71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia at Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia I

pod redakcją
Marii Jędrychowskiej
Marii Sienko
Janusza Waligóry

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków 2010

Recenzenci
prof. dr hab. Barbara Myrdzik
prof. dr hab. Władysław Sawrycki

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010

ISSN 1689–9903

Redakcja/Dział Promocji
Wydawnictwo Naukowe UP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax (12) 662–63–83, tel. (12) 662–67–56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
http://www.wydawnictwoup.pl

druk i oprawa
Zespół Poligraficzny UP, zam. 24/10

Przedmowa

Zgromadzone w tym zbiorze artykuły to plon XIII już Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka. Kolejna z konferencji zainicjowanych przez Zenona Urygę w 1983 roku, stawiających w rytmie dwuletnim ważkie, jak wolno sądzić, dla naszej domeny pytania, dotyczyła tym razem „Problemów metodycznych szkolnych interpretacji dzieł literackich i innych tekstów kultury".

Śledząc dzieje dydaktyki polonistycznej, można by odnieść wrażenie, że nasze ogólnopolskie, a także międzynarodowe spotkania niejednokrotnie ponawiają pytania niegdysiejsze, jakoś już przecież oswojone, znane, ba – rozstrzygnięte. Gdy jednak spojrzeć uważnie na owo „ponawianie pytań", nie sposób nie dostrzec, iż każda próba budowania naukowych refleksji, a tak należy traktować zbiorowy wysiłek autorów – uczestników wcześniejszych i ostatniej Jesiennej Szkoły, nieodzownie zawiera w sobie to, co decyduje o kondycji badawczych dociekań – zawsze są pytania, nawet jeśli w przeszłości z różną siłą były już stawiane, i zawsze są to mniej lub bardziej przekonujące próby odpowiedzi, choć takich odpowiedzi do tej pory pojawiało się już wiele. Owszem, pytania niejednokrotnie mogą wydawać się te same, lecz kontekst historyczno-kulturowy, w jakim się pojawiają, stan oświaty będący efektem oczekiwań społecznych względem szkoły, przeobrażenia mentalno-obyczajowe dostrzegane w postawach uczniów, nauczycieli czy studentów sposobiących się do zawodu polonisty odkrywają nowe sensy pozornie tych samych pytań i odpowiedzi. Do kategorii powracających pytań przynależy i to dotyczące szkolnej interpretacji.

Warto w tym miejscu rozważyć na prawach przypomnienia relacje, jakie zachodzą między „interpretacją a interpretacjami szkolnymi". Samo zjawisko interpretacji na gruncie szkolnym uzyskało prawo obywatelstwa wystarczająco dawno i na tyle się ugruntowało, by nie wracać, ale też nie zapominać o przedwojennej formule *Rozbioru literackiego w szkole* Kazimierza Wóycickiego (1921) czy bliższej nam czasowo *Analizie dzieła literackiego w szkole* Władysława Szyszkowskiego (1964). Były one znaczącymi dla konstytuowania się świadomości metodycznej polonistów projektami dydaktycznymi, mającymi na celu zracjonalizowanie procedur wprowadzania młodzieży w tajniki rozumiejącej, a przy tym uwrażliwiającej na jakości estetyczne dzieł lektury.

Warto niemniej pamiętać, że interpretacja naukowa i interpretacja szkolna to dwa różne działania usytuowane w dwu odmiennych porządkach doświadczenia poznawczego uczestników kultury – badacza i ucznia. Doświadczenia te, choć objęte wspólną nazwą – interpretacja – nie są, co oczywiste, identyczne. Stąd eksponowanie w tytule niniejszego zbioru „problemów metodycznych szkolnych interpretacji tekstów literackich i innych tekstów kultury". Właśnie szkolnych interpretacji, owszem, związanych z dziełami literackimi w pierwszym rzędzie, ale też z „innymi tekstami kultury", czego ostatecznie nie da się utożsamić z problemami hołubionej przez specjalistów domeny dyskursu literaturoznawczego, czyli właśnie z interpretacją literacką. Tam jest ona dowodem profesjonalnej zażyłości z przedmiotem badań, co ważne, świadectwem odczytań uprawomocnionych teoretycznie, wpisanych w określoną metodologię, operujących stosownym systemem pojęciowym. W efekcie jest propozycją repertuaru odkrytych sensów, które znajdują aprobatę lub wywołują dyskusje głównie w kręgu znawców. Nie znaczy to bynajmniej, że poloniści szkolni nie korzystają z tych ustaleń, ale wprowadzając je w obieg lekcyjny, mają świadomość, że zakres realnej stosowalności skutecznie bywa korygowany przez sytuację szkolnego odbioru. Daleka jest ona od skoncentrowanej na dziele uwagi badacza, lecz przede wszystkim od jego wiedzy, która stanowi rację suwerenności intelektualnej.

Za każdym razem zatem ktoś o odmiennym statusie jest tu interpretatorem, bo nie można postawić znaku równości między uczonym profesjonalnie zgłębiającym sensy dzieł a uczniem zdobywającym sprawność obcowania z artystycznym światem pełnym znaczeń i wartości, m.in. za sprawą wspomaganego przez nauczyciela poszukiwania, opanowania i doskonalenia narzędzi poznania, ale też przy zdobywaniu świadomości możliwych perspektyw ich późniejszego, prywatnego, pozainstytucjonalnego wykorzystania. Tak właśnie widzi społeczne obligacje uprawianej przez siebie dyscypliny Janusz Sławiński. Na pytanie, komu jest ona potrzebna, odpowiada:

> jest potrzebna głównie szkolnemu nauczaniu, lecz i ogólniej: kształceniu kompetencji czytelniczych „człowieka kulturalnego", podsuwając nie tylko wzorcowe odczytania utworów uznawanych w danym czasie i miejscu za klasyczne, ale też dostarczając odpowiednich narzędzi, które umożliwiają powtarzanie analogicznego typu lektur wobec innych utworów. […] interpretacja badawcza ma bowiem rodzić swoje przedłużenie w doświadczeniach lekturowych ucznia, znajdować odbicie w jego dalszej wytwórczości interpretacyjnej[1].

Dobrze że pojawia się tego rodzaju przeświadczenie. Niemniej perspektywa uczonego nie uwzględnia faktu, że uczeń – nieprofesjonalista, niekoniecznie entuzjasta kształcenia literackiego i kulturowego poddany jest przymusowi lekturowemu z racji wypełnianego obowiązku szkolnego, zaś jego motywacje lekturowe stosunkowo rzadko wynikają z wewnętrznej potrzeby i autentycznego zaciekawienia. Wyzwalanie pozytywnych motywacji to rola szkoły, konkretnie – zadanie dla polonisty, który pośrednicząc w odbiorze tekstów kultury, zabiega o jego możliwie wysoką jakość.

---

[1] J. Sławiński, *Miejsce interpretacji*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, *Warszawa 1995,* red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996, s. 82.

Szkolną sytuację nieuniknionego nauczycielskiego zapośredniczenia w uczniowskich działaniach interpretacyjnych warto obwarować niezbędnym, wcześniejszym rozeznaniem możliwości klasy w tym zakresie, by proces dochodzenia do znaczeń wpisanych w teksty miał cechy autentycznego zmagania się z artystyczną zagadką, by będąc odpowiedzią na sygnały myślowe i impulsy emocjonalne wysyłane przez dzieło, mógł przynosić satysfakcję natury estetycznej. Pamięć nauczyciela o uczniu-odbiorcy trzeba uznać za podstawowy czynnik budujący motywacje uczniów do podjęcia wysiłku zrozumienia, trudu deszyfracji znaczeń. Przypomnijmy, co o tym aspekcie szkolnej interpretacji pisał Zenon Uryga:

> Dydaktyczny proces interpretowania dzieła […] jest dwugłosem, w którym uczący się podmiot reprezentuje prawa odbioru potocznego, a nauczyciel normy lekturowe znawców. Współdziałanie obu partnerów przybiera charakter szczególnie korzystny, gdy wstępna faza pracy nad dziełem ujawnia poziom interpretacji i wartościowania utworu wyrastający z potocznych doświadczeń uczestnictwa w kulturze. […] Oczywiście, im wyższy jest poziom wyjściowy odczytań utworu i bardziej wyrobiona przez szkołę kultura literacka uczniów, tym wyraźniej faza rozpoznawcza może ustępować miejsca rozwijaniu hipotez interpretacyjnych, wiążących utwór z jego macierzystym tłem literackim i kulturowym, a w wartościowaniu zaczną przeważać kryteria artystyczne. Ostateczny rezultat działań interpretacyjnych jest jednak zawsze przy takim ukształtowaniu procesu dydaktycznego miarą rozwoju świadomości literackiej ucznia w toku lekcji, a nie narzuconą repliką interpretacji profesjonalnych[2].

I o to właśnie chodzi, by interpretacja szkolna nie okazywała się nienaruszalną matrycą, jedynym odczytaniem podanym do wierzenia. Dwugłos lekcyjny, współdziałanie w konfrontacji doświadczenia potocznego z doświadczeniem profesjonalnym polonisty szkolnego, zderzenie obszaru nieustalonych znaczeń światów przedstawionych, na ogół odnoszonych przez ucznia do realnego doświadczenia stanowi wartość dydaktyczną. Ale też domaga się niezbędnych interwencji wyjaśniających, czynionych z pozycji bardziej wtajemniczonego, ponadto tego, który dostarcza nowych porcji wiedzy.

Mówiąc zatem o interpretacji szkolnej, trzeba w niej widzieć splot zależności między dziełem literackim (lub też innym tekstem kultury), reprezentującym odczytania znawców polonistą szkolnym i poddanym inicjacji kulturowej uczniem. To jego punkt widzenia, jego wrażliwość, emocje i dotychczasowe doświadczenie mają wyznaczać, w myśl podmiotowego podejścia do procesu nauczania, kierunki decyzji metodycznych. Nie zmienia to faktu, że szkolna interpretacja w jakimś stopniu jest przede wszystkim „interpretacją użyteczną". Autorki *Poetyki stosowanej* dowodzą:

> właśnie interpretacja musi być zauważona jako najważniejszy element kształcenia. W dydaktyce szkolnej ta okoliczność wyznacza wszystkie przestrzenie edukacyjne: poczesne miejsce zajmuje w standardach egzaminacyjnych (np. w projektowaniu matury), w podręcznikach szkolnych, w opracowaniach metodycznych, w czynnościach i działaniach światłych nauczycieli[3].

---

[2] Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 109–110.

[3] B. Chrząstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 2000, s. 27.

Co w tej perspektywie przynosi podejmowana przez uczestników XIII Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka problematyka dydaktyczna? Warto spojrzeć na dość szerokie spectrum podnoszonych przez poszczególnych autorów – tu na prawach sygnału wskazuję tylko niektóre z nazwisk 32 referentów – nieuniknionych, powracających co jakiś czas pytań.

Najogólniej rzecz ujmując, dotyczy ona po pierwsze „uczniowskich dróg" (M. Kwiatkowska-Ratajczak) wiodących do interpretacji dzieł, zatem procesów i procesualności działań interpretacyjnych na lekcjach języka polskiego, które w mniejszym lub większym stopniu nawiązują do norm czytania znawców, do wiedzy uniwersyteckiej w tym zakresie. Po drugie, metodyczne ujęcia problematyki eksponują „interpretacyjne sądy" uczniowskie (J. Waligóra), szukając w nich dowodów rozumienia, przeżycia, empatii (E. Mikoś), śladów dialogu z interpretowanymi dziełami, „rozmowy" (D. Szczukowski), ironii (A. Wojtowicz-Stefańska). Po trzecie, zwraca się uwagę na „sprawności tekstotwórcze" (J. Podracki, K. Kozłowska, B. Prościak) uczniów, w połączeniu z refleksją dotyczącą języka wypowiedzi interpretujących zarówno wychowanków, jak i polonistów uprawiających poradnictwo metodyczne (M. Potaś). Podejmowanym rozważaniom w większości przypadków towarzyszą, w funkcji argumentów, odwołania do szkolnej empirii, do badawczego konkretu.

Każdy z autorów za podstawę prezentowanych problemów metodycznych szkolnej interpretacji starał się przyjmować najbardziej stosowne w odniesieniu do wyznaczanego obszaru refleksji zaplecze metodologiczne. Stąd wyraźnie dostrzegalna różnorodność tego zaplecza, przy naturalnej dominacji teorii i metodologii literackich – hermeneutyki, nadal strukturalizmu, semiotyki, ale też poststrukturalizmu czy dekonstrukcjonizmu. Równocześnie obecne w wypowiedziach uczestników konferencji wyraźne odwołania do innych kontekstów humanistycznych – lingwistycznych, psychologicznych, filozoficznych, etycznych czy kulturoznawczych – pozwalają wprowadzać m.in. kategorie podmiotowości, empatii, dialogowości, motywacji, aksjologii, intertekstualności, kognitywizmu, antropologii kultury.

W barwnym konferencyjnym polilogu ujawniła się przy tym charakterystyczna tendencja badaczy, związana z doborem, na prawach egzemplifikacji, tekstów interpretowanych w szkole. Dominują klasycy. Pierwsza grupa to teksty literackie, które wyszły spod pióra Mickiewicza (ballada – J. Fiszbak), Norwida (P. Sporek), Różewicza (M. Kwiatkowska-Ratajczak), Herberta (D. Dworakowska-Marinow, M. Gajak-Toczek), Szymborskiej (G. Tomaszewska) czy Prusa, Wyspiańskiego, Nałkowskiej, Dąbrowskiej, Miłosza (uczestnicy konferencji z Grodna), co potwierdza wciąż żywą, domagającą się ponownych refleksji ich obecność w obszarach interpretacji szkolnych, podobnie zresztą jak poddawana reinterpretacyjnym zabiegom mitologia i Biblia (K. Bakuła).

Drugą grupę stanowią inne teksty kultury – budzący coraz większe zainteresowanie polonistów obraz malarski (P. Kołodziej, D. Karkut), akcydentalnie muzyka i taniec, dzieło filmowe (B. Skowronek) i mass media (A. Ślósarz). Obecność tych tekstów kultury z jednej strony uświadamia coraz wyraźniej ujawniającą się w dzisiejszych czasach potrzebę kontekstualnej lektury dzieł literackich, z drugiej wyznacza niełatwe zadania tak dla polonistów, jak i dla ich uczniów, zwłaszcza gdy chciałoby się mówić na lekcjach języka polskiego kompetentnie o autonomii i specyfice

sztuk nieliterackich, o ich sensotwórczym potencjale, o możliwościach prowadzenia, z nimi również, interpretacyjnego dialogu.

Wolno mieć nadzieję, że wszystkie teksty zamieszczone w tym zbiorze wraz z wiele wnoszącą do myślenia o szkolnej interpretacji dyskusją (odtworzoną przez K. Lange i M. Pieniążka) przekonają czytelników, iż warto ponawiać stare pytania. Choć może w rzeczywistości badawczej jest tak, jak to widział Profesor Tutka, odpowiadając na pytanie sędziego, czy odczytanie było na pewno właściwe: „Tekst autorski jest jeden, tych, co tekst ten odczytują jest wielu. Odczytanie swoje zawsze uważają za właściwe”[4].

Maria Jędrychowska

[4] J. Szaniawski, *O twórczości najmłodszych*, [w:] tegoż, *Profesor Tutka*, Kraków 1972, s. 153.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Regina Pawłowska

Akademickie a szkolne czytanie tekstu literackiego (zróżnicowanie potrzeb i możliwości badacza i ucznia jako odbiorców)

Istotą nieporozumienia między polonistami akademickimi a szkolnymi jest odżegnywanie się tych pierwszych od pojęcia **czytania** w stosunku do tekstów literackich, od potrzeby uczenia czytania poza nauczaniem początkowym. Przy odbiorze dzieła literackiego mówi się o analizie i interpretacji dzieła, a obecnie coraz częściej pomijając analizę, o czym świadczą tytuły wielu znajdujących się w niniejszym zbiorze artykułów. Przy odbiorze utworu nie stawia się na uniwersytetach pytań, czym jest czytanie, czym jest rozumienie, zaś dla badań szkolnych są to podstawowe pojęcia do językoznawczej eksplikacji.

Te zasadnicze różnice w stosunku do problematyki odbioru (czytania) utworu literackiego wynikają z odmiennego podejścia badawczego do tekstu: dla badaczy akademickich dzieło literackie jest **przedmiotem** różnorodnych i wielostronnych, często cząstkowych i wybiórczych **badań** według metodologii **kilkudziesięciu dyscyplin literaturoznawczych**[1]. Dla ucznia **tekst literacki** ma być **źródłem wiedzy** o człowieku, o życiu, o świecie, o kulturze, zaś **czytanie literatury pięknej, dochodzenie do jej pełnego rozumienia** jest niczym niezastępowalnym procesem kształcącym i wychowawczym. Szkolne czytanie tekstu literackiego powinno spełniać wobec ucznia funkcje poznawcze, emocjonalne i estetyczne.

Mocno podkreślam, że niemożliwy jest rozwój człowieczeństwa ucznia bez czytania z pełnym rozumieniem i głębokim przeżywaniem tekstów literackich[2], zaczynając od najmłodszych lat. Wielofunkcyjne czytanie literatury pozwala rozwinąć

---

[1] Jak bardzo złożoną dyscypliną jest literaturoznawstwo pokazuje wyliczenie dziedzin (ogólnych, a w ich zakresie szczegółowych). Por. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

[2] Przed laty zostałam poproszona o pomoc w napisaniu wypracowania o *Odzie do młodości* wybitnemu uczniowi. Uczeń rzeczywiście był genialny – laureat olimpiad z fizyki, z chemii, z biologii – ale *Ody do młodości* zupełnie nie rozumiał, bo w klasie nie podjęto próby dochodzenia do znaczeń, do głównych sensów, wyliczenia motywów, opisu kompozycji, a temat wypracowania brzmiał: „Elementy oświeceniowe i romantyczne w *Odzie do młodości*". Chcąc się usprawiedliwić, chłopiec powiedział, że nie lubi literatury polskiej, „czyta" teksty szkolne z musu. Do dzisiaj, mimo ukończenia chlubnie medycyny, dwu doktoratów z biotechnologii

w sobie życie duchowe, **wyobraźnię**, uczucia wyższe, zdolność do skupienia i do podziwu, wrażliwość; pomaga wypracować własny trwały system wartości, nauczyć się być życzliwym ludziom i solidarnym, przede wszystkim ze słabszymi i potrzebującymi pomocy; czuć się wolnym i odpowiedzialnym za siebie i za innych. Czytanie rozumiejące powinno wyposażyć ucznia w podstawową wiedzę o człowieku (żeby rozumieć siebie i innych) poprzez ujęzykowienie, zwłaszcza świata przeżyć wewnętrznych (trzeba pamiętać, że ponad połowa naszych dzieci i młodzieży, posługując się kodem ograniczonym, nie umie nazwać zjawisk świata psychicznego, więc też nie potrafi ani **uświadomić,** ani **wyobrazić** swoich i cudzych doznań, przeżyć, motywów postępowania, skutków różnych działań), zaś „bez werbalizacji nie ma wyjścia z prymitywu”[3].

Poprzez czytanie kodujemy językowo w naszej pamięci wiedzę o życiu, o świecie, o kulturze, co powinno nas prowadzić do rozumienia siebie, innych i otaczającej nas rzeczywistości (w zakresie **wyznaczonym tematycznie** w programach). Uczenie się czytania powinno również wdrażać sprawność językową ucznia w rolach nadawcy i odbiorcy oraz sprawność i dyscyplinę myślenia, aby uczeń przez całe życie umiał uczyć się, znajdować, wybierać, przyswajać, rozumieć, przetwarzać i wykorzystywać potrzebne człowiekowi informacje.

Dla uzupełnienia tego wywodu dodam jeszcze wyjaśnienie podstawowego pojęcia dla polonisty szkolnego, mianowicie – czym jest **znajomość tekstu literackiego** u ucznia (a także u nauczyciela, choć niestety to pojęcie ucieka z dydaktyki uniwersyteckiej). **Znajomość tekstu literackiego** to:

1) **możliwość** wiernego i dokładnego, ze szczegółami, **odtworzenia świata przedstawionego w utworze**;

2) **świadomość organizacji językowej tekstu** (naddanych porządków na wszystkich poziomach znakowych), zwłaszcza wielopiętrowej struktury znaczeniowej (semantycznej) całości;

3) **umiejętność wyjaśniania głównej myśli, idei, problemu** czy jeszcze szerzej **problematyki** utworu (egzystencjalnej, socjologicznej, psychologicznej, filozoficznej, moralnej, estetycznej, historycznej).

W trosce o jednolitość pojęciowo-terminologiczną w naszym dyskursie naukowym przypomnę ustalenia **znaczeń** podstawowych dla mojej wypowiedzi **pojęć** i **terminów.** Wbrew pozorom i potocznym przekonaniom (por. „wiedzę naukową” i „wiedzę potoczną” w językoznawstwie) nazwy **czytanie** używamy w kilkunastu odległych od siebie znaczeniach, bardzo więc trudno o porozumienie. Wszystkim się wydaje, że wiedzą, czym jest **czytanie** i czym jest **rozumienie**, ale w praktyce dydaktycznej i w badaniach naukowych powinno się te pojęcia i nazwy definicyjnie ujednoznacznić.

Wyjdę od najczęstszych nieporozumień. W CKE usłyszałam, że „matura rozszerzona nie sprawdza czytania, ale umiejętności analizy i interpretacji tekstu”, z czego by wynikało, że maturzysta nie przebiega wzrokiem zadanych tekstów, zaś analiza i interpretacja nie służy rozumieniu utworu (i tak, niestety, wielu nauczycieli i autorów testów pojmuje to zadanie). Nauczycielka liceum na studium podyplomowym

---

w Anglii i w Polsce, mimo bardzo dobrze płatnej pracy w międzynarodowej firmie konsultingowej, nie umie żyć ani z ludźmi, ani dla ludzi, a świat odbiera w języku stereotypów.

[3] Por. E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1978.

oświadczyła, że ona nie ma czasu uczyć czytania, bo musi „przerabiać lektury". Dla niej więc „przerabianie", przetwarzanie tekstu prowadzące do jego rozumienia nie jest czytaniem. Niektórzy uważają, że czytania uczy się tylko w klasach początkowych, a potem już uczeń „umie". W rzeczywistości ponad 50% młodzieży szkolnej nie umie czytać i ratuje się orzeczeniami o rzekomej dysleksji, ale nie umiejąc czytać, wyklucza się z procesów uczenia się, a więc i z życia społecznego. Dyrektor szkoły podstawowej powiedział dziennikarzowi, że uczeń po I klasie powinien umieć „czytać litery i to z intonacją" (!) (litery się rozpoznaje, nie czyta, intonacja służy w głośnym czytaniu wydzielaniu z tekstu i charakteryzowaniu zdań).

Nie znając mechanizmów postrzegania i rozpoznawania znaków językowych, większość nauczycieli (za podręcznikami) wymaga, sprawdzając i oceniając taką „kompetencję", by uczeń po jednorazowym przebiegnięciu wzrokiem utworu „wszystko rozumiał, wiedział, pamiętał", bo nauczyciele i autorzy testów nie wiedzą, że **czytanie,** że **rozumienie** jest **procesem** i nigdy nie dokonuje się automatycznie i momentalnie. Głównym kryterium umiejętności czytelniczych (także w poradniach psychologicznych i logopedycznych) czyni się „szybkość czytania", a właściwie postrzegania i rozpoznawania wyrazów izolowanych (bez kontekstu zdania i tekstu). Tymczasem od dzieci młodszych można wymagać jedynie **płynności czytania** tekstów o **tematyce bliskiej doświadczeniom ucznia**, a więc zrozumiałych. Szybkiego czytania, ale **zawsze tylko utworów tematycznie bliskich uczniowi,** czyli szybkiego postrzegania, rozpoznawania znaków i rozumienia wielopiętrowych znaczeń tekstu można spodziewać się (ale nie żądać) u około piętnastoletniego ucznia (kiedy rozpoczyna się w rozwoju językowo-umysłowym faza mowy pojęciowej, abstrakcyjnej) ze względów neurofizjologicznych i psychologicznych. Oczywiście, szybkie tempo czytania może obowiązywać wyłącznie przy tekstach informacyjnych (naukowych, publicystycznych). Podczas czytania literatury pięknej – czytania spełniającego przede wszystkim funkcje emocjonalne, poznawcze i estetyczne – o pośpiechu nie może być mowy.

W nowych podstawach programowych pojęcie czytania odnosi się wyłącznie do tekstów informacyjnych i dlatego **edukację czytelniczą** wyjmuje się z programu „języka polskiego", a czyni się ją tak zwaną ścieżką edukacyjną, którą mało kto realizuje. W testach po gimnazjum i poprzez „nową maturę" sprawdza się (a raczej pozoruje się sprawdzanie) tak zwane rozumienie – nie stawiając w ogóle kwestii, czym jest rozumienie – mało wartościowych pod względem językowym i poznawczym tekstów informacyjnych: podręcznikowych, publicystycznych, popularnonaukowych[4]. W stosunku do utworów literackich w programach nie mówi się o czytaniu, ale o odbiorze lub inaczej: o analizie i interpretacji dzieła, zaniedbując zupełnie naukę odbioru tekstu zgodnie z mechanizmami neurofizjologicznymi, psychologicznymi i lingwistycznymi. Gorzej, bo w praktyce szkolnej przy czytaniu zaniedbuje się **pracę oczu, rozpoznawanie warstwy językowo-semantycznej** utworu, coraz częściej **opuszcza się** (!) **analizę tekstu**. Nawet w stosunku do dzieł niejęzykowych, nieliterackich mówi się o **interpretacji** bez analizy (czyli „interpretuje" się coś, czego się nie nazwało na poziomie analizy).

[4] Por. R. Pawłowska, *Opinia o poprawności nowej matury*, „Język Polski w Liceum" 2007/08, nr 3, s. 69–91.

Przypomnę krótko, czym jest **czytanie**, czym jest **rozumienie** i jaką rolę w czytaniu rozumiejącym pełnią: **analiza, interpretacja i ocena utworu** według teorii Bożeny Chrząstowskiej[5]. **Czytanie** odnoszę do **tekstów językowych** (nie powinno się rozszerzać pojęcia **tekst** na wszystkie możliwe dzieła sztuki, bo taki termin przestaje służyć porozumiewaniu się i podobnie nie należy pojęcia **czytanie przenosić na odbiór niejęzykowej twórczości**). **Czytanie** jest składową operacją aktu mowy, aktu porozumiewania się językowego; jest **operacją odbiorczą** obok **słuchania**, równolegle w tym akcie wyodrębniamy operacje **nadawcze: tworzenie tekstów mówionych i pisanych.**

Tworzywem artystycznym literatury jest język, błędem metodologicznym i dydaktycznym jest więc wydzielanie czytania z opisu aktu komunikacji językowej, a z kształcenia sprawności językowej wyjmowanie nauki czytania (niestety, w programach języka polskiego ciągle rozdziela się kształcenie literackie i kształcenie językowe, choć są podstawy pełnej integracji naszego przedmiotu)[6]. Zadaniem kształcenia szkolnego jest doprowadzenie wszystkich wykonań językowych (nadawczych i odbiorczych) u każdego ucznia do sprawności, a wielu wykonań do automatyzmu (operowanie aparatem mowy i poprawność wymowy, pisanie kaligraficzne i ortograficzne, postrzeganie oczami i słuchem znaków językowych i ich rozpoznawanie). **Sprawnym językowo** jest ten, kto **szybko, łatwo, poprawnie** i **funkcjonalnie tworzy teksty** potrzebne mu w różnych sytuacjach życiowych i ten, kto **szybko, łatwo, poprawnie** i **funkcjonalnie odbiera i rozumie teksty** pisane i mówione, a zwłaszcza literaturę piękną.

Czytanie jest wielopiętrową strukturą neurofizjologiczną i psychologiczną. W procesie czytania wyodrębnia się trzy grupy czynności: **wrażenia zmysłowe, percepcję, rozumienie.** Ze strony ucznia (odbiorcy) są to czynności **postrzegania oczami, rozpoznawania znaków językowych** i **rozumienia**[7]. Te wszystkie czynności są ściśle ze sobą powiązane i bardzo często przebiegają symultanicznie. Jednak **nie ma czytania bez rozumienia**. Najbardziej złożonym procesem w czytaniu, procesem, wymagającym różnorodnych operacji umysłowych jest **dochodzenie do rozumienia** czytanego tekstu. Polega ono na nieustannym **wnioskowaniu o znaczeniu** wyrażeń językowych (wyrazu, zdania, tekstu) z bardzo wielu przesłanek, wymaga **wielorakiego synonimicznego przekształcania** wyrażeń językowych, wyżej zorganizowanych struktur językowych oraz całego tekstu. Ciągle chodzi o **odnoszenie znaków** do **odwzorowywanej** przez nie **rzeczywistości,** konieczne jest **wyobrażanie** i **konkretyzacja** świata przedstawionego w tekście, potrzeba **ujawnienia intencji nadawcy** – autora dzieła, **odkrywania funkcji** całego utworu i wszystkich jego naddanych porządków.

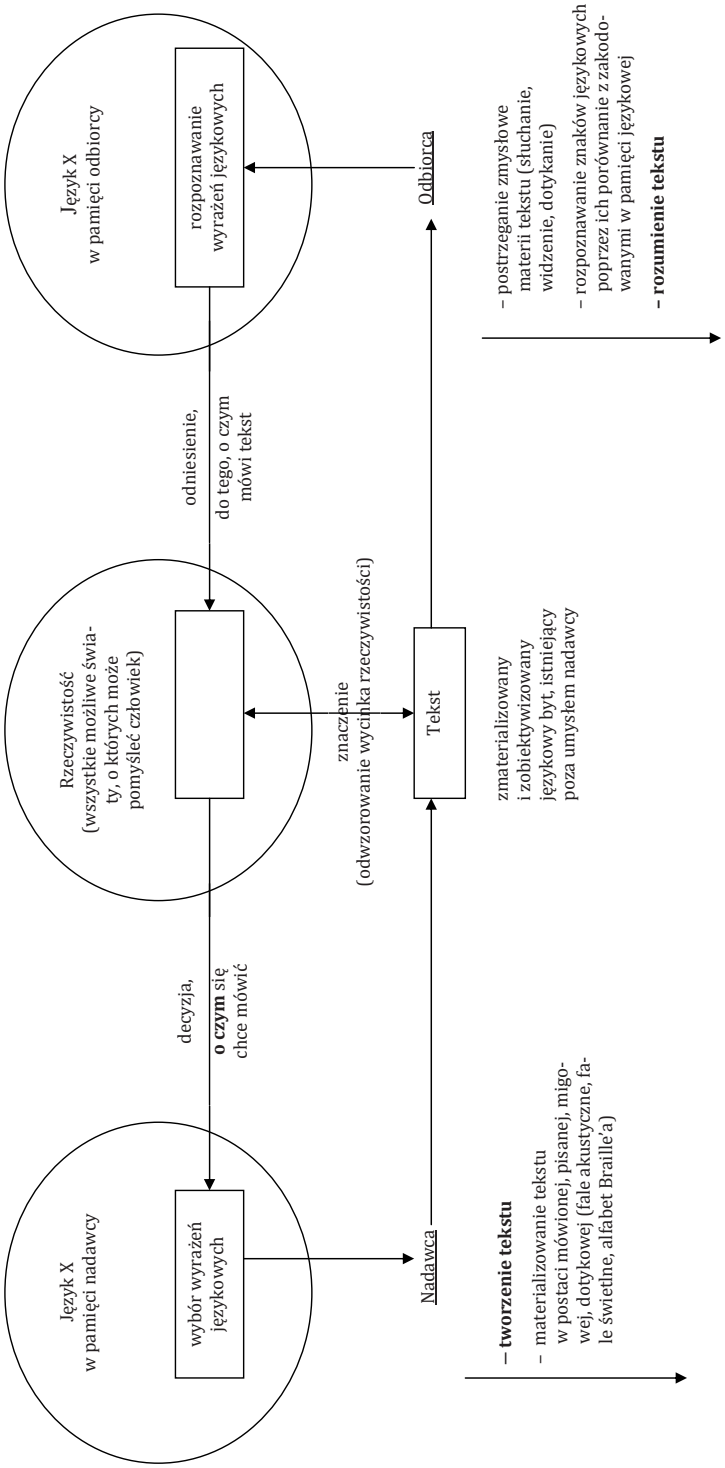
W czytaniu utworu literackiego niezbędne jest **śledzenie, obserwowanie, opisywanie celowych porządków na wszystkich poziomach** organizacji tekstu: graficznym, brzmieniowym, leksykalnym, zdaniowym, wyższych struktur tekstowych (typu: sytuacja mówienia, ciąg wydarzeń, czas, przestrzeń, obraz itp.). Frapujące

---

[5] Por. B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.

[6] Por. R. Pawłowska, „Tekstologia może zjednoczyć literaturoznawców i językowców". Materiały z konferencji: 50-lecie TMJP w Gdańsku.

[7] Por. R. Pawłowska, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1992.



Schemat 1. Akt porozumiewania się językowego

dla ucznia-czytelnika jest wykrywanie, jak autor utworu łamie przyzwyczajenia, stereotypy, konwencje gramatyczne, znaczeniowe, skojarzeniowe.

Możliwości rozumienia czytanego dzieła zależą od **zasobu wiedzy** zakodowanej w języku czytelnika, od **fazy rozwoju językowo-umysłowego,** od **zakresu wiedzy o przedstawionym w tekście świecie,** od **doświadczeń życiowych i czytelniczych,** od **rodzaju pamięci,** od **wyrobienia wyobraźni,** od **umiejętności i sprawności operacji umysłowych,** często bardzo złożonych (wnioskowania, rozumowania), od **wrażliwości moralnej, społecznej, emocjonalnej, estetycznej,** od **wnikliwości postrzegania i obserwacji.**

Do rozumienia tekstu literackiego dochodzi się przez wielokrotne i różnorodne obcowanie z takim tekstem (np. na przebieganiu wiele razy oczami) oraz poprzez jego wielorakie przetwarzanie. Przetwarzanie czytanego utworu to:

1) jego analiza i interpretacja, z wyjaśnianiem ważnych tematycznie i artystycznie znaczeń wyrażeń i kategorii gramatycznych (np. przy ustalaniu sytuacji mówienia), z opisem semantyki i struktury zdań;

2) przekształcanie na inne teksty równoważne semantycznie (np. opis odtwórczy, opowiadanie odtwórcze, streszczenie, plan, na rozmowę i dyskusję wyjaśniające problematykę psychologiczną, egzystencjalną, filozoficzną, estetyczną czytanego dzieła literackiego);

3) przetwarzanie na inne systemy znakowe lub zestawianie z innymi dziełami sztuki (np. wykresy, mapy, ilustracje, sztuki plastyczne, film, teatr, muzykę);

4) bardzo efektywne przetwarzanie poprzez **wykonanie** czytanego tekstu [np. głośne czytanie jako przekład znaczeń wyrażeń postrzeganych oczami na brzmienia (na język mówiony), recytacja, inscenizacja, teatralizacja].

Wszystkie przekłady tekstu (analityczne, na inne teksty, na inne systemy znakowe, wykonawcze) będą poprawne i efektywne pod warunkiem, że **zachowają równoważność semantyczną** (synonimiczność), że **uwzględnią strukturę tekstu** i będą do niej adekwatne, że **ukażą funkcję każdego składnika** tekstu **w stosunku do całości**[8].

Każdej z grup czynności czytania odpowiadają swoiste rodzaje i formy ćwiczeń w czytaniu. Wszystkie czynności czytania powinny być na wszystkich lekcjach, a specjalnie na „języku polskim" ćwiczone i usprawniane przez całe 12 lat aż do matury, a i na studiach wyższych wszystkich kierunków powinno się prowadzić kilkumiesięczne kursy efektywnego czytania jako warunku studiowania czegokolwiek (taka praktyka ma miejsce na uczelniach Stanów Zjednoczonych). Obowiązek uczenia czytania wymaga od wszystkich nauczycieli, a szczególnie od nauczyciela polonisty pełnej świadomości procesu czytania i procesu uczenia się czytania[9].

Niestety, we współczesnej polskiej szkole nie prowadzi się nauki czytania. Warto zapytać, na czym polega obecny dramat nauczania „języka polskiego". Dlaczego nasza młodzież nie czyta tekstów literackich (ani tekstów informacyjnych), dlaczego nie lubi czytania, nie chce czytać, dlaczego wielu młodych ludzi przyrzeka, że po szkole nie weźmie żadnej książki do ręki? Musimy być świadomi, że dzisiejszą szkołę polską dosięgły trzy wielkie nieszczęścia (trwające od co najmniej 30 lat).

---

[8] Tamże.

[9] Por. R. Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002.

Uczniowi odebrano podmiotowość w procesie dydaktycznym. Szkoła **przestała istnieć wyłącznie dla ucznia** i ze względu na ucznia, **dla jego** dobra – a tym dobrem i prawem najważniejszym jest możliwość **wszechstronnego osobowego rozwoju,** aby uczeń umiał żyć godnie i mądrze we współczesnym gwałtownie zmieniającym się świecie. Zapomniano, że szkoła istnieje **dla wszystkich uczniów** – dziś liczą się w szkole tylko uczniowie zdolni, a więc przede wszystkim ci z dobrych rodzin inteligenckich dużych miast, posługujący się wypracowanym językiem (zwykły uczeń jest traktowany jako zło konieczne, trzeba go trzymać w ryzach i karać). „Wyparowała" z życia szkolnego pedagogika Janusza Korczaka i personalizm Jana Pawła II. Szkoła ani organizacyjnie, ani merytorycznie nie liczy się z możliwościami konkretnego ucznia, z fazami jego rozwoju językowo-umysłowego, nie uwzględnia jego potrzeb rozwojowych, podstaw psychologii uczenia się i nauczania, nie stosuje (bo nie zna) prakseologii nauczania wychowującego, nauczania programowanego i funkcjonalnego.

Drugim nieszczęściem jest niesłychane obniżenie autorytetu nauczyciela, deprecjacja zawodu nauczycielskiego pod względem formacji osobowej (brak jakiejkolwiek selekcji), wykształcenia przedmiotowego i psychodydaktycznego. Odebrano nauczycielowi niezależność, a więc i odpowiedzialność, poddając wielorakim biurokratycznym zniewoleniom (por. formalizm zdobywania kolejnych „awansów"), całkowitej zależności od dyrektora. Nauczyciela przymusza się do „realizacji" programu, podręcznika, ślepego wypełniania często niemerytorycznych zaleceń przełożonych (zamiast organizacji procesu uczenia się konkretnych uczniów nauczyciel jest zobowiązany do nieustannego ćwiczenia „testów" nieprofesjonalnych, z błędami merytorycznymi, dydaktycznymi, psychologicznymi, **pozorującymi** sprawdzanie osiągnięć uczniów, a w rzeczywistości **dezorganizującymi cały proces dydaktyczny**). Skandalem na skalę światową jest obniżenie wymagań co do nauczycielskiego wykształcenia – najniższego i niedostatecznego w odróżnieniu od wszystkich zawodów tak zwanych powołaniowych (por. psycholog – pełne, ciągłe pięcioletnie studia; prawnik – ciągłe pięcioletnie studia i wieloletnia aplikacja do zawodu; lekarz – sześcioletnie studia ciągłe i długa praktyka ze specjalizacjami; ksiądz – sześcioletnie studia ciągłe i formacja osobowa. Widocznie według decydentów nauczyciel nie pracuje z osobą ludzką). Gorzej, filologie języków ojczystych, także w konwencji bolońskiej, są wyłączone z trybu 3 + 2 – tylko w Polsce uznano, że nauczycielem polonistą, nauczycielem klas początkowych (0–III) można zostać po licencjacie, chociaż tym nauczycielom potrzeba więcej psychologii, psycholingwistyki niż zawodowym psychologom. Z wielu uniwersyteckich wydziałów (instytutów) polonistycznych usuwa się z tragicznymi skutkami dla ucznia psychodydaktykę „języka polskiego", bo za kształcenie nauczyciela polonisty państwo nie płaci. Nauczyciele i dydaktycy uniwersyteccy, nie dysponując żadną wpływową organizacją, nie mają możliwości oddziaływania na ustawową organizację szkoły i na standardy kształcenia nauczycieli (por. możliwości wymagań do kształcenia logopedów Towarzystwa Logopedycznego).

Trzecim nieszczęściem naszej szkoły jest przestarzała, niefunkcjonalna koncepcja materiału nauczania, przedmiotów nauczania w szkole, bo zakłada, że szkoła popularyzuje wiedzę głównych dyscyplin naukowych. Materiał nauczania w polskiej szkole wysuwa się na szczyt trójkąta dydaktycznego współtworzonego przez **ucznia,**

nauczyciela i materiał nauczania i determinuje całe życie szkoły. Ponadto nie oddziela się wyraźnie wiedzy nauczyciela i wiedzy ucznia. „Język polski" – z głównego przedmiotu ogólnokształcącego fundowanego przez wiele dyscyplin w wyborze dla potrzeb ucznia (literaturoznawstwo, językoznawstwo, kulturoznawstwo, filozofię, etykę, logikę, psychologię, socjologię, estetykę), nastawionego na rozwój ucznia jako człowieka – zamienił się w edukację polonistyczną. W takim rozumieniu przedmiotu do ucznia należy nie tyle znajomość literatury, nie tyle czytanie i dochodzenie do rozumienia dzieła literackiego, co przyswojenie (od IV klasy) aparatu terminologicznego poetyki (genologii, stylistyki literackiej, wersologii, podmiotu mówiącego) i w mniejszym zakresie historii literatury (np. prądy, kierunki, epoki). Zamiast więc czytania wybranych arcydzieł literatury polskiej i światowej, dochodzenia do głębokiego ich rozumienia, wyobrażania i konkretyzacji świata przedstawionego i organizacji językowej, uczeń od klasy IV ma zapamiętać, bez rozumienia, podane, gotowe „definicje" terminów literaturoznawczych. Bez analizy znaczeń ma „rozpoznawać" automatycznie „środki językowe" (mimo ponad 50 lat badań językoznawczych nigdy nie wiem, co to są „środki językowe"), ma wskazywać podmiot liryczny, ma odgadywać gatunki literackie.

Skończyła się era czytania literatury pięknej. Nic dziwnego, że uczeń, nic z tego nie rozumiejąc, odrzuca uczenie się takiego nikomu niepotrzebnego przedmiotu. Oczywiście, przy takim zbiorze wiadomości, bez jakiegokolwiek uporządkowania, systemu, hierarchizacji, bez semantyki, bez informacji wynikających z kategorii gramatycznych ani nauczyciel, ani autorzy podręczników nawet nie starają się proponować uczniowi czytania, ale w zadaniach dla ucznia, w testach sprawdzających popełniają mnóstwo błędów (np. autor popularnego podręcznika do I klasy gimnazjum poleca uczniom ustalić, ilu „narratorów" występuje we fragmencie *Ogniem i mieczem* – Śmierć Podbipięty).

Akademickie czytanie tekstów literackich poprzez różnorodne analizy i interpretacje służące różnym celom poznawczym, w różnych metodologiach, w wielorakich kontekstach przeniesione do szkoły, bez uwzględniania możliwości i potrzeb młodocianych odbiorców, staje się karykaturą jakiejkolwiek wiedzy, zniechęcającą do czytania i do kultury w ogóle. Na dowód prawdomówności mojego wywodu proponuję przeczytanie oryginalnego wypracowania maturalnego, ocenionego jako „dobre", w którym uczennica analizę i Interpretację fragmentu *Pana Wołodyjowskiego* rozumie jako wyliczenie „środków językowych", bez ładu i składu, nie pojmując ani tekstu, ani przytaczanych terminów.

Dziś w szkole już prawie nikt nie uczy ani czytania, ani rozumienia, ani myślenia, ani rozumowania, ani konkretyzacji i wyobrażania świata przedstawionego w utworze literackim.

Academic reading of a literary text compared to school reading: diversity of needs and possibilities of a researcher and a student as a recipient

Abstract

The concept of reading is understood differently by the academic researchers and by the psychoeducators who deal with the praxeology of organizing the school process of acquiring reading skills.

For the literary experts, a literary piece is an object of versatile and diverse, often selective research. For a student, a literary text (treated as a whole together with a complex language organization) should be a source of knowledge about the mankind, life, world, and culture, while reading the belles-lettres, and reaching a full understanding of it, is an irreplaceable educative and educational process.

For a young reader, knowledge of a literary work involves an ability to accurately reproduce the world presented in the text, awareness of its language organization (a multi-level meaning structure), and seizure of the main concept, idea, or problem.

Reading is a component receiving operation of the speech act, it is a complex neurophysiological and psycholinguistic structure (involving eye perception, identifying language signs, and the process of comprehension; there is no reading without comprehension). Comprehension is reached in a long process of versatile text association and its multiple processing.

Unfortunately, in the contemporary Polish school, the learning of reading literary texts does not take place.

Nowadays school experiences difficult times, as the students' sense of identity has been taken away; teachers' preparation is not sufficiently content-related and is not psychoeducationally suitable to teach instructively, functionally and according to a plan. "Polish language", once the main general education subject, established by many humanities, has been converted into an "education of Polish language literature", with a false concept of popularizing academic Polish, doing harm to the moulding of student's humanity and to his preparation for his wise and dignified future life in the impetuously developing world.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Kornelia Rybicka

Komplementarność wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej w kształceniu polonistycznym

Związki łączące literaturę z naukami matematyczno-przyrodniczymi zajmują osobliwe miejsce w historii poznawania świata, co może skłaniać przedstawiciela dyscyplin humanistycznych do poszukiwania w tekstach literackich sposobów wykorzystania informacji i teorii przejętych z nauk ścisłych. Ewoluowaniu ludzkiej świadomości towarzyszyły kolejne próby zmierzenia się twórców literackich z naukowymi modelami opisującymi świat i jego prawa. Można wyróżnić trzy podstawowe postawy pisarzy wobec obszarów badań, dokonań czy przekonań reprezentantów nauk matematyczno-przyrodniczych.

Z jednej strony pojawia się stanowisko zdecydowanie nieprzychylne osiągnięciom naukowym, co ilustruje m.in. twórczość Williama Blake'a, odrzucającego możliwość czysto racjonalnego poznania świata. Krytycznie odnosi się zatem w *Miltonie*[1] do teorii I. Newtona, wprowadzając alternatywną koncepcję, skupioną wokół mocy wyobraźni oraz subiektywizmu percypowania rzeczywistości. Poeta oskarża twórcę determinizmu o szerzenie iluzji i bałwochwalstwa, traktując równocześnie Newtona jako rzecznika Urizena, teoretyka świata upadłego[2]. Z kolei postawę równoległą do reprezentowanej przez I. Newtona przyjął J.W. Goethe. W dyskusji metodologicznej i naukowej, dotyczącej teorii światła i powstawania barw, występują dwie koncepcje: Newtona, który uważał, że kolory są widoczne dzięki odbiciu części widma światła białego, oraz Goethego, zakładającego, iż barwy powstają na granicy światła białego i ciemności. Jeśli pierwszy utrzymywał, że ciało odbija cząstki wchodzące w skład światła białego, to drugi był przekonany o wysyłaniu („promieniowaniu") przez ciało cząstek o danym kolorze („Niby zaklęte, wciąż do ciał przylega"[3]). Koncepcja Goethego, do której nawiązywał jej twórca w swoich utworach literackich, opierała się na fizjologicznym i psychologicznym aspekcie postrzegania barw i w tym właśnie zakresie może być odbierana jako równoległa do powszechnie uznawanej teo-

[1] W. Blake, *Milton. Zaślubiny Nieba i Piekła*, tłum. W. Juszczak, Kraków 2001.

[2] B. Jastrzębski, *Poezja przeciw filozofii. Idea wyobraźni i krytyka rozumu w poezji filozoficznej Williama Blake'a*, Wrocław 2006, s. 213–218.

[3] J.W. Goethe, *Faust,* tłum. W. Kościelski, Kraków 2003, s. 44.

rii Newtona[4]. Jeszcze inna postawa jest charakterystyczna dla licznej grupy pisarzy zainspirowanych naukami przyrodniczymi, wykorzystujących je w swych tekstach jako swoisty dialog interdyscyplinarny dotyczący tajemnic świata i człowieka.

Dla współczesnego kształcenia polonistycznego istotne mogą być nie tyle prawidłowości, jakie rządzą nieodmiennie relacjami między literaturą i naukami ścisłymi, co raczej sposoby wykorzystania czy ujęcia pojęć i zjawisk pochodzących z dziedzin przyrodniczych w utworach literackich. Zaproszenie do pogłębionego odbioru tekstów literackich oraz innych tekstów kultury jest jednak uwarunkowane koniecznością ustalenia kanonu wiedzy ogólnej, który umożliwiłby realizację autentycznego spotkania humanistyki z dyscyplinami ścisłymi na płaszczyźnie wiedzy szkolnej.

Funkcjonująca jeszcze niedawno w dydaktyce zasada „trwałości i systematyczności wiedzy" wymaga dziś pewnych ograniczeń[5]. Trwałość i systematyczność wiedzy, bez uzgodnień dotyczących jej podstawowego zakresu, staje się przyczyną intelektualnego skostnienia, barierą samorozwoju. Stwarza to potrzebę ustaleń dotyczących podstawy, czyli tych informacji, umiejętności i nawyków, które w przyszłości umożliwią uczniowi wszechstronny rozwój. Konieczność dyskusji związanej z rozróżnieniem tego, co winno znaleźć się w kanonie wiedzy ogólnej, od tego, co ma stanowić wiedzę zawodową, wydaje się być priorytetem dzisiejszej szkoły. Podejmowane w przeszłości w Polsce próby takich uzgodnień przy okazji egzaminów gimnazjalnych zostały zarzucone z powodu trudności znalezienia kompromisu pomiędzy przedstawicielami dydaktyk szczegółowych. Wystąpiła tendencja utożsamiania kanonu wiedzy ogólnej z wypracowanymi przez specjalistyczne gremia kanonami współczesnej wiedzy z poszczególnych dyscyplin nauki.

Ten stan utrwala ukształtowana i pogłębiana od wielu lat metodologiczna odrębność nauk humanistycznych i przyrodniczych. Możemy śledzić rozważania i stanowiska, jakie zajmowali uczestnicy dyskusji nad relacjami między dyscyplinami ścisłymi a humanistyką. Z jednej strony spotykamy się z przestrogą przed niebezpieczeństwem związanym z równoległym funkcjonowaniem dwóch kultur, które nie mogą lub nie chcą znaleźć wspólnego języka, i przewidywaniem popularyzacji nauki przez humanistów[6]. Z drugiej – mamy już do czynienia z promowanym przez J. Brockmana[7] odmiennym nurtem trzeciej kultury, w którym podkreślona została potrzeba popularyzacji nauki z pominięciem udziału humanistów w tym przedsięwzięciu. Można zauważyć wiele istotnych różnic w pojmowaniu wzajemnych relacji między przyrodoznawstwem a humanistyką przez wymienionych badaczy. Istotne wydaje się jednak przełożenie refleksji wokół trzeciej kultury na obszar współczesnej dydaktyki, zdecydowanie podzielonej na różne kody, style, lecz także rzeczywistości, sposoby myślenia o nich i wyrażania ich za pomocą odrębnych języków. Mimowolnie pojawiają się pytania o moment owego rozłamu między naukami ścisłymi a humanistyką. Być może to myśl kartezjańska wraz z *ego*

---

[4] E. Kochanowska, *Romantyczna literatura wobec nauki. „Henryk Ofterdingen" Novalisa i „Genezis z ducha" Słowackiego*, Wrocław 2002, s. 60–66.

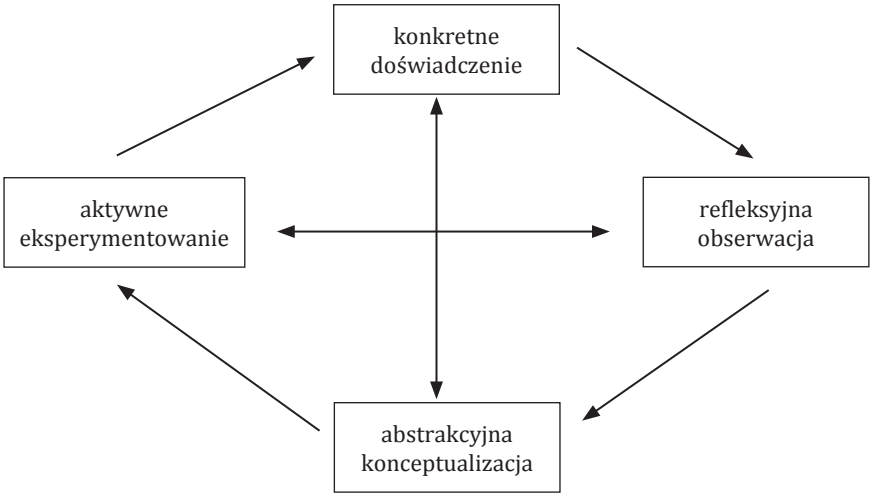
[5] W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności,* Warszawa 1995.

[6] C.P. Snow, *Dwie kultury*, tłum. T. Banaszak, Warszawa 1999.

[7] *Trzecia kultura,* oprac. J. Brockman, tłum. zbiorowe, Warszawa 1995; *Nowy Renesans*, red. J. Brockman, tłum. J. Szwajcer, A.E. Eichler, Warszawa 2005.

cogito – ustanawiającym miarę wszelkich skal – spowodowała podział omawianych dziedzin nauki. A może należałoby sięgnąć znacznie dalej, do poglądów Platona i Arystotelesa. Pierwszy z nich był nie tylko filozofem, ale i poetą, nadał zatem swojemu systemowi filozoficznemu szczególny kształt poprzez znaczne zmetaforyzowanie tekstu, jego symbolikę, a czasami nawet zamierzoną mityczność wywodu myślowego, które zastępowały dopracowanie szczegółów. Z kolei Arystoteles – reprezentujący umysł prozaika – koncentrował uwagę nie tyle na myśli oryginalnie wyrażonej, co maksymalnie ścisłej[8]. Kolejne pytanie powinno dotyczyć sposobów autentycznego funkcjonowania trzeciej kultury w szkolnej rzeczywistości, rodzaju pomostów między przyrodoznawstwem a humanistyką[9].

Na płaszczyźnie szkolnej prymarna dla procesu uczenia konieczność odbioru i przetwarzania informacji bezsprzecznie łączy przedmioty humanistyczne i ścisłe. Zapoczątkowane przez Hermana Witkina[10] badania pozwoliły wyodrębnić przeciwstawne kategorie analitycznego i globalnego stylu poznawczego. Człowiek cechujący się stylem analitycznym oddziela bodźce od otoczenia, a świat postrzega przez pryzmat wyraźnie zarysowanych części i dobrze funkcjonującej całości. Z kolei dla człowieka charakteryzującego się stylem globalnym rzeczywistość ma zatarte kontury, a całość determinuje sposób widzenia poszczególnych części. Koncepcja Witkina pozwala, poprzez poznawcze podejście do osobowości koncentrujące się na przetwarzaniu przez ludzi informacji, na artykułowanie zbieżności między nią a teorią odbioru i przetwarzania informacji według taksonomii Davida Kolba[11].



Rys. 1. Cykl uczenia się według Kolba z zaznaczonym continuum odbioru i przetwarzania informacji

[8] M. Heller, *Filozofia przyrody. Zarys historyczny,* Kraków 2004.

[9] S. Jakubowicz, S. Plebański, K. Rybicka, B. Udzik, *Czytaj i myśl. Zderzenia literatury z fizyką*, Kielce 2007.

[10] H.A. Witkin, *The role of cognitive style in academic performance and in teacher-student relations,* Princeton 1973.

[11] D. Kolb, *Learning style inventory*, Boston 1999.

