

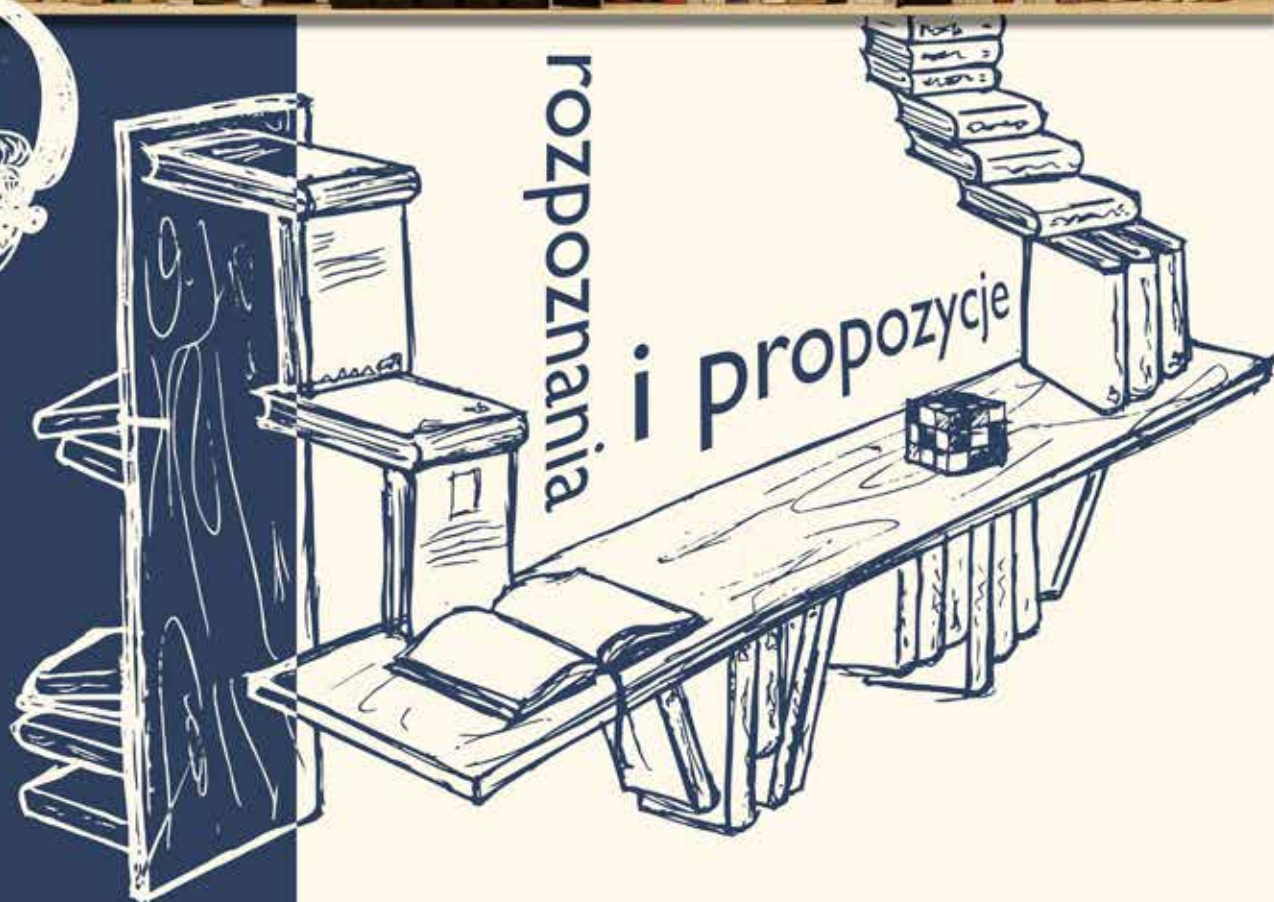
jednak  
książki

# Ponowoczesne lekcje

polskiego –



rozpoznania  
i propozycje



**Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne**  
eISSN 2353-4699

**Redaktorka naczelna:** Ewa Graczyk

**Redakcja numeru:** Dariusz Szczukowski, Grażyna Tomaszewska

**Rada naukowa:** prof. dr hab. Małgorzata Książek-Czermińska (Polska), prof. dr hab. Kwiryna Ziemia (Polska), prof. dr hab. Stefan Chwin (Polska), prof. dr hab. Rolf Fieguth (Szwajcaria), prof. dr hab. German Ritz (Szwajcaria), prof. dr hab. Zbigniew Majchrowski (Polska), prof. dr hab. Krystyna Kłosińska (Polska)

**Kolegium redakcyjne:** Maciej Dajnowski, Bartosz Dąbrowski, Anna Filipowicz, Monika Graban -Pomirska, Magdalena Horodecka, Edward Jakiel, Mariusz Kraska, Artur Nowaczewski, Maciej Michalski, Wojciech Owczarski, Krzysztof Prętki, Stanisław Rosiek, Paweł Sitkiewicz, Katarzyna Szalewska, Monika Żółkoś

**Sekretarz redakcji:** Anna Burzyńska, Roksana Blech

**Adres redakcji:** Instytut Filologii Polskiej, 80-952 Gdańsk, ul. Wita Stwosza 55,  
Uniwersytet Gdański [jednak.ksiazki@gmail.com](mailto:jednak.ksiazki@gmail.com)

© Copyright by Wydział Filologiczny UG

**Redakcja językowa:** Alicja Wódkowska

**Korekta anglojęzyczna:** Milena Leszman-Pelowska

**Projekt okładki:** Anna Wołosiak

**Projekt typograficzny, skład tekstu i publikacja elektroniczna:** Anna Burzyńska,  
Maciej Dajnowski

**Publikacja finansowana ze środków na utrzymanie potencjału badawczego  
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego.**

*Wersja elektroniczna jest wersją pierwotną czasopisma.*

# JEDNAK KSIĄŻKI



GDŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2018 nr 10

Ponowoczesne lekcje polskiego  
- rozpoznania i propozycje

## SPIS TREŚCI

### OD REDAKCJI

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA, DARIUSZ SZCZUKOWSKI

*Kilka wstępnych rozpoznań* ..... 7

### STUDIA

DARIUSZ SZCZUKOWSKI

*Uwalnianie lektury*..... 9

IZABELA FUNK

*Kategoria empatii w edukacji polonistycznej*..... 23

MAŁGORZATA ANTUSZEWICZ

*Romantyzm wciąż aktualny? Szkolny dialog z klasyką*..... 41

KAROLINA POL

*Szkolne zmagania z narracją historyczną w „Kryżakach” Henryka Sienkiewicza*..... 55

BOGUMIŁA BROGOWSKA

*Feministyczna lekcja czytania. „Pani Dulka” w praktyce szkolnej*..... 67

PAULINA OSAK

*Co o człowieku mówi obłok kamień i morze? Twórczość Janusza Stanisława Pasierba w praktyce szkolnej*..... 79

3

KAROLINA FIJOŁEK

*Szkolne budowanie mostu między literaturą popularną i literaturą wysoką na przykładzie „Igrzysk Śmierci”  
Suzanne Collins i „Utopii” Wisławy Szymborskiej* ..... 91

MARIA SZOSKA

*Zapomniana karta. O inicjatywach wprowadzenia filmu do szkół* ..... 103

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA

*Nowe media i technologie cyfrowe a kształcenie interpretacji* ..... 117

*Noty o autorach* ..... 137



**LIST OF CONTENTS**

**EDITOR'S NOTE**

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA, DARIUSZ SZCZUKOWSKI	
<i>A Few Initial Recognitions</i> .....	7

5

**STUDIES**

DARIUSZ SZCZUKOWSKI	
<i>Releasing a Lecture</i> .....	9
IZABELA FUNK	
<i>A Category of Empathy in the Polish Language Education</i> .....	23
MAŁGORZATA ANTUSZEWICZ	
<i>Is Romanticism Still Topical? Discussion of the Tradition at School</i> .....	41
KAROLINA POL	
<i>School Struggles with Historical Narration in 'Kryżacy' of Henryk Sienkiewicz</i> .....	55
BOGUMIŁA BROGOWSKA	
<i>A Feminist Lesson of Reading. 'Pani Dulcka' in the School Practice</i> .....	67
PAULINA OSAK	
<i>What do the Cloud, Stone and Sea Have to Say? The Works of Janusz Stanisław Pasierb in the School Practice</i> .....	79

KAROLINA FIJOŁEK

*Constructig a Bridge Between Popular Literature and High Literature at School on the Example of  
'The Hunger Games' by Suzanne Collins and 'Utopia' by Wisława Szymborska* ..... 91

MARIA SZOSKA

*The forgotten page. On the Introduction of Film Education to Polish Schools*..... 103

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA

*New Media and Digital Technologies and the Didactics of Interpretation* ..... 117

*Notes about Authors*..... 137





## KILKA WSTĘPNYCH ROZPOZNAŃ

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA  
DARIUSZ SZCZUKOWSKI

**K**olejny numer „Jednak Książek” podyktowany został troską o edukację polonistyczną w płynnej nowoczesności, by odwołać się do dobrze znanej kategorii Zygmunta Baumana. A troska ta wynika z różnych pobudek. Pierwsza: to jak najbardziej egoistyczna (partykularna) – jako poloniści akademicy chcemy bowiem pracować z absolwentami szkół średnich, którzy charakteryzują się intelektualną samodzielnością i otwartością. Druga wiąże się z przeświadczeniem o ogromnej roli przedmiotu „język polski” w pogłębianiu refleksji nad kondycją ludzką i budowaniu wspólnoty demokratycznej opartej na empatii, która – mówiąc językiem Marthy C. Nussbaum – potrafi powiedzieć „nie dla zysku”. Obie łączą się z obroną przeświadczenia o centralnej pozycji lektury.

Z dwóch różnych perspektyw na miejsce literatury w edukacji polonistycznej (szerzej: humanistycznej) zwracają uwagę Dariusz Szczukowski i Izabela Funk. Autorzy ci podkreślają, że doświadczenie lektury przekracza instytucjonalne wymogi szkoły (czy uniwersytetu). Jest ono aktem odzyskiwania więzi ze światem i z innymi ludźmi.

W tym numerze próbujemy się zastanowić również nad statusem lekcji polskiego w dzisiejszej szkole, co wydaje się szczególnie ważne, gdyż polityka oświatowa prowadzona przez władze naszego kraju, wyrażająca się choćby nowymi podstawami programowymi dla poszczególnych

przedmiotów – w tym języka polskiego – grozi sformatowaniem edukacji do jasno wyrażonych celów ideologicznych. Widać to choćby w doborze lektur, zapisach efektów kształcenia, w końcu w komentarzu do podstawy programowej.

Tradycja literacka w myśl autorów nowej podstawy programowej zostaje podporządkowana określone trybowi jej odczytywania – mającym na celu wzmocnienie tożsamości narodowej. Jednak nasze kanoniczne teksty, jeżeli chcemy, by coś dla nas jeszcze znaczyły, powinniśmy otwierać na różne strategie czytania wykorzystujące najnowszą wiedzę literaturoznawczą, także po to, by nie popaść w banal historycznoliterackich ustaleń. O różnych sposobach czytania naszych kanonicznych utworów traktują artykuły Małgorzaty Antusiewicz, Karoliny Pol, Bogumily Brogowskiej. Paulina Osak zastanawia się zaś nad możliwością wykorzystania hermeneutyki w praktyce szkolnej, proponując uważną i niepośpieszną lekturę wierszy Janusza Stanisława Pasierba.

Musimy pamiętać o rzeczywistych fascynacjach czytelniczych uczniów, które koncentrują się wokół literatury popularnej, co – jak wskazuje Karolina Fijolek – można wykorzystać w drodze do trudnego obcowania z literaturą wysoką. Pamiętamy też o polimedialnym charakterze kultury ponowoczesnej. Dlatego w orbicie naszych zainteresowań znalazła się refleksja nad ciągle – jak pokazuje to Maria Szoska – niewykorzystanym potencjałem filmu w edukacji polonistycznej oraz szeroko rozumianymi narzędziami elektronicznymi (artykuł Grażyny B. Tomaszewskiej).

Z tymi rozpoznaniami i propozycjami chcemy się z Państwem podzielić. Zapraszamy zatem do lektury niniejszego numeru „Jednak Książek”.





## UWALNIANIE LEKTURY<sup>1</sup>

DARIUSZ SZCZUKOWSKI

Uniwersytet Gdański.  
Instytut Filologii Polskiej

### Wolny czas lektury

Zacznę od cytatu, w którym narrator *W poszukiwaniu straconego czasu* wspomina swoje dzieciństwo:

Czytałem tedy w ogrodzie. Zajęcia tego ciotka nie uznawała poza niedzielą, dniem, w którym wzbronione jest zajmować się czymś poważnym i w którym ona nie szła. W dzień powszedni byłaby mi powiedziała: „Jak to, ty znów *zabawiasz się* czytaniem, przecież to nie jest niedziela” – dając temu słowu „zabawiać się” znaczenie dzieciństwa i straty czasu. (Proust 2013: 132)

Fragment ten mówi nam o sposobach zarządzania czasem. Mamy zatem czas dziecięcej bezinteresownej lektury przeciwstawiony czasowi dorosłej osoby (w tym przypadku ciotki Leoni).

---

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

Lektura utożsamiona z zajęciem niepoważnym nie wpisuje się w świat użyteczności dorosłego życia. Dla niej rezerwuje się czas w niedzielę, dniu wolnym od ciężaru pracy. W innym wypadku jest infantylnym zbytkiem, niepotrzebnym marnotrawstwem, nierozumnym *zabawianiem się*. Takie doświadczenie niczym nieprzymuszonej lektury w ogrodzie można by z łatwością przeciwstawić lekturze zinstytucjonalizowanej – odbywającej się w murach szkoły czy uniwersytetu, podporządkowanej wytworzeniu określonych kompetencji.

W przestrzeni szkolnej uniesienia literackie często zamieniają w instytucjonalny kult wieszczy, w których rangę już nikt nie wierzy. Szkoła jednak próbuje ciągle na nowo wywoływać międzypokoleniowy zachwyty nad narodowymi arcydziełami, tak wykpiiony przez Gombrowicza w dobrze nam wszystkim znanej scenie lekcji, w której to profesor Bładaczka próbuje bezskutecznie wymóc na niesfornym Galkiewicz, by ten przyznał się do zachwyty nad Słowackim. Jeżeli jednak przyjrzymy się źródłosłowu słowa szkoła, to okazuje się, że oznacza ona z greckiego σχολή (transkr. scholè) – czas wolny. „Sformułowanie to – wskazuje Piotr Zamojski – jest szczególnie mylące w języku polskim, ponieważ odnosi natychmiast do potocznego wyrażenia czasu odpoczynku” (Zamojski 2016: 10). Jednak nie o czas wakacji tu chodzi. Zamojski odwołuje się w swej wypowiedzi do książki *In defence of the school. A public issue* Jana Masscheleina, Maartena Simonsa (Masschelein, Simson 2013; Zamojski 2016: 10-12). Autorzy tej publikacji na nowo próbują przemyśleć istotę edukacji. Szkołę rozumieją przede wszystkim w jej radykalnie źródłowym charakterze jako czas wolny od przemocy codziennych praktyk społecznych uwikłanych w rozmaite porządki dominacji, w którym to nie „działa” pragmatyczny i ekonomiczny model życia oraz zawieszona zostaje cała, nastawiona na zysk sfera produkcji.

Szkoła, „która nie działa”, a więc nie wytwarza produktów podległych prawom konsumpcji, jest zatem „szkołą niedzielną”, gdyż koncentruje się na ćwiczeniu, intelektualnej pasji<sup>2</sup>. Może bowiem być ona takim miejscem i czasem, w którym to uczniowie mogą porzucić „wszystkie zależności rodzinne, socjologiczne i ekonomiczne oraz wynikające stąd oczekiwania” (Masschelein, Simson 2013: 35). To oderwanie pedagogów łączy z bezinteresownym skupieniem się na rzeczach, uważnością wobec świata, kiedy „rzeczy zaczynają mówić (do nas)”<sup>3</sup> (Masschelein, Simson 2013: 47). W edukacji bowiem, jak sugestywnie piszą:

Chodzi o magiczną chwilę, kiedy coś poza nami sprawia, że myślimy, zachęca nas do myślenia lub sprawia, że chwytny się za głowy. W tym magicznym momencie coś nagle przestaje być narzędziem lub zasobem i staje się realną rzeczą, rzeczą, która zmusza nas do myślenia, a także sprawia, że uczymy się i ćwiczymy. (Masschelein, Simson 2013: 47)

<sup>2</sup> W słowniku Samuela Bogumiła Lindego czytamy: „święto niedzielne od niedziałania zwane, iż się w ten dzień nic działać i robić nie godzi” (Linde 1809: 301).

<sup>3</sup> Wyraźnie widać tutaj wpływy Giorgia Agambena, jego koncepcji profanacji – pojmowanej jako gest przywracający do użytku wspólnego to, co zostało odseparowane i odsunięte w sferę niedotykalnego *sacrum*, a czemu przypisano stałe znaczenia i określone wartości (Agamben 2006). Profanacja byłaby przemieszczeniem rzeczy, wyrwaniem ich spod władzy zastanych słowników i kulturowych kodów, otwarciem na nowe użycia, co prowadzi – według włoskiego filozofa – do rekonfiguracji pozycji podmiotu w świecie.

W ten oto sposób szkoła otwiera przed nami świat, staje się przestrzenią i czasem inter-esse, przywracając komunikację z rzeczywistością – a właściwie ustanawiając prawdziwą komunie – Masschelein i Simson używają tutaj terminu „*commun-ication*” (Masschelein, Simson 2013: 48). Tym samym świat się uobecnia, „zostaje upubliczniony w szkole” (Masschelein, Simson 2013: 91). Dlatego edukacja staje się kwestią publiczną, tworzy bowiem „czas wolny”, zakłada więc równość dla wszystkich.

W tak pomyślanej szkole trzeba także zastanowić się nad statusem nauczyciela. Pedagogdy Masschelein i Simson – jak sami zaznaczają – prowokacyjnie konstruuja pojęcie nauczyciela-amatora, przeciwstawiając się sprowadzaniu profesji nauczycielskiej do określonych kompetencji merytorycznych i metodycznych. W tym celu sięgają po autobiograficzną opowieść Daniela Pennaca *Chagrin d'école* (korzystają z angielskiego wydania, w którym tytuł książki brzmi *School Blues*). Przytaczają z niej fragment rozmowy, w której „trudny uczeń” pyta swego profesora o istotę pracy nauczycielskiej. Profesor waha się przed prostą odpowiedzią, kluczy, chce uniknąć oskarżenia o sentymentalizm i brak profesjonalizmu. W końcu wyznaje: „to miłość” (Masschelein, Simson 2013: 66-67)<sup>4</sup>. Nauczyciel jako amator/miłośnik jawi się przede wszystkim jako osoba, której autorytetu nie można sprowadzić tylko do opanowanych technik pedagogicznych, którego postawa wobec ucznia i świata pełna jest „szacunku, troski, pasji, uwagi” (Masschelein, Simson 2013: 70).

Naszym obowiązkiem powinna być zatem troska o szkołę rozumianą jako przywracanie bezinteresownej więzi. „Oznacza to tyle, komentuje Zamojski, że szkoła nie jest instytucją, ale jest wydarzeniem. Czas wolny – w sensie przedstawionym powyżej – może zdarzyć się w instytucji szkoły, ale nie musi. Instytucja może sprzyjać pojawianiu się takiego czasu, ale może też dławić jego wydarzanie się” (Zamojski 2016: 11).

Chciałbym w tej perspektywie zastanowić się nad (nie)możliwością zdarzenia lektury w szkole, pojętego jako nagle olśnienie, angażujące czytelnika, akt, w którym to dzieła literackie nas dotykają i wymagają odpowiedzi, nie mieszczącej się w porządku metodologicznych i metodycznych konceptów z wypracowanymi kluczami do otwierania tekstów literackich.

Najwyższy czas, by odwołać się do inspirującej książki Krystyny Koziółek (Koziółek 2017). Myślę, że czas lektury (używając tytułu jej książki) jest czasem wolnym, w tym sensie, że zawiesza wszelkie powinności pedagogiczno-edukacyjne. Koziółek, tropiąc różne sytuacje lekturowe, sugestywnie nazywa jedną z nich *trzecim zachwytem* (to wyimek z wiersza Ewy Sonnenberg *Lekcja zachwytu*). Badaczka pisze tak:

Szczególnie ważny wydaje się skutek uboczny zachwytu, mianowicie: zawieszenie krytyki. W demokratycznym świecie egalitarnego kształcenia, dodajmy: w świecie odczarowanym z mitów i baśni, wspólny dla wszystkich

<sup>4</sup> W pełnej dystansu i humoru książce Daniela Pennaca *Chagrin d'école* (znanego w Polsce jako autora *Jak powieść*) miłość w kontekście nauczycielskiej profesji jest „słowem niegrzecznym” (*rude word*), „nieporównywalnie gorszym niż empatia”, dalej „słowem, którego nie można absolutnie wypowiedzieć w szkole podstawowej, liceum, na uniwersytecie i gdziekolwiek indziej” („*A word you absolutely can't say in a primary school, an a un lycée, an university or anywhere like that?*”). W końcu jego użycie w rozmowach o edukacji wiąże się z niebezpieczeństwem zlinczowania: „*If you use this word when talking about education, you'll be lynched?*” (Powieść Pennaca cyt. za Masschelein, Simson 2013: 66).

systemów i koncepcji kształcenia jest paradygmat krytyczny. O wartości nauczania decydują nabyte przez ucznia zdolności do samodzielnego odsłonięcia i zrozumienia niejawnych mechanizmów zjawisk, ujętych w prawa naukowe. W przypadku lekcji polskiego wykształcenie językowe i literackie zostaje potwierdzone zdolnością ucznia do określenia morfologii, funkcji i znaczenia wypowiedzi literackiej. (Koziołek 2017: 76)

W tej wypowiedzi ważne jest to, iż zachwyty stają się kategorią „postkrytyczną”, która nie kieruje się – jakby to określiła Eve Kosofsky Sedgwick – paranoiczną lekturą, schedą po hermeneuetyce podejrzeń, demaskującej strategii i podstępny przemocy symbolicznej, lecz szuka reparaacji, odnawiania więzi ze światem, własnym ciałem (Kosofsky Sedgwick 2004)<sup>5</sup>. Zachwyty mają coś wspólnego z admiracją, z „amatorskim” zaślepieniem i zaniemówieniem. Ten zachwyty w dalszej części pracy łączy badaczka z epifaniami dobroci, zapisanymi w literaturze, by zwrócić uwagę na to, co krucho, ciągle zagrożone, wymagające naszego namysłu i naszej troski (Koziołek 2017: 88-100).

Nie znaczy to, że mamy traktować literaturę jak instrument władzy pedagogicznej. Koziołek jest świadoma niebezpieczeństw „dydaktyki zachwyty”, która może reprodukować kanoniczną wartość określonych tekstów w imię różnych ideologii. Wobec takich zawłaszczeń tekstu literackiego protestowała swego czasu Bożena Chrzastowska, wprowadzając strukturalizm do szkoły, mający uchronić tekst z jednej strony przez aparatem władzy instytucji, a z drugiej przed nadmierną egzaltacją czytelnika<sup>6</sup>.

Zachwyty zakładają dyspozycję czytelnika gotowego oddać się władzy tekstu. W sytuacji „nawiedzenia” przez utwór literacki zostaje zniesiona różnica między czytelnikiem profesjonalnym i nieprofesjonalnym, a stopień posiadania kompetencji językowo-literackich czy kulturowych zostaje zawieszony. Taki stan zachwyty może być dostępny każdemu. Podobnie zresztą dzieje się w przypadku tekstów, które wytrącają nas ze świata swojskiego, mówią o bolesnych sprawach. Lektura „dotyka nas jakby od środka” (by przytoczyć słowa Toni Morrison, na które powołuje się Hans Ulrich Gumbrecht (Gumbrecht 2012: 161). Wystarczy choćby przeczytać któreś z opowiadań Idy Fink i zawiesić głos, pozwolić na milczenie i potem próbować nazwać to, co robi z nami tekst, dlaczego nasza reakcja jest właśnie taka, a nie inna.

Koziołek dopomina się o lekcję literatury, mającą na celu przejście od:

<sup>5</sup> Interesujący zwrot w teoriach podekonstrukcyjnych w stronę czytania i filologii jako praktyce na wskroś humanistycznej pokazuje Ireneusz Piekarski (Piekarski 2016: 7-23).

<sup>6</sup> „Na lekcjach języka polskiego nadal dezintegrowano utwór na »treść« i »formę«, wydobywając treści »wychowawcze«, nie te jednakże, które zawierał projekt pedagogiczny dzieła, lecz te, które były pożądane w świetle wychowawczego systemu szkoły. Literatura zredukowana do »treści« przestaje być literaturą. Siła oddziaływania (także pedagogicznego) sztuki słowa wynika bowiem z jej swoistości, ze s z t u k i właśnie. Lektura w szkole nie miała szans oddziaływania wychowawczego, a ponadto sytuacja tekstu i sposób jego opracowania zamykał dostęp uczniów do utworów trudniejszych, takich, w których »treści« nie były bezpośrednio czytelne. Powiększał się zatem obszar »nieczytelnego« i... » nie czytane« – argumentowała Chrzastowska z Wyslouchem (Chrzastowska, Wyslouch 1987: 485). Jednak strukturalizm w szkole doprowadził do schematyzacji szkolnej egzegezy i odseparował teksty literackie od doświadczenia uczniowskiego. Zob. chociażby uwagi: Zenona Urygi (1996: 107) i Stanisława Bortnowskiego (1991: 43). Poglębionej analizy propozycji Chrzastowskiej dokonuje Anna Pilch (2003: 271-296).

indywidualnego przeżywania literatury do dzielenia się tym doświadczeniem oraz do doświadczenia wspólnego, w rozumieniu „zróbmy eksperyment” albo „poddajmy eksperymentowi (próbę)” taką czy inną hipotezę na temat tekstu; sprawdźmy, czy to tak działa, czy wzrusza, śmieszy, jest zrozumiałe, zachwyca &c. [...] Czytanie jako eksperyment ma też ten niepowtarzalny walor, że uczy wyobrażania sobie tego, czego nie doświadczyłam, jako właśnie eksperymentowania z różnymi możliwościami, języka, życia, historii, przyszłości. (Koziołek 2017: 50)

Lekcja pojęta jako eksperyment wymaga zatem otwarcia literatury, jak i czytelników na inwencję, niemieszczącą się w ramach zaprojektowanych procedur czytania. Takiej postawie sprzyja niewątpliwie interpretacja rozumiana jako dialogiczne uczestnictwo w kulturze (zob. Myrdzik 1999; Biedrzycki 2012; Jaskółowa 2013a, 2013b), z całym uwzględnieniem ponowoczesnej myśli humanistycznej (Pilch 2003; Janus-Sitarz 2009; Szczukowski, Tomaszewska 2014; Włodarczyk 2016); interpretacja jako styl myślenia otwarty na dialog z innymi, umiejętność zadawania pytań, czy w końcu też sposób pogłębiania relacji ze światem i samym sobą. Chodzi tutaj o nauczyciela i ucznia otwierającego się na różne praktyki czytania, na różne wrażliwości i języki.

Przywołam tutaj jeszcze uwagę Hansa Ulricha Gumbrechta, dotyczące propozycji „czytania nastrojów” – jako alternatywnej wobec tekstocentrycznych koncepcji, jak i teorii kulturowej. Gumbrecht wskazuje na konieczność refleksji nad „nastrojami”, jakie są konstruowane przez same dzieła sztuki, jak i wytwarzane poprzez obcowanie z nimi:

Sądzę bowiem, że my, humaniści, powinniśmy bardziej się zdawać na naszą umiejętność kontrintuicyjnego myślenia niż na wytyczone „ścieżki” czy „drogi”. [...] Tym, co początkowo zwraca naszą uwagę na potencjal nastroju (na przykład w tekście), jest często irytacja i fascynacja pojedynczym słowem albo detalem, fragment tonu albo rytmu.

Pójść za intuicją oznacza zaufać jej na jakiś czas, jej obietnicy i fascynacji, oznacza zrobić następny krok ku opisowi nieznanego jeszcze fenomenu, który wzbudził nasze zainteresowanie, a w przypadku nastroju często nas otacza czy wręcz spowija. Jeśli opis odnosi się do tekstu literackiego, to przypuszczalnie zbliża się w swoim oddziaływaniu – do jakiegoś stopnia – do wyjściowego tekstu, zamiast oddalać się od niego czy przynajmniej utrzymywać dystans. (Gumbrecht 2012: 168-169)

Eksperymentalna lekcja polskiego byłaby zatem pytaniem o literaturę: jak ona „działa” i jak my „działamy” na nią. Lekcją skupienia i uwagi, w której szkoda czasu na szybkie czytanie.

Należy zatem zastanowić się, czy ramy instytucji szkoły – w jej, nazwijmy to tak, administracyjno-urzędowym trybie – zakładają taką możliwość angażującej lektury, która swą intensywnością nie wpisuje się w ramy poszczególnych procedur egzegetycznych i nie stroni od krytycznej uwagi.

### Podstawa programowa – krótkie wprowadzenie

Podstawa programowa ma ogromne konsekwencje dla praktyki szkolnej. W polskim systemie wyznaczają obowiązkowe ramy nauczania, określając cele kształcenia oraz treści nauczania

poszczególnych przedmiotów zgodnie z Ustawą o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 roku i jej nowelizacją z 1996 roku (zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999 Nr 14, poz. 129, zob. również szczególnie nas interesujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017: Prawo oświatowe Dz.U. z 2017 r., poz. 59). Można jej powinności i zadania rozumieć różnie – jednak co wydaje się najistotniejsze – powinna wynikać ze świadomej koncepcji pedagogicznej, w jak najszerszym stopniu wolnym od rozgrywek partyjnych, chcących lansować swoje partykularne cele (Konarzewski 2004; Klakówna 2016: 51-62)<sup>7</sup>.

Podstawa programowa jest dokumentem obciążonym instytucjonalną władzą szkoły pojętej w ramach urzędu, które – jak to określa Giorgio Agamben – „ma zdolność pochwylenia, ukierunkowania, określenia, przechwycenia, modelowania i kontrolowania i zabezpieczania gestów, sposobów postępowania, opinii i wypowiedzi istot żywych” (Agamben 2010: 92). Mówiąc innym językiem, podstawa programowa wytwarza ciąg uprawomocnionych przez autorytet ministerstwa określonych zachowań szkoły – pola działania nauczycieli i uczniów.

Jak wskazuje Basil Bernstein, program nauczania (ang. *curriculum*) nie istnieje poza układem relacji społecznych, przecinających się ze sobą różnych interesów i ideologii. Bernstein pisze: „[...] każdy program kształcenia ustanawia zasadę lub zasady, zgodnie z którymi spośród wszystkich możliwych treści niektóre uzyskują specjalny status i wchodzą we wzajemne otwarte lub zamknięte relacje” (Bernstein 1990: 2). Badacz wyodrębnia dwa przeciwstawne sposoby konstruowania programów: na zasadzie kolekcji oraz na zasadzie integracji. Pierwszy wiąże się z opanowaniem treści w określonym trybie ewaluacji (na przykład matury), traktuje wiedzę jako drogi cenny skarb, którego zdobycie umożliwia zdyscyplinowany hierarchiczny mechanizm podporządkowania się określonym procedurom instytucji, w której to uczeń traktowany jest jak ignorant wspinający się po szczeblach wiedzy. Drugi zaś rozumie edukację jako niezamknięty proces uczenia, skupiony wokół konstruowania wiedzy przez uczniów, w którym „podkreślać się będzie sposoby poznawania, a nie zasoby wiedzy” (Bernstein 1990: 30). Tak zarysowana opozycja między *curriculum* typu kolekcja a *curriculum* typu integracja – według Bernsteina – nie wiąże się ze sporem o treści nauczania, lecz bierze się „z całkowicie odmiennych wzorów władzy, całkowicie odmiennych koncepcji porządku i kontroli” (Bernstein 1990: 31).

W każdym programie, w naszym przypadku w podstawie programowej, ujawnia się bowiem reprodukowalność systemu, stojąca na straży wypracowanego określonego habitusu społecznego (Bourdieu, Passeron 2006:13).

<sup>7</sup> Zob. definicję W. Okonia, który posługuje się dyskusyjną dzisiaj kategorią kanonu. Według pedagoga podstawa programowa przedstawia określone „założenia procesu edukacji w przedszkolach i szkołach, zawiera kanon podstawowych treści kształcenia, tj. nauczania i uczenia się, określa zakres i rodzaj umiejętności i sprawności, których opanowanie szkoła ma zapewnić uczniom, wymienia też wartości i postawy, których nabycie ma młodzież zawdzięczać szkole i całemu procesowi edukacyjnemu” (Okon 2007: 312).

## Zmiana paradygmatu?

W komentarzu do nowej podstawy programowej autorstwa Wioletty Kozak pojawia się następujące zdanie: „Nowa podstawa w zasadniczy sposób zmienia paradygmat myślenia o języku polskim jako najważniejszym przedmiocie w szkolnej edukacji” (MEN 2017: 24).<sup>8</sup> Ta odważna – przynajmniej – teza prowokuje do postawienia pytania, o jaki paradygmat twórcom podstawy programowej chodzi. O zmianę paradygmatu dobitnie upominał się już Marek Pieniążek, wskazując na uporczywe zamknięcie szkoły przed ponowoczesnością (Pieniążek 2013).

Przypomnijmy, że już wcześniej obowiązująca podstawa programowa (MEN 2009) wzbudziła ożywioną dyskusję na łamach „Pamiętnika Literackiego”, zainicjowaną przez uwagi Kordiana Bakuley (zob. Bakula 2010: 225-240; Janus-Sitarz 2010: 240-244; Myrdzik 2010: 244-248). Krytycznie została omówiona przez Zofię A. Kłakównę i Piotra Kołodzieja (Kłakówna 2010: 6-12, Kołodziej 2010: 13-20) nie zgadzających się na centralizację nauczania i podporządkowanie podstawy programowej wymogom egzaminacyjnym (na co zwracał również uwagę Bakula). Kłakówna diagnozuje:

Nasze aktualne tzw. podstawy programowe określają model szkoły i edukacji w niej oferowanej poprzez wskazywanie obowiązujących treści. Są – i to budzi największy sprzeciw Kłakówny – treści nastawione na egzaminy w zakresie poszczególnych przedmiotów i w odniesieniu do poszczególnych etapów kształcenia. (Kłakówna 2016: 51)

Autorka podkreśla, że w polskiej szkole indywidualny wszechstronny rozwój ucznia zostaje podporządkowany treściom nauczania, które mają realizować wszyscy uczniowie<sup>9</sup>. Nowa podstawa w tej materii niczego nie zmienia. Wręcz przeciwnie – mamy w niej jeszcze bardziej drobiazgowy katalog treści, które powinien opanować uczeń.

Kłakówna słusznie postuluje:

<sup>8</sup> Kozak przypisuje trzy zasadnicze cechy przedmiotowi języka polskiego pojmowanego jako czynnik kulturotwórczy, mający budować „międzypokoleniowy kod wspólnotowy, kształtujący poczucie tożsamości narodowej, kulturowej i indywidualnej, zarówno w kontekście tradycji, jak i współczesności”. Dlatego kontynuuje metodyczka: „[...] celem szkoły, poza przekazywaniem wiedzy i kształceniem umiejętności z nią związanych, jest działanie formacyjne rozumiane jako rozwijanie podmiotowości ucznia, wychowanie do samodzielności, odpowiedzialności w oparciu o przekonanie, że dzięki obcowaniu z kulturą tworzone są podwaliny ładu w świecie”. W końcu też lekcja języka polskiego ma charakter „społeczny w perspektywie zaistnienia uczniów na rynku pracy, zwłaszcza dla założeń gospodarki innowacyjnej” (MEN 2017: 24).

