Słowniku języka polskiego* i podaje: według *Nowego słownika języka polskiego* terminu „utopia” można używać w dwóch znaczeniach: „1. nierealny, nie dający się wprowadzić w życie pomysł; mrzonka; 2. nie liczący się z możliwościami realizacji ideał społeczeństwa szczęśliwego” (Sobol 2002: 1098). Następnie należałoby zdefiniować utopię przez pryzmat wiersza Szymborskiej, czyli jako świat idealny, który opiera się na wszechwiedzy. Każdy może mieć dostęp do pełnego zrozumienia, jeśli zdecyduje się na pobyt na wyspie Utopia. Taki świat jest tylko nierealnym marzeniem, na dodatek marzeniem, którego realizację autorka odradza, bo przecież wszyscy z tej wyspy uciekają. Przez to dystansuje się od swojej wizji, ale nie robi tego w sposób parodystyczny. Wręcz przeciwnie, tak jakby się uśmiechała, wiedząc, że coś jest nie tak⁵.

Kolejnym krokiem mogłaby być dyskusja o tym, czy ludzie marzą o takich miejscach, jakie stworzyła Szymborska, dlaczego to robią i jakie są tego konsekwencje. Uczniowie mogą stwierdzić, że wszyscy za utopią tęsknimy, ale jest ona bezpieczna tylko wtedy, gdy jest naszym niezrealizowanym marzeniem. Jednocześnie głosy, które twierdziłyby, że takie miejsca są pożądane i potrzebne,

⁴ Lekcja została przeprowadzona w IV klasie technikum.

⁵ O ironii u Szymborskiej pisali: S. Balbus (1996), J.J. Kolarzowski (2012), A. Wójtowicz-Stefańska (2011).

mogłyby stanowić punkt wyjścia dla problematyki podejmowanej na kolejnych lekcjach ukazujących uwikłanie utopii w związek z totalitaryzmem. Wystarczyłoby zakończyć odpowiedzi uczniów stwierdzeniem, że Historia zna przypadki, gdy niektórzy chcieli stworzyć takie wyspy szczęśliwości, i rozpocząć kolejną lekcję, na przykład od tematu „Państwo rozwiązanych wątpliwości: Gustaw Herling-Grudziński, *Inny świat*”.

W świecie, gdzie uczniowie rzadko sięgają po książki, warto budować lekcje na tych pozycjach, które są ich wyborami. Nie należy bać się i wstydzić tego, że będą to książki z kręgu literatury popularnej, ponieważ sensy zawarte w tych lekturach zawsze mogą zostać otwarte i pogłębione, dzięki wykorzystaniu literatury wysokiej. Zestawienie *Igrzysk śmierci* z *Utopią* jest pewną propozycją na budowanie mostu pomiędzy literaturą popularną i wysoką. Motyw utopijnego życia występujący w obu tekstach stał się punktem wyjścia do uproszczonej (*Igrzyska*) i pogłębionej (*Utopia*) interpretacji zagadnień egzystencjalnych bliskich każdemu człowiekowi.

SUMMARY

Popular literature is close to students and can be used as a starting point to high literature; by using similarities in motives, which exist in simplified, and schematic way in the popular literature, and which are deepened, and ambiguously understood in the high literature. The starting point are 'The Hunger Games' by Suzanne Collins and the motives of utopia and dystopia occurring in it. This writing is collated with the poem 'Utopia' written by Wisława Szymborska in order to make a deeper analysis of the utopian motive.