Każdy z tych procesów odbioru i przetwarzania informacji w cyklu uczenia się może być zaznaczony na odpowiedniej skali (rys. 1). Skala odbioru informacji obejmuje obszary, którymi są na końcu jednej strony **odbiór informacji konkretnej** możliwy poprzez czynne uczestnictwo (zapach, dotyk, widzenie, słyszenie), z drugiej – **odbiór informacji abstrakcyjnej**, realny dzięki zastosowaniu umysłowej lub wizualnej konceptualizacji. Natomiast skala przetwarzania odebranej informacji posiada na końcach obszary skoncentrowane na przetwarzaniu informacji przez **aktywne eksperymentowanie** oraz na przetwarzaniu informacji przez **refleksyjną obserwację.**

Koncepcja D. Kolba wyraźnie podkreśla rolę doświadczenia życiowego ucznia w procesie uczenia się. Jeszcze dzisiaj większość teorii edukacyjnych jest nadal esencjonalna i ignoruje doświadczenie życiowe ucznia. Całościowy jego rozwój charakteryzuje się natomiast „elastycznością adaptacyjną", samoukierunkowaniem się, kognitywną złożonością i integracyjnym uczeniem się oraz zintegrowaną wiedzą. Podłożem jakiegokolwiek uczenia się jest bowiem sposób, w jaki przetwarzamy doświadczenie życiowe, w szczególności nasza krytyczna refleksja nad doświadczeniem. Pojawiły się niemniej nowe prądy metodologiczne, które znalazły swoje przełożenie na dziedzinę psychologii i edukacji, przechodząc od orientacji behawioralnej do orientacji konstruktywistycznej. Dorota Klus-Stańska[12], wychodząc od konstruktywistycznego spojrzenia na edukację, proponuje podział wiedzy funkcjonującej w szkole na wiedzę nazewniczą (dotyczącą nazw, definicji, typologii, kategorii), wyjaśniającą (obejmującą wyjaśnienia, zależności, związki, procesy; aktywizującą myślenie przyczynowo-skutkowe) i interpretacyjną (skoncentrowaną na złożoności świata, wielości interpretacyjnej; uruchamiającą myślenie krytyczno-refleksyjne[13]). Poszczególne typy wiedzy naturalnie krzyżują się i nakładają w obrębie przedmiotów szkolnych.

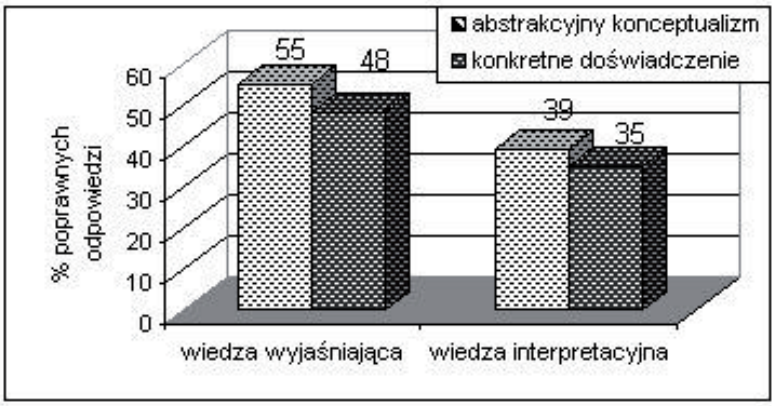
Warunkiem efektywnego uczenia się może być zatem uwzględnienie zarówno sposobów odbioru i przetwarzania informacji przez ucznia, jak i przenikania się wiedzy wyjaśniającej oraz interpretacyjnej. W celu określenia związków między nimi autorka niniejszej publikacji przeprowadziła badania, którymi objęła 320 uczniów klas drugich liceów ogólnokształcących Wielkopolski. Grupie respondentów zaproponowano ankietę obejmującą następujące obszary badawcze: pytania sprawdzające poziom wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej oraz myślenia przyczynowo-skutkowego. Poszczególne zadania ankietowe dotyczyły odbioru tekstów literackich lub ich fragmentów (*Moje pierwsze samobójstwo i dziewięć innych opowieści* J. Pilcha, *Ruch* W. Szymborskiej, *Madame* A. Libery, *Słońce* C. Miłosza, *Barwy* M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej), filmu (*Katedra* T. Bagińskiego) oraz sztuki użytkowej (plakatu filmu *E=mc2* i obwolut książek *Okamgnienie* S. Lema i *Granice złożoności* P. Coveney'a i R. Highfielda). Ponadto zastosowano ankietę określającą sposób odbioru i przetwarzania informacji (opartą na koncepcji D. Kolba) oraz preferencje przedmiotowe uczniów (fizyki i języka polskiego, ponieważ pytania sprawdzały kompetencje badanych w ramach tych przedmiotów). Ankietę przeprowadzono

[12] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 119–122.

[13] S. Jakubowicz, S. Plebański, K. Rybicka, B. Udzik, *Komplementarność wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej w przygotowaniu uczniów do egzaminów maturalnych,* [w:] *O wyższą jakość egzaminów szkolnych,* red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Lublin 2006, s. 75–86.

w czasie 90 minut, w tym również okresie zaplanowano projekcję filmową. Poziom wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej oceniali równolegle fizyk i polonista.

Wyniki badań potwierdziły korelację między wiedzą wyjaśniającą a interpretacyjną (współczynnik korelacji 0,6). Także analiza wyników uczniowskich odpowiedzi w zakresie odbioru informacji wykazała zależność istotną statystycznie – uczniowie o dominancie abstrakcyjnej uzyskiwali wyniki wyższe w obszarze wiedzy wyjaśniającej (poziom istotności statystycznej różnicy 0,05). Natomiast w przypadku wiedzy interpretacyjnej różnica jest tak mała, że upoważnia tylko do pozostania na poziomie hipotezy.



Rys. 2. Średnie wyniki testu w zależności od dominującego sposobu odbioru informacji przez ucznia

Z kolei korelację między poziomem wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej a myśleniem przyczynowo-skutkowym obrazują m.in. wyniki badań dotyczące polecenia połączonego z odbiorem wiersza W. Szymborskiej pt. *Ruch*[14].

Zadanie
Odpowiedz, dlaczego Szymborska powiązała ze sobą „wodór z tlenem" i „chlor i sód"[15].

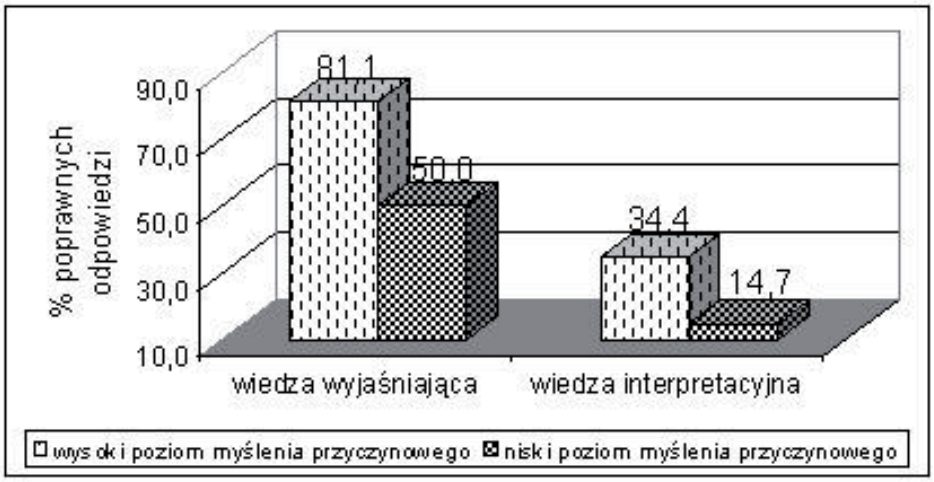
Ty tu płaczesz, a tam tańczą.
A tam tańczą w twojej łzie.
Tam się bawią, tam wesoło,
Tam nie wiedzą nic a nic.
Omal że migoty luster.
Omal że płomyki świec.
Prawie schodki i krużganki.
Jakby mankiet, jakby gest.
Ten lekkoduch wodór z tlenem.
Te gagatki chlor i sód.
Fircyk azot w korowodach

[14] W. Szymborska, *Widok z ziarnkiem piasku*, Poznań 1997, s. 50.

[15] Odpowiedź oczekiwana: wodór z tlenem tworzą cząsteczkę wody, chlor i sód – cząsteczkę soli, a woda i sól to podstawowe składniki łzy.

Spadających, wzlatujących,
wirujących pod kopułą.
Ty tu płaczesz, w to im grasz.
Eine kleine Nachtmusik.
Kim jesteś, piękna maseczko.

W zakresie wiedzy wyjaśniającej oczekiwano odpowiedzi, że powiązane ze sobą składniki to woda i sól. Tak też odpowiadała liczna grupa respondentów, uzyskując punkty jedynie z poziomu wiedzy wyjaśniającej. W obszarze wiedzy interpretacyjnej istotne było wskazanie łzy, która to stanowi połączenie wody i soli. Tekst Szymborskiej już w pierwszym wersie akcentuje wagę, znaczenie, funkcję płaczu, łzy. Dość spora grupa badanych tego jednak nie dostrzegła. Co więcej, ci, którzy wskazali łzę, nie zawsze wykorzystali tę informację w swojej interpretacji tekstu (czego oczekiwano w kontekście następnych zadań ankietowych).



Rys. 3. Średnie wyniki zadania testowego dotyczącego wiersza Szymborskiej w zależności od poziomu myślenia przyczynowo-skutkowego

Wśród błędnych wypowiedzi pojawiały się często uwagi uogólniające, które wskazywały na powierzchowność odczytania tekstu literackiego, np.: *Ponieważ oba pierwiastki występują w przyrodzie. Autorka te dwa związki wykorzystała w wierszu. Są to bardzo często występujące związki chemiczne w życiu. Ponieważ te pierwiastki są ze sobą, oddziaływają na siebie. Ponieważ te pierwiastki są ze sobą powiązane i są stałe w przyrodzie. Są to związki chemiczne, bez których człowiek nie może żyć.* Występowały również odpowiedzi zdecydowanie sugerujące udosłownienie, wręcz infantylizowanie odbioru tekstu literackiego, np.: *Powiązała je, ponieważ jeśli zjemy coś słonego, chce nam się pić. Myślę, że wodór z tlenem od razu można skojarzyć z wodą, a powiązanie „chlor i sód" kojarzy mi się z pracami domowymi – sprzątaniem, pracą w kuchni. Wodór i tlen zostały przez poetkę połączone, dlatego że uważa je za lekkoduchy, gdyż są gazami, a „sól i chlor" są ciałami stałymi, gdyż są gagatkami.* Wśród mechanizmów uruchamiających błędne wypowiedzi uczniów mamy również do czynienia z nadinterpretacją, na co wskazują kolejne odpowiedzi badanych, np.:

Szymborska zrobiła tak, ponieważ woda może symbolizować radość i życie dostatnie, sól zaś symbolizuje smutek i cierpienie. Ponieważ chciała ukazać, że nie ma nic lżejszego niż woda i nic cięższego, bo bardzo słonego, niż sól. Wodór i tlen to woda, która jest cieczą, natomiast chlor i sód to sól – ciało stałe; ciecz ma symbolizować wesołość, a ciało stałe – spokój. Uchybienia odbiorcze tekstu literackiego wypływały także z błędów związanych z wiedzą wyjaśniającą – obrazują je kolejne wypowiedzi uczniów, np.: *Ponieważ wodór i tlen są gazami, a chlor i sód to ciała stałe. Wodór i tlen są w tej samej grupie pierwiastków, a chlor i sód w innej, ale obok siebie. Szymborska próbuje stworzyć nowe związki chemiczne w pary, ponieważ mają one podobne właściwości*. Zdarzały się też wypowiedzi artykułujące nielogiczność wywodu myślowego badanych, np.: *Szymborska powiązała te pierwiastki ze sobą, ponieważ tlen i wodór tworzą wodę potrzebną do życia, a chlor i sód traktowane są jako symbol szczęścia w życiu. Obie substancje (woda i sól) są wszechobecne w naszym życiu, zaś ludzie często nie wiedzą, czym w rzeczywistości są. Gagatki są niemiłe, a lekkoduch jest taki zwykły. W celu nadania tekstowi wymiaru naukowego.*

Prezentowany materiał badawczy stanowi jedynie punkt wyjścia do rozważań nad koniecznością łączenia wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej, jej komplementarnością. Polonista ma bowiem obowiązek kształtować pogłębione rozumienie tekstu poprzez zwracanie uwagi na pojęcia, terminy, zjawiska często pomijane podczas lektury, traktowane marginalnie, w wyniku czego tekst przestaje być przezroczysty[16] (bo skupia się uwagę na słowach), ale i staje się równocześnie w prawdziwy sposób przezroczysty, bo pojęcia zostają jednocześnie dopowiedziane. Egzamin maturalny z języka polskiego w części dotyczącej czytania ze zrozumieniem odwołuje się do taksonomii rozumienia tekstu według CITO (centralnej instytucji egzaminacyjnej w Holandii). Owa taksonomia zakłada, że maturzysta rozumie czytany tekst na poziomie znaczeń, jeśli rozumie słowa, związki frazeologiczne, zdania – odczytuje znaczenie dosłownie i metaforycznie, ponadto rozumie główną myśl tekstu[17]. Pojawiające się w tekstach literackich słowa i związki wyrazowe, należące do pola semantycznego nauk przyrodniczo-matematycznych (w omawianych zadaniach ankietowych odwołujące się do zjawisk fizycznych), można ująć w trzech zasadniczych kategoriach. Pierwsza z nich dotyczy przywoływania pewnych pojęć z zakresu dyscyplin przyrodniczych jako efektownego ozdobnika, swoistej dekoracji lub przedmiotowo nieistotnego uzupełnienia toku wypowiedzi. Nie zachodzi wówczas związek między desygnatami użytych nazw i ich merytorycznym (w omawianych badaniach – fizycznym) znaczeniem a sytuacją przedmiotową, z jaką mamy do czynienia w danym utworze. Druga z kolei kategoria dotyczy bardzo skomplikowanej i równocześnie zróżnicowanej płaszczyzny przywołań terminów i zjawisk wywodzących się z dziedzin nauk przyrodniczych w funkcji ewokowania istotnych w danym momencie powieściowej narracji lub lirycznej wypowiedzi treści świadomości. Następna kategoria dotyczy tekstów literackich, w których pojęcia i zjawiska znamienne dla dyscyplin przyrodniczo-matematycznych stanowią inspirację dla li-

[16] Niezatrzymujący uwagi na samym sobie, odsyłający do rzeczywistości pozajęzykowej.

[17] *Informator maturalny od 2005 roku z języka polskiego*, Warszawa 2003, s. 18.

teratury, która bywa bardziej utrwaleniem poglądu autora na otaczający go świat, aniżeli komentarzem do teorii czy hipotez naukowych[18].

Czytania nie można opisywać jako umiejętności, lecz jako aktywny proces intelektualny. To czytelnik tworzy znaczenie słów na podstawie tekstu i jego wykształcenie ogólne jest podstawowym wyznacznikiem rozumienia tego, co czyta. Tylko komplementarność wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej pozwoli czytelnikowi przekroczyć poziom receptywny[19] rozumienia tekstów.

Complementarity of explanatory and interpretive knowledge in Polish philological education

Abstract

The paper attempts to analyse the existence of fundamental terms of natural science in the native language teaching, and outlines the methods used within that scope. The author presents varying viewpoints on the modern science by using the examples from W. Blake's and J.W. Goethe's works. The author analyses the reasons behind the separation of the humanistic and natural sciences in the educational programmes by advancing a hypothesis based on the history of the development of the cultural and natural sciences as well as the modern influences. The paper presents the methodology of the research which was conducted on the pupils of the upper secondary schools and aimed at pointing out the relevance of the natural science in the native language teaching. The research is based on the David Kolb's experiential learning theory of receiving and processing information in learning. The qualitative analysis of the research results is based on W. Szymborska's poem 'Motion', and the quantitative results of the research indicate:

– The level of analysis and interpretation of a literary text depending on the way of receiving information

– The interdependence between the level of text interpretation and the cause-effect thinking

The research results show insufficient correlation between the humanities and natural sciences in school education.

[18] A. Stoff, *Literacka astronomia. Wiedza? Przeżycie? Metafora?,* [w:] *Poezja i astronomia,* red. B. Burdziej, G. Halkiewicz-Sojak, Toruń 2006, s. 25–36.

[19] Elżbieta Tymoczko-Tichoniuk dla celów diagnostycznych wprowadza taksonomię dotyczącą poziomów rozumienia tekstu:

1) percepcyjny – analiza i synteza wzrokowo-słuchowa;

2) semantyczny – zrozumienie znaczeń odczytywanych wyrazów;

3) receptywny – zdobycie podstawowych informacji, ustalanie poszczególnych faktów i poglądów, tworzenie znaczenia słów na podstawie tekstu;

4) krytyczny – określenie chronologii, ważności faktów, poddawania ocenie wiarygodności danych;

5) twórczy – badanie stosunków między poszczególnymi faktami, wyjaśnianie, kreowanie nowej działalności, tworzenie nowych idei.

E. Tymoczko-Tichoniuk, *Teoretyczne podstawy rozumienia czytanych treści*, [w:] *Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań nad efektywnością kształcenia polonistycznego*, red. M. Sinica, Zielona Góra 1993, s. 93–98.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Maria Gorlińska

Problem tajemnicy poezji w edukacji szkolnej

W refleksji nad poezją pojawia się często motyw tajemnicy, jako czynnika w istotny sposób ją konstytuującego. T.S. Eliot w szkicu „Granice krytyki literackiej pisze: w każdej wielkiej poezji istnieje coś, co musi pozostać niewytłumaczone [...] i to właśnie jest czymś najważniejszym"[1]. Podobny ton przewija się w esejach Seamusa Heaneya *Zawierzyć poezji*[2], jak również w książce Hugo Friedricha *Struktura nowoczesnej liryki*[3]. Znamienne jest, że twórca teorii poezji czystej, Henri Bremond, podstawą swej koncepcji uczynił pogląd, że „istotę poezji stanowi [...] nieznana, tajemnicza i jednocząca rzeczywistość"[4]. Zjawisko tajemnicy poezji poddaje pogłębionej refleksji Andrzej Tyszczyk w artykule *Metafizyczność poezji*[5]. Podkreślenia wymaga fakt, że dociekania te są inspirowane, jak pisze autor we wstępie do swej książki, w której artykuł jest zamieszczony, poszukiwaniem „odpowiedzi na pytanie o źródła kulturotwórczej, estetycznej i egzystencjalnej doniosłości poezji i literatury"[6].

Problem niekomunikatywności poezji był przedmiotem uwagi już wcześniej, od lat 60. ubiegłego wieku; powstały wówczas terminy: „poezja hermetyczna", „poezja niewyeksplikowana wewnętrznie". Rejestr wyznaczników owej niekomunikatywności zestawił Z. Uryga w swej książce *Odbiór liryki w klasach maturalnych*[7]. To, co jest nowe w rozważaniach A. Tyszczyka to zasadnicze przewartościowanie, odsłaniające doniosłość tego zjawiska, widzenie niekomunikatywności jako przejawu tajemnicy, dzięki której poezja zyskuje status rzeczywistości metafizycznej.

Ponieważ szkoła przyjmuje na siebie zadanie prowadzenia młodzieży ku dojrzałości czytelniczej i osobowej, zasadny wydaje się postulat, by uwzględnić ten fakt

---

[1] T.S. Eliot, *Granice krytyki literackiej,* [w:] tegoż, *Szkice literackie,* Warszawa 1963, s. 348.

[2] S. Heaney, *Zawierzyć poezji,* Kraków 1996, s. 155, 172.

[3] H. Friedrich, *Struktura nowoczesnej liryki,* Warszawa 1978, s. 245–251.

[4] A. Hutnikiewicz, *Od czystej formy do literatury faktu,* Warszawa 1976, s. 159.

[5] A. Tyszczyk, *Metafizyczność poezji. O niektórych koncepcjach XX-wiecznej filozofii literatury,* [w:] tegoż, *Od strony wartości. Studia z pogranicza teorii literatury i estetyki,* Lublin 2007, s. 111–126.

[6] Tamże, s. 5.

[7] Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982, s. 16–19.

w jej działaniach dydaktycznych zarówno ze względu na jego obiektywną wagę, jak i na konsekwencje, jakie implikuje dla szkolnej pracy nad poezją.

Jak każdy czytelnik poezji, także uczeń na lekcjach polskiego doświadcza często sytuacji, w których odnajdując w utworze jego ogólny sens, spotyka w nim elementy niejasne i nie poddające się pełnemu rozpoznaniu. Traktowane jest to jako rzecz normalna. Zdarza się też, może nawet często, że po uważnej analitycznej lekturze, dzięki której udało się zinterpretować dzieło jako całość, odbiorca ma poczucie niewystarczalności swych eksplikacyjnych działań – istnieje nawet popularny od zawsze w „szkolnym języku" zwrot, że jest w utworze coś „między wierszami". W tych okolicznościach ujawnia się także fenomen tajemnicy poezji. Doświadczenia takie traktowane są jednakże jako perferyjne, nikt się nad nimi specjalnie nie zastanawia.

Tymczasem poważne potraktowanie zjawiska tajemnicy poezji, tak jak ono na to zasługuje w świetle wywodów A. Tyszczyka, stawia wymóg stwarzania sytuacji (oczywiście z rozsądnie wyznaczaną częstotliwością), w której ów fenomen będzie centralnym momentem doświadczenia percepcyjnego. By tak się działo, omawiane na lekcjach utwory musiałyby być radykalnie niekomunikatywne, to znaczy takie, w których przestrzeni tekstowej nie ma elementów dających się zintegrować w świadomości odbiorcy w przesłanie, będące całościowym sensem dzieła. Musiałyby też być to teksty, które można by określić jako niekomunikatywne immanentnie, to znaczy niemożność dyskursywnego wyeksplikowania ich sensów nie wynikałaby z niskiego poziomu kompetencji czytelniczych odbiorcy, lecz byłaby ich cechą strukturalną.

By taka sytuacja mogła zaistnieć, moment pierwszego spotkania z takim wierszem musiałby być poprzedzony starannie przeprowadzonym procesem długofalowej edukacji, nastawionej na rozwijanie kompetencji czytelniczych, w wyniku której uczniowie osiągnęliby stosunkowo wysoki poziom umiejętności odbioru tekstu poetyckiego. Ważne byłoby też, aby mieli za sobą odpowiednią liczbę doświadczeń percepcyjnych z bardziej skomplikowanymi utworami, które w powierzchownym kontakcie wydawały się niezrozumiałe, lecz w wyniku podejmowanych wobec nich kompetentnych wysiłków analitycznych i interpretacyjnych odsłaniały swój sens, dając uczniom satysfakcję czytelniczą i budując ich wiarę we własne umiejętności odbioru także trudnej poezji.

Drugi warunek, który musiałby być spełniony, to wysoka wartość artystyczna tekstu, z którym odbywałoby się to spotkanie. Rzecz jest trudna, bo nie ma przecież kryteriów, które pozwalałyby wybrać bezbłędnie taki wiersz. Pewne wskazania mogą wynikać wszakże z faktu, że utwór poetycki bardzo wszechstronnie angażuje w swój odbiór władze psychiczne człowieka. Nie tylko intelekt, lecz także intuicję, wyobraźnię, wrażliwość, sferę uczuciową itd. Trzeba by więc wybrać tekst, który z dużą siłą absorbuje wszechstronnie w takim właśnie sensie. Warunek ten spełnia – jak się wydaje, bo nie można tego zweryfikować intersubiektywnie – wiersz Urszuli Kozioł *Ucieczka z Egiptu*[8]:

Jest okno
nie ma drzewa za oknem są gruzy
gdyby pień gdyby gałąź gdyby liścia kropla

[8] U. Kozioł, *Ucieczka z Egiptu,* [w:] tejże, *W rytmie korzeni,* Wrocław 1963, s. 8.

z pustyni prochu wapna i rozmiału cegieł
garbaty wielbłąd muru umiera z pragnienia.

Jest szklistość obojętna szyb
fatamorgana
złudzenie rześkich źródeł z doniczkową palmą
tutaj wielbłąd skruszony co rano umiera
na pastwę sępa gruzów dzikiej gołębicy

Gdyby liść gdyby chwastu jaskier pojedynczy
gdyby mleczu ulotność poruszona wiatrem
gdyby trawy korzonek
miękkiego mchu zamysł

Jest ochrypłość kamieni chropowata miazga
moje okno bez liścia za oknem bez cienia
bez powietrza oddechu
bez kropli zieleni
osypują się pylne tynki miałkich cegieł
od wabiącego krzyku dzikiej gołębicy

A gdzie jest mój osiołek wierny gdzie ucieczka
oto jest oswojony grzbiet połać perkalu
można okno zawiesić można zamknąć oczy
można uciec na frędzlach zasłon z tego kraju
ale nie ma ucieczki
Nawet jeśli gałąź
wielolistnej akacji na przekór zasadzą
z katakumb starych piwnic wyjdzie mój dromader
w każdym oknie umierać śmiercią wielokrotną
ale nie ma ucieczki Jest okno bez światła
jest miałka pustka pustyń opuszczonych progów
garb spalonego chłodu
oczy pełne piasku

Utwór jest niekomunikatywny, ma wszystkie cechy tekstu hermetycznego, wskazane przez krytyków literackich i teoretyków literatury wyliczone we wspomnianej już książce Z. Urygi. Mamy więc do czynienia z „eliptycznym i asocjacyjnym tokiem wypowiedzi i dysonansowym łączeniem jakości estetycznych" (H. Markiewicz), z „odrywaniem się struktur metaforycznych od naturalnych, logicznych wypowiedzeń" (J. Trzynadlowski) również z „zakłóceniem spójności tekstu i zastąpieniem racjonalnej motywacji niepowtarzalną logiką doboru i układu elementów tworzących dzieło" oraz z sytuacją „dynamiki napięć stylistycznych i falowania wzruszenia nie skrystalizowanego w wyraźny układ przedmiotowy" (J. Prokop)[9].

[9] Z. Uryga, *Odbiór liryki*...

Szukając cech świadczących o wartości artystycznej poematu Urszuli Kozioł, stwierdzamy, że niewątpliwie przykuwa on uwagę czytelnika przede wszystkim inwencją w tworzeniu niezwykłych obrazów, lecz także siłą ewokacyjną[10] swej organizacji słownej. Kreowane w nim elementy świata są konkretne, nieomal dotykalne głównie dzięki sugestywności metaforycznych określeń, lecz także w dużym stopniu za przyczyną instrumentacji głoskowej: „Ga**r**baty wielbłąd mu**r**u umie**r**a z p**r**agnienia [...] o**chr**ypłość kamieni **chr**opowata". Rzeczywistość tekstu porusza sferę uczuciową czytelnika, taką też funkcję pełni bezpośrednio lamentacyjny zaśpiew anaforycznie rozpoczynających się spójnikiem „gdyby" eliptycznych zdań podrzędnie złożonych z pominiętym drugim członem, które wypowiadają dojmujące pragnienie obcowania wykreowanego w wierszu człowieka z przyrodą: „Gdyby liść gdyby chwastu jaskier pojedynczy gdyby mleczu ulotność poruszona wiatrem gdyby trawy korzonek". Z niezwykłą intensywnością daje się wyczuć w wierszu aura cierpienia osaczonego nieprzyjazną materią człowieka.

W próbie uchwycenia całościowego sensu utworu, która miałaby być przedmiotem pracy lekcyjnej z młodzieżą, odbiorcy ukształtowanemu w kręgu kultury chrześcijańskiej nasuwa się interpretacja wyznaczana przez sugestię tytułu, przywołującą biblijny epizod ucieczki Świętej Rodziny do Egiptu przed groźbą zawisłą nad Dzieciątkiem ze strony zbrodniczego Heroda. Uprawnia do niej obecna w tytule nazwa geograficzna, jak również związane z nią słowo „ucieczka". Nawiązań do biblijnego świata może czytelnik upatrywać też w słowach: „pustynia", „gołębica", „katakumby" czy w jedynym pozytywnym, wykreowanym z czułością motywie „wiernego osiołka", który w przekazie biblijnym jest środkiem lokomocji świętych „uciekinierów". Jednakże sytuację komplikuje fakt, że w tytule fragmentu Pisma św., który daje asumpt do podjęcia takiej próby zinterpretowania tego tekstu (Ewangelia św. Mateusza 2, 12–15) występuje przyimek „do", a w tekście Urszuli Kozioł przyimek „z". Jest to różnica bardzo istotna, nie można więc powiedzieć, że w wierszu jest przedstawiona ta właśnie ucieczka, o której jest mowa w Ewangelii św. Mateusza (nie mówiąc już o tym, że sama obecność w utworze wskazanych motywów nie stanowi wystarczającej podstawy do przyjęcia takiej interpretacji jako w pełni uprawnionej). Pojawia się w tej sytuacji pokusa odczytania poematu jako swego rodzaju apokryfu, w którym przedstawiony jest jakby dalszy ciąg zdarzenia przedstawionego w Ewangelii św. Mateusza. Egipt – kraj schronienia przed ludzką agresją Heroda – jest w tekście miejscem, gdzie człowiek doświadcza niezwykle dla niego dotkliwej opresji istnienia w świecie nieprzyjaznej materii – suchej, martwej, naznaczonej rozpadem, wśród której przyroda istnieje tylko jako przedmiot złudy, niemogącego się spełnić pragnienia i tęsknoty. Miejsce to jest pułapką, uciec z niego można tylko w złudzenie, a więc *de facto* rezygnując z egzystencji realnej – grzbiet osiołka to tak naprawdę połać perkalu, którą można zasłonić okno. Można się odseparować od tej rzeczywistości, zamykając oczy, „uciec na frędzlach zasłon". Taka interpretacja, wypełniająca miejsca niedopowiedziane w tekście, mimo że realizowana jakby pod presją pewnych elementów struktury utworu, wydaje się jednak zabiegiem nieuprawnionym. Brak w tekście podstaw, by widzieć te zdarzenia jako

[10] O zjawisku ewokacji w tekście literackim patrz: S. Sawicki, *Czym jest poezja?,* [w:] tegoż, *Wartość – sacrum – Norwid,* Lublin 1994, s. 8–17.

doświadczane przez biblijnych bohaterów, nie ma w tekście żadnych sugestii, że to o nich chodzi.

Wiersz może być także interpretowany jako obraz sytuacji niejasnego uwięzienia podmiotu w rzeczywistości spustynniałego pejzażu miejskiego, dotkniętego niszczącym kataklizmem suszy porażającej elementy architektury w sposób, który paradoksalnie ożywia ją, powodując stan cierpienia i śmierci, które w rzeczywistości realnej mogą być przeżywane tylko przez istoty żywe: „z pustyni prochu wapnia i rozmiału cegieł / garbaty wielbłąd muru umiera z pragnienia".

Można też powiedzieć, w rezultacie interpretacyjnego namysłu, że wiersz jest jakby poetyckim preparatem stworzonym dla przeprowadzenia eksperymentu umożliwiającego rozpoznanie relacji między światem materii nieożywionej, dotkniętej rozpadem i destrukcją, a istniejącym w jakimś rodzaju fatalnego sprzężenia z nią człowiekiem, który doświadcza niemożliwej do urzeczywistnienia tęsknoty za bliskością świata przyrody. Nasuwa się też możliwość odczytania utworu jako katastroficznej wizji ziemi dotkniętej kataklizmem efektu cieplarnianego.

Żadna z tych hipotez interpretacyjnych nie może zyskać jednak rangi odczytania ujmującego całościowo nadrzędny sens dzieła. Przyjęcie którejś z nich wymaga bowiem wyeliminowania z pola obserwacji istniejących w tekście elementów, które pełniły funkcję budowania dwóch pozostałych interpretacji, a przecież nadrzędny sens dzieła z definicji musi uwzględniać wszystkie elementy składające się na strukturę tekstu.

Te próby odczytywania utworu pokazują, że jeśli znaczenie tekstu nie jest budowane przez linearne narastanie kumulujących się impulsów semantycznych, które dają się ująć dyskursywnie w całość budującą sens nadrzędny dzieła, czytelnik skazany jest na błądzenie wśród hipotez interpretacyjnych. Luźne rozsianie owych impulsów semantycznych, nie powiązanych w spoisty semantycznie układ, otwiera w tekście możliwość różnego ich ustrukturalizowania w aktach percepcji, dając zjawisko jakby wielowariantowości semantycznej tekstu. Jeśli poszczególne warianty nie uwzględniają wszystkich elementów struktury utworu, wzajemnie się dezawuują. Zaangażowanie intelektu w analizę tekstu doprowadza do odkrycia, że jest on bezradny wobec nieprzenikliwości poznawczej utworu. Czytelnik postawiony jest wtedy wobec tajemnicy tekstu. Taka sytuacja stwarza odbiorcy, tutaj – uczniowi ostatniego etapu kształcenia ogólnego przygotowującemu się do egzaminu dojrzałości, szansę doświadczenia metafizycznego wymiaru poezji.

Doniosłość tego doświadczenia wiąże się z rozumieniem, tak jak to określa w przywoływanej książce *Od strony wartości* A. Tyszczyk, tajemnicy jako kategorii teoriopoznawczej. Warto zacytować na koniec stwierdzenie autora, które może stanowić przekonujące uzasadnienie potrzeby uwzględnienia tej problematyki w szkolnej edukacji polonistycznej:

> Poezja, która towarzyszyła narodzinom wiedzy, pozostała przy tajemnicy, strzegąc jej wagi i powagi. [...] Świat odarty z tajemnicy, pozbawiony wymiaru transcendentalnego, staje się zadufany w sobie i fałszywy. Fałszywy świat zaś jest groźny i niebezpieczny. Wabiąc człowieka iluzją, gubi w nim to, co w nim jest i co jest ważne: jego duchową i ludzką naturę[11].

[11] A. Tyszczyk, *Metafizyczność poezji*, s. 114.

Mystery of poetry in school education

Abstract

The motive of mystery is present in the reflections on the poetry of great poets and literary theoreticians and critics, such as T.S. Eliot, S. Heaney, H. Friedrich or H. Bremond. This phenomenon is analysed in more detail in the article "Metaphysics of poetry" by A. Tyszczyk, who states the importance of this fact, owing to which poetry acquires the status of metaphysical reality. It seems necessary, then, to take this issue into account also in school teaching. To do so, situations would have to be created in which pupils, having reached a certain level of reading competence for poetry, would encounter texts which, despite taking appropriate analytical and interpretational actions, would remain incomprehensible. One example of a text suitable for such educational activities is the poem by U. Kozioł, "Escape from Egypt". The structure of the poem offers different interpretational possibilities, yet none of them is fully justified; what is more, they depreciate each other. As a result, pupils face the phenomenon of mystery of poetry, and at the same time they realize that they are dealing with a valuable poetic text, and that their inability to fully interpret it is one of its advantages. Such a situation provides a possibility to see the mystery of poetry as an epistemological category, which offers an opportunity to experience the metaphysical dimension of poetry.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Светлана Мусиенко

Традиции Болеслава Пруса в творчестве Зофьи Налковской (к проблеме интерпретации)

По своей проблемной и художественной значимости творчество Боле-слава Пруса в большей степени принадлежит XXI веку, чем времени жизни писателя (вторая половина XIX в.). Это и стало главной причиной активного использования его традиций польскими литераторами XX в. Творчество Пруса по праву можно считать оригинальным и новаторским. Ему принадлежит первенство в создании новой разновидности прозы – политического романа («Фараон»), ставшего особенно актуальным в 20-30-е гг. XX в. Болеслав Прус впервые предпринял успешную попытку соединения в пределах одного произведения социального и психологического аспектов повествования («Кукла», «Эмансипатки») и тем самым положил начало новой разновидности романа – романа социально-психологического. Представляют не меньший интерес и его малые повествовательные жанры: новеллы, зарисовки, даже литературоведческие статьи, в которых явственно прослеживается эссеистическое начало. Прус проявил себя и как мастер описания реалистического городского пейзажа, социально-психологической характеристики персонажей и сюжетнозначимой детали, которая в зависимости от роли и места в повествовательном пространстве несет конкретную, определенную автором нагрузку (философскую, социальную, портретно-образную, психологическую и др.). Особо следует подчеркнуть изящество и богатство языка писателя, которое сделало его творчество оригинальным и неповторимым.

Перечень художественных открытий Б. Пруса можно было бы продолжить, поскольку его влияние на польский литературный процесс XX века проявилось во многих сферах. Прус сумел увидеть то, что стало своеобразным девизом развития не только литературы, но и всего польского общества после обретения страной независимости: он показал болезненное расставание поляков с романтическими иллюзиями и необходимость труда во имя построения свободной Польши. Писатель предвидел и главную национальную идею, новую концепцию мира и человека, показав их новое художественное воплощение. Среди последователей Пруса были известные представители литературы межвоенного двадцатилетия З.Налковская, М.Домбровская, Ю.Каден-Бандровский, в определенной мере даже Я.Ивашкевич. Из них наиболее активно и наиболее оригинально традиции Пруса использовала Зофья

Налковская, хотя вспоминала о нем не часто. Согласно косвенным сведениям, Налковская с Прусом была лично знакома. Визит к нему описал Л.Ригер*. Вместе с Налковской они посетили Пруса с целью сбора пожертвований для тяжелобольного поэта Людвика-Станислава Лициньского. Этот визит, видимо, состоялся в 1907 г. в курортном городке Наленчув, где на рубеже XIX-XX вв. жил Прус и куда съезжалась интеллектуальная элита Польши. Можно предположить, что это был не единственный визит в течение 1906–1907 гг., поскольку чета Ригеров жила в этот период в Кельцах и неоднократно бывала в Наленчове, где встречалась с пребывавшими там деятелями польской культуры. Известно, что летом 1907 г. Налковскую приглашали в Наленчув для выступления с докладом и она несколько дней гостила у Жеромского. На такого рода интеллектуальных собраниях бывал и Болеслав Прус и не мог не встретиться с необыкновенно популярной в тот период, несомненно литературно одаренной молодой писательницей. Более подробно пролить свет на события мог бы дневник Налковской этого периода, но, к сожалению, его рукопись сгорела во время пожара от попавшего в ее квартиру снаряда во время майского переворота в 1926 г.

В том же 1907 г. Стефан Жеромский просит Налковскую дать свое произведение для коллективного сборника «Для новой школы», в котором участвовали Б.Прус, М.Конопницкая, Т.Мициньский, В.Оркан и другие известные писатели. Доходы от продажи издания предназначались на строительство школы пожарных в Наленчове. Сборник был издан в 1907 г., в нем писательница опубликована новеллу «Две реальности» («Rzeczywistości»).

В марте 1909 г. было создано «Объединение польских литераторов и журналистов», главной задачей которого была защита прав и профессональных интересов деятелей культуры. В 1910 г. его возглавил Болеслав Прус. Налковская не состояла в его правлении, но посещала собрания, встречи, дискуссии, которые регулярно организовывались этим объединением. По сути это был единственный орган, защищавший права творческой интеллигенции. О его деятельности писательница неоднократно вспоминала в своем дневнике: «Мушковский… – читаем запись от 21 декабря 1913 г., – издал недавно книгу «Совесть движения», в которой я упоминаюсь рядом с Жеромским»[1].

Книга Й.М.Мушковского является сборником его трудов о литературе модернизма. Налковскую автор упоминает в статье с знаменательным названием «Скрытый романтик» («Zakapturzony romantyk»), посвященной памяти Б.Пруса.

«Польские романы, – пишет автор, – в целом можно разделить на две категории: хорошие романы, в которых наблюдаются недостатки в структуре, и плохие романы, структура которых идеальна: Качковский, Коженевский, Лем, Ожешко, *Прус* – вплоть до Жеромского и *Налковской* (курсив мой: С.М.). В то же время Креховецкий, Еске-Хоинский, Гайота, Грушецкий, Конар и легион иных пишут плохие романы, но с абсолютно правильной структурой. Эта особенность исключительно польской литературы, в литературе зарубежной наша теория разбилась бы о такие фамилии как Флобер, Мопассан, Готфрид

[1] Z. Nałkowska, *Dzienniki 1909–1918*, Warszawa 1976, s. 285.

Келлер, д'Аннуцио, Банг и многие другие. В литературе польской мне приходят в голову только два исключения: Сенкевич, у которого совершенство структуры чаще достигается за счет глубины, и Берент, которого всюду упрекают в том, что математическая точность структуры его произведений убивает в них поэзию»[2].

Итак, имя Налковской уже в пору ее творческих дебютов упоминается в одном ряду с классиками польской литературы. Случайно ли Мушковский «выстроил» линию развития национальной культуры: Прус → Жеромский → Налковская, причем в статье, посвященной Прусу?

Внимание признанных мастеров культуры было приятно Налковской и льстило ее творческому самолюбию, но не оно определяло характер ее творчества. В круг ее чтения и художественного восприятия произведения Пруса входили в течение всей жизни. Более того, перу писательницы принадлежит оригинальное эссе о романе Пруса «Кукла», в котором важнейшие проблемы жизни общества II половины XIX в. рассматриваются в свете восприятия Вокульским его любви к Изабелле. Налковская называет произведение «шедевром, потрясающим силой страсти и мукой любви»[3]. Правда, в статье есть и оценка, более точно определяющая значение романа Пруса.

«Кукла» Пруса, – пишет Налковская, – произведение незабываемое, выдающееся на фоне печальной эпохи польской жизни, утверждающее настоящие человеческие ценности и отвергающее фальшивые, это памятник всеобъемлющей истинной красоты, документ прозрачной идейной значимости. Это явление, укрепляющее дух, гражданский подвиг, запечатленный в слове, акт смелости»[4].

Однако обостренное внимание писателей, и в том числе Налковской, концентрировалось на проблемах современной им Польши, анализе значимости исторического факта обретения страной независимости. Видимо, именно тогда, в начале 20-х гг., Налковская поняла роль Болеслава Пруса и традиций его творчества в литературном процессе страны, в котором одно из важных мест начинал занимать политический роман, отвечавший в равной мере и творческим потребностям писателей, и интересам читателей. Одной из первых к этому жанру обратилась Налковская. Ее произведение «Роман Терезы Геннерт» (1924) не только получило высокую оценку критики, но и стало одним из популярнейших в читательской среде.

Следует отметить, что у истоков этого, формирующегося и до наших дней жанра, стоит роман Пруса «Фараон» (1897)*. К сожалению, авторы польского политического романа почти не вспоминали о своем великом предшественнике. И в этом крылись две причины. Во-первых, термин «политический роман» появился лишь в 1947 г. и ввел его в литературоведческий обиход Казимеж Выка. Первые теоретические разработки жанра начались в 80-е гг. XX в. Во-вторых, в 20-е же гг. польские писатели и критики больше внимания уделяли проблемам тематического и идейного обновления литературы. Кроме того, довольно часто и в практике художественного творчества, и в теоретических

---

[2] J.M. Muszkowski, *Sumienie ruchu*, Lwów 1913, s. 121–122.

[3] Z. Nałkowska, *Dzienniki...,* s. 143.

[4] Z. Nałkowska, *Widzenie bliskie i dalekie*, Warszawa 1957, s. 143.

работах подчеркивалась неприемлемость традиций, а порой и борьба с ними. Возможно, поэтому писатели и не называли своих духовных наставников и учителей из литературы прошлых эпох, хотя их художественный опыт использовался довольно активно.

Не случайно именно политический роман был самым значимым явлением в польской прозе 20-х гг., и можно с уверенностью сказать, что в его реализации ближе всех к Прусу и его «Фараону» была Налковская. Как и Прус, писательница представила в «Романе Терезы Геннерт» социально-политический тип конфликта, открытыми выразителями которого сделала персонажей с четко обозначенным социальным адресатом, и открыто выражаемой классовой позицией. Причем у обоих писателей этот конфликт проявлялся между наиболее существенными социальными группами, определяющими эпоху и ход исторического развития страны. Носителями конфликта являются как вся социальная группа, так и каждый ее представитель. Это дало возможность дать две формы его выражения: массовую (у Пруса: жрецы и противостоящая им прогрессивная интеллигенция – реформаторы; у Налковской: армия и разрозненные по убеждениям, утратившие значимость и позиции в обществе интеллигенты – новое поколение разочарованных романтиков) и индивидуальную (у Пруса – антагонистическая пара: главный жрец Херихор – фараон Рамсес XIII, у Налковской: генерал Хвостик – Анджей, Лятерна). И в обоих произведениях обманутый народ, представленный своеобразной третьей составляющей, практически бездействует. У Пруса – это запуганные, измученные нищетой массы, сознанием которых манипулируют жрецы и по сути зомбируют их. У Налковской – это обманутая интеллигенция, оттесненная нуворишами, захватившими власть, на обочину жизни, солдаты, отстоявшие независимость, но превратившиеся в безработных и нищих и, как в прежние времена, пополняющие тюрьмы.

Как и Прус, Налковская использовала оригинальный художественный прием группирования действующих лиц вокруг главного носителя идеи, классовых принципов, политических взглядов, представив таким образом два типа героев коллективного (класс, социальная группа) и индивидуального (выразителя и носителя главной концепции или идеи своей социальной группы). В политическом романе важную роль играет позиция автора, который открыто (не прячась ни за героев, ни за рассказчика) выражает свою позицию. И Прус, и Налковская стоят на стороне прогрессивных сил и выражают сочувствие обманутым народным массам. Следует отметить, что традиции Пруса Налковская очень удачно трансформирует и «приспосабливает» их к качественно иной, современной ей (Налковской), эпохе – первым го-дам после мировой войны и обретения Польшей независимости. Если гражданским заданием Пруса был призыв народа к борьбе, то для Налковской стало наиболее важным призвать тот же народ к труду на благо построения новой Польши. Прус творил в условиях неблагоприятных: социального и национального гнета и жестокой цензуры. И это побудило его к поиску такой формы наррации и таких художественных приемов, которые позволили бы ему выразить и сделать понятными читателю свободолюбивые призывы и подвергнуть уничтожающей критике политику российского царизма

в отношении к Польше. Писатель сделал удачное художественное изобретение введением нового художественного приема – «исторического костюма». Кроме того, он использовал известный еще из эпохи Античности и Средневековья прием «географического плаща».

Как известно, в 20-е гг. в Польше цензуры не было и в творчестве воцарилась долгожданная свобода. Народ, как свидетельствуют многие печатные источники тех лет, был «опьянен радостью обретения независимости» и долгом писателей было приобщить его к созидательному труду. Поэтому главной задачей литературы стало направить внимание общества на решение животрепещущей проблемы – возрождение страны, а это требовало отрезвления от радости и напряжения сил для тяжелого и длительного труда. Налковской, таким образом, не было необходимости прибегать к аллегории и она обращалась к современной ей жизни Польши. Если события «Фараона» отсылали читателя к жизни другого народа (египтян) и к другой эпохе «древнейшей цивилизации», «VI веку перед рождением Христа»[5], то события, изображенные в «Романе Терезы Геннерт», имеют очень короткий временной интервал, отделяющий их от реальных – не более двух-трех лет. Кроме того, Налковская старается сконцентрировать внимание на социальных и политических проблемах польской жизни, смело критикует все властные структуры и их верхушки, подчеркивая, что держащие власть употребляют ее только для собственной выгоды. Объединяет писателей тревога за судьбы страны и народа и боль утраты: у Пруса – это поражение восстания 1863 г. и последовавшие за ним репрессии; у Налковской – неоправдавшиеся надежды на построение страны «стеклянных домов» – страны всеобщего счастья. Не случайно писательница отмечала в дневнике: «Хорошо бы без жертв революции достичь ее результатов». Но понимая утопичность своего желания, опровергает самое себя и трезво оценивает обстановку: «Так, однако, не бывает… В действительности все очень плохо… Меня угнетает победа зла над добром… хотя объективно наиболее значимым является факт возрождения Польши»[6].

Следует учесть, что каждый из писателей проблему силы зла решает в контексте социально-политического мироустройства *своего* времени. У Пруса зло воплощают железно организованные жрецы, действующие в тесном единстве с консервативно настроенными представителями светской власти из окружения фараона Рамсеса XIII. Им подчинены наука, культура, общественные органы, финансы. Все это дает им возможность одурманивать, зомбировать и держать в рабском страхе народ. Прибегая к историческому костюму и показывая во всем многообразии и с глубоким знанием жизнь древнего Египта, Прус сумел с помощью прозрачных аллюзий показать методы притеснения и социально-национального угнетения поляков Российской империей.

Несколько иначе к проблеме силы зла подходит Налковская, показывая его распространенность и рассредоточенность на всех уровнях жизни. Свобода творчества дала возможность писательнице не использовать аллюзий

---

[5] Б. Прус, *Фараон*, Минск 1985, s. 7, 12.

[6] Z. Nałkowska, *Dzienniki 1918–1929*, Warszawa 1980, s. 49–50.

и аллегорий, а обратиться к фактам, придать им типические черты и обратить их в романную реальность.

Прус понимал, что в польском народе сильна вера в костел, поэтому и в романе центром воздействия на древних египтян показал храм и верховного жреца, от которого исходит якобы божественное предначертание и сила (сцена солнечного затмения).

«Внезапно над храмом прозвучал голос, который, казалось, не мог принадлежать человеку:

– Отвращаю лик свой от проклятого народа и да низойдет на землю тьма!

И свершилось что-то ужасное. С каждым словом солнце утрачивало свою яркость… При последнем же стало темно, как ночью. В небе зажглись звезды, а вместо солнца стоял черный диск в кольце огня.

Неистовый крик вырвался из многих тысяч грудей…

– Настал день суда и смерти!... Боги! Боги! – стонал и плакал народ…

– Осирис! – воскликнул с террасы Херихор. – Яви лик свой несчастному народу.

– В последний раз внемлю я мольбе моих жрецов, ибо я милосерд, – ответил голос из храма.

В ту же минуту тьма рассеялась, и солнце обрело прежнюю яркость.

Новый крик, новые вопли, новые молитвы прозвучали в толпе. Опьяненные радостью люди приветствовали воскресшее солнце… и все на коленях поползли к храму приложиться к его благословенным стенам»[7].

По сути сцена солнечного затмения представляет образец памфлета, раскрывающего процесс зомбирования толпы с помощью использования науки и религии в чисто политических целях. Одновременно автор с большой точностью воспроизводит и психологическую атмосферу массового психоза, охватившего людей, присутствующих на площади. Кроме того, налицо яркая, красочная, исторически убедительная картина жизни древнего Египта.

Сходство концепции мира и человека в «Фараоне» и «Романе Терезы Геннерт» не помешало каждому из писателей по-разному воплотить их в художественном плане. Налковская показывает, как нажива и власть развращает всех и каждого. В данном случае уместно вспомнить коллективную сцену описания машинного бюро в государственном учреждении: «Здесь сидели и прохаживались толпы элегантных персон, удрученных длительным и напрасным ожиданием… Сделать что-либо здесь было невозможно… на службе состояли самые красивые и молодые женщины… На основе свободного труда стирались границы между мирами, разрушались предрассудки… Чиновники… входили с оживлением и любопытством… Диктуя, низко склонялись над душистыми волосами дактилографисток… Целый мир возможностей начинался с этого зала, где все было достижимо и легко»[8].

Сравнивая два «групповых портрета», которые разделены временным интервалом в пять тысяч лет, можно сделать вывод о том, что методы воздействия на толпу (народ) почти не изменились. Грустная ирония

---

[7] Б. Прус, *Фараон*, s. 619–620.

[8] Z. Nałkowska, *Romans Teresy Hennert*, Warszawa 1980, s. 40–41.

Налковской о «мире неограниченных возможностей» служит подтверждением обратного: люди идут в бюро с надеждой, а получают «напрасное ожидание».

Налковская, кроме общей картины, показывает и нравственное падение каждого из персонажей романа. Ее «коллективный» герой представляет «сумму деградирующих индивидуумов», причем деградация происходит «на глазах» читателя: скажем, Гондзилл из рядового офицера, отца семейства превращается в преступника и вора, Юзеф Геннерт из мелкого лавочника – в крупного финансового спекулянта, Тереза, как вещь, переходит из рук в руки к разным мужчинам, Лятерна из ученого-профессора духовно вырождается в примитивного демагога.

Силы добра и прогресса и у Пруса, и у Налковской показаны немногочисленными, разрозненными, неслаженными в своих действиях, поэтому они не могут противостоять хорошо организованным и сплоченным государственно-политическим структурам. В обоих случаях носители прогрессивных начинаний обречены на поражение. В «Фараоне» убивают не только молодых реформаторов, но даже самого фараона Рамсеса XIII, которого предают все, вплоть до жены и матери. В «Романе Терезы Геннерт» предпринимает попытку самоубийства поручик Лин, разуверившись в возможности реализовать мечты о счастливой Польше. Молодой коммунист Анджей Лятерна остался не только в одиночестве, но и пережил предательство собственного отца, который бросил на произвол судьбы больную жену с маленькими детьми в объятой революционной разрухой России. Правда, Налковская не лишает окончательно надежды на счастливое будущее своих героев и оставляет в живых Лина, более того, показывает, как его и спасает, и вселяет в его душу оптимизм юная, но очень практичная деловая возлюбленная Ванда Геннерт. Это она, не смотря на молодость, понимает не только слабость натуры Лина, который бывает то «социалистом», то «патриотом», но и значимость обретения страной независимости. «… ведь не смотря ни на что, – говорит Ванда, – Польша все-таки есть, факт, что она есть. Не такая, какую вы желали? Но она такая, какой может быть. И это единственное важно, это единственное и есть реальность – и это даже прекрасно! После этих нескольких лет она стала такой, будто и не была в неволе, как любое другое государство: разрушенная и возрождающаяся, борющаяся и алчная, героическая и мошенническая. Нам есть, где жить, есть, где действовать. Мы стали, наконец, гражданами как все в мире – ответственными, борцами, виноватыми. Мы уже не жертвы, мы уже не несем венец. Нас уже ничто не оправдывает, уже нельзя отвертеться. Нет «Христа народов», нет «цепей Сибири», нет «царских палачей». Ничего, ничего нет! Мы же такие, какие есть, какими можем быть – каким всегда бывает общество»[9].

По сути Ванда Геннерт не только трезво оценивает историческую ситуацию в Польше первых лет независимости, но и очень точно определяет национальный характер поляка. И уже не юная Ванда, а зрелая, умудренная жизненным опытом писательница высказывает беспокойство о будущем, «трезво» строить которое могут помешать «романтические грезы», ставшие своеобразной национальной чертой народа.

---

[9] Tamże, s. 193.

Не случайно Налковская использует определение Болеслава Пруса «романтик», которым он наделяет своих любимых героев в романе «Кукла». Правда, все они оказываются, по определению писателя, «последними». Как в «Фараоне» и «Кукле», в «Романе Терезы Геннерт» носители идей обновления страны также оказываются в меньшинстве и уходят из жизни, как не востребованные в эпоху жестокого стяжательства.

Налковская понятие «романтик» наполняет новым, современным ей содержанием. Лин в ее творчестве открывает галерею персонажей, поверивших в иллюзию всеобщего счастья, которые воевали в легионах, а после освобождения Польши оказались ненужными, отброшенными на обочину жизни, или, как их назвала писательница, «выброшенными из седла»: Лин и Анджей Лятерна («Роман Терезы Геннерт»), старик Случанский («Недобрая любовь»), Кароль Вонбровский («Граница»), Яспис-Высокольский («Узлы жизни»).

Преемственность повествовательной и концептуальной традиции Пруса в творчестве Налковской очевидна, хотя каждая эпоха рождает своих романтиков, деятельность и разочарование которых определяются принципами жизни. Доказательством служат образы «романтиков» в названных выше произведениях писательницы. Каждый из них пережил и социально-политическую, и личную драму разочарований реальной действительностью.

В этом плане показательно сходство оценок не только эпохи в романах Пруса «Фараон» и «Кукла» и Налковской «Недобрая любовь» и «Граница», но и роли личности, представляющей свою эпоху. У Пруса в «Фараоне» точку зрения автора высказывает один из сторонников убитого фараона Рамсеса XIII ученый Пентуэр: «Если б, по крайней мере было правдой то, что, жизнь сотворена во славу богов и добродетели! Но это ложь!.. Коварный злодей, мать, берущая в супруги убийцу своего сына, возлюбленная, в минуту ласк обдумывающая предательство, – вот кто преуспевает и властвует. Мудрецы же влачат свою жизнь в бездействии, а благородный, полный сил человек гибнет, не оставляя даже памяти о себе»[10].