<sup>9</sup> Szczególnie niefortunnie brzmi taki zapis podporządkowujący kształcenie wymiernym efektom egzaminu: „Szczególnie warto takie zajęcia [chodzi o godziny dodatkowe z karty nauczyciela – dop. D.Sz], z tego rodzaju podziałem na grupy, organizować w klasach ostatnich – w klasie VI szkoły podstawowej przed terminem sprawdzianu i w klasie III gimnazjum przed terminem egzaminu gimnazjalnego (na przykład, co drugi tydzień godzina powtórkowa – na przemian, raz dla uczniów z trudnościami, raz dla uczniów dobrych) (MEN 2009: 14). Niedaleko w gruncie rzeczy Kłakównie do rozpoznania Michela Foucaulta. Francuski filozof zauważa: „Sukces władzy dyscyplinarnej należy zapewne przypisać wykorzystaniu prostych instrumentów: hierarchicznego spojrzenia, normalizującej sankcji



Egzaminy powinny odpowiadać modelowi edukacji opisanemu w podstawie programowej. Modelowi – nie detalicznym wyliczeniom zagadnień. Egzaminów dotyczy też przekonanie, że nie można pytać o coś, czego szkoła nie miała w obowiązku uczyć, czyli że materiał, jak na przykład lista lektur, siłą rzeczy musi być dla wszystkich odgórnie wyznaczony i obowiązkowy. Wystarczy jednak pomyśleć, że sprawdzać trzeba raczej umiejętności, by nagle się okazało, że odmienność poznawanego materiału nie ma decydującego znaczenia, że ważniejsze jest tworzenie warunków głębokiego przetwarzania podejmowanych treści oraz że decydująca jest waga podejmowanej problematyki. To ważne problemy „wywołują do odpowiedzi” naprawdę ważne teksty. (Klakówna 2017: 80)

Taki model, za którym opowiada się Klakówna, jest jednak nie do pomyślenia przez ministerstwo. Już w preambule uwidacznia się model edukacji rozumiany w kategoriach ciągłego wtajemniczania (*rite de passage*) w instytucjonalnie i hierarchicznie urządzonej szkole – gwaranta uprawomocnionej wiedzy:

Kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia. Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. (MEN 2017: 6)

## 16

Ministerstwo myśli o szkole jako transmisji wiedzy, przekazywanej przez nauczyciela uczniowi-ignorantowi. Nie widzi w edukacji przestrzeni doświadczenia/eksperymentu, w której to uczniowie próbują sami konstruować wiedzę, a nie do niej docierać. Mamy więc do czynienia ze szkołą pojętą jako system, do którego musi się uczeń dostosować, niezależnie od intelektualnego i emocjonalnego rozwoju. Wręcz gombrowiczowsko brzmi fraza mówiąca o przygotowaniu „do wykonywania obowiązków ucznia”. Przypomnijmy, że w *Ferdynandzie* profesor Pimko tak mówi do Józia: „Już tam w szkole zrobią z Ciebie ucznia” (Gombrowicz 2007: 20).

W zaprojektowanej w ten sposób instytucji szkolnej autorzy podstawy słusznie zaznaczają wartość instytucji, zwanej literaturą (by wykorzystać znane określenie Derridy):

Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim. W procesie kształcenia i wychowania wskazuje rolę biblioteki (szkolnej, publicznej, naukowej i in.) oraz zachęca do podejmowania indywidualnych prób twórczych.

---

i ich kombinacji w specyficznej procedurze tej władzy – w egzaminie (Foucault 1998: 167). I dalej pisze: „Egzamin łączy w sobie biotechniki hierarchii, która nadzoruje, i sankcji, która normalizuje. Jest normatywnym spojrzeniem, nadzorem pozwalającym oceniać, klasyfikować i karać. Zapewnia jednostkom widzialność, dzięki której różnicuje się je i sankcjonuje” (Foucault 1998: 180). Warto zwrócić uwagę, że egzamin „dyscyplinuje” także i nauczycieli, ocenianych przez przyzmat wyników egzaminacyjnych ich uczniów.

[...] Ważne jest, aby zainteresować ucznia czytaniem na poziomie szkoły podstawowej. Uczeń powinien mieć zapewniony kontakt z książką, np. przez udział w zajęciach, na których czytane są na głos przez nauczycieli fragmenty lektur, lub udział w zajęciach prowadzonych w bibliotece szkolnej. W ten sposób rozwijane są kompetencje czytelnicze, które ukształtują nawyk czytania książek również w dorosłym życiu. (MEN 2017: 6)

Można by zatem optymistycznie przyklasnąć temu zapisowi. Rozpoznania metodyków wskazują na konieczność wypracowania nowej dydaktyki lektury (Biedrzycki, Bordzół, Hącia, Kozak, Przybylski, Strawa, Wróbel 2015; Janus-Sitarz 2016; Koziółek 2017; dane dotyczące czytelnictwa u dzieci i młodzieży przedstawia raport Zofii Zasackiej 2014).

Wśród wyróżnionych w podstawie celów ogólnych znajdziemy jednak takie sformułowania, które budzą zaniepokojenie, gdyż przeczą zapisom w preambule. Nakreślają bowiem dychotomiczny podział na „lekcje czytania” (w domyśle tzw. lekcje biblioteczne) i lekcje polskiego, skoncentrowane na „profesjonalnej” analizie dzieła literackiego i powiązanych z nią zasobem wiedzy z poetyki. W *celach kształcenia – wymaganiach ogólnych* pod punktem *kształcenie literackie i kulturowe* czytamy:

[...]

2. Znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii.

[...]

5. Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej.

6. Poznawanie wybranych dzieł wielkich pisarzy polskich w kontekście podstawowych informacji o epokach, w których tworzyli (zwłaszcza w klasach VII i VIII).

(MEN 2017: 10)

W szkole ponadpodstawowej poza zdublowanym punktem drugim pojawia się jeszcze taki zapis:

Kształtowanie różnorodnych postaw czytelniczych: od spontanicznego czytania do odbioru opartego na podstawach naukowych. (MEN 2018: 24)

Jasno określony zostaje model pracy z tekstem literackim, nie ma on służyć kształceniu wrażliwości czytelniczej, lecz podporządkowaniu lektury „profesjonalnej” wiedzy literaturoznawczej. Tradycja literacka zostaje zaś w niej podporządkowana określonej trybowi jej odczytywania – jako nośnik mitycznych sensów mających na celu wzmacnianie tożsamości narodowej, co wiąże się z prezentacją listy lektur obowiązkowych i uzupełniających – odbierającym nauczycielom i uczniom współdecydowanie o czytanych pozycjach – jak to miało miejsce w poprzedniej podstawie programowej lektur. Na liście lektur mamy na przykład wiersze Belzy, *Szyzyfowe prace* Żeromskiego, *Pana Tadeusza* Mickiewicza oswajanego już od IV klasy szkoły podstawowej w celu całościowej

lektury w klasie VIII, w liceum pojawiają się z kolei nazwiska Wojciecha Wencła, Jarosława Marka Rymkiewicza. W ten oto sposób odbiera się możliwość krytycznego namysłu nad znaczeniem tradycji, jej uwikłaniu w struktury dominacji, budują jednolity wzorzec wspólnoty narodowej. Nie przypadkowo na liście lektur nie mamy reprezentantów literatury mniejszości etnicznych: żydowskiej, tatarskiej czy romskiej.

Kozak, komentując podstawę programową, szuka wsparcia dla projektowanej wizji szkoły przez ministerstwo w „konserwatywnie” rozumianej hermeneutyce. Czytamy zatem literaturę w przeświadczeniu,

Snute w 1918 r. w Elizawetgradzie opowieści kompozytora o Sycylii – krainie dionizyjского piękna – obudziły w młodym poecie fascynację, potwierdzoną wkrótce tekstem libretta do „sycylijskiej” opery Szymanowskiego *Król Roger* (*notabene* przedstawienie *Króla Rogera* oglądane w Palermo opisał Iwaszkiewicz w *Książce o Sycylii*). Temat sycylijski później nie znika z twórczości autora *Brzęczyńy*. Pojawia się w szeregu wierszy, w opowiadaniach *Hotel Minerva* i *Powrót Prozerpiny*, a także w powieści *Czerwone tarcze*. Swoje uwieńczenie znajduje on w *Książce o Sycylii*, będącej przedmiotem niniejszego szkicu.

[...] że dany utwór, bez względu na czas jego powstania, ma coś istotnego do powiedzenia współczesnemu czytelnikowi, zawiera jakąś prawdę, którą młody człowiek musi odkryć i wobec niej się opowiedzieć. Tekst może przekazać prawdę, poszerzającą naszą samoświadomość, odnowić przerwana tradycję rozumienia świata czy człowieka oraz włączać osoby do kulturowej tradycji. (MEN 2017: 28)

18

Nie widzę tutaj miejsca na rozmowę i sztukę myślenia, jaką postuluje z pozycji hermeneutycznych Barbara Myrdzik: mimo że na ustalenia tej badaczki Kozak powołuje się wielokrotnie. Hermeneutyka, jaką proponuje Myrdzik, jest przede wszystkim jednak sztuką uważnej lektury, zadawania pytań, rozmowy, a nie kształcenia w jasno zakreślonym projekcie wychowawczym szkoły (zob. Myrdzik 1999)<sup>10</sup>.

Tryb lektury proponowany przez autorów podstawy programowej zwiastuje triumf historii literatury i strukturalizmu<sup>11</sup>. Jeszcze wyraźniej widać to w zapisie dotyczącym szkoły ponadpodstawowej. W części zatytułowanej *Warunki i sposób realizacji* czytamy:

Podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej: liceum i technikum przywraca chronologiczny układ treści, który pozwala na uporządkowanie materiału, poznawanie utworów literackich w naturalnym porządku, tak jak one powstawały z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów, w tym kulturowych, historycznych, filozoficznych. Jednocześnie należy podkreślić, że nauczanie języka polskiego na tym etapie edukacyjnym nie

<sup>10</sup>Sam Gadamer zresztą przestrzegal przed „konserwatywnym” rozumieniem hermeneutyki: „[...] błędny jest pogląd, jakoby uniwersalność rozumienia, od której tu wychodzę i którą staram się uwiarygodnić, sankcjonowała pewną specyficzną, harmonijną i konserwatywną postawę wobec naszego świata. Rozumienie konstelacji i porządku naszego świata, wzajemne rozumienie się w tym świecie, zakłada z całą pewnością w równej mierze krytykę i zwalczanie tego, co skostniało lub stało się obce, jak też akceptację lub obronę istniejącego porządku” (Gadamer 2003:11).

<sup>11</sup>Takie zarzuty stawiano także podstawie programowej z 2008 roku, która mimo wszystko próbowała zrzucić gorset strukturalizmu (Bakuła 2009; Myrdzik 20010).

może sprowadzać się jedynie do uczenia historii literatury, może to bowiem prowadzić do encyklopedyzmu czy mnożenia faktów. Chronologia ma stanowić punkt odniesienia, pozwalać rozwijać świadomość historycznoliteracką uczniów, co powinno dokonywać się poprzez porównywanie zjawisk literackich w czasie. (MEN 2018: 39)

Ten porządek chronologiczny zwiastuje, mimo zastrzeżeń autorów, umocnienie ciągle wszechwładnej historii literatury w szkole, która może przesłaniać otwarcie ucznia na rzeczywiste doświadczenie lektury (Bortnowski 2013: 67-77).

Lekcja literatury w myśl autorów podstawy programowej zostaje zdominowana przez kształcenie określonych postaw wychowawczych, „wyrabiania” odpowiednich umiejętności analitycznych i świadomości historycznoliterackiej. A to oznacza, że będziemy poruszać się po dobrze znanym już terytorium, które metodycy próbują otworzyć, a w które ministerstwo coraz szczelniej zamyka polską szkołę. Polonistyka szkolna pozostaje wciąż skupiona wokół mechanicznego wypełniania treści nauczania skrojonego pod egzaminy. Nauczyciel i uczeń zajmują w tym systemie ściśle zaprojektowaną pozycję podporządkowaną centralnie zaplanowanym efektem nauczania.

Oczywiście można by powiedzieć, że i tak szkołę „stwarzają” poszczególni nauczyciele i poszczególni uczniowie. Jednak funkcjonujemy w ramach uniwersytetu czy szkoły, wytwarzających określone ramy komunikacji i produkujących postawy, w których to nie będzie czasu (by odwołać się znowu do metafory temporalnej) na lekturę. Instytucja, która zakłada przewagę analizy i interpretacji, kształcenie jasno zaprojektowanych tożsamości, przesłania samą literaturę i lekturę.

Zacytuję ponownie Krystynę Koziółek:

Racja, w imię której skłaniamy sobie nawzajem do czytania wielkiej literatury, musi być jasna i nieodparta, i taką chcę usłyszeć w bliskiej mi szkolnej polonistyce. Szkoła czytająca mówi nauczycielom i uczniom: tu nie czytamy wyłącznie dla siebie, tu czytamy dla lepszego świata. (Koziółek 2017: 254)

To prawda, czyta się dla lepszego świata, ale i wspólnego świata. Szkoła czytająca to szkoła amatorów literatury, a nie kompetentnych specjalistów od literatury, to czas lektury, który jest czasem wolnym.

## SUMMARY

In my article I analyse the contradictions between the institutional assumptions at school and the postmodern thinking about didactics. I quote the book entitled *In defence of the school. A public issue* by Jan Masschelein, Maarten Simons and make an attempt to reflect upon the reading assignment as the time which is free from institutional pressure. I analyse the school curriculum by pointing out the contradictions of its entries and the symbolic violence it includes both towards teachers and students.

KEY WORDS:

Didactic of literature, literary education, theory of literature,

BIBLIOGRAFIA

Agamben Giorgio. 2010. Czym jest urządzenie? Majmurek Jakub, tłum., 82-100. W: Agamben. Przewodnik Krytyki Politycznej. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Agamben Giorgio. 2006. Profanacje. Mateusz Kwaterko, tłum. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bakula Kordian. 2010. „Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku”. Pamiętnik Literacki (3): 225-240.

Bernstein Basil. 1990. Odtwarzanie kultury. Bokszański Zbigniew, Piotrowski Andrzej, tłum. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

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. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

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: Wydawnictwo KUL.

Bortnowski Stanisław. 1991. Jak uczyć poezji? Warszawa: Briccius.

Bortnowski Stanisław. 2013. Nie ma szans dla historii literatury w szkole XXI wieku!, 67-77. W: Jaskółowa Ewa, Jędrych Karolina, red. Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claud. 2006. Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania. Neyman Elżbieta, tłum. Warszawa: PWN.

Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna. 1987. Poetyka stosowana. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Foucault Michel. 1998. Nadzorować i karać. Narodziny więzienia. Komendant Tadeusz, tłum. Warszawa: Fundacja Aletheia.

Gadamer Hans-Georg. 2003. Język i rozumienie. Dehnel Piotr, Sierocka Beata, tłum. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

Gombrowicz Witold. 2007. Ferdynand. Pisma zebrane. T. 2. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Gumbrecht Hans Ulrich. 2012. Czytanie nastrojów. Jak można pomyśleć dziś rzeczywistość literatury. Żychliński Andrzej, tłum., 151-171. W: Legeżyńska Anna, Nycz Ryszard, red. Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej. Warszawa: Wydawnictwo IBL.
- Janus-Sitarz Anna. 2009. Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna. 2010. „Polonistyka szkolna – trudne pytania”. Pamiętnik Literacki (3): 240-244.
- Janus-Sitarz Anna. 2016. W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje. Kraków: Universitas.
- Jaskółowa Ewa. 2013a. „Interpretacja, czyli myślenie”. Polonistyka (11): 20-22.
- Jaskółowa Ewa. 2013b. Uwolnić interpretację, 39-46. W: Jaskółowa Ewa, Jędrzych Karolina, red. Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kołodziej Piotr. 2010. Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”. Polonistyka (10): 13-20.
- Klakówna Zofia Agnieszka. 2010. Po pierwsze edukacja humanistyczna. Polonistyka (10): 6-12.
- Klakówna Zofia Agnieszka. 2016. Język polski. Wykłady z metodyki. Kraków: Impuls.
- Klakówna Zofia Agnieszka. 2017. „Szkoła na rozdrożach”. Tematy i Konteksty (12): 73-87.
- Konarzewski Krzysztof. 2004. Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kosofsky Sedgwick Eve. 2004. „Czytanie paranoiczne, czytanie reparacyjne, albo masz paranoję i pewnie myślisz, że ten tekst jest o tobie”. Szcześniak Magda, tłum. Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej (5). Online: <http://pismowidok.org/index.php/one/article/view/184/300>. Data dostępu: 10.03.2018.
- Koziółek Krystyna. 2017. Czas lektury. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Linde Samuel Bogumił. 1809. Słownik języka polskiego. Tom 2. Część 2. Warszawa.
- Masschelein Jan, Simson Maarten. 2013. In Defence of the School. A Public Issue. McMartin Jack, trans. Leuven: Education, Culture and Society Publishers.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2009. Podstawa programowa z komentarzami. T. 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. 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.

Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2018. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Online: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467>. Data dostępu: 15.03.2018.

Myrdzik Barbara. 1999. Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Myrdzik Barbara. 2010. „Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej. Pamiętnik Literacki (3): 244-248.

Okoń Wincenty. 2007. Słownik Pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Piekarski Ireneusz. 2016. Strategie lektury podejrzliwe. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Pieniążek Marek. 2013. Uczeń jako aktor kulturowy. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.

Pilch Anna. 2003. Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.

Proust Marcel. 2013. W Poszukiwaniu straconego czasu. T. 1. W stronę Swanna. Boy-Żeleński Tadeusz, tłum. Warszawa: Wydawnictwo MG.

22

Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna. 2014. Sztuka interpretacji a lekcje polskiego. Uwagi wstępne, 5-18. W: Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna, red. Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku. Gdańsk: Fundacja Terytoria Książki.

Uryga Zenon. 1996. Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego. Warszawa: PWN.

Włodarczyk Anna. 2016. Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zamojski Piotr. 2016. „Szkoła – myślenie i troska. Wprowadzenie”. Pedagogika” (1): 7-14.

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





## KATEGORIA EMPATII W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

23

IZABELA FUNK

Uniwersytet Gdański.  
Instytut Filologii Polskiej

### Kategoria empatii w perspektywie zwrotu etycznego

**W** ponowoczesnej myśli humanistycznej, podejmującej etyczne wątki filozofii Emmanuela Lévinasa, istotnym problemem okazuje się próba namysłu nad relacją Ja – Inny, co koresponduje z zagadnieniem określania granic między tym, co swojskie, a tym, co obce, sposobami ustanawiania wspólnoty, w końcu też granic poznania i rozumienia Innych i siebie samego.

W tym kontekście ważna okazuje się kategoria empatii bezpośrednio związana ze zwrotem etycznym w humanistyce, i – co się z tym wiąże – z doświadczeniem inności rozumianym *sensu largo* (Markowski 2000: 244). Problematyzowana jest również ona w badaniach nad doświadczeniami traumatycznymi, granicznymi, czy namysłem nad Szoa (LaCapra 2009: 86). Dla LaCapry istota doświadczenia empatycznego polega na afektywnym wymiarze dystansu wobec różnicy. Chodzi o postawę opartą na sytuowaniu się w pozycji, a nie jej zajmowaniu jako substytutu Innego (LaCapra 2009: 87-88).

Język etyki wywodzący się z *ethical turn* stał się znamienny dla badań literackich na początku lat 90., gdzie refleksja moralna stanowi główny odnośnik dla krytyki literackiej (Markowski 2000: 240). Wyodrębniona z jej „struktur” krytyka etyczna w literaturoznawstwie przyjmuje dwie postaci. Pierwsza odnosi się do literatury rozumianej jako opowieści o tym, jak powinniśmy traktować Innego. Druga skupia się na samym doświadczeniu czytania jako obcowaniu z Innym (Skrendo 2005: 30). Narodzin zwrotu etycznego upatruje się zatem w kryzysie strukturalistycznie zorientowanej humanistyki (Walas 2012: 273-274; Burzyńska 2013a: 38-39). Krytyka teorii nowoczesnej opartej na intelektualistyczno-sjentyistycznym modelu badań literackich wynikała w szczególności z niepokoju, że poprzez swoją pokusę dążenia do obiektywności tłumi etyczny wymiar, a więc nie uruchamia tak ważnego problemu empatii (Nycz 2012: 33).

Przede wszystkim jednak, mówiąc o zwrocie etycznym, istotne jest to, w jaki sposób należy rozumieć etykę, mając jednocześnie na uwadze jej związek z kategorią doświadczenia inności, a więc i empatią. W kontekście niniejszego szkicu najistotniejsza wydaje się być definicja wypracowana przez Lévinasa, dla którego etyka to metafizyczna relacja człowieka z człowiekiem (Lévinas 1998: 79-80), która poprzedza wszelką ontologię (Lévinas 1998: 34). Relacja z Innym ma asymetryczny charakter, ponieważ „to czego mogę wymagać od siebie, nie daje się porównać z tym, czego mam prawo wymagać od Innego” (Lévinas 1998: 45). Zatem francuski filozof doświadczenie etyczne przeciwstawia zasadzie wzajemności, dzięki czemu odrębność, a zatem i wolność podmiotu nie zostaje naruszona. Chodzi o to, że wydarzenie etyczne zasadza się na niemożności zrównania doświadczeń i świata Innego z doświadczeniami i światem Ja. Oparte zostaje zatem na krytycznym aspekcie wiedzy, a więc procesie kwestionowania tożsamości Ja przez Innego (Lévinas 1998: 31-32). Taką postawę Burzyńska odnosi do Derridowskiej myśli inspirowanej Lévinasem, a postulującej zamianę pozycji na dys-pozycję wobec Innego (Burzyńska 2013b: 78-79), czyli gotowość do bycia wobec Innego, a nie opresyjne sytuowanie się względem niego.

Powyższy zarys dotyczący uwikłania doświadczenia szeroko rozumianej inności w etykę jest istotny, ponieważ w ponowoczesnej kulturze – jak dowodzi Anna Łebkowska – wspomniana kategoria empatii ma status niejednolity. W dyskursie naukowym podkreśla się jej transdyscyplinarny charakter, gdyż obejmuje różne obszary wiedzy. Do najważniejszych klasyfikuje się dyskurs antropologiczny, kulturowy, psychologiczny (istotna rola psychologii społecznej), etyczny i estetyczny (Łebkowska 2002: 5-6). Różne pola funkcjonowania empatii wpływają na trudność jej ujęcia. Z perspektywy psychologii społecznej interesująca jest dystynkcja pojęciowa, gdzie następuje rozdział współczucia od empatii. Pierwszy termin zakłada pasywną, czyli ulegającą postawę podmiotu, natomiast drugi akcentuje jego aktywność, dzięki czemu empatia jest interpretowana poprzez odwołanie się do metafory „wejście do wnętrza”, sprowadzającej się do intelektualnego wymiaru myślenia, czyli empatii zakładającej intencjonalny proces poznawczy (Davis 1999: 15-16). Warto podkreślić, że współcześnie psychologia społeczna sytuuje empatię w związku z wymiarem doświadczeń afektywnych jako reakcji emocjonalnych obserwującego. W tym punkcie eksponuje się jednak problematyczne utożsamianie i zamieszanie pojęciowe, to jest empatii rozumianej jako proces poznawczy związany z przyjmowaniem ról, z empatią postrzeganą jako rezultat, czyli afektywne reagowanie na sytuację

innych (Davis 1999: 19, 20). Podobne spostrzeżenia, ale w zdecydowanie odmiennym kontekście, można zaobserwować w obrębie poetyki intersubiektywności kognitywistycznej, która zwraca uwagę na doświadczeniowy aspekt procesu czytania, czyli empiryczny wydzźwięk tego aktu. Narracja skłania bowiem czytelnika do „uruchomienia różnych mechanizmów intersubiektywnego przyjmowania perspektywy drugiego człowieka”, dzieje się to za sprawą emocji, jakie wzbudza lektura, które równocześnie stanowią narzędzie testowania granic naszych zachowań (Rembowska-Pluciennik 2012: 250, 261). W konsekwencji bada się wpływ narracji na akomodację, czyli fortunność zachodzenia procesów empatycznych (Rembowska-Pluciennik 2012: 304). Jednak z perspektywy kognitywistycznej podkreśla się wprost iluzyjny charakter doświadczenia, który usytuowany zostaje w wykreowanej fikcji literackiej jako skutek projekcji swojej osoby w tym świecie (Rembowska-Pluciennik 2012: 250, 292), co określa się mianem kognitywnej i mentalnej symulacji (Rembowska-Pluciennik 2012: 303).

Kategoria empatii wiąże się w szczególności z konsekwencją zwrotu kulturowego wynikającego z przyjęcia perspektywy etycznej, w której do głosu dochodzi figura Innego, zakładająca odrębność drugiego, niemożliwy do zniesienia dystans między Ja a Innym. Dlatego odejście od empatii, jako głównego wyróżnika literatury, pozwalającego na proces utożsamiania się z tym, co przeżywają bohaterowie powieści (utworów lirycznych), było sprzężone z kryzysem podmiotu, załamaniem wiary w możliwość oswojenia świata oraz zrozumienia drugiego człowieka, połączone z odejściem od uczuciowości i identyfikacji (siebie względem innych podmiotów). Przyczyn światopoglądowego załamania atrakcyjności empatii upatrywano w tym, że projektowała ona zbyt uproszczoną i schematyczną wersję poznawania i osvajania świata (Łebkowska 2002: 12). W konsekwencji empatia zaczęła być traktowana jako kategoria pusta, sztuczna, uzurpującą sobie prawo do całkowitego zrozumienia tego, co rozumiałym mogło być tylko częściowo. Sformułowane w oparciu o funkcjonujące interpretacje kategorii empatii metafory „wchodzenia w czyjąś skórę”, określająca tradycyjną empatię (przenikanie), oraz „wchodzenia w buty” (forma dystansu), opisująca jej najnowsze warianty, okazały się nieadekwatne i niespójne. Wynikało to z tego, że obie formuły budziły wątpliwości, bo jednak aktywizowały proces identyfikacji i naruszały jednostkową autonomię. Dlatego – jak trafnie podkreśla Łebkowska – empatii nie można rozumieć w kategoriach całkowitego „przeniknięcia”, bo jest ono jedynie wyrazem zawłaszczającego uproszczenia (Łebkowska 2002: 23).

Łebkowska proponuje przeformułować tradycyjne rozumienie empatii i zastąpić metaforę empatii, rozumianą w kategoriach „wejścia w cudzą skórę”, metaforą „czytania zza pleców” związaną z perspektywą uświadomienia sobie różnorodności uporządkowań kulturowych, które zostają uruchamiane w relacji z Innym. Perspektywa „czytania zza pleców” w większym stopniu te rozbieżności uzmysławia, czy wprost – nie pozwala o nich w żaden sposób zapomnieć, gdyż uprzytomnia, że są one niemożliwe do przełożenia, a wszystko, co możemy zrobić, to wypracować poczucie etycznej odpowiedzialności wobec granic, których nie możemy przekroczyć wobec zrozumienia Innego, gdyż – jak czytamy u Łebkowskiej – „przy największej możliwej bliskości inny musi pozostać obcy” (Łebkowska 2002: 28-34).

Odrębność i dystans Ja od absolutnie Innego wcale nie zaprzeczają szansy na „komunikatywność” tych podmiotów. Ponieważ, wbrew pozorom, kategoria dystansu i empatii wcale nie są względem siebie antagonistyczne (Winiecka 2010: 215). W postawie empatycznej liczy się zatem nie tyle możliwość odtworzenia w sobie cudzych doświadczeń, co etyczna konieczność podejmowania działań prowadzących do ochrony tego, co inne, co wymyka się uogólnieniu (Winiecka 2010: 205). Można to rozumieć w kategoriach „gry” opartej na przyswajaniu i „odswajaniu”, która zgodnie z Lévinasowską perspektywą sprowadzałaby się do paradoksalnej próby nawiązania porozumienia pomiędzy identycznością podmiotów (sfera wewnętrzności) a uszanowaniem ich inności (sfera zewnętrzności).

Usytuowanie kategorii empatii w tych ramach pozwala rozpatrywać jej problematykę także w perspektywie dyskursu hermeneutyki. Bowiem, co warto podkreślić, postawę empatyczną w pracach literaturoznawczych wprowadziły właśnie badania hermeneutyczne odwołujące się do nurtu osobistej, subiektywnej lektury opartej na zasadzie rozumienia i szacunku wobec tekstu (Winiecka 2010: 205). W tym aspekcie istotna wydaje się być metafora twarzy sformułowana przez Lévinasa, oparta na ruchu zmierzającym w głąb, a przebiegającym od Ja do Innego (Lévinas 1998: 26):

[...] gotowość ofiarowania Innemu świata, który posiadam, bo tyle właśnie znaczy: być obecnym przed twarzą. Bycie obecnym przed twarzą, moje zwrócenie się ku Innemu [...] Ta relacja ponad rzeczami, które od tej chwili stają się wspólne, to znaczy dają się wypowiedzieć – jest relacją mowy [...] Twarzą nazywamy sposób, w jaki Inny ukazuje się, przewyższając idee Innego we mnie. (Lévinas 1998: 41- 42)

26

Lévinas odrzuca zatem możliwość bezpośredniego empatycznego porozumienia na rzecz dystansu, który zostaje utrzymany dzięki mowie jako narzędziu separacji (Lévinas 1998: 27). Poprzez rozmowę dochodzi do otwarcia się na Innego, a także wzięcia odpowiedzialności za etykę tej relacji. Na tak rozumianą rozmowę, która nie redukuje Innego do Tego Samego, zwraca uwagę Barbara Myrdzik. Dla badaczki celem hermeneutycznej lektury jest przede wszystkim pogłębione rozumienie siebie, które wynika z tak ważnego aspektu w hermeneutyce jak proces rozumienia i porozumienia, mającego także wymiar edukacyjny i społeczny. Istotna okazuje się hermeneutyczna koncepcja dialogu i otwartości wobec prawdy, gdzie autentyczna relacja człowieka z człowiekiem opiera się na rozmowie, której celem jest „demonstrowanie możliwości innego życia”, a nie narzucanie własnego oglądu świata (Myrdzik 1999: 21-22). W ten sposób urzeczywistnia się dialog zmierzający do wypracowania wspólnego języka opartego na porozumieniu. Oczywiście dla Lévinasa priorytetem jest etyka, a charakterystyczna dla hermeneutycznej optyki formuła poznania i rozumienia jako ruch przyswajania tego, co inne przez to, co swoje, rozmija się w pewnym momencie z filozofią Francuza, gdyż w myśli hermeneutycznej Inne zostaje zagarnięte przez Toż-Same, co piętnuje Lévinas. Lévinas rozmowę traktuje bowiem jako wydarzenie, w którym dochodzi do apologii Innego, co rozumie jako prymat idei nieskończoności nad ideą całości, to zaś w oczywisty sposób przemawia za afirmacją kategorii dystansu, a nie pokusą oswojenia Innego (Lévinas 1998: 9, 27).

Empatię można rozumieć także jako kategorię na wskroś polityczną, edukacyjną, wskazującą na potrzebę budowania solidarności międzyludzkiej. Nie można zapomnieć tutaj o problematyce międzykulturowości, bo jak podkreśla Bernhard Waldenfels:

Interkulturowość oznacza coś więcej niż tylko wielokulturowość w sensie kulturowej różnorodności, a także coś więcej niż tylko transkulturowość w sensie przekraczania poszczególnych kultur. Otchłań rozwierająca się między światem własnym i światem obcym, między własną i obcą kulturą, nie da się zasypać, a przecież wciąż od nowa podejmowane są próby, by ją w ten czy inny sposób unicestwić. To należy do wzajemnej gry przyswajania i „od-swajania”, na którą narażone jest doświadczenie obcego na wszystkich swych szczeblach. Stąd stosunek do obcego otrzymuje wymiar źródłowo etyczny i polityczny, jak i na odwrót, etyka i polityka nie dadzą się pomyśleć bez odniesienia do obcego. (Waldenfels 1992: 117)

Paradygmat solidarności wpisany jest także w neopragmatyczną myśl filozoficzną Richarda Rorty'ego, stanowiący oś organizacyjną społeczeństwa liberalnego, gdyż zwalcza bezkrytyczne odnośnienie się do arbitralnych prawd stanowiących konstrukt kulturowy, a dążących do ograniczenia wolności obywateli (Szahaj 1996: 25). Zgodnie z interpretacją Andrzeja Szahaja Rorty jest rzecznikiem fuzji nieprzystających, wbrew pozorom, do siebie danych kultur, gdyż otwarcie się na diametralnie inne imaginaRIA może prowadzić do efektywnego splecenia doświadczeń (Szahaj 1996: 26).

W budowaniu społeczeństwa demokratycznego, opartego na solidarności, istotne znaczenia przypisuje się edukacji humanistycznej. Martha Nussbaum widzi w humanistyce uwrażliwiającej na drugiego człowieka i propagującej postawę wzajemności przeciwwagę dla dominacji edukacji nastawionej na ekonomiczny sukces (Nussbaum 2016: 40). Diagnoza ta koresponduje z poglądami Rorty'ego, który postęp etyczny upatruje w uwrażliwieniu na los innych (Szahaj 1996: 92). Dlatego jednym z filarów jego filozofii jest myśl o potrzebie edukacji sentymentalnej, czyli kształtowaniu wrażliwości etycznej jako nadrzędnej wartości wobec sztywnych i rzekomo racjonalnych prawd (Szahaj 1996: 100). Demokracja wymaga bowiem kreowania obywateli cechujących się umiejętnością krytycznego myślenia, śmiałością do przekraczania terytorialnych uwarunkowań, by patrzeć na problemy z perspektywy globalnej, a także zdolnością empatycznego wyobrażenia i zrozumienia ludzkich doświadczeń (Nussbaum 2016: 7), otwarcia na alternatywne rozwiązania względem obecnych (Markowski 2013: 24; Rorty 1993: 102; Szahaj 1996: 16). Wpisuje się to w formułę inkluzyjnego typu obywatela, którego będzie znamionować pogłębiona refleksja, a także nieustanne wątpliwości, co do wartości stosowanego języka (Nussbaum 2016: 23; Rorty 2002: 52). Uwidacznia się więc, w kontekście powyższych rozważań, swoista dwutorowość: Markowski i Rorty kładą nacisk na indywidualną opowieść zdolną do autokreacji, co jest dla nich nadrzędne wobec Innego i odpowiedzialności wobec niego, a co rozmija się z Lévinasowską myślą.

### **Spółeczny wymiar empatii**

Można by oczywiście poddać w wątpliwość tezę o zdolności lektury do rozwoju i poszerzania empatii czytelnika. Takie zarzuty odpiera Richard Rorty, dla którego czytanie powieści jest

aktem uwrażliwienia na inność i budowania wspólnoty (Rorty 2006: 463). Stanowi narzędzie wspomagające urzeczywistnienie społecznej idei intersubiektywnego porozumienia, o którego wadze niejednokrotnie wspomina Waldenfels (Waldenfels 1992: 117). Rorty mówi wprost, że postawa społecznej empatii jest w znacznie większym zakresie efektem wpływu powieści niż kazań czy traktatów filozoficznych (Rorty 2002: 62). Rorty przeciwstawia się opinii, że literatura dotyczy jedynie sfery iluzyjnych możliwości i akcentuje, że książki są najbardziej optymalnym instrumentem mającym szansę pomóc człowiekowi w jego przemianie, w wysiłku stawania się lepszym. Dlatego namawia do korzystania z najefektywniejszego narzędzia służącego do rozwijania przestrzeni empatii w całej kulturze ludzkiej, a więc czytania (Rorty 2006: 463). Sformułowane przez Rorty'ego poglądy na temat funkcjonalności literatury odgrywają zatem istotną rolę w refleksji na temat tego, jaki jest wpływ czytania na wrażliwość człowieka. Z przemyśleń filozofa wyłania się swoisty projekt edukacyjny oparty po pierwsze na wyzwaniu z bezrefleksyjnego i stagnacyjnego trwania w tradycji, a po drugie wyzwaniu granic wyobraźni. W tych ramach filozof wskazuje drogę ku nowym możliwościom życia oraz indywidualnego rozwoju (Rorty 1993: 96). Jednocześnie podkreśla, że należy zachować równowagę pomiędzy permissywnością (czyli wyzwaniem) a indoktrynacją (funkcja socjalizacyjna) jako istotnym elemencie przygotowania do życia obywatelskiego (Rorty 1993: 97). Chodzi o to, by uczeń dzięki tolerancji i wyobraźni potrafił brać konstruktywny udział w dyskusji, a przekonania z niej wypływające stanowiły efekt najoptymalniejszego rozwiązania, jakim dysponuje, a także by nieustannie się wydarzały, to znaczy ewoluowały, by służyć lepszym celom (Rorty 1993: 100).