KEY WORDS:

Popular literature, Suzanne Collins, Wisława Szymborska, power and authorities, dystopia, didactic of literature

BIBLIOGRAPHY

Balbus Stanisław. 1996. Świat ze wszystkich stron świata: o Wisławie Szymborskiej. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Biedrzycki Krzysztof, Bordzół Piotr, Hącia Agata, Kozak Wioletta, Przybylski Błażej, Strawa Ewelina, Wróbel Iwona. 2015. *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Collins Suzanne. 2009a. *Igrzyska śmierci*. Hesko-Kołodzińska Małgorzata, Budkiewicz Piotr, tłum. Poznań: Media Rodzina.
- Collins Suzanne. 2009b. *W pierścieniu ognia*. Hesko-Kołodzińska Małgorzata, Budkiewicz Piotr, tłum. Poznań: Media Rodzina.
- Collins Suzanne. 2010. *Kosogłos*. Hesko-Kołodzińska Małgorzata, Budkiewicz Piotr, tłum. Poznań: Media Rodzina.
- Janus-Sitarz Anna. 2009. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze: o praktykach czytania literatury w szkole: konstatacje, oceny propozycje*. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna. 2016. *W poszukiwaniu czytelnika: diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków: Universitas.
- Jaskółowa Ewa. 2013. *Uwolnić interpretacje, 39-45*. W: Jaskółowa Ewa, Jędrych Karolina, red. *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kolarzowski Jerzy J. 2012. „Ironiczna, przejrzysta, ciepła. O poezji Wisławy Szymborskiej (1923-2012)”. *Kultura Liberalna* (160). Online: <https://kulturaliberalna.pl/2012/01/31/kolarzowski-ironiczna-przejrzysta-ciepła-o-poezji-wislawy-szymborskiej-1923-2012/>. Data dostępu 14.03.2018.
- Koryś Izabela, Kopeć Jarosław, Zasacka Zofia, Chymkowski Roman. 2017. *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Koszela Aleksandra. 2014. „Panem et circenses”. O władzy w trylogii „Igrzyska śmierci” Suzanne Collins, 103-117. W: Gemra Anna, Dominas Konrad, red. *Między przymusem a akceptacją. Meandry władzy w literaturze i kulturze popularnej*. Wrocław: Pracownia Literatury i Kultury Popularnej oraz Nowych Mediów.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria. 2013. *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba konieczność?* W: *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, 17-30. Poznań: Sorus.
- Lichański Jakub Zdzisław. 2005. *Relacje między kulturą wysoką a niską/popularną w literaturze. Głosy do dyskusji wraz z sugestiami metodologicznymi*, 29-39. W: Myrdzik Barbara, Karwatowska Małgorzata, red. *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Martuszevska Anna. 1997. „Ta trzecia”: *Problemy literatury popularnej*. Uniwersytet Gdański.

Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2009. Podstawa programowa z komentarzami. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2017. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa – język polski. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Myrdzik Barbara. 1998. Czy rozmowa jest metodą?, 87-97. W: Uryga Zenon, red. Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Myrdzik Barbara, Karwatowska Małgorzata, red. 2005. Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku, edukacji. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Puzynina Jadwiga. 2005. Kultura popularna a kultura wysoka – dziś, 11-21. W: Myrdzik Barbara, Karwatowska Małgorzata, red. Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Pilch Anna. 2003. Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Rychlewski Marcin. 2009. „Obiegi wydawnicze a współczesny rynek książki w Polsce”. *Teksty Drugie* (1-2): 252-268.

102 | Sobol Elżbieta. 2002. Utopia [hasło], 1098-1099. W: Sobol Elżbieta, red. Nowy słownik języka polskiego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna. 2014. Sztuka interpretacji a lekcja polskiego, 5-18. W: Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna, red. Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku. Gdańsk: fundacja terytoria książki.

Szyborska Wisława. 1996. Utopia. W: Widok z ziarnkiem piasku: 102 wiersze, 101. Poznań: Wydawnictwo a5.

Tubylewicz Katarzyna, Diduszko-Zyglewska Agata, red. 2015. Szwecja czyta. Polska czyta. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Wójtowicz-Stefańska Agata. 2011. „Zrozumieć Szyborską... w szkole”. *Polonistyka* (5): 42-48.

Zasacka Zofia. 2014. Czytelność dzieci i młodzieży. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Żabski Tadeusz. 2006. Literatura popularna [hasło], 310-316. W: Żabski Tadeusz, red.

Słownik literatury popularnej. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Słownik literatury popularnej. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.