В романе «Кукла» ситуацию комментирует рассказчик и герои. «Он (умирающий Жецкий) все глубже и глубже погружался в забытье, со всех сторон нахлынула на него темнота, в которой лишь одно окошко еще светилось, как звезда… Наконец и эта звезда погасла… Может быть он и увидел ее вновь, но уже не на земном горизонте».

«Страшное дело! – комментирует ситуацию доктор Шуман. – Одни гибнут, другие уезжают… Присмотритесь к нему… Это последний романтик… Как они вымирают…как вымирают»[11].

В романе Налковской «Недобрая любовь» в качестве комментатора событий выступает рассказчик, выражающий точку зрения автора: «Происходило что-то серьезное, и может быть, даже трагическое, начинался

[10] Б. Прус, *Фараон*, s. 648.

[11] Б. Прус, *Кукла*, Кишинев 1957, s. 736–737.

процесс, в котором Флер была всего лишь случайным орудием, а госпожа Осенецкая – случайной жертвой»[12].

В «Границе» анализирует ситуацию Кароль Вонбровский – смертельно больной и парализованный: «Люди, которым суждено было прожить свою жизнь в первой половине XX века… не могут быть от этого в восторге. В страшном водовороте современной жизни каждая избранная точка может в любую минуту переместиться, все течет, все неопределенно и грозит все новыми опасностями… Спасение личной жизни, втянутой в водоворот этих перемен, настойчивая защита ее утраченного достоинства – все это не более как метание яичной скорлупы на темной воде большого прилива, который подмывает берег и неизбежно снесет его…Тяжко сознавать, что роль твоя окончена»[13].

Естественную тревогу Пруса вызывает не столько вопрос доктора Шумана: «Кто же… тут (в Польше) останется?» – сколько ответ, брошенный собственниками новой формации Марушевичем и Шлагбаумом: «Мы!». В их мире беспощадной наживы нет места ни состраданию, ни романтическим порывам, поэтому «романтики должны вымереть… нынешний мир не для них»[14]. Приговор «романтикам» выносит во многом их единомышленник доктор Шуман («Кукла»). Мысль Пруса словно подхватывает Налковская, показывая судьбу романтиков начала независимости Польши: покидает страну Анджей Лятерна («Роман Терезы Геннерт»), а возвращается в Польшу Кароль Вонбровский, философ-демократ, смертельно больной, прикованный к инвалидской коляске, который сам понимает, что в новой Польше он обречен на одиночество и медленное умирание («Граница»).

В решении проблем как общечеловеческого и национального, так и личностного характера в творчестве обоих писателей важную роль играют социально-психологические характеристики персонажей, благодаря которым проявляется не только их социальная принадлежность, но и их душевный мир, помогающий раскрыть полноту натуры героя и его место в историческом процессе. Следует отметить, что в польской литературе именно Болеслав Прус начинал художественный эксперимент, определивший дальнейшее развитие романа и показавший его широкие жанровые возможности. Писатель предпринял попытку соединения социального и психологического факторов в пределах одного произведения, заложив тем самым основы новой жанровой разновидности: социально-психологического романа. Это помогло обосновать мотивированность поведения и причинность поступков героев. Прус показал извечную сложность реляции человек-общество и на историческом («Фараон»), и на современном автору («Кукла») материале. В этом плане показателен диалог ученого Пентуэра и жреца Менеса о причинах убийства фараона-реформатора Рамсеса XIII.

«– Чем больше я думаю, – говорит Пентуэр, – тем яснее вижу, что если бы я не покинул Рамсеса Тринадцатого… – этот благороднейший из фараонов не погиб бы. Он был окружен предателями, и ни один друг не указал ему пути к спасению.

---

[12] Z. Nałkowska, *Niedobra miłość*, Warszawa 1979, s. 172.

[13] З. Налковская, *Избранное.* Москва 1979, s. 56.

[14] Б. Прус, *Кукла*, s. 732.

– И тебе кажется, что ты мог бы спасти его? О самомнение недоучившегося мудреца! Разум всего мира не в силах спасти сокола, залетевшего в стаю воронья, а ты, словно захудалый бог, воображаешь, что мог изменить судьбу человека!

– Значит Рамсес должен был погибнуть?

– Несомненно. Хотя бы уже потому, что он был фараоном-воителем, а в нынешнем Египте воины не в чести. Египтяне предпочитают золотые запястья мечу, даже стальному, певца или танцора – бесстрашному солдату, богатство и благоразумие – войне»[15].

Свое видение приоритетов в жизни Польши 20-х гг. представляет и Налковская: «Движение жизни только потому и возможно, что каждый в суждениях о себе и о связанной с собой реальности, руководствуется одними критериями, а когда говорит о других – иными… Тем, что приводит в норму и определяет жизнь, являются прежде всего ее насущные потребности и так называемые *единственные выходы*… Постулаты и лозунги появляются лишь тогда, когда надо дать название тому, что делается сейчас и когда надо оправдать то, что уже случилось»[16].

Сравнение оценок романной реальности, данных Прусом и Налковской, имеет много общего: в обоих случаях на лицо показ несовершенства жизни, в которой нет места не только героям, но и прогрессивным деятелям, неважно на какой бы социальной ступени они не оказывались. Главными чертами представленных исторических периодов: Польша в конце XIX в., правда, в историческом костюме («Фараон») и Польша после обретения независимости («Недобрая любовь») – оказались опасность коррупции и возможность прихода к власти диктатуры. Эту мысль высказывает организатор убийства Рамсеса XIII, захвативший престол Херихор: «… я готов исполнить любую… просьбу, за исключением одной – отречься от престола»[17].

В 1926 г., в Гродно во время беседы со Станиславом Земаком Налковская возмутилась тем, что по приказу президента Войцеховского была расстреляна группа представителей коммунистического движения. Ее муж полковник жандармерии Я.Юр-Гожеховский оправдал действия президента и воскликнул: «И хорошо сделал!» На это возмущенная писательница ответила: «Вот видите, что делает с человеком власть… Несколько лет тому назад он боролся, как и те. Сегодня называет их преступниками»[18] .

Жизненные факты входили в мир творчества Налковской вместе с традициями Б.Пруса. Знаменательно, что в период творческой зрелости писательница перечитывает роман Пруса «Кукла»: «Кукла», – читаем в дневнике от 02.05.1919, – старый, еще в детстве прочитанный роман, полный огромных ценностей, хотя и не модный, особенно в местах юмористических»[19].

Видимо, повторное прочтение романа и заставило Налковскую пересмотреть отношение к нему. В упоминавшемся эссе писательницы («Любовь

---

[15] Б. Прус, *Фараон*, s. 644.

[16] Z. Nałkowska, *Niedobra miłość*, s. 171–173.

[17] Б. Прус, *Фараон*, s. 643.

[18] Z. Nałkowska, *Dzienniki 1918–1929*, s. 192

[19] Tamże, s. 55.

в «Кукле») «Кукла» названа «актом огромного творческого усилия», произведением, которое «живет собственной внутренней жизнью, как шедевр искусства, и в котором можно увидеть процесс и сегодня знаменательный и поучительный, процесс преломления идейных убеждений писателя в его литературной технике, пути и методы их выражения, их художественного воплощения»[20].

Эссе Налковской «Любовь в «Кукле» было посвящено памятной дате – 20-летию с дня смерти писателя. Впервые оно публиковалось в «Wiadomościach Literackich» – в специальном юбилейном номере, наряду со статьями о Прусе В.Мельцер, Я.Лехоня, Я.Корчака, М.Кунцевич и др. Суждения Налковской принципиально отличались от суждений остальных авторов. Писательница обратила внимание на проблему любви в романе Пруса, назвав его «монографией напрасных страданий человека»[21]. Обращает внимание факт сходства у обоих писателей изображения не только и не столько несчастной, сколько *недоброй* (курсив мой – С.М.) любви с той лишь разницей, что у Пруса страдающей стороной является мужчина (Вокульский), у Налковской – женщина, а точнее галерея женщин, охватывающая *все* творчество писательницы – от первой коротенькой новеллы «Орлица» (1900) до последнего законченного романа «Узлы жизни» (1954). У обоих писателей любовь недобрая, поскольку влюбленные принадлежат к разным, взаимоисключающим мирам. Это становится причиной взаимного непонимания влюбленными друг друга и приводит к трагическим развязкам. Однако любовные сюжеты для обоих писателей не являлись самоцелью: в их рамы вмещались большие исторические периоды и животрепещущие проблемы жизни. Об этом сказала Налковская в интервью о своем романе «Недобрая любовь»: «… комплекс социальных и политических проблем, которые преломляются в человеческих характерах… и составляют точные границы для показа жизни… В системе конструкции заключается сюжет… все построение оплетается розами и терниями несчастной любви»[22]). Высказывание Налковской может служить своеобразным эпиграфом и к романам Б. Пруса «Фараон» и «Кукла», и ко всему творчеству Налковской.

Изложенное выше позволяет сделать следующие выводы:

– творчество Болеслава Пруса не утратило своей ни проблемно-тематической, ни эстетической актуальности;

– Прус оказал серьезное воздействие на литературный процесс Польши XX века;

– его творческие традиции использовала Зофья Налковская, трансформировав их применительно к качественно новой эпохе – периоду обретения страной независимости;

– творческое использование традиций Пруса помогло Налковской обогатить свои произведения эстетически и создать новые жанровые разновидности романа.

---

[20] Z. Nałkowska, *Widzenie bliskie*, s. 143.

[21] Tamże.

[22] Z. Nałkowska, *Dzienniki 1909–1918*, s. 493.

Bolesław Prus w świadomości twórczej Zofii Nałkowskiej

Streszczenie

Bolesław Prus rozpoczyna w literaturze polskiej nurty i procesy, które będą właściwe i popularne w XX wieku. Dlatego z jego twórczości korzystali pisarze okresu międzywojennego, do których należała „wielka dama literatury polskiej" Zofia Nałkowska.
Faraon Bolesława Prusa jest pierwszą w literaturze światowej powieścią polityczną. Nałkowska przedłużyła jej rozwój w latach 20. i 30. po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, wydając powieści również polityczne: *Romans Teresy Hennert, Niedobra miłość, Granica.* Utwory Prusa i Nałkowskiej łączy podobieństwo konfliktu o charakterze społecznym, postacie literackie wyrażają w otwarty sposób swoją przynależność polityczną i światopoglądową. Autorzy wskazują na zmiany nastrojów w społeczeństwie, związanych z rewizją urojeń romantycznych i wchodzeniem na arenę społeczną nowych postaci – „trzeźwych realistów".

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Magdalena Marzec

Kilka uwag o pracy z tekstem poetyckim w gimnazjum

> Kto buja w obłokach, kto poddaje się iluzji, kto nie zna możliwości ucznia, zasad kierujących jego pamięcią i wyobraźnią, jego gustów wreszcie – ten na pewno przegra[1].
>
> Stanisław Bortnowski

W 2005 roku wśród 600 gimnazjalistów z województwa lubelskiego zostały przeprowadzone badania ankietowe[2], których celem było zdiagnozowanie stosunku młodzieży do formy ekspresji i uczuć ludzkich, jaką stanowi poezja, oraz ocena lekcji języka polskiego poświęconych utworom poetyckim. Artykuł posłuży prezentacji najważniejszych wniosków. Stanie się ponadto okazją do przedstawienia głównych założeń autorskiego projektu pracy z tekstem, wyrażonych w postaci uwag o charakterze postulatywnym, zbudowanych na bazie sugestii uczniowskich.

Uczniowie a poezja

Uzyskane na podstawie badań dane przedstawiają się następująco:

1. Stosunek do poezji jest zróżnicowany:

a) ponad połowa ankietowanych (58%) w ogóle nie poświęca czasu na kształtowanie umiejętności czytania utworów lirycznych. Jeśli sięgają po książkę, najczęściej jest to reprezentujący modną obecnie literaturę fantasy utwór Johna Tolkiena, Joan Rowling lub Andrzeja Sapkowskiego. O obcowaniu z poezją gimnazjaliści zaś mówią: *Nie interesuje mnie to*[3]; *staram się nie czytać poezji, bo to dla mnie udręka*; *nie zajmuję się głupotami*; *nie czytam poezji, bo jej nie rozumiem*; *nie czytam poezji, bo myślę, że to strata czasu*; *poezja mnie denerwuje*; *poezja mnie nudzi*; *dla mnie poezja jest niezrozumiała*; *nie czytam poezji. Jestem na to za młoda*. Niektórzy przyznają się do zupełnie bezrefleksyjnego obcowania z tego typu twórczością. Inni zaś twierdzą, iż ich styczność z poezją ogranicza się jedynie do lekcji języka polskiego (11%), co znajduje uzasadnienie we wskazanych przez uczniów nazwiskach ulubionych

---

[1] S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974, s. 33.

[2] Posłużono się kwestionariuszem zawierającym 29 pytań o charakterze otwartym, półotwartym i zamkniętym. Przyjęty cel badań można określić jako poznawczo-diagnostyczny (poznanie elementów osobowości wybranej grupy uczniów i zbudowanie rzeczywistego obrazu współczesnego gimnazjalisty, skonfrontowanego z teoretycznym, stworzonym przez autorów podstawy programowej wizerunkiem ucznia drugiego szczebla edukacji).

[3] We wszystkich wypowiedziach gimnazjalistów została zachowana oryginalna stylistyka i ortografia.

poetów. Na czołowych miejscach pojawili się bowiem znani przede wszystkim z podręczników szkolnych na każdym szczeblu edukacji polonistycznej: Jan Kochanowski, Adam Mickiewicz, ks. Jan Twardowski, Krzysztof Kamil Baczyński, Czesław Miłosz, Konstanty Ildefons Gałczyński, Julian Tuwim, Wisława Szymborska, Cyprian Kamil Norwid, Zbigniew Herbert, Juliusz Słowacki[4];

b) prawie trzydziestoprocentowa grupa nastoletnich entuzjastów poezji swoją fascynację wyrażała na różne sposoby: *Kocham poezję. To cudowny sposób wyrażania uczuć*; *uwielbiam poetyckie teksty piosenek i uważam że tylko takie powinny istnieć – zawierające przesłanie*; *czytam zeszyt z poezją mojej mamy i znam go na pamięć. Rozumiem tę poezję*; *czytam najczęściej wiersze o miłości anonimowych autorów bąć kolegów*; *lubię poezję o miłości oraz taką, która potrafi rozbawić czytelnika*; *uwielbiam czytać i rozumiem poezję, sama tworzę*. Dla tej grupy gimnazjalistów poezja jest przede wszystkim „sztuką", a ponadto: *tematem do przemyśleń*, *czymś wyjątkowym*, *natchnieniem*, *pomocą w rozumieniu świata*, *formą refleksji nad życiem*, *zagadką*, *jedną z warznych wartości*, *fajną sprawą*, *sposobem na oderwanie od rzeczywistości*, *darem*, *rytmem ulicy*, *życiową podporą*, *radością* oraz *formą wyrażania uczuć, zwłaszcza miłości* (gimnazjaliści często uznawali miłość za synonim poezji i stawiali między nimi znak równości). Młodzi pasjonaci poezji wymienili takich twórców, jak Halina Poświatowska, Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, Jacek Cygan, Kazik Staszewski, Jan Brzechwa, Leopold Staff, Bułat Okudżawa, Tadeusz Różewicz, Anthony de Mello SJ[5] (autorzy współcześni).

2. Nastolatkom bliskie są utwory reprezentujące poezję współczesną (*dzieła poetów z minionych epok są dla mnie niezrozumiałe*), spuściznę dawnych wieków określają mianem *prehistorii*, a ta – jak twierdzą – *dawno minęła*.

Może więc prymarnym celem refleksji literackiej w gimnazjum powinna być praca nad tekstami współczesnymi, również poetyckimi? Utwory dawne, powstałe przed wiekiem XX, dobrze zatem byłoby przywołać na zasadzie kontekstu oraz ciążącego na nauczycielu poloniście obowiązku zapoznawania uczniów z tradycją literacką i kulturową. One bowiem, ze względu na archaiczny język, czy też odniesienia historyczno–polityczno–obyczajowe do epoki, w której powstały, mogą sprawiać młodzieży niemałe problemy percepcyjne.

Literatura najnowsza (powstała w XX i XXI wieku) jest ponadto obszarem zaniedbanym, zwłaszcza w szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie na omawianie reprezentujących ją utworów zwykle brakuje czasu. Warto dodać, iż czekające młodzież gimnazjalną w niedalekiej przyszłości zadania maturalne wymagają rozwiniętych

---

[4] Kolejność nazwisk zgodna jest z częstotliwością ich pojawiania się w odpowiedziach uczniów – począwszy od najczęstszych. Niestety, są podstawy do tego, by twierdzić, że pewne nazwiska pojawiły się w powyższym zestawieniu jedynie z powodu chęci przypodobania się badanych osobie ankietera, lub ewentualnie nauczycielowi języka polskiego, w którego ręce nieopatrznie mogła trafić ankieta. Ze względu bowiem na wysoki stopień zintelektualizowania oraz nasycenie bogactwem kontekstów kulturowych twórczość poetów, takich jak Słowacki, Norwid, Herbert czy Szymborska może nastręczać młodym ludziom trudności percepcyjne.

[5] Przy okazji wymieniania przez uczniów ulubionych poetów można zauważyć, że niektórzy z nich nie odróżniają prozaików od poetów, co spowodowało pojawianie się następujących nazwisk: Henryk Sienkiewicz, Bolesław Prus, Eliza Orzeszkowa, Katarzyna Grochola, John R.R. Tolkien oraz Joan Rowling.

umiejętności interpretacyjnych. W gimnazjum powinien być czas na to, by wyposażać ją w odpowiednie narzędzia, potrzebne do pracy z tekstem, by uczyć uważnego czytania połączonego z pogłębioną refleksją.

3. 64% badanych pozytywnie odniosło się do pomysłu czytania na lekcjach języka polskiego utworów młodych ludzi, uzasadniając: *lubię poezję i chętnie wysłuchałbym czegoś nowego*; *lubię czytać wiersze napisane przez młodych ludzi, sama nawet kilka napisałam*; *wiersze młodych ludzi są świeże i je rozumiem*; *poezja młodych ludzi jest dla nas odpowiednia*; *takie doświadczenie przydaje się do naśladowania i pisania wierszy samodzielnie*; *fajnie, że są młode osoby, które umieją pięknie pisać*; *warto dowiedzieć się, co siedzi w głowach takich ludzi, jak ja*; *można z nich brać przykład*; *byłoby to odkrywcze urozmaicenie lekcji*; *chciałbym je porównać z utworami najwybitniejszych poetów*; *jest to dobry sposób na poznanie myśli kolegów, wiersze są pisane łatwiejszym dla nas językiem i bardziej skłaniają do refleksji*.

4. Gimnazjaliści nie są zbyt zadowoleni z tekstów zawartych w podręcznikach. Wielokrotnie narzekali: *Wiersze zamieszczone w podręczniku nie są ciekawe*; *nauczyciel wybiera nudną poezję*; *utwory są mało ciekawe; powinno być więcej o miłości*; *w podręczniku nie ma wierszy mojego ulubionego poety*.

W tej sytuacji pomocne stanie się zerwanie z zasadą złotego środka, wyrażoną w haśle: „żadnych zdrożności, żadnych ekstrawagancji, żadnego nieumiarkowania”[6], o co apelował Stanisław Bortnowski. Twierdził ponadto, że szkoła „uczy literatury klarownej, pudełkowej, o normalnych wymiarach”[7]. Takie widzenie świata wydaje się dzisiaj nieco przestarzałe. Czy nie należałoby go więc nieco zmodyfikować, np. podarować młodzieży szczyptę ekstrawagancji, sięgając wręcz po teksty kiczowate i wprowadzając do programu nauczania utwory reprezentujące bliski jej krąg kulturowy, choćby hip hopu? Analiza i interpretacja tego rodzaju tekstów stanie się dla gimnazjalistów nowym doświadczeniem, przedmiotem refleksji staną się bowiem teksty im współczesne i przez nich akceptowane. Dla nauczycieli polonistów będzie zaś wyzwaniem nakazującym pokonanie niechęci wobec nierzadko prymitywnego bełkotu, zamkniętego w poszarpanych i pourywanych zdaniach oraz dostrzeżenia w nich przejawów pomysłowości językowej w zakresie konstrukcji tekstu i tworzenia neologizmów.

5. Lekcje języka polskiego słusznie traktowane są przez sporą grupę gimnazjalistów (36,7%) nie tylko jako jednostki metodyczne poświęcone realizacji określonych celów dydaktycznych, ale też szeroko pojętemu wychowaniu, tak potrzebnemu w okresie dojrzewania, rozumianego przez respondentów jako *kształtowanie się charakteru, dojrzewanie umysłowe wyrażające się w sposobie myślenia i patrzenia na świat*. Konstatowali: *język polski to nie tylko nauka o języku, ale także o życiu*; *język polski pomaga nam w odkryciu naszej prawdziwej wartości*; *na lekcjach pogłębiamy wiedzę na temat dojrzewania wewnętrznego*; *sporo dowiaduję się o rozwoju emocjonalnym*; *na lekcjach języka polskiego uczymy się głównie o dojrzewaniu emocjonalnym*. Większość młodych ludzi stwierdza jednak z nieukrywanym żalem: *na polskim uczymy się wszystkiego oprócz siebie*; *nauczyciel wstydzi się o tym rozmawiać*; *lekcje języka polskiego odbiegają od rzeczywistego życia*.

---

[6] S. Bortnowski, *Młodzież...,* s. 9.

[7] Tamże, s. 11.

Faza życia, w którą wkraczają gimnazjaliści, odznacza się intensywnym rozwojem uczuciowym. Gimnazjaliści chcą i potrafią pisać o miłości[8], pierwsze miłosne uniesienia są tematem ich rozmów (dotyczy to przede wszystkim dziewcząt), zawiązują ponadto przyjaźnie, nieustannie poszukują kogoś bliskiego. Polonistyczna edukacja gimnazjalna winna zatem bazować na różnorodnych tekstach literackich, poruszających zwłaszcza te kwestie. Jest to o tyle ważne, że u progu gimnazjum rozpoczyna się okres dojrzewania, określany czasem zachwiania równowagi emocjonalno-uczuciowej[9], dezintegracji życia popędowego i kryzysu samoświadomości[10], ale również krystalizowania się charakteru, podejmowania decyzji, czemu młody człowiek chce być wierny i na jakich fundamentach zbuduje swoje przyszłe życie. Potrzebna jest mu zatem pomoc w tej sferze. Zapewniają ją zarówno odpowiednio dobrane teksty poetyckie, które nie tylko opisują życie, ale wręcz z nim polemizują, „które w prosty, ale bardzo bezpośredni sposób śmiało stawiają drażliwe dla młodego pokolenia sprawy i które pomagają je rozumieć”[11], jak i wykwalifikowani nauczyciele, nieunikający dyskusji na trudne tematy.

6. Zdania na temat atrakcyjności lekcji języka polskiego poświęconych poezji są podzielone:

a) uczniowie, którzy uznają je za wartościowe, twierdzą, że takie lekcje inspirują ich do zastanowienia się nad życiem: *można z nich* [tj. lekcji – MM] *wyciągnąć wiele ciekawych wniosków i zastanowić się nad życiem; lubię analizować wiersze, gdyż można dowiedzieć się z nich wielu życiowych prawd; uczymy się rozumieć życie; rozwijają ich wrażliwość i wyobraźnię, pobudzają do działania: rozmawiamy o naszych odczuciach związanych z utworem; można na nich swobodnie rozmawiać; są okazją do nabywania praktycznych umiejętności interpretacyjnych: uczymy się odczytywać utwory w różnych wymiarach, ale tylko wtedy, gdy są prowadzone w ciekawy sposób (dyskusja praca w grupach)*;

b) młodzi przeciwnicy organizowania materiału polonistycznego wokół treści i problemów poetyckich zarzucają nauczycielom wybór nieodpowiednich utworów (*kiedy poezja jest na polskim, to się nudzę; zazwyczaj omawiamy nudne i trudne wiersze*) oraz niewłaściwy sposób prowadzenia tego typu lekcji (*nauczyciel nie urozmaica tych lekcji; są beznadziejne: totalna chała i smuty;* [lekcje – MM] *są nudne, niezrozumiałe, trudne i senne*).

7. Badani jednak chętnie uczestniczą w lekcjach języka polskiego (69,2%), ponieważ są interesujące: *to jest język ojczysty, który trzeba znać; jest przyjemna*

[8] Jedno z pytań ankiety polegało na zdefiniowaniu miłości. Autorka wynotowała ponad 70 jej definicji stworzonych przez ludzi w wieku 13–16 lat. Oto niektóre z nich: *miłość to poezja i zaufanie; jeśli ktoś cię naprawdę kocha i chciałby być z tobą przez resztę życia – to właśnie jest miłość; miłość jest tym, co sprawia, że nawet kiedy masz najgorszego doła, widok ukochanej osoby przywraca chęć życia; miłość to największa przyjaźń, to wolność i ufność; kochać to znaczy wierzyć; miłości nie można opisać słowami, ją się czuje w samym sobie w odpowiednim momencie.*

[9] Trudno im zaakceptować swoje ciało i psychikę: *jestem bezbarwna, bezpłciowa, zblazowana; nie znoszę swojego ciała, wyglądu, całości zewnętrznej; nie lubię się, jestem beznadziejny, chciałbym dużo w sobie zmienić; chciałabym umieć nie przejmować się złymi opiniami o mnie*.

[10] Por. M. Chłopkiewicz, *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia,* Warszawa 1980.

[11] F. Parnowski, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży w epoce przemian,* Warszawa 1961, s. 58.

atmosfera; można się wypowiadać na różne tematy, rozmawiać, dyskutować. Według uczniów, za jakość lekcji w głównej mierze odpowiada nauczyciel: *to, czy lekcja jest interesująca, zależy od nauczyciela.* To on decyduje o organizacji lekcji, zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym. W związku z tym, jego system myślenia i osobowość powinny być wyposażone w specjalny mechanizm niepozwalający stać w miejscu, zmuszający do szukania wciąż nowych dróg, do działań innowacyjnych, do szybkiego przyswajania tego, co w teorii i praktyce szkolnej jest cenne i niezbędne, co ułatwia zmieniać i unowocześniać tę praktykę[12].

8. Podczas lekcji uczniowie chętnie nawiązują kontakt z nauczycielem, nie bojąc się prezentować poglądów dotyczących omawianych tematów (82,63%). Twierdzą: *każdy ma prawo do własnego zdania; w każdej sytuacji staram się wyrażać własne zdanie. Myślę, że to ważne w życiu; literatura to nie matematyka – tu nie ma zimnych kalkulacji; chętnie czytam lektury i zazwyczaj jestem przygotowana do lekcji; im więcej osób wyraża własne zdanie, tym lekcja jest ciekawsza; pani od polskiego zawsze mnie wysłucha.* Skoro tak, nauczyciele winni wzmacniać w uczniach chęć do odważnego wypowiadania się, dyskutowania, wnioskowania. Ważne jest bowiem, by gimnazjaliści nauczyli się nadawać odpowiedni kształt słowny swoim wypowiedziom, precyzyjnie odpowiadać na postawione im pytania dotyczące analizowanego tekstu kulturowego. Jednym z polonistycznych priorytetów edukacyjnych jest bowiem kształcenie sprawności werbalnych, co zapobiega ubóstwu i prymitywizmowi językowemu.

Nowe możliwości polonisty jako przewodnika i obserwatora, wprowadzającego uczniów w świat wiedzy i języka, uprawniają go przede wszystkim do:

a) wyboru materiału lekturowego i optyki spojrzenia na dzieło, połączonego z wykorzystywaniem wielu strategii interpretacyjnych[13], przy czym warto zaznaczyć, że szkolna metoda interpretacji tekstów poetyckich łączy elementy interpretacji wedle zasad hermeneutycznych (pytania–odpowiedzi zadawane tekstowi) i intertekstualnych (poszukiwanie kontekstów). Ich praktyczna realizacja obliguje do ukierunkowywania zabiegów o charakterze analityczno-interpretacyjnym, m.in. poprzez dobór odpowiednich zestawów ćwiczeń do tekstu[14]. W najnowszej dydaktyce określa się je „obudową metodyczną utworu"[15]. Ćwiczenia są podstawowymi narzędziami, za pomocą których organizuje się działania uczniów na lekcji i w domu[16]. Podporządkowują zajęcia nauczaniu poprzez działanie, a „uczeń powinien być zawodnikiem, który się męczy"[17]. Ćwiczenia winny być różnorodne, odpowiednie do sytuacji, a przede wszystkim uwzględniające takie działania dydaktyczne, które „są

[12] Zob. H. Kurczab, *Rola języka polskiego w kształtowaniu świadomości moralnej młodzieży,* [w:] tegoż, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej,* Rzeszów 2001.

[13] Szerzej na ten temat zob. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka,* Kraków 2003.

[14] Takie propozycje wysuwali m.in. Zenon Uryga, Gertruda Wichary, Tadeusz Patrzałek.

[15] Pod taką nazwą zadania do tekstu figurują na stronach Internetowego Klubu Nauczycieli Języka Polskiego „Pomagamy uczyć", założonego przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

[16] B. Milewska, I. Milewska, *Język polski. Dziwię się światu. Przewodnik metodyczny dla klasy pierwszej gimnazjum,* Gdańsk 2000, s. 9.

[17] S. Bortnowski, *Młodzież...*, s. 6.

konieczne dla wszechstronnego rozwoju ucznia"[18]: zwłaszcza kształcące sprawność umysłową i językową[19].

Ćwiczenia powinny charakteryzować się różnym stopniem trudności. Dobrze, by obok ćwiczeń przeznaczonych dla uczniów niezbyt uzdolnionych literacko, znalazły się wymagające dojrzałości intelektualnej, wyczucia poetyckiego i adresowane do uczniów wykazujących szczególne zainteresowanie literaturą.

Poszczególne ćwiczenia mogą zostać zgrupowane w sześć modułów:

– **ćwiczenia teoretycznoliterackie**: przy ich wykonywaniu uczeń powinien wykazać się umiejętnością dostrzegania, dobierania oraz określania zawartych w danym utworze kategorii analitycznych, do których należą: relacje osobowe – podmiot liryczny, bohater liryczny, adresat liryczny, nadawca liryczny (uczeń kształci sprawność praktycznego posługiwania się terminologią teoretycznoliteracką); świat przedstawiony utworu (postaci liryczne, sytuacja liryczna, czas, przestrzeń, a ponadto temat, idea, problem zawarty w tekście); kompozycja oraz jej główne rodzaje (otwarta, zamknięta, planowa, klamrowa); obrazowanie: pośrednie (symboliczne, alegoryczne, realistyczne, naturalistyczne) oraz bezpośrednie, utożsamiane z przełożeniem tekstu na obrazy quasi malarskie; środki stylistyczno-językowe, zwane inaczej środkami artystycznego wyrazu lub poetyckimi, których wyszczególnianie winno być wplatane w całość zabiegów analitycznych, nie zaś sztucznie wydzielane; wyznaczniki przynależności konkretnego tekstu kulturowego do rodzaju i gatunku literackiego; jakości dzieła (ironia, groteska, komizm) czy wreszcie nastrój utworu[20];

– **ćwiczenia aksjologiczne**: analizujące określone zachowania i postawy, wybory i dążenia ludzkie, oparte na hierarchii wartości wpisanej w teksty kultury. Ponadto

---

[18] B. Milewska, I. Milewska, *Język polski*...

[19] Warto dodać, że właściwym zabiegiem przy konstruowaniu poleceń do tekstu jest odwoływanie się do osobistych doświadczeń uczniów. Wykonując ćwiczenia, opowiadają o własnych doświadczeniach, odnajdują zawarte w analizowanych tekstach wartości, przykłady, wydarzenia ze swojego życia. To pozwala im uświadomić sobie, że literatura i kultura tak naprawdę są bliskie każdemu człowiekowi, a ich twórcy są zwykłymi ludźmi, mającymi pragnienia, marzenia, przeżywającymi chwile szczęścia albo rodzinne dramaty, ale też niezwykłymi, bo obdarzonymi darem niepospolitego postrzegania świata. Poeta przecież – jak napisał kiedyś Pigoń – „to, co się dzieje w nim samym czy wokół niego, umie zakląć w słowa, w obrazy, w zdania najwłaściwsze, najwyrazistsze, najurodniejsze, zdaniom nadać porządek dźwiękowy i znaczeniowy – jakiś nowy, niezwyczajny, falowanie uczuciowe najstosowniejsze, a całości swego ujęcia kształt tak podniosły i harmonijny, że nawet człowiek obojętny i mało wrażliwy musi się zadziwić" (S. Pigoń, *Wprowadzenie do „Pana Tadeusza"*, Kraków 1969, s. 5).

[20] Zob. R. Doktór, *Kilka uwag o analizie literackiej,* „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII" 1995/96, z. 4; tenże, *Kilka uwag o praktycznej analizie tekstu literackiego,* „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII" 1995/96, z. 5. Ta grupa ćwiczeń realizuje postulaty strukturalizmu jako strategii analizy i interpretacji tekstów. Zob. B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki,* Warszawa 1979; M. Gorlińska, *Poezja i uczniowie. Praca nad rozwijaniem kompetencji czytelniczych w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum,* Lublin 2004.

celem utworów należących do obszaru komunikacji literackiej jest przekaz zbioru wartości, wychowanie literackie i edukacja aksjologiczna. Włączenie wartości w proces wychowania jest akcentowane przez teoretyków wychowania. Poziom wiedzy o wartościach, jej rozwijanie jest warunkiem rozumienia i organizowania własnego życia moralnego oraz osiągnięcia należytej motywacji aksjologicznej, czyli moralnej dojrzałości[21];

– **ćwiczenia językowo-komunikacyjne**: kształcą umiejętności gimnazjalistów w zakresie posługiwania się językiem w budowaniu właściwie zorganizowanych pod względem słownictwa i znajomości reguł gramatycznych wypowiedzi zarówno ustnych, jak i pisemnych, posługiwania się różnymi odmianami polszczyzny, dokonywania zabiegów na tekście kulturowym (streszczania, skracania, rozwijania zawartych w nim myśli, polemiki z nim, przekształcania w inną formę wypowiedzi), wyjaśniania znaczeń związków frazeologicznych, analizowania funkcji językowych tekstu, doskonalenia umiejętności stosowania w praktyce wiadomości gramatycznych i ortograficznych oraz sprawności komunikacyjnych (praca w zespole, grupie, dyskusja);

– **ćwiczenia rozwijające wyobraźnię oraz doskonalące twórczość własną uczniów**: pisarską (pisanie parafraz omawianych utworów, przykłady własnych tekstów należących do analizowanego gatunku literackiego) oraz plastyczną;

– **ćwiczenia kulturowe**: umieszczające interpretowane utwory w określonych kontekstach[22], a przez to uczące istnienia w kulturze, w jej symbolicznym i aksjologicznym wymiarze, zapoznające gimnazjalistów z wątkami (motywami) kulturowymi, wprowadzające ich w tradycję kultury narodowej i europejskiej, uczące odbioru dzieł pochodzących nie tylko z obszaru literatury, ale także historii sztuki, filozofii,

---

[21] J. Czechowski, *Przyjaźń jako wartość wychowawcza,* [w:] *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości,* red. B. Żurakowski, Kraków 2003, s. 137.

[22] Działania mające na celu odkrycie towarzyszących utworowi uwarunkowań, objaśniających jego genezę i wspomagających analizę ułatwiają pracę nad nimi. Tadeusz Patrzałek podkreślał przede wszystkim wagę kontekstu językowego (np. zwyczaju językowego), historycznego, biograficznego (tzw. życie i twórczość), technik wspomagających literaturę, tradycji kulturowej (np. archetypów, mitów, twórczości ludowej), recepcji, np. wydań, inscenizacji, adaptacji, recepcji dzisiejszej (zob. tegoż, *Zarys taksonomii osiągnięć w nauczaniu literatury,* [w:] *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej, cz. 1 – Literaturoznawstwo i metodyka,* red. M. Inglot, Wrocław 1977, s. 89–124), jak konstatował bowiem Emil Staiger – „zwykłą zarozumiałością chcieć przy objaśnianiu dzieł literackich ograniczyć się do tekstu" (*Sztuka interpretacji,* przeł. O. Dobijanka-Witczakowa, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia,* t. I, oprac. H. Markiewicz, Kraków 1970, s. 204). Bardzo cenna wydaje się umiejętność odnajdywania zewnętrznych powiązań utworu, umieszczania go w historii gatunku, na mapie genologicznej czy określanie jego miejsca w dorobku kulturalnym narodu lub historii myśli ludzkiej.

W szkolnej pracy nad tekstem nie da się rozpatrywać twórczości danego poety czy pisarza bez sięgnięcia, tam, gdzie to możliwe, do faktów z jego życia, jego osobistych fascynacji, upodobań, ponieważ „wiązanie sylwetki autora z epoką, ukazywanie go jako postaci historycznej, skupiającej w sobie charakterystyczne rysy swoich czasów [...] wszystko to czyni z biografii jeszcze jeden kontekst interpretacyjny – obok literackiego, kulturowego i filozoficznego" (A. Zabrotowicz, *Kształt biogramu w wybranych podręcznikach po roku 1945,* [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrząstowska, Poznań 1991, s. 154).

muzyki, świata przyrody oraz cywilizacji stworzonej i kierowanej przez człowieka, umożliwiające uczniom poruszanie się w świecie współczesnej kultury i mediów;

– **ćwiczenia komparatystyczne**: zestawiające ze sobą na zasadach określonych przez Gerarda Genette'a utwory podobne pod względem tematycznym oraz genologicznym, dopełniające się i wzajemnie oświetlające. Teksty dodatkowe można nazwać „wyposażeniem towarzyszącym"[23].

Dzięki grupowemu zorganizowaniu ćwiczeń na lekcji poświęconej pracy z danym tekstem kulturowym można skupić uwagę przede wszystkim na zadaniach z wybranego kręgu tematycznego, np. językowego lub kulturowego. Takie rozwiązanie wskazuje ponadto nauczycielom nową, ciekawą możliwość, a mianowicie organizowanie pracy analitycznej wokół tego samego tekstu co roku w inny sposób, co potwierdza przekonanie hermeneutów i intertekstualistów o możliwości wielu odczytań danego utworu, o jego wachlarzu semantycznym. Jak bowiem pisze Anna Pilch, „rozumieć poetycki tekst to znaczy zarysować jego kilka podstawowych projektów, kilka rozwiązań. Nie muszą one być do końca rozstrzygnięte. Wystarczy je zaznaczyć, uświadomić, zarysować"[24]. Pracujący według wskazówek tej strategii interpretacyjnej nauczyciel „powinien zatem zaproponować lekturę wielu możliwych sensów, wielu możliwych rozwiązań"[25];

b) ukierunkowywania uczniów ku najwłaściwszemu odczytaniu i rozumieniu tekstów wraz z poszanowaniem ich prawa do konkretyzacji, nowych odczytań i nieszablonowych opinii na ich temat. Pomocne mogą okazać się precyzyjne wskazówki odnauczycielskie, dotykające jedynie najważniejszych problemów zawartych w utworach[26], a ponadto wypowiadane prostym, jasnym i rozumianym przez

[23] Metoda intertekstualna polega również na przeniesieniu punktu ciężkości „ze struktury tekstu na makrostrukturę związków pozatekstowych" (A. Pilch, *Kierunki...*, s. 97). Jeden z twórców tej strategii interpretacyjnej, G. Genette rozumiał intertekstualność jako to wszystko, co „wiąże się w sposób widoczny lub ukryty z innymi tekstami" (tegoż, *Palimpsesty,* przeł. A. Milecki, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą,* red. H. Markiewicz, t. 4, cz. 2, Kraków 1996, s. 318), wskazując na pewne typy relacji intertekstualnej, m.in. zestawianie interpretowanego utworu z innym na zasadzie podobieństwa tematycznego lub kontrastu. Programy zajęć z języka polskiego są tak przepełnione zagadnieniami do opracowywania, że nierzadko nauczyciele nie mogą sobie pozwolić na poświęcenie całej lekcji tylko jednemu wierszowi – propozycja łączenia utworów. Takie rozwiązanie uświadamia uczniom ciągłość procesu historycznoliterackiego oraz to, że podejmowane przez poetów różnych epok problemy są ponadczasowe, uniwersalne i wciąż na nowo inspirujące. Ponadto „metoda interpretacji porównawczej stwarza korzystne sytuacje dydaktyczne: właściwie zestawione teksty wzajemnie się interpretują, uwypuklając problemy wspólne dla obydwu tekstów, przywołują bowiem albo podobne, albo przeciwnie – mimo podobieństwa znaków literackich czy kulturowych – podkreślają ich odrębne znaczenie poprzez kontrastowe użycia" (B. Chrząstowska, *Szukanie „sposobu na poezję",* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty,* red. B. Chrząstowska, Warszawa 1995, s. 187).

[24] Tamże, s. 187.

[25] A. Pilch, *Kierunki...,* s. 79.

[26] Nie należy ujmować wszystkiego, co o danym tekście można powiedzieć, po pierwsze bowiem „każdy utwór mieści w sobie nieograniczoną ilość możliwych spojrzeń i interpretacji" (A. Czarnecka, *Kształcenie wrażliwości estetycznej na lekcjach języka polskiego,* Warszawa 1974, s. 41), po drugie zaś utwór rozmontowany „na najmniejsze cząstki przestaje nim być, upodabnia się do stosu kółek, trybików i śrubek rozebranego zegarka, którego już nie potrafi-

kilkunastoletnich uczniów językiem. Zdania o charakterze interpretacyjnym zbyt często bowiem wyrażane bywają za pomocą żargonu naukowego, którego wyznacznikami są: bezosobowość, niezrozumiała terminologia, zawiła składnia, ogólna sztuczność, co sprawia, że humanistyka staje się coraz bardziej skażona i nieczytelna. Inną cechą polonistyki, podkreślaną przez Bortnowskiego, „jest dążenie do opisania wszystkiego, czyli paniczny *horror vacui* (lęk przed pustką), wyciskanie, wyduszanie, wymuszanie dodatkowego znaczenia"[27], prowadzące do nadinterpretacji. Dlatego też „celem lekcji poświęconych poezji nie może być mówienie o wierszu językiem wyspecjalizowanym"[28];

c) korzystania z szerokiego wachlarza metod, zarówno tradycyjnych (odpowiedzi na pytania do tekstu), jak i szczególnie popularnych we współczesnej dydaktyce, aktywizujących. Te drugie pochłaniają więcej czasu, ale przynoszą większe korzyści i zapewniają głębsze i intensywniejsze przeżywanie zwłaszcza utworu literackiego. Do wykorzystanych metod heurystycznych należą m.in. swobodna rozmowa o wierszu, dyskusja, słuchanie poezji, metoda analogii, inscenizacja wiersza z elementami dramy, przekład intersemiotyczny, pytania do ucznia, twórcza notatka, mapa skojarzeń, twórcze uzupełnianie zdań, metoda projektów, metoda przewodniego tekstu, scenka improwizowana, wchodzenie w rolę i inne[29]. Wyzwalają one przede wszystkim twórczą spontaniczność uczniów, którzy przyjmują na siebie różne role: stają się artystami, poetami, myślicielami, „literaturoznawcami", dyskutantami, obserwatorami i komentatorami rzeczywistości, innowatorami, marzycielami czy interpretatorami ludzkiej osobowości i uczuć.

Współczesny polonista staje zatem przed trzema ważnymi wyzwaniami:

1) zainteresować poezją znudzonych i zniechęconych nastolatków, pomóc im dotrzeć do ważnej prawdy, która głosi, że – jak to określił ks. Jan Twardowski – poeta pragnie dzielić się swymi wierszami „tak jak opłatkiem. Bo jest to dla [niego – MM] [...] coś dobrego, serdecznego, co nie jest zatrute nienawiścią, złością, sporami. Wiersze wnoszą ład i harmonię. Odkażają, odtruwają tę dzisiejszą rze-

---

my złożyć i który w ten sposób staje się bezużytecznym złomem, bardzo mało lub nic nam nie mówiącym o pracowitym i pożytecznym działaniu mechanizmu" (tamże). W tej kwestii wypowiedział się dawno temu również Konstanty Wojciechowski. Stwierdził wówczas: „Dzielenie każdego utworu na atomy za pomocą bardzo licznych i bardzo drobiazgowych pytań nie jest bynajmniej godną polecenia metodą. Bardzo często prowadzi ona do tego, że pokrajane na kawałeczki dzieło sztuki przestaje przemawiać do młodych czytelników, przestaje żyć w ich duszach. Jego myśli przewodnie giną w obojętnych szczegółikach, jego piękno gaśnie – pozostaje tylko przesyt i zniechęcenie do nauki szkolnej" (*Główne zasady nauczania,* [w:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych,* red. K. Lausz, Warszawa 1964, s. 157–158).

[27] S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole,* Warszawa 1997, s. 8.

[28] Tamże.

[29] Nieocenioną pomoc stanowią metody szkolnej analizy dzieła literackiego proponowane przez Karola Lausza (*Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury,* Warszawa 1970), Bożenę Chrząstowską i Sewerynę Wysłouch (*Poetyka stosowana,* Warszawa 1978), Zenona Urygę (*Godziny polskiego,* Warszawa 1996), Stanisława Bortnowskiego (*Jak uczyć poezji?,* Warszawa 1997), Mieczysława Łojka (*Z dydaktyką literatury na co dzień,* Bydgoszcz 2005) czy Bożenę Kubiczek (*Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?,* Opole 2007).

czywistość. Tworzą taki idealny świat, może naiwny dla niektórych, ale poczęty z dobrej woli”[30];

2) wzmocnić w fascynatach ich propoetycką postawę, tkwiącą w przekonaniu, że praca nad poezją to nie narzucony ciężar albo ograniczenie swobody, lecz fascynująca przygoda i klucz do wolności, do otworzenia się na świat, do chęci poznawania dotąd nieodkrytego;

3) zrozumieć swą nową rolę jako przewodnika po silnie zwartościowanym obszarze literatury, wymagającym długotrwałej i cierpliwej penetracji, a jednocześnie będącym źródłem satysfakcji intelektualnej i estetycznej.

Poniżej znajdują się przykłady działań analityczno-interpretacyjnych z uwzględnieniem uwag prezentowanych w artykule.

Stanisław Grochowiak, *Pocałunek – krajobraz*

Błądziłem lasem twoich włosów – zioła
I płacz odkryłem. I schodziłem niżej
Na białe śniegi zimowego czoła,
Gdzie płacz już umilkł, a był dzień lichtarzy.

Potem zwiedzałem pamiątki twej twarzy,
Coraz to bliżej – i coraz to bliżej
Ust twoich dobrych uśpionego sioła: [sioło = mała osada wiejska]
W nim co się zdarzy – raz tylko się zdarzy.

I wszedłem w sioło. A była pogoda
Pod całym niebem Twego podniebienia,
Gdzieś w cichym kątku umierała młoda
Wstydliwość sielska w zapachu tymianku.
Nagle wróciłem – i stałem na ganku
Patrząc, jak wokół krajobraz się zmienia,
Jak wschodzi pierwsza gałąź bzu w ogrodach
I gną się rzęsy pod rosą poranku[31].

Propozycje ćwiczeń do tekstu[32]

I Ćwiczenia teoretycznoliterackie

1. Określ nastrój przeczytanego utworu. W jakiej sytuacji znaleźli się jego bohaterowie?

---

[30] *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego,* teksty wybrała i ułożyła A. Iwanowska, Kraków 2000, s. 213.

[31] S. Grochowiak, *Wiersze wybrane,* Warszawa 1978, s. 204.

[32] Wykonując ćwiczenia mające na celu doskonalenie umiejętności pracy z tym wierszem, gimnazjaliści:

1) dostrzegają poetycką paralelność pomiędzy elementami twarzy kobiety i składnikami krajobrazu;

2) tworzą (metodą kolażu) plakat do omawianego utworu;

3) uzupełniają schemat rodziny słowotwórczej wyrazu „pocałunek”, określają wyraz podstawowy i wyrazy pochodne;

4) proponują własną definicję pocałunku;

5) poznają nowy typ wiersza, zwany erotykiem;

6) czytają i analizują według poleceń teksty korespondujące z wierszem Grochowiaka;

7) odwołując się do wiedzy mitologicznej, rozwijają toposy kulturowe związane z oczami.

2. Wyszukaj te wyrazy i środki artystyczne, za pomocą których poeta buduje miłosno-odkrywczą atmosferę wiersza. Wymień je.

3. Określ, w jaki sposób osoba mówiąca w wierszu opisuje jego adresatkę. Jakie łączą ich relacje?

4. Czy wspominane przez podmiot liryczny wydarzenie przywodzi na myśl przyjemne doznania? Jeśli tak, to które cytaty z tekstu na to wskazują?

5. Na jakie elementy w twarzy kobiety zwraca uwagę osoba mówiąca w wierszu *Pocałunek – krajobraz?* Dopisz je do podanych niżej dla ułatwienia ich przyrodniczych odpowiedników:

białe śniegi – .....
sioło – .....
las, a w nim zioła – .....
gałąź bzu – .....

Sformułuj wniosek. Pomoże Ci w tym wybór prawidłowej odpowiedzi na następujące pytanie testowe: *Kobieta i krajobraz są w utworze Grochowiaka zestawione: a) paralelnie, b) kontrastowo.*

Jak myślisz, czy osoba mówiąca w utworze ciepło wyraża się o jego bohaterce lirycznej? Uzasadnij swój pogląd[33].

---

[33] Należy zwrócić uwagę na specyficzny zimny, bezosobowy, zdystansowany erotyzm Grochowiaka. Kobieta nie jest w omawianym wierszu obiektem pożądania, namiętności, stanowi natomiast przedmiot zimnego oglądu. Janusz Maciejewski we wstępie do *Poezji* Grochowiaka przywołuje myśl Jana Błońskiego, który twierdził, że „bardzo często w [...] wierszach [...] [poety Współczesności – M.M.] pojawiają się swoiste «pejzaże» kobiety, w których postać opisywana jest najczęściej statyczna, upozowana wśród malarsko interesujących przedmiotów – jako jeden z elementów urody świata" (S. Grochowiak, *Poezje,* wybór i wstęp J. Maciejewski, Warszawa 1980, s. 15). W analizowanym utworze twarz kobiety została przetransponowana na składniki przyrody obserwowanej przez osobę mówiącą w wierszu.

Dostrzegalne w utworze zainteresowanie portretem kobiety to jedna z dominant poezji baroku dworskiego, stąd też wiersz Grochowiaka i wybrane sonety barokowe (*Na oczy królewny angielskiej* Naborowskiego oraz *Obraz ukradziony* Morsztyna) komplementarnie się uzupełniają i oświetlają.

Innym lirykiem Grochowiaka, korespondującym z miłosnym sonetem Jana Andrzeja Morsztyna *Do trupa* jest ten o inc. *Dla zakochanych to samo staranie – co dla umarłych*:

Dla zakochanych to samo staranie – co dla umarłych,
Desek potrzeba zaledwie sześć,
Ta sama ilość przyćmionego światła.
Dla zakochanych te same zasługi – co dla umarłych,
Pokój z miłością otoczcie bojaźnią,
Dzieciom zabrońcie przystępu.

Dla zakochanych – posępnych w radości – te same suknie.
Nim drzwi zatrzasną,
Nim zasypią ziemię,
Najcięższy brokat opadnie z ich ciał (S. Grochowiak, *Poezje...,* s. 75).

Analiza i wskazówki interpretacyjne dotyczące tego wiersza zob. P. Grobliński, *Dzieciom zabrońcie przystępu. O erotyzmie w poezji Grochowiaka,* „Polonistyka" 1993, nr 1, s. 33–35; T. Witkowski, *Między marzeniem a spełnieniem (O poezji Stanisława Grochowiaka),* [w:] *Lektury i problemy,* wybór i oprac. J. Maciejewski, Warszawa 1976, s. 599–612.

6. Określ funkcję tytułu wiersza Grochowiaka: informuje, czy też utrudnia zrozumienie treści utworu? Uzasadnij.

7. Powiedz, jakie środki artystycznego wyrazu zastosował autor do sporządzenia poetyckiego obrazu kobiecej twarzy w wierszu *Pocałunek – krajobraz.* Nazwij je, określ ich funkcję oraz podaj kilka przykładów.

8. Czy podoba Ci się taki sposób pisania o pocałunku, jaki proponuje Grochowiak? Uzasadnij swoje zdanie.

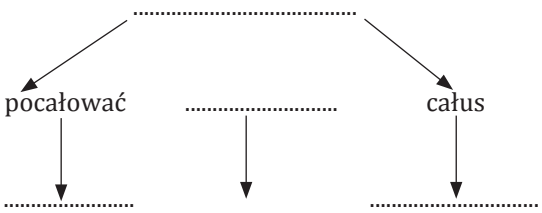
9. Scharakteryzuj postawę osoby mówiącej w wierszu *Pocałunek – krajobraz* względem świata przyrody.

II Ćwiczenie rozwijające twórczość własną uczniów

10. * Stwórz metodą kolażu plakat do omawianego wiersza Stanisława Grochowiaka.

III Ćwiczenia językowe

11. Uzupełnij schemat rodziny słowotwórczej wyrazu „pocałunek". Wykorzystaj następujące słownictwo: całować, pocałować, ucałować, pocałunek, całus, całusek.



Określ wyrazy podstawowe i pochodne.

12. Korzystając z dostępnych Ci źródeł wiedzy, wyjaśnij metaforyczne znaczenie następujących zwrotów frazeologicznych:

a) **pocałować** psa w nos: .....,

b) **pocałować** klamkę: .....,

c) Judaszowy **pocałunek**: .....,

d) **całuję** raczki szanownej pani: .....,

e) **całować** z dubeltówki: .....

13. Przeczytaj poniższe określenia i synonimy do wyrazu „pocałunek" zaproponowane przez Twoich rówieśników, a następnie zaproponuj własną definicję pocałunku:

pocałunek – buzi z bajerem; kissus; całusek; wymiana słów po cichu; zabawa; rozkosz; pieczęć miłości, pieszczota usta – usta; lizak; języczek[34].

IV Ćwiczenie aksjologiczne

14. Czym jest pocałunek w wierszu Grochowiaka? Wnioski odnieś do potocznego znaczenia pocałunku w kontaktach międzyludzkich. Czym jest i co powinien wyrażać? Podaj 3 przykłady sytuacji, w których ludzie obdarowują się pocałunkami.

[34] M. Heleńska, *O języku „miłosnym" czternastolatków,* „Polonistyka" 1993, nr 1, s. 44.

V Ćwiczenia kulturowe

15. Wyszukaj w dostępnych Ci źródłach informacji wiadomości na temat typu wiersza zwanego erotykiem. Sporządź krótką notatkę. Znajdź i wypisz nazwiska trzech innych poetów, którzy pisali erotyki.

16. Zapoznaj się z poniższym tekstem, a następnie wykonaj zamieszczone pod nim zadania:

Kocham twe oblicze
harmonię jego rysów
i słodycz jego spojrzenia

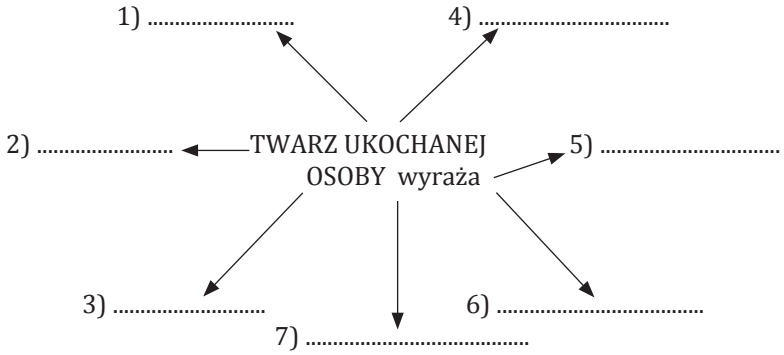
Kocham twe oblicze
ono wyraża dobroć
ono oddycha życiem

Kocham twe oblicze
które przygarnia i wzywa
które otrzymuje i daje

Kocham twe oblicze
w nim odbija się
inne piękno

Kocham twe oblicze
ono jest obecnością
i zaproszeniem do radości[35].

a) Na podstawie przeczytanego tekstu uzupełnij „słoneczko", wpisując w puste miejsca to, co wyraża twarz bliskiej nam osoby:



b) Wpisz poniższe określenia twarzy w odpowiednie rubryki tabelki:
oblicze; buzia; lico; pysio; mordka; facjata; gęba; jadaczka; pysk; morda; ryj

[35] P. Imberdis, *Młodzi a miłość,* przeł. A. Foltańska, Warszawa 1998, s. 148.