Warto odwołać się również do Rorty'owskiej kategorii „krytyka literackiego” pojmowanego inaczej niż w tradycyjnym dyskursie teoretyczno-literackim (jako autorytetu zobligowanego do oceny estetycznej dzieła kultury). Amerykański myśliciel wyposaża wykreowany przez siebie typ intelektualisty w fundamentalne przymioty, jakimi powinien, jego zdaniem, charakteryzować się współczesny humanista. Definiuje go jako jednostkę, która tworzy własny katalog przesłanek wyboru konkretnej książki, w której naczelnym kryterium stanowi to, czy dana pozycja podejmuje problematyczność dokonywania ocen moralnych oraz politycznych. Jest to istotne, ponieważ umożliwia konfrontacje różnych słowników (między innymi sposobów argumentacji, kryteriów wartościowania) danych lektur po to, by móc wysnuć zalety i wady każdej z nich i dokonać aktualizacji swojego osądu rzeczywistości. Amerykański filozof patrzy zatem na humanistę jak na prawdziwego spadkobiercę Sokratesa: osobę dociekliwą i wnikliwą, interesującą się stanem kondycji człowieka od zarania dziejów oraz pragnącą go zrozumieć. Krytyk literacki czyta więc to, co poszerza jego ciekawość, a przede wszystkim wrażliwość. Zdaniem Rorty'ego krytyk literacki ma do spełnienia ważną rolę społeczną. To właśnie on kieruje uwagę na książki, które burzą nasz dotychczasowy sposób myślenia i dają odczucie niepokoju, ukazując przez to możliwości tego, co może, a nie musi być. W ten sposób pośrednio rozszerza horyzonty myślenia czytelnika, a nasze „doświadczenie moralne” poddane zostaje wątpliwościom i eksperymentom (Rorty 2002: 55-56). Według filozofa to literatura pozwala dostrzec, że na wspólnocie spoczywa obowiązek poszerzenia przestrzeni

empatii (a więc i zobowiązań) o jednostki dotychczas wykluczone; na przejściu z retoryki „oni” na retorykę „jednej(go) z nas” (Rorty 2002: 61-62).

Natomiast Anna Janus-Sitarz zwraca uwagę na prawo Innego do pozostania Innym, co w praktyce oznacza, że nie można dopuszczać do zjawiska asymilacji, opartej na dominacji i zmierzającej do całkowitego oswojenia Innego, ponieważ pokłosiem takiej postawy byłoby wyzbycie się przez Innego własnego dziedzictwa kulturowego. Dlatego badaczka postuluje „nowy typ kultury” opartej na różnorodności wzbogacającej wspólnoty, w jak najmniejszym stopniu opartej na przemocy symbolicznej, pod warunkiem, że wzajemne różnice kulturowe i etniczne zostaną powiązane w zrozumienie i porozumienie (Janus-Sitarz 2014: 18). Według Lévinasa etyczna postawa zasadza się właśnie na specyficznej bierności, pozwalającej na wsłuchanie się w głos Innego, gdyż – jak czytamy u francuskiego filozofa:

Brak nam wspólnej ojczyzny, brak, który z Innego czyni – Obcego; Obcy: wprowadzający zaburzenie w moje „u siebie”. Obcy znaczy również wolny. Nie mam nad nim władzy. (Lévinas 1998: 26)

Edukacja polonistyczna ma za zadanie uzmysłowić, że inność wiąże się z różnorodnością światów, ale tak samo prawomocnych i możliwych, jak ten, w którym żyjemy. Kluczem do jego wejścia jest próba zbliżenia się do Innego, mimo świadomości niemożności całkowitego przyswojenia i przeniknięcia. Istotę stanowi zatem płynne przejście od czytania pojmowanego tradycyjnie, to znaczy kojarzonego wyłącznie z przymusowym oprzyrządowaniem analityczno-interpretacyjnym wynikającym z celów doraźnych edukacji, do czytania rozumianego jako zdolność do interpretacji i rozumienia świata oraz tworzenia empatycznego porozumienia z Innym, który mnie konstytuuje. Ta inność różnicująca wszelką tożsamość tworzy rodzaj „ontologicznego zobowiązania” wobec Innego (Kalaga 2004a: 55).

Gra toczy się więc o burzenie stereotypowych mechanizmów myślenia o Innym, ponieważ lekceważąca postawa wobec niego przeradza się niejednokrotnie w nienawiść. Jej źródłem zdaniem Janus-Sitarz może być przekonanie o „dziwaczności” Innego, co w konsekwencji grozi jego wykluczeniem, wynikającym z niemożności porozumienia. Może temu zaradzić ukierunkowana edukacja polonistyczna obejmująca nie tylko poziom kształcenia, ale i wychowania, połączone wspólnym mianownikiem umiejętności poszerzania empatycznych zachowań. Jest to warunek konieczny, by móc wychować do dialogu i przeciwstawić się panującej retoryce walki z „obcym” (Janus-Sitarz 2014: 16). Dla Rorty’ego jedynym kryterium prawdy jest idea sokratejskiego dialogu: swobodna dyskusja ludzi, którzy pragną dostrzec wszelkie możliwe alternatywy i rozważyć każdą z nich. Racjonalność w takiej dyskusji nie polega na udowadnianiu twierdzeń, ale na posuwaniu się „w tył i w przód” w komunikacji zrozumienia i porozumienia (Rorty 2002: 55-57).

W tym miejscu dotykamy ważnej kwestii. Pozycjonując poglądy Lévinasa i Rorty’ego, wylaniają się dwa typy krytyki etycznej: pierwszy badacz reprezentuje ujęcie metafizyczne, natomiast drugi społeczno-polityczne. Najważniejsza różnica polega na tym, że według Lévinasa warunkiem etyki jest niemoc przyswojenia inności, dlatego mnoży odróżnienia, by wyeksponować wyjątkowość Innego. Natomiast Rorty siłę etyki widzi w ciągłym przyswajaniu, dlatego postuluje, by zbliżenie



wynikające z relacji etycznej wpływało na urzeczywistnianie solidarności, czyli wysiłku zobaczenia w Innym elementu swojej tożsamości kulturowej, rozpoznania siebie w Innym (Skrendo 2005: 26-28). Wbrew pozorom obie optyki się nie wykluczają, ale mogą wynikać i wpływać na siebie (Skrendo 2005: 29).

Budowanie relacji Ja – Inny jest – jak wynika z powyższych rozważań – sytuacją pożądaną, choć napotykaną na wiele barier. Zwraca na nie uwagę Waldenfels, dostrzegając dwubiegunowe zagrożenie w środowisku interkulturowym. Z jednej strony wynika ono z destrukcyjnych czynności dokonywanych przez wywyższającą się monokulturę, a z drugiej z przyswajania obcych zachowań, które u siebie wykluczaliśmy. Efekt jest zgubny, ponieważ urzeczywistnieniu ulega „wymiana własnego na obce” lub takie zmieszanie obu żywiołów, gdzie wszelkie granice ulegają całkowitemu zatarciu. Dlatego Waldenfels jest przekonany, że należy dążyć do równowagi kulturowej – dbać o kontury własne przy jednoczesnym zachowaniu struktur uniwersalizmu. W związku z tym postuluje, by pogodzić uniwersalizm wartości z przenikaniem elementu swojskiego i obcego (Waldenfels 1992: 42).

Warto w tym miejscu przywołać spostrzeżenia Wojciecha Kalagi, który zauważa przemiany w polskim społeczeństwie oparte na załamaniu państwa jednonarodowego, bowiem miejsce kulturowej monogłosji zostało zastąpione przez „wieloobecność i wielogłosowość” – obecność Innego została wpisana w polski krajobraz. I ta wszechobecność pierwiastka różnicy i inności – jak podkreśla – zderza się z kultywowaną odrębnością, co prowadzi w dalszym ciągu do alienacji wobec obcości i pozostawienia jej w sferze pozornej nieobecności (Kalaga 2004b: 6). Ekskluzja Innego odgrywa niebagatelne znaczenie w odniesieniu do dziecka pełniącego rolę biernego świadka, poddawanego dodatkowo enkulturacji w duchu nieufności wobec Innego. W obliczu wyzwania staje szkoła mająca zarządzać panującą atmosferze izolacji poprzez podejmowanie na lekcjach, przede wszystkim języka polskiego, problematyki między innymi dialogiczności patriotyzmu i tolerancji wobec Innych. Jej zadanie sprowadza się zatem w szczególności do kształtowania uczniowskiej wrażliwości. Dlatego Janus-Sitarz zabiega, by sięgać po literaturę nieinstrumentalną, to znaczy przemawiającą do odbiorcy bez nachalnego dydaktyzmu, naświetlającej wachlarz negatywnych zjawisk społecznych oraz zagrożenia z nich wynikające; literaturę służącą lekcjom kształcącym ku budowaniu postawy otwartości i odpowiedzialności (Janus-Sitarz 2014: 21). Rola nauczyciela sprowadza się zatem do wskazywania różnych tekstów dotyczących wielokierunkowych problemów, tekstów nieoczywistych, nieprzezroczytych. A projektując swoje działania, powinien pamiętać, by wszelkie, często pozorne, oczywistości problematyzować i wskazywać na potencjał interpretacyjny i egzystencjalny lektury.

### **Jak kształcić wrażliwość uczniowską w edukacji polonistycznej?**

Podstawowym nośnikiem wartości oraz empatii jest – wskazują tacy badacze, jak Rorty, Nussbaum czy Markowski – literatura. Okazuje się jednak, że w rzeczywistości szkolnej trzeba się mierzyć

z problemem kultury nieczytania. Przygląda mu się uważnie Janus-Sitarz. Bada przyczyny tego zjawiska i formułuje postulaty mające mu zaradzić. Przede wszystkim podkreśla, że młodzież XXI wieku jest specyficzną odbiorcą, odbiorcą „Innym”, bo w innej kulturze funkcjonuje niż odbiorca dotychczasowy (Janus-Sitarz 2009: 13).

Uczniowska „inność” wiąże się w szczególności z przemianami cywilizacyjno-technologicznymi bezpośrednio dotyczącymi współczesnego ucznia, które są dla niego pierwotną macierzą. Wychowuje się bowiem w duchu permanentnych zmian, jest ich stałym obserwatorem i uczestnikiem. Specyfika funkcjonowania ponowoczesnego ucznia w świecie kultury spowodowała nadanie mu statusu googlinteligenta<sup>1</sup>, czyli człowieka, który wypracował metody radzenia sobie ze – znanym dla XXI wieku – „stresiem informacyjnym” charakteryzującym się nawarstwieniem informacji oraz nieustanną dezaktualizacją. W kontekście dydaktyki zauważa się jednak zagrożenie w postaci zachłystnięcia się przez ucznia technologią, czego rezultatem jest odmienna percepcja, i związany z tym trud koncentracji uwagi. Chodzi o to, że funkcjonowanie ucznia w ponowoczesnym świecie opiera się na bezwiednym chwytaniu wielu rzeczy w sposób powierzchowny (Janus-Sitarz 2009: 17). W konsekwencji rodzi to problem związany z dezorientacją aksjologiczną, jej uporządkowaniem z jednej strony, a z drugiej przyczynia się do zaniku refleksyjności, namysłu nad wartościami. Z perspektywy edukacji polonistycznej uwidacznia się także kłopotliwa niedogodność: czytanie wymaga skupienia, a także czasu. Natomiast brak wykształcenia umiejętności koncentracji prowadzi do zaniku głębszej refleksji, czyli interpretacji rzeczywistości, a więc niemożności zrozumienia siebie. Objawia się w tym aspekcie związek z kategorią odnoszącą się do inności ucznia – superpragmatyzmem, czyli po prostu życiowym praktycyzmem. Postawa ta stanowi efekt w dużej mierze postawy nauczyciela traktującego – nierzadko – między innymi dzieło literackie wyłącznie jako źródło informacji, czego pokłosiem jest, dzięki możliwości skorzystania z zasobów sieci, unikanie przez ucznia zbędnego trudu aktu czytania. Dlatego w fikcyjnej szkolnej rzeczywistości, w której uczeń i nauczyciel pozorują zachowanie, że lektura została przeczytana, można zapytać, jak w ogóle funkcjonuje literatura, po co ona jest googlinteligentowi (Janus-Sitarz 2016: 14)?

Obserwowana kultura nieczytania, jak zauważa Janus-Sitarz, ma charakter wielowymiarowy, a sięga już etapu przedszkolnego. Wynika ona w szczególności z braku kultywowania rodzinnych tradycji czytelniczych związanych między innymi z urzeczywistnioną w kulturze dyskredytacją słowa pisanego na rzecz tekstów obrazkowych. Percepcja wszystkiego przez pryzmat „użyteczności” również odzwierciedla ducha współczesności, co w konsekwencji prowadzi do funkcjonalizacji, w tym także literatury (Janus-Sitarz 2009: 34-35). Krystyna Koziół podkreśla, że niemalże udział w produkowaniu niechęci do czytania ma szkoła, będąca miejscem nie dialogu, ale separacji, w której zarówno uczeń, jak i nauczyciel w nadmierny sposób podporządkowani są wymogom instytucjonalnym. Sytuację dodatkowo pogarsza fakt, że w obrazie współczesnej szkoły niejednokrotnie mamy do czynienia z sytuacją, kiedy nauczyciel poprzez dominację swojej narracji

<sup>1</sup> Janus-Sitarz posługuje się w swojej książce (*W poszukiwaniu...*) tą kategorią za Michałem Jasińskim, *Googleinteligencja, czyli wołanie o nową merytokrację*, „Rzeczpospolita”, 1 grudnia 2007.

blokuje wolność czytelnicy. Podążając za pokusą ustalania znaczeń tekstu, umacnia przestrzeń alienacji. W konsekwencji uczeń zostaje uciszony i zdominowany przez typowy język dydaktyki szkolnej stanowiący, niesłusznie, główny priorytet lekcji (Koziołek 2006: 36, 61). W rezultacie nie tworzy się przeciwwagi dla przymusu czytelnicy, „produkującego” „niewolników” markowanego tylko czytania, a więc tak naprawdę – wyznawców kultury nieczytania. A przecież dochodzi tutaj jeszcze problem czasochłonności aktu czytania, który dodatkowo wzmaga kryzys czytelnictwa w kulturze preferującej przecież pośpiech i natychmiastowość efektu (Janus-Sitarz 2016: 16).

Jak w tym kontekście mówić zatem o kształceniu empatii, która wymaga lektury angażującej ucznia? Szkoła musi więc nieustannie przemyślać status literatury, która wpisana jest w proces kształcenia, jak i wychowania (Myrdzik 1999). Chodzi więc o to, by edukacji literackiej nie zamykać w ramach realizacji celów doraźnych i patrzeć na nią perspektywicznie i dalekosięźnie. Oznacza to dążenie do podporządkowania celów pragmatycznych rozwojowi podmiotowości uczniowskiej (Nowak 2013: 58). Obcowanie z literaturą ma bowiem sprzyjać kształtowaniu ludzi kreatywnych, refleksyjnych i krytycznych (Janus-Sitarz 2009: 16, 24). Według Rorty’ego najistotniejsze jest, by uczeń nabył umiejętności samodzielnego sięgania po książki. Nazywa to kulturą wyzwalającą, która pozwala dostrzec problemy i rozwiązania, które może wykorzystać w swoim życiu (Rorty 1993: 101-102).

32 Aby zrealizować te cele, ważna jest rola, jaką ma spełniać nauczyciel w przestrzeni szkolnej. Pedagog ma obowiązek wyzbycia się postrzegania siebie jako instancji wszystkowiedzącej, ponieważ jest „nie tylko obok czy w pobliżu ucznia, ale jest wobec niego” (Ogłozła 2002: 349). Istotną rolę odgrywa zatem autentyczny dialog edukacyjny. Kwestię tę szczególnie podkreśla Myrdzik. Pokazuje, że dialog, w którym uczestniczy nauczyciel i uczeń, sprowadza się nieuchronnie do różnic wynikających z kolizji indywidualności jego uczestników, a także dzielącego ich dystansu pokoleniowego. Nie należy więc oczekiwać, by sądy wartościujące siebie wzajemnie odpowiadały, ponieważ chodzi o to, by uświadomić uczniowi jego „wyjściową” aksjologię, sprowokować go do jej wyartykułowania i w ostateczności nawiązania z uczniem dialogu pojmowanego w duchu dyskursu hermeneutycznego (Myrdzik 1999: 35). Ponieważ doświadczenie hermeneutyczne uwikłane jest właśnie w nieustanne balansowanie między własnym a obcym horyzontem egzystencjalnym (Włodarczyk 2014: 194), czyli związane jest z konfliktami interpretacyjnymi. Prowadzi to do przywrócenia pierwszeństwa tekstowi względem metody, czyli odrodzenia etycznej relacji, momentu etycznego, w którym ujawnia się inność czytelnicy (Włodarczyk 2014: 29-30).

Dokonując wysiłku przelamywania obcości, istotne jest, by pamiętać, że ważniejsze od tego, co czytamy, jest to, po co czytamy (Janus-Sitarz 2016: 54-58). Wynika z tego odpowiedzialność nauczyciela za wpływ dzieła literackiego na życie ucznia, za to, w jaki sposób modeluje ono (to jest dzieło) jego ogląd rzeczywistości (Koziołek 2006: 57). Dlatego uczyący winien dążyć, by poprzez wnikliwą pracę nad tekstem uczeń odkrył mechanizmy determinujące wzajemne odniesienia tekstów literackich, co w konsekwencji prowadzi do dostrzeżenia wyostrzonej problematyki aksjologicznej. W związku z tym należy kształtować postawę etycznego czytania wpisującą się w szerszą panoramę zwrotu etycznego, co sprowadza się do kwestii uruchamiania – podczas

aktu lektury – ocen bohaterów i przedstawionych zdarzeń. Takie nastawienie ma służyć temu, by wymknąć się izolacji czytania wpisanego wyłącznie w ramy prywatne, a włączeniu go w „obieg instytucjonalnego dyskursu literatury” po to, by dostrzegać związki, jakie wylaniają się z czytania dla mojego życia, czyli, by dzięki czytaniu budować sobie dobre życie (Koziołek 2006: 14).

Edukacja polonistyczna ma być edukacją aksjologiczną, czyli wychowującą ku wartościom. Odnosi się więc do procesu, który trwa całe życie, albowiem pomaga w budowaniu własnej, osobistej filozofii pomagającej odpowiedzieć na pytanie *jak żyć?* (Myrdzik 1999: 10) Myrdzik określa to mianem „wycucia prawdy praktycznej”, rozumianej jako „korzystanie z motywacji aksjologicznej w czynnościach codziennych” (Myrdzik 1999: 22). Według Janus-Sitarz obcość literackich bohaterów i ich światów to lekcja pokory wobec inności i tajemnicy, która się im ujawnia, ćwiczenie we wrażliwości, tolerancji wobec odmiennej myśli i empatii (Janus-Sitarz 2016: 21-22).

### *Wiedźmin – lekcja empatii*

Spośród różnych możliwości przełamania obcości młodego człowieka wobec czytania, literatura popularna stanowi niekwestionowaną ku temu szansę<sup>2</sup>. Albowiem do jej kręgu przynależy większość pozycji rynkowych gatunku fantastyki i *fantasy*, które bezsprzecznie są najbardziej nośne wśród młodzieży (Paluszkiwicz-Horubała 2017). Dlatego nauczyciel powinien wytworzyć przestrzeń mediacji, to znaczy wejść także w świat lektur, które uczniów interesują, otworzyć się na ich fascynacje. Przykładem literatury zaliczanej od wielu lat do najpoczytniejszych wśród uczniowskiego odbiorcy jest twórczość Andrzeja Sapkowskiego, którego saga wiedźmińska odniosła niebagatelny sukces nie tylko w kraju, ale także za granicą<sup>3</sup>. Jest to proza popularna, poprzez którą uczeń może przyjrzeć się przełamaniu różnego typu kategorii inności, a także obcości. Ukazuje skomplikowane problemy, ale czyni to w sposób dla ucznia zrozumiały. Obudowuje je czarem narracji, który sprawia, że odczuwa się „głód czytelniczy”, rozbudza pragnienie przebywania w wykreowanym przez autora świecie, nie będącym jednak przestrzenią ciepłą i przyjazną, a raczej melancholijną i pełną trudności. To opowieść traktująca o przełamaniu własnych barier, ukazująca złożoność doświadczeń życiowych, po to, by – za pomocą dekonstrukcji konkretnych schematów zaczerpniętych z tradycji literackiej – uruchomić mechanizmy zmierzające do pogłębienia wrażliwości odbiorcy, w tym poszerzenia granic doświadczenia empatii.

Problem empatii dotyczy sytuacji bohatera, dlatego warto z uczniami rozważyć postać Geralta, która jest niejednoznaczna. Ważne, by ukazać spotkanie z bohaterem jako spotkanie z Innym. Bowiern należy zwrócić uwagę uczniów, że Geralt z Rivii jest bohaterem ukutym z wytworzonych przez tradycję literacką spójnych wzorców „rycerza”, to znaczy, że realizuje

<sup>2</sup> Piszą o tym m.in.: (Kwiatkowska-Ratajczak 2013), (Zasacka 2014), (Janus-Sitarz: 2012).

<sup>3</sup> Zob. Teksty naukowe o sadze wiedźmińskiej: (Kaczor 2017), (Kaczor 2006), (Roszczynialska 2009), (Majkowski 2013), (Dudziński, Płoszaj 2016), (Dudziński, Płoszaj 2015).

typowe założenia wyznaczające model kreacji postaci stanowiącej, na poziomie koncepcji, reminiscencję starożytnych i średniowiecznych herosów. Konstrukcja postaci wiedźmina odwołuje się do powszechnie rozpoznawalnych klisz kultury popularnej, dzięki czemu jest „wyczuwalna” kulturowo, a w konsekwencji zrozumiała dla odbiorcy, ponieważ postać Geralta powiela nie tylko zastygłe w wyobraźni czytelników stereotypy, determinujące recepcję bohaterów odwzorowujących na wskroś archetyp rycerza, ale stanowi również literacką emanację wzorca osobowego. Sapkowski klisze kulturowe wykorzystuje po to, by stworzyć nową jakość – przeciwstawną klasycznemu już ujęciu – bohatera utożsamianego tradycyjnie z rycerzem i herosem. Pisarz, dokonując przeobrażeń w schematach utrwalonych w kulturze, dąży do efektu zaskoczenia, będącego w znacznej mierze pokłosiem wiedzy czytelnika (Aust 2005: 109). Uprawia więc grę z czytelnikiem zobligowanym *expressis verbis* do dekodowania znaczeń wylaniających się z tekstu. Jednakże ta refleksja nad innością/obcością bohatera podjęta w wymiarze historycznoliterackim jest pomostem, by przejść na symboliczny poziom rozumienia problemu inności – jego egzystencjalnego uwikłania. Pozwala to na rozpatrywanie lektury w kontekście empatii, to znaczy jaki wpływ na czytelnika wywierają losy bohatera, w jaki sposób poszerzają przestrzeń odbiorczej wrażliwości, i umożliwiają pogłębioną i osobistą refleksję egzystencjalną związaną z analizą sfer obcości/inności.

Problem inności konstruowanej w ramach typowych schematów fabularnych można rozważyć w następujących kontekstach:

34

### 1. Wiedźmin jako Obcy/Inny

Odczytanie figury wiedźmina jako obcego sygnalizuje odbiorcy początek całej sagi, gdzie przedstawienie postaci nasycone jest konotacją obcości („człowiek ten”, „nieznajomy”). Ponadto konwencja rozpoczęcia opowieści w karczmie – uformowana przez tradycję literacką funkcja gospody jako miejsce niczyje – sytuuje bohatera jako przybysza. Geralt realizuje zatem motyw *homo viator*, który projektuje lekturę w kontekście wyobcowania. Warto także poprowadzić dyskusję z uczniami nad problematyką początku narracji implikującą mityzację bohatera: „Później mówiono, że człowiek ten nadszedł z północy” (Sapkowski 2011: 7). Zagadnienie to umożliwia ukierunkowanie uwagi uczniów na ich osobiste doświadczenia związane z percepcją osób, które nie przynależą bezpośrednio do ich kręgu społecznego. A konfrontacja życiowych doświadczeń z doświadczeniami uwarunkowanymi lekturą *Wiedźmina* może uzmysłowić, czy rzeczywistość ich codzienna wrażliwość empatyczna jest kompatybilna z tą wirtualną, związaną z intelektualnym przeżywaniem losów ulubionych bohaterów. Odpowiedź negatywna stanowiłaby idealny punkt do dalszych, etycznych rozważań egzystencjalno-lekturowych.

### 2. Przelamanie konwencji herosa – Inny dla Innych

Istotne, by w tym punkcie skierować uwagę uczniów na problematykę dekonstrukcji przez autora motywów kierujących działaniem bohatera i ich etycznego wymiaru, co dokonuje poprzez

zabieg euhemeryzacji (odklamania mitu, stworzenia jego alternatywnej wersji). W tym celu aksjologia utworu została usytuowana w baśniowych kontekstach, na przykład rozdział *Wiedźmin* to reinterpretacja *Śpiącej królowej*, gdzie autor ośmiesza baśniową konwencję: królowa to potwór, a oswobodzicielem jest wiedźmin – przedstawiciel podejrzanego zawodu. Dodatkowo głównym celem działań bohatera jest zysk ekonomiczny. Heroiczność Geralta jest zatem nietypowa: wykonuje podejrzaną zawód (dla innych jest rozbójnikiem, zagrożeniem), cechuje się podejrzliwym wyglądem (blizny, kolor włosów, ubiór, oczy), nie wzbudza podziwu, ale strach stanowi reakcję postaci świata przedstawionego na osobę bohatera. Przelamanie konwencji (co autor permanentnie robi w swoim utworze) pozwala zilustrować motywacje decydujące o działaniach podejmowanych przez wiedźmina; motywacje, które biorą udział także w naszym życiu. Rozważania nad problematyką celowości pewnych zachowań można wyeksponować poprzez odwołanie się do binarnej percepcji, to znaczy tego, jak my oceniamy nasze codzienne motywacje, a z drugiej strony, jak są one postrzegane przez otoczenie. W tym punkcie empatyczne oddziaływanie lektury poprzez jej wykładnię sprowadzałoby się do próby namysłu nad tym, czy faktycznie należy wszystko oceniać z własnej pozycji, perspektywy. Czy nie byłoby lepiej poszerzyć swoje widzenie świata, po to, by nie interpretować wyłącznie z centrum, którym jest moje Ja, które, niejednokrotnie, powtarza zastane klisze „poprawnego myślenia”.

### 3. Etyczna dwuznaczność

W tym kontekście należy przeanalizować z uczniami stereotypowe postrzeganie postaci wiedźmina jako wyrachowanego zabójcy z rzeczywistym obrazem postaci. Bowiem wiedźmin obawia się moralnej przewagi wroga, nawet jeśli tym wrogiem jest potwór. Tak naprawdę nie zabija z zimną krwią, jest – wbrew pozorom – wrażliwy. Zatem autor dokonuje zawieszenia pojęciowego na linii heros/nie-heros. Pokazuje, że reakcja na dobro nie zawsze jest jednoznaczna. Ekspozuje rozdźwięk między kodeksem a życiem (problem, kto tak naprawdę jest potworem). Ponadto podkreśla stereotypowe ujęcia inności – poszerza i obrazuje problematykę zjawisk wpływających na społeczno-kulturowe usytuowanie człowieka.

### 4. Inny dla siebie

Zagadnienie to odnosi się do poziomu psychologicznego postaci, mechanizmu introspekcji (dostęp do procesów myślowych bohatera, dzięki zastosowaniu pierwszo- i trzecioosobowej narracji). Autor podejmuje problematykę dyskursu tożsamościowego. Piętnując głównego bohatera jako tego „Innego”, wyposaża go jednocześnie w rozterki dotyczące swojej tożsamości. Wiedźmin niejednokrotnie próbuje odpowiedzieć sobie na pytanie dotyczące tego, kim jest, czy też jest potworem. Bohater, mimo świadomości niejednoznacznego stosunku wobec swojej osoby, potrzebuje akceptacji otoczenia. Ujawnia się także problem z samoakceptacją – ujrzenie siebie jako obcego (motyw odbicia, ujrzenie swojego sobowtóra) – kontekst Lacanowskiej alienacji

podmiotu od jego obrazu, brak akceptacji, wymuszona identyfikacja – konieczność przyswojenia swojego kulturowego obrazu – kryzys tożsamości nawet u herosa. Zagadnienie to powinno być szczególnie bliskie uczniowskiej rzeczywistości, gdyż okres szkolny to czas, kiedy uczeń sam zmagają się z problemami identyfikacyjnymi, co wiąże się z procesem akceptacji swojej osoby. Stwarza to szansę, że poczuje się związany z tym, co przeżywa bohater literacki. I nie chodzi o to, by odtworzył w sobie cierpienie bohatera na mocy tego, że sam doświadcza analogicznych rozterek, ale o to, by poprzez próbę spojrzenia „zza pleców”, czyli formułę wypracowaną przez badania nad empatią, na czyjś los, zrozumieć, że różni ludzie mogą zmagać się z tymi samymi problemami, które, tak naprawdę, są uniwersalne.

### 5. Heros też człowiek

Poszerzenie empatycznej percepcji herosa odbywa się także w ramach określających życie zwykłego człowieka. Istotną funkcję spełnia wątek miłości (postać bohatera wystylizowana w duchu romantycznej melancholii realizuje paradygmat romantycznej miłości) – melancholijne rozpamiętywanie kobiecej obecności przez wiedźmina, a także pragnienie człowieczego prawa do miłości jest wyrazem potrzeb wyższego rzędu. W tę problematykę wpisuje się także figura matki, domu i dziecka: rewizja tożsamości bohatera (problematyka „bezdomności” bohatera) – brak przynależności do miejsca, a więc brak domu jako symboliczno-egzystencjalnego miejsca, z którego następuje inicjacyjne wychodzenie ku światu. Dodatkowo człowieczeństwo herosa zostało podkreślone poprzez cenę, jaką się płaci za niezwykle zdolności – bezpłodność. W konsekwencji odbiorca zostaje postawiony wobec konfliktu dotyczącego herosa: niemożność posiadania potomstwa z jednej strony, a z drugiej pragnienie bycia ojcem. Dyskusja wokół tego obszaru w szczególny sposób ma związek z życiem codziennym ucznia, który przecież, zazwyczaj, ma swojego prywatnego herosa w postaci, na przykład ulubionego piosenkarza, piłkarza, aktora, pisarza. Niejednokrotnie idealizuje tę postać, projektując fałszywe wyobrażenie na temat jej życia. Dlatego warto zastanowić się nad tym, skąd czerpie swoje źródło tak powszechne w ponowoczesnym świecie mitologizowanie i odzieranie z codziennych aspektów egzystencji osób, które odniosły globalny sukces komercyjny i są postrzegane jako niedościgniony i wymarzony wzór dla przeciętnego człowieka.

Te dosyć szczątkowo przedstawione propozycje pracy nie mają na celu utworzyć gotowych wzorców lektury *Wiedźmina* w szkole. Pokazują bowiem możliwość etycznej lektury tekstów kultury popularnej, które także mogą stanowić miejsca dla „realizacji polityki empatii”. Ważne jest, by wyeksponować uczniom, w jaki sposób wybór lektury, implikującej zawsze pewien zestaw wartości, wpływa na ich życie. Cel ten wpisuje się w antropocentrycznie ukierunkowaną edukację polonistyczną, dla której bliski jest klucz hermeneutyczny, umożliwiający rozumienie siebie poprzez rozumienie Innych, a więc także bohaterów literackich i lirycznych. Zdaje się, że *Wiedźmin* jest tekstem, który można wykorzystać do poszerzania uczniowskiej wrażliwości. O walorze edukacyjnym cyklu świadczy to, że zawiera w sobie możliwości zachęcenia ucznia do podjęcia

dialogu z problemami wpisanymi nie tylko w treść dzieła, ale także w codzienność uczniowskiego doświadczenia.

## SUMMARY

The object of the author's reflection is the status of the empathy category as an interdisciplinary research category and its relation to the experience issue. It is the problem that is particularly emphasized in the literary discourse, for which an indispensable context is cultural and anthropological discourse, the synthesis of which determines the transdisciplinary nature of research in the category of experience and empathy. The sketch is a cross-section of the most important thoughts that shape the postmodern reflection on these areas. First of all, the ways of the assumption applying of research on empathy - based on the ethical return - in Polish language education- was subjected to the consideration. The last part of this paper was devoted to the presentation of possible activities related to the reading of *The Witcher* Andrzej Sapkowski at Polish language lessons, striving to problematize the problem of the experience of otherness, and therefore the mechanisms of expanding the receiving empathic sensitivity.

## KEY WORDS:

Empathy, the other, ethics, experience, didactic of literature

## BIBLIOGRAPHY

- Aust J. Katarzyna. 2005. Funkcjonowanie motywów kultury wysokiej w kulturze popularnej. Motyw romansu rycerskiego w fantasy, 105-110. W: Myrdzik Barbara, Karwatowska Małgorzata, red. *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku, edukacji*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Burzyńska Anna. 2013a. Zwrot etyczny. W: *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, 37-41. Kraków: Universitas.
- Burzyńska Anna. 2013b. Jacques Derrida: „prawo Innego”. W: *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, 68-85. Kraków: Universitas.
- Davis Mark H. 1999. *Empatia: o umiejętności współodczuwania*. Kubiak Jolanta, tłum. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.



Dudziński Robert, Flamma Adam, Kowalczyk Kamila, Płoszaj Joanna, red. 2015. Wiedźmin – bohater masowej wyobraźni. Wrocław: Trickster.

Dudziński Robert, Płoszaj Joanna, red. 2016. Wiedźmin – polski fenomen popkultury Wrocław: Trickster.

LaCapra Dominick. 2009. Doświadczenie i tożsamość. W: Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna, 51-95. Kraków: Universitas.

Janus-Sitarz Anna. 2009. Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze: o praktykach czytania literatury w szkole: konstatacje, oceny, propozycje. Kraków: Universitas.

Janus-Sitarz Anna, red. 2012. Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty. Kraków: Universitas.

Janus-Sitarz Anna. 2014. Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności, 15-29. W: Janus-Sitarz Anna red. Edukacja polonistyczna wobec innego. Kraków: Universitas.

Janus-Sitarz Anna. 2016. W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje. Kraków: Universitas.

Kaczor Katarzyna. 2006. Geralt, czarownice i wampir: recykling kulturowy Andrzeja Sapkowskiego. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

38

Kaczor Katarzyna. 2017. Z „getta” do mainstreamu. Polskie pole literackie fantasy (1982–2012). Kraków: Universitas.

Kalaga Wojciech. 2004a. Obowiązek Innego. Trzeci, 41-65. W: Kalaga Wojciech, red. Dylematy wielokulturowości. Kraków: Universitas.

Kalaga Wojciech. 2004b. Wstęp, 5-9. W: Kalaga Wojciech, red. Dylematy wielokulturowości. Kraków: Universitas.

Koziołek Krystyna. 2006. Czytanie z innym: etyka, lektura, dydaktyka. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kwiatkowska-Ratajczak Maria. 2013. Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej. Poznań: Sorus.

Lévinas Emmanuel. 1998. Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci. Kowalska Małgorzata, tłum. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Łebkowska Anna. 2002. Empatia: o literackich narracjach przełomu XX i XXI wieku. Kraków: Universitas.

Majkowski Z. Tomasz. 2013. W cieniu białego drzewa. Powieść fantasy w XX wieku. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Markowski Michał Paweł. 2000. „Zwrot etyczny w badaniach literackich”. Pamiętnik Literacki 91 (1): 239-244.