Archaizmy	Zdrobnienia	Zgrubienia

a następnie uzupełnij schemat:

Wyrazy

o zabarwieniu neutralnym ..... żartobliwe ..... obraźliwe .....

15. Osoba mówiąca w wierszu *Pocałunek – krajobraz* w twarzy kobiety zwraca uwagę na rzęsy będące elementem obudowy oczu. Zapoznaj się z barokowym utworem Daniela Naborowskiego opiewającym oczy ukochanej, a następnie wykonaj zamieszczone pod nim ćwiczenia:

Na oczy królewny angielskiej...

Twe oczy, skąd Kupido na wsze ziemskie kraje,
  Córo możnego króla, harde prawa daje,
Nie oczy, lecz pochodnie dwie nielitościwe,
  Które palą na popiół serca nieszczęśliwe.
Nie pochodnie, lecz gwiazdy, których jasne zorze
  Błagają nagłym wiatrem rozgniewane morze.
Nie gwiazdy, ale słońca pałające różno,
  Których blask śmiertelnemu oku pojąć próżno.
Nie słońca, ale nieba, bo swój obrót mają
  I swoją śliczną barwą niebu wprzód nie dają.
Nie nieba, ale dziwnej mocy są bogowie,
  Przed którymi padają ziemscy monarchowie.
Nie bogowie też zgoła, bo azaż bogowie,
  Pastwią się tak nad sercy ludzkimi surowie?
Nie nieba: niebo torem jednostajnym chodzi;
  Nie słońca: słońce jedno wschodzi i zachodzi;
Nie gwiazdy, bo te tylko w ciemności panują;
  Nie pochodnie, bo lada wiatrom te hołdują.
Lecz się wszystko zamyka w jednym oka słowie:
  Pochodnie, gwiazdy, słońca, nieba i bogowie[36].

Kupido = w mitologii rzymskiej bożek miłości porażający miłosnymi strzałami.
córo ... króla – Elżbieta była córką króla angielskiego, Jakuba.

a) Na postawie tekstu uzupełnij równanie:
oczy królewny = ... + ... + ... + ... + ...
Dlaczego w świetle wiersza Naborowskiego każdy pojedynczy składnik równania niewystarczająco odzwierciedla piękno oczu królewny?

[36] D. Naborowski, *Poezje wybrane,* wybór i oprac. K. Karasek, Warszawa 1980, s. 65.

b) Uzupełnij tabelkę:

Środki artystycznego wyrazu	Przykład z wiersza	Ich rola w utworze
anafory		
apostrofa		
wyliczenia		
epitety		
porównania		

c) Powiedz, w czym przejawia się i jaką pełni funkcję koncept (niezwykły pomysł) w utworze *Na oczy królewny angielskiej...*?

d) Spróbuj określić typ wiersza, jaki reprezentuje utwór Daniela Naborowskiego. Zwróć uwagę na jego tematykę i sposób pisania o kobiecych oczach.

Wskazówka: przypomnij, jak nazywamy patetyczny i uroczysty utwór poetycki o charakterze **pochwalnym** lub dziękczynnym, poświęcony ważnej postaci, doniosłemu wydarzeniu, idei?

Uzupełnij zdanie wnioskujące, wybierając właściwą odpowiedź: *Sposób, w jaki poeta pisze o oczach królewny angielskiej, do czego je porównuje, pozwala stwierdzić, że utwór jest:*

– trenem
– odą
– satyrą
..... na cześć cudnych oczu kobiety.

e) Pogrupuj podane niżej związki frazeologiczne związane z oczami na frazy, zwroty i wyrażenia:

czego oczy nie widzą, tego sercu nie żal; wpaść komuś w oko; powiedzieć coś komuś w cztery oczy; patrzeć kątem oka; mieć oczy szeroko otwarte; oko cyklonu; puścić oczko; oko opatrzności; zawiesić na kimś oko; pi razy oko; przewracać oczami; rzucać komuś piaskiem w oczy; ciemno choć oko wykol; łza się kręci w oku; mieć klapki na oczach; nie wiedzieć, gdzie oczy podziać; być komuś solą w oku; nie wierzyć własnym oczom; rzut oka; cienie pod oczami

Frazy	Zwroty	Wyrażenia

f) Dopisz poniższe wyrażenia do ich dosłownych lub przenośnych znaczeń:

sokoli wzrok; pawie oko; bazyliszkowy wzrok; kocie oczy; maślane oczy; oko cyklonu; oczy świata

powszechne zainteresowanie czymś (znacz. dosł.) = ...
centrum jakichś burzliwych wydarzeń (znacz. przen.) = ...
ozdoba, ornament (znacz. przen.) = ...
spojrzenie wrogie, nieżyczliwe, nienawistne (znacz. dosł.) = ...
oczy skośne, podłużne (znacz. dosł.) = ...

oczy załzawione, zamglone, bez wyrazu (znacz. dosł.) = ...
bystry, daleko sięgający wzrok (znacz. dosł.) = ...

g) Podane niżej zwroty dobierz w pary z ich znaczeniami:

zwrot	jego znaczenie
pożerać coś wzrokiem	mieć coś upatrzonego
patrzeć śmierci w oczy	wszczynać kłótnię, toczyć gwałtowny spór
mieć coś na oku	przyjąć coś (przykrego) do wiadomości
pilnować jak oka w głowie	bardzo uważnie czegoś (kogoś) strzec
skakać komuś do oczu	z zachwytem wpatrywać się w coś (w kogoś)
spojrzeć prawdzie w oczy	znajdować się w bezpośrednim zagrożeniu życia.

h) Połącz w pary synonimiczne związki frazeologiczne:

spojrzeć prawdzie w oczy	zdjąć komuś bielmo z oczu
wodzić za kimś oczyma	strzyc oczami
strzelać oczami	prowadzić kogoś wzrokiem
pożerać wzrokiem	patrzeć na kogoś krzywym okiem
patrzeć na kogoś spod oka	patrzeć chciwym okiem.

Ułóż scenkę rodzajową z 3 dowolnymi związkami z ćwiczenia, która wykaże, że rozumiesz ich znaczenie.

i) „Podając dłoń kulturze”[37]: Rozwiń następujące toposy kulturowe, wykazując związek pomiędzy oczami a wskazanymi postaciami ze znanych Ci mitów i legend Jana Parandowskiego, Tadeusza Kubiaka i Artura Oppmana:

jednooki Polifem – Odys
kamień – Bazyliszkowy wzrok
zawiązane oczy – Temida
pawie oko – Hera.

16. Przeczytaj poniższy wiersz barokowego poety Jana Andrzeja Morsztyna, a następnie wykonaj umieszczone pod nim zadania:

***Obraz ukradziony* (sonet)**

Nie prę się panno, znam się do kradzieży,
Ale choć jawne przy mnie będzie lice,
Nie wrócę choćby męki, szubienice,
Powróz mię czekał i zgnojenie w wieży.

Tobie też tak być ostrą nie należy,
Bo więcej kradną twe śliczne źrenice,
I ja ich wszytkie wydam tajemnice,
Jeśli przewodnia temu nie zabieży.

A też niewielka potkała cię szkoda
I łacna tego, com wziął nadgroda,
Bylebyś tylko poszła do zwierciadła.

[37] Nazwa typu ćwiczeń utworzona przez autorkę pracy.

Tyś sama w większej o kradzież jest zmazie,
Boś w rzeczy samej serce mi ukradła,
A jam cię ukradł tylko na obrazie[38].

a) Dokonaj analizy porównawczej wiersza Grochowiaka *Pocałunek – krajobraz* z sonetem Morsztyna *Obraz ukradziony*, biorąc pod uwagę:

– wyszczególnienie tych elementów wyglądu ukochanej, na które zwraca uwagę osoba mówiąca w wierszach,

– typ liryki, jaki reprezentują oba utwory (pośrednia, bezpośrednia, opisowa, inwokacyjna).

b) Określ, na czym polega wina zakochanego z utworu Morsztyna, a w czym zawiniła jego ukochana? Odpowiedź poprzyj odpowiednimi cytatami z tekstu.

c) Celem utworów barokowych było zadziwienie czytelnika, które osiągano za pomocą konceptu, czyli niezwykłego pomysłu (zastosowanego w tematyce bądź budowie wierszy, poematów). Określ, na czym polega niezwykłość utworu Morsztyna? Co stało się w nim obiektem kradzieży?

d) * Poszukaj wiadomości o sonecie. Wyjaśnij, czym charakteryzuje się ten typ wiersza. Udowodnij, że *Obraz ukradziony* realizuje cechy gatunkowe sonetu.

e) Na podstawie wierszy Grochowiaka oraz Morsztyna określ, jaki obraz pozostawia w sercu (pamięci) ukochana osoba? W jaki sposób ludzie spoglądają na obiekt swych westchnień? Co oznacza powiedzenie, że miłość jest ślepa?[39]

f) Wyjaśnij znaczenie podkreślonych archaizmów z wiersza *Obraz ukradziony:*

nie prę się panno – .....

znam się do kradzieży – .....

niewielka **potkała** cię szkoda – .....

łacna tego [...] **nadgroda** – .....

tyś [...] w większej o kradzież jest **zmazie** – .....

g) Omów znaczenie czasownika „kraść". Uzupełnij schemat. Jako pomoc w wykonaniu ćwiczenia posłużą Ci przykłady użycia omawianego czasownika:

KRAŚĆ

.....	.....
kraść pomysły, dokumenty, ukraść cenną kolekcję monet	liście drzewa kradły światło telewizor kradnie czas.

[38] *Księga sonetów,* wybór, układ i wstęp M. Baranowska, Kraków 1997, s. 33.

[39] Tekst Grochowiaka można zestawić także z innym sonetem Morsztyna *Niestatek 2.* Celowe byłoby w tym przypadku wykonanie tabelki porównawczej, prezentującej wygląd obiektu miłości zaobserwowany oczyma zakochanego („Oczy są jak ogień, czoło jest zwierciadłem, / Włos złotem, perłą ząb, płeć mlekiem zsiadłem, / Usta koralem, purpurą jagody, / Póki mi panno dotrzymujesz zgody") oraz zadziwiającą zmianę twarzy ukochanej w momencie kłótni („Jak się zwadzimy – jagody są trądem, / Usta czeluścią, płeć blejwasem bladem, / Ząb szkapią kością, włosy pajęczyną, / Czoło maglownią, a oczy perzyną"). Należałoby zwrócić ponadto uwagę na żartobliwy ton utworu, filuterną tematykę, archaizmy językowe oraz funkcję kontrastu i metafor opisujących wygląd kobiety.

h) Wpisz następujące zwroty we właściwe rubryki tabelki. Wyciągnij odpowiedni wniosek dotyczący znaczenia czasownika „kraść":

kraść rowery sprzed sklepu; ukraść komuś serce; skraść komuś uśmiech; ukraść komuś pieniądze; przyjaciele kradną czas; można z kimś konie kraść

Znaczenie dosłowne (literalne)	Znaczenie przenośne (metaforyczne)

Które ze znaczeń analizowanego czasownika wykorzystał w swoim utworze barokowy poeta? Uzasadnij swoją opinię.

Remarks on poetic text – based tasks in the lower secondary schools

Abstract

The article presents the most important conclusions from the survey conducted by the author in 2005, on 600 lower secondary school (*gimnazjum*) pupils in the Lublin voivodship. The aim of the research was to diagnose youth's attitude towards poetry and to evaluate Polish lessons devoted to poetry. The article also presents the main assumptions of the author's independent project concerning text-based tasks, expressed in the form of postulates, created on the basis of pupils' suggestions, e.g. the need to include modern literary texts in the Polish-course curriculum for *gimnazjum*, also texts by young poets, representing cultural spheres of youth (hip-hop); emphasizing the cultural-tutorial character of the native language lessons; new opportunities for the Polish teacher functioning as a guide, facilitator and observer, who directs pupils towards the right reading and understanding of texts, and at the same time respects their right of particularization, and who selects the reading materials and the perspective of their understanding, and uses a wide range of modern methods of analysis and interpretation of a poetic text).

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Dorota Amborska-Głowacka

Problem szkolnej interpretacji tekstów w perspektywie podmiotowości

Podejście podmiotowe, wyraźnie wpisane w koncepcje kształceniowe po 1989 roku, zrodziło się z przesłanek kryzysu systemów wartości i norm, a także zmian wzorców kulturowych. W takich okolicznościach jednostki pragną lepiej zrozumieć i przyjrzeć się rzeczywistości społecznej i kulturowej, w której żyją. W publikacjach przedmiotu spotykamy dwa odmienne stanowiska wobec tej postawy. Jedno z nich podkreśla, że człowiek jako podmiot oraz twórca wartości w obliczu zmiany może odczuwać zagrożenie własnych przeświadczeń aksjologicznych i akceptowanego porządku społecznego, drugie oznajmia, że poczucie zagrożenia i wiążącego się z nim kryzysu nie musi nosić znamion negatywnych. Kryzys, rozumiany jako zakłócenie ustalonych nawyków, każde wydarzenie lub ciąg wydarzeń wytrącający człowieka z bezrefleksyjnej rutyny i skłaniający do szukania nowych rozwiązań wyzwala nowe nawyki, przynosi wzmocnienie lub zanegowanie społecznie uznanych wartości[1]. Moja refleksja zmierza w kierunku podjęcia próby określenia: dlaczego „podmiotowość" przeżywa dziś swojego rodzaju renesans w odniesieniu do problemu interpretacji.

Proces przeobrażeń społeczno-politycznych i kulturowych wywołał w dyskursie edukacyjnym niezwykle ożywioną debatę, wielość teorii, koncepcji i trudu, by na nowo ukierunkować, uporządkować zaistniałą sytuację tak, by mogła ona funkcjonować prawidłowo w życiu jednostek i społeczeństwa. Dostrzeżenie konstruktywnego sensu „rozpadu" istniejącego ładu społecznego okazało się niejednokrotnie pomocne w ujawnianiu twórczej orientacji człowieka ku wartościom sensotwórczym. W edukacji orientacja na działanie zapoczątkowała ruch ku zmienianiu tego, co zastane. Sytuacja ta umożliwiła odrzucenie wszystkiego, co hamowało prawidłowy proces wychowawczy. Dziś, jak pisze Ewa Kubiak-Szymborska, od edukacji oczekuje się pomocy i wsparcia w budowaniu podmiotowego wymiaru egzystencji, w radzeniu sobie z wyzwaniami współczesności. Jednocześnie ważne miejsce wyznacza się wprowadzeniu młodego człowieka w tradycję tekstów, które mają przeciwdziałać zagubieniu, wzmacniać poczucie tożsamości i formować wspólną pamięć. Te zadania

[1] Przyjęty tu sposób rozumienia nawiązuje do poglądów J. Szackiego. Podaję za K. Wieleckim, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrialnego. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003, s. 112.

przypisuje się zazwyczaj podmiotowi, który z punktu widzenia społecznego ułatwia realizację i dążenie do podmiotowości innym[2]. Takie zorientowanie podmiotowości na drugiego, gdzie istnieje pewna zależność, wpływa znacząco na podejmowane w systemie edukacji decyzje. Oznacza także konieczność poszukiwania form, które zapewnią swobodę kształtowania indywidualnych postaw i podejmowania działań według własnego uznania.

Mimo że pojęcie podmiotowości doczekało się wielu określeń, trudno znaleźć to, które by w zupełności zadowalało i nie budziło zastrzeżeń. Sytuacja współczesnej podmiotowości jest zawsze przypieczętowaniem pewnego procesu formowania człowieczeństwa. Różnorodność problematyki, jak podkreśla Jadwiga Puzynina, sprawia, że ludzie próbują definicjami regulującymi zaostrzać znaczenia takich słów i wobec kontrowersyjności zajmują dwie postawy: bądź rezygnacji z nie dość jasnego lub aksjologicznie dwuznacznego słowa, bądź zdecydowanych prób zachowania go z jednoczesnym modyfikowaniem jego znaczenia[3].

Podając uogólnione, przybliżone znaczenia podmiotowości wpisanej w istniejącą rzeczywistość, spróbujmy wskazać jej „warstwy znaczeniowe"[4]:

> A. Formalna, gdzie bycie podmiotem stanowi głównie pewną kategorię logiczną, odnoszącą się do zajmowania w danej chwili pewnej pozycji względem innych elementów układu. Podmiot to w tym wypadku „nośnik" własności i zachowań, wykonawca działań, a w czysto syntaktycznym znaczeniu nawet i przedmiot oddziaływań (np. w zdaniu „Jan został zabity" podmiotem jest „Jan"). W tej warstwie znaczeniowej „podmiotowość" wyraża jedność, tożsamość, stałość, niezmienność (stabilność) tj. bycie tym samym w zmieniających się warunkach, bycie względnie stałym punktem odniesienia. Opozycja podmiot–przedmiot jest mało wyraźna, płynna, względna i całkowicie zdeterminowana sytuacyjnie.
> B. Metafizyczna, w której „bycie podmiotem" oznacza bycie autonomicznym sprawcą, tj. oznacza inicjowanie i regulowanie przebiegu działań na podstawie suwerennych decyzji ze względu na posiadaną wiedzę i preferowany porządek wartości oraz okazywanie względnej przynajmniej niezależności wobec wpływów zewnętrznych. „Podmiot metafizyczny" to aktywny czynnik sprawczy, samodzielne źródło działań. Oprócz aktywizmu, autodeterminacji, autonomii, wyrażana jest w tej warstwie znaczeniowej „podmiotowości" także racjonalność (rozumność), zdolność do odpowiedzialności, świadomość i samoświadomość. Zazwyczaj wiąże się ona z nadawaniem autonomicznemu sprawcy charakteru osobowego, tj. uznaniem, że byt ludzki może być traktowany jako podmiot. Opozycja podmiot (działania) – przedmiot (oddziaływań) jest wyeksponowana, stanowiąc jeden z niezbywalnych i konstytutywnych momentów tej warstwy znaczeniowej.
> C. Aksjologiczna, gdzie „bycie podmiotem", zwłaszcza zaś możność bycia nim, zostaje uznane za nieinstrumentalną wartość pozytywną, godną osiągania, pielęgnowania i ochrony. To „odniesienie do wartości" wydaje się obejmować ponadto jeszcze jeden aspekt [...]. Miano podmiotu aksjologicznego zdaje się przysługiwać wyłącznie spraw-

[2] K. Gorlach, Z. Seręga, *Socjologiczna koncepcja podmiotowości – zarys problemów badawczych*, [w:] *Podmiotowość. Możliwość – Rzeczywistość – Konieczność,* red. P. Buczkowski, R. Cichocki, Poznań 1988, s. 35.

[3] J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 232.

[4] Sformułowanie Z. Spendela zawarte w szkicu *Kulturowe funkcje psychologii podmiotowej*, [w:] *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, red. Z. Ratajczak, Katowice 1992.

cy podejmującemu działania ukierunkowane głównie na realizację wartości cenionych (a przynajmniej nie negowanych) nie tylko przez niego, ale również akceptowanych powszechnie[5].

Przedstawione warstwy znaczeniowe ujmują podmiotowość stopniowalnie. W pierwszym i drugim znaczeniu jest mowa o pewnych właściwościach, kompetencjach indywidualnych, które wyjaśniają w podmiocie aspekt działania. W drugim przypadku podmiotowość skoncentrowana jest wokół wysoko wartościowanej koncepcji człowieka i dostępnej mu perspektywy aksjologicznej. Podmiotowość staje się – w tym znaczeniu – artykulacją pewnych wartości i ich interpretacją. Wtórnie interpretacja taka ma zawsze charakter dyskursywny, a narracja indywidualna wpisana jest w narrację społeczną. Można powiedzieć, że znaczenie wyboru wartości dla całego społeczeństwa zwielokrotnia się poprzez wybory grupowe i poprzez ideologie oparte na określonych wartościach[6]. Jest to zaproszenie adresowane do innego, aby czuł się swobodnie, by chciał i mógł wyrazić siebie jak najpełniej.

Wgląd w szkolne interpretacje tekstu z perspektywy podmiotowości wymaga przede wszystkim uporządkowania problematyki wartości, w tym semantyki wyrażeń wartościujących oraz technik językowego przekazu wartości. W sposób szczególny rozszerzeniu tej perspektywy dają wyraz nawiązania do wolności i inwencji. Wolność najpełniej uwidacznia się w przeżyciu „mogę – nie muszę”[7]. W tym rozumieniu mówi się o uwzględnianiu w sferze oddziaływania na ludzi praw do swobodnego podejmowania decyzji czy swobodnego rozwoju. Inaczej mówiąc, tylko człowiek wolny rozwija swoje własne horyzonty twórcze i ma możliwości odkrywania. Bogactwo ujęć w odniesieniu do działań twórczych przedstawia jeden z największych myślicieli współczesnych – Jacques Derrida. Francuski filozof ujmuje inwencję w trzech podstawowych znaczeniach:

1) inwencja to pomysłowość (*inventivité*), zdolność do wynajdywania czegoś (*capacité d'inventer*), umiejętność odkrywania, słowem – *wynalazczość* lub *odkrywczość*;

2) inwencja to akt, doświadczenie, czynność samego wynalezienia lub odkrycia, słowem – *wynajdywanie* lub *odkrywanie czegoś*;

3) inwencja to coś, co zostało wynalezione, „zawartość” wynalezienia lub odkrywania, słowem – *wynalazek* lub *odkrycie*[8].

Powyższe ujęcia zaznaczają, że w podmiocie zapoczątkowany jest nie tylko akt wytwarzania, ale i sposób pogłębiania swego życia. Dodajmy, że wszelka inwencja zakłada, że coś zachodzi lub ktoś dochodzi do czegoś *pierwszy raz*, ktoś lub coś dochodzi do kogoś innego[9]. Wyjątkowość inwencji, brak powtarzalności czynią podmiot istotą poszukującą. Dokonane odkrycie nie uzyska statusu inwencji, jeśli nie zostanie zagwarantowane przez system konwencji, zapewniających jednocześnie wpisanie we wspólną historię, przynależność do kultury: dziedzictwa, tradycji

[5] Tamże, s. 40–41.

[6] J. Puzynina, *Język...*, s. 184.

[7] Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985, s. 127.

[8] J. Derrida, *Psyche. Odkrywanie innego*, przeł. M.P. Markowski, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1998, s. 85.

[9] Tamże, s. 82.

pedagogicznej czy danej dyscypliny. Inwencja rozumiana jako „dochodzenie do czegoś lub znajdowanie”[10] umożliwia podmiotowi poznanie, tworzenie, przewidywanie, badanie. Wszystkie te słowa można odnieść do procesu interpretowania jako zapoczątkowania czegoś nowego. Odkrywczość wzbraniająca się przed konwencją pozwala przekraczać reguły i podważać istniejące zasady. Jednocześnie, jak podkreśla Derrida, nie uzyska ono statusu odkrywczości, inwencji, jeśli nie nastąpi socjalizacja tego, co wpisane we wspólną historię, przynależność do pewnej kultury[11]. To otwarcie na przekształcanie, wpisywanie, wykorzystywanie zapewnia podmiotowi odkrywanie samego siebie, zidentyfikowanie „ja” w „my”, pozwala też czytać znaki zapisane w tradycji ujęć interpretacyjnych, ale także, jak stwierdza filozof francuski, uwalnia człowieka od narzucanych interpretacji świata, wyzwala go z metafizycznego „kaftana bezpieczeństwa”. Tu pojawia się również szeroko rozwijana na gruncie dydaktyki kwestia posiadania kompetencji, czyli znawstwo zasobów pojęciowych, lub niekompetencji, przejawiającej się w jednostronności albo podatności na uwodzicielską moc pojęć ulegających absolutyzacji. Tym samym w pewnym sensie nadejście nowości uzależnione zostaje od właściwości ludzkiego podmiotu i od sposobu jej uprawiania przez indywidualne „ja”.

Wychowanie do współżycia w ramach określonej kultury/kultur odbywa się w sposób naturalny lub uporządkowany od najmłodszych lat życia. Działania edukacyjne, stosowane w tym względzie, dążą do rozbudowy i wzmacniania wspólnej bazy dialogu, kształtując kompetencje i postawy dotyczące poczucia podmiotowości, wolności, inwencji, odpowiedzialności w życiu społecznym, a także integracji ogólnoludzkich wartości. Na poziomie kulturowym podmiotowość wyraża się przez edukację regionalną. Ta bowiem przekazuje symbole rodzinnego środowiska, język ojczysty, kształtuje określone postawy, wartości i obyczaje[12]. Proces interpretowania w odniesieniu do tego typu edukacji stawia sobie za cel rozwijanie kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej. Uczenie się międzykulturowe angażuje wszystkie znaczenia i poziomy uczenia się, wiedzy, emocji i zachowań[13]. Wymiar ten odsłania jedną z podstawowych potrzeb człowieka, jaką jest potrzeba sensu. Dokładniej człowiek jako byt intencjonalny, osobowy, cielesny i psychiczny, a do tego duchowy charakteryzuje się wolą sensu, która wiąże się ściśle z pytaniem o to, jakie wartości kryją się za słowami czy wypowiedziami językowymi[14]. Ograniczenie językowych środków wyrazu w sytuacji wyrażania stwarza dodatkową przeszkodę w uzewnętrznieniu tego, co zostało pomyślane i zrozumiane.

O ukonkretnieniu sygnalizowanych powyżej zagadnień decyduje wybór kryteriów i metod poznawczych, wizja świata i wartości zawarte w materiale literackim czy przywoływanym kontekście. Próba ich rozpatrzenia ma istotny wpływ na proces formowania rozumienia interpretowanego tekstu, może decydować o prawidłowym przebiegu procesu poznawania lektury, a także poznawania siebie

---

[10] Tamże, s. 84.

[11] Tamże, s. 85–86.

[12] J. Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Warszawa 2000, s. 85–112.

[13] http://www.seminarium.org.pl/klerycy/knak/artykuly/dialm.html [dostęp: 17 lutego 2010].

[14] J. Puzynina, *Język*..., s. 185.

pod wpływem uruchomionych wartościowań. Podstawowym tworzywem otwierającym horyzont sensu jest język. Tworzy on ramy interpretacji, przez które działający podmiot mówi o podmiotowości. Niezależnie od różnych ujęć samej podmiotowości powinien być to język wolny od pewności siebie, od totalnej arbitralności i od totalnych roszczeń do prawdy. Różne systemy filozoficzne przekonują, że może być to jedynie język dyskretnego dyskursu, oznajmiania swego przeczucia. Można go rozwinąć przez konwersację w szerokim sensie, czyli przez pewien rodzaj wymiany z innymi, z którymi do pewnego stopnia zgadzamy się co do tego, o co chodzi w całym przedsięwzięciu[15].

Na konieczność przygotowania ucznia do pełnienia roli podmiotu używającego świadomie języka jako środka służącego realizacji celów komunikacyjnych zwracają uwagę m.in. Jadwiga Kowalikowa, Helena Synowiec, Edward Polański, Ewa Ogłoza, Kordian Bakuła[16]. Mając świadomość trudności odwoływania się do doświadczeń językowych ucznia, autorzy proponują przesunięcie punktu ciężkości z nauki o języku ku nauce języka, eksponowanie umiejętności w stosunku do wiadomości. Najbardziej wyrazistym rysem tego podejścia jest wspieranie kształcenia sprawności językowych poprzez ćwiczenia w mówieniu i w pisaniu. Każde z przywołanych zagadnień upomina się o głęboki namysł ze względu na wieloraki wpływ, jaki wywiera na przebieg kształcenia procesów mówienia, słuchania, pisania i czytania.

Całokształt zarysowanej tematyki otwiera podmiotowi drogę do ogromnych przestrzeni problematyki aksjologicznej i urzeczywistnia się poprzez dostrzeżenie funkcji, jaką pełnią środki wartościowania językowego[17]. Intensywność i złożoność interakcji sprawia, że nie tylko posługujemy się językiem, ale też w pewnym sensie jesteśmy przez język „mówieni", a nasza tożsamość podmiotowa może się konstytuować tylko na pograniczu, tylko „między" różnymi dyskursami składającymi się na uniwersum kulturowe[18]. To właśnie, jak pisze autor pozycji *Kulturowe podstawy osobowości* – Ralph Linton, człowiek jako indywidualność pomaga zmieniać wzorce kulturowe, gdy powstaje taka potrzeba[19]. W tejże perspektywie język jest zapisem utrwalonych w danej kulturze sposobów kategoryzacji i aksjologizacji świata[20].

---

[15] Por. C. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Warszawa 2001, s. 73–75.

[16] J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Wiązanie treści językowych z treściami literacko-kulturowymi. Przesłanki i dylematy*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007; E. Polański, *Wiązanie kształcenia językowego z literackim na przykładzie opisu i opowiadania*, [w:] tamże, s. 20–36; E. Ogłoza, *Integracja w nauczaniu języka polskiego – teoria i praktyka,* „Język Polski w Szkole w klasach IV–VIII" 1986/87, z. III, s. 274–280; K. Bakuła, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.

[17] Por. J. Puzynina, *Język...*, s. 196–200.

[18] T. Szkołut, *Spór o sens pluralizmu w kulturze i sztuce postmodernistycznej*, [w:] *Aksjologiczne dylematy epoki współczesnej,* red. T. Szkołut, Lublin 1994, s. 126.

[19] R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska-Kania, Warszawa 1975, s. 35.

[20] Por. J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995, s. 12.

Współczesny człowiek, zdaniem Janusza Pasierba, staje przed nadmiarem zjawisk tworzących kulturę, ich chaotyczność i antynomia stawia go w sytuacji ogłuszenia[21]. Można powiedzieć, że rozumienie (usensowianie) zjawisk z tworzeniem siebie może odbywać się jedynie w kulturze pojmowanej jako: „wszystko, co człowiek odkrywa jako możliwość i bodziec w sobie, w swoich dziejach, w konkretnej sytuacji, w siłach przyrody. Kultura jest wszędzie, gdzie człowiek nadaje swemu życiu kształt bogatszy i głębszy, gdzie tworzy dzieła ducha, nauki, sztuki, poezji, wszędzie tam, gdzie wyciska znamię swej duchowości na ziemskim istnieniu i rozwija własną istotę"[22]. W ten sposób człowiek tworzy nową jakość (odkrywa wartości), przekracza swoje słabości psychiczne i społeczno-kulturowe i staje się – jak stwierdza Roman Ingarden – bardziej sobą, czyli osobą[23]. Świat społeczny jawi się wtedy jako pewna struktura strumienia narracji wspólnoty, na którą nakładają się narracje podmiotów. Świat przeżywany dostarcza zarazem zasobów kulturowych i uzgodnionych wzorców interpretacji[24]. W obiegu dydaktycznym kanon lektur (zbiór dzieł uznanych za ważne dla rozwoju kultury narodowej) kształtuje wspólny kod dla nauczyciela i ucznia, niezbędny dla urzeczywistnienia się komunikacji. Trwający dialog międzypokoleniowy jest w rzeczywistości uznaniem racji każdego z partnerów dialogu.

Mówiąc o procesie interpretowania tekstów w wymiarze szkolnym, mamy najczęściej na uwadze proces ich odbioru przebiegający w określonych sytuacjach dydaktycznych wyznaczonych przez uwarunkowania kulturowe, warunki osobowościowe nauczyciela i ucznia, cechy samego dzieła, z którym interpretujący nawiązał kontakt. Zarysowuje się w ten sposób dialog – z jednej strony prowadzony z tekstem, z drugiej z odbiorcą, który tworzy pewien rodzaj więzi nieodzowny w przekazywaniu wartości. Wymienione sytuacje wyznaczają zespół wzorów zachowań, sposobów reagowania na świat, napięć, oddziaływań[25]. Tekst, w tym rozumieniu, staje się komunikatem, który pozwala ukształtować umiejętności ogólne: umiejętność kojarzenia, krytycznego myślenia, sprecyzowania własnego poglądu na daną kwestię, zarysowania linii interpretacji, przewidywania prawdopodobnej reakcji odbiorcy i uprzedzania jego kontrargumentów, umiejętności szczegółowych, w tym kompetencji tekstowej zastosowanej do wypowiedzi pisemnej (umiejętności przełożenia myśli na abstrakcyjną strukturę tekstu pisanego), opanowanie konwencji form tekstu pisanego (eseju, felietonu, artykułu polemicznego), opanowanie sprawności pisania (ortografia, interpunkcja, gramatyka, składnia, a także zjawiska związane z tworzeniem tekstu, jak spójność językowa, stylistyczna, intertekstualność)[26]. Przy

---

[21] J.S. Pasierb, *Kultura jako środowisko życia i stawania się człowieka,* [w:] *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji. Logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*, red. K. Popielski, Lublin 1996, s. 272.

[22] Tamże, s. 274.

[23] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 115–117.

[24] Por. K. Wielecki, *Podmiotowość...*, s. 297.

[25] K. Olbrycht, *Wzory zachowań wobec sztuki*, [w:] *Podstawy teoretyczne badań nad odbiorem sztuki*, Katowice 1982, s. 63.

[26] Por. M. Załęska, *Non scholae, sed vitae discimus. Retoryka a sprawność pisania w języku obcym*, [w:] *Nauczanie retoryki w teorii i praktyce*, red. J.Z. Lichański, E. Lewandowska-Tarasiuk, Warszawa 2003, s. 92–93.

tej okazji kształtowane są podstawowe wartości związane z odbiorem tekstu: krytycyzm, poszukiwanie prawdy, niezależność intelektualna, otwartość, czyli cechy budujące przestrzeń podmiotowości. Maria Jędrychowska uważa, że doskonałą formą wyrażania osobistej wrażliwości jest esej, który z założenia autorka traktuje jako wypowiedź podmiotową, respektującą starożytną maksymę zamieszczoną na świątyni w Delfach – „poznaj samego siebie"[27]. Warto zwrócić uwagę, że w tym rozumieniu sam tekst nie tylko wpływa na procesy spostrzeżeniowe (obejmują one stwierdzenia „1. tego, czym jest sytuacja, 2. tego, kim jest druga osoba, 3. tego, kim jesteś ty i jaki rodzaj interakcji istnieje między twoją podmiotowością a drugim, 4. dlaczego sprawy toczą się tak, jak się toczą"[28]), ale też pozwala interpretować źródła zachowań, pozwala wyrażać, rozumieć, przeżywać. Skutkiem tego działania jest zdynamizowanie władz umysłowo-zmysłowych odbiorcy, odkrycie jego możliwości moralnych, intelektualnych, poznawczych, kreatywnych i decyzyjnych[29].

Wyłonione pojęcia wprowadzają podmiotowość w zagadnienia etyczne, takie jak dobór treści kształcenia, cele czy sposoby kształtowania osobowości, a pozyskiwane w tej perspektywie wiadomości i umiejętności stają się środkiem w odkrywaniu i wartościowaniu własnych zachowań. Celem pożądanym tego oddziaływania jest poznawanie i wyzwalanie wartości autotelicznych (wartości wewnętrznych, realizowanych w samym osiąganiu czegoś) i wartości instrumentalnych, służących osiąganiu jakiegoś innego celu niż ten, w którym wartości się realizują. Podmiotowość w tym ujęciu staje się kategorią modelującą ludzkie zachowania. Biorąc pod uwagę głębię relacji w rozwijaniu twórczego i niezależnego myślenia, nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z konsekwencji, jaką wywołuje droga porządkowania myśli w procesie odbioru i tworzenia tekstu. Interpretacja tekstu przekazywana nieumiejętnie i narzucana pod przymusem może obrócić się przeciwko wyznaczanym celom. Jednocześnie przymus jest niezbędny, aby wprowadzić ucznia na tę drogę, na którą raczej sam by nie trafił.

Wybór metod poznawczych, wizja świata i wartości zawarte w materiale literackim czy przywoływanym kontekście mają istotny wpływ na proces interpretowania tekstu, mogą również decydować o prawidłowym procesie poznawania lektury, a także siebie pod wpływem uruchomionych wartościowań. Właściwe interpretowanie w dużym stopniu zależy od zrozumienia tego, na czym polega osobiste zaangażowanie w sam proces wartościowania. Wprowadzenie ucznia w podmiotowy wymiar działań interpretacyjnych polegałoby na znalezieniu wspólnoty zainteresowań, dostrzeżeniu wspólnych wartości, rozwijaniu przyjaźni, życzliwości, wzajemnego szacunku, dostrzeżeniu wspólnych godności. To czyni podmiotowość „terenem", na którym człowiek ma okazję wypróbować swoją tolerancję, otwartość na inność oraz rozwinąć własne horyzonty myślowe, moralne i emocjonalne. Dlatego komunikowane treści, będące wyrazem twórczego ducha, nie mogą być zamieniane w schematyczny i wyłącznie funkcjonalny przekaz wiedzy czy wartości moralnych.

---

[27] M. Jędrychowska, *Dorastać do eseju*, „Polonistyka" 1994, nr 2, s. 91.

[28] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, Warszawa 2002, s. 202.

[29] E. Biłos, *Ku nauczaniu personalistycznemu w gimnazjum. Przewodnik dla studentów i nauczycieli*, Częstochowa 2000, s. 149.

Wyróżnione kryterium aksjologiczne potwierdza, że wybór metodologii, sposobów zajmowania się literaturą na gruncie edukacji szkolnej nie jest przypadkowy, ale związany z tym, kim jesteśmy. Dialog z literaturą staje się możliwy jedynie przez transmisję wartości i wzorów kulturowych. Tak pojmowany uczy nie tylko recepcji, ale również poznawczego spotkania z otoczeniem. Dzięki niemu dochodzi także do optymalizacji działania przez ćwiczenie i doskonalenie.

Koncepcja literatury jako dialogu – rozwijana na gruncie dydaktyki przez Barbarę Myrdzik[30] – wyraźnie zmierza do poszerzenia imperium jednostki poprzez pytania. Od momentu zaistnienia pytania pojawia się poznanie. Dwustronna relacja między pytającym a tekstem uzależniona jest od poziomu, na którym znajduje się podmiot interpretujący. Janusz Sławiński wskazuje na trzy poziomy interpretacji:

1) poziom wulgaty – zakłada wszystko to, co jest poza dyskusją;
2) poziom teorii, na którym zaczyna się dywergencja, rozchodzenie języków;
3) poziom trzeci, który jest poziomem nieoczywistości[31].

Zależność ta jest następująca: im wyższy poziom, tym bardziej zostają uruchomione większe pokłady znaczeń tekstu, tym większe i skuteczniejsze scalanie tego, co rozproszone na terenie wspólnych sądów i wartościowań. W systemie edukacji polonistycznej ważne staje się to, na jakim poziomie interpretacji odbiorca pozyskał swoje odpowiedzi. Przez pytania zarysowują się oczekiwania podmiotu wobec interpretowanego tekstu (kształt sytuacji, które chce ustalić). Pytanie odsłania zróżnicowany proces rozpoznania, rozumienia i akceptowania wartości przez podmiot. Wreszcie poprzez pytanie podmiot staje się odkrywcą reguł, wokół których aktywizuje on swoją przestrzeń poznania. Każda sytuacja, w której dochodzi do zbliżenia podmiotu z tekstem tworzy to dzieło na nowo. W fazie interpretowania obudzone zostaje w podmiocie wszystko to, co pozwala wyrażać, rozumieć, przeżywać. Dzięki umiejętnemu odczytaniu znaków może zostać uchwycone to, co niejednokrotnie jest bliskie prawdy. Bez głębokiej interwencji podmiotu w akt interpretowania znaczenia utworu nadal zostałyby w utajnionej i nierozpoznanej przestrzeni. Interpretowanie tekstu zakłada więc wyraźną obecność tego, kto interpretuje i w jaki sposób to czyni. Obecność tego, kto interpretuje, może przywracać, zniekształcać, narzucać, tworzyć zapisane w działach lub kontekstach znaczenia. Wyodrębniony typ interpretacji ukazuje „pracę myśli", która polega na odszyfrowywaniu ukrytego sensu w sensie widocznym i na rozwinięciu poziomów znaczeniowych zawartych w znaczeniu dosłownym; rezultaty jej stanowią płaszczyznę semantyczną hermeneutyki, na której dopiero może być nadbudowana hermeneutyka filozoficzna – rozumienie siebie i rozumienie bycia[32].

Barbara Myrdzik dostrzega możliwości rozwoju i powinności edukacji polonistycznej w inspirowaniu młodego człowieka do uważnego słuchania, czytania i interpretowania tekstów literackich, stwarzania warunków do ich indywidualnego „przetworzenia"[33]. Bożena Chrząstowska widzi je w toku prawidłowo zorganizowanej

---

[30] B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

[31] Por. *O literaturoznawczym profesjonalizmie, etyce badania i kłopotach z terminologią rozmawiają prof. Teresa Walas, prof. Henryk Markiewicz, prof. Michał Paweł Markowski, prof. Ryszard Nycz, dr Tomasz Kunz,* „Wielogłos" 2007, nr 1, s. 18.

[32] Por. H. Markiewicz, *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków–Warszawa 1984.

[33] B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistyczne,* Lublin 2006, s. 14.

interpretacji tekstu dydaktycznego, prowadzonej w warunkach analizy całościowej i sfunkcjonalizowanej, która – zdaniem uczonej – w znacznym stopniu przyczynia się do zbudowania autentycznej świadomości literackiej uczniów[34]. Działania te połączone są zwykle z różnorodnymi sposobami obcowania z wytworami kultury, z którymi uczeń spotyka się w fazie interpretowania. W konkretnych sytuacjach dydaktycznych to świadomość komunikacyjna nauczyciela, jego wrażliwość, pomysłowość, kompetencje będą decydować o efektach odczytania „komunikatu" – jakim jest dzieło literackie[35]. Skuteczność odbioru tego, co komunikuje dzieło, osiągana jest za pomocą różnych technik i metod kształcenia. Sposób, w jaki uczeń postępuje z tekstem, zależy w dużej mierze od doświadczeń, jakie podsunął mu nauczyciel. Kompetencje uzyskane przez odbiorcę tekstu (jego sposób rozumienia cytatów, aluzji, zapożyczeń) zakreśla granicę jego odczytania. Ten rodzaj recepcji powoduje przekraczanie własnych, estetycznych doświadczeń i prowadzi do odkrycia sensu dzieła. Poprzez oderwanie od tego, co jednostkowe, a zgłębianie tego, co ogólne możemy wyjaśniać świat i rozumieć wytwory ducha. Tak jest w przypadku procesu interpretowania. Dzieło artystyczne staje się w nim przekazem otwartym, który można bardzo rozmaicie interpretować albo dookreślać, jak chce Ingarden, albo odtwarzać – jak proponuje A. Kłoskowska, przy czym odtwarzanie nie tylko obejmuje interpretowanie w sensie intelektualnym, ale także różne reakcje: emocjonalne, oceniające[36].

Wraz z następowaniem sensu interpretowanego dochodzi do uświadomienia sobie roli samego znaku. „Trzeba [...] zrozumieć – komentuje Ricoeur – że świadomość zmierza ku najbardziej «wewnętrznemu sobie» jedynie za cenę maksymalnej uwagi starającej się śledzić znaki, mgnienia Absolutu w swoich figurach. Największej wewnętrzności aktu odpowiada największa zewnętrzność znaku"[37]. Zarówno język, jak i wewnętrzne poznanie są jakiegoś typu znakiem, który pozwala otworzyć podmiot na szerokie możliwości interpretacji świata. Interakcja semiotyczna zachodząca między dziełem (wytworem człowieka) staje się swoistym dialogiem między podmiotami – między tym, który koduje i tym, który dekoduje sensy. Kryterium semiotyczne czyni więc podmiotowość nie tylko wartością, ale procesem polegającym na wdrażaniu jednostki w życie społeczno-kulturowe poprzez proponowane znaki, prowadzące do poznania i samopoznania. Włączanie ucznia w ruch zdobywania nowych treści poznawczych powoduje krążenie myśli wokół pytań i odpowiedzi. Ten ruch porządkujący potwierdza, że uczeń potrafi poznawać tylko to, co jest uporządkowane, co posiada jednoznaczne zasady. Może prowadzić również do wyznaczenia wyrazistych granic poznawczych i budować charakterystyczną dla aksjologicznych interpretacji jednoznaczność.

---

[34] B. Chrząstowska, *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań*, cz. II, *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnej interpretacji tekstów literackich* oraz *zagadnienia procesu historycznoliterackiego,* wybór i oprac. W. Dynak, M. Inglot, Wrocław 1988, s. 64.

[35] Por. M. Głowiński, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977.

[36] A. Kłoskowska, *Kultura symboliczna poza sferą autoteliczności,* [w:] *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych,* red. S. Nowak, Warszawa 1984, s. 52–57.

[37] Cyt. za K. Tarnowski, *Podmiot jako świadek*, [w:] *Podmiotowość i tożsamość*, red. J. Migasiński, Warszawa 2001, s. 91.

Tekst jako wytwór kulturowy, powstający za pośrednictwem innych wytworów, powoduje pewne przekształcenia w osobowości ucznia. Jak stwierdza Mieczysław Krąpiec, dzieła kulturowe zyskują bytową wartość jedynie przez człowieka, jego ducha, ku któremu są adresowane, aby go rozwinąć i wyzwolić jego osobiste działanie. Stąd mają wiecznotrwały sens wszystkie twory kulturowe, które posłużyły człowiekowi do jego osobistego rozwoju, do zaktualizowania jego osobowych potencjonalności[38]. Ten problem prowadzi do wniosku, że kształtowana wizja edukacyjna musi „dowartościować" czynniki, zapewniające prawidłowy rozwój emocjonalny, estetyczny i etyczny.

Niezwykła złożoność procesu kształcenia sprawia, że uczestnictwo w nim staje się aktem odwagi zarówno ze strony nauczyciela, jak i jego wychowanka. Pojawiające się w dyskursie edukacyjnym sposoby oddziaływania na sferę duchową podmiotu uwikłane są w mnóstwo paradoksów: indywidualność uczenia się istnieje w procesie nauczania grupowego; uczenie się autentyczności komunikacyjnej odbywa się w sytuacji sztucznej, określanej mianem „pseudokomunikacji szkolnej"[39]. Przyglądając się temu zagadnieniu w kategoriach wymogów, jakie stawia edukacja polonistyczna, można podejmować szereg ważnych problemów związanych z trudnościami ze zrozumieniem i zapamiętaniem przeczytanego tekstu, z niechęcią do głośnego czytania czy wyrażania własnych sądów.

Sformułowanie dwóch podstawowych obszarów: aksjologicznego i semiotycznego pozwoliło wskazać na pewne możliwości racjonalizacji stosowanego w przestrzeni edukacji pojęcia „podmiotowości" i odnieść się do nadrzędnych zasad jednoczących różne sfery aktywności polonistycznej. Podmiotowość w swej zorientowanej humanistycznie wersji nadal jest źródłem uruchomienia nowych możliwości poznawania, rozumienia i kreowania w wymiarze edukacyjnym.

Problems of text interpretation at school in the perspective of subjectivity

Abstract

This article presents reflections on the characteristic "features" of subjectivity with respect to the problem of interpretation.

Placing subjectivity in two research areas, axiological and semiotic, allows us to find a possibility of rationalizing the notion of subjectivity employed in education, and to establish what actions should be taken to maintain the dialogue between the teacher and the pupils. One of the suggestions is sharing oneself with others, through the development of communicative, interpretive and moral competences and skills.

Education in the spirit of subjectivity, oriented towards the search for knowledge about oneself and the reality, helps to determine didactic goals and to refresh the educational contents. It also allows us to treat interpretation as stimulant to the development of self-dependence and responsibility. Concentrating the interpretive process around subjectivity enables the interpreters of the text to proceed to ever-higher levels of reflection.

[38] M.A. Krąpiec, *Dzieła. Ja – człowiek*, Lublin 1991, s. 258.

[39] Por. M. Załęska, *Non scholae, sed vitae...*, s. 88–89.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Dariusz Szczukowski

Interpretacja jako rozmowa

Współczesne teorie czy antyteorie literatury pozostają w wyraźnej opozycji wobec strukturalistycznych zdobyczy, usiłujących wytworzyć systemową próbę opisu twórczości literackiej. Widoczna tendencja do odrzucenia utopii obiektywistycznej metanarracji, jednego nadrzędnego i adekwatnego języka, prowadzi do uwalniania się z gorsetu Teorii w stronę praktyk czytania – i co się z tym wiąże – interpretacji, pojmowanej nie w kategoriach scjentystycznych, lecz jako aktywność regulowana instytucjonalnie i kulturowo[1]. Interpretacja, z całym swym potencjałem krytycznym i sensotwórczym, ma przede wszystkim moc wspólnotową i – co podkreśla się coraz wyraźniej – charakter jednostkowy, etyczny.

Ujawniające się ostatnio z całą siłą spory o kanon wskazują na niebezpieczeństwo podporządkowania lektury określonym ideologiom i praktykom władzy, zawłaszczania literatury dla określonych tendencji politycznych. Istnieje zatem potrzeba wypracowania takiego trybu dydaktycznego, który stanowiłby sprzeciw wobec ideologizacji. W tak pojętych zadaniach edukacji nadrzędne miejsce w polonistyce szkolnej powinna zająć szeroko rozumiana hermeneutyka jako styl filozoficznej refleksji, której nieusuwalnym składnikiem jest przeświadczenie o językowym charakterze ludzkiego doświadczenia i odrzucenie niczym niezapośredniczonego obiektywnego poznania. Hermeneutykę rozumiem tutaj jako postawę antyfundamentalistyczną, odżegnującą się od iluzji posiadania wiedzy pewnej i ostatecznej („słownika finalnego" jakby powiedział Richard Rorty[2]), zrzekającą się uprzywilejowanej pozycji wśród polifonicznej kultury, otwartą na dialog i porozumienie między różnymi dyskursami[3].

Takiej postawie sprzyja niewątpliwie postawienie w centrum edukacji polonistycznej interpretacji. Interpretacja – szczególnie z ducha hermeneutyki, także

[1] Zob. na gruncie polskim prace A. Burzyńskiej, *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006; tejże, *Dekonstrukcja i interpretacja,* Kraków 2001; M.P. Markowski, *Efekt inskrypcji. Jacques Derrida i literatura,* Bydgoszcz 1997, a także ich wspólnie napisany podręcznik akademicki pod symptomatycznym tytułem *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.

[2] Zob. R. Rorty, *Filozofia a zwierciadło natury*, przeł. M. Szczubiałka, Warszawa 1994.

[3] O hermeneutyce i możliwościach jej wykorzystania w praktyce szkolnej pisała B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

tej radykalnej spod znaku Derridy – staje się formą nieugiętego oporu przeciwko wszelkim formom władzy politycznej, etnicznej, religijnej czy dyktatu kultury popularnej i teleinformacyjnej. Sprzyja ona kształtowaniu indywidualnej świadomości i wrażliwości, uczy aktywności krytycznej, dystansu do różnych zjawisk społeczno-kulturowych, a także gotowości do podjęcia dialogu z innymi. Interpretacja to zaproszenie do dialogicznego uczestnictwa w kulturze, odwodzącego od absolutyzacji własnych przekonań, „prywatyzacji" („anarchizmu") odczytań, lekceważących to, co mówi sam utwór.

Na dialogiczny charakter twórczości wskazują sami poeci. Paul Celan, jeden z najważniejszych poetów nowoczesności, którego twórczość wzbudziła gwałtowny spór o możliwość pisania wierszy po Oświęcimiu i która stała się także przyczyną interpretacyjnego „zatargu" miedzy Gadamerem a Derridą, pisze tak: „Wiersz będąc formą przejawiania się języka ze swej istoty jest czymś dialogowym, może więc być pocztą butelkową wysłaną w tej – z pewnością niezbyt mocnej w nadzieję, wierze, że kiedyś tam przybije do jakiegoś brzegu, być może w kraju serca"[4].

Istotą wiersza jest, według autora *Fugi śmierci*, dialogiczność, owo nakierowanie na „Innego", nadzieja na zbudowanie wspólnoty między „Ja" a „Innym" („Wiersz chce się przedostać do tego innego, potrzebuje tego innego, potrzebuje jakiegoś vis-à-vis" – jak pisze poeta w *Meridianie*[5]). Powiedzmy sobie od razu – jest nadzieją wątpliwą, gdyż określenie poczty butelkowej zakłada mimo wszystko pewną niedostępność i obcość miedzy wierszem a jego czytelnikiem. Czy tekst interpretowany w szkole nie jest właśnie taką pocztą butelkową, która miałaby dotrzeć do ucznia? I nie chodzi tu bynajmniej o zrozumienie utworu – w sensie intelektualnego przyswojenia, analizy jego struktury, lecz o pewien akt głębokiej fascynacji, wzajemnego porozumienia jednoczącego „Ja" i „Ty". Niewątpliwą przeszkodą jest tutaj brak odpowiednich kompetencji odbiorczych uczniów, a także sama instrumentalizacja utworu literackiego, wpisanego w powinności instytucjonalne szkoły.

Jeśli zgodnie z Celanem wiersz potraktujemy jak zaproszenie do dialogu, a więc zaangażowania czytelnika, to dzieło literackie nie mieści się w modelu strukturalistycznym, nadmiernie szafującym metajęzykiem specjalistów od literatury, których utopijnym pragnieniem byłaby forma panowania i kontroli. Wiersz jako poczta butelkowa zawiera w sobie jakąś obietnicę i tajemnicę, wymykającą się systematyzującym regułom, staje się może nie tyle zdeponowanym zbiorem wartości, ile pytaniem, które wymaga odpowiedzi ze strony czytelnika.

Tadeusz Różewicz, dla którego Celan pozostanie jednym z najważniejszych twórców, wyzna: „Z tymi, których czytam, zawsze w czasie czytania prowadzę dialog. Zawsze ich pytam o coś"[6]. Stawką takiego pojmowania lektury jest próba skonstruowania, odnalezienia własnej tożsamości w relacji z innymi tekstami. Pytanie sprzęgnięte z aktem czytania uruchamia gotowość do konfrontacji z innością, ujawniającej się w lekturze pełnej empatii, ale też i dystansu.

---

[4] P. Celan, *Przemówienie z okazji przyjmowania nagrody literackiej Wolnego Hanzeatyckiego Miasta Bremy*, przeł. F. Przybylak, [w:] tegoż, *Utwory zebrane*, wybór i oprac. R. Krynicki, Kraków 1998.

[5] P. Celan, *Meridian,* przeł. F. Przybylak, [w:] tegoż, *Utwory zebrane*, s. 335.

[6] *„Od tego się zaczyna..." Rozmowa Marka Robinsona z Tadeuszem Różewiczem*, „Dialog" 1988, z. 1.

Na dialogiczne usytuowanie lektury zwraca uwagę Gadamer, jeden z wnikliwych interpretatorów Celana:

> 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. Obłędem jest twierdzić, że towarzyszące rozumienie, cel wszelkiej interpretacji, może być czymś w rodzaju konstruowania sensu, który rzekomo zawiera się w wierszu. Gdyby to było możliwe, wiersz wcale nie byłby nam potrzebny. Jest raczej tak, że wiersz, jak tocząca się rozmowa, wskazuje w kierunku jakiegoś nigdy nie dającego się doścignąć sensu[7].

Uczestnikami rozmowy są osoby nieroszczące pretensji do zarządzania prawdą, mówiąc innym językiem, do posiadania klucza do pełnej i skończonej interpretacji. Zwróćmy uwagę, że rozmowa, zgodnie z intencją Gadamera, staje się metaforycznym określeniem interpretacji. Tekst literacki nie jest więc zakrzepłą strukturą, którą należy zrekonstruować. Aby rozpocząć akt interpretacji, trzeba na nowo zanurzyć tekst w całym kulturowym i egzystencjalnym horyzoncie. Gadamerowskie rozumienie interpretacji jako rozmowy przezwycięża też metodyczną (by posłużyć się opozycyjnym tytułem *Prawda i metoda*), techniczną wykładnię tekstów, a nobilituje odczytania potoczne, dalekie od dociekań filologicznych specjalistów. Myśliciel zauważa, że „potrzeba nam zasadniczej rehabilitacji uprzedzenia i uznania tego, że istnieją zasadne uprzedzenia[8]. Ten, kto interpretuje, zawsze podchodzi do lektury tekstu z określonej pozycji i nie można tego lekceważyć. Dla Gadamera interpretacja tekstu jest praktyką przekładu, próbą przyswojenia, przełożenia tego, co inne w to, co tożsame. Rozmowa z tekstem to moment samozrozumienia, odniesienia prawdy dzieła do określonej sytuacji czytelnika. W tak pojętej rozmowie tekst i czytelnik wzbogacają siebie nawzajem, uczestnicząc w kulturowym dialogu, bez którego nie byłoby mowy o żadnej wspólnocie. Tekst nie istnieje więc bez czytelnika, tworzy się na nowo w procesie lektury. Z jednej strony dzieło literackie nie daje się zamknąć w jednej wykładni, swoim bogactwem prowokuje różne odczytania, a z drugiej te różne interpretacje odbudowują na nowo znaczenie tekstu.

Z tych nieco skrótowo przedstawionych tez Gadamerowskiej hermeneutyki wynikają pewne konsekwencje dla dydaktyki: celem nauczyciela byłoby wprowadzenie dzieła literackiego w obszar dialogu, tak by dany utwór zaczął znaczyć dla czytelnika. Stąd też w praktyce dydaktycznej ważne są wszelkie ćwiczenia wprowadzające do interpretacji utworu, rozwijające potencjał wyobraźni czy sferę uczuciową, a także uruchomiające refleksję nad danym problemem, który zostanie poruszony w tekście literackim. Takie ćwiczenia mają na celu uświadomić uczniom, iż to, co wydawać się może oczywiste, w rzeczywistości takie nie jest.

Podam jeden przykład. Rysuję drzewo decyzyjne z figurą młodego człowieka, który staje przed wyborem: iść na wojnę czy uciec – zostać bohaterskim żołnierzem czy tchórzliwym dezerterem? Pytam, jakie decyzje mogą kierować takim wyborem, jakie konsekwencje przyniesie każda z nich. Później te rozważania zderzam z prowokującym fragmentem poematu Różewicza *Dezerterzy*:

---

[7] H.-G. Gadamer, *Poetica. Wybrane eseje*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2001, s. 138.

[8] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 265.

1
ja człowiek
małej wiary
modlę się za spokój
tych dusz śmiertelnych
za cienie
które nie mogą
znaleźć miejsca
wiecznego spoczynku
zabłąkane między pustym niebem
i ziemią ojczystą

ja człowiek dobrej woli
i małej wiary
czekam na pomnik
nieznanego żołnierza dezertera
ze wszystkich armii
ze wszystkich wojen

pomnik wzniesiony
ukradkiem do nieba
pod ziemią
pomnik wzniesiony oczami
matek żon sióstr kochanek

pomnik wzniesiony
ze wstydu rozpaczy strachu
miłości nienawiści
pomnik bez imienia i nazwiska

Odwaga dezertera
jest ciężka do zniesienia
dla bliźnich
kto uciekł z pola chwały
kto uciekł ze szlachtuza
nie znajdzie przebaczenia
u współczesnych
i potomnych
[...]

2
[...]
módlmy się za dezerterów
pierwszej i drugiej wojny światowej
wieczne odpoczywanie
racz im dać Panie

Módlmy się za dezerterów
wojen obronnych i napastniczych
wojen sprawiedliwych i niesprawiedliwych
módlmy się za tych co porzucili
znaki mundury
broń i sztandary
„Nie zabijaj"
powiedział Pan
i milczy
„Gott mit uns"
powiedział człowiek
i ruszył na wojnę
z krzyżem
w ręku
[...]
apoteoza wodzów
generałów rzeźników
ludobójców trwa

oni ustanawiają wojnę
i pokój
prawo do życia
prawo do śmierci
a matki rodzą dalej
rodzą bohaterów
rodzą dezerterów
rodzą ludzi
[...]
a ja czekam
na pomnik nieznanego dezertera
ze wszystkich armii świata[9]

Interpretacja tego utworu, prócz części analitycznej, polegałaby na negocjowaniu własnych przekonań z tekstem Różewicza, refleksji nad kulturowymi wyobrażeniami bohaterstwa, wzorami budowania naszej tożsamości.

W praktyce szkolnej istnieje niebezpieczeństwo czytania utworów w kontekście społecznego, historycznego tła ich powstania czy biografii autora, co często sprowadza omawiane dzieła z całym retorycznym i literackim zapleczem do dokumentu zaświadczającego jakieś przemiany społeczno-polityczne bądź do notatki z „życiorysu" twórcy. Tak dzieje się chociażby z *Lalką*, gdy zamyka się czytanie książki w świadectwie kryzysu pozytywistycznego, a wielowymiarową postać Wokulskiego sprowadza się do pytania, czy był on romantykiem, czy pozytywistą, które nie ma już dla współczesnego czytelnika żadnego znaczenia. Warto podjąć lekturę *Lalki* zgodnie z hermeneutycznym odczytywaniem w perspektywie egzystencjalnej uczniów. Dlatego kluczowe stają się takie problemy, jak miłość Wokulskiego

[9] T. Różewicz, *Niepokój. Formen der Unruhe*, Wrocław 1999, s. 244–252.

(Izabela – kobieta fascynująca, w której można się zakochać?), idealizm bohaterów i wynikające z niego konsekwencje, zestawienie go z ideałami uczniów.

Rozmowa nie może wykluczać oczywiście zrozumienia, ale też nie musi ona oznaczać identyfikacji z cudzymi przekonaniami i przeżyciami. Celem rozmowy nie jest przecież całkowite podporządkowanie się rozmówcy – powołam się znowu na Gadamera: „Każdą rzetelną rozmowę cechuje to, że zwracamy się ku innemu, rzeczywiście uznajemy jego punkt widzenia i utożsamiamy się z nim w tym sensie, że chcemy zrozumieć nie tyle jego jako jednostkę, ile to, co on mówi"[10].

Interpretacja rozumiana w kategoriach rozmowy oznacza także otwartość na innego, którym z jednej strony byłby tekst literacki, a z drugiej – inny uczeń bądź nauczyciel. Bez tej podstawowej, wypełnionej szacunkiem sytuacji komunikacyjnej wszelka forma interpretacji stanie się tylko walką o władzę interpretatorską, z której nauczyciel powinien zrezygnować, przedstawiając jedno z możliwych odczytań tekstu. Nie znaczy to jednak, że ta rezygnacja z pozycji hegemona, specjalisty od analizy jest zgodą na bezmyślną dowolność odczytań. Zadanie nauczyciela sprowadzałoby się nie tyle do odsłaniania wszystkich sensów tkwiących w tekście, ile do demonstracji różnych strategii czytania, otwierania tekstu, a nie zamykania w szczelny pojemnik sensu. Sprowadzenie utworu do jednego znaczenia rozbija jego bogactwo, dlatego też należy podkreślać zdarzeniowy charakter tekstu literackiego, a jednocześnie jednostkowy akt czytania lektury.

Na ten wymiar obcowania z tekstami zwraca uwagę dekonstrukcyjna strategia czytania akcentująca przede wszystkim inność dzieła, jego idiomatyczność. Dekonstrukcyjna lektura, wypracowana przez Derridę, szczególnie w jego pracach poświeconych gościnności, przebaczaniu, ujawnia swoje głębokie etyczne oblicze. Temu zwrotowi etycznemu[11] w literaturoznawstwie i myśli ponowoczesnej patronuje Emmanuel Lévinas. Zgodnie z myślą Lévinasa i Derridy, interpretacja nie byłaby szukaniem związków pomiędzy różnymi strukturami w tekście. Tym myślicielom chodzi raczej o to, by potraktować tekst jako ekspresję innego i aby na tę ekspresję odpowiedzieć, gdyż milczenie byłoby znakiem obojętności, przyzwolenia na zło[12]. W eseju poświęconym twórczości Maurice'a Blanchota Lévinas pisze:

> Wprowadzić sens w Byt to przejść od Tego Samego do Innego, od „Ja" do Drugiego człowieka, to dać znać, zniweczyć struktury języka. Bez tego świat znałby jedynie znaczenia ożywiające protokoły bądź sprawozdania z zebrań zarządu Towarzystwa Anonimów[13].

---

[10] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda,* s. 355.

[11] Na ten temat zob. M.P. Markowski, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki" 2000, nr 5.

[12] Koncepcja inności Derridy niewątpliwie wiele zawdzięcza Lévinasowi, ale dla rzetelności trzeba przypomnieć, że Derrida porzuca koncepcję etyki absolutnej realizującej się wobec radykalnej inności. Dla Derridy, by zaistniała jakakolwiek możliwość relacji z innym, musi istnieć jakaś wspólna podstawa rozumienia. Zob. J. Derrida, *Przemoc i metafizyka,* [w:] tegoż, *Pismo i różnica*, przeł. K. Kłosiński, Warszawa 2004.

[13] E. Lévinas, *Imiona własne*, przeł. J. Margański, Warszawa 2000, s. 163. Cytat ten stanowi też motto do książki D. Attridge'a, *Jednostkowość literatury*, do której odwołuję się w dalszej części artykułu.

Interpretacja to przejście, próba przekroczenia zastygłej skorupy „Ja" w stronę „Innego", nie polega ona na przyswojeniu tego, co inne, raczej stoi na straży osobności tekstu, broniąc go przed zawłaszczeniem przez nadczytelnika-uzurpatora. Dekonstrukcja byłaby także inwencją: wytwarzaniem nowych form wypowiedzi, takich strategii lektury, które pozwolą zachować oryginalność i niepowtarzalność danego dzieła. Derrida zaznacza, że:

> Moim prawem, któremu staram się poświęcić i odpowiadać, jest tekst innego, jego jednostkowość, jego idiom, jego wezwanie, które mnie poprzedza. Odpowiedzialnie mogę odpowiedzieć na nie (i odnosi się to do wszelkiego prawa, w szczególności etyki) tylko wówczas, gdy wprowadzam do gry i angażuję własną jednostkowość, składając podpis, inną sygnaturę[14].

W tym kontekście interpretacja byłaby formą nie hermeneutycznego wypełnienia, „teoretycznego" uzgadniania poglądów, lecz drogą do jedności etycznej, szanującej inność zarówno tekstu, jak i interpretatora.

Moment etyczny wydarza się na dwa sposoby. Jednym z nich jest odpowiedź, pełna szacunku i respektu wobec dzieła literackiego, koncentrującą się wokół imperatywu – jak pisał J. Hillis Miller – „muszę to zrobić"[15], który chroni sens tekstu przed partykularnymi odczytaniami. Drugi zaś to konkretne działanie, wymiar pragmatyczny. W rzeczywistości szkolnej tę odpowiedzialność przejmuje nauczyciel, to on decyduje, w jaki sposób będzie próbował przybliżyć dzieło literackie uczniom, w jego kompetencjach leży próba kształcenia umiejętności interpretacyjnych, ale co najważniejsze – nauczyciel powinien pozwolić na inwencję, twórczą odpowiedź na dzieło. Postulat twórczego czytania nie byłby unieważnieniem określonych sensów dzieła w imię dowolności skojarzeń czy niczym nieskrępowanej wyobraźni, ale by – mówiąc językiem Derridy – oddać sprawiedliwość dziełu, należy przekroczyć konwencjonalne metody odczytywania. Taka rozmowa z tekstem skupia się przede wszystkim na otwartości wobec dzieła: opis poszczególnych struktur podporządkowany jest wyznaczaniu granic interpretacji, ukazania, że nawet najpełniejsza wykładnia nie może być wyjaśnieniem dzieła, a każdy rodzaj takiej lektury musi zakończyć się poznawczym impasem, porażką. Reakcja, jaką ma wzbudzić w czytelniku utwór literacki, to zadziwienie jego bogactwem, sprowokowanie do samodzielnej odpowiedzi.

Mówiąc o interpretacji w szkole, nie możemy też zapomnieć o tym, że pierwszym czytelnikiem utworu staje się nauczyciel. Od jego interpretacji, a także od wypracowanego instrumentarium dydaktycznego, metodycznych chwytów zależy, jakie ścieżki dostępu do danego wiersza wybierze uczeń. To nauczyciel „ustawia" interpretację, kieruje kolejnymi etapami pracy nad tekstem literackim. Sytuacja obcowania z utworem w szkole jest naznaczona pewną dwoistością: z jednej strony lekcja otwiera ucznia na pewne zdarzenie, na coś, co przydarza się po raz pierwszy, z drugiej zaś wpisuje owo zdarzenie lektury w tryby powinności pedagogicznych

---

[14] *„Ta dziwna instytucja zwana literaturą". Z Jacquesem Derridą rozmawia Derek Attridge*, przeł. M.P. Markowski, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2000, s. 62.

[15] J. Hillis Miller, *Czytanie dokonujące odczytania*, przeł. P. Wawrzyszko, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, s. 130.

i dydaktycznych. Nauczyciel postawiony jest zatem w podwójnej roli. Jego odczytanie tekstu jest obciążone programem, określonymi przyjętymi strategiami nauczania, które budują przestrzeń interpretacji – niestety bardzo często zredukowanej do stereotypowego powielania dawno już skodyfikowanych i stereotypowych znaczeń.

Jeśli polonista nie spróbuje w jakiejś mierze odczytać tekstu inaczej, to jego rola zamienia się w dystrybucję spetryfikowanych znaczeń. W takim wypadku literatura zostaje sprowadzona do muzealnego eksponatu, „narodowej świątyni pamiątek", które niczego już nikomu nie mówią, zaczyna ciążyć zarówno nauczycielowi, jak i uczniom. W końcu lektura nauczyciela jest wiążąca, gdyż to on przecież, oprócz przekazania niezbędnych uczniowi narzędzi analitycznych, wskazówek dotyczących chociażby związków intertekstualnych czy intersemiotycznych, powinien umożliwić jednostkowe przeżycie danej lektury, bez którego to obcowanie z tekstami zamienia się w czytanie sprawozdań bądź komunikatów prasowych. Nauczyciela nie powinna zatem interesować tylko i wyłącznie rekonstrukcja świata przedstawionego (sprawdzająca tylko to, co uczeń zapamiętał z lektury), ale sam sposób czytania, w którym momencie uczeń po prostu się nudził, a które fragmenty go zaintrygowały, przy której stronie czytanej lektury stwierdził, iż należy książkę odłożyć. Dlatego też uważna lektura to taka, która uwzględnia ucznia czytelnika. W ten sposób jednostkowość dzieła zostaje ocalona, nie sprowadzona do pospiesznej analizy niejako spotyka się z głęboko zindywidualizowaną odpowiedzią ucznia[16]. Nie ma więc miejsca w nauczaniu literatury na pośpiech, bo ten, zamiast do namysłu nad lekturą, prowadzi do „przerabiania lektur", mechanicznego wypełniania programu, którego niewolnikami stają się nauczyciel i uczeń.

Interpretacja w tym znaczeniu, jakie nadaje jej Derrida, byłaby formą negocjacji, ciągłym oporem przed zawłaszczaniem jednostkowości dzieła, ochroną przed narzucanymi (w rzeczywistości szkolnej) programami i usankcjonowanymi regułami czytania. Mówiąc innymi słowy – lekcja literatury byłaby próbą wydobycia jednostkowości dzieła z woali praktyk dydaktycznych. Byłaby to swoista lekcja odpowiedzialności, próba oporu nauczyciela przed instytucją, a także ocalenia dzieła sztuki, może i ryzykowna, ale też i konieczna. W tak określonej sytuacji dydaktycznej nauczyciel jawi się jako czytelnik zaangażowany w proces interpretacji, a jednocześnie motywujący uczniów do lektury, do podjęcia rozmowy z tekstem przede wszystkim w perspektywie egzystencjalnej. Wydawać by się mogło, że najlepszym przykładem realizacji dialogicznej jest pogadanka heurystyczna, ale jak to udowodnił Stanisław Bortnowski, nie spełnia ona pokładanej w niej nadziei. W heurezie decydujące znaczenie odgrywa nauczyciel, który poprzez pytania zakreśla przestrzeń interpretacji, wymagając od uczniów odpowiedzi zgodnej z własnym scenariuszem. Odpowiedzi

[16] Moje rozważania podążają tutaj za D. Attridgem. Badacz, komentując wiersz Williama Blake'a *Chora róża,* pisze: „Mogę dać niedoskonałe świadectwo jednostkowości wiersza – jego jednostkowości dla mnie – opisując to, co dzieje się, gdy czytam go przy okazji pisania tego rozdziału, ale każdy taki opis musi podjąć ryzyko spotkania z czytelnikami, w taki sam sposób, jak czyni to dzieło literackie. Nie opisuję więc działania jednostkowości jako takiego, ale odbicie tego działania w moim doświadczeniu; jeśli uda mi się wyrazić jego jednostkowość, stanie się tak dlatego, że mój opis czytany z wierszem, stanie się z kolei zdarzeniem jednostkowym dla czytelnika. Oto jak działa udana krytyka". D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 102.

uczniów mają właściwie potwierdzić założenia nauczyciela. Taka postawa nie ma nic wspólnego z dialogiem. Wyklucza autentyczną rozmowę, która ma otworzyć ucznia na tekst literacki czy dzieło sztuki. Bortnowski odwraca tę sytuację: „Na lekcji języka polskiego ma przede wszystkim pytać uczeń!”[17]. Taka metoda uwzględnia ucznia jako czytelnika i otwiera tekst na różne możliwości interpretacyjne.

Kontakt z utworem literackim (szczególnie tym kanonicznym) uczy pewnego rodzaju hermeneutyki, która przejawia się nie tylko w relacji z dziełem literackim, ale w rozmowie z innym, uczy także szacunku dla dzieła, odpowiedzialności biorącej się z dociekliwości i zaangażowania czytelnika. Etyczna lektura zakłada nieustanną weryfikację, krytyczną refleksję nad fundamentami, na których została zbudowana tożsamość grupy, a także nad samym językiem, za pomocą którego buduje się interpretację – obraz siebie, innych i świata. Wartości prezentowane przez dane dzieła mogą ukazywać z dzisiejszej perspektywy pewne mechanizmy przemocy i represji, np. apoteoza polskości w sarmackim wydaniu przez Sienkiewicza ujawnia wręcz nacjonalistyczne tendencje wpisane w twórczość autora *Ogniem i mieczem*. Natomiast sama interpretacja tekstu pozwala na ciągłe negocjowanie tych wartości, które określają relację między „Ja czytelniczym” a utworem (takim przykładem może być dyskusja nad mesjanizmem *Dziadów* Mickiewicza i jego interpretacji przez Miłosza). Wszystkie wartości niejako głęboko przechowywane w skarbcu arcydzieł naszych wieszczy mogą zatem zaistnieć tylko w samym oddziaływaniu na czytelnika, w ciągłym odczytywaniu.

Uczciwa rozmowa z tekstami nie może traktować literatury jako gotowych instrukcji rozjaśniających wątpliwości egzystencjalne. Uczy ona raczej zadawać pytania, niż zadowalać się prostymi odpowiedziami. Każda uważna lektura wzywa nauczyciela i ucznia do odpowiedzialności – jak chciałby Lévinas – zarówno wobec drugiego, jak i za drugiego.

Interpretation as a conversation

Abstract

Interpretation – especially in the spirit of hermeneutics, also the radical one, by Derrida – becomes a form of unyielding resistance against all forms of political, ethnic, and religious powers, or the dictate of popular and teleinformational culture. It fosters the development of individual awareness and sensitivity. It teaches critical activity, a distance to various socio-cultural phenomena, and readiness to take up a dialogue with others.

In this context, the task of a teacher would be reduced, not to revealing all senses of the text, but rather to demonstrating different reading strategies, opening the text, instead of closing it in a leakproof container of sense. Understood in this way, interpretation teaches respect for the other, and enables building a communicational community.

[17] S. Bortnowski pisał o tym wielokrotnie, zob. chociażby *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 251.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Agata Wójtowicz-Stefańska

Licealne (prze)boje z ironią, czyli skąd się biorą trudności w interpretacji tekstów ironicznych

Nie ma rozpusty gorszej niż myślenie
Wisława Szymborska, *Głos w sprawie pornografii*

Na początek przyjrzyjmy się dwóm rożnym wypowiedziom dotyczącym poezji Szymborskiej. Pierwsza pochodzi z artykułu Magdy Heydel, druga to fragment uczniowskiej interpretacji wiersza poetki *Głos w sprawie pornografii*.

> Ironia Szymborskiej dotyczy jednej jeszcze i zasadniczej sfery, a mianowicie języka. [...] Język – już nie tylko ozdobny język przeszłej poezji, ale język w ogóle – jest podejrzany, nie można mu ufać, trzeba pisać przeciwko niemu, a więc także przeciwko sobie samej[1].

I wypowiedź ucznia:

> W utworze poruszany jest problem pornografii, erotycznych schadzek oraz braku umiaru, wyczucia, smaku wiążącego się z seksem. [...] Nieokrzesani ludzie związani z przemysłem pornograficznym są najbardziej rozpustni. Niektórzy lubują się w dewiacjach seksualnych, angażując w nie całe rodziny, wymyślają różnorodne pozycje, aby zaspokoić swoje chore potrzeby.

Łatwo zauważalna różnica w poziomie dyskursu nie tylko pokazuje, jaki dystans dzieli wypowiedzi uczniów na temat poezji od odczytań literaturoznawców, ale także wskazuje na ironię jako na ten element języka, który w szczególny sposób utrudnia młodym ludziom odbiór poezji. Bardzo dosłowne odczytanie wiersza, bez dostrzeżenia gier językowych, którymi posługuje się poetka, jest mimo wszystko (na szczęście) raczej odosobnione, odzwierciedla jednak mechanizmy czytania (a raczej nie-czytania) przez uczniów ironii w poezji.

W *Teorii literatury* Welleka i Warrena czytamy:

> Język literatury powinien więc być odróżniony od rozmaitych funkcji, jakie spełnia język potoczny, głównie z punktu widzenia ilościowego. [...] Język poetycki organizuje i kondensuje zasoby języka potocznego [...], aby zaostrzyć naszą świadomość i zmobilizować uwagę[2].

---

[1] M. Heydel, *Każdy wiersz to cała kosmologia*, „Kontrapunkt" – Magazyn Kulturalny „Tygodnika Powszechnego" 2002, nr 1 (62).

[2] R. Wellek, A. Warren, *Teoria literatury*, tłum. J. Krycki, I. Sieradzki, M. Żurowski, Warszawa 1970, s. 24.

Cytat ten opisuje metodę twórczą Szymborskiej. Wykorzystuje ona zasoby języka potocznego. Zwraca uwagę na to, co w otaczającym nas świecie jest ważne, ale też śmieszne i irracjonalne. Szuka nowych znaczeń słów, zestawiając je w zaskakujące związki frazeologiczne. Posługuje się przywołaniem, powtórzeniem, rozbija składnię języka potocznego. Wszystko to wzmaga ironiczną wymowę jej poezji. Jak najbardziej słuszne są w przypadku twórczości Szymborskiej słowa de Mana:

> Ironia pojawia się wtedy, kiedy język zaczyna mówić rzeczy, o których mówienie go nie podejrzewałeś, kiedy słowa nabierają znaczeń daleko wybiegających poza znaczenie, które w swoim mniemaniu miałeś pod kontrolą, kiedy zaczynają one mówić rzeczy idące pod prąd twego poszukiwanego znaczenia i przyjętej przez ciebie intencji[3].

Ironia **nie jest pojęciem przyswojonym**[4]. Należy do najsłabiej identyfikowanych i rozumianych pojęć teoretycznoliterackich w szkolnej edukacji polonistycznej; jednocześnie rozumienie ironii ma ogromne znaczenie nie tylko w kształceniu literackim, ale także w językowym, ponieważ jest ona przede wszystkim zjawiskiem komunikacyjnym. Występuje w codziennej praktyce językowej i być może dlatego wydaje się być oczywista (choć wcale taka nie jest), a co za tym idzie – omawianie mechanizmów jej działania uznaje się w szkole za zbędne. Rozumienie kategorii ironii w literaturze jest funkcją rozumienia ironii w życiu codziennym, ale wyczuwanie sarkazmu w mowie potocznej nie wystarczy, by prawidłowo zrozumieć z założenia wielopłaszczyznowy utwór literacki, w którym dodatkowo występuje głos ironizującego podmiotu. Ironia jest zjawiskiem komunikacyjnym, musi zatem zostać przez odbiorcę wypowiedzi ironicznej zidentyfikowana. Wypowiedź ironiczna odczytana dosłownie traci swój sens, siłę oddziaływania, może być nawet nieco śmieszna. Jak pisze Głowiński: „Pojmowanie dosłowne wypowiedzi o wyraźnych intencjach ironicznych [...] prowadzi na manowce, staje się przyczyną nieporozumień. Niekiedy wynikają one z nieznajomości kodu lub braku obycia z danym stylem, czasem są następstwem nieznajomości kontekstu”[5].

By zatem uniknąć nieporozumień w interpretowaniu ironii, należy przede wszystkim przywołać kontekst, który jej towarzyszy. Piotr Łaguna nazywa kontekst „kluczem do ironii”[6]. Trzeba jednak uświadomić sobie, że sygnały ironii w literaturze są zazwyczaj dobrze ukryte – gdyby było inaczej, nie zaistniałby efekt ironiczny[7]. Można też wyróżnić swoiste „etapy rozumienia” ironii, takie jak:

1) rozpoznanie wieloznaczności wypowiedzi;

2) odebranie sygnałów ironiczności i odrzucenie dosłownego znaczenia wypowiedzi;

---

[3] *„...dla mnie tak, skoro nazywam się de Man...”*, *Rozmowa Roberta Moynihana z Paulem de Manem*, tłum. A. Przybysławski, „Literatura na Świecie” 1999, nr 10–11, s. 248.

[4] „Za pojęcia przyswojone – pisze Bożena Chrząstowska – uznać należy te, którymi uczeń umiejętnie operuje w toku analizy [...]. Sprawność w operowaniu terminem polega na umiejętności wyinterpretowania konkretnych sensów ze zjawisk nazywanych tymi terminami”, B. Chrząstkowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki,* Wrocław 1997, s. 152–153.

[5] M. Głowiński, *Ironia jako akt komunikacyjny*, [w:] *Ironia*, red. M. Głowiński, Gdańsk 2002, s. 8–9.

[6] P. Łaguna, *Ironia jako postawa i jako wyraz,* Kraków 1984, s. 70.

[7] B. Alleman*, O ironii jako o kategorii literackiej*, [w:] *Ironia*, s. 26, 27.

3) umieszczenie wypowiedzi we właściwym kontekście;

4) rozpoznanie ukrytego/właściwego/zamierzonego znaczenia wypowiedzi.

W rozumieniu ironii może pomóc uświadomienie sobie jej funkcji. Najczęściej wskazuje się w tym miejscu szyderstwo, sarkazm czy kpinę. Tymczasem: „sarkazm to pewien ogólny ton wypowiedzi, ironia natomiast to przeciwieństwo znaczeń. [...] Ironia wzmacnia efekt sarkastyczny, dodając mu kąśliwości, lecz sarkazm jest równie niezależny od ironii jak ironia od sarkazmu"[8].

Muecke pisze, że wypowiedź sarkastyczna wcale nie musi być ironiczna, ponieważ znaczenie komunikowane ostentacyjnie jest zgodne z intencją mówiącego[9]. Natomiast Kaufer wśród funkcji ironii wyróżnia: podkreślenie czegoś przez zaprzeczenie, zacieśnianie więzi grupowych (przez czynienie ofiarą ironii innych grup), wytwarzanie więzi z odbiorcą, którego chce się pozyskać przez wskazanie wspólnej ofiary, ochrona nadawcy przed jego bezpośrednimi odbiorcami[10].

Rozumienie ironii w literaturze jest trudniejsze niż rozumienie ironicznej (czy może sarkastycznej) wypowiedzi w języku potocznym. Interpretator dzieła literackiego nie dysponuje znajomością intonacji czy gestykulacji ironisty[11]. Niemożliwe jest także wyliczenie tych własności tekstu literackiego, które dowodziłyby istnienia w nim ironii. Intonacja, gest należą do szeroko rozumianego kontekstu wypowiedzi. Rozumienie ironii w literaturze domaga się natomiast znajomości kontekstu macierzystego dzieła, odniesienia utworu do zjawisk mu współczesnych. Sławiński pisze: „poszukiwany przez interpretatora sens jest tożsamy z miejscem utworu w kontekście. Dotrzeć do sensu to tyle, co odnaleźć owo miejsce"[12]. Poszukiwanie sensu utworu ironicznego jest więc związane z odczytaniem szeroko rozumianego kontekstu.

Jakie są przyczyny słabego odczytywania przez uczniów ironii w literaturze, skoro ironia w języku potocznym jest najczęściej identyfikowana bez żadnych kłopotów? Czy wynika to, jak chce Bożena Chrząstowska, z metod kształtowania pojęcia w toku analizy i stopnia trudności pojęcia ironii?[13]

Odpowiedzi (częściowej) na te pytania udzieliły przeprowadzone przeze mnie badania rozumienia kategorii ironii wśród uczniów liceum z maturą międzynarodową i wśród uczniów przygotowywanych do zdawania polskiej matury. Mechanizmy rozumienia ironii wśród uczniów szkoły średniej zbadałam na przykładzie wierszy Szymborskiej: *Głos w sprawie pornografii* oraz *Miłość szczęśliwa.* Badania miały charakter jakościowy. Prace podzieliłam na trzy kategorie: I – odczytanie na poziomie dosłownym, II – odczytanie podwójnego znaczenia wiersza, próba odnalezienia

---

[8] D.S. Kaufer, *Ironia, forma interpretacyjna i teoria znaczenia*, [w:] *Ironia*, s. 148.

[9] D.S. Muecke, *Ironia: podstawowe klasyfikacje*, [w:] *Ironia*, s. 63.

[10] D.S. Kaufer, *Ironia, forma...*, s. 148–149.

[11] Por. hasło „Ironia", [w:] J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław 2000, s. 241–244.

[12] J. Sławiński, *Analiza – interpretacja – wartościowanie,* [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz, J. Sławiński, Kraków 1976, s. 117. Na temat roli kontekstu w interpretowaniu literatury zob. także J. Sławiński, *O problemach sztuki interpretacji*, [w:] *Dzieło – język – tradycja*, Warszawa 1974.

[13] B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole....*, s. 153.

w nim ironii, odwołanie się do kontekstu, III – pełne zrozumienie sensu wiersza, przywołanie kontekstu oraz kategorii ironii.

Oto fragment odczytania na poziomie dosłownym:

> Celem wiersza jest pokazanie prostoty, obrzydliwości i niemoralności pornografii [...]. Wiersz jest ironią na temat pornografii. Podmiot liryczny chce obrzydzić czytelnikowi wiersz, a tym samym zjawisko pornografii. Opisane w wierszu sceny są, delikatnie mówiąc, bardzo niesmaczne i przedstawiają bohaterów wiersza jako bezmyślne, wyuzdane zwierzęta. [...] Ludzie, którzy uważają się za wykształconą elitę, czytającą książki, „myślącą", i żyjącą na pełnym luzie, są w rzeczywistości odizolowani i puści. [...] autor posługuje się ironią, aby ośmieszyć pornografię. Ta kategoria estetyczna sprawia, że odbiorca czuje niesmak do opisywanego tematu, ale również ubolewa nad postępowaniem ludzi, którzy nie są nawet świadomi swej „wyuzdanej prostoty" (Piotr).

W pracach z poziomu I uczniowie piszą, że wiersz jest potępieniem pornografii lub że Szymborska potępia myślenie. Takie rozumienie tekstu nie pozwala na zrekonstruowanie znaczenia utworu. Uczniom brakuje języka opisu odpowiedniego do zinterpretowania utworu ironicznego (*wiersz jest ironią na temat pornografii*). Jedną z przyczyn błędnego odczytania wiersza jest także zupełna **nieznajomość kontekstu** (lub jego ignorowanie podczas pisania interpretacji). Przywołanie odpowiedniego kontekstu nie wiąże się jednak automatycznie z prawidłowym odczytaniem ironii zawartej w tekście. **Znajomość kontekstu jest więc warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym, by rozumieć ironię w dziele literackim**. Uczniowie odczytują dzieło przez pryzmat własnego światopoglądu, emocji, odczuć, co łączy się **z brakiem narzędzi interpretacyjnych służących do analizy dzieła**. Uczniowie **nie analizują szczegółowo języka wiersza**, nie rozpoznają pól semantycznych i ich wzajemnych relacji. Można powiedzieć, że ironiczny ton jest raczej „wyczuwany" niż rozumiany przez uczniów. Przywołanie ironii jako dominującej kategorii estetycznej nie niesie ze sobą żadnych konsekwencji dla rozumienia tekstu; uczniowie nie zauważają celu mówienia ironicznego. Istotną przeszkodą w rozumieniu ironii jest **nieznajomość lub błędne rozumienie instancji nadawczo-odbiorczych w tekście, w tym częste utożsamianie autora z podmiotem lirycznym.**

Na poziomie II (odczytanie podwójnego znaczenia wiersza, próba odczytania w nim ironii, przywołanie kontekstu) interpretacje uczniów są już bardziej zróżnicowane. Poniższa jest jedną z bardziej typowych.

> Wiersz przedstawia ludzi, którzy poprzez myślenie zaczęli działać na przekór komunistycznej idei. [...] Poprzez ironię autor opisał zjawisko cenzury w czasach komunizmu. Gdyby w pierwszym członie tytułu zastąpić słowo „pornografia" np. słowem „komunizm", „zniewolenie" lub „cenzura" podejrzewam, że treść wiersza byłaby bardziej zrozumiała. Jednak uważam, że taki tytuł był celowy, gdyż przedstawia zjawisko wymuszonego milczenia w równie złych i niesmacznych barwach jak przedstawia się pornografię (Iza).

Na poziomie II pojawiają się interpretacje poprawne, choć niepełne, co może wynikać z błędnego hierarchizowania znaków poetyckich, **interpretowania pojedynczych metafor** z pominięciem całości wiersza. Uczniowie mają także trudności w sformułowaniu argumentów na poparcie hipotezy interpretacyjnej. Nieumiejętne przywołanie kontekstu może być natomiast przyczyną nadinterpretacji lub odejścia

od materii wiersza na rzecz obszernego opisywania sytuacji w Polsce lat 80. Wiersz Szymborskiej jest otwarty także na odczytania pozbawione kontekstu; wtedy interpretacja ma wymiar raczej egzystencjalny niż polityczny. Co więcej, w świadomości ucznia wszelkie **tropy poetyckie** oraz **kategorie estetyczne zakładające pewną podwójność nakładają się na siebie, przez co brakuje precyzji w nazywaniu zjawisk występujących w poezji.** Uczniowie nie popierają swych pomysłów interpretacyjnych cytatami z wiersza.

Zupełnie inaczej wyglądają prace, których autorzy w pełni zrozumieli wiersz (III poziom):

> Wiersz mówi o ludzkiej skłonności do poznawania świata przez zdobywanie wiedzy. [...] Przez czytanie książek, które nie mają obrazków, mądre, naukowe rozmowy, zdobywa się wiedzę. Jeden człowiek „zapładnia umysł" drugiego przekazując mu pasję poznawania świata. [...] wiedza jest zakazanym owocem, dlatego też Szymborska posługuje się językiem pornografii. W czasach komunizmu dostęp do wiedzy był ograniczony. [...] partia nie życzyła sobie poruszania „drażliwych tematów". Autorka posługuje się językiem pornografii również dlatego, aby ukazać, jak bardzo „lubieżne" i niewygodne było dla systemu komunistycznego zdobywanie wiedzy, a co za tym idzie, większej świadomości społecznej. (Monika)

Jak widać, interpretacja tekstu ironicznego, która jest dobrze osadzona w materii językowej wiersza, przynosi lepsze efekty niż interpretacja osadzona w samym kontekście. Podobnie jak w poprzedniej grupie, metafora i ironia są tu często utożsamiane, a pojęcia używane niemal wymiennie. Odczytania na poziomie III są spójne, choć uczniowie nadal nie zawsze przywołują kontekst. Utwór można jednak poprawnie zinterpretować, nie odwołując się bezpośrednio do kontekstu (uczniowie nie powołują się na ustrój komunistyczny, panujący w Polsce w latach 80., ale na totalitaryzm jako taki, zniewolenie czy cenzurę). Ironiczność jest postrzegana jako szyderstwo, kpina, uszczypliwość. Tylko jeden uczeń w badanej grupie dostrzega w mówieniu ironicznym pewien pozór, kamuflaż, który bierze się z niecodziennego zestawienia pól semantycznych.

Interpretacje zakończone zgodnymi z intencją tekstu wnioskami przeważają wśród uczniów przygotowujących się do matury międzynarodowej (*International Baccalaureate*, IB). Zgodnie z obowiązującym w tym programie sylabusem, przeszli oni intensywny kurs analizy poezji współczesnej. Nauczyciel zwracał szczególną uwagę, by na lekcjach pojawiały się pojęcia teoretycznoliterackie. Uczniowie w ramach kursu literatury powszechnej omawiali w szkole *Mistrza i Małgorzatę* Bułhakowa, *Rok 1984* Orwella i *Jeden dzień Iwana Denisowicza* Sołżenicyna. Na lekcjach polskiego pojawił się więc kontekst historyczny. Wydaje się także, że ci sami uczniowie, zapewne korzystając z doświadczeń zdobytych podczas interpretowania na lekcjach języka polskiego poezji współczesnej, próbowali wyjść od analizy języka poetyckiego i na jej podstawie odczytać sens utworu. Widać u nich również zdolność do sądów niezależnych i kontrowersyjnych. Jednocześnie w wielu pracach uczniów realizujących program polskiej matury, w których interpretacja nie wykracza poza dosłowną warstwę utworu, pojawia się pojęcie ironii, ale nie jest ono funkcjonalne. W części prac grupy IB pominięto termin „ironia", co nie przeszkodziło w prawidłowym odczytaniu sensu wiersza, choć, jak przypomina Chrząstowska, nieznajomość

terminu wyraźnie przeszkadza w poprawnej interpretacji[14]. Program polskiego liceum nie sprzyja dokładnemu analizowaniu języka literatury, jego mechanizmów i funkcji. Konieczność omówienia kilkudziesięciu „dużych" lektur przez dwa i pół roku, realizacja kursu historii literatury, który najczęściej sprowadza się do reprodukcji gotowej wiedzy, przeszkadzają samodzielnemu interpretowaniu literatury. Jednocześnie literaturoznawczy kurs IB oferuje tylko piętnaście lektur na poziomie wyższym i jedenaście na podstawowym (kurs jest realizowany przez dwa lata), co pozwala na dokładne omówienie utworu oraz na kształtowanie badawczego podejścia do literatury. Rozumienie ironii (i innych kategorii teoretycznoliterackich) jest zatem w dużej mierze uzależnione od **rodzaju kursu, który oferujemy uczniowi, od sposobu jego realizacji oraz od nastawienia uczniów do literatury jako takiej**.

Tezę tę potwierdzają badania rozumienia innego tekstu Szymborskiej *Miłość szczęśliwa*, przeprowadzone w jednym z poznańskich liceów, w klasach humanistycznej i o profilu ogólnym. W obu klasach lekcje prowadzi ten sam nauczyciel. Pracuje on ze *Skarbcem* pod redakcją Bożeny Chrząstowskiej[15]. Podręcznik ten zrywa z chronologią; materiał ułożony jest według zagadnień, motywów lub pojęć. Autorzy koncentrują się na ćwiczeniach analityczno-interpretacyjnych, które mają na celu kształtowanie pojęć teoretycznoliterackich. Z badań wynika, że wiersz zdecydowanie lepiej zrozumieli uczniowie klasy humanistycznej. Należy zauważyć, że klasa humanistyczna dysponuje większą ilością godzin polskiego, poza tym uczęszczają do niej osoby zainteresowane literaturą i czytaniem, co przekłada się na rozumienie mechanizmów literatury, w tym ironii. Wszelkie nieporozumienia dotyczące *Miłości szczęśliwej* Szymborskiej biorą się, jak można przypuszczać, z błędnego określenia instancji nadawczej w tekście i z nierozpoznania liryki roli. W klasie humanistycznej wypowiedzi są bardziej dojrzałe, napisane precyzyjnym językiem, uczniowie umiejętnie posługują się terminologią z zakresu poetyki, interpretację łączą z analizą języka wiersza, co istotnie wpływa na poziom ich odczytań.

Zenon Uryga wskazuje na trzy bariery w szkolnym odbiorze liryki: kulturową, językową oraz barierę postaw i sprawności recepcyjnej[16]. W przypadku wierszy Szymborskiej szczególnie pierwsze dwie bariery okazały się istotne: kulturowa – z której wynika m.in. nieznajomość kontekstu (*Głos w sprawie pornografii*) oraz bariera językowa. „Mówiąc o barierze języka poetyckiego – pisze Uryga – mamy na myśli system bodźców, których rola polega na kierowaniu uwagi odbiorcy na różnorodne aspekty wypowiedzi przez naruszanie utrwalonych w jego świadomości i nawykach stereotypów językowo-percepcyjnych"[17].

Należy dodać, że język jest dla uczniów podwójną przeszkodą. Po pierwsze **wieloaspektowość języka wypowiedzi poetyckiej może sprawiać trudności w rozumieniu utworu. Dodatkowo uczeń operuje słabo wykształconym metajęzykiem służącym do opisu poezji**. Używa sformułowań nieprecyzyjnych, jest bezradny wobec wyjaśniania znaczeń metafor, najgorzej zaś radzi sobie z określaniem celu tekstu i funkcji poszczególnych elementów dzieła. Powyższa diagnoza,

[14] B. Chrząstowska, *Teoria literatury*..., s. 153 i nast.

[15] *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Klasy I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, red. B. Chrząstowska, Poznań 2002.

[16] Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982, rozdz. III, IV, V.

[17] Tamże, s. 112–113.

która dość szczegółowo opisuje istniejący stan rzeczy, każe zadać pytanie o przyczyny uczniowskiej bezradności w interpretowaniu tekstów ironicznych.

Wnioski

Wydaje się, że o ile bardzo istotny jest rodzaj programu realizowanego w liceum („międzynarodowy" i „polski"), o tyle najważniejsze są **działania dydaktyczne**, które sprzyjają wprowadzaniu pojęcia ironii i innych kategorii teoretycznoliterackich. W niemal każdym zestawie lektur, dobranych według różnych kryteriów, zawsze znajdą się teksty ironiczne lub takie, które do odbioru tej ironii przygotowują. Problemem jest więc nie tylko materiał, służący kształtowaniu tego pojęcia, ale także to, **jak** się wprowadza daną kategorię, jakie lektury poprzedzają lekcje ironii. Ważnym jest również to, jak połączyć niezłe przecież rozumienie ironii werbalnej, często obecnej w codziennym doświadczeniu ucznia, z rozumieniem ironii obecnej we współczesnej poezji, ale także – w dzisiejszej rzeczywistości kulturowej. Kształtowanie rozumienia pojęcia ironii należy rozpocząć od dociekań analitycznych, od oswojenia się z mechanizmami języka potocznego i języka literatury. Bożena Chrząstowska pisze:

> Proces dociekań analitycznych jest w nauczaniu niezbędny [...]. Interpretacja tekstu oparta na ścisłym myśleniu analitycznym może dostarczyć wyłącznie satysfakcji intelektualnej. [...] Uczniowie, którzy opanowali zasady postępowania analitycznego (badawczego) wykazywali sprawność w operowaniu pojęciami teoretycznoliterackimi, uzyskiwali dobre wyniki w samodzielnym odbiorze utworu lirycznego. Młodzież przygotowana do rozumienia ogólnych praw systemu literatury, radzi sobie samodzielnie z każdym szczegółowym problemem[18].

Nie sposób nie zgodzić się z tym stwierdzeniem. Warto dodać, że częścią egzaminu maturalnego w klasach z maturą międzynarodową jest interpretacja nieznanego wcześniej tekstu – fragmentu prozy lub wiersza. Uczeń musi rozumieć „ogólne prawa systemu", by zinterpretować wiersz nieznanego sobie wcześniej autora, nie mając żadnych kontekstów z wyjątkiem kontekstu samego utworu i daty jego powstania. Nauczyciel w takiej klasie tym bardziej musi uczyć reguł obowiązujących w literaturze w ogóle, a nie interpretacji konkretnego utworu. Działania dydaktyczne, wdrożone przed rozpoczęciem badań i polegające na interpretacji poezji współczesnej oraz interpretacji wielkich utworów prozatorskich XX wieku uwrażliwiły uczniów na zasady literackiego przekazu. Lekcje interpretacji w szkołach z tradycyjnym programem nauczania należą natomiast do rzadkości, bo zwyczajnie nie starcza na nie czasu. W klasie humanistycznej, w której jest więcej godzin polskiego, nauczyciel mógł pozwolić sobie na kształtowanie umiejętności interpretacyjnych, stąd też lepsze wyniki niż w klasie o profilu ogólnym.

Wprowadzanie pojęcia ironii (jak każdej innej kategorii teoretycznej), winno odbywać się na drodze indukcji (od przykładów, przez ich wyjaśnienie, do ewentualnej definicji). Indukcja jest czasochłonna, trudna, ale daje sporo satysfakcji zarówno uczniom, jak i nauczycielowi. Poniższa **propozycja metodyczna 90-minutowych zajęć „z ironii" dla klasy II liceum** niech będzie tego dowodem.

---

[18] B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole*, s. 198–199.

Przygotowałam dwa różne przekłady na język angielski wiersza *Miłość szczęśliwa* Szymborskiej. Zaopatrzyłam się na wszelki wypadek w słowniki angielsko-polskie (choć uczniowie w klasie z maturą międzynarodową powinni bardzo dobrze znać angielski). Uczniowie zostali podzieleni na grupy, z których każda pracowała nad innym przekładem, przy czym przekłady w grupach (pięć grup czteroosobowych) oczywiście się powtarzały.

Polecenie brzmiało: *Dokonaj możliwe najlepszego przekładu wiersza na język polski*. Uczniowie otrzymali dwa tłumaczenia: Stanisława Barańczaka oraz Magnusa Krynskiego. Mimo dobrej znajomości języka, sprawiły im one nieco trudności. Następnie porównaliśmy tłumaczenia (odczytane głośno). Szczególnie ciekawe były różne tłumaczenia z tego samego angielskiego „oryginału". Zapytałam, o czym jest wiersz (na podstawie wersji angielskiej i tłumaczenia). Uczniowie jako temat wskazywali „prawdziwą miłość" lub „szczęśliwą miłość", w zależności od tego, jaką wersję tytułu wybrał tłumacz[19]. Wszystkie „tłumaczenia" różniły się znacznie i przeinaczały sens wiersza, co mogło częściowo wynikać także z tego, że uczniom, mimo zrozumienia sensu jakiejś angielskiej frazy, brakowało znajomości odpowiedników w języku polskim. Wiersz został odczytany serio, w „przekładzie przekładu" umknęły wszystkie językowe gry Szymborskiej.

Po otrzymaniu polskiego oryginału uczniowie najpierw skonfrontowali go ze swoimi wersjami wiersza. Nie trzeba dodawać, że w przekładzie z angielskiego na polski zachowała się zaledwie niewielka część finezji poetki. Ironiczność w angielskiej wersji dostrzegło kilku uczniów znających język naprawdę dobrze (mieszkających wcześniej za granicą), ale nie bardzo umieli powiedzieć, jaki sens niesie ze sobą wiersz, gdy odczytać go ironicznie.

Dopiero analiza (poprzedzona głośnym odczytaniem) „rzeczywistego" oryginału naprowadziła uczniów na trop ironii. Po początkowym zaskoczeniu sposobem potraktowania szczęśliwie zakochanych uczniowie zauważyli, że prawdziwa intencja poetki jest inna, że poetka kpi z tych, którzy szydzą z miłości. Gdy pojawił się termin „ironia" – wypowiedziany przez któregoś z uczniów – spróbowaliśmy wspólnie przyporządkować jej wynikające z analizy tekstu cechy: kontrast między tym, co wypowiedziane i tym, co „pomyślane", pozorność, manipulowanie frazeologizmami, zmiana perspektywy mówienia podmiotu. Następnie wypisaliśmy na tablicy możliwe zwroty związane z ironią: „mówić ironicznie", „ironizować", „ironiczny", „autoironia", „ironia skierowana przeciwko" itp. Zadanie domowe brzmiało: *Zwracając szczególną uwagę na warstwę językową utworu, napisz komentarz do wiersza, posługując się wynotowanymi na lekcji zwrotami*.

Powyższych rozważań nie można zamknąć jakimś jednoznacznym wnioskiem czy wyraźnym postulatem poza tym wyrażonym przez Chrząstowską – należy ćwiczyć nie tylko „odczuwanie" literatury, ale przede wszystkim pokazywać zasady, które w niej panują. Należy także zwrócić większą uwagę (szczególnie w liceum) na kształcenie językowe, rozumiane jako wrażliwość na różne style mówienia i umiejętne posługiwanie się językiem w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Takie działania na pewno przełożą się na sukces w rozumieniu i interpretowaniu nie tylko literatury, ale także szeroko rozumianej sztuki.

---

[19] Np. *A happy love* – Krynski i *True love* – Barańczak.

Fighting irony in the secondary school: the source of difficulties in interpreting ironic texts

Abstract

The author of the article concentrates on identifying the causes of incorrect reading of ironic texts by secondary school pupils. She points to the main features of ironic speech in literature, and identifies the stages of recognizing irony in a literary work. Irony is placed in the cultural context, as without understanding irony it is impossible to understand the contemporary world. The analysis of the results of the research, conducted among pupils preparing to take the Polish *Matura* examination and the international graduation exam, enables identification of the main reasons of incorrect reading of ironic texts. These reasons are: lack of the knowledge of the context; lack of interpretive tools to analyse the text, including clumsiness of the language used to describe literature; lack of the knowledge of, or misunderstanding the sender-addressee relations in the text; interpreting individual metaphors regardless of the whole text; and lack of precision in naming the phenomena present in poetry, especially those presuming ambiguity.

An essential conclusion is that the quality of reading ironic texts is not influenced by the curriculum itself (either Polish or international), but by the didactic activities preceding the work on the ironic text. Acquiring the notions of the literary theory is a process that should occur inductively, not deductively.

The final methodological proposal shows how translating a poetic text into a foreign language may serve the inductive shaping of the notion of irony.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Paweł Sporek

Lektura Norwida we współczesnych podręcznikach gimnazjalnych do literatury i kultury

Prawda się razem dochodzi i czeka

C.K. Norwid, Idee i prawda

Mówienie o lekturze Norwida w szkole jest zadaniem wielce kłopotliwym, tak samo jak kłopotliwy dla szkoły jest ów romantyczny poeta i jego twórczość[1]. Jak bowiem ustosunkować się do twórczości poety, którego do dzisiaj określa się mianem „ciemnego", „niejasnego", zwracając uwagę na rozliczne trudności interpretacyjne, z jakimi muszą borykać się badacze literatury? Jak mówić w szkole o tekstach, które dla wielu nauczycieli stanowią niewyjaśnioną zagadkę, zaś jedyny klucz do jej rozwiązania mieści się w utrwalonych w tradycji interpretacjach, obejmujących jedynie określony wycinek twórczości poety? Wreszcie jak zderzać ucznia z arcytrudną poetyką utworów Norwida, która łamie schematy, przesycona jest wszechobecnymi wieloznacznościami, niedomówieniami i przemilczeniami?[2]

Na poziomie liceum te dylematy **pozornie** rozwiązują się same. Chronologia w prezentacji materiału historycznoliterackiego bezdusznie sytuuje poetę w omawianym w drugiej klasie nurcie romantycznym, zaś podręcznikowe opracowania chętnie zestawiają na zasadzie kontrastu twórczość Norwida z dziełami trzech wieszczów. To uspokaja sumienia tych, którzy upominają się o możliwie szerokie ujęcie dorobku literatury polskiej w liceum oraz tych, którzy w przekonaniu, że Norwid „wielkim poetą był", dopominają się o jego obecność, choćby śladową, w kształceniu na tym poziomie edukacji. Naturalnie takie usytuowanie dzieł autora *Czarnych kwiatów* nijak się ma do rzeczywistej wagi jego twórczości i jej miejsca w kanonie dzieł literatury polskiej. Dążenie do prawdy o świecie, człowieku i Polaku, kontemplacja nad wartością słowa, poszukiwanie piękna i pytania zadawane ludzkiej egzystencji w takim potraktowaniu jego twórczości docierają do uczniów najczęściej za pośrednictwem opracowań podręcznikowych i podawanych „na wiarę"

[1] Zob. K. Sadecka, *Norwid w szkole 1949–1999. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. H. Bursztyńskiej,* Kraków 2007 (wydruk pracy w zbiorach Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie).

[2] M. Grzędzielska zwraca uwagę na historyczne determinanty niepowodzenia Norwida w czasach mu współczesnych. Zob. M. Grzędzielska, *Nie nawiązane ogniwo rozwojowe poezji polskiej,* [w:] *Cyprian Norwid. W 150-lecie urodzin. Materiały konferencji z 23–25 września*, red. M. Żmigrodzka, Warszawa 1973. Por. J. Fert, *Wstęp*, [w:] C.K. Norwid, *Vade-mecum*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1990, s. XXIV–XXVII.

słów nauczyciela. Lektura „hurtowa" kilku zamieszczonych w wypisach tekstów poety (utrwalonych w tradycji szkoły), oderwana od bogactwa kulturowych odniesień, kształtowana czytaniem jego dzieł na tle epoki nie może zadowalać nikogo, kto zdaje sobie sprawę, że Norwid swą twórczością podejmował dramatyczny dialog ze światem filozofii i kultury w poszukiwaniu prawdy o egzystencji człowieka. Taki sposób myślenia w dużej mierze ciąży jednak także na większości podręczników licealnych.

Utwory Norwida można odnaleźć w podręcznikach przeznaczonych dla klasy drugiej, takich jak *Pamiętajcie o ogrodach* czy *Przeszłość to dziś*, omawiających i prezentujących najważniejsze zjawiska kulturowo-literackie romantyzmu. Ujęte są tam one w perspektywie historycznej i tematycznej, rozdysponowane w rozmaitych rozdziałach dokumentujących wielorakość i złożoność problemów epoki[3].

Poza taki sposób widzenia twórczości literackiej Norwida próbuje się wychodzić w książkach *Między tekstami* dla klasy pierwszej i drugiej. Interesująca wydaje się zwłaszcza propozycja włączenia fragmentów *Rzeczy o wolności słowa* w rozważania nad językiem w klasie pierwszej oraz włączenie refleksji Norwida nad *Bogurodzicą* w krąg tekstów poświęconych temu arcydziełu średniowiecznej poezji polskiej.

Wyjście poza perspektywę historyczną w czytaniu Norwida można także dostrzec w *To lubię!* Wiersz *Czułość* usytuowany został w obrębie części *Na drodze do samopoznania* (klasa I), w rozdziale *Kultura chce powrotu do natury*, w towarzystwie m.in. *Laury i Filona* F. Karpińskiego czy utworu M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej o takim samym tytule. Z kolei *Nerwy* autorzy zaproponowali do lektury w rozdziale *Na samym dnie*, m.in. obok *Miłosierdzia gminy* M. Konopnickiej czy wiersza Z. Herberta *Pan Cogito rozmyśla o cierpieniu.* Takie zestawienia umożliwiają włączanie poezji Norwida w refleksję nad rozmaitymi problemami, które wpisują się w panoramę współczesności.