- Markowski Michał Paweł. 2013. *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas.
- Myrdzik Barbara. 1999. *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nowak Ewa. 2013. Czytanie klasyki – „czytanie świata”. Antropocentryczna koncepcja kształcenia polonistycznego a zdobywanie wiedzy o rzeczywistości, 57-65. W: Jaskółowa Ewa, Jedrych Karolina, red. *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nussbaum Martha C. 2016. *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Pawłowski Łukasz, tłum. Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.
- Nycz Ryszard. 2012. Od teorii nowoczesnej do poetyki doświadczenia, 31-61. W: Nycz Ryszard, Wałas Teresa, red. *Kulturowa teoria literatury. 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Kraków: Universitas.
- Ogłóza Ewa. 2002. Lekcje języka polskiego w perspektywie antropocentryczno-kulturowej, 344-349. W: Synowiec Helena, red. *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*.
- Paluszkiewicz-Horubała Lidia, red. 2017. *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Rembowska-Pluciennik Magdalena. 2012. Czytający umysł i badania literackie. Intersubiektywność a doświadczeniowy charakter odbioru literackiego. W: *Poetyka intersubiektywności: kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*, 255-262. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rorty Richard. 1993. Edukacja i wyzwanie postnowoczesności, 96-102. W: Kwieciński Zbigniew, Witkowski Lech, red. *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*. Warszawa: IBE; Toruń: „Edytor”.
- Rorty Richard. 2002. „Etyka zasad a etyka wrażliwości”. *Arbiszewska Daria*, tłum. *Teksty Drugie* (1-2): 51-63.
- Rorty Richard. 2006. *Osobne światy czy osobne słowa. Konsekwencje pragmatyzmu*, 460-486. W: Burzyńska Anna, Markowski Paweł Michał, red. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Karków: Znak.
- Roszczyńska Magdalena. 2009. *Sztuka fantasy Andrzeja Sapkowskiego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Sapkowski Andrzej. 2011. *Ostatnie życzenie*. Warszawa: Supernowa.
- Skrendo Andrzej. 2005. *Poezja modernizmu: interpretacje*. Kraków: Universitas.

- Szahaj Andrzej. 1996. Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Walas Teresa. 2012. Literatura (kultura) jako selekcja i projektowanie doświadczenia. *Casus*: „mały realizm”, 273-309. W: Nycz Ryszard, Walas Teresa, red. Kulturowa teoria literatury. 2. Poetyki, problematyki, interpretacje. Kraków: Universitas.
- Waldenfels Bernhard. 1992. Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego. Sidorek Janusz, tłum. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Winiecka Elżbieta. 2010. „Inność, którą trzeba chronić. O empatii zbudowanej na dystansie”. *Poznańskie Studia Polonistyczne, seria literacka* 17 (37): 203-223.
- Włodarczyk Anna. 2014. Etyka interpretacji tekstu literackiego: postmodernizm, humanizm, dydaktyka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zasacka Zofia. 2014. Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.



## 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.

uczni, 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 kojarzonymi 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 wieszczą 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 ideałom. 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 bohatera, 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 niezrozumienia 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 nieznaną 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 Ordoña”. 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.



## SZKOLNE ZMAGANIA Z NARRACJĄ HISTORYCZNĄ W KRZYŻAKACH HENRYKA SIENKIEWICZA<sup>1</sup>

55

KAROLINA POL

Uniwersytet Gdański.  
Instytut Filologii Polskiej

### Literatura klasyczna w kanonie lektur

Nad kształtem kanonu lektur od lat toczą się nieustanne spory związane z jego aktualizacją w przestrzeni szkolnej (Bortnowski 2007; Janus-Sitarz 2009; Morawska 2017). Zdania nauczycieli na jego temat są podzielone. Niektórzy traktują kanon jako łącznik międzypokoleniowy, inni kładą nacisk na potrzebę jego weryfikacji (Pol 2017: 199-207). Stanisław Bortnowski rozumie kanon w kategoriach uniwersalnych jako „zespół wartości, prawd ostatecznych, ideałów, kodeks etyczny, zbiór reguł normujących ludzkie postępowanie, sugestia modeli wychowawczych i propozycja wzorców osobowych” (Bortnowski 2007: 17). Podobnie twierdzi Maria Janion, która zaznacza, że „potrzebna literatura to taka, która stawia pytania

---

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

i skłania do zadawania pytań, zmusza do myślenia, dialogu, polemiki” (cyt. za Janus-Sitarz: 2009: 66). Anna Janus-Sitarz pisze o kanonie jako sposobie odczytywania znaczeń zawartych w dziełach literackich. Dla krakowskiej badaczki „jest on punktem odniesienia, który służy uczeniu dokonywania samodzielnych wyborów, przyswajaniu różnych sposobów poznawania i czytania dzieł, wykorzystywaniu pewnych kryteriów ich oceny. Aby zaspokoić takie potrzeby, w kanonie muszą znaleźć się tytuły stanowiące swoiste pomniki kultury narodu” (Janus-Sitarz: 2009: 63).

Praca z lekturą kanoniczną nie należy do zadań łatwych. Na nauczycielu spoczywa niezwykła odpowiedzialność zainteresowania uczniów konkretną pozycją książkową. Jego zaangażowanie i sposób pracy z tekstem może sprawić, iż uczniowie sięgną po proponowane na liście lektur książki. Jednakże pojawia się tutaj pytanie: w jaki sposób omawiać po raz kolejny te same dzieła literackie tak, aby swoim entuzjazmem, mimo wieloletniej praktyki, nieustannie motywować dzieci i młodzież do czytania oraz samodzielnego myślenia. Krystyna Koziół trafnie zauważa, że:

Utwór bez zmiany spojrzenia nie oczarowuje wyrazistością barwy i splotu. Przez wielokrotne imitowanie jednej, zwykle cudzej interpretacji widać coraz mniej. Nasze zmęczenie uczeniem wynika bardzo często z przymusu powtarzania tego samego. Otwarcie siebie i tekstu na nowość powtórzenia nie usunie tego zmęczenia, ale wzbogaci go o radość inwencji oraz dynamikę sensu [...]. (Koziół 2006: 149)

56

Modyfikacje wprowadzane do kanonu lektur być może rozwiązują problem nauczycielskiej nudy, ale nie gwarantują, że ta nie powróci ponownie. Nie zmiana listy lektur, tylko nowa perspektywa odczytywania tekstów pozwala na autentyczną przyjemność obcowania z nimi, a także pomaga otworzyć na nie uczniów. Janus-Sitarz podpowiada nauczycielom „bezzadnym wobec czytelnicy zapaści” (2009: 366), aby sięgali po poststrukturalistyczne sposoby interpretacji tekstów literackich. Nie chodzi jednak o to, by referować zdobycze teoretyczne w czasie lekcji, lecz wykorzystywać je w praktyce szkolnej. Poprzez zastosowanie różnorodnych strategii możemy dotrzeć do odmiennych potrzeb naszych uczniów, ich wrażliwości i możliwości (Janus-Sitarz 2009: 366-367).

Już Henryk Markiewicz pisał o tym, aby nie hierarchizować strategii interpretacyjnych, bo o ich wyborze będą decydowały cele, jakie sobie stawiamy:

Biograf oczywiście zainteresuje się interpretacją autorską. Badacz literatury, stawiający sobie za zadanie poznanie przeszłości nie zlekceważy tej pierwszej, ale skupi swą uwagę przede wszystkim na interpretacji historycznej właściwej i historycznej idealizującej. Krytyk posłuży się interpretacją adaptacyjną, jeśli uzna, że aktywizuje ona wartości utworu inaczej dostępne. Każda interpretacja zaczyna się i kończy jako rozwiązanie zagadki [...]. (Markiewicz 1984: 182)

Słowa Markiewicza przystają także do dzisiejszej rzeczywistości szkolnej. Nauczyciel, wybierając strategię interpretacyjną, powinien pamiętać o specyfice omawianego tekstu, celach, które sobie zakłada i o uczniowskich możliwościach. Pracę z tekstem na lekcji można traktować jako rozwiązywanie interesującej zagadki, która wraz z innymi założeniami lekcyjnymi będzie ciągle się zmieniać.

W pracy z utworami klasycznymi to wykorzystywanie różnych narzędzi interpretacyjnych będzie drogą, która pokaże nowe sposoby czytania tekstów z przeszłości.

Aby uczenie czytania i odczytywania literatury miało sens trzeba przede wszystkim pomyśleć o tym, które ze strategii przywróci czytelnika literaturze, które skłonią go do uważnego czytania książki „zadanej”, ale i sprawią, że będzie chciał sięgnąć po kolejną. (Janus-Sitarz 2009: 374)

Jest to zadanie trudne, szczególnie w przypadku tekstów z literatury dawnej lub tych, które odbiegają znacznie od naszych językowych i kulturowych uwarunkowań. (Nowak 2007: 29-48; Jaskółowa, Jędrzych 2013; Zasacka 2014).

## Narracja historyczna

Badania przeprowadzone przez Dorotę Karkut wykazały, że w świadomości uczniów twórczość Sienkiewicza jest omawiana głównie w kontekście powieści historycznej jako gatunku literackiego. Największą liczbę wskazań wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych – pytanych o dorobek literacki autora – odnotowały następujące dzieła: *Krzyżacy*, *Potop*, *Ogniem i mieczem*, *Quo vadis* (Karkut 2016: 45). Jak zauważa Karkut:

Pisarstwo historyczne odnosi się do rzeczywistości pozaliterackiej i używa różnych form narracji, zwracając uwagę odbiorcy na postać czy zdarzenie domagające się interpretacji. (Karkut 2016: 40)

We współczesnym myśleniu o historii zwraca się uwagę przede wszystkim na fakt, że jest ona pojmowana głównie jako sposób opowiadania o minionych wydarzeniach. A zatem jej główną cechą staje się narracja będąca jednocześnie formą interpretacji przeszłości, a nie tylko zapisem faktów (White 2000: 135-170; White 2009). Ewa Domańska pisze:

[...] nie doświadczamy naszego życia w formie narracji, nie „przeżywamy” opowieści, ponieważ realne wydarzenia nie prezentują się w takiej formie. Innymi słowy, pole zdarzeń w naszym życiu jest równie bezkształtne, jak pole źródeł historycznych badane przez historyka. Rzeczywistość jest czystym, pozbawionym sensu strumieniem zdarzeń. Przeszłość jako taka nie może być przez nas zrozumiana, gdyż sama w sobie jest zbiorem nieznaczących faktów, stanów rzeczy i wydarzeń, amorficznym chaosem danych [...]. (Domańska 2000: 23)

Takie rozumienie historii prowadzi do przekonania o iluzoryczności obiektywizmu w badaniach nad tym obszarem i neutralności dyskursu ją opisującego. Historia jest bowiem tekstem, w tym sensie, że nie mamy bezpośredniego dostępu do faktów, ale też i sam tekst literacki zanurzony jest w historii, czyli zostaje zdeterminowany przez praktyki kulturowe okresu, w którym powstał. Tym samym, otwarty jest na różne interpretacje (Burzyńska, Markowski 2007: 499).

Idąc tym tropem, podjęłam próbę zerwania w praktyce szkolnej ze sprowadzaniem omawiania *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza jedynie do nakreślenia gatunkowych wyznaczników powieści historycznej – z którymi zazwyczaj zaznajamia się uczniów w formie podawczej. Wykorzystuję zdobycze teoretyczne *nowego historyzmu*, zestawiając opis sceny bitwy pod Grunwaldem w *Krzyżakach*

ze źródłem historycznym, relacjonującym to wydarzenie – *Kronikami* Długosza. W tej sytuacji powieściopisarz stał się „historykiem”, który zdecydował się użyć określonego typu narracji.

Klasyczne badanie historii opierało się na kilku podstawowych zasadach. Po pierwsze, historyk powinien docierać bezpośrednio do dziejów i przedstawić je takimi, jakie one były. Po drugie, powinien je w sposób neutralny prezentować we własnym dziele. Praca historyka definiowana była przez podwójną obiektywność: przedmiotu badania i samego dyskursu. Historycy twierdzili, że przez ich prace przemawia sama historia, ukazując swoje prawdziwe oblicze, a tekst rozpraw naukowych z tej dziedziny powinien być jedynie sprawnym wehikulem do przenoszenia gotowych już treści (Burzyńska, Markowski 2007: 500).

W tym kontekście warto odwołać się do fragmentu *Roczników* Jana Długosza, opisującego bitwę pod Grunwaldem. Owo źródło historyczne zdecydowanie kontrastuje z sienkiewiczowskim opisem tego wydarzenia zawartym w *Krzyżakach*. Sprowokowanie tego zestawienia ukazuje, że fakt historyczny może być interpretowany i wykorzystywany na różne sposoby. Każda historia staje się sensowna – dowodzi White – gdy zostanie wykreowana przez dyskurs nasycony wartościami moralnymi i estetycznymi, w związku z czym nie mamy dostępu do samej historii, lecz do jej interpretacji. W perspektywie narratywistycznej narracja historyczna jest formą przedstawiania rzeczywistości, pozostającej poza przedmiotem dyskusji. Zamiast faktów omawia się bowiem sposoby reprezentacji przeszłości. Ponadto poetyka kultury *nowego historyzmu* zakładała, iż tekst literacki nie jest odseparowany od rzeczywistości historycznej, a wszelkie ślady tekstualne przeszłości tworzą swoiste kulturowe archiwum (White 2000; White 2009).

Akty pisania i czytania są historycznie zdeterminowanymi zdarzeniami, które rozgrywają się w świecie, ale też wpływają na niego dzięki działaniu zdeterminowanych jednostek lub grup (Burzyńska, Markowski 2007: 512). Badacze podkreślają dwukierunkową relację między historią a tekstami, oznaczającą brak bezpośredniego dostępu do przeszłości i nieusuwalnego usytuowania każdego tekstu w historii (Burzyńska, Markowski 2007: 510). Głównym celem *nowego historyzmu* było przede wszystkim – jak pisze Louis Adrian Montrose – „skonstruowanie całej kultury jako dziedziny badań literackich, jako tekstu, który musi wciąż od nowa podlegać interpretacji” (Montrose 1996: 132).

Skupienie się na narracji obu tekstów: fragmentu *Krzyżaków* i *Roczników* Długosza, pozwala na zestawienie i wyciągnięcie wniosków dotyczących sposobów opowiadania o przeszłości i dookreślenia ideologicznego zaplecza reprezentacji historii w świecie powieściowym Sienkiewicza. Ponadto pomaga pogłębić refleksję nad kategorią tak zwanej prawdy historycznej i problemem podchodzenia do niej. Uczy także krytycznego czytania tekstów.

### Sienkiewicz w praktyce szkolnej

W pracy lekcyjnej wykorzystałam dwa teksty:

## 1. Fragment *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza:

Lecz żaden jeszcze nie padł z przedniejszych rycerzy polskich i szli przed się w zgiełku i ciasnocie, wykrzykując imiona swych patronów lub zawołania rodowe, jak idzie ogień po suchym stepie, który pożera krze i trawy. Pierwszy tam Lis z Targowiska porwał męznego komtura z Osterody, Gamrata, którego straciwszy tarczę, zwinął w kłęb swój biały płaszcz koło ramienia i płaszczem się od ciosów zasłaniał.

Ostrzem miecza przeciął Lis płaszcz i naramiennik, odwalił od pachy ramię, drugim zaś pchnięciem przebił brzuch, aż ostrze w kość pacierzową zgrzytnęło. Krzyknęli z trwogi na widok śmierci wodza ludzie z Osterody, lecz Lis rzucił się między nich jak orzeł między żurawie, a gdy Staszko z Charbimowic i Domarat z Kobylan skoczyli mu na pomoc, poczęli ich we trzech łuskać okropnie, tak jak niedźwiedzie łuszczą strąki, gdy się na pole zasiane młodym grochem dostaną.

Tamże Paszko Złodziej z Biskupic zabił sławnego brata Kunca Adelsbacha. Kunc, gdy ujrzał przed sobą wielkoluda z krwawym toporem w dłoni, na którym wraz z krwią przylepły kudły ludzkie, zląkł się w sercu i chciał się oddać w niewolę. Ale Paszko, nie dosłyszawszy go wśród wrzawy, podniósł się w strzemiączach i rozciął mu głowę wraz ze stalowym hełmem, jakby ktoś rozciął jabłko na dwoje. Wraz potem zgasił Locha z Meklemburgii i Klingensteina, i Szwaba Helmsdorfa z możnego hrabiowskiego rodu, i Limpacha spod Moguncji, i Nachterwitza też z Moguncji, aż wreszcie poczęli się cofać przed nim przerażeni Niemcy, w lewo i w prawo, on zaś bił w nich jak w walącą się ścianę i co chwila widziano go, jak wznosił się do cięcia na siodle, po czym widziano błysk topora i hełm niemiecki zapadający się w dół między konie.

Tamże potężny Jędrzej z Brochocic, złamałszy miecz na głowie rycerza, który miał sowę na tarczy i przyłbicę w kształt sowyj głowy wykutą, chwycił go za ramię, skruszył je i wydarłszy mu brzeszczot, zaraz go nim życia pozbawił. On również młodego rycerza Dynheima wziął w niewolę, którego widząc bez hełmu, pożałował zabijać, gdyż ów prawie był dzieckiem jeszcze i dziecinnymi nań spoglądał oczyma. Rzucił go tedy Andrzej giermkom swoim, nie odgadując, że zięcia sobie bierze, albowiem rycerzyk ten córkę jego wziął później za żonę i na zawsze w Polsce pozostał.

Natarli atoli teraz ze wściekłością Niemcy, chcąc odbić młodego Dynheima, który z możnego rodu grafów nadreńskich pochodził, lecz przedchorągiewni rycerze: Sumik z Nadbroża i dwaj bracia z Płomykowa, i Dobko z Ochwia, i Zych Pikna, osadzili ich na miejscu, jak lew osadza byka, i odepchnęli ku chorągwi świętego Jerzego, szerząc wśród nich zgubę i zniszczenie.

Zaś z rycerskimi gośćmi starła się chorągiew królewska nadworna, której Ciolek z Żelechowa przywoził. Tam Powala z Taczewa siłą nadludzką mający obalał ludzi i konie, kruszył żelazne helmy jak skorupy jaj, bił sam jeden w całe gromady, a obok niego szli Leszko z Goraja, drugi Powala z Wyhucza i Mściśław ze Skrzynna, i dwóch Czechów: Sokół i Zbysławek. Długo toczyła się tu walka, gdyż na tę jedną chorągiew uderzyły trzy niemieckie, lecz gdy dwudziesta siódma Jaśka z Tarnowa przysłała w pomoc, siły zrównały się mniej więcej i odrzucono Niemców prawie na pół strzelania z kuszy od miejsca, w którym nastąpiło pierwsze spotkanie.

Lecz jeszcze dalej odrzuciła ich wielka krakowska chorągiew, której sam Zyndram przywoził, a na czele między przedchorągiewnymi szedł najstraszniejszy ze wszystkich Polaków Zawisza Czarny herbu Sulima. W pobok walczyli: brat jego Farurej i Florian Jelitczyk z Korytnicy, i Skarbek z Gór, i właśnie ów sławny Lis z Targowiska, i Paszko Złodziej, i Jan Nałęcz, i Stach z Charbimowic. Pod okropną ręką Zawiszy ginęli bitni mężowie, jakby w tej czarnej zbroi sama śmierć szła im naprzeciw, on zaś walczył z namarszczoną brwią i ściśniętymi nozdrzami, spokojny, uważny, jakby zwykłą odbywał robotę; czasem równo poruszał tarczę, odbijał cios, lecz każdemu błyskowi jego miecza odpowiadał krzyk straszny porażonego męża, a on nie oglądał się nawet i szedł, pracując, naprzód jak czarna chmura, z której co chwila piorun wypada. (Sienkiewicz 1997: 530-531)

2. *Roczniki, czyli Kroniki Sławnego Królestwa Polskiego* Jana Długosza:

Po rozbiciu taboru nieprzyjacielskiego wojsko królewskie przybyło na wzgórze, na którym znajdował się stały obóz wrogów, i zobaczyło wiele oddziałów i zastępów nieprzyjacielskich rozproszonych w ucieczce, jak błyszczały w promieniach słońca odbijających się w zbrojach, które niemal wszyscy mieli na sobie. Urządziwszy dalszy pościg za nimi [wojsko polskie], wkroczywszy na podmokle łąki, rzuciło się na wrogów i pokonawszy garstkę, która odważyła się stawić opór, na rozkaz króla, by rycerze zaniechali rzezi, pozostały oddział pędzono nietknięty, nie dopuszczając się krwawych gwałtów. Wtedy to król polski dawszy znak rozkazał rycerzom ścigać uciekających wrogów, napomniawszy ich, by się absolutnie wstrzymali od rzezi. Pościg rozciągnął się na wiele mil. Garstka, która wcześniej rzuciła się do ucieczki, uszła. Wielu rycerzy schwytano i odprowadzono również do obozu, a zwycięzcy potraktowali ich łagodnie. Następnego dnia oddano ich królowi. Wielu wskutek tłoku i ścisku utonęło w stawie znajdującym się w odległości 2 mil od bitwy. Nadchodząca noc przerwała pościg. Zginęło w tej bitwie 50 tysięcy wrogów, a 40 tysięcy dostało się do niewoli. Zagarnięto podobno 51 chorągwi wojennych. Zwycięzcy wzbogacili się bardzo łupami na wrogach. Chociaż jestem przekonany, że jest rzeczą trudną dokładnie obliczyć, ilu spośród wrogów zginęło, jednak droga na przestrzeni kilku mil była usiana trupami, ziemia nasiąknięta krwią zabitych, a powietrze napelniały wołania umierających i jęczących. (Samsonowicz 1984: 239)

Pierwszym zadaniem uczniów, po lekturze fragmentu *Krzyżaków*, było rozpoznanie, jakie wydarzenie historyczne opisano we fragmencie. Korzystając z posiadanej wiedzy, potrafili rozpoznać, że przeczytany opis dotyczy bitwy pod Grunwaldem. Następnie przeszliśmy do pracy analitycznej związanej z kreacją bitwy. Uczniowie wypisali wszystkich, wspomnianych we fragmencie, rycerzy polskich oraz Krzyżaków, a także wyciągnęli wnioski wynikające z zaobserwowanej dysproporcji w ich liczebności.

60

Polacy	Krzyżacy
Lis z Targowiska	Gamrat
Staszko z Charbimowic	Kunc Adelsbach
Domarat z Kobylan	Loch z Maklemburgii
Paszko Złodziej z Biskupic	Klingenstein
Jędrzej z Brochocic	Szwab Helmsdorf
Sumik z Nadbroża	Limpach spod Moguncji
Dwaj bracia z Płomykowa	Nachterwitz z Moguncji
Dobko z Ochwia	Dynheim
Zych Pikna	
Ciołek z Żelechowa	
Powala z Taczewa	
Leszko z Goraja	
Powala z Wychucza	
Sokół	

Zbysławek	
Jasiek z Tarnowa	
Zyndarm	
Zawisza Czarny	
Farurej	
Florian Jelitzky z Korytnicy	
Skarbek z Gór	
Mścisław ze Skrzyna	
Jan Nałęcz	

Okazuje się, że w powieści narrator stwarza pozór obiektywności, który jednak można zdemaskować. Widać to w sposobie prezentacji uczestników bitewnych zmagañ. Rycerzy polskich wymieniono we fragmencie dwudziestu trzech, a Krzyżaków siedmiu. Wskazanie zdecydowanie większej liczebności polskiego wojska, pokazuje, że narrator opowiada się właśnie po ich stronie. Uwydatnienie przewagi liczebnej pozwala wysnuć wniosek, że mamy do czynienia z sugestią, które wojska są silniejsze, co jednocześnie stanowi zapowiedź ich wygranej. Większość wymienionych z imienia rycerzy to Polacy. Krzyżacy to anonimowa masa (podano tylko imiona siedmiu z nich). Ten zabieg sprawił, że wojska polskie wydają się liczniejsze. Przewaga rodzimych wojowników może być pozorna, ponieważ Krzyżacy atakowali licznymi grupami, czego potwierdzenie stanowi chociażby następujący przykład: „[...] toczyła się tu walka, gdyż na tę jedną chorągiew uderzyły trzy niemieckie [...]” (Sienkiewicz 1997: 531).

Istotne okazało się także poddanie analizie tego, w jaki sposób narrator opisał walkę Polaków, a w jaki Krzyżaków. Uczniowie zauważyli, że wszystkich bohaterów scharakteryzowano w kontekście walki toczonej w czasie bitwy pod Grunwaldem. Szala zwycięstwa przechylała się na stronę Polaków. W przeciwieństwie do licznie umierających na polu bitwy Krzyżaków, z rodzimych rycerzy nie zginął jeszcze żaden znaczniejszy: „Lecz żaden jeszcze nie padł z przedniejszych rycerzy polskich i szli przed się w zgiełku i ciasnocie [...]” (Sienkiewicz 1997: 531). Ich postawa była ofensywna, nie bali się przeć do przodu i atakować wrogów, „[...] szli przed się w zgiełku i ciasnocie, wykrzykując imiona swych patronów lub zawołania rodowe, jak idzie ogień po suchym stepie, który pożera krze i trawy” (Sienkiewicz 1997: 531). Krzyżacy stają się ofiarami tej walki: „Ostrzem miecza przeciął Lis płaszcz i naramiennik, odwalil od pachy ramię, drugim zaś pchnięciem przebil brzuch, aż ostrze w kość pacierzową zgrzytnęło. Krzyknęli z trwogi na widok śmierci wodza ludzie z Osterody, lecz Lis rzucił się między nich jak orzeł między żurawie [...]” (Sienkiewicz 1997: 531). Przez tych, którzy przeżyli, przemawiała wściekłość za śmierć lub niewolę braci: „Natarli atoli teraz ze wściekłością Niemcy, chcąc odbić młodego Dynheima [...]” (Sienkiewicz 1997: 531).

Kolejnym zadaniem uczniów było zestawienie fragmentu powieści historycznej ze źródłem historycznym. Szczególną uwagę należało zwrócić na perspektywę narracji, opis rozlewu krwi, opis postaci i ich emocji, wartościowanie, w jaki sposób mówi się o śmierci. Porównanie opracowano również w formie tabeli:



	„Krzyżacy”	„Roczniki”
	Narrator powieści Sienkiewicza, podobnie jak Długosz, zwraca uwagę na ofensywną postawę Polaków	
	„Krzyknęli z trwogi na widok śmierci wodza ludzie z Osterody, lecz Lis rzucił się między nich jak orzeł między żurawie, a gdy Staszko z Charbimowic i Domarat z Kobyłan skoczyli mu na pomoc, poczęli ich we trzech łuskać okropnie [...]”.	„Urządziwszy dalszy pościg za nimi [wojsko polskie], wkroczywszy na podmokłe łąki, rzuciło się na wrogów”.
	Krzyżacy uciekają lub dobrowolnie chcą oddać się w niewolę, potwierdzając wyższość Polaków nad nimi.	
	„[...] Kunc [...] zląkł się w sercu i chciał się oddać w niewolę”.	„Garstka, która wcześniej rzuciła się do ucieczki, uszła”.
	Opis rozlewu krwi.	
	„[...] ujrzał przed sobą wielkoluda z krwawym toporem w dłoni, na którym wraz z krwią przylepły kudły ludzkie [...]”.	„[...] ziemia nasiąknięta krwią zabitych [...]”.
Różnice	Polacy opisywani są jako ludzie o niezwyklej sile i posturze. „[...] Powąła z Taczewa siłą nadludzką mający obalał ludzi i konie, kruszył żelazne hełmy jak skorupy jaj, bił sam jeden w całe gromady [...]”. „Tamże potężny Jędrzej z Brochocic, złamawszy miecz na głowie rycerza, który miał sowę na tarczy i przyłbice w kształt sowej głowy wykutą, chwycił go za ramię, skruszył je i wydarłszy mu brzeszczot, zaraz go nim życia pozbawił”.	Opis skupia się na konkretnych działaniach podjętych przez Polaków. „Urządziwszy dalszy pościg za nimi [wojsko polskie], wkroczywszy na podmokłe łąki, rzuciło się na wrogów i pokonawszy garstkę, która odważyła się stawić opór, na rozkaz króla, by rycerze zaniechali rzezi, pozostały oddział pędzono nietknięty, nie dopuszczając się krwawych gwałtów”.
	Polacy wzbudzają niepokój i strach wśród wrogów. „[...] na czele między przedchorągiewnymi szedł najstraszniejszy ze wszystkich Polaków Zawisza Czarny herbu Sulima”.	Podane są konkretne liczby. „Zginęło w tej bitwie 50 tysięcy wrogów, a 40 tysięcy dostało się do niewoli. Zagarnięto podobno 51 chorągwi wojennych”.

	<p>Zwraca się uwagę na wysokie pochodzenie Krzyżaków, dzięki czemu ich zabicie podwyższa rangę Polaków.          „[...] Dynheima, który z możnego rodu grafów nadreńskich pochodził [...]”          „Wraz potem zgasił Locha z Meklemburgii i Klingensteina, i Szwaba Helmsdorfa z możnego hrabiowskiego rodu [...]”.</p>	<p>Negatywne wartościowanie Krzyżaków.          „Po rozbiciu taboru <u>nieprzyjacielskiego</u> wojsko królewskie przybyło na wzgórze, na którym znajdował się stały obóz <u>wrogów</u> [...]”.</p>
--	---	--

Zadanie to pozwoliło uczniom na podjęcie pogłębionej refleksji nad wpływem perspektywy narratora na opis bitwy pod Grunwaldem w *Krzyżakach*, a także dostrzeżenie, w jaki sposób narracja ta może wpływać na opis przeszłości. W czasie lekcji, na której testowano zaprezentowane narzędzie, refleksja uczniowska krążyła wokół zagadnienia prawdy i tego, w jaki sposób funkcjonuje ona w kontekście historycznym w dziele Sienkiewicza. Skupiona na tej problematyce młodzież komentowała ją następującymi słowami:

Można odczuć, że narrator wykreowany przez Sienkiewicza jest rówieśnikiem autora. Opowiada o wydarzeniach z perspektywy człowieka współczesnego Sienkiewiczowi. Interpretuje opisywaną rzeczywistość mając wiedzę człowieka przelomu XIX/XX wieku. Odległość czasowa opisywanych wydarzeń wpływa na ich opis<sup>2</sup>.

Uczniowie zauważyli, że narrator koncentruje się na wojskach polsko-litewskich, szczegółowo je opisując. Mimo iż armia Krzyżaków była większa i mieli oni przewagę liczebną, narrator poprzez skupianie się na dokładnym opisie jednostek walczących po stronie polsko-litewskiej, dał czytelnikowi złudzenie, że to Polaków jest więcej. Ponadto opis sytuacji jest bardzo dynamiczny i skupia się na emocjach bohaterów, które angażują czytelnika, silnie wpływając na odbiór dzieła i wydarzeń w nim prezentowanych. Jeden z uczniów w notatce napisał: „Minimalistyczny opis Krzyżaków, ich anonimowość umniejsza ich wartość jako żołnierzy. Polacy wygrali Walkę dzięki sprytowi i odpowiedniej strategii”. Uczniowie zauważyli, że perspektywa ukazania wojsk przeciwnych Polakom jest wręcz „zabawna”. Ich zdaniem narrator poprzez ten zabieg ośmieszył Krzyżaków.

Przeprowadzona w taki sposób lekcja otworzyła uczniów także na dyskusję wokół kategorii prawdy, a w szczególności prawdy historycznej. W klasie byli uczniowie, których oburzył fakt, że „narracja zmienia historię”. Dało się słyszeć głosy o tym, że Sienkiewicz „manipuluje historią” oraz „mija się z prawdą”.

Inne osoby utrzymywały stanowisko, że Sienkiewicz zachował prawdę historyczną, ponieważ to właśnie Polacy wygrali bitwę pod Grunwaldem, co dla pisarza mogło być równoznaczne z chęcią dodania otuchy współczesnym mu rodakom. Ten fakt historyczny zawarty w utworze został

<sup>2</sup> Wszystkie wypowiedzi uczniowskie pochodzą z niepublikowanych materiałów, zgromadzonych w czasie badań prowadzonych do projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”.

niezmieniony, natomiast zmieniony okazał się sposób przedstawienia samej bitwy. Sienkiewicz dokonał wyboru sposobu opowiadania i koncentrowania się na szczegółach, co pozwoliło mu zbudować określoną narrację.

Uczniowie, zastanawiając się nad tym, kto miał przewagę w czasie bitwy, doszli do wniosków, że w opisie zawartym w *Krzyżakach* tak naprawdę przewagę miał narrator, który zdecydował o tym, w jaki sposób chce przedstawić to wydarzenie. Jego postawę porównali do roli sędziego rozgrywanych współcześnie meczów, gdyż podejmowane przez niego decyzje i ocena sytuacji mają status jedynie słusznych i niepodważalnych. Gdyby autor chciał zmienić bieg historii, swojemu narratorowi nakazałby zwycięzcami uczynić Krzyżaków. Nie uczynił tego, więc nie minął się z prawdą historyczną, zgodnie z którą wygrali Polacy. Zdecydował jedynie na kogo skierować „kamerę” i jakie sytuacje poddać szczególnej uwadze. Jak napisał jeden z uczniów: „Sienkiewicz zadbał o utrwalanie w pamięci przyszłych pokoleń wydarzeń z przeszłości, dał impuls do tego, aby co kilka kroków odwrócić się i spojrzeć wstecz. Zwrócić uwagę na prawdę, z której wyciągnięcie wniosków pozwoli pójść dalej”.

Przedstawiona przez mnie propozycja jest jednym z wariantów pracy z tekstem Sienkiewicza. Jego powieści historyczne kryją wiele tajemnic, które skłaniają czytelników do podejmowania coraz to nowych prób interpretacji. Słowa Ryszarda Koziółka można powiedzieć, że:

64

Sukcesem i przekleństwem Sienkiewicza był cud narracji, która prowadzi do natychmiastowego rozpoznania języka pisarza jako własnego – jakby każdy, czytając, od razu miał poczucie, że to zna, wie, rozumie. (Koziółek 2006: 47)

Właśnie zagadka i tajemnica sienkiewiczowskiej twórczości opiera się na prowokacji czytelnika do nieustannego rozumienia na nowo tego, co pierwotnie wydawało się oczywiste...

## SUMMARY

In the article I analyse different types of reading Henryk Sienkiewicz's various historical characters at school. The reading of Sienkiewicz's works is frequently too general and schematic, therefore I suggest an attempt to read this writer with the use of poststructural theories. In this text I am interested in ways of using modern narratology (I appeal to Hayden White) to the analysis of the narration in „Krzyżacy”.

## KEY WORDS:

Didactic of literature, theory of literature, Henryk Sienkiewicz, narratology

BIBLIOGRAPHY

- Bortnowski Stanisław. 2007. Kanon literacki: między potrzebą a buntem. W: Janus-Sitarz Anna, red. Szkolne spotkania z literaturą. Kraków: Universitas.
- Burzyńska Anna, Markowski Michał Paweł. 2007. Teorie literatury XX wieku. Podręcznik. Kraków: Znak.
- Danuta Karkut. 2016. „Gatunki pisarstwa historycznego w odbiorze uczniów szkół ponadgimnazjalnych”. *Dydaktyka Polonistyczna* 2 (11): 40-53.
- Domańska Ewa. 2000. Wokół metahistorii, 7-31. W: White Hayden. *Poetyka pisarstwa historycznego*. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna. 2009. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*. Kraków: Universtias.
- Jaskółowa Ewa, Jędrych Karolina, red. 2013. *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Koziołek Krystyna. 2006. *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Koziołek Ryszard. 2006. *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Markiewicz Henryk. 1984. *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków-Wrocław: Wydawnictwo Literackie.
- Montrose Louis Adrian. 1996. *Badania nad Renesansem: poetyka i polityka kultury*. Markowski Michał Paweł, tłum., 116-147. W: Markiewicz Henryk, red. *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*. T. 4. Cz. 2. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Morawska Iwona. 2017. *Kanon lektur szkolnych. Krytyka i obrona*, 29-44. W: Morawska Iwona, Latoch-Zielińska Małgorzata, red. *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Nowak Ewa. 2007. *Klasyka w szkole – o modelach pracy z utworami z kanonu literackiego*. 29-48. W: Janus-Sitarz Anna, red. *Szkolne spotkania z literaturą*. Kraków: Univeristas.
- Pol Karolina. 2017. *Problemy z aniołem. Henryk Sienkiewicz w poststrukturalnych strategiach*, 199-207. W: Morawska Iwona, Latoch-Zielińska Małgorzata, red. *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Samsonowicz Henryk. 1984. *Polska Jana Długosza*. Warszawa: PWN.
- Sienkiewicz Henryk. 1997. *Krzyżacy*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- White Hayden. 2000. *Znaczenie narracyjności dla przedstawiania rzeczywistości*. Wilczyński Marek, tłum. W: *Poetyka pisarstwa historycznego*, 135-170. Kraków: Universitas.

White Hayden. 2009. Proza historyczna. Borysławski Rafał i in., tłum. Kraków: Universitas.

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



## 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 zastępych 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 Wyslouch 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 spojrzaly 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 sensory 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 Dulska – 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 zamianę 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 Dulka 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 Dulka jest reprezentantką kobiet?”. W końcu sformułowano następujące konkluzje: Dulka 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. Dulka 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 zamianę ról genderowych w rodzinie Dulskich. Uczniowie potrafili objaśnić mechanizm tej zamiany i skutki stąd wynikające. Po krótkiej dygresji dotyczącej utworów podejmujących tematy 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.







**CO O CZŁOWIEKU MÓWI OBŁOK, KAMIEŃ I MORZE?  
TWÓRCZOŚĆ JANUSZA STANISŁAWA PASIERBA  
W PRAKTYCE SZKOLNEJ<sup>1</sup>**

79

PAULINA OSAK

Uniwersytet Gdański.  
Instytut Filologii Polskiej

1.

**W**szystkim osobom związanym z edukacją młodych ludzi powinna towarzyszyć świadomość, iż w dobie powszechnej globalizacji wychowujemy najpewniej przyszłych obywateli świata, którzy z jednej strony powinni być otwarci na to, co inne, nowe, obce, z drugiej zaś – powinni pamiętać o najbliższym środowisku, które tworzy ich tożsamość. Kształtowanie takiej właśnie postawy otwartości na to, co uniwersalne i na to, co lokalne z pewnością nie należy do prostych.

---

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

Edukację patriotyczną można sensownie prowadzić na wiele sposobów (Kania 2015), jedną z jej formuł jest edukacja regionalna. Pisząc o sposobach jej funkcjonowania w śląskich szkołach, Krystian Węgrzynek stwierdza:

Obecne ożywienie ruchu regionalnego w całej zjednoczonej Europie wynika z jej głównej zasady: *In varietate Concordia*. W nurt tzw. polityki nowej tożsamości należy wpisać także zainteresowania etnohistorią, która w przeciwieństwie do historii klasycznej zajmującej się profesjonalnym badaniem przeszłości koncentruje się na osobistych historiach członków wspólnoty oraz jej własnych autentycznych poszukiwaniach korzeni. (Węgrzynek 2014: 547)

Sposobów na realizowanie edukacji regionalnej i w ten sposób ugruntowywanie tożsamości uczniów poprzez przybliżanie im miejsca, w którym się wychowują, jest wiele. Jednym z nich może być zapoznanie uczniów z twórczością pisarzy i poetów lokalnych. O potrzebie podejmowania rozmowy o twórcach związanych z lokalną rzeczywistością świadczy chociażby cykl seminariów odbywających się na Uniwersytecie Gdańskim zatytułowany *Pośród nas*, którego pokłosiem jest publikacja zawierająca zapis odbytych dyskusji oraz przybliżająca sylwetki zarówno rozpoznawalnych twórców związanych z Pomorzem i Gdańskiem (na przykład Paweł Huelle), jak i tych mniej obecnych w powszechnej świadomości (między innymi Andrzej Lipniewski) (Tomaszewska, Tomaszewski, Modrzewska, Modrzewski 2016).

80

Postacią, która w sposób niezwykle łączyła otwartość na świat z potrzebą przynależności do małej ojczyzny, był ksiądz Janusz Stanisław Pasierb. Urodził się on 7 stycznia 1929 roku w Lubawie, a wychował w Tczewie. Chociaż czas II wojny światowej spędził w Żabnie koło Tarnowa, skąd pochodzili jego rodzice, to, gdy tylko sytuacja polityczna ulega uspokojeniu, powrócił na Pomorze, aby kontynuować swoją edukację. To tutaj odkrywa powołanie, a po przyjęciu święceń kapłańskich służy w parafiach w Redzie, a później przez wiele lat w Pelplinie, z którym zostanie związany aż do śmierci (Wiśniewski 2004).

Przy jednoczesnej fascynacji światem, której dał wyraz w rozlicznych podróżach po Europie, Ameryce Północnej i Południowej oraz Bliskim Wschodzie, Pasierb przyznaje, że tym, co konstytuuje naszą tożsamość, jest „mała ojczyzna”. W jednym ze swoich przemówień stwierdzał:

Małe ojczyzny uczą żyć w ojczyznach wielkich, w wielkiej ojczyźnie ludzi. Kto nie broni i nie rozwija tego, co bliskie – trudno uwierzyć, żeby był zdolny do wielkich uczuć w stosunku do tego, co wielkie i największe w życiu i na świecie. (Pasierb 1993 cyt. za: Wiśniewski 2004: 24)

W świadomości wielu osób Pasierb funkcjonuje przede wszystkim jako ksiądz, później zaś jako poeta, czego konsekwencją jest zaliczanie jego twórczości do nurtu poezji kapłańskiej i stawianie go obok takich twórców jak ks. Jan Twardowski. Jak pisze Jan Sochoń: „[...] kapłaństwo i poezja [Pasierba] uczestniczą w sobie”, ponieważ „powołanie kapłańskie nie jest zawodowym dodatkiem do życia, lecz włączone jest w nie na sposób niezbywalny, jak pieczęć na dokumencie” (Sochoń 2004: 42). Jednak w opinii części badaczy czytanie twórczości Pasierba przez pryzmat jego

kapłaństwa nie jest konieczne. Tak przynajmniej zauważa Aleksandra Pethe, która podkreśla, że bohaterem wierszy Pasierba nie tyle jest kapłan, co człowiek głęboko wierzący (Pethe 2000).

W tym roku upływa dwudziesta piąta rocznica śmierci Pasierba. Jego twórczość wielokrotnie stawała się przedmiotem obserwacji literaturoznawców i doceniona została przez krytyków. Tomasz Tomasik we wstępie swojej monografii pisze o nim następująco:

Janusz Stanisław Pasierb jako ksiądz, historyk sztuki, poeta, pedagog był przykładem dwudziestowiecznego chrześcijańskiego humanisty, kontynuującego tradycję wyznaczoną nazwiskami Erazma z Rotterdamu, Pascala, Johny'ego Henry'ego Newmanna, Jascquesa Maritain'e'a, Alberta Schweitzera, Karola Wojtyły, Józefa Tischnera. (Tomasik 2004: 11)

Jednak jego poezja nie zagościła na szkolnych listach obowiązkowych pisarzy i poetów, z których utworami trzeba się zapoznać, dlatego też rzadko ma ona okazję stać się przedmiotem uczniowskiej refleksji. Warto również zwrócić uwagę, że za sprawą podręcznikowych wyborów twórczość Pasierba, o ile w ogóle pojawiała się na lekcjach języka polskiego, służy przede wszystkim jako kontekst do Biblii lub jeden z przykładów poezji religijnej (w podręcznikach odnaleźć można chociażby *Przypowieść o Ojcu* (Adrabińska-Pacula, Hącia, Malczewska, Olech 2010) czy *Genesis* (Kopciński 2011).

Czytanie utworów Pasierba w szkole, jako przykładów poezji religijnej, ujednolica tę twórczość, zamyka jej sensy w ramy religijnych odniesień, czyniąc ją niekiedy nieatrakcyjną dla młodego odbiorcy, który w swoim wyobrażeniu utożsamiać ją może z przejawami poetyckiego kaznodziejstwa. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na pracę Aleksandry Pethe, która badała recepcję twórczości Pasierba wśród młodych czytelników, głównie licealistów. Według niej, u części nastolatków widoczne jest negatywne nastawienie do twórczości katolickiego księdza tylko ze względu na ich antyklerykalizm (Pethe 2000: 307-309). Jest to podejście krzywdzące dla twórcy, którego poetycki dorobek jest z jednej strony świadectwem jego kapłaństwa, czy szerzej: wiary chrześcijańskiej, z drugiej zaś przejawem jego niezwykle fascynacji dwoma dziedzinami: sztuką i naturą.

Jedną z propozycji czytania poezji Pasierba w szkole, nawiązującą właśnie do jego zainteresowania kulturą i sztuką, przedstawiają Aneta Lewińska i Ewa Rogowska-Cybulska. Autorki proponują intertekstualną lekturę utworu *Sykstyjna*. Jak zaznaczają:

[...] w twórczości poetyckiej księdza Janusza Stanisława Pasierba, historyka sztuki i erudyty, znajdziemy wiele wierszy, które stwarzają niepowtarzalne okazje do obcowania z europejskim dziedzictwem kulturowym, trzeba tylko przygotować ucznia do odkrycia wpisanych w te teksty odniesień. Liczne utwory autora „Katedry symbolu Europy” zachęcają też do podjęcia wysiłku interpretacyjnego swą intertekstualnością i, mimo że nie wymienia się ich w „Podstawie programowej”, wiersze księdza Pasierba są często czytane w szkołach znajdujących się w miastach, z którymi był związany poprzez swój życiorys, m.in. w Tczewie i Pelplinie. (Lewińska, Rogowska-Cybulska 2016: 48)

W kontekście edukacji polonistycznej nie wymienia są zazwyczaj utworów Pasierba poświęconych szeroko pojętej naturze. Do nich zaliczyłabym wiersze wchodzące w skład tomiku *Morze, obłok i kamień* i nawiązujące swoją formą do powstałego w Japonii w XVII wieku gatunku

haiku, którego wyznacznikami formalnymi są charakterystyczna trzywersowa budowa o układzie sylab 5+7+5, a także, jak podkreśla Piotr Michałowski, uniwersalna tematyka, częste nawiązywanie do motywów przyrodniczych, refleksyjność i obrazowość, skrótowość, zwrócenie uwagi na detal, czy posługiwanie się elipsą, a nade wszystko oszczędność słowa (Michałowski 1995: 41-45). Pasierb nie trzyma się ściśle wszystkich wspomnianych reguł. Jego strategia poetycka „polegałaby na swoistym dialogu z orientalnymi gatunkami” (Kudyba 2006: 93).

Niemniej jednak tomik *Morze, obłok i kamień* zawiera przeszło sześćdziesiąt utworów, stanowiących, jak określa je w swoim artykule Jolanta Kowalewska-Dąbrowska, „swoiste mikromedytacje” (Kowalewska-Dąbrowska 2016: 60), oscylujące wokół trzech wymienionych w tytule elementów przyrody, które poeta wiązać będzie z kolejnymi skojarzeniami także liturgicznymi, teologicznymi, literackimi, filozoficznymi i egzystencjalnymi (Tomasik 2004: 151-153).

## 2.

Na potrzeby niniejszego artykułu, jak również propozycji lekcji stworzonych w ramach projektu realizowanego przez Uniwersytet Gdański: *Ponowoczesna dydaktyka. Teoria i praktyka* wybrałam pięć haiku Pasierba. Niemniej jednak podkreślić należy, iż każdy z utworów zawarty we wspomnianym tomiku wart jest uwagi i mógłby stać się przedmiotem uczniowskiego namysłu, zatem jedynie od nauczyciela zależy wybór konkretnych tekstów<sup>2</sup>. Są to następujące utwory:

obłok to zapowiedź  
kamień odpowiedź  
morze spełnienie  
(Pasierb 2001: 15)

w obłoku litość  
w kamieniu kłątwa  
w morzu zapomnienie  
(Pasierb 2001: 13)

twardy obłok  
zraniony kamień  
morze z płonącego ołowiu  
(Pasierb 2001: 28)

nie być z kamienia  
nie być obłokiem

<sup>2</sup> Warto w tym miejscu nadmienić, iż czytałam z uczniami wiersze Pasierba, wykorzystując także, oprócz hermeneutyki, inne strategie lekturowe: intertekstualność (zestawiając utwory poety z obrazem surrealistycznego malarza Rene Magritte’a), a także odwoływałam się do koncepcji językowego obrazu świata. O efektach tego szkolnego „eksperymentu” pisałam w innym artykule (Osak 2016).

nie być zmiennym morzem

(Pasierb 2001: 63)

ogarnąć morze

ogrzać kamień

zatrzymać obłok

(Pasierb 2001: 66)

Interpretacja przytoczonych utworów może stanowić pretekst do refleksji na temat otaczającego nas świata, ale i nas samych. Podjęciu takich rozważań na lekcji języka polskiego w ostatnich klasach szkoły podstawowej lub w szkole ponadpodstawowej sprzyja podporządkowanie pracy z haiku Pasierba założeniom hermeneutyki jako sztuki rozmowy, o której pisze Hans-Georg Gadamer:

Rozmowy nie można prowadzić z kimś, kto już i tak wszystko wie, lecz tylko z kimś takim, kto nie wie, przysłuchuje się, co komuś innemu przyszło do głowy i co przychodzi od innego – i tak samo jest w przypadku wiersza i rozmowy z wierszem. Także interpretator musi wejść w rozmowę z wierszem. (Gadamer 2001: 138)

Barbara Myrdzik, przeciwstawiając hermeneutykę dotychczasowym modelom interpretacji funkcjonującym w praktyce szkolnej (czyli modelowi psychologicznemu, historycznemu i immanentnemu – związanemu z koncepcjami strukturalnymi), podkreśla, iż zasadnicza różnica między nimi polega na podejściu interpretującego do przeżycia estetycznego i samej struktury dzieła, i założenia ich pełnej autonomii (Myrdzik 1999: 95). Szczególnie bliski szkolnej praktyce czytania literatury, a poezji zwłaszcza, powinien być fakt, iż to właśnie strategia hermeneutyczna dopuszcza możliwość subiektywnego i indywidualnego odczytywania sensów kryjących się w tekście. Zadaniem hermeneuty jest objaśnianie znaczeń utworu, które są zaszyfrowane w metaforach i symbolach. Jednak nie powinien on rościć sobie prawa do wyłączności swojej interpretacji, ponieważ wedle założeń tego modelu obcowania z utworami literackimi, mają one strukturę otwartą, która dopuszczać będzie wiele możliwych odczytań (Janus-Sitarz 2009: 209-212).

Paul Ricœur, jeden – obok Hansa-Georga Gadamera – z najbardziej znaczących współtwórców nowoczesnej hermeneutyki, stwierdza, iż zadaniem interpretującego jest zgłębienie sensów kryjących się w tekście, w czym istotną pomocą okazać się powinno oparcie się na początkowych domysłach i hipotezach. Słuchanie tekstu, odszukiwanie jego znaczeń, a wreszcie tworzenie narracji, mówienie o nim, czy też dialogowanie z nim, będzie świadczyło o pogłębionej interpretacji, która prowadzić będzie od ujęć cząstkowych do tych całościowych (Pilch 2003: 31-44). Hermeneutyczne ujęcie Ricœura zakładało, iż tekst ze swojej natury posiada strukturę wielogłosową i wieloznaczną, jednak owe znaczenia uobecniają się w akcie interpretacji przez czytelnika („wielość sensów staje się widoczna właśnie w ramach interpretacji”) (Ricœur 1985: 192).

Wzajemna relacja pomiędzy interpretującym a utworem jest aktem swoistej symbiozy. Katarzyna Rosner, opisując problem rozumienia tekstów w ujęciu Ricœura, podkreśla, iż działania prowadzące do interpretacji wytworów kultury nie mogą ograniczać się tylko do pytań o charakterze technicznym. Jak stwierdza,

[...] wyjaśniając kulturę nie możemy uchylić się od problematyki egzystencjalnej. Musimy szukać odpowiedzi na pytanie, jak to się dzieje, że za pośrednictwem kultury, to znaczy za pośrednictwem czytania i interpretacji tekstów, dokonuje się rozwój duchowy człowieka i zbiorowości ludzkich. W hermeneutyce Ricoeura, w jego teorii mowy i teorii interpretacji, która jest zarazem filozofią kultury, jest to pytanie podstawowe, ponieważ ważność całej tej problematyki wynika stąd, że za pośrednictwem znaków i obcowania z twórcami znakowymi dokonuje się rozwój duchowy człowieka, że poprzez kulturę dochodzi on do lepszego rozumienia samego siebie i swojej sytuacji egzystencjalnej. (Rosner 1991: 243-244)

Dzięki aktowi interpretacji człowiek może więc rozszerzyć ogląd własnej egzystencji. „Rozumieć siebie – jak pisze Ricœur – to tyle co rozumieć się przed tekstem i otrzymać od niego warunki siebie innego niż »ja« przystępujące do lektury” (Ricœur 2006: 210).

Anna Pilch, podsumowując rolę hermeneutyki, zwłaszcza tej rozumianej zgodnie z koncepcją Ricoeura, we współczesnej edukacji zaznacza:

Interpretacja tekstów literackich w takim ujęciu jest propozycją rozpoznania także i własnej (czytelniczej) sytuacji egzystencjalnej. Jest propozycją dającą czytelnikowi współczesnej poezji możliwość odpowiedzi na pytania, w jaki sposób człowiek rozumie siebie i w jaki sposób rozumie swą sytuację egzystencjalną poprzez rozpoznanie i zrozumienie tekstów literatury. Człowiek, który rozumie siebie w drodze interpretacji znaków – znaków tekstu poetyckiego – po prostu lepiej rozumie świat. (Pilch 2004: 197)

Punkt wyjścia uczniowskich działań podejmowanych na lekcji poświęconej haiku Pasierba stanowić może rozmowa na temat ich stosunku do przyrody. Młodzi ludzie, zaabsorbowani codziennością, rzadko kiedy pozwalają sobie na chwilę refleksji związanej z naturą, czymś co ich otacza, stanowiąc swoiste tło dla wszelkich wydarzeń z ich życia. Mimo iż obecność nieba, obłoków, słońca czy ziemi wydaje się być oczywista, kryje ona w sobie tę samą zagadkę istnienia, co życie człowieka. W uczniowskiej świadomości to, co zwykle i codzienne okazuje się niewarte namysłu czy kontemplacji. Co prawda, jak sami uczniowie twierdzą, w nielicznych momentach są w stanie ulec nagłemu zdziwieniu otaczającym światem, na przykład wtedy, gdy zainteresuje ich jakieś zjawisko, chociażby kształt chmury widocznej na niebie, lub w przypadku, gdy dopada ich melancholia prowokująca do rozważań nad wszystkim, co otacza człowieka. Jednak te momenty olśnienia pozostawiają dla artystów, ewentualnie osób na co dzień mających bliski kontakt z przyrodą, na przykład poprzez wykonywaną pracę.

Rozważania te nie tylko wprowadzą uczniów w tematykę haiku Pasierba, ale pozwolą zestawić później ich własne spostrzeżenia dotyczące otaczającego świata ze zdaniem osoby mówiącej w przytoczonych utworach. Mimo iż uczniowie zazwyczaj sceptycznie podchodzą do tak krótkich skondensowanych treściowo utworów, bagatelizując je lub zakładając niemożność ich zrozumienia, warto poprosić ich o przyjrzenie się poszczególnym tekstom. W tym celu możemy podzielić ich na zespoły, a każdy z nich będzie przyglądać się konkretnemu utworowi. Zwrócenie uwagi na szczegóły oraz zestawienie efektów swojej pracy z odczytaniem koleżanek i kolegów z innych grup, pozwoli im z innej perspektywy spojrzeć na haiku jako zbiór tworzący pewną całość. Czytanie wszystkich utworów wchodzących w skład tomiku *Morzę, obłok i kamień* Pasierba wydaje się bezcelowe, o ile nie

będziemy mieli okazję skomentować ich na lekcji, stąd propozycja wyboru. Uczniowie muszą mieć jednak świadomość, iż teksty te zebrane w pewną całość korelują ze sobą.

Pierwszy z wybranych utworów:

obłok to zapowiedź  
kamień odpowiedź  
morze spełnienie  
(Pasierb 2001: 15)

skłania do refleksji nad możliwościami poznawczymi człowieka, któremu zwłaszcza w czasach współczesnego rozwoju technologicznego wydaje się, że posiadał wiedzę na temat każdego elementu przyrody. Wie on, jaki jest ich skład chemiczny, jednak reszta pozostaje jedynie jego domysłami. Są one zbyt ulotne (obłok), niezmierzone (morze) lub nieprzeniknione (kamień), aby w pełni poznać tajemnicę ich istnienia. Zestawienia, jakie tworzy poeta, każą zastanowić się nad wiążącymi się z nimi konotacjami. Obłok może być oczywiście zapowiedzią dobrej pogody, ale i zmian, być może szczęścia w naszym życiu. Kamień hipotetycznie mógłby dawać odpowiedź na pytania dotyczące początków świata, był przecież niemym świadkiem wszystkiego, co się zdarzyło. Kim zatem może być człowiek, który wypowiada te słowa? Zapewne jest ciekawy świata, ze skupieniem go obserwuje. Kontemplowanie otoczenia musi sprawiać mu przyjemność. Jest spokojny, zrównoważony i cierpliwy, długie przyglądanie się przyrodzie prowadzi go do refleksji nad egzystencją.

Swego rodzaju tajemnica jest też tematem drugiego z przytoczonych haiku:

w obłoku litość  
w kamieniu klątwa  
w morzu zapomnienie  
(Pasierb 2001: 13)

Może ono sugerować, iż naukowe postrzeganie elementów świata jest błędne. To człowiek dąży do szczegółowego wyjaśnienia wszelkich problemów natury ontologicznej. Warto zatem, aby uczniowie poddali refleksji stworzone przez poetę zestawienia. Litość może budzić sama forma obłoku, jego nietrwałość i ulotność. Klątwa może być związana z kamieniem, ponieważ nie ma on uczuć. W kulturze kamienie często były związane również z karą: zamienienie w kamień, czy wtaczanie głazu na szczyt skały przez Syzyfa. Morze zostaje w wierszu skojarzone z zapomnieniem ze względu na swój bezmiar, spokój, jaki może ogarniać człowieka, który na nie patrzy.

O ile w dwóch pierwszych utworach cechy obłoku, kamienia i morza odczytywać można na podstawie interpretacji metaforycznych znaczeń, o tyle wydałoby się, iż w trzecim haiku podane są one dosłownie:

twardy obłok  
zraniony kamień  
morze z płonącego ołowiu  
(Pasierb 2001: 28)



Nie zgadzają się one jednak z przymiotami, które każdy z nas by im przypisał. Być może autor tych słów chciał zatem pokazać, iż nic nie jest takim, jakim się wydaje. Okazuje się, że ludzkie postrzeganie naznaczone jest swoistą pychą, nieprzepartą wiarą w to, że musimy mieć rację. Nie dopuszczamy możliwości, by obłok mógł być twardy, chociaż nigdy go nie dotykaliśmy. Podobnie z naszym wyobrażeniem o kamieniu, który przecież nie rusza się, nie oddycha, nie mówi, więc nie może być zraniony. Należałoby zatem zastanowić się z uczniami, co, jeśli jednak się mylimy, jeśli nasze wyobrażenia o świecie, innych ludziach, o nas samych są ułomne, bo zniekształcone przez naszą próżność, a także nad tym komu i dzięki czemu dostępna jest prawda o świecie, o ile w ogóle można ją poznać czy jej doświadczyć.

Ostatnie dwa przytoczone haiku są zapisem ludzkich pragnień:

nie być z kamienia  
nie być obłokiem  
nie być zmiennym morzem  
(Pasierb 2001: 63)

ogarnąć morze  
ogrzać kamień  
zatrzymać obłok  
(Pasierb 2001: 66)

86

Uczniowie, interpretując te dwa utwory mają okazję zastanowić się nad kondycją człowieka. Tym, jakim on jest, ale też jakim chciałby być. Chociaż chciałby on być silny i trwały, to jednocześnie liczy się dla niego umiejętność odczuwania, której nie posiadają kamienie. Posiada on potrzebę stabilności, poczucia zakotwiczenia w świecie, świadomości, że nie jest zależny jedynie od czynników zewnętrznych. Pragnie jednak czegoś, co niemożliwe jest do zrealizowania. Chęć ujarznienia natury może być równoznaczna z potrzebą poznania jej tajemnic, zrozumienia jej istoty. Świat stanowi dla osoby mówiącej wyzwanie. Zadaniem jest odkrywanie go, poznawanie, możliwe jedynie na drodze uważnego oglądu.

Końcowy etap pracy z wybranymi utworami Pasierba wchodzącymi w skład tomiku *Morze, obłok i kamień* stanowić może przytoczenie i poddanie uczniowskiej refleksji motta zbioru: „w każdym z nas jest morze, obłok i kamień”. Jolanta Kowalewska-Dąbrowska, analizując konotacje semantyczne poszczególnych leksemów, stwierdza, iż można je odczytywać w następujący sposób:

W każdym z nas są elementy wiążące nas z Transcendencją (co symbolizuje słowo obłok), są elementy wiążące nas z tym, co trzyma nas blisko ziemi (symbolizuje to kamień) oraz są też elementy tego, co wielkie, głębokie niezmiernie (symbolizuje to morze). (Kowalewska-Dąbrowska 2016: 56)

Jeśli w każdym człowieku tkwi, jak mówi poeta, morze, obłok i kamień, to naszym zadaniem jest to odkryć, prowadzić do tego może zarówno kontemplacja świata, jak i namysł nad literaturą, która okazuje się pomocna również w odpowiedzi na pytanie, co z owego odkrycia wynika.

Uczniowie, odnosząc się zarówno do własnych wniosków interpretacyjnych, jak i do sądów przedstawionych w czasie lekcji przez kolegów i koleżanki, rozważyć mogli, co sądzą o takim stosunku do świata i człowieka, jak ten zaprezentowany przez poetę. W swoich pisemnych wypowiedziach większość z nich, mimo początkowego oporu, zadeklarowała, że podoba im się ten sposób patrzenia na świat, będący jednocześnie jego swoistą afirmacją. Co ciekawe, uczniowie odnosili się także do swoich wypowiedzi z początku lekcji. Porównywali oni swoje wstępne stanowisko z tym zaktualizowanym w toku pogłębionej interpretacji, co pokazuje, iż dialog z tekstem poetyckim może w istotny sposób wpływać na kształtowanie światopoglądu młodych ludzi. Należy jedynie umiejętnie tę rozmowę inicjować.

Pochylenie się nad krótkimi (aczkolwiek bogatymi treściowo) haiku Pasierba, poety „regionalnego” i „uniwersalnego”, otwiera uczniów na dialog z tekstem i, co równie ważne, dialog z sobą samym. Mają oni okazję zastanowić się nad stosunkiem do świata osoby mówiącej, ale też zestawić to spojrzenie z własną postawą życiową. Jednocześnie lekcja ta inicjuje dyskusję na różnorodne tematy związane z postrzeganiem świata, jak również z jego ontologią, której pojęcie przerasta niejednokrotnie możliwości dorosłego człowieka, a co dopiero dorastającej młodzieży.

## SUMMARY

The article is an attempt to show the way of analysing the works of Pasierb as a regional phenomenon on the one hand, and a universal poet speaking in depth about our existence on the other. In my article I suggest the reading of Pasierb's haiku in the school practice. Due to the implementation of hermeneutics as an interpretative method, the poems may interest the students and develop their reflection on the world.

## KEY WORDS:

Janusz Stanisław Pasierb poetry, hermeneutic, didactic of literature

## BIBLIOGRAPHY

Adrabińska-Pacula Lucyna, Hącia Agata, Malczewska Jolanta, Olech Joanna. 2010. Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

- Gadamer Hans-Georg. 2001. *Poetica*. Wybrane eseje. Małgorzata Łukasiewicz, tłum. Warszawa: Instytut Badan Literackich.
- Janus-Sitarz Anna. 2009. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków: Universitas.
- Kania Agnieszka. 2015. „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej. Kraków: Universitas.
- Kopciński Jacek. 2011. *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. Klasa III. Liceum i technikum*. Warszawa: Stentor.
- Kowalewska-Dąbrowska Jolanta. 2016, „Morze, obłok i kamień” – ksiądz Janusz Pasierb jako piewca trzech żywiołów, 55-60. W: Cisewski Jerzy, red. *Ksiądz Janusz St. Pasierb. Twórca w przestrzeni kultury*. Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.
- Kudyba Wojciech. 2006. *Rana, która przyzywa Boga. O twórczości poetyckiej Janusza St. Pasierba*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lewińska Aneta, Rogowska-Cybulska Ewa. 2016. Jak czytać wiersze księdza Janusza Stanisława Pasierba w szkole ponadgimnazjalnej (na przykładzie utworu „Sykstyna”), 47-53. W: Cisewski Jerzy, red. *Ksiądz Janusz St. Pasierb. Twórca w przestrzeni kultury*. Tczew: Wydawnictwo Bernardinum.
- Michałowski Piotr. 1995. „Polskie imitacje haiku”. *Teksty Drugie* (2): 41-53.
- Myrdzik Barbara. 1999. *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Osak Paulina. 2016. Językowy obraz świata a interpretacja. Janusz Stanisław Pasierb „Morze, obłok i kamień”, 475-488. W: Jaskólowa Ewa, Krzyżyk Danuta, Niesporek-Szamburska Bernadeta, Wójcik-Dudek Małgorzata, red. *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki. T.1*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pasierb Janusz St. 1993. *Obrót rzeczy. Rok 1991*. Poznań: Bernardinum.
- Pasierb Janusz St. 2001. *Morze, obłok i kamień*. Pelplin: Bernardinum.
- Pethe Aleksandra. 2000. *Poeta czasu otwartego. O wierszach ks. Janusza Stanisława Pasierba*. Katowice: Biblioteka Śląska.
- Pilch Anna. 2003. *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Pilch Anna. 2004. *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich*, 191-215. W: Janus-Sitarz Anna red. *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Kraków: Universitas.

- Ricoeur Paul. 1985. Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie. Bieńkowska Ewa i in., tłum. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Ricoeur Paul. 2006. O interpretacji, 193-212. W: Burzyńska Anna, Markowski Michał Paweł red. Teorie literatury XX wieku. Antologia. Kraków: Znak.
- Rosner Katarzyna. 1991. Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sochoń Jan ks.. 2004. Kapłan-poeta. Czy interpretacja poezji ks. Janusza St. Pasierba domaga się wiedzy o jego kapłaństwie?, 31-48. W: Książd Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan – Poeta – Humanista. Materiały z sesji zorganizowanej w dziesiątą rocznicę śmierci. Pelplin, 13 grudnia 2003 r. Pelplin: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”.
- Tomasik Tomasz. 2004. Na skrzyżowaniu dróg. O poezji Janusza St. Pasierba. Pelplin: Bernardinum.
- Tomaszewska Grażyna, Tomaszewski Feliks, Modrzewska Mirosława, Modrzewski Stanisław, red. 2016. Pośród nas. Twórcy pomorscy i gdańscy. Rozmowy niedokończone. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Węgrzynek Krystian. 2014. Twoja mowa cię nie zdradza! O kształceniu polonistycznym w kontekście regionalnej świadomości uczniów, 544-554. W: Biedrzycki Krzysztof, Bobiński Witold, Janus-Sitarz Anna, Przybylska Renata, red. Polonistyka dziś – Kształcenie dla jutra. T.1. Kraków: Universitas.
- Wiśniewski Bogdan. 2004. Poetycki pogląd na świat. Wokół biografii i twórczość ks. Janusza St. Pasierba, 13-30. W: Książd Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan – Poeta – Humanista. Materiały z sesji zorganizowanej w dziesiątą rocznicę śmierci. Pelplin, 13 grudnia 2003 r. Pelplin: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”.





**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”**

**W**e 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 kompetencje<sup>1</sup>. 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 tworzyć 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,

---

<sup>1</sup> 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 czytelnice 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 czytelnice 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 czytelnicej często sprzężone jest z faktem, że czytelnik wstydliwie 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 czytelnice 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 lektury<sup>2</sup>. 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.

<sup>2</sup> 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 podwojona<sup>3</sup>.

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,

<sup>3</sup> 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 lekcji<sup>4</sup>, 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 tak<sup>5</sup>.

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,

<sup>4</sup> Lekcja została przeprowadzona w IV klasie technikum.

<sup>5</sup> 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.



## ZAPOMNIANA KARTA. O INICJATYWACH WPROWADZENIA FILMU DO SZKÓŁ<sup>1</sup>

103

MARIA SZOSKA

Uniwersytet Gdański.  
Instytut Filologii Polskiej

**W**ielu entuzjastów edukacji filmowej wiązało nadzieję, że wraz ze wdrożeniem w roku 2009 nowej podstawy programowej do języka polskiego do polskich szkół na stałe wkroczy film<sup>2</sup>. Nie znaczy to, że wcześniej był nieobecny, ale od tego momentu to, co dotychczas jawiło się dla nauczycieli jako pedagogiczna możliwość – stało się koniecznością. Tematyka filmowa pojawiła się w podstawie programowej już w części poświęconej szkole podstawowej, w gimnazjum zaś treści te zostały rozbudowane (choć dodajmy, że nie w tak szerokim wymiarze, jak można by oczekiwać)<sup>3</sup>. Zgodnie z zasadą stopniowania trudności podstawa

---

<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> O czym świadczą choćby tytuły artykułów z tego okresu: *Filmy Wajdy i Kieślowskiego na liście lektur obowiązkowych* (Kalużyński 2009: 16), *Lekcja kina z Rejsem i Długim* (Stróżyk 2009a: 6), *To nie kurs historii kina, ale pereł z lamusa żal* (Stróżyk 2009b: 6).

<sup>3</sup> Analizę zapisów podstawy programowej pod kątem obecności w niej treści filmowych znajdziemy w rozdziale „U progu szkolnej emancypacji filmu? Krajobraz po reformie programowej ad 2009” książki Witolda Bobińskiego

programowa do liceum w zakresie podstawowym zobowiązywała nauczyciela do omówienia wybranych filmów z twórczości polskich reżyserów (na przykład Krzysztofa Kieślowskiego, Andrzeja Munka, Andrzeja Wajdy, Krzysztofa Zannusiego), a w zakresie rozszerzonym – wybranych filmów z kinematografii światowej (tu na przykład Ingmar Bergman, Charlie Chaplin, Federico Fellini, Akira Kurosawa, Andriej Tarkowski, Orson Welles) oraz teatru telewizji. Zapisy w podstawie programowej nie pozwalały na pominięcie wiedzy o filmie w toku kształcenia polonistycznego, choć oczywiście stopień ich obecności zależał od zainteresowań nauczyciela oraz doboru podręcznika. W ten sposób podsumował założenia programowe ówczesnej podstawy Witold Bobiński w książce *Teksty w lustrze ekranu*:

W stosunku do poprzedzającego obecną podstawę dokumentu jest ona krokiem w dobrym kierunku – powróciły w niej zapisy dotyczące swoistości tworzywa filmu i jego języka (także innych mediów audiowizualnych), ocalono dyrektywy skłaniające do kształcenia umiejętności interpretacji różnych tekstów kultury, przywrócono również w obszarze lektury kanoniczny zestaw tytułów filmowych, polskich i obcych. (Bobiński 2011: 98)<sup>4</sup>

Pojawienie się w roku 2009 treści filmowych w programie kształcenia literackiego było wyczekiwaną od wielu lat odpowiedzią na zasadnicze przemiany, jakie nastąpiły w kulturze światowej i polskiej. Niewątpliwie wiek XX i XXI to czas dominacji obrazu. Dobitnie nazwała ten stan rzeczy Maryla Hopfinger:

W drugiej połowie wieku typ kultury ma już charakter audiowizualny [...] O ile pierwsza połowa wieku upłynęła na konkurencji pomiędzy elementami rysującego się nowego układu a oddziaływaniem kultury typu werbalnego, to teraz przewaga praktyk i tekstów audiowizualnych stała się faktem kultury. [...] Przekazy audiowizualne rysują się w centrum kultury. Dominują na scenie komunikacyjnej. Tworzą układ odniesienia dla innych dziedzin społecznej komunikacji. Przekształcają świadomość komunikacyjną uczestników kultury. (Hopfinger 1997: 3)

Zdaniem Hopfinger właśnie owa zmiana w świadomości komunikacyjnej stanowi przyczynę, dla której szkoła winna się zajmować szeroko rozumianą edukacją audiowizualną. Z tego też powodu część badaczy, jak Agnieszka Ogonowska, Wiesław Godzic czy Bogusław Skowronek, postulowało, by do polskich szkół wprowadzić osobny przedmiot o nazwie „edukacja medialna”, tak się jednak nie stało. A przecież egzystencja w cyfrowo-ekranowym świecie wymaga humanistycznej refleksji. Film jest wszechobecny, od ekranów kin czy telewizorów poprzez tablety, aż po smartfony. Film jest masowo stosowanym sposobem rejestracji codzienności, dawcą rozrywki i zarazem sposobem ekspresji siebie. Młodzi ludzie doskonale radzą sobie z nowymi technologiami, nagrywają filmy, przerabiają je, a przede wszystkim oglądają. Tymczasem, jak wskazują badania, uczniów cechuje niski poziom kompetencji związanych z tworzeniem jakiegokolwiek wypowiedzi o filmie. Tak jakby w ich świadomości językowej, emocjonalnej, wyobraźniowej zajmował on nieznaczące miejsce. Ten paradoks się pogłębia, a szkoła wciąż nie potrafi systemowo sobie z nim poradzić.