Inaczej wygląda sprawa obecności Norwida w gimnazjum. Zważywszy na zarysowane wyżej problemy z odbiorem jego dzieł, zasadnym wydaje się pytanie o sens lektury jego tekstów na tym poziomie kształcenia. Czytać, czy nie czytać – zapyta refleksyjny polonista, świadomy artystycznej i myślowej wagi utworów poety, ale jednocześnie zdający sobie sprawę z ograniczonych możliwości recepcyjnych uczniów w konfrontacji z dziełami tego twórcy oraz rozmaitych barier w odbiorze twórczości autora *Promethidiona*[4]. Odpowiedzi na to pytanie dostarczają pośrednio podręczniki gimnazjalne, choć nie są to odpowiedzi jednoznaczne. Analiza ich zawartości przekonuje, że obecność w nich dzieł Norwida jest raczej śladowa i ogranicza się do bardzo skromnego wyboru tekstów. Przedmiotem niniejszego rozpoznania było dziesięć wybranych kompletów podręczników gimnazjalnych: *Czytam świat, Do Itaki, Kto czyta, nie błądzi, Między nami, Naucz się dziwić, Przygoda z czytaniem, Rozwinąć skrzydła, Świat w słowach i obrazach, To lubię!* i *Zrozumieć słowo*.

W zestawieniach frekwencyjnych tekstów Norwida uprzywilejowaną pozycję mają wiersze *Moja piosnka (II)* oraz *W Weronie*. Oba z wymienionych tekstów można odnaleźć aż w ośmiu z dziesięciu badanych kompletów podręczników. Trzykrotnie można odnaleźć także w tym materiale liryk *Pielgrzym*. Pozostałe teksty tylko raz

[3] Z podobnym ujęciem można się spotkać w książkach *Barwy epok*.

[4] Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982.

występują w badanych książkach[5]. Jeżeli chodzi o czołówkę tego zestawienia, to można stwierdzić, iż nie zaskakuje. *Moją piosnkę (II)* autorzy podręcznika łączą zwyczajowo z prezentowaną wizją domu – ojczyzny, miejsca – w którym hołduje się tradycji i fundamentalnym wartościom. To wizja wyśniona, idealna, rodząca się we wspomnieniu i wyobraźni poety, jednocześnie kontrastująca z ostrością sądów poety o Polsce i Polakach[6], postaciująca w sobie mit rodzimego kraju jako ostoi tradycyjnych wartości. *W Weronie* w ujęciach podręcznikowych wpisuje się w rozważania nad zagadnieniem miłości w ogóle, stanowi poetyckie dopowiedzenie do prezentowanych w podręcznikach fragmentów *Romea i Julii* bądź otwiera czytelników na możliwości zreinterpretowania miłosnej historii kochanków z Werony w kontekście rozważań nad problemem przemijania i względności historii[7]. Z kolei trzykrotnie odnaleziony w podręcznikach wiersz *Pielgrzym* przywołuje topos wędrowca – emigranta, tułacza bez domu i ziemi, jednocześnie pełnego dumy, wybranego z wielu, którego przeżywanie samotności wpisuje się w kreowany wizerunek indywidualisty, wyobcowanego, ale przekonanego o własnej wartości. Wydaje się jednak, że potencjał semantyczny tego tekstu oraz bogactwo kulturowych odwołań nie są do końca wykorzystane w podręcznikach. Rozważania o egzystencji ludzkiej w niezwykłej plastycznej przestrzeni, wyznaczanej w paralelnych strofach ujmujących los ziemskiego wędrowca unoszonego w górę porywami duszy, etyczny program życia kreślony przez poetę[8] – treści te w podręcznikowych pytaniach i poleceniach ujmowane są raczej powierzchownie, bez należytego pogłębienia, bez owego dochodzenia do nich przez wnikliwą analizę oryginalnej poetyki Norwida. A przecież to właśnie u Norwida kształt poetycki stanowi swego rodzaju szyfr, którego odgadnięcie ma prowadzić czytelnika ku prawdzie. Tym samym więc środki poetyckie stają się formą dochodzenia do prawdy, która w twórczości Norwida jest zagadnieniem najistotniejszym[9]. W *Do Itaki* i *W świat w słowach i obrazach* utwór ten wpisuje się prezentację twórczości Norwida, występuje w otoczeniu innych liryków tego poety. Tym samym jego lektura zostaje ujęta w porządek historycznoliteracki (*Do Itaki*) i teoretycznoliteracki (*Świat w słowach i obrazach*), choć w obu tych podręcznikach, w warstwie obudowy dydaktycznej, kieruje się uczniów w stronę możliwie wnikliwej i szerokiej interpretacji utworu. Inną nieco koncepcję odbioru *Pielgrzyma* proponuje się z kolei w gdańskim *Między nami* dla klasy II. Usytuowany jest on w obrębie dużej części *Śladami cywilizacji*, w rozdziale *Dom i jego przestrzenie*. Poprzedzony fragmentem z *Martwej natury* Zbigniewa Herberta,

---

[5] Wykaz tych tekstów został ujęty w *Aneksie*.

[6] Por. C.K. Norwid, [*List do Michaliny z Dziekońskich Zaleskiej*], [w:] tegoż, *Pisma wszystkie*, Listy, t. X, Warszawa 1971.

[7] Por. T. Kostkiewiczowa, *„W Weronie",* [w:] *Cypriana Norwida kształt prawdy i miłości,* red. S. Makowski, Warszawa 1986.

[8] B. Stelmaszczyk-Świątek, *Norwid. O powołaniu artysty i człowieka,* [w:] C.K. Norwid, *Norwid. Wiersze polskie*, red. K. Poklewska, Łódź 1988, s. 13–14. Por. także W. Stróżowski, *Filozofia człowieka w „Vade – mecum" Cypriana Norwida,* [w:] *Norwid a chrześcijaństwo*, red. J. Fert, P. Chlebowski, Lublin 2002, s. 11–12.

[9] Por. m.in. B. Subko, *O znaczeniu prawdy w Vade-mecum,* [w:] „Prace Filologiczne", t. XXXI, Warszawa 1988; J. Puzynina, *Prawda w poematach Norwida,* [w:] „Studia Norwidiana" 1991–92, nr 9–10.

w otoczeniu tekstów, które traktują o powrocie do domu (m.in. *W rodzinnej Itace* Homera, biblijnej przypowieści o synu marnotrawnym, fragmentu z *Pana Tadeusza* pt. *Powrót Tadeusza*), utwór Norwida wpisuje się w szerszy ciąg myślowy, który proponują do rozważenia uczniom autorki *Między nami*. Refleksja Norwida ukryta w metaforycznym obrazie domu ruchomego z wielbłądziej skóry to część rozważań nad przestrzeniami domu, zagadnieniem odejścia i powrotu, ważny głos w możliwych, uczniowskich konkretyzacjach, jakie mogą pojawić się w toku rozważania metaforycznej figury znaczeniowej domu.

Najwięcej tekstów Norwida można odnaleźć w podręcznikach *Świat w słowach i obrazach* (7 utworów), *Rozwinąć skrzydła* (6), *Do Itaki* oraz *Naucz się dziwić* (po 5). Na przeciwległym biegunie zaś sytuuje się cykl *Przygoda z czytaniem*, w którym nie ma żadnego tekstu tego autora.

W książkach *Świat w słowach i obrazach* teksty Norwida są proponowane w toku prezentacji literatury według wybranych zagadnień z zakresu teorii literatury. Odnaleźć je można w następujących rozdziałach: *W głąb myśli i uczuć* (klasa I) oraz *Świat między wersami* (klasy II i III), których celem jest konfrontowanie ucznia z rozmaitymi przykładami liryki. Wiersze Norwida w tych podręcznikach są dobrane w sposób ciekawy. Z jednej strony są to teksty bardzo znane [*W Weronie, Moja piosnka (II)* czy *Pielgrzym*], z drugiej, w książce dla klasy trzeciej można odnaleźć utwory, których obecność pozytywnie zaskakuje. Gimnazjalista, pracując z tą książką, ma bowiem okazję czytać *Trzy strofki, Daj mi wstążkę błękitną* oraz *Pomiędzy świtem a nocy zamknieniem*.

Autorzy *Do Itaki* prezentują twórczość Norwida w porządku problemowym w klasie I i II (wiersz *W Weronie* w kontekście zagadnienia miłości oraz fragment z *Promethidiona* przy rozważaniach na pracą twórczą), zaś w klasie III w porządku historycznoliterackim (wiersze poety w cyklu *Czas tytanów*).

Jeszcze inaczej ma się rzecz w *Naucz się dziwić* i *Rozwinąć skrzydła*. W książce Barbary Kasprzakowej dla klasy I proponuje się lekturę *W Weronie*, a zarazem zamieszcza się w tym podręczniku interpretację tego tekstu pióra Teresy Kostkiewiczowej. Zamieszczone pod tekstem pytania i polecenia raczej prześlizgują się po problemie analizy i interpretacji, ograniczają się do poszukiwania miejsc „niedopowiedzianych" i wskazywania odmienności w „sądzie cyprysów" i słowach ludzi uczonych. Podobny sposób na „otwieranie" tekstu Norwida proponuje się w klasie drugiej, przy lekturze bardzo trudnego w odbiorze na poziomie gimnazjalnym wiersza *Bema pamięci żałobny – rapsod.* Teksty *Moja piosnka (II)* oraz *Do Nikodema Biernackiego* sugeruje się rozpatrywać w kontekście innych tekstów literatury i kultury. Szczególnie interesująca wydaje się tu propozycja czytania tego drugiego utworu za pomocą słów-kluczy przy jednoczesnej wnikliwej analizie stosunków i zależności na linii nadawca–odbiorca, odkrywaniu artyzmu obrazowania lirycznego. Inaczej ma się rzecz już z propozycją analizy tekstu *Posiedzenie*. Obudowa metodyczna do tego wiersza ogranicza się do jednego polecenia, które ma charakter bardzo ogólny i nie uwzględnia specyfiki tekstu Norwida.

Rozwinąć skrzydła przynosi z kolei bardzo interesujący wybór tekstów poety i równie interesujące sposoby ich opracowania w ramach działań lekcyjnych. Szczególnie widać to w podręczniku do klasy II, w którym proponuje się czytanie poezji Norwida w kontekście aksjologicznym. Wiersze *Fatum* i *Sfinks* zostały usytuowane w podręczniku w obrębie części *Nieograniczona ludzka potęga* w rozdziale

Uczę się ciebie, człowieku. Z kolei tekst *Kółko* znalazł swe miejsce w części *Pytania o wartości*. Dwóm pierwszym wierszom towarzyszą fragment *Antygony* Sofoklesa i *Rekonstrukcja chóru Soklesowego* Ernesta Brylla – teksty traktujące o potędze i słabości człowieka oraz dobrze znany i popularny w podręcznikach wiersz Jerzego Liberta *Uczę się ciebie, człowieku.* Lirykom Norwida towarzyszy także rozbudowana warstwa pytań i poleceń. Autorzy podręcznika wskazują również antyczne konteksty, niezbędne dla rozważań nad tekstami, kierują uwagę uczniów na najistotniejsze myśli Norwida, umożliwiając im jednocześnie samodzielne interpretowanie utworów. Starają się akcentować wagę formy poetyckiej w obu wierszach, i choć nie zawsze w sposób całkowicie respektujący niezależność myślową uczniów, podkreślają znaczenie rozwiązań formalnych w docieraniu do ukrytej semantyki obu wierszy Norwida. Godny odnotowania jest także fakt, że uczniom proponuje się tu lekturę poezji autora *Promethidiona* nie tyle ze względu na niezaprzeczalną wielkość jego twórczości, ale na wagę zagadnień egzystencjalnych, na których temat, w misternej formie, zabiera głos poeta.

Kółko również wpisuje się w podręcznikowe rozważania nad człowiekiem. Pojawia się w otoczeniu utworów, które mówią o wartości, jaką stanowi bliźni, potrzebie wrażliwości na krzywdę innych, antywartościach, jakie ujawniają się w stosunkach międzyludzkich, wreszcie o stereotypach i uprzedzeniach, które wpływają na sposób widzenia świata, samego siebie i drugiego człowieka. Obudowa dydaktyczna do *Kółka* zachęca do wnikliwej analizy tekstu – autorzy podręcznika sprawnie prowadzą ucznia do refleksji nad człowiekiem, stosunkami międzyludzkimi i pojęciem człowieczeństwa, choć, być może, czasami nazbyt sterują procesem interpretacji.

Jak wynika z powyższych analiz, twórczość Norwida nie jest zbyt popularna we współczesnych książkach gimnazjalnych. Jeżeli już sięga się do jego dzieł, to przywołuje się raczej teksty dobrze znane, bogato opracowane, a więc będące do pewnego stopnia gwarantem bezpieczeństwa zarówno dla autorytetu twórców podręcznika, jak i korzystających z niego nauczycieli[10]. Oryginalnych wyborów tekstów tu niewiele, dominuje raczej ostrożność i przywiązanie do tego, co dobrze znane i utrwalone w tradycji dydaktycznej. W większości przypadków brak jest także oryginalnych dyrektyw metodycznych, które ułatwiałyby dochodzenie do głęboko ukrytych sensów i znaczeń.

Propozycja lektury Norwida w gimnazjum

Moja propozycja czytania Norwida na poziomie szkoły gimnazjalnej opiera się na przekonaniu, że twórczość tego poety osadzona jest bardzo głęboko w bogatych zasobach kultury – wiedzy filozoficznej, społeczno-historycznej – oraz że za pomocą rozmaitych figur symbolicznych i metaforycznych daje ona możliwość podejmowania odwiecznej dyskusji nad fundamentalnymi zagadnieniami egzystencji człowieka[11].

---

[10] Notabene opracowane także we wszelkiego rodzaju brykach i innych tego typu „pomocach" przeznaczonych dla uczniów.

[11] O aktualności Norwida piszą w zasadzie wszyscy badacze jego twórczości, choć, jak zaznacza Z. Mitosek, każdy z nich inaczej ową aktualność motywuje. Por. Z. Mitosek, *Jak interpretować*?, [w:] *Cyprian Norwid. Interpretacje*, red. S. Makowski, Warszawa 1986, s. 312.

Wynika stąd potrzeba odbioru jego twórczości w powiązaniu z koniecznością docierania do znaczeń ukrytych w rozmaitych figurach kulturowych, które poeta często wykorzystuje, aby za ich pomocą szukać odpowiedzi na pytania o wartości uniwersalne. Stąd także potrzeba odbioru jego dzieł w kontekście osobistego i indywidualnego doświadczenia ucznia, który dążąc do zrozumienia poezji Norwida, jednocześnie podejmuje się próby poznania i zrozumienia siebie oraz otaczającego go świata.

Doskonałym przykładem tekstu, który pozwala zaprosić gimnazjalistów do poszukiwania prawdy o człowieku, jest pochodzący z tomiku *Vade-mecum* wiersz *Sfinks [II]* (zamieszczony także w podręczniku *Rozwinąć skrzydła*), w którym poeta dokonuje reinterpretacji mitu o spotkaniu Edypa ze sfinksem, aby tym sposobem odsłonić kondycję egzystencjalną człowieka we współczesnym dla poety świecie oraz wypowiedzieć niezwykle ważne słowa o powołaniu człowieka w dochodzeniu do prawdy, co warunkuje jednocześnie godność życia moralnego jednostki[12].

Pytanie o człowieka, które zadaje poeta, odsyła do mitycznej opowieści o skrzydlatym i tajemniczym potworze – sfinksie, który budził przerażenie w mieszkańcach Teb, burząc spokój i ład w królewskim mieście Kreona. Intelektualny charakter działań potwora uniemożliwia skuteczny opór mieszkańcom Teb, którzy debatując nad zagadką sfinksa, okazują się bezradni. Aby odpowiedzieć bowiem na pytanie potwora, które jest przecież pytaniem o człowieka, notabene więc pytaniem o samego siebie, trzeba czegoś innego niż wspólne zgromadzenie i kolegialna narada. Rozumie to Edyp, który zawierza swój los bogom i odpowiedzi szuka w samym sobie. Za trud dążenia do samopoznania jest nagroda. Bohater podczas snu poznaje odpowiedź na pytanie sfinksa i wychodzi zwycięsko z tej konfrontacji na śmierć i życie. To przywołanie mitu połączone z jego starannym objaśnieniem otwiera drogę do Norwidowskiego sposobu widzenia mitu. Tyle jeżeli chodzi o przekaz pierwotny.

Bohater wiersza, Norwidowski Edyp, ale zarazem *everyman*, staje wobec konieczności, którą wyznacza sfinks. Gra idzie o życie, ale także o godność tego życia. Sfinks – u Norwida prawie filozof i poszukiwacz prawdy – pyta wędrowca o duchowy wymiar bycia człowiekiem, istotę jego egzystencji. Pyta już nie o fizyczność i przemijanie, jak to było w przypadku pierwotnej wersji mitu, ale o nieodłączne komponenty składające się na sens bycia człowiekiem. Odkrycie wędrowca, iż człowiek „jest to kapłan bezwiedny i niedojrzały", ratuje mu życie i umożliwia godną egzystencję. Powołanie do *sacrum* i aspekt bycia wybranym łączy się z poczuciem własnej słabości, z bezwiednością i niedojrzałością. Jednocześnie owo kapłańskie powołanie do realizacji wartości umożliwia przełamanie tych ograniczeń. Nawet bezwiednie można osiągnąć cel, a receptą na niedojrzałość jest osiągnięcie dojrzałości.

Powyższe konstatacje dotyczące człowieka mogą okazać się dla uczniów ważne, ponieważ dotyczą ich „tu i teraz", wpisują się w naturalną potrzebę poszukiwania odpowiedzi na pytanie „kim jestem?", na pytanie o istotę bycia człowiekiem stawiają zatem w centrum ich zainteresowania pojęcie prawdy. Jak pisał J. Tischner, relacjonując poglądy M. Heideggera, nie jest możliwe odkrycie prawdy, gdyż nie jest ona jakimś stanem rzeczy, który można uchwycić w tezach[13]. Norwid jednak rozwiązuje ten dylemat sięgając do słów Chrystusa: „Ja jestem drogą, prawdą, życiem".

---

[12] J. Błoński, *Norwid wśród prawnuków*, „Twórczość" 1967, nr 5, s. 77–85.

[13] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000, s. 149.

Prawda jest zatem życiem, określoną postawą. Okazuje się, że człowiek istnieje w prawdzie, gdy jej poszukiwanie staje się dla niego drogą życia. Uświadomienie sobie przez uczniów tego faktu otwiera ich na wartość owego dochodzenia do prawdy.

Oczywiście pracę nad wspomnianym tekstem poetyckim Norwida należałoby obudować innymi tekstami, które wchodzą ze sobą w dialog, stanowią samoistną wartość artystyczną, a jednocześnie otwierają możliwości dyskutowania innych aspektów problematyki wyznaczanej przez wiersz autora *Vade-mecum*. W tym kontekście może to być chociażby artykuł prasowy poety – *Sfinks*[14] czy fragmenty *Rzeczy o wolności słowa*[15] tegoż autora. Celowe może być również przywołanie ikonografii związanej z postacią sfinksa w rozmaitych kulturach: egipskiej, babilońskiej czy greckiej[16].

Wnioski

Naturalnie nie ma gwarancji, że uda się w klasie gimnazjalnej (najlepiej drugiej lub trzeciej) uzyskać pożądany odbiór poezji Norwida. Niniejsza propozycja lekturowa, mimo iż wielokrotnie sprawdzona i zweryfikowana pozytywnie, nie zawsze może znaleźć sprzyjające warunki do jej realizacji.

Ujmowanie twórczości Norwida tylko w porządku historycznoliterackim wydaje się niewskazane, zwłaszcza na poziomie gimnazjalnym. Ogranicza to możliwości podejmowania za pośrednictwem jego poezji dialogu z całym bogactwem kulturowym, do którego autor *Promethidiona* tak często się odwoływał. Rozpatrywanie jego dzieł w kontekście epoki, wobec której poeta się dystansował i od której odbiegał zarówno umysłowością, jak i indywidualną poetyką, również ogranicza możliwości interpretowania jego poezji. Błędem wydaje się również marginalizowanie twórczości poety w wielu podręcznikach gimnazjalnych. Norwid to autor trudny, ale bogactwo jego twórczości pozwala na wybór takich jego tekstów do szkolnych antologii, które będą osiągalne dla gimnazjalistów, a jednocześnie za ich pośrednictwem będzie możliwe podjęcie kulturowego dialogu z tradycją i rozmowa o wartościach fundamentalnych. Naturalnie wymaga to odpowiedniej organizacji procesu dydaktycznego, zarówno na etapie projektów podręcznikowych, jak i lekcyjnych realizacji, a zatem przede wszystkim właściwego doboru tekstów ujętych w określone bloki skoncentrowane wokół zagadnień i problemów, w obrębie których byłoby miejsce na poezję Norwida. Należy również dokonać wyboru odpowiednich, nieszablonowych rozwiązań metodycznych, które ułatwiałyby młodzieży dochodzenie do znaczeń ukrytych, czyli w przypadku Norwida, rozważań nad triadą wartości i egzystencją człowieka. Wydaje się także, że warto byłoby w większym stopniu niż dzieje się to do tej pory wykorzystać w szkole, zwłaszcza w gimnazjum, misterne wiersze – przypowieści Norwida, którym jeden ze swoich tekstów poświęca Michał

---

[14] C.K. Norwid, *Sfinks,* [w:] tegoż, *Pisma wszystkie*, t. 6, Warszawa 1971, s. 529–532.

[15] C.K. Norwid, *Rzecz o wolności słowa,* [w:] tegoż, *Pisma wszystkie*, t. 3, Warszawa 1971, s. 557–623.

[16] Projekt pracy w III klasie gimnazjalnej nad *Sfinksem* Norwida w obudowie innych tekstów opisałem na łamach „Nowej Polszczyzny". Por. P. Sporek, *Norwid i sprawa Sfinksa w III gimnazjalnej*, „Nowa Polszczyzna" 2005, nr 2 (42).

Głowiński[17] (zalicza do nich m.in. przywołanego *Sfinksa*). Odsyłają one najczęściej do mitologicznych opowieści, które, jak pisze Głowiński, w ujęciu Norwida przekształcają się w dyskusję moralną, której sensów czytelnik musi poszukiwać nie tylko w tym, co wyrażone *expressis verbis*, ale w całej narracji i sytuacji moralnej[18]. Za pośrednictwem takich tekstów istnieje możliwość konfrontowania ucznia z misterną formą stosowaną przez poetę, a także docierania, przez rozwiązania formalne, do treści uniwersalnych, mieszczących się w kanonie najistotniejszych zagadnień egzystencji. Wypada zauważyć obecność tego typu tekstów przede wszystkim w podręcznikach *Rozwinąć skrzydła* czy książkach *Świat w słowach i obrazach*. Należałoby jednak postulować częstsze sięganie do takich utworów na poziomie gimnazjalnym oraz ich lekturę w kontekście doświadczeń aksjologicznych dorastającego, młodego człowieka. Wydaje się także pożądane włączanie w obręb podręczników gimnazjalnych polemicznych wierszy Norwida wobec paradygmatu patriotyzmu romantycznego, umożliwiających dyskusję nad patriotyzmem, który pod płaszczykiem barw narodowych i wielkich słów skrywa w sobie jedynie pustkę i egoistyczny interes jednostek. Może to być tym bardziej cenne, że Norwid, wypowiadając swe sądy o Polsce i Polakach, przywołuje rozmaite symbole kulturowe, zakorzenione zarówno w Biblii, jak i w mitach greckich (np. wiersze *Ruszaj z Bogiem*, *Narcyz*, *Co robić?*).

Każdy człowiek, jeżeli jego życie ma być godziwe i prawdziwie wartościowe, musi podejmować się prób pytania o sprawy najważniejsze. Za pośrednictwem poezji Norwida jest to możliwe, także dla młodzieży w wieku gimnazjalnym. A jeżeli okaże się to zadaniem ponad siły uczniów, a nawet samego nauczyciela? Jeżeli poszukiwanie zakończy się fiaskiem? Z odpowiedzią spieszy sam Norwid. „Prawda się razem dochodzi i czeka" pisze w utworze *Idee i prawda*[19], a ksiądz Tischner, znakomity komentator myśli Norwida, dopowiada, że: „Człowiek jest wtedy w prawdzie, gdy prawda staje się jego drogą"[20].

Wydaje się także, że propozycja takiego czytania poezji Norwida może być również wykorzystana w lekturze licealnej. Moje dotychczasowe doświadczenia potwierdzają, że taki sposób czytania dzieł Norwida z młodzieżą licealną jest głęboko uzasadniony i broni jego twórczość przed nadmiernymi uproszczeniami oraz rozmaitymi ograniczeniami, o których była mowa wcześniej. Naturalnie, pracując z młodzieżą starszą, stosownym wydaje się poszerzenie refleksji o rozmaite ujęcia kontekstualne, które ze zrozumiałych względów są niedostępne uczniom na poziomie szkoły gimnazjalnej. Nie wyklucza to także ujmowania jego twórczości w porządku historycznym. Warto jednak pamiętać o tym, by takie rozumienie lektury nie stało się celem samym w sobie, ale stanowiło cenne dopowiedzenie do osobistych, uczniowskich kontaktów z twórczością autora *Sfinksa.*

---

[17] M. Głowiński, *Norwida wiersze – przypowieści,* [w:] *Cyprian Norwid. W 150-lecie urodzin. Materiały konferencji z 23–25 września*, red. M. Żmigrodzka, Warszawa 1973. Por. także: M. Głowiński, *Norwida wiersze – przypowieści,* [w:] tegoż, *Intertekstualność, groteska, parabola*, Kraków 2000.

[18] M. Głowiński, *Norwida wiersze – przypowieści,* [w:] *Cyprian Norwid. W 150-lecie urodzin…*, s. 103.

[19] C.K. Norwid. *Idee i prawda,* [w:] tegoż, *Pisma wszystkie*, Warszawa 1971, s. 266.

[20] J. Tischner, *Myślenie...*, s. 149.

Aneks

Spis badanych podręczników gimnazjalnych

Antosik C., Biała A., Krawczyk A., Ożarowska K., Staszewska K., *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy I gimnazjum*, Kielce 1999

Antosik C., Biała A., Krawczyk A., Ożarowska K., Staszewska K., *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy II gimnazjum*, Kielce 2000

Antosik C., Biała A., Krawczyk A., Ożarowska K., Staszewska K., *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy II gimnazjum*, Kielce 2001

Detka J., Jas M., *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 1 gimnazjum,* Kielce 2001

Detka J., Jas M., *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 2 gimnazjum,* Kielce 2002

Detka J., Jas M., *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 3 gimnazjum,* Kielce 2003

Garsztka T., Grabowska Z., Olszowska G., *Do Itaki. Z XX i XXI wieku, kształcenie kulturowo-literackie, podręcznik dla ucznia, 1 klasa gimnazjum,* Kraków 2000, 2001.

Garsztka T., Grabowska Z., Olszowska G., *Do Itaki. Z Panem Cogito, kształcenie literacko-kuturowe, podręcznik dla ucznia, 2 klasa gimnazjum,* Kraków 2000, 2001

Garsztka T., Grabowska Z., Olszowska G., *Do Itaki. W rodzinnej Europie, kształcenie literacko-kulturowe, podręcznik dla ucznia, 3 klasa gimnazjum,* Kraków 2000, 2001

Gis A., *Zrozumieć słowo. Język polski 1. Podręcznik do kształcenia literackiego*, Poznań 2000

Gis A., *Zrozumieć słowo. Język polski 2. Podręcznik do kształcenia literackiego,* Poznań 2000

Gis A., *Zrozumieć słowo. Język polski 3. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego,* Poznań 2001

Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 1,* Kraków 2000

Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 2,* Kraków 2000

Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 3,* Kraków 2001

Kasprzakowa B., *Naucz się dziwić, literatura i sztuka, podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum,* Poznań 2001

Kasprzakowa B., *Naucz się dziwić, literatura i sztuka, podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum,* Poznań 2002

Kasprzakowa B., *Naucz się dziwić, literatura i sztuka, podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum,* Poznań 2003

Kowalczykowa A., Mrowcewicz K., *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura, gimnazjum 1, język polski,* Warszawa 2000

Kowalczykowa A., Mrowcewicz K., *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura, gimnazjum 2, język polski,* Warszawa 2000

Kowalczykowa A., Mrowcewicz K., *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura, gimnazjum 3, język polski,* Warszawa 2000

Łuczak A., Brylińska E., *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum,* Gdańsk 2002, 2003

Łuczak A., Brylińska E., *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Gdańsk 2003

Łuczak A., Brylińska E., *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum,* Gdańsk 2004

Michałkiewicz T., *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, podręcznik dla gimnazjum, klasa 1 cz. I,* Warszawa 2000

Michałkiewicz T., *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, podręcznik dla gimnazjum, klasa 1, cz. II,* Warszawa 2000

Michałkiewicz T., *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, gimnazjum klasa 2, cz. I,* Warszawa 2003

Michałkiewicz T., *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, gimnazjum klasa 2, cz. II,* Warszawa 2001

Michałkiewicz T., *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, gimnazjum klasa 3, cz. I,* Warszawa 2002

Michałkiewicz T., *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, gimnazjum klasa 3, cz. II,* Warszawa 2005

Tab. 1. Frekwencja tekstów Norwida w badanych kompletach podręczników gimnazjalnych

Tytuł tekstu	Frekwencja	Lokalizacja*
Moja piosnka (II)	8	MN 1, s. 252; ZS II, s. 26; RS II, cz. 1, s. 33; DI III, s. 150; NsD II, s. 266; ŚwSiO II, s. 176–177; TL II, s. 139; CŚ II, s. 266
W Weronie	8	TL I, s. 254; CŚ II, s. 184; KCZNB II, s. 143; RS I, cz. 2, s. 138; ZS II, s. 70; DI I, s. 203; NsD I, s. 194; ŚwSiO I, s. 178
Pielgrzym	3	MN II, s. 101; DI III, s. 152; ŚwSiO II, s. 178
Bema pamięci żałobny…	1	NsD II, s. 128
Burza	1	ŚwSiO I, s. 179–180
Czarne kwiaty – frag.	1	DI III, s. 152–153
Daj mi wstążkę błękitną	1	ŚwSiO III, s. 209
Do Nikodema Biernackiego	1	NsD III, s. 224
Dobra-wola	1	CŚ III, s. 114
Fatum	1	RS II, cz. 2, s. 10
Kółko	1	RS II, cz. 2, s. 78
Krzyż i dziecko	1	RS III, cz. 2, s. 137
Omyłka	1	KCZNB I, s. 73
Pomiędzy świtem nocy…	1	ŚwSiO III, s. 212
Posiedzenie	1	NsD II, s. 267
Sfinks	1	RS II, cz. 2, s. 11
Trzy strofki	1	ŚwSiO III, s. 211
Że piękno to jest…	1	DI II, s. 231

*Oznaczenie podręczników w tabelach: TL – To lubię!; CŚ – Czytam świat; RS – Rozwinąć skrzydła; NsD – Naucz się dziwić; MN – Między nami; KCZNB – Kto czyta, nie błądzi; ŚwSiO – Świat w słowach i obrazach; DI – Do Itaki; ZS – Zrozumieć słowo. Cyfra rzymska towarzysząca symbolowi podręcznika oznacza klasę.

Reading Norwid in the contemporary literature and culture textbooks for the lower-secondary school

Abstract

The article presents the results of the research on the presence of Norwid's works in school textbooks, especially those used in the lower-secondary school. It also presents the methods of didactic elaboration of Norwid's works in selected textbooks. On this background, the author reflects on the possibilities of confronting pupils with Norwid's difficult poems, and suggests a reading of his works set in the existential context, which simultaneously actualizes pupils' personal experience. Further, the author presents a course of didactic activities in reading the poetic parable "Sphinx" [II], which is a practically verified example of valuable reading of Norwid's poetry in the lower-secondary school.

In the conclusion of the article, the author presents the limitations that result from reading Norwid in the historical-literary context. An alternative solution, suggested in the article, is reading selected poems in the axiological context, indicating the richness of cultural references and drawing pupils' attention to the issues connected with human existence in the modern world.

The text of the article is supplemented with an Appendix, which presents the frequency of texts occurring in the textbooks that form the bases for the methodological reflection presented in the article.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Jolanta Fiszbak

Z problemów odbioru klasyki w gimnazjum na przykładzie rozważań o ludowości ballad Adama Mickiewicza

W jednym z łódzkich gimnazjów[1], podczas wstępnej fazy lekcji poświęconej *Świteziance*, nauczycielka podała uczniom do rozważenia z pozoru proste, nie nastręczające problemów zagadnienie: *Z czym kojarzy się wam ludowość?*[2] To niewinne pytanie, zadawane w szkole chyba od zawsze, od kiedy problem się w niej pojawił, wywołało jednak zaskakującą reakcję i odpowiedź. Uczniowie najpierw zareagowali milczeniem, zdziwieniem, oglądaniem się na siebie, chichotem. Wreszcie padło stwierdzenie: *wsioki*, które z kolei wywołało głośny, nieskrępowany śmiech. Spowodowało to konsternację i zdenerwowanie nauczyciela – dlaczego uczniowie tak zareagowali?

Analizując to wydarzenie, odwołałam się do sytuacji, która miała miejsce niemal trzydzieści lat temu. Jedna ze studentek zapytała przed zaliczeniem romantyzmu: *Co to jest ta ludowość ballad?* Później z pewnym lekceważeniem zareagowała na tłumaczenie koleżanki: *No wiesz, wiara w zabobony, istnienie świata nadprzyrodzonego, magię, proste prawdy moralne.* Przedstawiona sytuacja zdaje się świadczyć, że problemy z rozumieniem pojęcia ludowości zaczęły się już około trzydziestu lat temu. Nikt jednak nie zwrócił na to uwagi. Ludowość to… ludowość. Co w tym trudnego? Rozmowa ta świadczy również o połowicznym rozumieniu problemu i ujmowaniu go powierzchownie, poprzez kojarzenie tylko z baśnią i wsią (jak zabobony, to wieś, czy można się więc dziwić dzisiejszym *wsiokom*?). Poniekąd słusznie, tylko ile osób odpowie na pytanie, co baśń ma wspólnego ze wsią?

W celu rozpoznania, jak pojęcie ludowości rozumieją studiujący dzisiaj młodzi ludzie, w krótkiej, anonimowej ankiecie zapytałam studentów trzeciego i czwartego roku filologii polskiej: *Na czym polega ludowość ballad A. Mickiewicza?* i: *Z jakim obszarem kulturowym łączysz to pojęcie literackie?* W ankiecie wzięło udział 132 studentów specjalizacji nauczycielskiej. W większości udzielono krótkich,

[1] Gimnazjum nr 1 w Łodzi współpracujące z Uniwersytetem Łódzkim w ramach szkoły ćwiczeń. Przedstawiona w dalszej części artykułu przeprowadzona przeze mnie lekcja miała miejsce w tej szkole i w tej samej klasie, w której powstał zasygnalizowany wyżej problem.

[2] Na użytek tego artykułu zadałam swojej córce i jej kolegom, obecnie uczniom klasy I liceum to właśnie pytanie. Napotykałam na uśmiechy, stereotypowe stwierdzenia typu: *z nawiązaniem do wierzeń ludowych* lub np. *z PSL-em.*

kilkuzdaniowych co najwyżej odpowiedzi. Nierzadkie były jednak również odpowiedzi jednozdaniowe, a nawet ich brak. Dotyczyło to głównie pytania drugiego. Ocena wypowiedzi i ich uporządkowanie było trudnym zadaniem. Zaledwie 16 spośród nich można było uznać za dobre i bardzo dobre pod względem ujęcia teoretycznego (trafność odpowiedzi na pytania) i formalnego (uporządkowanie stylistyczne, składniowe i myślowe).

W zakresie budowy świata przedstawionego ballad studenci zwracali uwagę na nawiązanie do folkloru, obrzędowości i kultury/tradycji ludowej (15), czerpanie motywów (17), tematów (9), wątków (7), postaci fantastycznych (4) i postaci realistycznych (3), zdarzeń (2) z: legend (29), podań (26), opowiadań/opowieści/opowieści ustnych (12), baśni (4; ballady mogą być ich modyfikacjami – stwierdziła 1 osoba), ballad (2), mitów (3; nie wyjaśniono jednak, jak należy to pojęcie rozumieć) i z pieśni/pieśni gminnej (2). Bohaterami ballad są postaci wywodzące się z ludu (47) oraz postaci fantastyczne/baśniowe (17; w tym także: nimfy! – 2 i syreny! – 1). Miejscem akcji jest wieś (19), las (6), jezioro/okolice jeziora (6), obszar nietknięty przez cywilizację/natura (5), łąka (1), drzewo (1), cmentarz (1), opuszczony dom (1), miejsca kultu pogańskiego (1). Cechą charakterystyczną świata przedstawionego są magia, czary i tajemniczość (20), zjawiska ponadnaturalne (10), groza (5), wywołująca często silne napięcie emocjonalne (4), nadprzyrodzone moce (2), cudowność (1). Zwrócono uwagę na wyeksponowanie świata przyrody i nadanie jej szczególnej funkcji w świecie przedstawionym (14).

W zakresie nawiązywania w balladach do ludowej filozofii i eksponowania ludowych prawd zwrócono uwagę na: obecność w nich wierzeń ludowych (52), przesądów (8), zabobonów (5), obyczajów (4), obrzędów, w tym także religijnych (4), guseł (2) i świąt (1). Eksponując ludowe prawdy (25), wskazywano na: ukaranie zła i wszelkiej zbrodni oraz nagrodzenie dobra (25), karę stosowną do winy (4), walkę dobra ze złem (3), zwycięstwo dobra (2), zwycięstwo prawdy (1), odnalezienie sprawiedliwości przez pokrzywdzonych (2), rozgraniczenie dobra i zła (1). Dwie osoby podkreśliły, że dydaktyka i morał ballad posiadają ugruntowanie w tradycji ludowej. Zwracano uwagę, że w balladach pojawia się sposób patrzenia na świat człowieka z ludu, w tym wyższość uczucia i poznania intuicyjnego nad rozumowym (19), że ballady ukazują uczucia i przeżycia prostego człowieka (7), jego myślenie i światopogląd (6), moralność (6), mentalność (5), system wartości (3), podejście do życia (2) i otaczającego świata (2), że tłumaczą obrazowo zachowania ludzi i konsekwencje tych zachowań (3), ukazują relacje z innymi ludźmi (3). Ballady ukazują ponadto wiarę prostego człowieka w przenikanie się światów realnego i fantastycznego (10), w to, czego nie widać – duchy, upiory, widma, zjawy, mary, strzygi (13), w świat nadprzyrodzony (6), w moc sił nadprzyrodzonych i wymierzanie przez te sprawiedliwości (6).

Studenci zwrócili uwagę na stylizację języka ballad na mowę ludności wiejskiej (13), nawiązywanie do ludowego słownictwa (8) i frazeologii (2), na obecność regionalizmów (3) i zdrobnień (1), a także na swoistą nobilitację języka ludu (1). W zakresie budowy ballad zwrócono uwagę na ich meliczność/śpiewność (6), budowę stroficzną, stylizowaną na pieśń ludową (6), rytmiczność (6), prostotę i przejrzystą budowę (2), paralelizmy (1) oraz łatwość odbioru (1) i zapamiętywania (1).

Odpowiedź na pytanie: *Z jakim obszarem kulturowym łączysz pojęcie ludowości?* sprawiła wyraźne problemy. 27 osób nie podjęło nawet próby odpowiedzi na to pytanie, a 9 osób uznało je (o czym napisały) za nieprecyzyjne, źle sformułowane lub niezrozumiałe. Co ciekawe, osoby te nie potrafiły również odpowiedzieć na pytanie pierwsze. Jedna osoba napisała: *Nie mam zielonego pojęcia*, inna swoją niepewność wyraziła znakami zapytania: *Ze wsią????* Wielu studentów za pojęcie uznało zestawienie wyrazowe *ludowość ballad*. Pisali między innymi: *ballady związane są z obszarem Europy północnej, gdzie od średniowiecza krążyli wędrowni śpiewacy, potem gatunek ten na nowo rozpowszechnili poeci w romantyzmie.*

Ludowość wiązano słusznie ze wsią (37), z życiem i obyczajami ludu (6), z cechami kultury ludowej, wiejskiej (23), zbudowanej na tradycji (2), wierzeniach (3), cykliczności (np. pór roku, obrzędów religijnych) (1), na legendach (12), opowieściach (8), mitach (1). Niektórzy napisali, że kultura ludowa sięgała korzeniami rytuałów pogańskich (4) i mitologii słowiańskiej (5), że owo nawiązywanie i czerpanie z kultury ludowej było świadome (1) i celowe (1). Zwrócono także uwagę, mimo że nie mieści się to w zakresie odpowiedzi na pytanie, iż obecność ludowości w balladach wiąże się z panującą w romantyzmie modą literacką, jak również z wymaganiami poetyki i estetyki tej epoki (2). Jedna osoba podkreśliła, że *ludowość możliwa jest w każdym kręgu kulturowym, gdzie rozwinięta jest opozycja do życia i mentalności „wiejskiej"*.

Ostatnie cytowane zdanie zdradza pewną nieporadność, budzącą niedosyt co do treści w nim przekazanych. Autorowi/autorce chodzi zapewne o opozycję pomiędzy kulturą tradycyjną, opartą na przekazie ustnym i pokazie praktycznym[3], charakterystyczną dla ludu, i kulturą literacką, piśmienną warstw wykształconych. Niestety, niemal wszystkie odpowiedzi charakteryzuje ułomność składniowo-stylistyczna. Ponadto, choć elementów składających się na poszczególne odpowiedzi jest wiele, to można mieć wątpliwości, czy wszyscy autorzy wypowiedzi dostrzegają różnice pomiędzy tematami, motywami i wątkami, legendami, podaniami, baśniami i mitami, wierzeniami ludowymi i ludowymi prawdami, przesądami, zabobonami i gusłami, światopoglądem, moralnością, mentalnością i systemem wartości, świętami, obrzędami i obyczajami. Bywają one bowiem używane wymiennie w tej samej pracy lub pojawiają się wymiennie w różnych pracach niemal w tym samym kontekście.

O zakłóceniach składniowo-logicznych, lub wręcz o niezrozumieniu ludowości ballad mogą świadczyć odpowiedzi: *Rządzi w nich* (w balladach) *prawo ludowe*. Ludowość to: *przytaczanie typowych motywów*, *nakreślanie sylwetek bohaterów, wywodzących się z różnych wierzeń ludowych*, *duża rola natury*. *Ludowość* [ballad A. Mickiewicza – JF] *kojarzy się także z obrzędami typu „Dziady", wywoływaniem duchów, wiarą w życie pozagrobowe*. W balladach *pojawia się sposób patrzenia na świat człowieka z ludu dzięki wprowadzeniu zdrobnień*. *Język ballad zawiera elementy potoczne, gwarowe czy ludowe. Używa się języka pełnego regionalizmów. Gra dobra i zła warunkowana jest przez ludową, folklorystyczną moralność. Mickiewicz zawarł w balladach opisy ludowych obrzędów.* Podsumowanie braku rozumienia ludowości ballad mogą stanowić wypowiedzi: *Ludowość ballad A. Mickiewicza opiera się*

[3] K. Dobrowolski, *Chłopska kultura tradycyjna,* [w:] *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów,* wstęp i red. A. Mencwel, Warszawa 2005, s. 415.

w głównej mierze na tematyce wiejskiej. Autor w utworach tych przedstawia obraz polskiej wsi. Opisane są obrzędy wiejskie, które oddają istotę życia wiejskiego. Dzięki balladom A.M. możemy lepiej poznać kulturę życia XVIII w. Ludowość ballad kojarzy mi się z oświeceniowymi sielankami i późniejszym romantyzmem. Ludowość – tendencje związane z sentymentalizmem europejskim, zwłaszcza z romantyzmem w obszarze słowiańszczyzny.

O pewnych problemach z rozumieniem pojęcia ludowości i związanego z nią obszaru kulturowego mogą świadczyć wypowiedzi: obszarem kulturowym ludowości jest *obszar, na którym kultura ludu stykała się z kulturą wyższą. Kultura wyższa czerpała z niej inspirację. Ludowość to okolice jeziora Świteź. To pojęcie literackie wiążę bezpośrednio z balladami Adama Mickiewicza oraz z obrzędem Wszystkich Świętych kultywowanych w tamtych kręgach. Pojęcie ludowości łączę z terenami, które zamieszkuje ludność wiejska, bez wyższego wykształcenia. Ludowość jest cechą nie tylko ballad, ale literatury w ogóle. Pojawia się w teatrze, w dramatach i powieściach, budując nastrój. Ludowość na pierwszym miejscu łączę z literaturą (teatrem i sztuką). Jednak elementy ludowe mogą pojawić się także w poezji i prozie.* [Ludowość – JF] *występuje w kinie, w książce, na fotografii*; *to zabawa, kolorowe stroje. Ludowość wiążę z kulturą wschodu* [zapewne Europy – JF]. *Ludowość ballad łączę z Europą. To obszar bliski Polakom, otoczony przyrodą, związany z Polską, narodem polskim. Ponieważ ballada wywodzi się wierzeń ludowych, dlatego też wydaje mi się, że wiąże się z ludowym obszarem kulturowym.*

Wielu studentom ludowość kojarzy się z kresami (8, w tym m.in.: z Kresami Wschodnimi – 2, z Wileńszczyzną – 1), z Ukrainą (1), Europą wschodnią (2) i środkowo-wschodnią (4), z Podolem (1), a także ze słowiańszczyzną (2) i z północą Europy/Skandynawią, gdzie silnie była zakorzeniona wiara w bóstwa i czary (2). Niektórzy studenci precyzują, iż obszar kulturowy ludowości kojarzą *z zamieszkaniem samego autora* (2), z Polską (1), Litwą (4), Wileńszczyzną (2), Ukrainą (3). *W przypadku ballad A. Mickiewicza* to folklor pogranicza litewsko-białoruskiego (1), okolice Nowogródka (1), obszar kultury słowiańskiej (2), pogańskiej/przedchrześcijańskiej (3).

Podsumowując trafność wypowiedzi studentów, wypada stwierdzić, że badana grupa nie tylko nie rozumie pojęcia ludowości, ale też nie wie, na czym polega ludowość ballad A. Mickiewicza, co w końcu jest oczywiste, skoro nie rozumie pojęcia podstawowego. Dlaczego tak źle wypadła wiedza na temat zjawiska znanego w literaturze od dawna i do tego uznawanego powszechnie do dziś za nieskomplikowane, tłumaczy dowcipna i wiele mówiąca wypowiedź ankietowanego studenta/studentki: *Pojęcie ludowości ballad wiążę ze szkołą, a konkretnie lekcjami języka polskiego oraz z zajęciami romantyzmu.* ☺ Jej autor/autorka nie zdawał sobie zapewne sprawy z tego, że dotknął sedna problemu – gdzież indziej mógł poznać ludowość i to, co ją ukształtowało, jak nie w szkole właśnie, skoro lud i kultura ludowa żyją tylko w pamięci starszych generacji i do tego jako zjawisko znane raczej ze słyszenia, a nie z własnych doświadczeń?

Należy tu złożyć pewne wyjaśnienie, ponieważ teza ta może spotkać się z ostrym sprzeciwem znawców folkloru i fascynatów kultury ludowej. Oczywiście, są regiony, które kultywują tradycje ludowe. Należą do nich niewątpliwie Kaszuby, Śląsk i Podtatrze. Istnieją także miejscowości, w których tradycje te są jeszcze bardzo żywe. Obszary te można jednak określić tylko jako mniejsze lub większe wyspy

otoczone morzem, któremu kultura ta jest zupełnie obca, a w najlepszym przypadku – na którym ulega zanikowi.

Przyjrzyjmy się jeszcze owym „wyspom" i zastanówmy się, co odpowiedzieliby ich mieszkańcy na pytanie, dlaczego kultywują tradycje przodków. Czy odpowiedź brzmiałaby: *Czynię tak, bo tak się należy*. *Tak postępowała moja matka i babka, a wcześniej matka mojej babki i jej babka* (podobny wywód można przeprowadzić, uwzględniając linię męską), czy też: *Kultywujemy te tradycje, ponieważ odróżniają nas od sąsiadów, są piękne, nadają sens naszemu życiu*? Różnica pomiędzy obiema odpowiedziami jest zasadnicza. Pierwsza zdradza arefleksyjny stosunek do tradycji i trwania w niej, a więc istnienie kultury żywej. Druga wyraża refleksję i potrzebę ocalenia tej tradycji od zapomnienia (z różnych powodów), a więc istnienie kultury już tylko pielęgnowanej.

Na potrzebę ocalenia tradycji kultury chłopskiej zwracał uwagę ponad dwadzieścia lat temu J. Szczepański. Pisząc o kulturze ludowej, stwierdzał, że:

> Sztuka ludowa we wszystkich swoich przejawach była […] ważnym składnikiem więzi lokalnej i regionalnej. „Swoich" poznawało się […] po stroju, po wymowie, po swoistościach codziennego języka – słownictwie i melodii języka. Architektura wyznaczała granice regionów kulturowych, a ozdoba domu, malowanie ścian, rzeźbienie mebli i sprzętów przekazywanych z pokolenia na pokolenie podtrzymywało poczucie ciągłości i tożsamości społecznej. Kultura chłopska odcinała się w niektórych składnikach ostro od pańskiej kultury dworu [...]. Doniosłość sztuki ludowej polegała m.in. także na tym, że była ona składnikiem więzi społecznej, regionalnej i lokalnej, była czynnikiem spajającym społeczności wioskowe, dawała wspólny „wzór fizyczny" mieszkańca wsi […] ten wzór fizyczny, tzn. wygląd zewnętrzny członka wspólnoty, do przestrzegania obyczajów, do solidarności i pomocy wzajemnej włączał także młode pokolenie w ciągłość kulturową wsi. […] Kultura a przede wszystkim sztuka ludowa były w pewnym stopniu estetycznym wyrazem stosunku do ziemi, były jakby apoteozą pracy chłopskiej, unaocznieniem […], że siła chłopa wynika z samych sił przyrody, których jest on w jakimś stopniu częścią czy przejawem[4].

Zadał jednak pytanie: „czy możliwa jest do utrzymania sztuka ludowa funkcjonująca w życiu rodzin chłopskich w taki sam sposób, w jaki funkcjonowała w minionych wiekach?"[5] Stwierdził, odwołując się do istniejących lokalnie tradycji, że jest to możliwe, o ile wieś uzyska na tym polu pomoc choćby od szkół, a sami chłopi nie zatracą własnej kultury, upodabniając się do farmerów z krajów Zachodu i przyjmując kulturę mieszczańską[6]. Minęło już, jak wcześniej zaznaczono, dwadzieścia lat od czasu publikacji cytowanej wypowiedzi J. Szczepańskiego i proces zanikania odrębności kulturowej chłopów jest już, niestety, daleko posunięty.

Tendencje te zaczęły się zresztą znacznie wcześniej. Jeszcze przed wojną J. Bystroń pisał:

---

[4] J. Szczepański, *Chłopi jako twórcy kultury. Skrót („Akcent" 1986, nr 4, s. 7–15),* [w:] J. Gajda, *Antropologia kulturowa,* cz. 1. *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze,* Toruń 2004, s. 197–199.

[5] Tamże, s. 201.

[6] Tamże, s. 202–203.

> tradycyjna kultura ludowa przechodzi poważny kryzys. Etnografowie biadają, że kultura ludowa ginie. Istotnie, oblicze kulturalne wsi ulega szybkiej zmianie; zaczyna się niwelacja kulturalna i urbanizacja, częściowo nawet i kosmopolityzacja. Dawne treści tradycyjne w jakimkolwiek zakresie tracą swą popularność: coraz mniej opowiada się baśni, coraz rzadziej śpiewa się dawne pieśni; zwyczaje i obrzędy stają się coraz częściej jedynie zabawą, do której nie przywiązuje się znaczenia[7].

Warto podkreślić, że J. Szczepański zwraca uwagę, co znamienne, tylko na kulturę materialną, a niewiele mówi o kulturze duchowej. J. Krzyżanowski podkreślał w okresie międzywojnia, że nie można oddzielić literatury od folkloru:

> literatura i folklor zazębiają się nawzajem, przenikają, krzyżują i tworzą wspólne podścielisko, z którego literatura wyrasta, by odpowiednio w chwili narodzin się różnicować. Tutaj właśnie możemy przekonać się, że teoretycznie literatura od folkloru oddzielić się nie da, są to bowiem tylko konary wyrastające z tego samego macierzystego pnia, magazynującego soki żywotne, z których czerpie siłę kultura literacka zróżnicowanej społeczności, zarówno kultura wyrażająca się w słowie pisanym, jak kultura słowa mówionego[8].

Nowatorska – jak na ówczesne czasy – myśl J. Krzyżanowskiego o równouprawnieniu literatury pisanej i przekazywanej ustnie (będących częścią kultury ogólnonarodowej), wyraźnie sytuuje tę ostatnią w kulturze ludowej. W wypowiedzi J. Szczepańskiego, którą opublikowano pięćdziesiąt lat później, nie ma już odwołań do twórczości literackiej chłopów. Wynika z tego, że ta część kultury ludowej zaginęła gdzieś na przestrzeni tych pięćdziesięciu lat. Możliwość tę potwierdza zresztą cytowana myśl J. Bystronia. Nie będziemy wywarzać otwartych drzwi – spowodowały to wojny światowe, migracje powojenne, rozwój szkolnictwa i dostęp do niego, masowe komunikatory, wreszcie – przemiany społeczne i obyczajowe, np. w zakresie spoistości wspólnoty wioskowej, autorytetu władzy rodzicielskiej i autorytetów w ogóle, na których m.in. opierała się kultura tradycyjna[9]. Przyczyna leży jednak również w samym charakterze kultury ludowej i typowych dla niej procesach selekcji dziedzictwa kulturowego – zaniku lub utrzymywania się wytworów, w zależności od wykazywanej przez nie trwałości. Jak stwierdza K. Dobrowolski, spośród licznych wytworów kultury ludowej ostawały się te, które były dla danej społeczności ważne życiowo, zaspokajały potrzeby gospodarcze, techniczne, społeczne, emocjonalne i nie ścierały się z nowymi, rywalizującymi z nimi wytworami. Były to głównie wytwory kultury materialnej[10].

Dlaczego jednak należy o tym pamiętać? Otóż, co w pewnym stopniu paradoksalne, mówiąc o ludowości np. ballad, posługujemy się pewnym skrótem myślowym. Samo pojęcie, jeśli wywiedziemy je od słowa „lud", powinno obejmować wszelkie zjawiska, które kultura tej społeczności wytworzyła. Tymczasem pod tym pojęciem literackim kryje się tylko odwołanie do literatury ludowej. Skoro, jak zaznaczono, ta twórczość dawno już zaczęła zanikać, nie można się dziwić, że problemy

---

[7] J.S. Bystroń, *Kultura ludowa*, Warszawa 1947, s. 10–11.

[8] J. Krzyżanowski, *Paralele*, Warszawa 1935, s. 20.

[9] K. Dobrowolski, *Chłopska kultura...*, s. 415, 419–420, 422–424.

[10] Tamże, s. 415–416.

z rozumieniem ludowości wybranych utworów mieli już studenci ćwierć wieku temu i że pogłębiły się one w ostatnich czasach.