(2011: 96-103).

<sup>4</sup> Bobiński myli się: w podstawie do liceum nie wymienia się tytułów filmowych, tylko nazwiska ich twórców.

Jednakże z perspektywy roku 2018 wspomniana podstawa z 2009 odchodzi do przeszłości. Obecnie jesteśmy świadkami zmian, powrotu do systemu Ośmioklasowej Szkoły Podstawowej i wdrażania kolejnych podstaw programowych. Niestety, analiza nowej podstawy do języka polskiego skłania do wniosku, że ponownie trzeba będzie apelować o konieczność edukowania filmowego (czy szerzej – medialnego) dzieci i młodzieży, gdyż kształcenie w tym zakresie zostaje zmarginalizowane. Postawiono głównie na rozwijanie kompetencji czytelniczych, zakładając niejako, że kompetencje medialne stanowią dla nich zagrożenie. Fakt ten dziwi tym bardziej, że dzisiaj udział młodych ludzi w kulturze odbywa się głównie za pośrednictwem mediów elektronicznych. Zdaniem badaczy PAN doprowadzi to do utraty kontaktu szkoły z młodymi odbiorcami kultury, w tym również literatury (Dobkowska, Markowski 2017). Co więcej, wspomniane kształcenie kompetencji czytelniczych ma raczej postulatyczny niż realny charakter. Słowa z preambuły do podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej:

[...] ważne jest, aby zainteresować ucznia czytaniem na poziomie szkoły podstawowej. Uczeń powinien mieć zapewniony kontakt z książką, np. przez udział w zajęciach, na których czytane są na głos przez nauczycieli fragmenty lektur, lub udział w zajęciach prowadzonych w bibliotece szkolnej. W ten sposób rozwijane są kompetencje czytelnicze, które ukształtują nawyk czytania książek również w dorosłym życiu. (MEN 2017: 6)

nie znajdują bowiem odzwierciedlenia w poszczególnych zapisach podstawy, czy to w celach ogólnych, czy szczegółowych. Rozwijanie kompetencji czytelniczych tak naprawdę zostało sprowadzone do znajomości katalogu pojęć z teorii literatury oraz kursu z historii literatury. Nad wyraz zaś rozbudowana lista lektur obowiązkowych do poszczególnych klas budzi uzasadnione podejrzenie, że w efekcie będziemy mieć do czynienia w szkole – w jeszcze większym niż dotąd stopniu – z „przerabianiem” lektur niż prawdziwymi spotkaniami z tekstem.

W nowej podstawie przy omawianiu tekstów kultury niemal zupełnie pomija się kategorię interpretacji, sugerując jedynie, aby interpretując tekst kultury, odnosić jego treść do własnego doświadczenia (klasa IV–VI) oraz elementów wiedzy o kulturze (VII–VIII) (MEN 2017: 12, 13). Pozaliterackie teksty kultury potraktowano jedynie jako dodatkowy element kształcenia literackiego, a ich funkcję sprowadzono do barwnego kontekstu. Równie postulatyczny charakter mają inne zapisy, dla przykładu uczeń klas IV–VI: „świadomie i z uwagą odbiera koncerty, spektakle, programy radiowe i telewizyjne oraz filmy dla dzieci”, ale przecież trudno o „świadomy” odbiór w sytuacji, gdy uczniowie nie poznają specyfiki tych dziedzin twórczości. Tymczasem specyfika pozaliterackich tekstów kultury pojawia się dopiero w klasie VII, kiedy mowa jest o określaniu wartości estetycznych dzieł sztuki. W podstawie znajdziemy zaledwie kilka pojęć związanych ze sztuką filmową: „scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska, muzyka [filmowa]”, szczególnie jednak brak zagadnień związanych ze specyfiką gatunku. Od ucznia wymaga się tylko, by wiedział, czym jest adaptacja filmowa, sceniczna i radiowa, oraz wskazał różnicę między tekstem literackim a jego adaptacją. W podstawie z 2017 roku idealistycznie założono również, że uczeń ma stać się twórcą. Tak bowiem należy rozumieć zapis: „tworzy różnorodne prezentacje, projekty wystaw, realizuje

krótkie filmy z wykorzystaniem technologii multimedialnych”<sup>5</sup> oraz „redaguje scenariusz filmowy na podstawie fragmentów książki oraz własnych pomysłów”<sup>6</sup>, wątpliwości budzi jednak zaplanowanie takiej umiejętności dla uczniów klas IV–VI.

Bobiński, twórca okółofilmowej strategii kształcenia literackiego, trafnie zauważył, że dzieje edukacji filmowej mają w historii przedmiotu język polski charakter sinusoidy: to zyskiwały, to traciły mocną pozycję (Bobiński 2011: 97). Słowa są nadal aktualne: po rewolucyjnym roku 2009 nadszedł 2017, a wraz z nim deprecjacja edukacji filmowej w ramach przedmiotu język polski. W opublikowanej niedawno podstawie programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum słowo „film” pojawia się jedynie w tytułach zalecanych dzieł teatralnych i filmowych oraz książek do samokształcenia. Na liście tej widnieje: *Apocalypsis cum figuris* (reż. Jerzy Grotowski); *Amadeusz* (reż. Miloš Forman); wybrane filmy z cyklu *Dekalog* (reż. Krzysztof Kieślowski); *Dziady* (reż. Konrad Swinarski); *Elektra* (reż. Piotr Chłodziński); *Emigranci* (reż. Kazimierz Kutz); *Kartoteka* (Krzysztof Kieślowski); *Kordian* (reż. Jan Englert); *Lawa. Opowieść o „Dziadach”* (reż. Tadeusz Konwicki); *Moralność pani Dulskiej* (reż. Tomasz Zygadlo); *Nad Niemnem* (reż. Zbigniew Kuźmiński); *Noc listopadowa* (reż. Andrzej Wajda); *Noce i dnie* (reż. Jerzy Antczak); *Przedstawienie „Hamleta” we wsi Głucha Dolna* (reż. Olga Lipińska); *Rewizor* (reż. Jerzy Gruza); *Rękopis znaleziony w Saragossie* (reż. Wojciech Jerzy Has); *Iwona, księżniczka Burgunda* (reż. Zygmunt Hübner); *Sanatorium pod klepsydrą* (reż. Wojciech Jerzy Has); *Szklana menażeria* (reż. Jerzy Antczak); *Śluby panińskie* (reż. Andrzej Łapicki); *Wizyta starszej pani* (reż. Jerzy Gruza); *Zezowate szczęście* (reż. Andrzej Munk); *Ziemia obiecana* (reż. Andrzej Wajda). Jeśli jednak przeanalizujemy listę dokładniej, okaże się, że prym wiodą na niej spektakle telewizyjne (14 pozycji na 23), pozostałe utwory to mniej lub bardziej wierne adaptacje, jedynie *Zezowate szczęście* Andrzeja Munka i *Dekalog* Krzysztofa Kieślowskiego są wyjątkami od tej reguły. Gdy wrócimy teraz do zapisu z podstawy dla klas IV–VI: „uczeń rozumie, czym jest adaptacja utworu literackiego (np. filmowa, sceniczna, radiowa) oraz wskazuje różnice między tekstem literackim a jego adaptacją”, zauważymy, że film w koncepcji autorów dokumentu w zasadzie na każdym etapie edukacyjnym ma funkcjonować jedynie jako odniesienie do literackiego pierwowzoru. O wartości dzieła decyduje w takim ujęciu wierność/niewierność wobec oryginału. Brakuje natomiast na liście propozycji współczesnego kina, filmów popularnych czy wreszcie klasyki światowej, a także zapisów zachęcających do potraktowania filmu jako samoistnej propozycji interpretacyjnej.

Wróćmy jednak do przełomowego roku 2009. Programowa konieczność sprawiła, że powstały nowe podręczniki, zeszyty ćwiczeń, scenariusze lekcji, uwzględniające nową sytuację dydaktyczną. Niemal równoległe z wprowadzeniem nowej podstawy programowej Polski Instytut Filmowy przekazał czterem tysiącom szkół nieodpłatnie pakiet filmów. Ta filmowa uczta, jak głosił tytuł artykułu Wojciecha Orlińskiego, opublikowanego na łamach „Gazety Wyborczej”, spotkała uczniów wszystkich szkół ponadpodstawowych (Orliński 2009). Zestaw 26 płyt zawierał

<sup>5</sup> Pomysł kręcenia filmów przez uczniów postulował już w 1935 roku Bolesław W. Lewicki (1938: 215-216).

<sup>6</sup> Chociaż kategoria „twórcy” była wpisana w podstawę z 2009 roku jako rzecz podstawowa całego projektu opartego na trzech zasadniczych elementach: Odbiorze informacji (1), Analizie (2), a następnie Tworzeniu (3). Tworzenie było więc jednym z zasadniczych zrębów koncepcji programowej.

55 wybranych polskich filmów fabularnych, dokumentalnych i animowanych oraz omówienia i scenariusze analizy filmowej. Nad doborem filmów czuwał zespół naukowców pod kierunkiem Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, Marka Hendrykowskiego, Tadeusza Lubelskiego i Tadeusza Szczepańskiego. Materiały zostały przygotowane z myślą nie tylko o nauczycielach języka polskiego, ale i historii, wiedzy o społeczeństwie czy wiedzy o kulturze. Zestaw nie składał się, jak można by oczekiwać, z adaptacji, ale skomponowano go wokół następujących tematów: *Kino myśli*, *Moralność kamery*, *Observacje codzienności*, *Kadry pamięci*, *Obrazy magiczne*, *Filmowe przypowieści*, *Siła symbolu*, *Metafory prawdy*, *Mówić nie wprost*, *Bez komentarza?*, *Rozdroża historii*, *Zapisy przeszłości*, *Wokół narodowych stereotypów*, *Gorzki śmiech*, *W krzywym zwierciadle*, *Współczesne lęki*, *Portrety zbiorowe*, *Mali bohaterowie*, *Między fikcją a rzeczywistością*, *Poezja i proza kina*, *Kino o kinie*, *Gry filmowe*, *Malarskie inspiracje*, *Nowa estetyka*, *Kim jestem?*, *Esaj filmowy*. Zagadnienia poruszane w danym cyklu tematycznym opatrzone dwoma rodzajami komentarzy. Pierwszym, mającym charakter filozoficznego wprowadzenia (autorstwa Tadeusza Lubelskiego), i drugim, tak zwanym subiektywnym, czyli krótkimi etiudami filmowymi zrealizowanymi przez studentów Łódzkiej Szkoły Filmowej. W etiudach tych wystąpili znani aktorzy, piosenkarze czy dziennikarze. Dla przykładu filmy *Cześć*, *Tereska* Glinńskiego i *Rodzina człowiecza* Władysława Ślesickiego stały się ilustracją tematu *Observacje codzienności*. Subiektywnym komentarzem opatrzył je Sidney Polak, a jego piosenkę *Chomiczówka* przepleciono urywkami z filmu. Z kolei zestaw zatytułowany *Kim jestem?* (oparty na filmach *Zmruż oczy* Andrzeja Jakimowskiego i *Gadające głowy* Krzysztofa Kieślowskiego) skomentowali Muniak Staszczuk, Tomasz Lis i Robert Górski z Kabaretu Moralnego Niepokoju. Jak zauważyła na łamach „Polonistyki” Danuta Rajewicz, na szczególną pochwałę zasługiwał bogaty wybór filmów dokumentalnych i animowanych, zwłaszcza że trudniej je nabyć na wolnym rynku niż filmy fabularne (w pakiecie znalazły się między innymi głośny dokument Krzysztofa Kieślowskiego *Z punktu widzenia nocnego portiera*, słynna *Deflada* Andrzeja Fidyka czy oscarowe *Tango* Zbigniewa Rybczyńskiego) (Rajewicz 2009: 58).

Na wypadek gdyby okazało się, że audiowizualne komentarze są dla uczniów czy nauczycieli niewystarczające, do każdego pakietu dołączono broszurę zawierającą analizę filmów. Miała ona wieloaspektowy charakter: od poetyki dzieła, przez język wyrazu aż po całościowo ujętą problematykę, a także znaczenie filmu w dorobku reżysera. Ponadto zaproponowano zagadnienia do dyskusji i podano bibliografię.

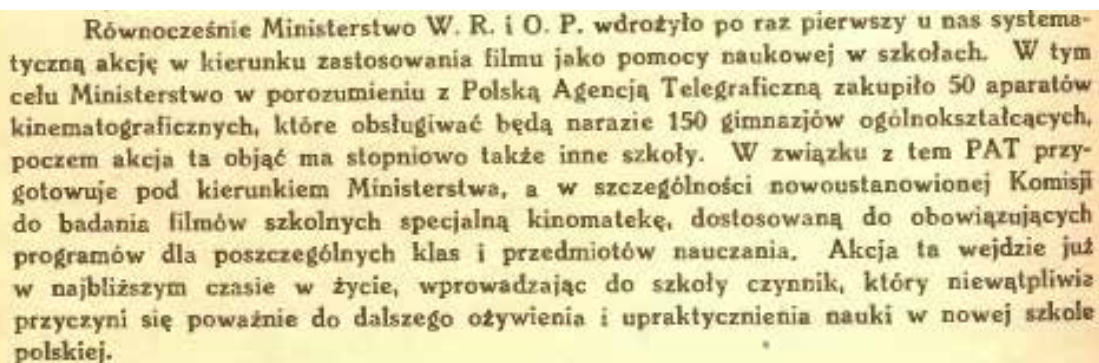
O inicjatywie PISF-u znajdziemy dużo informacji zarówno w prasie, jak i na rozmaitych stronach internetowych. Mało kto jednak wie, że to przedsięwzięcie nie było pierwszym tego rodzaju. Mam tu na myśli akcję przeprowadzoną w latach 30. w polskich szkołach. Był to czas, kiedy kino stało się przedmiotem bacznej uwagi władzy. 13 marca 1934 roku uchwalono ustawę o filmach i ich wyświetlaniu, która w większości dotyczyła cenzurowania i dystrybucji oraz zasad prowadzenia kinoteatrów<sup>7</sup>. Dostrzegano nie tylko konieczność wprowadzenia filmu do szkół i wyposażenia w związku z tym placówek w niezbędny do realizacji sprzęt, ale również konieczność kinofikacji kraju, szczególnie terenów położonych z dala od wielkich ośrodków miejskich. Działalność władzy w tym kierunku opisała Alina Madej (2002). Liczono, że kinofikacja przyniesie

<sup>7</sup> Zob. [dziennikustaw.gov.pl/du/1934/s/36/323](http://dziennikustaw.gov.pl/du/1934/s/36/323) (data dostępu 13.01.2018).

pozytywny efekt: mianowicie ożywienie rodzimego przemysłu filmowego, zasilonego większymi wpływami z eksploatacji polskich filmów. W katastrofalnym niedorozwoju sieci kin dostrzegano brak zaufania społeczeństwa i władz do filmu, a także brak zrozumienia jego właściwej roli we współczesnej kulturze. W latach 30. zaczęto też dostrzegać nowe – i ważne w obliczu groźby wybuchu wojny – funkcje kina, które w sąsiednich krajach z powodzeniem wykorzystywano do sterowania zbiorowymi nastrojami i stymulowania pożądanych postaw społecznych. Dlatego też masową propagandę kinofikacji kraju uważano zgodnie za pilne zdanie, a spierano się jedynie – jak zauważa Alina Madej – o metody jej przeprowadzenia oraz instytucjonalny patronat nad całym przedsięwzięciem (Madej 2002: 20-21).

Do realizacji celu postanowiono wykorzystać również kina objazdowe, prowadzone przez takie organizacje jak Macierz Szkolna, Towarzystwo Czytelni Ludowych, Akcja Katolicka czy Ochotnicze Straże Pożarne. Na szerszą skalę działalność kinofikacyjną zaczęło prowadzić Ministerstwo Spraw Wojskowych, dysponujące kilkoma nowoczesnymi samochodami kino-radiowymi mogącymi docierać do najodleglejszych garnizonów i wsi. Akcje te miały głównie na celu polonizację kresów wschodnich. Zwolennicy państwowej kinofikacji dowodzili, że powinna ona swoim rozmachem dorównać procesowi radiofonizacji kraju, który w tamtym okresie uchodził za wzór inspirowanych przez państwo działań (Bocheńska 1974: 196-197).

Wprowadzenie filmu do szkół uważano wówczas za jeden z warunków modernizacji polskiej oświaty i przybliżenie jej do zachodnioeuropejskich modeli. Dla wielu nauczycieli i publicystów w roku 1935 nareszcie nastąpił wyczekiwany przełom, otóż władza postanowiła zająć się filmem szkolnym w sposób bardziej zorganizowany. „Pierwiosnkem” było utworzenie referatu filmowego przy Wydziale Sztuki, skupiającego od tego momentu wszystkie kwestie związane z filmem jako dziełem sztuki oraz czynnikiem oświaty szkolnej i pozaszkolnej. Powołano również do życia Komisję Oceny Filmów, a dla pracowników oświaty zorganizowano we wrześniu (4-6 i 26-28 IX 1935) konferencję o tematyce filmoznawczej dotyczącą polskiego ustawodawstwa filmowego, gospodarczej roli filmu, organizacji życia filmowego, wpływu filmu na psychikę młodzieży. Ponadto:



Równocześnie Ministerstwo W. R. i O. P. wdrożyło po raz pierwszy u nas systematyczną akcję w kierunku zastosowania filmu jako pomocy naukowej w szkołach. W tym celu Ministerstwo w porozumieniu z Polską Agencją Telegraficzną zakupiło 50 aparatów kinematograficznych, które obsługiwać będą narazie 150 gimnazjów ogólnokształcących, poczem akcja ta objąć ma stopniowo także inne szkoły. W związku z tem PAT przygotowuje pod kierunkiem Ministerstwa, a w szczególności nowoustanowionej Komisji do badania filmów szkolnych specjalną kinomatekę, dostosowaną do obowiązujących programów dla poszczególnych klas i przedmiotów nauczania. Akcja ta wejdzie już w najbliższym czasie w życie, wprowadzając do szkoły czynnik, który niewątpliwie przyczyni się poważnie do dalszego ożywienia i uprzątnienia nauki w nowej szkole polskiej.

[Skan fragm. artykułu *Działalność Ministerstwa WRiOP w dziedzinie filmu*<sup>8</sup>]

<sup>8</sup> Działalność Ministerstwa WRiOP w dziedzinie filmu, „Oświata i Wychowanie” 1935, nr 8/9, s. 681-682. Zob. zbc. ksiaznica.szczecin.pl/dlibra/publication?id=11130&tab=3 (data dostępu 13.01.2018).

W artykule *Film w nauce i szkole* opublikowanym w 1938 roku w „Muzeum. Czasopiśmie wydawanym przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych”, Bolesław Lewicki omawia ówczesne dążenia:

Aktem erekcyjnym oficjalnego filmu szkolnego w Polsce był okólnik Ministerstwa WRiOP. nr 59 z dnia 9 lipca 1935 roku, ale dopiero rok później urzędowe słowo stało się ciałem [podkr. moje – M.S.] [...] Skompletowano filmotekę z 40 filmów przystosowanych do programu (9 biologicznych, 2 kulturoznawcze, 13 geograficznych, 6 fizykalnych, 6 z zakresu zajęć praktycznych i 4 z zakresu wychowania fizycznego). [...] Rozesłano po szkołach instrukcję metodyczną, ostatni zaś – listopad 1938 – wydano nawet w formie książki zbiór oficjalnych uwag metodycznych. Wybranych nauczycieli przećwiczano na kursach wyświetlania filmów. Rozpoczęło się nauczanie z pomocą filmu. (Lewicki 1938: 215-216)

Podkreślone przeze mnie słowa Lewickiego „dopiero rok później urzędowe słowo stało się ciałem” odnoszą się do tego, że wprowadzenie nowej pomocy dydaktycznej w roku szkolnym 1935/1936 nie zostało zrealizowane. Stało się to – ze względu na kłopoty organizacyjne – rok później. Najpierw Instytut Filmowy Polskiej Agencji Telegraficznej opracował plan kinofikacji szkół (w przyszłości zamierzał również skinofikować kraj w porozumieniu z pracownikami świetlic, czytelników wiejskich, spółdzielni produkcyjnych, klubów sportowych). Opracowano „rozdzielnik aparatów” oraz „plan obiegowy filmów”. Zredukowano filmy 35-milimetrowe do 16 milimetrów, tak by były one dostosowane do wąskotaśmowych projektorów szkolnych. W praktyce licząca 40 obrazów filmoteka szkolna miała za zadanie obsłużyć szkoły w ciągu dwustu dni nauki. Na każdy film przypadało pięć dni, w ciągu których należało go wyświetlić w grupie przynależnych do siebie szkół, a następnie odesłać do kolejnej placówki ujętej w planie. Ułatwieniem dla nauczycieli były dołączone do filmów karty filmowe, zawierające dane filmu i ogólne wskazówki metodyczne. Filmy podzielono na trzy kategorie: „A”, „B” i „C”. Kategorię „A” otrzymało 40 filmów krótkometrażowych, mających charakter pomocy szkolnej, ich wyświetlanie dla szkół objętych planem kinofikacji miało obowiązkowy charakter. Kategorię „B” otrzymały filmy również o charakterze pomocy naukowej, ale w tym wypadku decyzję o ich wyświetlaniu podejmował nauczyciel. Filmy opatrzone kategorią „A” i „B” przeznaczono do wyświetlania w czasie lekcji, natomiast filmy z kategorią „C”, określane jako ogólnokształcące i wychowawcze, miały być wyświetlane w czasie pozalekcyjnym. Projekcja filmów kategorii „C” w założeniu miała się przyczynić do podniesienia estetycznej kultury młodzieży, dlatego też zalecano ją poprzedzać prelekcją prowadzoną przez znawcę tematu albo pasjonata. Ponadto rozesłano do szkół instrukcję metodyczną, a w roku 1938 wydano w formie książki zbiór oficjalnych uwag metodycznych (Nowak-Zaorska 1969: 198-200 i 205-207). Listę poszczególnych filmów, spis szkół objętych rozdzielnikiem aparatów oraz przykładowy plan obiegu filmów znajdziemy w formie aneksu w pracy *Polski film oświatowy w okresie międzywojennym* (Nowak-Zaorska 1969: 240-252). Tutaj zaprezentuję jedynie spis filmów opatrzonych kategorią „C”. Ta kategoria z punktu widzenia polonisty wydaje się najciekawsza, gdyż ujęte w niej filmy nie stanowiły jedynie pomocy dydaktycznej, ale same miały się stać przedmiotem analizy i interpretacji. Choć sporządzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wykaz



filmów opatrzone zostały kategorią: fabularne, to jednak na poniżej liście znajdziemy również filmy dokumentalne:

	Tytuł filmu	Reżyser	Przeznaczenie
1.	<i>Biały anioł (The White Angel)</i> , 1936	Dieterle William	szkoła średnia
2.	<i>Bohaterowie morza (Captains courageous)</i> , 1937	Fleming Victor	szk. powsz. i średnia
3.	<i>Brygada śmiałych (Devil Dogs of the Air)</i> , 1935	Bacon Lloyd	szk. powsz. i średnia
4.	<i>Burza nad światem (The First World War)</i>	Willi Forst	szk. powsz. i średnia
5.	<i>David Copperfield</i> , 1935	Cukor George	szk. powsz. i średnia
6.	<i>Don Basco</i> , 1935	Alessandrini Goffredo	szk. powsz. i średnia
7.	<i>Dzień wielkiej przygody</i> , 1935	Lejtes Józef	szk. powsz. i średnia
8.	<i>Dwa porty</i>	brak danych <sup>1</sup>	dla ostatniego rocznika szk. powsz. i średniej
9.	<i>Francja czywa (Sommes nous defendus?)</i>	Loubignac Jean	dla ostatniego rocznika szk. powsz. i średniej
10.	<i>Geniusz sceny</i> , 1938	Gantkowski Romuald	dla ostatniego rocznika szk. powsz. i średniej
11.	<i>Jak wam się podoba (As you like it)</i> , 1936	Czinner Paul	szkoła średnia
12.	<i>Kala Nag (Elephant Boy)</i> , 1937	Flaherty Robert	szk. powsz. i średnia
13.	<i>Kły i pazury (Fang and Claw)</i> , 1935	Buck Frank	szk. powsz. i średnia
14.	<i>Kościuszków pod Racławicami</i> , 1937	Lejtes Józef	szk. powsz. i średnia
15.	<i>Królowna Śnieżka (Snow White and the Seven Dwarfs)</i> , 1937	Disney Walt	dla młodzieży szk. od 10 lat
16.	<i>Królowa Wiktoria (Victoria the Great)</i> , 1937	Wilcox Herbert	szkoła średnia
17.	<i>Ku wolności (Ritt in die Freiheit)</i>	Karl Hartl	szkoła średnia
18.	<i>Lord Jeff</i> , 1938	Wood Sam	dla st. młodz. szk. śr.
19.	<i>Maboni</i>	brak danych <sup>2</sup>	dla szk. średn.
20.	<i>Młody las</i> , 1934	Lejtes Józef	dla szk. powsz. i średn.
21.	<i>Na dalekiej północy</i>	brak danych	dla wszystkich szkół
22.	<i>Niemcy bohater</i>	Collins D.	dla szk. powsz. i średn.
23.	<i>Olimpiada (Fest der Schönheit)</i> , 1938	Riefenstahl Leni	dla szk. powsz. i średn.
24.	<i>Orlątko</i> , 1932	Turzański W.	dla wszystkich szkół
25.	<i>Orły morskie (Wings of the Navy)</i>	Bacon Lloyd	szk. średn.
26.	<i>Pan Twardowski</i> , 1935	Szaro Henryk	dla st. roczn. szk. pow. I dla szk. średn.
27.	<i>Pasteur (The Story of Louis Pasteur)</i> , 1936	Dieterle William	dla szk. średn.

28.	<i>Płomienne serca</i> , 1937	Gantkowski Romuald	dla szk. powsz. i średn.
29	<i>Przeor Kordecki</i> , 1934	Puchalski Edward	dla szk. powsz. i średn.
30.	<i>Romeo i Julia (Romeo and Juliet)</i> , 1936	Cukor George	dla dwóch ostatnich klas szkół średn.
31.	<i>Róża</i> , 1936	Lejtes Józef	dla szk. średn.
32.	<i>Sonata Księżycowa (Moonlight Sonata)</i> , 1937	Mendes Lothar	dla szk. średn.
33.	<i>Straszny dwór</i> , 1936	Buczkowski Leonard	dla szk. średn.
34.	<i>Szaleńcy</i> , 1928	Buczkowski Leonard	dla szk. średn.
35.	<i>Tajemnice dziewiczej puszczy</i>	brak danych	dla szk. pow. i średn.
36.	<i>Tajemnice Indii</i>	Lhandes	dla szk. pow. i średn.
37.	<i>Toni z Wiednia (Singende Jugend)</i> , 1935	Neufeld Max	dla szk. pow. i średn.
38.	<i>Trafalgar (Lydos of London)</i> , 1936	King Henry	dla szk. licealnych
39.	<i>Włóczęgi północy (Tundra)</i> , 1936	Dawn Norman	dla dwóch najst. rocz. szk. pow. i średnich
40.	<i>Zapomniana symfonia (Sins of Man)</i> , 1936	Ratoff Gregory Brower Otto	dla szk. pow. i średn.

Jak widzimy, lista obejmowała zarówno polskie pozycje, jak i zagraniczne, nie zabrakło na niej nawet *Olimpiady* Leni Riefenstahl. Warto wspomnieć, że ministerstwo WRiOP postanowiło poddać ewaluacji swoje działania i rozesłało ankietę do nauczycieli szkół objętych planową akcją. Kwestionariusz Ministerstwa poprzedzała ankieta opublikowana na łamach „Filmu” w 1937 roku. Chociaż z założenia i tym razem film był uważany za pomoc dydaktyczną służącą do realizacji głównie innych przedmiotów niż język polski, znajdziemy opinię nauczyciela polonisty, który dostrzegł potencjał wykorzystania filmu na lekcjach języka ojczystego. Według niego takie filmy, jak *Młody las*<sup>9</sup> stać się mogą tematem szkolnych wypracowań. Stwierdził, że film pozostawia w umyśle młodzieży trwalsze ślady niż utwór literacki, gdyż uczniowie po projekcji filmu zapamiętali nadspodziewanie dużo ważnych informacji artystycznych i historycznych (Nowak-Zaorska 1969: 211). Małgorzata Hendrykowska w wykładzie dla Akademii Polskiego Filmu uznaje *Młody las* za jeden z ciekawszych powstałych w tamtym okresie, między innymi ze względu na cechującą go filmowość, czyli odejście od teatralnego sposobu ujmowania tematu i gry aktorskiej. Film Lejtesa podejmował temat znany z *Szyfryfowych prac* Stefana Żeromskiego: bunt młodzieży szkolnej przeciw rusyfikacji uprawianej przez profesorów. Budował również poczucie zbiorowej solidarności, co

<sup>9</sup> Chodzi o film Józefa Lejtesa z 1934 roku.

podkreślały hasła umieszczone na plakatach reklamowych: „Przyrzekamy nigdy nie wrócić do rosyjskiej szkoły”<sup>10</sup>.

Inicjatywa ministerstwa, choć niezmiernie ważna, ze względu na wąski zakres oddziaływania nie przyniosła oczekiwanego przełomu w nauczaniu. Co prawda, dowiodła, że coraz powszechniej rozumiano potrzebę wykorzystania filmu w pracy z młodzieżą, ale raczej miała charakter eksperymentu niż potrzebnej rewolucji. Na pewno przyczyniła się do aktywności publicystycznej: w tym czasie ukazało się bowiem kilka ważnych publikacji, między innymi: *Na srebrnym ekranie* Norberta Iglowskiego (książka przeznaczona dla młodzieży, zapoznająca z procesem powstawania filmu oraz najprostszymi zagadnieniami teoretycznymi) czy broszura Wacława Podhorskiego-Okołowa *Kinematograf* (omawiająca zasady projekcji, rodzaje sprzętu filmowego, historię kina i jego znaczenie wychowawcze).

Jeśli porównamy przedsięwzięcie z lat 30. XX wieku do tego z 2009 roku, okaże się, że niedociągnięciem projektu PISF-u był brak ewaluacji prowadzonych działań (jaką natomiast podjęło ministerstwo WRiOP i miesięcznik „Film” w 1937 roku, gdy wprowadzano film do szkół i wyposażano je w projektory, o czym pisałam wyżej). Ewaluacji, która pokazałaby, czy ofiarowane szkołom pakiety filmowe wraz ze scenariuszami są rzeczywiście wykorzystywane przez nauczycieli, czy też zalegają na półkach szkolnych bibliotek. Szybko bowiem się okazało, że nie wystarczy wysłać do szkół zestawy filmów, trzeba jeszcze zachęcić (i nauczyć!) do ich stosowania. W roku 2012 powstał kolejny pakiet filmów przygotowany przez Filmotekę Narodową, tym razem było to 28 zestawów filmów dostępnych dla zarejestrowanych uczestników akcji on-line. Dodatkowo, tak, jak w roku 2009, do zestawów przygotowano scenariusze pomocne w realizacji lekcji.

Na głębszą refleksję przyszedł czas dopiero w 2014 roku. Wówczas w każdym województwie otwarto Pracownie Filmowe i powołano liderów Filmoteki Szkolnej, których zadaniem jest wspieranie nauczycieli w dydaktycznym procesie wprowadzania elementów edukacji filmowej i rozszerzenie sieci współpracy pomiędzy nauczycielami tak, aby grono tych, którzy sięgną po film w realizacji zadań szkolnych, ciągle się powiększało. Pierwszą pracownię filmową otwarto w marcu 2014 roku w Liceum Ogólnokształcącym im. I Dywizji Kościuszkowskiej w Piasecznie. Jak donosił autor artykułu *Pierwszą pracownię filmową*, w 2014 roku w Polsce powstało szesnaście multimedialnych pracowni, po jednej w każdym województwie. Ówczesna Pełnomocniczka Dyrektora Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej do spraw Upowszechniania Kultury Filmowej, Anna Sienkiewicz-Rogowska, tak uzasadniała prowadzoną przez PISF działalność:

Zależy nam na wykształceniu mądrego widza, który sięgnie również po ambitniejszy repertuar filmowy oraz na zwiększaniu widowni kinowej poprzez systemową edukację filmową. Jeśli uda nam się zaszczepić ten rodzaj aktywności wśród naszych uczniów, osiągniemy sukces w postaci nowego pokolenia polskiej inteligencji – wrażliwej i będącej czulą tkanką społeczeństwa obywatelskiego. (Zawiśliński 2014: 68-69)

<sup>10</sup>*Młody las* uznaje się również za pierwszy harmonijnie skonstruowany polski film dźwiękowy (Lubelski 2015: 99).

Obecnie, po upływie dziewięciu lat, na Bazę Filmoteki Szkolnej składają się 54 lekcje tematyczne, w których znajdują się materiały dydaktyczne, oraz 121 filmów fabularnych, dokumentalnych i animowanych. Program realizuje Filmoteka Narodowa – Instytut Audiowizualny przy wsparciu PISF-u. Nauczyciele i uczniowie mogą uczestniczyć w zajęciach organizowanych przez Liderów programu w Pracowniach Filmoteki Szkolnej czy warsztatach Wędrujących Filmoznawców Filmoteki Szkolnej.

Na koniec wróćmy jeszcze na chwilę do artykułu Lewickiego *Film w nauce i szkole* z 1938 roku, w którym dzielił się on z czytelnikami radością z „rozpoczęcia nauczania za pomocą filmu”. Lewicki posiadał doświadczenie w stosowaniu filmu w dydaktyce szkolnej. W latach 1933–1938 był nauczycielem języka polskiego w lwowskich szkołach, między innymi w liceum i gimnazjum im. Szajnochy. Za pośrednictwem lwowskiego Kuratorium nawiązał współpracę z centralą kinofikacji w Warszawie w celu organizowania publicznych pokazów i dyskusji filmowych. Na wiosnę 1939 roku współorganizował konferencję dla środowiska nauczycielskiego poświęconą wprowadzeniu wiedzy o filmie do szkół (Lewicki 1962: 93-107). Niestety, ambitne plany nie tylko jego, ale wielu działaczy i pedagogów, zaprzepaściła wojna<sup>11</sup>. We wspomnianej pracy Lewicki nie tylko syntetycznie omawia poczynania władz w zakresie edukacji filmowej, ale również podejmuje problematykę filmu naukowego i zauważa możliwości filmu artystycznego w kształceniu humanistycznym:

Metodyka filmu szkolnego w Polsce ma jeszcze swój ograniczony teren. Nie schodzi jeszcze do szkół powszechnych, nie zagnieździła się jeszcze na dobre w liceach, a na wyższych uczelniach gości tylko zależnie od temperamentu poszczególnych wykładowców. Urzędowo istnieje tylko w gimnazjach. Ujrzana w ogólnym swym zasięgu i zarysie wykazuje się dwoma celami. Cel bezpośredni zawarty jest w samym temacie poszczególnych filmów: zbadać, utrwalić. Jest jednak i cel pośredni: być bodźcem nowych pomysłów odkrywczych, za datkiem coraz nowych osiągnięć.

[Skan fragm. artykułu *Film w nauce i szkole* (Lewicki 1962: 221)]

Wydawałoby się, że po tylu latach szkoła powinna mieć już za sobą etap przekonywania do wykorzystywania filmu, niestety tak nie jest.

## SUMMARY

The article *The forgotten page. On the introduction of film education to Polish schools* raises a subject of film education in Polish schools. At the beginning of the article the author focuses on the

<sup>11</sup>Po wojnie Lewicki został nauczycielem akademickim, a później kierownikiem Zakładu Wiedzy o Filmie na Uniwersytecie Łódzkim.

groundbreaking school curriculum introduced to Polish schools in 2009. The teachers of Polish have had to include the elements of film education within their course since then. At the same time Polish Film Institute provided fourteen thousand schools with the packages of film materials. It was supposed to support film education in schools. The initiative was warmly approved by the press and various media. Nonetheless, it was not the first initiative of this kind in Poland as similar programme was introduced to schools in the 1930s by Film Institute of Polish Telegraphic Agency. The article is devoted to the description of this forgotten period of Polish education, which was terminated by the outbreak of World War II.

KEY WORDS:

Polish, Film education, School curriculum, Mobile cinema

BIBLIOGRAPHY

- 114 | Bobiński Witold. 2011. *Teksty w lustrze ekranu*. Kraków: Universitas.
- Bocheńska Jadwiga. 1974. *Polska myśl filmowa do roku 1939*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: PAN.
- Dobkowska Joanna, Markowski Andrzej [Rada Języka Polskiego]. 2017. Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: język polski – szkoła podstawowa – klasy IV-VIII. Online: [www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-men-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii&catid=45&Itemid=55](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-men-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii&catid=45&Itemid=55). Data dostępu 13.01.2018.
- Hopfinger Maryla. 1997. *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*. Warszawa: PIW.
- Kalużyński Wojciech. 2009. „Filmy Wajdy i Kiesłowskiego na liście lektur obowiązkowych”. *Dziennik. Gazeta Prawna* (197): 16.
- Lewicki Bolesław W. 1938. „Film w nauce i szkole”. *Muzeum. Czasopismo wydawane przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych* (4): 215-216.
- Lewicki Bolesław W. 1962. „Klub filmowy Awangarda”. *Kwartalnik Filmowy* (1/2): 93-107.
- Litorowicz Aleksandra, Majewski Piotr. 2011. *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”*. Warszawa: PISF, Filmoteka Szkolna.
- Lubelski Tadeusz. 2015. *Historia kina polskiego 1895–2014*. Kraków: Universitas.

- Madej Alina. 2002. Kino – władza – publiczność: kinematografia polska w latach 1944–1949. Bielsko-Biała: Prasa Beskidzka.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2009. Podstawa programowa języka polskiego z komentarzami. Język polski. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2017. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Nowak-Zaorska Irena. 1969. Polski film oświatowy w okresie międzywojennym. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Wydawnictwo PAN.
- Orliński Wojciech. 2009. „Filmowa uczta dla nastolatków”. Online: [http://wyborcza.pl/1,75410,6224165,Filmowa\\_uczta\\_dla\\_nastolatkow.html](http://wyborcza.pl/1,75410,6224165,Filmowa_uczta_dla_nastolatkow.html). Data dostępu 13.01.2018.
- Rajewicz Danuta. 2009. „Edukacja przez film”. *Polonistyka* (3): 58-61.
- Stróżyk Jarosław. 2009a. „Lekcja kina z Rejsem i Długiem”. *Rzeczpospolita* (9): 6.
- Stróżyk Jarosław. 2009b. „To nie kurs historii kina, ale pereł z lamusa żal”. *Rzeczpospolita* (9): 6.
- Zawiśliński Marcin. 2014. „Pierwsze pracownie filmowe”. *Magazyn Filmowy SFP* (32): 68-69.
- Zespół Dydaktyk Szczegółowych Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierunkiem dr hab. prof. UW Jolanty Choińskiej-Miki. 2013. *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski*. Warszawa: IBE.

(Footnotes)

<sup>1</sup> To zapewne film Kowickiego z 1934 roku. Jak podaje w *Gedanopedii* Krzysztof Kornacki, autor hasła „Gdańsk w filmie”, brak informacji o jego rozpowszechnianiu. Zob. [www.gedanopedia.pl/?title=GDAŃSK\\_W\\_FILMIE](http://www.gedanopedia.pl/?title=GDAŃSK_W_FILMIE) (data dostępu 28.06.2018).

<sup>2</sup> Chodzi najprawdopodobniej o film *Maboni. Das Kreuz im Land der Abakiveta*, niemiecki film dokumentalny z 1935 roku.





## NOWE MEDIA I TECHNOLOGIE CYFROWE A KSZTAŁCENIE INTERPRETACJI<sup>1</sup>

117

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA

Uniwersytet Gdański.  
Instytut Filologii Polskiej

### I. Nadzieje i mity nowych technologii a zmiana paradygmatu edukacji

Literatura dotycząca relacji między nowymi technologiami a edukacją jest bardzo bogata i wielostronna, podkreślająca między innymi komplikację problemów związanych z funkcją wychowawczą szkoły i specyfiką współczesnej kultury, w której nowe media odgrywają tak znaczącą, choć niejednoznaczną, rolę (Morbitzer 2014a: 1-10). Dołączają się do tego wątpliwości związane z jakością kształcenia i dwuznacznym wpływem na edukację nowych technologii. Głosy entuzjazmu są w coraz większym stopniu hamowane przez badania wskazujące na ograniczającą rozwój intelektualny i emocjonalny młodzieży funkcję Internetu i środowiska sieciowego (Morbitzer 2014b: 119-140). Podkreśla się równocześnie, że wyznacza ono przestrzeń współczesnej

---

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



rzeczywistości, stając się środowiskiem „naturalnym” młodego człowieka. Wskazuje się, jak Aniela Książek-Szczepanikowa, że czytelnicze problemy współczesnej młodzieży mają swe źródło w nie dość branej pod uwagę, a kształtowanej przez multimedia, postawie „interaktora, kolidującej z tradycyjnym czytelnikiem-interpretatorem” (Książek-Szczepanikowa 2005: 24). Potrzeba interaktywności zmienia jej zdaniem zasadniczo samą formułę interpretacji, wymuszając zgodę na ograniczenie autonomii dzieła, by nie hamować pasji interaktywnych młodych odbiorców (Książek-Szczepanikowa 2005: 30-31). Przyzwolenie na to wydaje się badaczce zdecydowanie mniej groźne od „percepcji sterowanej”, jaką śledzi w szkolnych podręcznikach i materiałach dla nauczycieli, w których tekst literacki czy tekst kultury traktuje się jedynie jako przedmiot do polonistycznych czy gramatycznych „ćwiczeń”. A taki rodzaj instrumentalizacji – dowodzi – przekreśla szansę nawiązania podmiotowego kontaktu młodego odbiorcy z tekstem (Książek-Szczepanikowa 2005: 32-43). Tylko że całkowita odbiorcza wolność, jak wskazuje Olga Dawidowicz-Chymkowska na przykładzie dyskusji forumowiczów o twórczości Małgorzaty Musierowicz, rodzi z kolei pytania natury etycznej o zagrożoną „symetryczność relacji między interpretującym a interpretowanym” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 295). O potrzebie etyki czytania w dydaktyce polonistycznej, w której bierze się pod uwagę i prawo do szacunku wobec „innego” (to jest i autorskiego tekstu) traktuje między innymi cała książka Anny Janus-Sitarz *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* (2009). Bo w polonistycznej myśli dydaktycznej nie ma w zasadzie alternatywy, której tak się obawia autorka *Życie w odbiorze...: albo zinstrumentalizowany i jednoznaczny odbiór sterowany, albo całkowita odbiorcza wolność*. Prawo do interpretacyjnej różnorodności nie wymaga już wyważania bram, chociaż praktyka szkolna nadal z nim się boryka. Toteż trudno nie zgodzić się z Książek-Szczepanikową, że „twórcy, dzieła i ich światy przedstawione nikną w natłoku przekazów. Rzeczowa informacja lub profesjonalna ocena rozwiązuje w szkole problem edukacji literackiej” (Książek-Szczepanikowa 2008: 265), kiedy tymczasem:

Nieważna jest liczba i jakość pytań epistemologicznych, ale ontologiczne zespolenie ze „światem przedstawionym”, wejście w jego swoistość, jak Alicja w Krainę Czarów, co decyduje zarówno o odbiorze, jak i o poznaniu. (Książek-Szczepanikowa 2005: 72)

I bez wątplenia o to chodzi. Problem w tym, jak to wejście w „ontologię” uruchomić.

O potrzebie polimedialności współczesnego polonisty pisze między innymi Wojciech Strokowski, upatrując w otwarciu na różne języki kultury szansy i dla utworów literackich, chociaż zastrzega, że o wszystkim decyduje jakość realizacji tej szansy:

W ostatecznym rachunku w warsztacie polonisty liczy się przede wszystkim twórcze podejście do mediów, a nie ilość, które i tak nie są nigdy w pełni wykorzystane. Człowiek jest przecież, jak uważa J. Huizinga, istotą ludyczną i lubi się bawić swymi „zabawkami”, które, jak pokazuje praktyka, nie zawsze są niezbędne. (Strokowski 2004: 303)

W braku wystarczającej nauczycielskiej świadomości i wiedzy o specyfice współczesnego młodego odbiorcy zanurzonego w multimediami i świecie obrazów upatruje źródeł słabości edukacji polonistycznej Anna Ślósarz. Zwraca przy tym uwagę na niebezpieczeństwo prymatu

komunikacji wizualnej nad werbalną, prowadzące do spływania poziomu wnikliwości, myślenia, rozwoju intelektualnego, dla którego niezbędny jest proces werbalizacji pojęć abstrakcyjnych. Dlatego z takim naciskiem podkreśla wartość odradzającego się słowa we współczesnych formach telepiśmienności (SMS-y, fora internetowe, czaty itd.) (Ślósarz 2009: 163-166). Postuluje bezwzględną obecność mediów i nowych technologii na lekcjach polskiego, ale i szczególną nauczycielską odpowiedzialność. Uznaje ją za warunek konieczny, aby media mogły pełnić swą funkcję: służyć pomocą w opanowaniu nie tylko materiału informacyjnego, wiedzy z nauki o języku czy ortografii, ale i w kształceniu umiejętności interpretacji, czy promowaniu pożądanych wzorców estetycznych i wychowawczych. Rozwaga w wykorzystywaniu mediów powinna wynikać ze świadomości, że w przypadku języka polskiego tworzenie modeli poznawczych i strategii kategoryzacyjnych może mieć charakter jedynie hipotetyczny i ograniczony (Ślósarz 2009: 16). Pomimo tego Ślósarz promuje koncepcję „dydaktyki medialnej”, która niemal całkowicie miałaby objąć przestrzeń dydaktyki przedmiotowej, upatrując w tym szansy na humanizację środowiska, w którego „naturze” – jak pisze – „tkwi wyalienowanie, odpersonalizowanie odbiorcy i przemoc wobec niego” (Ślósarz 2008: 14).

W oficjalnych raportach dotyczących edukacji XXI wieku mamy do czynienia prawie wyłącznie ze zmitologizowaną i upraszczającą tendencją, zgodnie z którą – jak zaznacza Anna Janus-Sitarz – unowocześnianie procesu dydaktycznego utożsamia się po prostu z technicyzacją narzędzi dydaktycznych. Tymczasem obserwacje „stechniczowanych” lekcji polskiego nie są budujące. I nie chodzi o wychowawczą odpowiedzialność za wykorzystywane materiały, ale o ścisły kontakt z tekstem, który w założeniu miał być głównym przedmiotem lekcyjnej uwagi. Cechująca takie lekcje nadaktywność działań, mających na celu podniesienie atrakcyjności zajęć, niekoniecznie sprzyja pogłębieniu ich przedmiotu, zwłaszcza jeśli jest nim na przykład praca z poezją:

Przepytywani po zajęciach uczniowie pamiętają rysunek z prezentacji PowerPoint, podobał im się youtube’owy filmik z nagraniem hiphopowej piosenki, wykorzystany jako kontekst, narzekają trochę, że arkusze pracy były za długie, nie zdążyli wypełnić. Nie, nie mogą sobie przypomnieć nazwiska poety, ani o czym był jego wiersz. Nie no, raczej nie sięgną po jego tomik. (Janus-Sitarz 2016: 15-16)

Autorka *W poszukiwaniu czytelnika*, walcząca o literaturę prawdziwie czytaną i poddawaną w trakcie lekcji wnikliwej uczniowskiej uwadze, buntuje się przeciwko lekcjom polskiego, które i współcześnie – mimo aktywizujących metod i technologicznego oprzyrządowania – niewiele różnią się od krytykowanych lekcji sprzed lat. Pozostają lekcjami, na których wiersz czy powieść są traktowane jedynie jako „źródła informacji”: uczniowie mają dzięki nim ćwiczyć się w charakterystyce bohaterów, ustaleniu przebiegu wydarzeń, wyróżnieniu środków artystycznych, czy głównych problemów. Nic dziwnego, że przy takiej koncepcji pracy czytanie literatury staje się naprawdę zbędne, jako że zdecydowanie efektywniejsze okazują się gotowe, ułatwiające typowe oczekiwania, formy pomocnicze, takie jak streszczenia czy bryki (Janus-Sitarz 2016: 17).

Przyczyną powyższego stanu, na co wskazują najczęściej nauczyciele, jest nazbyt sformalizowany system ewaluacji, w którym – jak zauważa Marek Pieta – „polonista jest sprowadzony do

funkcji inteligentnej maszyny liczącej”, a uczeń „widzi siebie w dialogu ze sztuczną personą, która liczy, porównuje, wskazuje, podsumowuje” (Pieniążek 2013: 64), co w konsekwencji prowadzi do spłaszczenia kształconej sfery aksjologicznej i niemożności upodmiotowienia przez uczniów wartości kulturowych, będących formalnie przedmiotem lekcyjnej uwagi (Pieniążek 2013: 61).

Jednak Krystyna Koziółek w *Czasie lektury* upatruje w powyższej tendencji zjawiska natury ogólniejszej, typowego nie tylko dla edukacji szkolnej, ale i uniwersyteckiej, podkreślając rozszerzającą się w coraz większym stopniu przestrzeń obcości między kształceniem literackim a żywym doświadczeniem lektury. Dowodzi słusznie, że nie jest to problem szkolny, ale problem dotyczący edukacji polonistycznej w ogóle, ujawniający się na gruncie uniwersyteckim w narastającej dychotomii między wiedzą o literaturze a samym jej czytelniczym i bezpośrednim doświadczeniem:

[...] jeśli zgodzimy się, że przedmiotem kształcenia humanistycznego jest przede wszystkim wiedza o literaturze, wówczas sankcjonujemy humanistykę bez lektury. Szkoła czy uniwersytet skupiają się na swego rodzaju ekonomicznej wymianie wiedzy o literaturze bez czytania samej literatury. I nie tylko jest to możliwe, ale znacznie efektywniejsze dla osiągnięcia celu, jakim jest egzamin. To nie cynizm czy lenistwo, lecz efekt włączenia kształcenia w procesy ekonomizacji wszystkiego. (Koziółek 2017: 33).

Wydaje się, że szansą na przywrócenie „rangi »osobistego doświadczenia estetycznego« w systemie i praktyce edukacji polonistycznej” (Koziółek 2017: 33) jest interpretacja, zwłaszcza interpretacja wyzwolona z jednolitości paradygmatu strukturalistycznego, wykorzystująca różnorodne praktyki czytania tekstu, na co po wielokroć wskazywano w literaturze przedmiotu (Myrdzik 1999: 95-134; Pilch 2003: 255-302; Koziółek 2006: 27-32; Bortnowski 2009: 105-130; Janus-Sitarz 2009: 366-382). Jednak kształcenie umiejętności takiej interpretacji jest również czasochłonne i – mimo głoszonej powszechnie jej potrzeby, jako kluczowej kompetencji współczesnego człowieka (Biedrzycki 2012: 16-162, Jaskółowa 2013: 41-42) – nie dość silnie osadzone w praktyce szkolnej (a i w uniwersyteckiej ulega ograniczaniu), podporządkowanej w dużym stopniu wspomnianym chociażby powyżej problemom. W jakim stopniu nowe technologie mogą wspomóc pracę polonisty w procesie uruchomienia w praktyce lekcyjnej pogłębionego rozumienia tekstu? Nowe media są przecież bogatą przestrzenią aktywności interpretacyjnej związanej zarówno z własną twórczością (na przykład wideoliteratura czy wideopoezja), jak i twórczością cudzą, będącą przedmiotem niekiedy bardzo rozwiniętych praktyk interpretacyjnych, między innymi na forach internetowych.

## II. Nowe media a interpretacja: przestrzeń możliwości

### a) Przyjemności wolne

Olga Dawidowicz-Chymkowska poddaje literaturoznawczej uwadze funkcjonujące na portalu Gazeta.pl, Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz (FFMM) z okresu 2005-2012. Skłoniła ją do

tego imponująca liczba użytkowników (114 tys. postów) pozwalająca na obserwację i „przybliżenie specyfiki ich praktyki interpretacyjnej” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 288). Przygląda się forum nie tylko jako miejscu czerpania różnych przyjemności z odbioru literatury, ale również „platformie pracy interpretacyjnej i inkubatorowi interpretacyjnych pomysłów” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 292). Przy czym nie tyle treść dyskusji wydała się jej szczególnie zajmująca, ile mechanizmy nią rządzące.

Punktem wyjścia do dyskusji – ocenianej wysoko przez autorkę artykułu – był zarzut, że Musierowicz w *Języku Trolli* przedstawia zbyt pesymistyczny obraz rzeczywistości społecznej. To uruchomiło całą sieć różnorodnych wypowiedzi dotyczących sposobów przeżywania okresu, o jakim w powieści mowa. Wypowiedzi zarówno potwierdzających tę wyjściową, jak i jej przeciwnych. Przy czym panowała ogólna zgoda na przytaczaną różnorodność osobistych doświadczeń, na dołączanie kolejnych jej aspektów. Takiej otwartości nie było już w przypadku następnej ujawnionej w dyskusji hipotezy interpretacyjnej, dotyczącej występującego w powieści (lub nie) motywu aborcyjnego. W tym przypadku oceniano wartość rozstrzygającej problem argumentacji, poszukując wystarczająco przekonującej dla pozostałych forumowiczów. Okazało się jednak, że żadna konkluzja nie była możliwa do uzgodnienia, na skutek zbyt dużej rozbieżności fragmentów uznawanych za kluczowe lub innego ich rozumienia. Pragnienie rozwiązania „zagadki” skierowało następnie rozmówców w stronę autorskiej intencji, ale rezultat był podobny (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 289).

Specyfikę tej dyskusji łączy Dawidowicz-Chymkowska z faktem, że mamy tutaj do czynienia ze współistnieniem dwóch rodzajów rozmowy o literaturze: pierwszej, emocjonalnej i cechującej się swobodą w podejściu do czytanego tekstu, typowej dla czytelników klubów książki i drugiej, bliższej profesjonalistom, w której szuka się w tekście argumentów potwierdzających głoszone hipotezy interpretacyjne i dba się o spójność wniosków interpretacyjnych. W pierwszej części dyskusji powieść autorki *Języka Trolli* stała się inspiracją do snucia wielu historii o przywołanym w powieści czasie, pełniąc „funkcję swoistego ośrodka, wokół którego zogniskowały się sprzeczne narracje społeczne z najnowszych dziejów Polski” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 292). W powstałej interpretacji, szczególnie cenionej – jak zaznacza autorka artykułu – przez Rorty’ego, dominuje pragnienie uzgodnienia tego, co subiektywnie ważne z innymi uczestnikami rozmowy. Ale w następnej części dyskusji występuje sytuacja odwrotna, gdyż jej siłą napędową staje się niemożliwa w realizacji potrzeba, by sprzeczne wobec siebie odczytania podporządkować jakiejś formule akceptacji przez wszystkich interpretujących. Niemożność realizacji takiego pragnienia doprowadziła uczestników do odkrycia, że „nie są w stanie znaleźć żadnego wspólnego kryterium, które pozwoliłoby im zgodnie przyjąć lub odrzucić kontrowersyjną interpretację” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 293). Narastanie sprzecznych formuł rozumienia wyczerpywało energię dyskusji i prowadziło w stronę poszukiwania intencji autorskiej, zbliżając się do akcentowanego w dekonstrukcjonizmie rozumienia tekstu, jako nie tylko wieloznacznego, ale i niemożliwego do pełnej, rozbijanej przez sprzeczności, interpretacji (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 294).

Zdaniem Dawidowicz-Chymkowskiej mechanizmy, które rządzą powyższą dyskusją, potwierdzają rozpoznania dawno już poczynione przez literaturoznawców, podkreślające, że rozumienie tekstu jest zależne od wspólnoty interpretujących. Dyskusja forumowiczów potwierdzałaby potencję literatury także popularnej, jako inicjatorki kształcenia postawy otwartości na inne rozumienia i świadomości, że mogą istnieć różne (inne od naszych) wspólnoty interpretacyjne. W związku z tym „łatwo” – jak pisze – przypisywać takiej interpretacji wartość etyczną. Tylko że należałoby wówczas pominąć inny rodzaj etycznej odpowiedzialności, związany tym razem z problemem „lojalności interpretatora wobec tekstu i stojącego za nim autora” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 295). Bo symetryczność relacji między tym, kto interpretuje a interpretowanym, została tutaj wyraźnie zaburzona:

Fakt, że tendencję do ostrej krytyki Musierowicz ujawnia większość czynnych uczestników forum, prowokuje zarzuty, iż taką krytykę uczynili oni normą grupową i traktują ją jako środek do budowania wewnętrznej spójności własnego środowiska – nie szukając faktycznie porozumienia ani z samą autorką, ani z tymi czytelnikami *Jeżyjady*, którzy nieskłonni są oceniać ją tak surowo. (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 297)

Głoszone przez forumowiczów deklaracje otwartości na inność promują więc zarazem zdecydowane wykluczenie inaczej myślących. Forum, zacierając granice między interpretatorami-negocjatorami sensu a „zwykłymi” czytelnikami, między wypowiedzią publiczną a prywatną, pisaną a mówioną odzwierciedla zdaniem autorki artykułu zarówno swoje możliwości, jak i niebezpieczeństwa. Wolność od ograniczeń, spontaniczność może być źródłem interpretacji nietypowych, inspirujących, ale – poprzez słabsze mechanizmy selekcji (czy ich brak) – radykalnych, jednostronnych i wykluczających. W efekcie: „Internetowa maszyna interpretacyjna, jaką stanowi forum, może więc być postrzegana jako tyleż twórcza, co trudna do skontrolowania, tyleż skuteczna, co niebezpieczna” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 298).

Z kolei Anna Ślósarz analizuje wybrane formy internetowej wideoliteratury, sugerując, że właśnie one mogą stanowić lekarstwo zarówno na ograniczenie odbiorczych emocji do emocji skrajnych, w dodatku zinstrumentalizowanych przez potrzeby kultury masowej i reklamy, jak i przyczynić się do rozwoju praktyk twórczych i odbiorczych (Ślósarz 2017: 144). Stawia przy tym ryzykowną tezę, że nowomediálne dzieła sztuki w większym stopniu poszerzają zakres odbiorczych przeżyć emocjonalnych, a w konsekwencji i empatii, niż postmodernistyczne przykłady sztuki współczesnej, w których jej zdaniem pragnienie skandalizującego rozgłosu pełni funkcję dominującą. Dlatego twierdzi:

Wideoliteratura okazuje się ważną formą społecznej komunikacji, ponieważ w imię podmiotowości artysty, osobiście prezentującego dzieło, staje się sposobem ujawniania i upowszechniania pełnej skali emocji, które budzi w nim dzisiejszy świat, w tym niedoreprezentowanych bądź represjonowanych przez kulturę i społeczeństwo. (Ślósarz 2017: 146)

Wideoliteratura – jak wskazuje – sięga do źródeł antycznej melorecytacji, wykorzystując równocześnie środki wyrazowe charakterystyczne zarówno dla literatury, jak filmu, teatru, muzyki.

Najczęściej prezentowana jest w formie filmów, na których autorskiemu wykonaniu utworu (recytacji) towarzyszą oprawa graficzna oraz wybrane animacje, dzieła sztuki, interfejsy czy fotografie, co zwiększa jej zdaniem zakres i rodzaj wyrażanych emocji. Odmianą wideoliteratury jest powstała pod wpływem nowych technologii wideopoezja (poezja wizualna), w której artysta łączy w integralną całość tekst werbalny z tekstami niewerbalnymi, co „stwarza dodatkowe możliwości stosowania środków poetyckiego wyrazu i otwiera nowe przestrzenie dla komunikacji literackiej i wyobraźni” (Ślósarz 2017: 150). Stabilność tekstu, instancja autorska przestają mieć znaczenie, bo ważniejszy staje się wyzwalaający emocje czytelników-użytkowników „interaktywny performans” (Ślósarz 2017: 150), który poprzez ujawnianie szerokiej skali emocji angażuje twórcę i odbiorcę, przywracając im utraconą podmiotowość.

Pełny entuzjazm Ślósarz dla nowomediálních form literackich oraz praktyk interpretacyjnych wyrażają przykładowo słowa:

Dzięki sieci użytkownicy bywają współtwórcami lub radykalnymi kontestatorami znaczeń tekstów: konfiguracji znaków językowych i pozajęzykowych, aluzji, wspólnie analizowanych cytatów, interpretacyjnych gier. Umożliwiają to fora dyskusyjne na temat utworów oraz upowszechniający się model tworzenia literatury: multimedialnej, interaktywnej, opatrywanej komentarzami i często tworzonej kolektywnie, czyli diametralnie odmiennie od tradycyjnie pojmowanej, w której komunikowanie jest jednokierunkowe, a czytelnikowi wyznaczona jest rola biernego obserwatora dzieła [podkr. G.B.T]. (Ślósarz 2017: 150-151)

To prawda, ale entuzjazmowi wobec nowych form twórczych i odbiorczych towarzyszą niewypowiedziane wprost dwa założenia. Pierwsze, że literatura (poezja) bez wspomagania internetowych narzędzi nie ma racji bytu, bo jej możliwości poszerzania przestrzeni odbiorczej wrażliwości – z natury rzeczy – są bardzo ograniczone. Drugie, że jakiegokolwiek zasady, rygory ograniczające oraz wartościujące jakość internetowej aktywności twórczej i odbiorczej nie mają znaczenia, bo niejako sama interaktywność jest ważna, a ona – niemal automatycznie i samoczynnie – przynosi pozytywne efekty. Towarzyszy im trzecie, wypowiedziane już bezpośrednio w ostatnim cytacie, a przeczące literaturze przedmiotu związanej z interpretacją, w tym interpretacją szkolną (choć praktyka wygląda różnie), że interpretacja niewykorzystująca nowomediálnego instrumentarium przypomina jedynie jednokierunkowy komunikat, w którym odbiorcy „wyznaczona jest rola biernego obserwatora dzieła”. Wszystkie te założenia budzą wątpliwości, bo zasadniczo upraszczają złożony obraz zarówno rzeczywistości społecznej, twórczej, jak i odbiorczej, a wynikają z przekonania o edukacji medialnej, jako diametralnie różnej od edukacji tradycyjnej. Media drukowane miałyby prawo do bytu o tyle, o ile wchodziłyby w rozmaite konfiguracje z mediami cyfrowymi. Na nauczającym z kolei spoczywałaby głównie odpowiedzialność nie tyle za jakość kształcenia określonych umiejętności, ile za wychowawczy aspekt kontaktu z nowymi mediami (Ślósarz 2017: 158).

Jednak poloniści są również odpowiedzialni za jakość kształcenia umiejętności interpretacyjnych, a więc i za odnalezienie formuł połączenia żywiołowej i emocjonalnej twórczości, podmiotowego doświadczenia z mechanizmami wynikającymi z etycznej odpowiedzialności

interpretatora wobec interpretowanego (Jaskółowa 2013: 42-45; Szczukowski, Tomaszewska 2014: 16-17). Preferowane przez Książek-Szczepanikową wejście w „ontologię” dzieła zakłada istnienie tej ontologii i jej samoistną wartość. Jeśli z tego zrezygnujemy to interpretacja konkretnego utworu przekształca się w pretekst do zbioru aktywności zupełnie innego rodzaju. Idealem byłoby połączenie żywiołowego i wolnego odbiorcy z negocjatorem sensu niesprzecznego z interpretowanym tekstem. Jakie możliwości otwierają nowe media i narzędzia sieciowe w przypadku nie tylko przyjemności wolnych, ale i tych „zobowiązanych” do kształcenia konkretnych kompetencji, zwłaszcza związanych z kształceniem umiejętności złożonych?

#### b) Przyjemności zobowiązane

*Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym* (2017) Agnieszki Kopacz jest z pewnością cenną pozycją, wspomagającą polonistów w poszerzaniu przestrzeni ich cyfrowej aktywności. Patronuje jej optymistyczne przekonanie, że narzędzia sieciowe są edukacyjnie efektywne przy kształceniu wszystkich kompetencji. Jednak kończący książkę *Literacki pojedynek* – stworzona przez autorkę planszowa gra literacka (Kopacz 2017: 223-227), w której wykorzystuje się niektóre z zaproponowanych wcześniej narzędzi – budzi wątpliwości. W założeniu ma ona służyć wprowadzeniu lub powtórzeniu wiadomości z odbioru tekstów kultury, analizy i interpretacji oraz tworzenia wypowiedzi. Uwzględnia się w niej potrzebę dynamizowania gry (zasada grywalizacji), stąd „niespodzianki” pozwalające na zdobywanie dodatkowych punktów lub grożące ich utratą „pułapki”. Jednak polecenia i zawierający realizację zadań „Komentarz dla nauczyciela” związane ze sprawdzaniem umiejętności analityczno-interpretacyjnych wskazują, że owa interesująca propozycja zaczyna przypominać – pomimo cyfrowego instrumentarium – test z pytaniami zamkniętymi, w którym żąda się jednoznacznej i jednopoziomowej odpowiedzi tam, gdzie takiej odpowiedzi udzielić nie można. Kształcenie umiejętności analityczno-interpretacyjnych realizowane w taki sposób rodzi niebezpieczeństwo dodatkowego utwierdzenia uczniów w przekonaniu, że poezja (literatura) jest tylko materiałem do „ćwiczenia” znajomości środków stylistycznych, określania ich ogólnej funkcji, podawania ogólnikowego „przesłania” utworu. Proponowana gra planszowa wymaga więc dodatkowych uzupełnień, by w nauczycielskim odbiorze nie potwierdzała prawomocności jednej tylko „zaprogramowanej” przez nauczyciela wykładni rozumienia, co może być merytorycznie uzasadnione w trakcie sprawdzania (kształcenia) umiejętności prostych, ale nie złożonych. W innym przypadku założone kształcenie uczniowskiej inwencji, samodzielności myślenia, stanie się procesem zapamiętywania i odtwarzania „gotowych” formuł myślenia. Czy jednak stworzenie takiej uzupełnionej „gry” jest w ogóle możliwe? Sądzić można, że tak (taka też była intencja autorki monografii, choć nie dość jasno bezpośrednio wyeksponowana), jeśli owe „odpowiedzi” staną się jedynie punktem wyjścia do dalszej klasowej rozmowy (dyskusji) o ich prawomocności. Byłaby to wówczas gra, w którą wpisano by potrzebę przerywania jej ciągłości bezpośrednim żywiołem uczniowskiego namysłu, refleksji nad odpowiedziami „wzorcowymi”.

Z przekonaniem o zasadniczej zmianie jakości i form kształcenia niesionej przez nowe media oraz technologie cyfrowe spotykamy się także w literaturze dotyczącej kształcenia akademickiego. Towarzyszy temu niekiedy retoryka walki „starego” z „nowym”, rewolucji powstrzymywanej przez zastale struktury oraz optymistyczne przekonanie, że oto e-learningowe formy nauczania uwolnią edukację od wszystkich dotychczasowych niedogodności, braków i błędów (Penkowska 2010: 76, 164). Są jednak też prace konfrontujące rewolucyjne nadzieje z rzeczywistością i sprawdzające realną efektywność takiej edukacji w wybranym zakresie (Latoch-Zielińska 2009: 225-226) lub w wymiarze bardzo szerokim. Do tych ostatnich należy monografia Mirosława Wobalisa *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów. Analiza form i metod stosowania nowych mediów i technologii cyfrowych w akademickim kształceniu polonistów na przykładzie Serwisu Edukacji Interaktywnej Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu* (2017). Jest ona efektem zderzenia edukacyjnych nadziei z konkretną praktyką badań poświęconych efektywności nowych mediów i technologii cyfrowych w kształceniu studentów filologii polskiej. Po raz pierwszy mamy więc do czynienia z książką, która obejmuje tak szeroki wachlarz działań związanych z nowymi technologiami, dotyczącymi akurat specyfiki ich wykorzystywania w edukacji polonistycznej.

Autor analizuje relacje między mediami tradycyjnymi i cyfrowymi a specyfiką pokolenia wychowanego w świecie globalnej, natychmiastowej komunikacji, podkreślając, że doposażenie sprzętowe jest dopiero punktem wyjścia do prac modernizacyjnych, w dodatku takich, które wynikają z autentycznych potrzeb, a nie są efektem działań odgórnie narzucanych (Wobalis 2017: 10-11). Dystansowi wobec bezrefleksyjnej aprobaty nowych technologii towarzyszy równocześnie przekonanie o ich pozytywnych aspektach otwierających szansę na poszerzenie możliwości świadomego wyboru w świecie, który istnieje zarówno w przestrzeni cyfrowej, wirtualnej, jak i analogowej, stanowiącej współcześnie coraz bardziej atrakcyjną formę ucieczki przed nadmiarem technologii. Uzupełniająca nauczanie tradycyjne cyfrowa dydaktyka służy kształceniu – jak pisze – „świadomych obywateli społeczeństwa sieciowego” (Wobalis 2017: 17): promujących czytelnictwo oraz wnikliwszy i wszechstronniejszy kontakt z różnorodnymi i bardziej skomplikowanymi formami kultury. Bo też chodzi o to, „by to nie technologia technicyzowała humanistykę, lecz by humanistyka humanizowała technologię” (Wobalis 2017: 121). Wobalis podkreśla jednoznaczną wartość kształcenia polonistycznego, jako że „kompetencje w zakresie nauczania języka rodzimego uznane zostały przez Parlament Europejski za kluczowe (są to również jedne z najważniejszych kompetencji dla ogólnego rozwoju osobistego i zawodowego człowieka)” (Wobalis 2017: 150), a z analiz badań rynku pracy wynika, że właśnie te kompetencje „znajdują się [...] wysoko na liście oczekiwań pracodawców” (Wobalis 2017: 150). Dystansuje się wobec współczesnych mitów związanych z technicyzacją, jako podstawowym warunkiem zawodowych umiejętności:

[...] wokół kompetencji cyfrowych narastają coraz większe mity i przekłamania sugerujące, jakoby ich nieznanomość stanowiła istotną ułomność, a poprzez władze oświatowe wymagające (wręcz narzucające) ich powszechne włączenie do procesu dydaktycznego na każdym etapie edukacji. (Wobalis 2017: 155)



Autor monografii odwołuje się również do licznej literatury przedmiotu, w której omawia się badania dotyczące ograniczeń edukacyjnych nowych mediów i technologii cyfrowych, czy mówi się wprost o ich szkodliwości (Wobalis 2017: 156-162). W rezultacie dystansuje się wobec zawłaszczającej ideologii kompetencji cyfrowych i uznaje, że mogą mieć one co najwyżej charakter uzupełniający tradycyjne kompetencje polonistyki XXI wieku.