Powróćmy teraz do wspomnianej na początku lekcji i podjętego na niej problemu ludowości ballad A. Mickiewicza. Próba „tradycyjnego" wytłumaczenia tego zagadnienia przez nauczycielkę nie dała żadnych rezultatów, czemu nie można się dziwić. Wiedzy tej uczniowie nie mogli do niczego odnieść, ponieważ kultura ludowa w takim kształcie, w jakim istniała za czasów autora *Ballad i romansów*, dawno już, co wyżej wykazano, zaniknęła. Nie wiadomo też, w jakim zakresie istnieje ona w wykształceniu erudycyjnym nauczyciela (nauczyciela w ogóle, a nie tylko wspomnianej wyżej polonistki). Można przypuszczać, że mniej więcej w takim samym, jak u studentów, skoro problemy z rozumieniem ludowości były uchwytne już ćwierć wieku wcześniej. Należałoby w związku z tym zastanowić się, czy nie lepiej skoncentrować się na czytaniu samego utworu i do niego ograniczyć lekcję, skoro pojęcie ludowości przerasta możliwości percepcyjne ucznia lub budzi kontrowersyjne skojarzenia, a w efektem jego „opracowania i omówienia" jest slogan o nawiązywaniu do wierzeń ludowych, przekształcający się w stereotyp myślowy. Rozważeniem tego problemu zajmiemy się później, teraz przedstawię przebieg lekcji, która pomogła uczniom zrozumieć, co kryje się pod pojęciem ludowości oraz na czym polega ludowość ballad A. Mickiewicza.

Zajęcia zaczęły się od pytania, które na poprzedniej lekcji – poświeconej *Świteziance* – zadała polonistka: z czym kojarzy się uczniom ludowość? Odpowiedź była taka sama, ale tym razem obyło się bez śmiechów. Ustaliliśmy, że pod wyrazem *wsioki* kryją się mieszkańcy wsi, dlaczego jednak pojęcie ludowości można wiązać ze wsią, nikt nie potrafił powiedzieć. Okazało się, że poprzednia lekcja, mimo wysiłków nauczyciela, niczego nowego do wiedzy uczniów nie wniosła i niczego nie wyjaśniła. Zaproponowałam więc powtórne rozpatrzenie tego problemu.

Pracę rozpoczęliśmy od rozważenia, kiedy i w jaki sposób mieszkańcy wsi spędzali na przełomie XVIII i XIX wieku (w czasach Mickiewicza) czas wolny od pracy. Dość łatwo przyszło ustalić, że poza świętami, które podlegały pewnym rytuałom, takim czasem był głównie okres zimy, jednak i wtedy nie był to czas beztroski, spędzany tylko na zabawie. Poświęcano go przede wszystkim różnego rodzaju zajęciom domowym i gospodarskim, dla których nie ma i nie było zwykle czasu w okresie prac polowych, a także pracom, które przygotowywały do następnego cyklu w przyrodzie i w gospodarstwie.

Znacznie trudniej przyszło ustalić, jak ten czas spędzano. Próby naprowadzenia na wspólnotowe spotkania poświęcone zabawie, której mogła towarzyszyć i często towarzyszyła także praca, dały odpowiedzi dość zabawne w tym kontekście: *Dawniej nie było pralek, lodówek, kuchni gazowych*. To zapewne reminiscencje z nauczania wczesnoszkolnego, na temat tego, jak to niegdyś bywało. Od pralek i lodówek przeszliśmy do prądu. Jedna z uczennic z nieukrywanym zdziwieniem krzyknęła niezbyt głośno: *Matko Święta. Szok! Suszarek nie było!* Wreszcie pojawiły się wyczekiwane przez prowadzącą lekcję współczesne „pożeracze" czasu: gry komputerowe, Internet, telewizor, wideo. Tych wszystkich niosących dziś rozrywkę i informację udogodnień dwieście lat temu nie było, co w takim razie mogło je zastępować? Był to problem, który, niestety, musiał podjąć już sam nauczyciel.

Najważniejszym jednak zagadnieniem dla zrozumienia pojęcia ludowości jest podział społeczeństwa, którego część żyła w kulturze tradycyjnej, oralnej, a część w kulturze piśmiennej, literackiej (bez potrzeby używania tych pojęć). W tym celu wprowadzono mieszkającą również na wsi szlachtę. W życiu obu tych grup społecznych można zauważyć pewne podobieństwa, ale też i zasadnicze różnice, wynikające z przynależności do odmiennych kultur. Takim podobieństwem była np. potrzeba wieści ze świata. Tym, kto je przynosił, był człowiek z daleka – przybysz, gość, równie serdecznie witany w szlacheckim gnieździe, jak i w chłopskiej chacie. Gościa szlachcica hołubiono długo i często podstępem przetrzymywano, choć jego opowieści gospodarze i okoliczne dwory znały już na pamięć. Gościa z chłopskiej chaty witano na krótko i żegnano serdecznie, z prośbą o rychłe przybycie, a jego pobyt był dla gospodarza wyróżnieniem i okazją do spotkania całej wsi.

Tak w chłopskiej izbie, jak i szlacheckiej bawialni rozmawiano, wysłuchiwano wieści ze świata, plotkowano, opowiadano anegdoty, wspominano. Zasadnicza różnica polegała jednak na tym, że gość szlachcica mógł przywieźć książki, mogły być one również we dworze. Można więc było także spędzać czas na wspólnej lub indywidualnej lekturze, która poza rozrywką mogła dostarczać wiedzę. Wiedzę dawały również szkoły, do których szlachta posyłała dzieci lub przekazywali ją wykształceni i sprowadzani specjalnie w tym celu do domu guwernerzy. W tym miejscu uczniowie powinni zastanowić się, co mogło w chłopskiej chacie (w kulturze tradycyjnej, oralnej) zastępować lekturę i w jaki sposób przekazywano wiedzę z pokolenia na pokolenie. Jest to bardzo ważny moment dla rozumienia istoty kultury tradycyjnej, opartej na przekazie ustnym, w której cała wiedza o życiu przekazywana była w postaci pouczających i wyjaśniających opowieści, mających nierzadko charakter symboliczny. Były to bajki magiczne i zwierzęce (znane uczniom jako baśnie i bajki), przypowieści, podania, legendy, bajki ajtiologiczne, opowieści realistyczne i fantastyczne o strzygach, upiorach, diabłach i utopcach, opowieści religijne i parareligijne, kawały i anegdoty[11]. Były to również przysłowia i rymowane aforyzmy, typu: *Na Nowy Rok – przybywa dnia na zajęczy skok, Gdy w Gromnice woda ciecze, zima jeszcze się przewlecze, Na świętego Grzegorza idą rzeki do morza, Przed Józefem siew – Pana Boga gniew*[12]. Służyły one przekazywaniu wiedzy, prawdy o życiu, przekonań, społecznych mitów mających charakter kompensacyjny, czyli wszystkiego, co ta społeczność przeżyła i wypracowała. Służyły także rozrywce. Osoby opowiadające je – bajarze i bajarki, ze względu na swoje umiejętności byli w tej społeczności bardzo szanowani[13].

Na koniec fazy wstępnej lekcji należy jeszcze zwrócić uwagę na przenikanie tych opowieści do życia wyższych stanów, dzięki niańkom, mamkom, opiekunkom i służbie, na dwutorowość kultury, nie tylko polskiej do czasów romantyzmu, i (ewentualnie) na programowe uznawanie literackiego dorobku ludu (stąd literatura ludowa i ludowość) za równorzędny literackiemu dorobkowi elit wykształconych

---

[11] Zob. J. Krzyżanowski, *Polska bajka ludowa w układzie systematycznym*, t. 1–2, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962.

[12] Zob. np. J. Lechowa, *Kalendarz obrzędowy (Materiały z XIX i XX w.)*, „Prace i Materiały Muzeum Archeologicznego i Etnograficznego w Łodzi", Seria Etnograficzna nr 11, Łódź 1967, s. 22–92.

[13] Por. K. Dobrowolski, *Chłopska kultura...*, s. 418.

i tworzących w języku pisanym. Dzięki temu zainteresowaniu zaczęto zbierać z ust bajarzy i bajarek ich opowieści. Pozwoliło to ocalić od zapomnienia ulotne opowieści ustne i ocalić spuściznę ludu dla przyszłych pokoleń. Można również wspomnieć nazwiska najbardziej znanych i zasłużonych w Polsce i w Europie etnografów.

Proponowany wstęp nie powinien mieć charakteru kursowego wykładu, ani też opowiadania pedagogicznego. Powinna to być raczej pogadanka heurystyczna, która służyłaby rozbudzeniu zainteresowania uczniów, uświadomieniu im, że czegoś nie wiedzą. Służyłaby głównie pomocą w dojściu do wiedzy i dopiero w ostateczności byłaby to podpowiedź lub przekazanie pewnych wiadomości przez nauczyciela. Uczniowie powinni mieć również świadomość, że nie zdobywają pełnej wiedzy o kulturze ludu, lecz zaledwie zarys wiadomości na temat kultury duchowej, wypracowanej przez tę społeczność, że są to wiadomości uproszczone, niezbędne do zrozumienia problemu.

Drugim etapem pracy było porównanie wybranej baśni i wybranej ballady A. Mickiewicza (ponownie sięgnęliśmy do *Świtezianki*) pod kątem narratora, jego stosunku do świata przedstawionego i jego elementów, prawd moralnych oraz nastroju utworu. Efekt końcowy pracy można uporządkować w postaci tabeli, albo też wykorzystać techniki wizualizacyjne. Jako baśń przykładową wybrano *Baśń o uśpionej pannie i zaklętych skarbach na dnie potoku* – fragment *Lalki* B. Prusa. Opowieść Węgiełka, którą usłyszał Wokulski, można odnaleźć w zbiorze baśni polskich[14]. O jej wyborze zadecydowały cechy drugorzędne: długość (a raczej krótkość), wyrazisty narrator i język nie nastręczający problemów w konkretyzacji utworu, za to wyraźnie wskazujący na pochodzenie z nizin narratora i bohaterów. Baśń o wyraźnych cechach gwarowych powodowałaby trudności w odbiorze.

Tab. 1. Porównanie baśni *O uśpionej pannie i skarbach na dnie potoku* B. Prusa oraz ballady *Świtezianka* A. Mickiewicza

	Zagadnienie	Baśń *O uśpionej pannie i skarbach na dnie potoku* B. Prusa	Ballada *Świtezianka* A. Mickiewicza
Świat przedstawiony	narrator	akceptuje bez zastrzeżeń świat, o którym opowiada **pochodzi z nizin społecznych i jego język to zdradza** (mówi: niedopyrze, przez taki interes, ze zbytków, wejść do podziemiów, dobrał się do złotego łóżka)	akceptuje bez zastrzeżeń świat, o którym opowiada **mówi pięknym językiem**
	bohater	postaci z ludu – kowal, baba postaci fantastyczne – uśpiona panna ze szpilą w głowie, nietoperze wielkie jak psy, wilki buchające płomieniem z paszczy, potwory	postaci z ludu – strzelec z boru postaci fantastyczne – Świtezianka – panna z jeziora

[14] *Księga bajek polskich*, t. 2, wybór wstęp i oprac. M. Grabowska, Warszawa 1988, s. 172–174.

Świat przedstawiony	czas akcji	nieokreślony	nieokreślony
	miejsce akcji	nieokreślone – miejsce po potoku pokryte kamieniami (łąka?) współistnienie świata realistycznego i fantastycznego	mało skonkretyzowane okolice jeziora Świteź; brak dokładnej lokalizacji współistnienie świata realistycznego i fantastycznego
	przyroda	antropomorfizacja przyrody przyroda o cechach ludzkich, na prawach bohatera uczestniczy w wydarzeniach	antropomorfizacja przyrody przyroda o cechach ludzkich, na prawach bohatera uczestniczy w wydarzeniach
	nastrój	tajemniczość, groza, obecność świata nadprzyrodzonego wymierzającego sprawiedliwość	tajemniczość, groza, obecność świata nadprzyrodzonego wymierzającego sprawiedliwość
	morał	wiara w podstawowe prawdy moralne: „Przed niebojącym złe umyka jak cień przed człowiekiem”	wiara w podstawowe prawdy moralne: „Kto przysięgę naruszy, ach, biada jemu za życia biada i biada jego złej duszy”

W trakcie pracy wyłoniły się dwa problemy, na które warto zwrócić tu uwagę. Pierwszy dotyczył miejsca akcji. W *Baśni o uśpionej pannie* nieokreśloność miejsca nie budziła zastrzeżeń. Nieco inaczej uczniowie zapatrywali się na *Świteziankę*, stwierdzając, że miejscem akcji są okolice jeziora Świteź. Nie potrafili jednak powiedzieć, czy takie jezioro istnieje naprawdę ani też zlokalizować jego położenia. Wyjaśnienia nauczyciela uzmysłowiły uczniom, że pierwowzorem ballad A. Mickiewicza były także legendy z rodzinnych stron poety i że jezioro Świteź rzeczywiście istnieje. Wskazanie miejsca akcji zdaje się świadczyć, że legenda opiera się na prawdziwych wydarzeniach, jednak wydarzenia podobne, a nawet takie same można spotkać i w innych utworach, dlatego też całą opowieść należy uznać za fikcyjną. Bajarze, chcąc podnieść rangę i znaczenie swoich utworów oraz uprawdopodobnić występujące w nich wydarzenia, osadzali je w znanych słuchaczom realiach, bohaterami czynili znane ze słyszenia postacie, odwoływali się do prawdziwych wydarzeń[15]. Jednak mimo tych elementów ich opowieści uznajemy za fikcyjne.

Drugim problemem, który budził kontrowersje, tym razem zabawne, była groza świata przedstawionego. Uczniowi wychowanemu na obrazie filmowym – filmach grozy, filmach katastroficznych, horrorach i thrillerach – potwory pilnujące ślicznej panienki i zamiana Strzelca w modrzew wydają się bardziej zabawne niż mrożące krew w żyłach, toteż trzeba się zastanowić, jak ten problem podjąć, by go nie uprościć lub nie nagiąć zdania uczniów do opinii nauczyciela. W prezentowanej lekcji poproszono uczniów o ustosunkowanie się do tych wydarzeń. Zostały uznane, jak przewidywano, za zabawne. Następnie polecono, by uczniowie wyobrazili sobie, że o zmierzchu mają samotnie przejść obok miejsca, w którym straszy. Okazało się, że chociaż nie wszyscy by się bali, to jednak każdemu towarzyszyłyby nieprzyjemne odczucia. To wystarczyło, by stwierdzić, że można mówić o grozie świata przedstawionego baśni i ballady.

[15] J. Krzyżanowski, *W świecie bajki ludowej*, Warszawa 1980, s. 31–37.

Warto zastanowić się także nad antropomorfizacją świata przyrody, ponieważ wychodzimy tu już poza opowieści ludowe i wkraczamy w sferę życia duchowego. Ogromny wpływ na kulturę chłopską wywierało silne uzależnienie od sił natury, stąd też jej cechą było duże zespolenie z tymi siłami. K. Dobrowolski pisze:

> Wysoce charakterystyczną cechą kultury tradycyjnej jest niepomiernie duża rola wierzeń i praktyk magicznych obok działań opartych na empirycznych, realnych podstawach. Podstawą działań magicznych był […] swoisty sposób interpretowania i wyjaśniania zjawisk przyrody [...]. Sposób ten polegał na przypisywaniu zjawiskom przyrody i przedmiotom przyrody ukrytych, mistycznych sił, które w pewnych przypadkach były personifikowane pod postacią rozlicznych demonów, władających jakimś szerszym lub węższym odcinkiem rzeczywistości. […] Siły te mogły przynosić człowiekowi szkody i klęski, mogły też być przez niego opanowane i wprzęgnięte do akcji dla jego korzyści[16].

Ta silna więź nie mogła pozostać bez wpływu na powstające opowieści i zadecydowała o prawach, jakie przypisano przyrodzie w tych podaniach.

Pora na rozwiązanie postawionego wcześniej problemu dotyczącego potrzeby zapoznawania uczniów z wiedzą o przeszłości narodu i pojęciami typu ludowość. Warto w tym miejscu przypomnieć, że od dwóch dziesięcioleci socjologowie i psycholodzy zwracają uwagę na pogłębiający się kryzys życia rodzinnego i zanik niektórych pełnionych przez rodzinę funkcji, w tym przypadku funkcji przekaźnika szeroko rozumianej wiedzy o własnych korzeniach i przeszłości:

> Każdy z nas ma swoją osobistą historię – pisze A.I. Brzezińska – która rozpoczyna się znacznie wcześniej, niż zwykle sądzimy. Przeszłość […] daje poczucie ciągłości i trwania dzięki temu, iż kolejne, następujące po sobie pokolenia przekazują sobie to, co dla nich najistotniejsze. Są to wiedza i umiejętności cenione w danej grupie, wizje działania i ideały, wartości, zasady i reguły postępowania w różnych codziennych sytuacjach, zwyczaje i obyczaje, sposoby świętowania, rytuały dotyczące różnych ważnych wydarzeń. […] Pamięć o przeszłości poprzez poczucie zakorzenienia daje poczucie ciągłości, pewności i bezpieczeństwa, zaspokaja potrzebę afiliacji, „potrzebę bycia skądś”[17].

Skoro dom przestaje pełnić funkcje transferu wiedzy o przeszłości rodziny i zbiorowości, z której ona pochodzi, funkcję tę musi przejąć szkoła. Jej zadaniem jest nie tylko wychowanie dla przyszłości i przygotowanie do niej, ale również zapoznanie z przeszłością, także z tą dziecku najbliższą – z własną rodziną, z jej korzeniami, historią, tradycjami itd.[18] Nauczyciel musi jednak pamiętać, że ta praca posiada zupełnie inny wymiar, aniżeli, nazwijmy to ogólnie, zapoznawanie z wie-

---

[16] K. Dobrowolski, *Chłopska kultura...*, s. 420.

[17] A.I. Brzezińska, *Kultura – wychowanie – tożsamość,* [w:] *Edukacja humanistyczna w nowym stuleciu. Rola humanistyki w kształtowaniu świata wartości i postaw młodych Polaków*, Wrocław 2007, s. 16.

[18] Taką funkcję pełni oczywiście edukacja regionalna, ale też i literatura. Poza tym poszukiwanie i odkrywanie własnych korzeni polega nie na publicznym prezentowaniu historii własnej rodziny, lecz na odkrywaniu i wskazywaniu przez nauczyciela, czym uczeń powinien się zainteresować.

dzą. Wprowadzenie pojęcia ludowości nie powinno ograniczać się do zapoznania z nim oraz czytania utworów pisarzy, którzy nawiązywali do literatury ludowej i z niej czerpali. Równie ważne, a nawet ważniejsze jest przekazanie owych ludowych prawd, którymi kierowały się i kierują dalej całe pokolenia Polaków, że to dziedzictwo niepiśmiennych chłopów jest nadal żywe, mimo że zostało ograniczone, co widać po studenckich wypowiedziach, do „walki dobra ze złem".

J. Campbell, mówiąc o związku mitu z życiem współczesnego człowieka, stwierdził, że wyeliminowanie literatury antycznej z edukacji spowodowało usunięcie zachodniej tradycji informacji mitologicznej. Wraz z jej utratą

> utraciliśmy coś istotnego, bo nie mamy na jej miejsce żadnej porównywalnej z nią literatury. Te fragmenty informacji z dawnych czasów, związane ze sprawami, które pomagały ludziom żyć, budowały cywilizacje i przez całe tysiąclecia kształtowały religie, mają też ścisły związek z głębokimi problemami wewnętrznymi, z duchowymi tajemnicami i progami, jakie musimy forsować, i jeśli nie masz na tej drodze żadnych drogowskazów, musisz wypracować je sam. Kiedy jednak jakiś temat cię pochwyci, kontakt z tą bądź inna tradycją rodzi w tobie odczucie iż poznajesz coś tak istotnego, głębokiego i ożywczego, że nie chcesz już z tego rezygnować[19].

Taką „inną tradycją" jest również rodzima literatura ludowa, ukształtowana przez kulturę tradycyjną. Trawestując cytowaną wyżej wypowiedź, można ją odnieść do bajki ludowej (baśni lub bajki magicznej) i twórczości literackiej na niej opartej, przyznającej literaturze ludowej prawdę artystyczną zgodną z duchem narodu. Na znaczenie baśni w rozwoju duchowym i emocjonalnym człowieka zwracał uwagę B. Bettelheim[20]. Takie samo znaczenie może wywierać literatura pisana, oparta na literaturze tradycyjnej i przyznająca jej prawa równorzędne, literatura, która dla potomnych utrwaliła i ocaliła ulotny wytwór ustnego przekazu. Ten przekaz ocalony jest również w zbiorach baśni, gimnazjum zaś jest ostatnim momentem, w którym uczeń bez niechęci może do nich sięgnąć, jeśli się go odpowiednio zainteresuje.

Nie możemy od ucznia oczekiwać, że zachwyci się baśnią, legendą lub mitem oraz opartymi na nich utworami tylko dlatego, że mu je proponujemy. Cytowany wyżej Campbell ujął to następująco: „Nie wierzę, że można się interesować jakąś sprawą tylko dlatego, że w powszechnej opinii jest ona ważna. Wierzę natomiast, że coś może nas w taki czy inny sposób porwać"[21]. Przedstawiona wyżej lekcja zainteresowała uczniów, jednak owo „coś" pojawiło się zupełnie niespodziewanie i w innym kontekście. Pod koniec lekcji wróciłam do *wsioków* z początku zajęć. Z lekka ironizując, zwróciłam uwagę, że uczniowie tak sobie kpią z ludzi pochodzących ze wsi, z ich przywiązania do tradycji, a sami zachowują się tak samo jak niepiśmienni chłopi sprzed dwustu lat: podczas czytania baśni wszyscy siedzieli zasłuchani. Nikt nie przerwał i nie zwrócił uwagi, że czyta mu się bzdury: czy ktoś kiedyś, widział na przykład, by ziemia sama, w określonej porze otwierała się i ukazywała skarby? by ktoś, komu

---

[19] *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*, oprac. B.S. Flowers, Kraków 2007, s. 20–21.

[20] B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1–2, Warszawa 1985.

[21] *Potęga mitu*…, s. 21–22.

wbito szpilę w głowę, przeżył tę „operację"? by można było żyć bez picia i jedzenia przez całe stulecia? Toż ta śliczna panienka to jakieś monstrum, straszniejsze od samych potworów, które jej pilnowały! Zwrócenie uwagi na to, co J. Krzyżanowski nazwał antylogicznością bajki (sprzeczność z logiką życia codziennego)[22] i uznał za jej artyzm (autonomiczność i integralność bajki, polegająca na zamknięciu pewnego kompleksu sytuacji, które same sobie wystarczają bez potrzeby odwoływania się do jakichkolwiek instancji poza obrębem danego motywu lub wątku)[23], zadziwiło i zainteresowało uczniów, a szczególnie zachwyciło dziewczynkę, która tak zmartwiła się, że jej praprababka nie miała suszarki: *Ojej, rzeczywiście! Jakie to ciekawe!*

Deliberations on the folk character of Adam Mickiewicz's ballads as an example of the problem with the reception of classics in the upper primary school

Abstract

This article is devoted to the issue of folk character, which is very well known in the Polish school. The author draws attention to teachers' lack of didactic reflection in their expression of this problem, which leads to disruption in its reception. Folk character is a marginal phenomenon in the contemporary culture, and pupils cannot set the topic against their own practical experience.

This article presents a way of understanding of the folk character of Mickiewicz's ballads by students of Polish studies, and indicates reasons for incorrect or restricted understanding of this problem. A proposal of a lesson is presented, which offers a possibility of its understanding by students.

[22] J. Krzyżanowski, *W świecie…*, s. 46.

[23] Tamże, s. 91.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Między cogito a dubito. Uczniowskie drogi nie tylko do Różewicza

cogito i dubito w jednym
stoją domku
pan cogito na górze
pan dubito na dole

– te słowa z wiersza zatytułowanego *Wiedza* zamieszczonego w tomiku *Wyjście* Tadeusza Różewicza[1] stały się inspiracją do pracy licealisty – której tryb powstania jest opisany w dalszej części artykułu – analizującego relacje między myśleniem a wątpieniem. Młody człowiek, odwołując się do Różewicza i Herberta, przywołując też *Sprawność i błąd* Tadeusza Kotarbińskiego, zastanawiał się nad udziałem *cogito* i *dubito* w czynach, intelektualnych eksperymentach, działaniach zewnętrznych i tych dokonywanych przez człowieka tylko w myślach. Te dwie kategorie dość dobrze charakteryzują też sytuację szkolnych interpretacji tekstu, zaś łączący je w tytule referatu przyimek „między" – zakładający swoiste dialogizowanie – dodatkowo oddaje intencje niniejszej wypowiedzi.

Poznanie i motywacja

Ujmowanie wiedzy o literaturze jako alternatywnej opowieści o człowieku, realizacja celów formacyjnych i rozbudzanie chęci czytania, nabywanie lekturowych sprawności oraz włączanie szerokich kontekstów kulturowych – to często wymieniane jednym tchem zadania stawiane przed polonistyką licealną. Zadania skądinąd słuszne, ale stwarzające liczne problemy metodyczne. Implikują wszak pytania i o kanon lektur, i o ich wielość, a także gruntowność objaśniania, narzucają namysł nad kwestiami związanymi z obserwacją całości tekstu i jego wybranym fragmentem, znajomością jednego utworu i syntetycznym spojrzeniem na twórczość pisarza czy poety. Nade wszystko jednak **wymagają stałej refleksji nad relacjami między dwoma istotnymi w edukacji obszarami uczniowskiego rozwoju – sferą poznawczą a motywacyjną**. Zaniedbanie którejkolwiek z nich – jak dowodzą badania dotyczące szkolnej interpretacji – okazuje się wyjątkowo niebezpieczne. Jest sygnałem – o czym pisała Maria Jędrychowska[2] – nieautentyczności procesu lek-

[1] T. Różewicz, *Wyjście*, Wrocław 2004, s. 77.

2 M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996, s. 55–66.

tury i – na co z kolei zwracał uwagę Zenon Uryga[3] – jedną z istotnych przyczyn zaniku przyjemności czytania. To zaś – jak słusznie zauważył Jerzy Kaniewski[4] – niewątpliwie pogłębia efekt kryzysu współczesnego czytelnictwa.

Przerost sfery poznawczej był też jedną z powszechnie – w dobie reformowania oświaty – krytykowanych cech licealnej polonistyki. Nastawienie nie tyle na rekonstrukcję procesu historycznoliterackiego, co raczej na jego ilustrowanie poprzez przeładowane programy nauczania zgodnie uznawano za istotną przeszkodę utrudniającą zmiany. Nadmiar obligatoryjnie traktowanych materiałów w wielu przypadkach wręcz uniemożliwiał edukacyjny dialog.

„Komunikacja literacka w szkole, czyli bezpośredni odbiór i reakcje uczniów na tekst literacki, na głos autora, jest pozorowana, staje się mistyfikacją. Uczeń jest biernym odbiorcą odczytań nauczyciela, który przekazuje mu wiedzę o literaturze w postaci zamkniętej, bez możliwości dyskusji" – pisała jeszcze w 1997 roku Bożena Chrząstowska[5]. I choć z pewnością tradycja kształcenia licealnego sprawia, iż reforma na tym poziomie dokonuje się ze stosunkowo największymi oporami, to nie można nie zauważyć, jak bardzo zmieniła się w ciągu ostatnich lat i świadomość nauczycieli, i stosowane przez nich metody pracy. Zarówno przeobrażenia społeczne, jak i kulturowe, ale też dydaktyczny obszar wolności wpisany m.in. w podstawę programową oraz objawiający się możliwością wyboru spośród licznych programowych i podręcznikowych propozycji sprawiły, iż nauczyciele chyba bardziej uwierzyli we własny profesjonalizm. Jak wynika z reprezentatywnych badań psychologicznych i socjologicznych, nie są już zbiorowością, którą charakteryzuje odnotowywane nie tak dawno „wypalenie zawodowe". Pedagodzy nie tylko „wyszli z psychicznego dołka", ale i jako grupa zawodowa coraz częściej odczuwają satysfakcję z własnej pracy[6]. Zmiany można zauważyć także na lekcjach polskiego, gdzie sytuacje edukacyjne ukierunkowane na rozwijanie osobowości uczniów, również tej ujawniającej się w procesie lektury, nie należą już do rzadkości. Przynajmniej na poziomie nauczycielskich deklaracji polonistyczna metodyka „z uczniem pośrodku" stała się obowiązującym pewnikiem.

Nie sposób nie zauważyć, iż – niezależnie od metodologii preferowanej przez poszczególnych badaczy – powiązanie świadomości literaturoznawczej z wiedzą o uczniu i urzeczywistnianych przez niego mechanizmach percepcji już na długo przed reformą edukacji było swego rodzaju oczywistością w pracach z zakresu

[3] Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 33–37.

[4] J. Kaniewski, *Od czytania do pisania. Interpretacja tekstu literackiego w szkole średniej*, Poznań 2002, s. 47.

[5] B. Chrząstowska, *Reformę czas zacząć…*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, red. B. Chrząstowska, Warszawa 1997, s. 23.

[6] Wniosek taki wynika z badań *Szkoła bez przemocy* – przeprowadzonych w latach 2006–2007 przez CBOS i Agencję Profile. W badaniach CBOS uczestniczyło 3000 uczniów i 900 nauczycieli ze 150 szkół, zaś na zamówienie Agencji Profile obserwacje ankietowe na próbie 1200 uczniów i 2500 nauczycieli ze 181 szkół przeprowadzili magistranci Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania oraz socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zob. *Rzecz o szczuciu. Z prof. Januszem Czapińskim o niespodziewanych konsekwencjach poczynań ministra edukacji Romana Giertycha w polskich szkołach i o tym, jak wybrnąć z tego bigosu – rozmawia Jacek Żakowski*, „Polityka" 2007, nr 10.

dydaktyki[7]. Opisane w literaturze dydaktycznej ogólne prawidłowości lekturowe[8] szkolny polonista musi łączyć z indywidualnymi i niepowtarzalnymi drogami uczenia się przedmiotu jego własnych uczniów. Stąd ważna jest nauczycielska **umiejętność rozpoznawania zakresu wiedzy polonistycznej wyłaniającej się z uczniowskich konkretyzacji tekstów czy projektowanych – nie przez nauczyciela, ale samych młodych ludzi – kierunków lektury**. Ujawnianie autentycznych postaw czytelniczych otwiera na edukacyjny dialog, podpowiada też (o czym będzie mowa w dalszej części artykułu) konkretne rozwiązania metodyczne, a co najistotniejsze – **niweluje niebezpieczny rozziew między sferą poznawczą a motywacyjną**.

Przymus czy intelektualna przyjemność?

Aby uniknąć często kojarzonej z dydaktyką idealizacji i niepożądanej gołosłowności sądów, posłużę się konkretnym przykładem zrealizowanych działań edukacyjnych. Punktem wyjścia do nich stał się zamieszczony w *Skarbcu języka, literatury, sztuki* – szkolnej książce dla szkół ponadgimnazjalnych – wiersz Tadeusza Różewicza *Walentynki*[9]. Obiektem zainteresowania badawczego nie była jednak ani jego interpretacja dokonywana przez uczniów, ani dydaktyczne spożytkowanie zamieszczonej w podręczniku jako wzór lektury analitycznej wypowiedzi Anny Legeżyńskiej[10]. Uwagę skupiono raczej na tym, jak uczniowie przekraczają podręcznikowe ramy. Ponieważ znawcy poezji współczesnej dowodzą, iż *Walentynki* i *recycling* to dwa filary tomiku *zawsze fragment* Tadeusza Różewicza[11], interesujące było, czy szkolne ćwiczenia w sztuce interpretacji mogą wychodzić poza lekturę jednego tekstu wybranego przez autorów szkolnej książki? czy uczniowie samodzielnie potrafią określić problemy, wokół których ogniskuje się cały poetycki tomik, dokonać swoistej syntezy i wskazać korespondujące z nim szersze konteksty? Ciekawe było i to, czy prace będące efektem takiej lektury będą świadczyć bardziej o szkolnym przymusie, czy intelektualnej przyjemności czytania?

Uprzedzając prezentację poczynionych konstatacji, warto zauważyć, iż obserwacje były prowadzone w I klasie zreformowanego liceum. Analizowane materiały powstały w ramach normalnych zajęć lekcyjnych, w trakcie których udział nauczyciela sprowadzał się przede wszystkim do roli inspiratora motywującego uczniów

---

[7] Takie ukierunkowanie łączy zakorzenione w strukturalizmie prace B. Chrząstowskiej i wykorzystujące sugestie hermeneutyki publikacje B. Myrdzik, wyprowadzoną z personalizmu koncepcję M. Jędrychowskiej oraz uwzględniającą audiowizualność współczesnej kultury teorię „ekranowego czytelnika" A. Książek-Szczepanikowej.

[8] Warto wspomnieć choćby o opisanych w literaturze dydaktycznej czytelniczych postawach uczniów, barierach lekturowych czy poziomach percepcji tekstu. Zob. J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii – próba diagnozy*, Kraków 1980; Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982; B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.

[9] Zob. *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Wypisy z ćwiczeniami. Kultura XX wieku i jej tradycje. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego i profilowanego*, red. B. Chrząstowska, Poznań 2002, s. 10–12.

[10] Tamże, s. 10–15.

[11] Por. P. Czapliński, P. Śliwiński, *Literatura polska 1976–1998*, Kraków 1999, s. 339.

do lektury. Aby zachować jak największą naturalność sytuacji, licealiści nie byli poinformowani o badawczym wykorzystaniu ich prac[12].

Zamieszczone w *Skarbcu* teksty ukazują Różewicza jako pełnego dystansu, by nie rzecz pesymizmu, krytyka współczesności. Świat *Walentynek* jest groteskowy i ironiczny, banalny i zatrważający, pokawałkowany i pozbawiony jakiegokolwiek sensu. Trudno w nim młodym ludziom znaleźć swoje miejsce. Różewicz to przecież poeta mądry i tolerancyjny, to zakorzeniony kulturowo człowiek, który próbuje w swoim poetyckim dyskursie tworzyć i etykę, i metafizykę[13]. Stąd pierwsze ze zrealizowanych przez pierwszoklasistów zadań wiązało się z próbą rozszerzenia czytelniczej perspektywy. Uczniowie mieli przejrzeć, przeczytać dowolny tomik poezji Tadeusza Różewicza. Świadectwem lektury miały być swoiste rejestry problemów, tematów, wątków, motywów uznanych przez licealistów za ważne i godne przedyskutowania. Już fakt, iż 15–16-latkowie dotarli do 13 tomików poety, dobrze świadczył o ich samodzielności. W 31-osobowej klasie młodzież przeczytała i wskazała istotne dla nich kulturowe zagadnienia w odniesieniu do tomików powstałych w bardzo różnych okresach twórczości Różewicza. I tak 5 osób wybrało *Niepokój* – pierwszy, opublikowany w 1947 roku tomik poety, aż 10 uczniów sięgnęło do wydanego w 2004 roku *Wyjścia*. Z kolei *szara strefa* (2002) stała się impulsem do refleksji dla 3 młodych ludzi. Po 2 osoby wybrały *Formy* (1958), *Twarz* (1964) i *Twarz trzecią* (1968). Pojedyncze wypowiedzi dotyczyły *Czerwonej rękawiczki* (1948), *Poematu otwartego* (1956), *Nic w płaszczu Prospera* (1962), *Regio* (1969), *Płaskorzeźby* (1991), *zawsze fragment. recycling* (1998). Także 1 osoba skupiła uwagę na opublikowanym w 1999 roku tomie *Matka odchodzi*. Imponujący okazał się też rejestr zaproponowanych przez licealistów problemów. Wskazali bowiem średnio 8–25 zagadnień wartych rozwinięcia w toku dalszych szkolnych penetracji.

Wielość uczniowskich propozycji sprawiła, iż w toku klasowych rozmów/negocjacji spośród zagadnień przez siebie wskazanych każdy wybrał jedno do dalszego, już teraz pogłębionego opracowania. Ten etap pracy również zmuszał licealistów do samodzielnych poszukiwań, tym razem nie tylko w obrębie utworów Różewicza, ale i w wielorodnych kontekstach. W końcowym efekcie powstało 31 prezentacji, których poziom merytoryczny świadczył i o potencjale intelektualnym licealistów, i potwierdzał główną ideę programu *Uczę się sam…*[14], wokół którego zbudowano podręcznik *Skarbiec języka, literatury i sztuki.* Programowa koncepcja została podsumowana przez Bożenę Chrząstowską słowami pedagoga z Uniwersytetu w Lille. Twierdził on: „Dzieci powinny być kształcone w taki sposób, by do jak największych zasobów wiedzy mogły dochodzić s a m o d z i e l n i e i same odkrywać zasady rzą-

[12] Autorami analizowanych prac są uczniowie z Liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu. Materiał pochodzi z roku szkolnego 2005/06. Ówcześni pierwszoklasiści w maju 2008 roku zdali maturę, stąd wskazane byłoby porównanie ujawnionych w toku badań predyspozycji z efektami egzaminu.

[13] Zob. T. Drewnowski, *Walka o oddech. O pisarstwie Tadeusza Różewicza*, Warszawa 1990, s. 303.

[14] *Uczę się sam… Program nauczania w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym, technikum. Język polski w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, oprac. B. Chrząstowska, Poznań 2002.

dzące światem – pod kierunkiem nauczyciela i za pomocą nowoczesnych środków dydaktycznych – Internet i multimedia”[15].

Czytelnicze perspektywy

Opracowane przez licealistów – inspirowane tomikami Różewicza – lekturowe projekty ujawniały i korzystanie z Internetu, i wpływ obrazowej kultury medialnej. Sporych rozmiarów kolorowe plansze, długie – niekiedy kilkumetrowe – zwoje, liczne schematy, które celowo wizualizowały relacje między rozmaitymi tekstami kultury oraz wskazywały łączące je myślowe zależności – to rzucające się w oczy cechy analizowanych materiałów. Internetowe zdobywanie informacji nie zdominowało jednak tego, co młodzież chciała przekazać. **Problem tkwił** – co w perspektywie polonistycznej bardzo ważne – **w treściach, a nie w technologicznych ułatwieniach/usprawnieniach**[16] czy obrazowym sposobie prezentacji. Życie w kulturze elektronicznych hiperprędkości nie zawładnęło umysłami nastolatków, a powolna lektura poezji okazała się dla nich ważna. Istotnym instrumentem ich rozwoju nadal – co dokumentują zebrane materiały – pozostała książka. Samodzielnie sięgali do twórczości nie tylko Różewicza, ale i Herberta, Białoszewskiego, Przybosia, Iwaszkiewicza, Grochowiaka, Brylla, Bursy, Wojaczka, Stachury... Nie odżegnywali się od autorów dawniejszych – Szekspira, Kochanowskiego, Norwida, Przybyszewskiego, Żeromskiego… Przywoływali Wańkowicza, Kapuścińskiego, Krall, Tokarczuk, Kiplinga i Erica Emanuela Schmidta (*Oskar i Pani Róża*). Powoływali się na literaturoznawcze opracowania, a niekiedy i dyskutowali z wypowiedziami Marii Janion, Aleksandra Fiuta, Zofii Zarębianki, Mariana Kisiela, Edwarda Balcerzana, Jacka Trznadla, Jana Błońskiego, Marka Zaleskiego i Marty Wyki. Sensownie wskazywali na związki literatury z religijnym postrzeganiem rzeczywistości (św. Bonawentura, św. Augustyn, Jan Paweł II, Buber, Tischner, Jędraszewski). Nieobce im były nazwiska filozofów – począwszy od Arystotelesa po Nietzschego, Wittgensteina, Levinasa, Jaspersa, Hildebrandta… I choć to wyliczenie nazwisk może sprawiać wrażenie przypadkowości, to licealiści umiejętnie wiązali je z omawianymi zagadnieniami – a te były nad wyraz różnorodne i zawsze – przypomnę – jako problem do refleksji zaproponowane w pierwszej fazie pracy przez samych uczniów, kiedy samodzielnie czytali Różewiczowskie tomiki. Pierwszoklasiści rozpatrywali m.in. takie kwestie, jak: *Poeta chmur – poeta śmietników*, *Anioł Stróż a Diabeł Stróż*, *Lustro jako motyw w kulturze, Intymność*, *Strach przed śmiercią*, *Motyw ojca w literaturze*, *Matka*, *Nuda życia – nuda w kulturze*, *Notatki*, *Dom – pajęczyna – pułapka – labirynt*, *Ślad Boga w człowieku*, *Bezradność w literaturze*, *Dehumanizacja* i zagadnienie przywołane na początku – *Między cogito a dubito*. Opisywali poetyckie spotkanie Różewicza z Miłoszem, porównywali *Traktaty (Teologiczny, Poetycki, Moralny)* Czesława Miłosza i *Wyjście* Różewicza oraz Miłosza *Oeconomia divina* i Różewicza *Niepokój*, a także analizowali np. motyw róży u Rymkiewicza (*Róża oddana Danielowi*

[15] Tamże, s. 4, cytowana wypowiedź pochodzi z „Gazety Wyborczej” z 23 kwietnia 2001, podkr. B. Chrząstowska.

[16] O niebezpieczeństwie wynikającym z nadmiernej wiary w techniczne udogodnienia i mitologizowaniu ich udziału w procesie międzyludzkiej komunikacji – zob. W. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 179.

Naborowskiemu) oraz u Różewicza (*Świt, dzień i noc z czerwoną różą*). Podejmowali takie zagadnienia, jak symbolika bieli czy błysku w poezji, piosence, kulturze…

Propozycje indywidualne

Lektura uczniowskich materiałów przekonuje, iż nie tylko dostrzegli stały w twórczości Różewicza temat wojny i holokaustu, ale odkrywali wątki myślowe szczególnie mocno eksponowane w ostatnich tomikach. Jak dowodzą krytycy, w *nożyku profesora* poeta szuka ostatecznej ochrony w milczeniu. „Zwraca się w stronę milczenia – pisał Andrzej Skrendo – nie tylko dlatego, że język jest bezradny wobec tragicznych doświadczeń, ale również i dlatego, że doświadczenie niemożliwego, jakim była wojna, szybko zostało przez język przyswojone. Języka jest jakby za mało i za dużo jednocześnie; brak zostaje okupiony nadmiarem”[17].

Właśnie *Milczenie* stało się tematem, wokół którego skupiła swoją uwagę jedna z licealistek. W pracy przypominającej kilkumetrowy zwój pisała o milczeniu w Biblii, przytaczała fragment Reguły Karmelu i odnosiła się do norm panujących w zakonie; zastanawiała się nad milczeniem w obliczu śmierci, a przywołując m.in. słowa św. Jana od Krzyża, wskazywała na relację między nocą a milczeniem, to zaś wywoływało problemy milczenia w ciągu dnia, „nieszczęścia wielomówstwa” i uważnego doboru słów będącego świadectwem troski o drugiego. Uczennica zgromadziła obfitą antologię maksym związanych z milczeniem i przywołała pantomimę jako formę teatru, która – choć pozbawiona słowa – potrafi uświadamiać/wskazywać znaczenia niezauważane często w codziennym życiu. Nie tylko cytowała utwory tematycznie związane z milczeniem (Baczyński – *Do przyjaciela*, Broniewski – *Cienie*, Tuwim – *Milcząc*, Herbert – *Poległym poetom*, Krall – *Zdążyć przed Panem Bogiem*), ale i uogólniała obserwacje, przywołując środki artystyczne zakładające istnienie milczącego odbiorcy (pytania retoryczne, apostrofy) i nawiązujące do milczenia (aluzje, alegorie czy ironię). Rozważając zaś kwestię milczenia w społeczeństwie, stwierdziła – „także w milczeniu trzeba zachować umiar”. Bibliografia dołączona do napisanej ręcznie i mierzącej ponad 5 metrów pracy odnotowuje 12 adresów internetowych i 8 publikacji książkowych, wśród których znajduje się i szkolny podręcznik, i prace językoznawców, i eseisty, i poety, i badacza współczesnej kultury… Zgromadzony materiał zilustrowany jest zaś czterema funkcjonalnie dobranymi zdjęciami symbolizującymi sfery celowej rezygnacji ze słowa.

Jednych uczniów Różewicz inspirował do wyjścia poza jego twórczość, uwagę innych zatrzymywał na swoich własnych projektach wydawniczych. Ostatnie tomiki poety tworzą wyraźnie przemyślaną całość, w której elementem znaczącym są pełne skreśleń rękopiśmienne zapisy wierszy, wydruki tekstów z naniesionymi poprawkami poety, rozwiązania graficzne kart tytułowych oraz okładki poszczególnych poetyckich książek[18]. Taki sposób patrzenia na poezję również pojawił się w projekcie

[17] A. Skrendo, *Podsumowania i powroty*, „Polonistyka” 2000, nr 2, s. 123.

[18] Zob. też R. Cieślak, *Oko poety: poezja Tadeusza Różewicza wobec sztuk wizualnych*, Gdańsk 1999. Wysmakowany kształt graficzny ma również ostatnia dwujęzyczna książka poety *Nauka chodzenia, Gehen Lernen*, przeł. K. Dedecius, B. Hartmann, A. Słomianowski, rysunki E. Get-Stankiewicz, Wrocław 2007. O znaczeniu obrazu w twórczości Różewicza świadczy ponadto uhonorowanie poety przez plastyków – zob. *Tadeusz Różewicz „Doctor Honoris Causa” Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu*, projekt graficzny i red. W. Gołuch,

licealisty, który skupił uwagę na – jak ujął w temacie – *Wybranych okładkach tomików Tadeusza Różewicza*. Przeanalizował pod tym względem 7 tomików. Na planszy brystolu zamieścił zestaw małych książeczek. Każda miała okładkę zeskanowaną z tomiku poety, zaś kartki stanowiły uczniowskie analizy. Młody człowiek pisał np. o umieszczonym na pierwszej stronie okładki *Kamieniu* Nowosielskiego i zastanawiał się nad metaforyką tej instalacji w powiązaniu z ostatnią stroną przedstawiającą zdjęcie poety przed drzwiami starej kamienicy (*Wyjście*). W przypadku tomiku *Matka odchodzi* rozpoznał właściwy wielu tekstom Różewicza projekt lektury autobiograficznej. Wskazywał na rolę wizerunku tytułowej bohaterki, ilustrujących poszczególne wiersze starych zdjęć i pomieszczonych pod nimi podpisów. Dostrzegł symboliczne znaczenie pokrytego rdzą autentycznego nożyka prof. Mieczysława Porębskiego i obrazu pociągu towarowego będącego tak bezpośrednim odwołaniem do początkowych wersów poematu, jak i znakiem przywołującym przeszłość. *Nożyk oraz wagon, który stoi nad przepaścią w metaforyczny sposób określają zawarte w tekście problemy Holokaustu, pamięci i przemijania* – pisał pierwszoklasista o *nożyku profesora*. Aż żal, że pominął przypominający subtelny akt wizerunek młodej kobiety – zdjęcie martwej więźniarki, poprzez które Różewicz „chce nadać poezji wartość dokumentu”[19]. Ten niedosyt nie wynika jednak z realnych oczekiwań dydaktycznych, ale raczej z chęci ich stałego podwyższania, do czego większość prac uczniów niechybnie inspirowała.

Młodzi ludzie podejmowali też swoistą grę z zaproponowanym przez siebie tematem, ale i pewnie ze sprawdzającym ją nauczycielem... Tak – jak się zdaje – uczyniła uczennica przygotowująca pracę zatytułowaną *Błąd*. Pokryła sporych rozmiarów planszę 35 małymi karteczkami i 2 harmonijkami – jedna składała się z 28, druga z 47 zapisów. Łącznie zatem na planszy zawarła 110 przysłów, sentencji, konstatacji filozofów, fragmentów piosenek, poezji i prozy odwołujących się do kategorii błędu. Wielość wypisków przykuwała uwagę, ale i wywoływała niedosyt brakiem jakiegokolwiek komentarza. Prezentacja nie mogła wszak ograniczyć się do przeczytania zebranych cytatów. Miała zaś intelektualizować wybrany przez ucznia problem. Układ planszy prowokował swoiste niezadowolenie i wystawiał na próbę cierpliwość nauczyciela. Belferska irytacja okazała się jednak nieuzasadniona po zajrzeniu do małej przyklejonej na planszy koperty. W niej bowiem uczennica ukryła kilkakrotnie złożoną kartkę, na której zawarła konspekt do logicznej i spójnej wypowiedzi o istocie błędu dokumentowanej odwołaniami do Oskara Wilde’a, Franza Kafki, Charlesa Baudelaire’a i współczesnych opowiadań japońskich, o rozumieniu pojęcia w różnych przedziałach czasowych i różnych krajach, sensie i skutkach błędu, „wielobłędzie”, relacji względem codzienności i wieku człowieka, konfrontacji z prawdą, ujmowaniu błędu przez artystów i zwykłych ludzi, ludzi uzależnionych i zakochanych.

E. Smoliński, L. Żelaźniewicz, Wrocław 2007. O tych obydwu publikacjach ciekawie pisze Jacek Łukasiewicz w szkicu *Różewicz z dwóch stron*, zamieszczonym w poświęconym książkom dodatku do „Tygodnika Powszechnego” 2007, nr 46.

[19] A. Skrendo, *Podsumowania i powroty*..., s. 123.

Pytania zasadnicze

By nie mnożyć przykładów – a można by szczegółowo opisać większość spośród 31 ciekawych prac – warto zauważyć, iż dokumentują one ważne drogi lektury. Uczniowie:

– skupiają uwagę na literaturze dawnej i współczesnej, przywołują utwory elitarne i – choć to czynią dużo rzadziej – popularne;

– podejmują próby lektury „panoramicznej" i czytania „przez lupę"[20];

– rozszerzają perspektywę na sferę filozofii;

– wprowadzają obserwacje z zakresu sztuk plastycznych;

– logicznie obrazują drogi rozpoznawania egzystencjalnych uwarunkowań życia człowieka.

Zgromadzone materiały rozpatrywane w perspektywie teorii dydaktycznych potwierdzają:

– znaczenie motywacji i samodzielności w procesie poznawania przedmiotu;

– istotę podmiotowości ukierunkowanej na ujawnianie indywidualnych zainteresowań i predyspozycji poszczególnych uczniów;

– rolę samokształcenia w nauczaniu zbiorowym i przeczą zarazem, iż może być ono prowadzone jedynie w nielicznych klasach;

– związek między samokształceniem a samowychowaniem uczniów[21].

Przekonują też – co warto podkreślić – o dobrych efektach edukacji pozaszkolnej i szkolnej na poziomie gimnazjalnym. Opisywane prezentacje zostały przygotowane na początku klasy I, stąd licealny profesor, motywując do poznawania i ukierunkowując pracę uczniów, sam nie mógł jeszcze zasadniczo wpłynąć na poziom ich umiejętności.

Analizowane materiały uświadamiają też podwojony problem, przed którym stoi polonistyka licealna i pozwalają postawić pytania pod adresem jej administracyjnego ukierunkowywania:

– Czy presja egzaminów zewnętrznych i ich interpretacyjny formalizm nie zniszczy – ujawnionej w analizowanych pracach – otwartości uczniowskich poszukiwań lekturowych?

– Jak zmodyfikować ustną część egzaminu, by wyeliminować rozziew między jej teoretycznymi założeniami a powszechnie znanymi rzeczywistymi wypaczeniami?

Trudno byłoby dziś znaleźć przykłady koncepcji dydaktycznych odrzucających nastawienie na ucznia. Takie konsekwencje implikują jednak działania resortu oświaty związane z powtarzającą się ostatnio „manipulacją" w spisach szkolnych lektur. Ich nadmiar i przypadkowość doboru sprawiają, iż udokumentowane w toku badań poznawcze fascynacje młodzieży muszą ulec zahamowaniu. Liczba tzw. lektur

---

[20] Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 177–178.

[21] Na warunkującą zainteresowanie przedmiotem rolę samodzielności uczniów zwracała niedawno uwagę B. Myrdzik, *O roli metody projektu w przygotowaniu uczniów do samokształcenia*, [w:] tejże, *Zrozumieć siebie, zrozumieć świat*, Lublin 2006. Kwestie autoedukacji analizowała też W. Wantuch w szkicu *„Samouczki" – wobec podmiotowości ucznia i nauczyciela*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002. Autorki obydwu szkiców sytuują rozważania polonistyczne na tle bogatej literatury pedagogicznej i psychologicznej.

obowiązkowych wprowadzanych ponad głowami uczniów przez kolejnych ministrów edukacji, ale i wymóg znajomości przez licealistów określonych w standardach egzaminacyjnych wskazanych scen czy konkretnych utworów znanych poetów kreują realne niebezpieczeństwo powrotu do znanej sprzed reformy sytuacji zdominowania szkolnej polonistyki przez odgórnie określane cele poznawcze. Wątpliwą też ochroną są sformalizowane poprzez system egzaminacyjny modele analityczne wpisujące myślenie uczniów w karby interpretacyjnego klucza. **Czy istotnie wygoda egzaminowania i dyskusyjna porównywalność wyników warte są tego, by poświęcać dla nich twórczą indywidualność poszczególnych uczniów?** Sytuacja dojrzała do zmian. To od zespolonych działań całego środowiska dydaktycznego będzie zależeć, która myśl Rożewicza okaże się bliższa szkolnej polonistyce – czy ta z przywoływanej na początku artykułu *Wiedzy:*

cogito i dubito w jednym
stoją domku
pan cogito na górze
pan dubito na dole

doświadczeni życiem
zamieniają role
pan dubito na górze
pan cogito na dole,

czy ta z *Poematu otwartego*:

To wszystko jest składanie
które się złożyć nie może

Between cogito and dubito. Pupils' roads to Różewicz – and others

Abstract

The author of the article characterizes the situation of school interpretation of literary texts. She mentions the necessity of constant oscillation between motivation to read and care about the development of the pupils' cognitive sphere in the reading class. The article reports the conclusions from the observation of works by upper secondary school pupils. The task, assigned in a 31-person class, was to point out the cultural issues pupils found important, basing on 13 poetic books by Tadeusz Różewicz. The pupils were to choose one volume, identify the corresponding contexts, and describe one of them in detail. In the conducted analyses, pupils focused on both old and modern literature, extended their perspective to include philosophy, introduced remarks concerning fine arts, and recognized the existential conditions of human life. They also paid attention to detail and conducted textual syntheses. The collected material allows posing a question about relations between the open-mindedness of the pupils' research and the interpretive formalism of the school-leaving exam.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Elżbieta Mikoś

Empatia i hermeneutyka. Poszukiwanie relacji

W artykule zebrałam kilka istotnych, jak sądzę, refleksji dotyczących relacji między empatią jako dyspozycją emocjonalno-intelektualną człowieka, która aktywizuje się w relacjach osobowych, a hermeneutyką ujmowaną jako sztuka interpretacji i rozumienia tekstów[1]. Tak postawiony problem w pierwszej chwili może budzić wątpliwości, jeśli przyjąć najprostsze kwalifikacje, że hermeneutyka jest „sztuką czynienia zrozumiałym" świata, przekazu tekstowego, czyjegoś zachowania w tym świecie, sprawy opowiadanej przez tekst, a jej domeną jest „dziedzina wypowiedzi sensownej"[2]. Z kolei empatia, przynajmniej w potocznym ujęciu, najczęściej stowarzyszana jest z psychicznym aktem wczuwania się, utożsamiania lub współodczuwania z drugą osoba. Nie jest ona jednak „własnością" wyłącznie psychologii (choć wiąże się z takimi kategoriami, jak uczucie, wrażenie i wyobraźnia), lecz ma zdecydowanie interdyscyplinarną przynależność. W teorii interakcyjnej aspiruje do włączenia w nią komponentu poznawczego. Relacja między osobami polega nie tylko na współ-odczuwaniu, ale i współ-myśleniu, współ-rozumieniu.

W dyskusjach prowadzonych przez współczesnych humanistów wyraźnie rysują się trzy podstawowe tendencje:

– po pierwsze, można zaobserwować nadawanie zjawisku empatii wymiaru wyłącznie emocjonalnego i traktowanie jej jako reakcji afektywnej na emocje partnera interakcji, co w konsekwencji może oznaczać dzielenie z nim emocji;

– po drugie, eksponuje się poznawczy wymiar empatii, uwzględniając przede wszystkim poznawczą świadomość i rozumienie emocji oraz uczuć kogoś innego. W takim ujęciu „zasadniczym znaczeniem terminu jest intelektualne lub pojęciowe uchwycenie, zrozumienie *afektu*"[3]. Aktualnie stosowane przez psychologów

[1] Przedstawiam tutaj krótki fragment obszernego studium dotyczącego problematyki empatii w szkolnej lekturze poezji dwudziestowiecznej. Interesują mnie przede wszystkim założenia hermeneutyki w refleksji naukowej H.-G. Gadamera oraz perspektywy dydaktyczne szkolnej interpretacji tekstu literackiego.