Wobalis konfrontuje również funkcjonujące współcześnie mity o edukacji wolnej od ciężkiego trudu i wysiłku z badaniami neurobiologów dotyczącymi uwarunkowań związanych z uczeniem się. Wyniki badań empirycznych nie potwierdzają nadziei, że zabawa i wszelkie metody aktywizujące uwolnią uczniów od uciążliwego wysiłku, trudu. Przeciwnie, wskazuje się w nich, że akurat te niechciane elementy edukacyjne (ciężka praca, trud) są niezbędne do przyswajania nowej wiedzy. Badania neurobiologów wskazują również na prawdy dawno w edukacji rozpoznane. Mianowicie, że efektywność kształcenia zależy od trzech głównych czynników: a) motywacji uczącego się, b) czasu – poświęconego na poznanie, ale również na powtarzanie i przetwarzanie informacji, c) intensywności oraz pogłębionego sposobu ich przekazywania. Wszystkie te elementy są wyjątkowo ważne dla świadomości osób odpowiedzialnych za poziom i jakość kształcenia, zwłaszcza że mamy do czynienia z tendencją, która je lekceważy w imię urzędowych wskaźników ekonomicznych oszczędności.

Autor *Nowych mediów i technologii cyfrowych w kształceniu polonistów*, odwołując się do badań neurodydaktyków i neurobiologów, konstatuje, że ostatecznie wszystkie one wskazują, że o efektywności kształcenia decyduje głównie osoba nauczyciela oraz naturalne kanały przekazu informacji, które technologie cyfrowe mogą jedynie wspierać. Tym niemniej:

pomimo spełnienia wszystkich warunków i stworzenia optymalnego środowiska uczenia się proces ten n i g d y nie będzie odbywać się szybko, łatwo i przyjemnie. Neurony uczą się powoli, a warunkiem optymalizacji procesu jest jego systematyczność i stale podnoszenie poprzeczki. (Wobalis 2017: 187)

Temu przekonaniu towarzyszą inne, bardzo niepopularne wśród jednoznacznych entuzjastów nowych technologii w kształceniu:

Nic tak bowiem nie rozwija czytania, jak czytanie złożonych tekstów (a nie przeglądanie wpisów na portalach), nic tak nie rozwija pisania, jak pisanie dłuższych tekstów (a nie pisanie SMS-ów), nic tak nie rozwija lepiej zdolności matematycznych od liczenia w pamięci lub na kartce papieru (nie zaś poprzez wstukiwanie liczb do kalkulatora). Nic tak nie rozwija mózgu, zapamiętywania i myślenia, jak czytanie, pisanie i liczenie. (Wobalis 2017: 187)

Wobalis zwraca też uwagę, że badania neurobiologów wskazują na zależność między efektywnością technologii cyfrowych w edukacji a rodzajem kształconych kompetencji. Są one efektywne w przypadku kształcenia materiału informacyjnego oraz stosunkowo prostego ich przetwarzania, który można sprawdzić poprzez testy z jednoznacznymi wynikami. Jednak gdy chodzi nam o kształcenie rozbudowanych struktur znaczeniowych, to o ich efektywności decyduje nie intensywność bodźców, które możemy uzyskać poprzez wykorzystywanie narzędzi

sieciowych, ale głębokość przetwarzania tych informacji przez mózg, której polisensoryczność nowych mediów nie tylko nie stymuluje, ale może ograniczać (Wobalis 2017: 189-191). Prawdę tę potwierdzają prowadzone przez autora monografii badania nad efektywnością kształcenia z wykorzystaniem technologii cyfrowych w latach 2004-2016 na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu. Pozwoliły one na konfrontację pierwotnych wielkich nadziei związanych z komputeryzacją edukacji i jej jednoznacznie pozytywnym wpływem na jakość kształcenia – z rzeczywistością, która dowiodła, że wraz z komplikacją poziomu kształconych umiejętności, efektywność elektronicznego nauczania spada:

O ile więc media i technologie cyfrowe doskonale sprawdzają się w realizowanej od tysiącleci pogłębieniu w naukach przyrodniczych, ścisłych czy historii, to w przypadku kształcenia kompetencji komunikacyjnych, a w szczególności zadań związanych z uważnym, kontekstowym czytaniem trudnych tekstów kultury, daje się zaobserwować następującą prawidłowość: wraz ze wzrostem komplikacji komunikacyjnych, interpretacyjnych oraz stopniem skomplikowania przekazu efektywność dydaktyczna technologii informacyjnych spada, zaś efektywność dodatkowo się zmniejsza, jeśli narzędzie z założenia oferuje przekaz ograniczony w przekazie lub stosowany jest jako jedyne narzędzie dydaktyczne. (Wobalis 2017: 224-225)

Kształcenie umiejętności złożonych poprzez nowe technologie miałyby więc bardzo ograniczony zasięg lub w ogóle by się nie sprawdzało.

Przedstawione w monografii wnioski z wyników przeprowadzonych badań w środowisku polonistycznym są niezwykle ważne, gdyż wypełniają lukę, jaka istniała w zakresie konkretnych rozpoznań dotyczących efektywności czytania i interpretacji tekstów literackich (tekstów kultury) z wykorzystaniem nowych technologii. Okazało się również, że zarówno studenci, jak i prowadzący preferują hybrydowy model kształcenia, a więc takie zajęcia z wykorzystaniem technologii cyfrowych, które umożliwiają zbliżenie technologicznego kształcenia do form tradycyjnych (Wobalis 2017: 306). Zdalny system kształcenia okazał się najmniej efektywny i najbardziej czasochłonny. I wydaje się – nic w tym dziwnego, skoro – jak czytamy we *Wnioskach końcowych*:

Kształcenie, zgodnie z najnowszą wiedzą wyniesioną z prac neurobiologów oraz już wiele lat temu opisywanymi [wynikami badań – G.B.T.] w psychologii poznawczej [...], musi obejmować pełne spektrum życia osoby uczącej się – a technologie są tylko częścią tego życia. Muszą więc być obecne w kształceniu, nie mogą jednak zdominować kształcenia, gdyż ich właściwym miejscem jest pełnienie funkcji narzędzia – zarówno w procesie rozwoju studenta, jak i później, w trakcie jego pracy i codziennego życia. (Wobalis 2017: 309-310)

Entuzjazm przemieszany z powściągliwością i świadomością ograniczeń charakteryzuje również monografię Laury Szczepaniak-Sobczyk *E-learning w edukacji humanistycznej* (2016). Autorka pisze o utopijnych nadziejach rodem z filmów science fiction, które przyświecały początkom łączenia edukacji z nowymi mediami, dzięki którym kształcenie miałyby odbywać się szybko, przyjemnie i niemal bez wysiłku. Zaznacza:

Do takich uproszczonych wyobrażeń odwoływali się – i nadal czasem to robią – specjaliści od marketingu, promując ideę zastosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji. Jednak z czasem hasła te stały się coraz mniej nośne i przekonywujące. (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 67)

Powołując się na badaczy śledzących to zagadnienie, podważa potoczne sądy o dobrodziejstwie komputeryzacji mającej przynieść między innymi ograniczenie nakładów pracy uczącego i edukacji w ogóle, podniesienie jakości kształcenia i osiągnięcie dzięki temu sukcesu edukacyjnego. Wpisuje tę problematykę w zagadnienie natury ogólniejszej: „wielowiekowe rozważania na temat roli mediów w dążeniu człowieka do wiedzy i mądrości” (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 69). W każdy etap rozwoju mediów, przekonuje, wpisana jest początkowa ekscytacja i towarzyszący jej rozrost nadziei, po którym następuje rozczarowanie, by przekształcić się w zdystansowany namysł nad ich realną użytecznością. Czasy obecne i nowe media wpisują się jej zdaniem w tę prawidłowość, stając się szansą na realne rozpoznanie nadziei i ograniczeń związanych z zastosowaniem technologii cyfrowych w dydaktyce, szczególnie w dydaktyce polonistycznej (humanistycznej). Wprawdzie zdaje sobie sprawę z typowych nadużyć związanych z ich wykorzystywaniem, a prowadzących do kształcenia encyklopedycznego, „brykowego”, gloryfikującego uproszczoną informację i „trening” wybranych tylko umiejętności, ale słusznie zauważa, że takie „przypadłości” charakteryzować mogą (i często charakteryzują) również nauczanie tradycyjne. Dlatego podkreśla naturalną konieczność wykorzystywania narzędzi cyfrowych w edukacji, chociaż zastrzega, że na lekcje polskiego powinny one wkraczać „powoli, acz konsekwentnie – na zasadzie ewolucji, a nie rewolucji” (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 123). Jeśli tak, to jakimi ewolucyjnymi działaniami wykorzystującymi nowe media i technologie cyfrowe możemy posilkować się przy kształceniu interpretacji?

### III. A jednak...

W książce Szczepaniak-Sobczyk – swoistym podręczniku różnych technologii przydatnych w pracy polonistycznej – znaleźć można i takie, które – wydaje się – mogą okazać się pomocne w kształceniu umiejętności interpretacyjnych. Taką nadzieję budzą odpowiednio przetworzone propozycje związane z cyfrową twórczością, zwłaszcza sztuką opowiadania historii poprzez zastosowanie multimediów (tekst, muzyka, wideo, animacja, obraz, zdjęcie, grafika) oraz nowych technologii (komputery, tablety, telefony komórkowe, kamery wideo, skanery, Internet) – tak zwane *Digital storytelling*. Wśród form tej twórczości, często szczególnie nacechowanej emocjonalnie, realizowanych przez różne osoby czy instytucje (w tym artystów), Szczepaniak-Sobczyk proponuje wyróżnić nową kategorię – tak zwanego cyfrowego utworu. Może on dotyczyć wielu obszarów ludzkiej aktywności (narracja o własnym życiu, bohaterze literackim, wydarzeniu historycznym, ale też forma instrukcji, informacji), do których zalicza się również opowieść o stworzonym przez siebie lub przez kogoś innego dziele (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 203-210). Wyrazami takiej twórczości są wideoliteratura czy wideopoezja, o których pisze między innymi Anna Ślósarz (Ślósarz 2017: 143-161). Szczególnie rozwiniętą formą tego rodzaju aktywności jest *machinima* – film animowany

i realizowany w światach wirtualnych, którego stworzenie w szkolnych warunkach może okazać się – z powodów finansowych, prawnych i technicznych – zbyt trudne (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 211-214). Ale nie ma takich barier w przypadku prostszych utworów cyfrowych. Czy mogą być one przejawem nie tylko wolnej aktywności twórczej, ale również narzędziem pomocnym w kształceniu interpretacji?

W roku 2017 w ramach projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” (projekt MNiSW – Narodowy Projekt Rozwoju Humanistyki), realizowanego w Instytucie Filologii Polskiej UG, przetestowano możliwości *Digital storytelling* w tym zakresie. Grupa warsztatowa składała się w większości ze studentów filologii polskiej specjalności nauczycielskiej i biorących udział w projekcie nauczycieli o dłuższym już stażu pracy. Początkowo grupa liczyła 18 osób, ale ostatecznie proces pełnego testowania, włącznie ze stworzeniem i oceną utworu cyfrowego, zakończyło 14 osób. Organizatorką procesu testowania była autorka książki *E-learning w edukacji humanistycznej*, Laura Szczepaniak-Sobczyk. Plan działań podporządkowano kolejnym etapom tego zadania projektowego, dzięki czemu tworzenie własnego utworu cyfrowego zostało połączone z przygotowaniem kompetencji do jego realizacji. Uczestnicy warsztatów dokonali najpierw wyboru wiersza do opracowania spośród propozycji poezji: Adama Mickiewicza, Krzysztofa Baczyńskiego, Zbigniewa Herberta, Wisławy Szymborskiej, Stanisława Barańczaka, Julii Hartwig, Tadeusza Różewicza i Czesława Miłosza. Następnie testowali darmowe i ogólnie dostępne narzędzia elektroniczne należące do obszaru Web 2.0, by wybrać optymalne dla siebie i swojej koncepcji interpretacyjnej. Przykładowa lista aplikacji wyglądała następująco: filmy video (YouTube, urządzenia mobilne), animacje (*Bitable, Moviezu*), komiksy (*Pixton*), zbiory zdjęć wraz z opisem tekstowym lub dźwiękowym (*Picasa, Instagram, Pic-Lists*), multimedialne tablice (*Pinterest*), animowane prezentacje (*Prezi*), multimedialne plakaty (*ThingLink*), blogi (*Blogger*), media społecznościowe (*Facebook*), linie czasu (*Storify*).

Podczas bezpośrednich spotkań omówiono kryteria oceny utworów cyfrowych, w których brano pod uwagę uzasadnienie wyboru elektronicznego narzędzia, oceniano jego przydatność w pracy polonisty, multimedialność powstałego utworu (zastosowanie co najmniej trzech mediów, na przykład słowa, obrazu, filmu, dźwięku), a także zachowanie praw autorskich (majątkowych i osobistych). Jednak w głównej mierze chodziło o wypowiedź, czy elektroniczne dzieło jest rzeczywiście interpretacją wybranego wiersza, czy służą temu wybrana forma i narzędzia. Ocenie poddawano również stopień oryginalności cyfrowego utworu (wkład i zaangażowanie autora, pracochłonność, innowacyjność) oraz indywidualne spojrzenie na wiersz, służące poszerzeniu niesprzecznych z tekstem jego możliwości interpretacyjnych. Zwracano uwagę, w jakim stopniu cyfrowy utwór prezentuje pogłębioną interpretację wiersza, która dowodziłaby uważności, refleksyjności i wnikliwości czytania źródłowego tekstu. Podkreślano też elementy, dzięki którym cyfrowy utwór mógłby okazać się atrakcyjny dla odbiorcy, a więc przyciągać i utrzymywać jego uwagę, budzić pozytywne emocje (zaciekawienia, zdziwienia, podziwu). W końcowym opisowym komentarzu do cyfrowego utworu (wcześniejsze kryteria miały charakter punktowy), proszono o wyrażenie ogólnej opinii: „Czy to jest interpretacja? W jakim stopniu zastosowanie aplikacji

i serwisów internetowych przyczyniło się do samodzielności, wnikliwości i pogłębionej refleksji związanej z rozumieniem sensów utworu?”.

Po zakończeniu procesu tworzenia, na bezpośrednim spotkaniu, prezentowano wyniki prac i dyskutowano na temat powstałych elektronicznych interpretacji. Wprawdzie organizatorka procesu testowania uznała za ciekawy każdy cyfrowy utwór, gdyż każdy był jej zdaniem źródłem pomysłu interpretacyjnego, którego podstawą była inna osobowość twórcy, to ocena powstałych utworów, a więc również ocena jakości interpretacyjnych realizacji, wcale nie była jednolita. Dotyczyło to zarówno prowadzącej, jak i samych uczestników grupy. Podkreślano głównie czasochłonność całego procesu tworzenia, trudności związane z ograniczeniem narzędzi elektronicznych (wykorzystywano tylko darmowe i dostępne), niemożność „przekładu” wyobrażonego na medialne i związane z tym uproszczenia prowadzące do niechcianego udosławiania (ujednoznaczniania) sensów poetyckiego utworu. Zauważano mechaniczność przenoszenia tego, o czym mowa w wierszu na obraz, prowadzącą do „zamykania” znaczeń źródłowego tekstu, niespójność koncepcyjną elektronicznego utworu. Podkreślano osobiste zaangażowanie, indywidualne podejście do rozumienia tekstu, ale ujawniano również niepewność, czy jest to interpretacja.

Nie do końca realizowano wszystkie formalne postulaty związane z tego typu utworem, a więc na przykład często brakowało komentarzy uzasadniających wybór określonych narzędzi, pojawiały się problemy z tempem, spójnością strony wizualnej, często zapominano o zaznaczeniu praw autorskich w przypadku wykorzystywanych obrazów, utworów muzycznych, filmowych itp. Braki te wynikały głównie z faktu, że autorami utworów cyfrowych nie byli jednak zajmujący się tym na co dzień profesjonaliści, ale amatorzy próbujący zmierzyć się z tym zadaniem. Jednak przy wszystkich niedostatkach, niedogodnościach i zastrzeżeniach wśród grupy testującej przeważało przeświadczenie o niezbywalnej wartości tego eksperymentalnego doświadczenia. Spośród przedstawionych 32 propozycji do interpretacji wybrano wiersz Adama Mickiewicza (*Do M\*\*\**), Krzysztofa Baczyńskiego (*Ten czas*), wiersze Stanisława Barańczaka (*Jeżeli porcelana to wyłącznie taka, Widokówka z tego świata, Płakała w nocy, ale nie jej płacz go zbudził*), Wisławy Szymborskiej (*Miłość szczęśliwa, Na wieży Babel, Pocięba, Drobnie ogłoszenia, Pejzaż*), Tadeusza Różewicza (*Unde malum?*), Zbigniewa Herberta (*Matka*) i Julii Hartwig (*Czeka na Ciebie*).

Utwór Baczyńskiego *Ten czas* wybrano dwukrotnie i dzięki temu można było przyjrzeć się dwóm różnym autorskim realizacjom tego samego tekstu.

*Ten czas*

Miła moja, kochana. Taki to mroczny czas.  
Ciemna noc, tak już dawno ciemna noc, a bez gwiazd,  
po której drzew upiory wydarte ziemi — drżą.  
Smutne nieba nad nami, jak krzyż złamanych rąk.  
Głowy dudnią po ziemi, noce schodzą do dnia,  
dni do nocy odchodzą, nie lodzie — trumny rodzą,  
w świat grobami odchodzą, odchodzi czas we snach.

A serca — tak ich mało, a usta — tyle ich.

My sami — tacy mali, krok jeszcze — przejdziem w mit.  
 My sami — takie chmurki u skrzyżowania dróg,  
 gdzie armaty stuleci i krzyż, a na nim Bóg.  
 Te sznury, czy z szubienic? długie, na końcu dzwon —  
 to chyba dzwon przestrzeni. I taka słabość rąk.  
 I ulatuje — slysze — ta moc jak piasek w szkle  
 zegarów starodawnych. Budzimy się we śnie  
 bez głosu i bez mocy i slychać, dudni sznur  
 okutych maszyn burzy. Niebo krwawe, do róży  
 podobne — leży na nas jak pokolenia gór.  
 I plynie mrok. Jest cisza. Łamanych czaszek trzask;  
 i wiatr zahuczy czasem, i wiek przywali głazem.  
 Nie stanie naszych serc. Taki to mroczny czas.

10 wrzesień 1942 r. (Baczyński 1979: 357)

Autorką jednej z interpretacji *Tego czasu* była nauczycielka o dłuższym stażu pracy, dla której to doświadczenie należało do zupełnie nowych. Mimo tego stworzony przez nią utwór elektroniczny (wykorzystywała narzędzia: <https://youtu.be/QRcJ86xyRB4>) zyskał największą aprobatę zarówno u prowadzącej, jak i oceniających utwór studentów. Ocena Szczepaniak-Sobczyk wyglądała następująco:

Znakomity cyfrowy utwór! Przyciąga uwagę i znakomicie wprowadza w nastrój wiersza. Spójna autorska wizja. Dowód na to, że Baczyński jest uniwersalny i aktualny. Pierwsze kadry pokazują parę młodych ludzi spoglądającą na miasto w czasie pokoju – domy, lotnisko, nagle widzimy destrukcję miasta – nieprawdopodobne stało się możliwe. Powrót do normalnych, tętniących życiem ulic, ale po nich następuje przywołanie mroku, zła, wojny – zło się mroczy, a człowiek zdaje się być bezsilny wobec tego zła.

**Tempo:** harmonijne – muzyka, głos lektorki (ładna interpretacja głosowa) i muzyka współgrają, składając się na rytm filmu.

**Strona wizualna:** pomimo że jest to filmowy kolaż, to jest spójny.

**Muzyka i fragmenty filmowe:** kto autorem, prawa autorskie? (Materiały projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016)

Utwór, jako jedyny w grupie, sprowokował dodatkową ocenę uczestniczki, będącej pod jego wrażeniem: „Ma w sobie to coś, co wyróżnia go na tle innych! :)”. Podkreślano wartość interpretacji głosowej, która została spójnie połączona z formami wizualizacji treści wiersza, umiejętność ukazania jego uniwersalnego wymiaru i taką formę unaocznienia obrazu, który z jednej strony uwiarygodnia to, o czym się mówi, a z drugiej, silnie przemawia do odbiorczej wyobraźni. Zwracano równocześnie uwagę na to – co ważne w przypadku kształcenia interpretacji – że sens wiersza przedstawiono „w sposób ciekawy i nieoczywisty”. I rzeczywiście, mieliśmy w tym przypadku do czynienia z jedną z najbardziej spójnych i konsekwentnych koncepcji interpretacyjnych, co mogłoby prowadzić do wniosku, że najlepsze utwory elektroniczne tworzą osoby nie tyle wykształcone w zakresie narzędzi elektronicznych, ile posiadające wyższe od innych kompetencje interpretacyjne. Wskazywałaby na to również bardzo interesująca i koncepcyjnie przemyślana propozycja drugiej nauczycielki w grupie,

która przygotowała cyfrową interpretację wiersza Barańczaka *Widokówka z tego świata*. Przy czym należy zaznaczyć, że w jednym i drugim przypadku są to nauczycielki ustawicznie rozwijające swoje kompetencje interpretacyjne, współpracujące z uniwersytetem, ciekawe wciąż nowych rozwiązań metodycznych, stale poszerzające wiedzę z dydaktyki przedmiotowej i literaturoznawczej.

Wynikałoby z tego, że wykorzystanie e-learningu do kształcenia interpretacji jest mało efektywne, zwłaszcza przy towarzyszącej tym działaniom tendencji do ujednoznaczniania i upraszczania sensów źródłowego tekstu. Jednak ten eksperyment dowiódł, że można częściowo ograniczyć powyższe niebezpieczeństwa, jeśli przedmiotem elektronicznej pracy stanie się jeden tekst, przy towarzyszącym różnym realizacjom założeniu, że interpretacja ma być z nim niesprzeczna. Na takie możliwości zdaje się wskazywać druga interpretacja wiersza Baczyńskiego, której nieoczywistość zaznacza się już w ocenie Szczepaniak-Sobczyk:

Czy główny obraz koresponduje z wierszem? Widzimy noc, ale noc poetyczną: zablakany statek bezpiecznie wpływa do zatoki kierowany światłem latarni morskiej. Ten świat jest nastrojowy, harmonijny, ma swoje centrum i ład. A wiersz pokazuje chaos, okrucieństwo, strach, świat zagubionego człowieka, świat bez centrum, a jeśli nawet jest jakieś centrum, to jest to jądro ciemności. A może tą latarnią morską są (mogą być) emocje zakochanych? Ciekawy zabieg zderzenia rysunków (jakby) dziecięcych ze zdjęciami archiwalnymi. W ten sposób podkreślono opozycję historia prywatna – wielka historia. Przejmujące zdjęcia (szkoda, że archiwalne, bo przecież takie zdjęcia mamy i dziś). (Materiały projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016)

A oto inna recenzja, w której wyjaśnia się rozumienie autorskiej koncepcji interpretacyjnej:

Prezentację wyróżnia staranne i estetyczne wykonanie. Zdecydowanie skupia uwagę odbiorcy. Zaciekawia, skłania do refleksji. Praca jest multimedialna. Autorka wykorzystuje słowo (wiersz Baczyńskiego), obraz (kolorowa historyjka obrazkowa, zdjęcia z okresu II wojny światowej) oraz krótki film przedstawiający tykający zegar. Mimo iż zestawiono ze sobą z pozoru niepasujące elementy – obrazkowa historyjka przypominająca dziecięce rysunki i autentyczne fotografie przedstawiające okrucieństwo wojny, cyfrowa opowieść jest spójna. Zastosowane przez Autorkę środki artystycznego wyrazu są podporządkowane jej rozumieniu wiersza.

Historia miłości zostaje opowiedziana za pomocą tych jakby dziecięcych rysunków wykonanych kredkami. Rysunki są niezwykle barwne. [...] Równoległe opowiada się historię wojenną. W tym celu Autorka wykorzystala zamieszczone w Internecie czarno-białe fotografie z okresu II wojny światowej. Obrazkowa historia miłosna zostaje zatem skontrastowana ze zdjęciami – dokumentami czasu wojny i okupacji. Zestawienie to powoduje, że miłość w obliczu grozy wojny wydaje się czymś nierealnym, jakby snem. (Materiały projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016)

Dopowiada się przy tym, że „snem” dalekim od jednoznaczności sugerowanej przez dziecięcość kolorowych rysunków, bo przesyconym grozą, smutkiem i niepewnością. Podkreśla się, że mamy tutaj do czynienia z wnikliwą lekturą wiersza Baczyńskiego, która na pewno może zostać wykorzystana podczas lekcyjnej rozmowy o tekście, ale zdecydowanie nie powinna jej zastępować. Zresztą taka była ogólna ocena grupy testującej dotycząca wszystkich stworzonych cyfrowych utworów. Mogą stanowić punkt wyjścia do dyskusji interpretacyjnej o wierszu, ale nie mogą jej zastępować. Ich tworzenie pełniłoby więc głównie funkcję wspomagającą, inicjującą dalszy ciąg procesu interpretacji

skoncentrowanej chociażby na tym, czego w elektronicznej wersji brakuje w stosunku do treści wiersza, czego nie udało się „przełożyć” na obraz, dźwięk, muzykę, animację itp.

Powyższe dwie różne realizacje cyfrowego utworu dotyczące tego samego tekstu (*Ten czas* Baczyńskiego) zdają się otwierać przestrzeń możliwości związanych z wykorzystaniem nowych mediów i technologii w kształceniu interpretacji. Jeśli przedmiotem pracy byłby ten sam tekst, to otrzymalibyśmy wielość autorskich interpretacji, a wówczas i rozmowa o nich mogłaby stać się innym rodzajem dalszego ciągu pracy interpretacyjnej. Problemem jest czasochłonność tych prac „przygotowawczych”, które trzeba by podporządkować dłuższym działaniom projektowym i wpisać w porządek zajęć lekcyjnych. Ostatecznie wypada zgodzić się ze słowami autorki e-learningu w edukacji humanistycznej, że wprawdzie „doświadczenia związane z e-learningiem pokazały, że nie jest to perpetuum mobile, które wyeliminuje wszystkie problemy edukacji czy ograniczy udział nauczyciela w procesie kształcenia, ale:

Jest to czas szczególny, ponieważ wiele pytań dotyczących tej dziedziny jeszcze pozostaje bez odpowiedzi i chyba nic nie zostało ostatecznie ustalone. Możemy zatem przyglądać się fascynującym, nowym pomysłom i koncepcjom zastosowania e-learningu, ale też dydaktycznym porażkom. Wszystkie te działania poszerzają możliwości dydaktyki w ogóle. (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 245)

## SUMMARY

The article analyses the relations which exist between the hopes related to the use of education of new media and digital technologies and the specifics of Polish Language teaching. The paper shows the complexities of such relations by means of the problem of using new technologies as tools which help to teach complex skills, such as interpretation. The article indicates the optimistic suggestions stemming from the Internet interpretative practice and the limitations connected with it in the case of teaching interpretative competences. The paper includes the outcome of an experiment which directly tested the new media and digital technologies in the process of teaching the skill of interpretation.

## KEY WORDS:

Interpretation, Polish Language education, new media and digital technologies



## BIBLIOGRAPHY

- Antusiewicz Małgorzata. 2017. Stanisław Barańczak „Widokówka z tego świata”. [Interpretacja wiersza jako utworu elektronicznego na potrzeby projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016]. Online: <https://vimeo.com/217390707>. Data dostępu 27.05.2017.
- Baczyński Krzysztof Kamil. 1979. Ten czas. W: *Utwory zebrane*. T. I., 357. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- 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. 2009. *Jak zmienić polonistykę szkolną*. Warszawa: STENTOR.
- Czajkowska Natalia. 2017. Krzysztof Kamil Baczyński „Ten czas”. [Interpretacja wiersza jako utworu elektronicznego na potrzeby projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016]. Online: <https://prezi.com/p/kkoufnetopz/>. Data dostępu 27.05.2017.
- 134 | Dawidowicz-Chymkowska Olga. 2012. „Wynaturzone Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz jako interakcyjna maszyna interpretacyjna: studium przypadku”. *Teksty Drugie* (6): 287-298.
- Janus-Sitarz Anna. 2009. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna. 2016. *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków: Universitas.
- Jaskółowa Ewa. 2013. Uwolnić interpretację, 39-45. W: Jaskółowa Ewa, Karolina Jedrych, red. *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kopacz Agnieszka. 2017. Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Koziółek Krystyna. 2006. *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Koziółek Krystyna. 2017. *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Książek-Szczepanikowa Aniela. 2005. *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazańników. Wczoraj – dziś – jutro*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Książek-Szczepanikowa Aniela. 2008. *Życie w odbiorze... Czytelnicze wyzwania z pozycji edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Latoch-Zielińska Małgorzata. 2009, e-Kształcenie – nowe możliwości polonistyki, 217-229. W: Dziak Aleksandra, Żurek Sławomir Jacek, red. *E-polonistyka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Maciejewska Brygida. 2017. Krzysztof Kamil Baczyński „Ten czas”. [Interpretacja wiersza jako utworu elektronicznego na potrzeby projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016]. Online: <https://youtu.be/QRcJ86xyRB4>. Data dostępu 27.05.2017.
- Morbitzer Janusz. 2014a. „O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki”. Online: [http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1375/Labor\\_et\\_Educatio\\_nr2-2014\\_morbitzer.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1375/Labor_et_Educatio_nr2-2014_morbitzer.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Data dostępu 16.03.2018.
- Morbitzer Janusz. 2014b. „Szkoła w pułapce Internetu”. Online: <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbitz.pdf>. Data dostępu 16.03.2018.
- Myrdzik Barbara. 1999. Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pieniążek Marek. 2013. Ocenianie jako wytwarzanie horyzontu aksjologicznie obojętnego, 57-70. W: Marzec-Jóźwik Magdalena, red. Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pilch Anna. 2003. Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. *Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Wydawnictwo UJ.
- Penkowska Grażyna. 2010. *Meandry e-learningu*. Warszawa: Difin.
- Strokowski Wojciech. 2004. Polonista polimedialny, 297-335. W: Janus-Sitarz Anna, red. *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Kraków: Universitas.
- Ślósarz Anna. 2008. *Media w służbie polonisty*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Ślósarz Anna. 2009. Szkolny polonista wobec imperium ekranów, 163-176. W: Dziak Aleksandra, Żurek Sławomir Jacek, red. *E-polonistyka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ślósarz Anna. 2017. „Wideoliteratura jako ekspresja pełni emocjonalnego doświadczenia”. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Section Educatio Nova* (2): 143-161.
- Szczepaniak-Sobczyk Laura. 2016. *E-learning w edukacji humanistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna Bożena. 2014. *Sztuka interpretacji a lekcja polskiego. Uwagi wstępne*, 5-18. W: Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna Bożena, red. *Sztuka interpretacji. Polska poezja XX i XXI wieku*. Gdańsk: fundacja terytoria książki.
- Wobalis Mirosław. 2017. *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów. Analiza form i metod stosowania nowych mediów i technologii cyfrowych w akademickim kształceniu polonistów na przykładzie Serwisu Edukacji Interaktywnej Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.





## NOTY O AUTORACH

MAŁGORZATA ANTUSZEWICZ – doktor, absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego, obroniła pracę doktorską *Tradycja romantyczna a szkoła gimnazjalna. Wokół problemów recepcji*. Nauczycielka języka polskiego, autorka artykułów z dziedziny dydaktyki literatury publikowanych w czasopiśmie i książkach zbiorowych. Pracuje w projekcie „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” w Instytucie Filologii Polskiej w Katedrze Polonistyki Stosowanej.

137

BOGUMIŁA BROGOWSKA - doktorantka Filologicznych Studiów Doktoranckich na UG. Polonistka w Zespole Szkół Morskich w Gdańsku. Zainteresowania: literatura drugiej połowy XIX wieku oraz metodyka literatury. Egzaminator OKE (matura z języka polskiego). Autorka kilkunastu artykułów naukowych oraz kilku publikacji edukacyjnych. Autorka testów z języka polskiego, publikowanych na stronach Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego.

KAROLINA FIJOŁEK - doktorantka Filologicznych Studiów Doktoranckich na Uniwersytecie Gdańskim, a także nauczyciel-praktyk. Naukowo zajmuje się relacjami między literaturą wysoką i popularną. Wykorzystuje w swojej pracy potencjał dydaktyczny tych relacji i pokazuje, że trzeba i można budować most między tym, co popularne i tym, co wysokie.

IZABELA FUNK - jest absolwentką gdańskiej polonistyki. Obecnie kontynuuje studia na Filologicznych Studiach Doktoranckich Uniwersytetu Gdańskiego. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół problematyki kategorii empatii i inności w tekstach kultury wykorzystywanych w edukacji polonistycznej.

PAULINA OSAK - nauczycielka, studentka Filologicznych Studiów Doktoranckich na Uniwersytecie Gdańskim. Pracę magisterską pt. (Nie)bezpieczne związki. Świadomość językowa a szkolne interpretacje napisała pod kierunkiem prof. UG dr hab. Grażyny Tomaszewskiej. Powstająca również pod kierunkiem prof. UG dr hab. Grażyny Tomaszewskiej rozprawa doktorska poświęcona będzie możliwościom wykorzystania językoznawczych strategii interpretacyjnych na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej. Zainteresowania naukowe: językowy obraz świata, lingwistyka kognitywna, literatura dla dzieci i młodzieży, dydaktyka języka polskiego.

KAROLINA POL - doktorantka Filologicznych Studiów Doktoranckich na Uniwersytecie Gdańskim; członkini zespołu w projekcie MNiSW w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”, realizowanego w Katedrze Polonistyki Stosowanej Instytutu Filologii Polskiej UG. Praca doktorska pisana pod kierunkiem prof. dr hab. Grażyny Tomaszewskiej dotyczy wykorzystywania poststrukturalnych strategii w interpretacji powieści historycznych Henryka Sienkiewicza.

DARIUSZ SZCZUKOWSKI - adiunkt w Katedrze Polonistyki Stosowanej IFP UG. Zajmuje się literaturą nowoczesną oraz metodyką literatury w perspektywie poststrukturalizmu. Publikował m.in. w „Pamiętniku Literackim”, „Pamiętniku Teatralnym”, „Polonistyce”, „Ruchu Literackim”, „Wielogłosie”. Autor książki Tadeusz Różewicz wobec niewyraźnego (Kraków 2008). Współredaktor tomów: Skoro i tak gram.... Edukacja kulturowa poprzez teatr (Gdańsk 2009), Sztuka interpretacji. Polska poezja XX i XXI wieku (Gdańsk 2014).

MARIA SZOSKA - polonistka i nauczycielka, adiunkt w Katedrze Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajduje się przede wszystkim edukacja filmowa i medialna. Właśnie temu zagadnieniu poświęciła rozprawę doktorską: Pogłębić obraz świata. Film w edukacji polonistycznej a kształcenie umiejętności interpretacji. Miłośniczka starego kina.

GRAŻYNA TOMASZEWSKA - autorka monografii: Mickiewicz – Krasieński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej (2000), Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu” (2007), Zagubiona przestrzeń i co dalej....(2013), współredaktorka siedmiu książek związanych w sposób pośredni lub bezpośredni z edukacją polonistyczną w różnych jej wymiarach, w tym dydaktyką literatury i dydaktyką tekstów kultury oraz licznych artykułów związanych z dydaktyką polonistyczną. Kierownik projektu MNiSW w ramach NPRH „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”.