[2] H.-G. Gadamer, *Rozum słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wybór i oprac. K. Michalski, Warszawa 1979, s. 122.

[3] A.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2000, s. 192–193.

określenia empatii poznawczej dowodzą, że jest ona ujmowana jako proces doświadczania, polegający na wyobraźniowym przyjęciu perspektywy drugiej osoby, co warunkuje przybliżone rozpoznanie jej myśli, intencji, zachowań oraz stanu emocjonalnego (poznawcza teoria empatii wiązana jest z „rozumieniem we współodczuwaniu");

– po trzecie, wskazuje się na oba aspekty empatii (poznawczy i afektywny) jako równie ważne i wzajemnie się warunkujące, reakcje emocjonalne nigdy nie stoją bowiem w opozycji do procesów poznawczych, lecz stanowią ich integralny komponent. Innymi słowy, nie ma myśli pozbawionych emocji oraz emocji uwolnionych od myśli[4].

Zasadniczym problemem jest nie tyle relacja wzajemnego oddziaływania, ile od dawna stawiana przez psychologów sprawa pierwszeństwa procesów poznawczych (rozumianych jako aktywne przetwarzanie informacji) lub emocjonalnych. Zakłada się, że identyfikacja poznawcza i przypisywanie sensu zdarzeniom, sytuacjom, zjawiskom czy zachowaniom postaci (poprzez usytuowanie ich w kontekście doświadczeń podmiotu obserwacji) warunkuje odpowiedź emocjonalną. Człowiek reaguje bowiem uczuciowo na sensy, które mentalnie przypisuje np. danej sytuacji, nie zaś na samą sytuację. Co więcej, różne osoby w odmienny sposób interpretują znaczenie tych samych zjawisk, a to implikuje zróżnicowanie reakcji emocjonalnych związanych z ich doświadczaniem[5].

Mając świadomość rozbieżności stanowisk badawczych, w swojej pracy, umocowanej w praktyce szkolnego czytania literatury, przyjmuję pogląd, że wstępne zachowania emocjonalne uczniów poprzedzają myślowe jakości i elementy doświadczania. W początkowej fazie czytania rezonans na bodźce tekstowe i pierwsze elementy przypominania (dotyczące np. osoby, sytuacji, w której ona się znajduje, zachowań i ich źródeł) mają charakter emocjonalny i można je wiązać z pierwszym, nieco zredukowanym poziomem poruszenia emocjonalnego, który nazywam wrażeniowym czy odczuciowym. Uczeń reaguje na te fragmenty tekstu, które otwierają się i łączą ze znaczeniami zakotwiczonymi w jego przestrzeni mentalnej, gdy tymczasem inne pozostają jeszcze w ukryciu. Dokonuje się zatem identyfikacja selektywna.

Czytałam z uczniami III klasy licealnej wiersz *Chwila* Adama Zagajewskiego (z tomu *Ziemia ognista*, 1994). Bohater utworu podczas zwiedzania romańskiego kościoła odczuwa wzruszenie stałością kamieni „które zmieliły już tyle modlitw / i tyle pokoleń, milczały pokornie". Świadomość momentalności i ulotności odnoszonej do bycia człowieka w świecie nie przytłacza go. Istnieje w nim jakaś nadzieja. Gdy wychodzi z romańskiej świątyni, a jest to równoznaczne z wynurzaniem się z mroku w kierunku światła, odczuwa ulgę, łagodny smutek, ale i radość towarzyszącą doświadczaniu otaczającej go rzeczywistości. Musi tylko wyodrębnić tę chwilę z biegu

---

[4] Por. R.B. Zajonc, *Uczucia a myślenie: nie trzeba się domyślać, by wiedzieć, co się woli*, „Przegląd Psychologiczny" 1985, nr 1.

[5] Pisze o tym szerzej B. Skowronek w książce *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studium kognitywno-kulturowe*, Kraków 2007, s. 182. Zostawiam na marginesie rozważań kwestię, iż znaczenie przypisywane osobom, ich intencjom, zachowaniom, a także tekstom poetyckim nie muszą być natury „zewnętrznej", ludzie często uruchamiają bowiem w sobie różne myśli, które stają się zaczątkiem przeżywania emocji.

zdarzeń i uchwycić to, co w niej najbardziej intensywne. Uczniowie dzielili się swoimi wrażeniami „na progu pojęć", czyli także „na progu języka": *Jeszcze nie wiem, co mnie poruszyło*, *ale poczułam w sobie jakąś melancholię*; *poczułam jakąś nieuchwytną bliskość z bohaterem*; *jestem zaskoczony*; *mam wrażenie tajemnicy*… Subiektywnie doświadczane emocje w dalszym rozpoznaniu tekstu podlegały często modyfikacji lub korygowaniu, ale takie wstępne empatyczne poznanie i towarzyszące mu nawet krótkotrwałe natężenie emocjonalne wyraźnie skutkowało zaangażowaniem uczniów, ustalało ich napięcie motywacyjne i wpływało na dalszy przebieg procesu czytania. Nad tym najprostszym poziomem rozumienia (w którym dokonało się odniesienie tekstu do siebie), nadbudowywał się poziom analizy i interpretacji oraz – finalnie – poziom aktu zrozumienia. Oczywiście, relacje między poziomami były bardzo zbliżone. Dokonanie operacji poznawczych, polegających na przypisywaniu sensu zdarzeniom, sytuacjom, zjawiskom czy zachowaniom postaci, warunkowały nowy, intensywniejszy rezonans emocjonalny, czasem różny od wcześniejszego lub sprzeczny z nim.

Z powyższych ustaleń wyprowadzam opis procesu empatii, który w uproszczeniu da się przedstawić następująco: punktem wyjścia jest wywołana impulsami zewnętrznymi reakcja emocjonalna czytelnika, w dalszej fazie następuje usytuowanie postrzeganej przez niego osoby, zdarzenia, zjawiska etc. w istniejących schematach poznawczych (nałożenie na własną siatkę pojęciową), co pozwala określić stopień zbliżenia Ja – Ty (w wypadku identyczności przeżyć można mówić o schematach nakładających się). W efekcie możliwe (ale niekonieczne) staje się współ-odczuwanie (trwałe lub okazjonalne) rozumiane jako „stan emocjonalny i poznawczy «pozostawania w harmonii» z inną osobą, zwłaszcza poprzez zrozumienie, jak wygląda jej sytuacja od wewnątrz"[6].

Przypisując empatii oczywistą wartość w dydaktyce polonistycznej (przy czym zasada stosowalności w procesie szkolnego czytania literatury jest dla mnie najważniejsza), ustalam jej następujące, dość szerokie znaczenie: terminem „empatia" obejmuję zakres zjawisk dotyczących reakcji poznawczych i emocjonalnych człowieka na stany psychiczne i duchowe innych osób. Reakcji tych nie należy jednak wiązać wyłącznie z dzieleniem przekonań, uczuć i emocji, celów życiowych oraz preferowanych wartości. Z przestrzeni znaczeniowej terminu wyłączam tradycyjnie rozumianą identyfikację.

Pozostając – za pośrednictwem zapisu tekstowego, czyli poprzez jego język, co jest szczególnie istotne i co podkreślam – w interakcji z drugą osobą, czytelnik może mówić o doświadczaniu osobnym, choć towarzyszy mu świadomość, że jego doznania mogą być również udziałem innych ludzi, zawsze pojedynczo przeżywających (chodzi tutaj o relację między tym, co tożsame i zarazem inne). Spotkanie czytelnika z tekstem nie musi być sprowadzane do „wspólnej płaszczyzny" przeżyciowej czy egzystencjalnej, ale też nie wyklucza takiej możliwości. W kontekście współczesnych teorii podmiotowości, których autorzy zainteresowani są zachowaniem idei tożsamości jednostkowej, podmiot empatyczny postrzegam jako otwierający się na

[6] Korzystam z formuły J. Płuciennika, *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka a empatia*, Kraków 2004, s. 7.

wpływy zewnętrzne – na kontakt ze światem, drugim człowiekiem, najbliższym środowiskiem ludzkim[7]. Wchodzenie w relacje osobowe ma wymiary:

– po pierwsze psychologiczny – może być opisywany w kategoriach wrażliwości, reaktywności, otwartości na człowieka, na wielość perspektyw, różnorodność motywacji, z których wyrastają zachowania. Empatia jest tutaj otwarciem swojej pojedynczości na świat i Innego;

– po drugie społeczny – jeśli brać pod uwagę odczuwanie wspólnoty w kontaktach między ludźmi na płaszczyźnie społecznej, budowanie relacji bardziej przyjaznych i bezpiecznych;

– po trzecie etyczny – definiowany jako wyraz zrozumienia, tolerancji dla ludzkich postaw, ich działań, motywacji.

Staję wobec Obcego jako Innego

Formuła, której użyłam w podtytule artykułu, sygnalizuje istotność trudnego problemu zarówno w refleksji hermeneutycznej H.-G. Gadamera, jak i w rozważaniach poświęconych empatii. Ograniczam się jedynie do tematyzacji trzech aspektów tego zagadnienia, mianowicie: postawy akceptacji, przyjmowania perspektywy Innego oraz samopoznania w spotkaniu z innością w postaci osoby oraz tekstu artystycznego.

Akceptacja, czyli pozwolić Innemu być, kim jest

Teoretycy empatii wyraźnie eksponują te kontrowersje i niepokoje, które wypływają z empirycznie zweryfikowanych faktów, iż człowiek posiada moc zawłaszczania Innego („moje" potrafi wchłonąć wszystko), przypisywania mu własnych pragnień, intencji, nastawień emocjonalnych, gdy tymczasem rzeczywistość psychiczna i duchowa stanowi sferę nienaruszalną. Bywa (niekiedy) i tak, że Ja oddaje się we władanie Innego, wtapia się w jego przestrzeń i w ten sposób następuje wy-obcowanie „własnego". Tak postrzegane „przejścia" między ludźmi polegają na uprzedmiotowieniu drugiej osoby. Istnienie w różnicach zostaje wówczas zastąpione utratą podmiotowej tożsamości, zatarciem tego, co jednostkowe. Tymczasem autentyczne doświadczanie empatii mieści w sobie wymóg uwolnienia się od przypisanej naturze człowieka koncentracji na sobie oraz roszczenia sobie prawa do wyłączności i nieomylności sądów. Kwestią podstawową staje się gest pozytywnej otwartości i czasowego pominięcia własnych sposobów myślenia i odczuwania. W procesie rozpoznawania i interpretacji świata myśli, uczuć, emocji, ocen innej osoby zakłada się przyznanie jej, podobnie jak sobie, podmiotowej wartości autonomicznej – indywidualnej i nieprzekładalnej (także ze względu na językowy kod dostępu do egzystencji Innego). Empatia – jak pisze Michał Głowiński – zapewnia „współpracę i obcowanie dwu podmiotów", jest „sprawą" swoistego partnerstwa i zobowiązania[8]. Wspomniane wcześniej pozostawienie nieco z boku własnego świata (mental-

[7] O doktrynach dotyczących osoby ludzkiej – koncepcji Ja autonomicznego, Ja dialogowego oraz związanej z nazwiskiem Charlsa Taylora idei funkcjonującej pod nazwa komunitarianizmu – pisze Z. Łapiński, *Tożsamość fabularna a tożsamość liryczna*, „Teksty Drugie" 2004, nr 1–2, s. 17.

[8] M. Głowiński, *Ekspresja i empatia. Studia o młodopolskiej krytyce literackiej*, Kraków 1997, s. 74, 82.

nego, moralnego itd.) – należałoby wiązać z postawą człowieka, który nie rezygnuje z „własnego", ale równocześnie nie eksponuje go jako czynnika osobnego. To, co inne, stara się uznać za prawomocne. W procesie empatii faza wstępnej akceptacji stanowi wymóg konieczny. Można ją potraktować jako rodzaj uważnej życzliwości i pokory wobec inności. Tolerancyjna akceptacja byłaby tutaj sygnałem wyjścia poza obszar własnego Ja (co ma w rezultacie istotny aspekt etyczny) i stawania po stronie Ty oraz podjęcia wysiłku współ-odczuwania, współ-myślenia i porozumienia, zawsze jednak z pewną możliwością pomyłki lub zawodu, gdyż każde otwarcie się jest ryzykowną grą: „Ufam innemu, zanim dowiem się, co on ze sobą przyniesie"[9].

Mimo iż hermeneutyka ujmowana jako sztuka interpretacji i rozumienia tekstów uzyskiwała na terenie humanistyki coraz szerszy zakres znaczeniowy, to jednak pytanie, jak należy czytać, interpretować i rozumieć tekst nadal pozostaje zasadne[10]. Przede wszystkim chodzi o relację między interpretatorem a tekstem, stanowiącą punkt wyjścia dla interpretacji i konstytuowania się rozumienia. Tekst nie stanowi w myśli hermeneutycznej żadnej zamkniętej w sobie instancji zawierającej znaczenie, które interpretator mógłby wytropić po to, by wziąć je w posiadanie. Obiektywność i prawdziwość interpretacji nie leżą bowiem ani w samym tekście, ani w zdolności interpretatora do obiektywnych interpretacyjnych rozstrzygnięć. Przeciwnie, muszą być one poszukiwane w „wydarzaniu się" interpretacji i rozumienia, kiedy to ujawnia się cała sieć wyjściowych zinterioryzowanych przeświadczeń i intencji czytelników. W perspektywie hermeneutycznej znaczenie może się konstytuować dopiero w pewnym odstępie, w jakiejś osobliwej przestrzeni między interpretatorem a tekstem, interpretacja i rozumienie nie oznaczają zatem ani aktywnego projektowania kategorii rozumienia na przedmiot poznania, ani też reaktywnego jej dopasowywania do przedmiotu poznania. Czytaniu nie może towarzyszyć instynkt przywłaszczania. Interpretacja i rozumienie lokują się pomiędzy „własnym" i „obcym".

W refleksji hermeneutycznej umiejętność wstępnego zdystansowania się interpretatora tekstu do tego, co własne, znane i oczywiste (lub tylko pozornie oczywiste) pojawia się jako podstawowy warunek zrozumienia tego, co dla niego obce . Interpretator tekstu koncentruje się nie na tym, co już wie, lecz próbuje zobaczyć daną „rzecz" („daną sprawę", jak to określa Gadamer) jakby po raz pierwszy. Pozwala jej zaistnieć w innym otoczeniu i często w nieprzewidywalnym wymiarze. Taki stan otwartości umożliwia konstytuowanie się znaczenia i rozumienia. Nie należy *a priori* eliminować możliwych relacji do tego, co już znane (własne), chodzi jednak o to, że wszystko, co już znane w takim nastawieniu na zewnętrzność może się pojawić w nowym oświetleniu. Mówiąc inaczej, w zdarzaniu się interpretacji i rozumienia (które mają strukturę dialogiczną) może się pojawić jakiś element obcości znanego (dotyczący np. sposobów bycia człowieka w świecie), ale jednocześnie to, co odmienne – poprzez poznanie i zrozumienie – interpretator może włączyć do rejestru spraw ludzkich, więc i własnych.

---

[9] Ciekawa byłaby konfrontacja tych ustaleń z rozważaniami na temat znaczenia zaufania w relacji etycznej czytelnik–literatura, których autorem jest D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 172.

[10] W tym fragmencie pracy korzystam z inspiracji M. Sa Cavalcante Schubak, *Pochwała nicości. Eseje o hermeneutyce filozoficznej*, przeł. L. Neuger, Kraków 2008.

W takim ujęciu zawieszenie tego, co uznajemy za własne i niekwestionowane, pozwala zobaczyć zarówno znane, jak i obce z perspektywy tego, co zdarza się „pomiędzy" tekstem a interpretatorem w samym momencie odkrywania i co ma niezaprzeczalną wartość dla procesu rozumienia. Rozumienie nie jest w hermeneutyce utożsamiane z zaznajamianiem się. Równie ważne jest wy-obcowanie tego, co znajome, czyli wykraczanie w znaczeniu pozostawiania „za sobą" niekwestionowanych oczywistości. Może się okazać, że tekst „wie" coś lepiej, niż świadczyłoby o tym pierwotne mniemanie czytelnika.

Kto chce zrozumieć tekst – wyjaśnia Gadamer – musi być gotowy na przyjęcie tego, co ma on do powiedzenia, wymagana jest zatem otwartość na pogląd tekstu[11]. To zaś oznacza, że „słowa innego staramy się uznać za merytorycznie prawomocne"[12], aczkolwiek nie musimy ich podzielać. Trzeba zatem założyć, że akceptacja jako uznanie wstępne jest warunkiem rozpoczęcia czynności prowadzących do rozumienia i porozumienia, warunkiem, by tekst do nas przemówił: „Żaden tekst poetycki nie przemówi bez gotowości czytelnika do tego, by zmienić się całkowicie w słuch"[13].

Jedną z filozoficznych tematyzacji opisanego momentu „pomiędzy" w spotkaniu Ja z Innym stanowi dyskusja Friedricha D.E. Schleiermachera, dziewiętnastowiecznego przedstawiciela psychologizującej koncepcji hermeneutyki. Twórca *Dialektyki* wprowadza do swej teorii pojęcie „wżycia się" – opisywane jako wczucie się w intencję piszącego, coś w rodzaju „myślenia razem z oryginałem", które pozwoliłoby interpretować utwór „lepiej niż sam autor". Schleiermacher zakładał więc określony typ identyfikacji (współprzeżywania) czytelnika z osobą autora. Opierał się na przekonaniu, że istnieje prawdziwa wykładnia tekstu, zgodna z jego „źródłową intencją", tzn. ulokowaną w nadawcy. Takie stanowisko nie dziwi, jeśli pamiętamy, że w projekcie romantyzmu twórczość poetycka traktowana była jako manifestacja podmiotowego Ja. Odrzucenie tego paradygmatu po przełomie modernistycznym, gdy literacka reprezentacja doświadczenia została zapośredniczona przez obecność w tekście figur retorycznych, stało się równoznaczne z faktem, że empatia z twórcą ujmowana jako odtworzenie w sobie cudzego życia przestała mieć rację bytu[14].

Autor *Prawdy i metody* uwalnia hermeneutykę od psychologizowania, odrzuca psychiczną kategorię autora oraz rekonstrukcję pierwotnego znaczenia według modelu Schleiermachera. Czyni to z kilku powodów. Przede wszystkim ze względu na fakt, iż myślenie historyczne stanowi ramę doświadczenia poznawczego, a interpretacja uwarunkowana jest przez dziejowy kontekst. Dystans czasowy i kulturowy stanowi nieusuwalną granicę między autorem a interpretatorem. Ponadto – wyja-

---

[11] Co mocno podkreśla A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego*, Kraków 2003, s. 55.

[12] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Warszawa 2004, s. 401–402.

[13] H.-G. Gadamer, *Tekst i interpretacja,* [w:] tegoż, *Język i rozumienie*, wybór i przekład P. Dehnel, B. Sierocka, Warszawa 2003, s. 138.

[14] Jak twierdzi Płuciennik, „nigdy nie osiągniemy adekwatnej wiedzy na temat stanu psychicznego autorów podczas pisania dzieł. Zatem lepiej nie myśleć o literaturze jako ekspresji". Odrzucenie tego schematu nie jest równoznaczne z negacją zjawiska zwanego ekspresywnością języka i literatury (*Figury niewyobrażalnego. Notatki z poetyki wzniosłości w literaturze polskiej*, Kraków 2002, s. 16).

śnia Gadamer – „rozumienie tekstu odbywa się w przestrzeni ściśle semantycznej" i „nie polega na wczuciu, które domyślałoby się życia duchowego mówiącej osoby"[15]. Semantyczna autonomia tekstu czyni intencję autora niedostępną.

Kolejny argument wiąże się z faktem, iż każde rozumienie i każde porozumienie dotyczą sprawy, która w tekście przybiera formę językową, a nie tego, co tworzący artysta miał na myśli: „proces rozumienia […] realizuje się jako wyrażanie się w języku samej tej sprawy"[16]. Nie chodzi zatem o dostosowywanie się wzajemne partnerów, lecz poddanie się „prawdzie rzeczy", „która wiąże ich nowymi więzami wspólnoty"[17].

O zakwestionowaniu stanowiska Schleiermachera zadecydowała też językowa natura doświadczania świata przez człowieka. Język jest znakiem różnicowania, jest bytem różnicującym – wraz z nim w przestrzeń relacji międzyosobowych wkracza pojecie różnic indywidualnych, niezwykle ważne także w dyskursie o empatii. Czy można sobie wyobrazić język, który by kogoś lub coś opisywał i niczego nie dodawał? Nietrudno wskazać takie obszary ludzkiego doświadczenia, wobec których język kapituluje. Doświadczenie wykracza poza możliwości języka, poza możliwości opisu. Wypowiedzi Ja są zawsze zrelatywizowane. „Zadanie hermeneutyki – tłumaczy Gadamer – polega na wyjaśnieniu tego cudu rozumienia, który nie jest jakąś tajemniczą komunią dusz, lecz udziałem we wspólnym bycie"[18]. Wiersz zaprasza do wsłuchiwania się i do „żywego" dialogu, w którym dokonuje się rozumienie i który posiada moc przezwyciężania obcości, „przemiany czegoś obcego […] w bezpośrednią współobecność i zażyłość"[19]. W każdym rozumieniu tekstów znajduje miejsce związanie go ze światem czytelnika. Jeśli nastąpi uzgodnienie prawdy „mówiącego" tekstu, może także zaistnieć empatia jako odpowiedź emocjonalna na tekst.

Perspektywa Innego, czyli staję po stronie Ty

W teorii empatii jednym z ważnych mechanizmów pobudzenia empatycznego jest przyjmowanie perspektywy innego człowieka, czyli zewnętrznej, wobec samego siebie. Nie po to jednak, by odtworzyć w sobie to, co czuje inna osoba i móc powiedzieć: przeżywałem to samo i czuję podobnie, ponieważ jeśli nawet cierpiałem czy kochałem, to przecież na swój sposób. Przyjmowanie perspektywy Innego (choć zawsze wiąże się to z pewnym ryzykiem wkroczenia w pułapkę wyobraźni) może dać pewną poznawczą świadomość sytuacji psychicznej i duchowej innej osoby – jej myśli, uczuć, intencji. Horyzont własnego doświadczenia zawsze zakreśla granice rozumienia i odczuwania. Wyobrażenia o stanie psychicznym Innego nie wolno utożsamiać z jego pełnym rozpoznaniem. Niemniej jednak istnieje potencjalna możliwość pozostawania z nim w emocjonalnej harmonii, współ-odczuwania i współ-myślenia. Dzieje się tak przede wszystkim wtedy, gdy typ wrażliwości drugiej osoby i jej przejawy oraz sposób reagowania na sytuacje, mimo drobnych rozbieżności, są bliskie i zrozumiałe. Aby prezentowany wyżej

[15] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*…, s. 655.

[16] Tamże, s. 514.

[17] Tamże, s. 515.

[18] Tamże, s. 402.

[19] Korzystam z uwag M.P. Markowskiego, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 185.

gest zaangażowania i zarazem próby zniesienia dystansu, jakim jest przyjmowanie perspektywy Innego (w sytuacji „staję wobec Obcego"), można było skonfrontować ze sposobem ujmowania go przez hermeneutykę, przypomnę fragment komentarza Gadamera: otóż w „rozmowie", która jest procesem rozumienia, zwracamy się ku innemu, uznajemy jego punkt widzenia i „utożsamiamy się z nim w tym sensie, że chcemy zrozumieć nie tyle jego jako jednostkę, ile to, co on mówi[20]". W efekcie chodzi bowiem o to, by spojrzeć na rzecz jego oczyma i „uchwycić" merytoryczną zasadność jego poglądu, co jest najistotniejsze, jeśli chcemy mówić o zgodzie w danej „sprawie", która jest przedmiotem poznania. Przyjmowanie perspektywy innego Ja byłoby zatem bliskie empatii poznawczej – empatycznemu współuczestniczeniu w sensie.

Samopoznanie, czyli kim jestem Ja

Nowa koncepcja podmiotowości i teza o procesualnej naturze podmiotu skłania do wychodzenia poza kartezjańskie *cogito* w stronę doświadczenia Innego. Tożsamość człowieka nie jest dana z góry, ale jest zdobywana w dynamice rozwoju, także w relacji dialogicznej z drugą osobą[21]. Człowiek nie ma bezpośredniego dostępu do samego siebie. Jeśli chce zrozumieć, kim jest, musi otworzyć się na to, co inne – inne w postaci osoby lub tekstu artystycznego, który pozwoli widzieć „jaśniej", coś mu da, coś mu powie o świecie ludzkim i o nim samym. Nastawienie empatyczne umożliwia zobaczenie siebie w świetle tekstu, swojej osobności, wrażliwości, swoich doznań. Odsłania – jeśli czytelnik wyrazi taką gotowość – jakieś aspekty rzeczywistości dotąd niezauważonej i nieprzeżywanej. Pojecie empatii obciążone jest wieloma znaczeniami. Tu daje się ona kwalifikować jako „droga do siebie", do samopoznania i samoustanowienia.

Sugestie metodyczne

Praktyczne konsekwencje wprowadzenia sformułowanych założeń do procesu szkolnego czytania niektórych utworów literackich w tym miejscu przedstawiam jedynie w zarysie.[22].

W fazie wstępnego rozumienia tekstu dokonuje się szczególny splot literatury i egzystencji czytelnika, jeśli tylko uzna się prymat porządku antropologicznego nad estetycznym. Empatyczne nastawienie do poszukiwania innego Ja – co nie oznacza psychologizowania, lecz gotowość na porozumienie – skutkuje zaangażowaniem czytelnika i ma istotne znaczenie dla interpretacji i konstytuowania się rozumienia. Bywa tak, że uczeń czyta tekst i przy powierzchownej lekturze wydaje się on obcy jego doświadczeniu, ale fakt ten nie dziwi, jeśli przyjąć za Gadamerem, że literatura otwiera na zmianę, której czytelnik nie potrafi z góry przewidzieć. Po uruchomieniu nastawienia emocjonalnego, poznawczego, wartościującego i podjęciu trudu

[20] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*…, s. 521.

[21] O tożsamości „w drodze" patrz m.in. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.

[22] Szerzej piszę o tym w: *Lekcje ematii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej,* Kraków. Warto przypomnieć, że termin „hermeneutyka szkolna" pojawił się w świadomości nauczycieli polonistów już w latach 90. XX w., m.in. za sprawą M. Głowińskiego, *Lekcja tradycji, lekcja czytania*, „Polonistyka" 1995, nr 5.

interpretacji okazuje się, że obiekty literackiego opisu czy przedstawienia spotykają się w jakiś sposób z prywatną egzystencją czytelnika, jego potocznym i lekturowym doświadczeniem, wspomnieniami, przekonaniami, obserwacjami świata i ludzi. W tym momencie staje się on uczestnikiem rozmowy. Zarówno mechanizmy tekstowe, jak i nauczyciel, którego powinnością jest budowanie otwarcia na tekst, poprzez zabiegi dydaktyczne aranżują sytuację liryczną, polegającą na związaniu świata tekstu artystycznego z rzeczywistością czytelnika, z jego wyposażeniem emocjonalno-intelektualnym. Wówczas utwór stanie się obiektem autentycznego zainteresowania w jego czasie i przestrzeni życiowej.

Koło hermeneutyczne musi być uruchomione, by mogło się toczyć wraz z poszukiwaniem tego, co tekst mówi i co uczeń chce zrozumieć. Uczeń wyruszy w stronę Ty (nie autorskiego czy biograficznego), jeśli:

– tekstowo udostępniona rzeczywistość wkracza w jego życie, jego doświadczenia (kulturowe, społeczne, rodzinne, uczniowskie) i mówi coś ważnego w sprawie dla niego istotnej;

– tekst budzi zdumienie lub sprzeciwia się jego doświadczeniu, tzn. gdy ma miejsce konflikt z oczekiwaniem, co z kolei prowokuje do polemiki i obrony własnego Ja;

– bohater, rzecz, perspektywa, z której się mówi, wydają mu się inne, ciekawe i zapraszają do konfrontacji;

– pojawia się odczucie bliskości emocjonalnej z bohaterem utworu, np. ze względu na podobny sposób reagowania na świat, zbliżone przejawy wrażliwości, niepokoje młodego człowieka;

– odnajdzie w utworze jakiś ważny dla siebie projekt na życie;

– cudze fascynacje wpisują się w jego ciekawość poznawczą (wywołują wrażenie, poruszają wewnętrznie, wzruszają…).

Pobudzenie lekturą nie musi być zatem zracjonalizowane, może być intuicyjne i mieć charakter wrażeniowy czy odczuciowy.

Drugi etap czynności związanych z praktyką analityczno-interpretacyjną jest najbardziej zobiektywizowany. Literatura staje się przedmiotem poznania, nie zaś jedynie środkiem do samopoznania. Trzeba uwzględniać, że rozumienie tekstu literackiego to już coś znacznie więcej niż empatyczne poznanie. To także widzenie, jakimi środkami literackimi zostało ono osiągnięte oraz myślenie o literaturze jako o sztuce słowa. Uczeń musi naświetlić funkcjonowanie języka i to, co zostało wypowiedziane.

Hermeneutyka pozostawia temu, kto interpretuje pewną wolność działania. Zgodnie z podpowiedzią Gadamera[23], można zacząć interpretację od miejsca, „gdzie coś brzmi dziwnie", wówczas dziwienie się stanie się początkiem „rozjaśnienia". Takim impulsem otwierającym pogłębioną lekturę może być np. głosowa realizacja sekwencji z *Ballad i romansów* W. Broniewskiego: „I ozwało się Alleluja w Galilei / i oboje anieleli po kolei" lub ujęta w formę aforyzmu fraza wiersza Jana Twardowskiego *Bliscy i oddaleni* (z *Poezji wybranych*, 1979), która zrazu brzmi jak paradoks: „miłości się nie szuka jest albo jej nie ma".

Sporą dawkę zdumienia i wyrazisty efekt wstępnej „obcości" wprowadza także *Pierwsza fotografia Hitlera* Szymborskiej (z tomu *Ludzie na moście*, 1986)

[23] H.-G. Gadamer, *Czy poeci umilkną?*, przeł. M. Łukaszewicz, Bydgoszcz 1998, s. 15.

– wiersz, w którym „poetka udowadnia, że świat jest niepojęty w swych groźnych przejawach”[24].

Elementem wyzwalającym decyzję o wejściu w dialog z tekstem może się stać również to, co dla ucznia jest „od razu jasne” – wówczas obcość tekstu jawić się będzie jako coś swojskiego. W dalszym postępowaniu badawczym – przy zachowaniu hermeneutycznej uważności i dociekliwości – odsłoni się jednak autorska strategia odpodobnienia sensu potocznego, a zerwanie etykiety ukaże inny wymiar „rzeczy”, inną wersję ludzkiej rzeczywistości. Tak się stanie, jeśli np. uda się rozwikłać egzystencjalne pułapki w wierszu Z. Herberta *Pan Cogito obserwuje swojego zmarłego przyjaciela*.

Ciekawe doświadczenia natury poznawczej przynosi także „poezja zderzanych ze sobą głosów” (której przykładów nie brak w twórczości Szymborskiej czy Miłosza), nie zamyka ona bowiem świata czytelnika w kształcie ostatecznym. Jej żywiołem jest dialog – gromadzi wiele oglądów, zderza różne punkty widzenia i daje przyzwolenie na konfrontacje, nie pozwala ufać utartym opiniom. Wystarczy przypomnieć *Pokój samobójcy* autorki *Wielkiej liczby*.

Negocjowanie wykładni tekstu w procesie jego interpretacji, które dokonuje się także w dyskusji na forum teatru szkolnego, prowadzić może do:

– wychodzenia z własnego punktu widzenia i dokonania korekty rozumienia;

– utożsamienia się z tym, co dla ucznia istotne (np. w warstwie problemowej, ludzkich postawach, świecie wartości);

– oddalenia poglądu, z którym uczeń nie musi się przecież identyfikować, rezygnując z własnego Ja);

– trwania w stanie nieufności – ze znakami zapytania i wątpliwościami. Jeśli nawet „na zewnątrz” uczeń zostaje przy swoim, można jednak przypuszczać, że coś wydarzyło się w jego wnętrzu, np. znalazł mocniejsze upewnienie się we własnych reakcjach i zdobył szerszą orientację w jakiejś przestrzeni ludzkiego istnienia.

Trzeci etap czynności interpretacyjnych wiąże się z procesem zrozumienia tekstu. Jeśli przyjąć za P. Ricouerem, że wszelkie czyni możliwym dochodzenie do rozumienia samego siebie, autorefleksja czytelnika i wytworzenie znaczeń osobistych będą celem nadrzędnym, osobowotwórczym.

Hermeneutyka jest sztuką interpretacji nie dla niej samej (toteż jej nie absolutyzuję), lecz dla korzyści – poznawczych, antropologicznych, estetycznych itd. Mam tu na uwadze relację swoistej wymiany z tekstem, wyraziście wykreowanym bohaterem, wreszcie nauczycielem i kolegami z klasy. Otwieranie się na wpływy zewnętrzne, komunikację ze światem innego człowieka czy zbiorowością może sprawić, że te światy przestaną być zamknięte i niedostępne, a staną się bardziej przyjazne, bardziej ludzkie.

[24] W. Ligęza, *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*, Kraków 2001, s. 267.

Empathy and hermeneutics: searching for relations

Abstract

The article concerns the relation between the interactional theory of empathy and the hermeneutic model of reader's communion with a poetic text. It is assumed that encounter with poetry does not need to be simplified to a common experiential plane, but it does not exclude such a possibility.

Theoretical considerations are focused on three selected issues: the preliminary acceptance of the other "Self", adopting the other's perspective, and self-knowledge in an interpersonal relation. The final part of the article presents the possibility of applying the theoretical conclusions in the process of school reading of literary texts.

The collected reflections show that considering empathy and hermeneutics in the category of exclusive alternatives is not always justified.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Grażyna Tomaszewska

Jak patrzeć w dwa okna? *Niebo* Wisławy Szymborskiej a szkolne interpretacje

W wierszu Wisławy Szymborskiej *Niebo* czytamy:

Od tego trzeba było zacząć: niebo,
Okno bez parapetu, bez futryn, bez szyb.
Otwór i nic poza nim,
ale otwarty szeroko.

Nie muszę czekać na pogodną noc,
ani zadzierać głowy,
żeby przyjrzeć się niebu.
Niebo mam za plecami, pod ręką i na powiekach.
Niebo owija mnie szczelnie
i unosi od spodu.

Nawet najwyższe góry
nie są bliżej nieba
niż najgłębsze doliny.
Na żadnym miejscu nie ma go więcej
niż w innym.
Obłok równie bezwzględnie
przywalony jest niebem co grób.
Kret równie wniebowzięty
jak sowa chwiejąca skrzydłami.
Rzecz, które spada w przepaść,
spada z nieba w niebo.

Sypkie, płynne, skaliste,
rozpłomienione i lotne
połacie nieba, okruszyny nieba,
podmuchy nieba i sterty.
Niebo jest wszechobecne

nawet w ciemnościach pod skórą.
Zjadam niebo, wydalam niebo.
Jestem pułapką w pułapce,
zamieszkiwanym mieszkańcem,
obejmowanym objęciem,
pytaniem w odpowiedzi na pytanie.

Podział na ziemię i niebo
to nie jest właściwy sposób
myślenia o tej całości.
Pozwala tylko przeżyć
pod dokładniejszym adresem,
szybszym do znalezienia,
jeślibym była szukana.
Moje znaki szczególne
to zachwyt i rozpacz[1].

W rozumieniu potocznym nauka i wiedza oswajają świat. One niszczą upiory produkowane przez zbrataną z niewiedzą wyobraźnię. Hołdując „naiwnemu ewolucjonizmowi" (na jego trwałość zwraca uwagę Miłosz w *Przedmowie* do dzieła Vincenza *Po stronie dialogu*[2]), z wyższością przyglądamy się dawnym lękom, zabobonom, które współczesna wiedza raz na zawsze – jak sądzimy – unicestwiła. Poddani presji idei przyrodniczego rozwoju, której została przyporządkowana i edukacja szkolna, uzurpujemy sobie prawo do wyższej świadomości. Jednak przestrzenie tajemnicy i obcości wcale się nie zmniejszyły. Toteż wróżki, astrolodzy, magiczne przedmioty, symbole i znaki cieszą się dzisiaj nie mniejszą popularnością niż przed wiekami. Mnożące się prawie w postępie geometrycznym poszczególne dyscypliny nauki nie dość, że nie przegnały starych, to zrodziły nowe upiory i nie wiadomo, co z nimi począć, bo nawet wyobraźnia ma swoją granicę. Nie wszystko pomieści, nie wszystkiemu potrafi nadać kształt. Zostaje tyle niejasności wymykających się jakiejkolwiek formie. Tym bardziej, że w pogoni za wiedzą (takie są wymogi współczesnego życia) rezygnuje się często z pielgrzymowania ku prawdzie. Wiadomo, że zasady logiki tutaj nie obowiązują. Zdobywane w niemałym trudzie cząstkowe składniki prawdy nie stworzą żadnej sumy. Jaki więc sens miałby cały ten wysiłek? Może lepiej – gloryfikując naszą ahistoryczność – powtarzać wciąż te same „fabuły" katastrof lub utopii? Może lepiej – co tak irytuje Miłosza – „w ciągłych skargach na jedyność naszego położenia" ulegać masochistycznej przyjemności znęcania się i litowania nad sobą?[3]

Jednak nic nie jest przesądzone. Nie jesteśmy niewolnikami deterministycznych przyzwyczajeń, nie szukamy tylko prawdy wpisanej w twierdzenia, tezy czy dogmaty, potrafimy też wyzwolić się spod presji ogólnego pośpiechu i **przyglądać się** światu w jego poszczególnych osobliwościach. Nic nie skazuje nas na

[1] Z tomu *Koniec i początek* (1993), [w:] W. Szymborska, *Widok z ziarnkiem piasku*, Poznań 1996, s. 140–141.

[2] Por. C. Miłosz, *Przedmowa,* [w:] S. Vincenz, *Po stronie dialogu*, t. I, Warszawa 1983, s. 13.

[3] Tamże.

płaską figuratywność bytu, a podziw dla przenikniętej cudem egzystencji nie jest obcy współczesnemu człowiekowi. Sztukę takiego spojrzenia – w przekonaniu Miłosza – posiadł Stanisław Vincenz[4]. Wydaje się, że chociaż zachwyt i groza żyją tu często we wspólnym mieszkaniu, taką **wiedzę** odsłania również poezja Wisławy Szymborskiej.

W dniu przyznania Nagrody Nobla Szymborska mówiła m.in. o swych fascynacjach literackich:

> Pamiętam, jak pierwszy raz przeczytałam – takie olśnienie w prozie – jak weszłam w świat Montaigne'a. Dla mnie jest to jeden z największych pisarzy świata, który w sposób niesłychanie uczciwy, szczery pokazywał, jak on żyje w tym świecie, kim on jest. Zastanawiał się nad wszystkim. Właściwie od niego bierze się lekcja zdziwienia światem, rozmaitością świata[5].

Żyjący w latach 1533–1592 Michel de Montaigne budził podziw już swoich współczesnych, często bywał on jednak przemieszany z irytacją. Zarzucano pisarzowi „bezład", „brak metody", „skakanie z przedmiotu na przedmiot". Podejrzewano w końcu o zarozumialstwo, jako że siebie czynił głównym bohaterem rozważań. Młodszy niemal o wiek, chociaż umysłowo mu bliski Blaise Pascal oburzał się: „Cóż to za głupi pomysł malować samego siebie! I to nie mimochodem, na wspak swoim zasadom, jak zdarza się całemu światu, ale z zasady, z pierwotnego i głównego planu"[6]. Zafascynowany *Próbami* Pascal nie mógł się pogodzić z „ułomnościami", które – sądził – tak łatwo można było zlikwidować: „To, co Montaigne ma dobrego, można zdobyć jedynie z trudem. „To co ma złego [...] można by poprawić w jednej chwili, gdyby go ktoś ostrzegł, iż nadto bawi się w gawędy i nadto mówi o sobie"[7].

Wbrew podejrzeniu Pascala, owi doradcy istnieli, bo ślady rozmów z nimi zawiera samo dzieło Montaigne'a:

> Zatrudniać się sobą, zdaje się im, że jest to lubowanie się w sobie; obcować z sobą i wchodzić w siebie, że to jest nazbyt się miłować. Być może. Ale ten zbytek rodzi się tylko w tych, którzy macają się jeno powierzchownie, którzy oglądają się jeno wówczas, gdy nie mają nic lepszego do roboty; którzy uważają rozmowę z samym sobą za próżniactwo i błazeństwo, zaś kształtowanie i budowanie samego siebie za wznoszenie zamków na lodzie, uważając się jakoby za rzecz trzecią i obcą samym sobie[8].

To zwykła uczciwość wymaga, twierdzi Montaigne, by poddawać życie własnemu, a nie cudzemu osądowi, wedle własnej – a nie zalecanej metody: „Moje rzemiosło i sztuka to ż y ć : kto mi broni mówić o tym wedle mego rozumienia, doświad-

---

[4] Por. tamże.

[5] *Lekcja zdziwienia światem (Pierwszy wywiad telewizyjny z Wisławą Szymborską przeprowadzony przez Teresę Walas w dniu przyznania Poetce Nagrody Nobla)*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*. Wybór tekstów krytycznych, oprac. S. Balbus i D. Wejda, Kraków 1996, s. 22.

[6] B. Pascal, *Myśli*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1983, s. 45.

[7] Tamże, s. 46.

[8] M. de Montaigne, *Próby. Księga druga*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1985, s. 82.

czenia i obyczaju, niech nakaże architektowi mówić o budynkach nie wedle siebie, ale wedle sąsiada, wedle wiedzy drugiego, nie swojej”[9].

Walki o prawo mówienia „wedle siebie” mamy – teoretycznie przynajmniej – już za sobą. Nikt otwarcie przeciwko temu prawu nie występuje. Nie zmienia to jednak faktu, że zdecydowanie łatwiej i chętniej mówi się „wedle sąsiada”. Montaigne’owska szczerość i uczciwość są równie rzadkie dzisiaj, jak kiedyś. Zawsze urzekają, choć nie są – w potocznym rozumieniu – budujące.

Trudność uczciwego mówienia o sobie nie wynika tylko z obłudy, hipokryzji czy przesadnej pokory. Tkwi w niemożności, w fundamentalnej niewygodzie. Wnikliwe spojrzenie w siebie niszczy wszelką pewność, zawiesza każdy sąd, zmusza do przyznania za Montaigne’em, że: „Chwiejemy się między rozmaitymi mniemaniami; nie pragniemy nic swobodno, nic wyłącznie, nic stale”[10].

Nie tyle kierujemy własnym życiem, ile pozwalamy nieść się jego prądom. A jeszcze ta chimeryczność naszej natury: „Daję mej duszy to jedno oblicze, to znów inne, wedle boku, na który ją obrócę. Jeśli mówię o sobie odmiennie, to iż patrzę na siebie odmiennie. Wszystkie sprzeczności znajdują się we mnie, wedle tego, jak mnie ustawić i z której strony popatrzeć”[11].

Ileż osób stać na odwagę, by przyjrzeć się wszystkim swoim wariantom? Może – jak twierdzi Piotr Matywiecki – jest to z natury rzeczy przywilej nielicznych? Nie każdy potrafi być przecież tak dojrzały, jak prawdziwie wielcy poeci w rozumieniu autora *Twarzy Tuwima*, by z tego chaosu stworzyć skonfliktowaną i zharmonizowaną całość. W dodatku całość tak zindywidualizowaną, że nie można przekształcić jej w jednoznaczną prawdę dla innych[12]. Toteż inni – ratując się przed wewnętrznym chaosem i chaosem świata – szukają jednoznacznych granic, dogmatów i punktów oparcia.

Sceptycyzm Montaigne’a nie zabija nadziei, że można swe życie kształtować, nie wprowadza relatywizmu dobra i zła, nie zaciera różnicy między podłością a szlachetnością. Autor *Prób* chce tylko poznać – możliwie dokładnie – „materiał”, zyskać świadomość ograniczających go form. Bo ile wiemy o sobie, tyle wiemy o innych, tyle też wiemy o świecie. Obce mu są łatwe złudzenia i pocieszające iluzje. Broni się przed absolutyzmem zarówno nauki, jak i wyobraźni. Niepewne są pewności pierwszej, wyolbrzymione niepokoje drugiej. Żadnej nie można bezpiecznie zawierzyć[13]. Bliski mu w sceptycyzmie Pascal jeszcze poszerzy terytorium nieznanego. Ku rozpaczy wiedzie nauka: większa wiedza odsłania tylko większą niewiedzę. Jeszcze gorzej z wyobraźnią. Z równą siłą umacnia w prawdzie, jak i w fałszu. Swych ulubieńców ta

---

[9] Tamże, s. 81.

[10] Tamże, s. 45

[11] Tamże, s. 46.

[12] Piotr Matywiecki – finalista Nagrody Literackiej „Nike” za monografię *Twarz Tuwima* – w rozmowie z Markiem Radziwonem, stwierdza: „Każdy z nas pokazuje światu milion twarzy i w świecie widzi miliony twarzy innych. Jednak tylko nieliczni osiągają dojrzałość, która pozwala im opanować i wytrzymać ten chaos. Dojrzałość Tuwima i każdego wielkiego poety jest taka, że wszystko konfliktuje i harmonizuje, na swój niepowtarzalny sposób czyni z tego całość”. *Lepiej Tuwima nie zagłaskać. Rozmowa z Piotrem Matywieckim*, „Gazeta Wyborcza”, 3 października 2008, s. 23.

[13] Por. tamże, s. 128–279; por. M. de Montaigne, *Próby. Księga pierwsza*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1985, s. 216–225.

matka pychy, jak pisze, obdarza tym większym szczęściem (tj. większą pewnością), im bardziej zdecydowanie zamkną się w świecie pozorów[14].

Tylko wąski tunel światła. Poza nim wyłącznie ciemność. Z tym trzeba się zgodzić – radzi Pascal – a zyskamy spokój. Nieskończoności mikro- i makrokosmosu pozostaną nam obce, bo w rzeczywistości pośrodka „pomieściła nas natura". Dlatego też musimy unikać – niczym śmiercionośnej broni – wszelkich skrajności. Nie dadzą się oswoić, a unicestwią[15]. Ale wszystko w człowieku ulega pokusie ciemności. Na nic zdrowy rozsądek czy wypracowane latami rozważań miary.

Bezradność wobec ogromu wiedzy i mnożonych przez nią tajemnic kieruje nas mimo wszystko w stronę wyobraźni, z reguły tej, po Pascalowsku, zawężonej, granicznej i mitotwórczej. Strategia wyobraźniowych uników tworzy zdecydowanie znośniejszą wizję świata i życia. Toteż całościowe systemy wielkiej wyobraźni sprzymierzonej z nauką ustępują miejsca potocznym mitom, najczęściej katastroficznym, bo strach jest większy i to właśnie on poddawany jest egzorcyzmom. „Zachwyt i rozpacz" nie chodzą w parze. Każdy z tych stanów niejako żywi się drugim. Postawa „ja" lirycznego Nieba Szymborskiej jest czystym paradoksem i jest być udziałem tylko nielicznych – może tych, którzy potrafią patrzeć zagadce świata prosto w twarz.

Szymborska – zwraca uwagę Miłosz – tworzy wiersze, które są zarazem skrótowym zapisem eseju. Każdy z nich ujawnia odwagę spojrzenia na świat jako całość: w jego fizycznym, biologicznym, przyrodniczym i metafizycznym aspekcie[16]. W ten sposób przywraca istnieniu rzeczywistość. Na nowo zakorzenia ją w ludzkiej świadomości. Poetka nie ma ambicji dawnych filozofów greckich, którzy próbowali stworzyć całościowy obraz świata. Jej domeną są nie tyle odpowiedzi i pewniki, ile pytania i wątpliwości. Pozostaje wierna Montaigne'owskiej zasadzie: rzeczywistość jest fascynująca, bez względu na to, ile się z niej rozumie. Jest warta refleksji, kontemplacji i zastanowienia. Tylko wtedy nie traci ludzkiego wymiaru, nie pozostaje poza człowiekiem. Dlatego każdy czas musi ją na nowo powoływać do bytu, na nowo upodmiotawiać.

Zwyczajność i niezwykłość – podobnie jak inne typowe antynomie – nie tworzą w tej poezji opozycji. Często podkreśla się, że Szymborską cechuje wyjątkowa miłość do poszczególności, że w niej widzi ratunek przed tyranią „wielkich liczb", wielkich celów i ostatecznych dążeń[17]. Dlatego tyle w jej wierszach prozaicznych szczegółów konkretnych egzystencji. Wbrew oczywistościom racji Pascala („pozostać w swoich granicach"), którym zresztą autor *Myśli* wcale nie był wierny[18], Szymborska „goni" różnego typu nieskończoności, ale czyni to w taki sposób, że dokonuje ich transpozycji w świat codziennych przedmiotów, odczuć i wrażeń. W rezultacie zaciera granicę między metafizycznym a prozaicznym. Wszystko staje się przesycone sobą w równym stopniu[19].

---

[14] Por. B. Pascal, *Myśli...*, s. 60–61.

[15] Tamże, s. 52.

[16] Por. C. Miłosz, *Poezja jako świadomość*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, s. 34, 35.

[17] Por. S. Barańczak, *Posążek z soli*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, s. 263.

[18] Por. B. Pascal, *Myśli...*, s. 52.

[19] Por. S. Balbus, *Słowo wstępne (Tak mało wierszy, tak wiele poezji)*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, s. 18; por. S. Balbus, *Wisława Szymborska czyli Pytanie w Odpowiedzi na Pytanie,* [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, s. 284.

Punktem wyjścia dla materii wiersza *Niebo* jest okno[20]. Takie zwykłe – z parapetem i szybą; otwór w ścianie, przez który do wnętrza mieszkania może przedostać się światło; łącznik – chociaż ograniczony – tego, co prywatne z tym, co zewnętrzne. Każde spojrzenie w takie okno przekonuje o podziale na ziemię i niebo. Linia horyzontu wyraźnie oddziela „górę" świata i jego „dół". Wiemy wprawdzie, że nasze zmysły są omylne, a ów wygodny podział jednak widzimy, a prawdy zmysłów też mają swoją rację bytu.

Mówi się często, że Szymborska opisuje światy hipotetyczne, prawdopodobne, sytuacje potencjalne; to, czego nie ma, opisuje poprzez to, co jest[21]. Tutaj akurat mamy do czynienia z zabiegiem odwrotnym. Przedmiotem refleksji staje się świat istniejący tak hiperrealnie, że aż – wyalienowany spoza sfery ludzkich zmysłów – nierealnie. Słowo „okno" bardzo szybko uległo różnego typu metaforyzacjom. Ta z wiersza Szymborskiej jest metaforą przepastną. Okno jak Niebo – powietrze – *materia prima* – prapoczątek Kosmosu. Z czym łączy nas **takie** okno? Jakie światy (bo już nie świat) odsłania ten „otwór" „otwarty szeroko"? Gubi „parapet", „futrynę" i „szybę", bo giną w nim wszelkie punkty oparcia, typowe kategorie przestrzenne, linie horyzontów; giną podziały na światy bliskie i dalekie, znane i nieznane. Zdecydowanie wolelibyśmy je zamknąć. Nie odsłania swojskiego nieba, pod którym zawsze rozpościera się ziemia. Odsłania zimną i nieznaną przepaść. Budzi rozpacz.

Dezorientująca otchłań świata wyzwala zarazem od innych, wpisanych w ziemskie podziały ograniczeń. Oto cud nie dotyczy wybranych, nie dzieje się wyjątkowo, nie musimy uciekać się do marzeń, podsycać wyobraźni, by stać się jego uczestnikami. Dzieje się zawsze, wszędzie i dotyczy najdrobniejszych zjawisk. Zbędna jest granica między *sacrum* a *profanum*, bo wszystko jest niecodzienne, wyjątkowe, zanurzone w materii uwznioślonej. Każda drobina pyłu istnieje w doskonałej jedności ze swą pierwotną ideą.

Odległe i nieosiągalne staje się powszednie i codzienne. Nie trzeba się wspinać, wyrzucać z siebie „przyziemności", bo niebo jest „za plecami" i „pod ręką". Wartościujące uporządkowanie przestrzeni (wysoko–nisko, prawo–lewo) objawia całą swą ułudność. Po co zazdrościć ptakom, skoro lot jest udziałem wszystkich bytów? Nie ma już gorszych i lepszych. Każdy jest „oderwany" i „przypisany do", w takim samym stopniu „otulony" niebem, jak i nim „przygnieciony". Nic nie ulatuje ponad i nic nie spada. Wniebowzięcie jest powszechne: zagarnia tak samo „skrzydlatą sowę", jak unikającego światła (nieba) kreta.

Trzecia zwrotka potęguje jeszcze opisy agresywnej wszechobecności nieba. Absolutne, wyłączne i ogarnięte demiurgiczną pasją święci swój wieczny początek. Przybiera różne formy: „sypkie, płynne, skaliste / rozpłomienione i lotne". Tworzy wielkie „połacie" i małe „okruszyny", może być niepochwytnym wiatrem i nieruchomym kamieniem. Potencja niebiańskich możliwości okazuje się nieskończona. Cóż dziwnego, że i człowiek w niej uczestniczy? I sam mieszkaniec nieba stanowi dlań mieszkanie. Zatrzymuje – na chwilę chociaż – tę niezmierzoną dynamikę. Rzeźbi jej kształt, obejmuje swymi granicami, zamyka w cielesnej formie. Ale stabilność tych

[20] Por. F. Tomaszewski, *Niebieskie Wymiary Ziemi. Wisława Szymborska „Niebo"*, [w:] *4x Nobel*, red. G. i F. Tomaszewscy, Warszawa 2002, s. 101–107.

[21] Por. E. Balcerzan, *W szkole świata,* [w:] *Szymborska. Szkice*, Warszawa 1996, s. 39–40.

„pułapek" jest nietrwała – i tak są uwięzione w – posłusznym własnym prądom – niebiańskim oceanie.

Wielkie OKNO łączy nas z ogromem wszechświata. Ukazuje złudność tradycyjnych podziałów i rozgraniczeń. Wyzwala od typowych lęków, obaw i trosk. Uwzniośla każdy ślad egzystencji. Nawet śmierć – ta obsesja bytów świadomych – w takim oknie traci upiorny wygląd, wyabstrahowuje się i znika. Przecież „obłok równie bezwzględnie / przywalony jest niebem co grób". Nie ma tu nieszczęśliwych wypadków, nie ma tragedii, zbędna wydaje się rozpacz, a bunt traci podstawę – wszak jesteśmy wędrowcami niebiańskich form i stanów skupienia. Możemy się wprawdzie urodzić, ale nie możemy umrzeć. Już nas Niebo nikomu nie odda, już na zawsze zostaniemy w nim zamknięci.

Ostatnia zwrotka ukazuje jednak tęsknotę do „dokładniejszego adresu" wśród tych kosmicznych peregrynacji. To prawda, że:

> Podział na ziemię i niebo
> to nie jest właściwy sposób
> myślenia o tej całości.

To prawda, że ma on charakter umowny, że odzwierciedla naiwność naszej – kierowanej zmysłami – wyobraźni. Ale tylko ten **miraż** odczucia pierwotnego, tak dotkliwie rozbijany przez naukowy i cywilizacyjny postęp, tworzy jakiś punkt stały, dzięki któremu możemy mieć chwilowy i „nieco dokładniejszy adres". Wprawdzie niebo jest wszędzie, ale chce się być i „poszukiwanym", i „odnalezionym", chce się mieć „znaki szczególne". Okno „bez parapetu, bez futryn, bez szyb" łączy z nieskończonością, wpisuje w zawrotną przestrzeń, czas i ruch. Budzi zachwyt i uwalnia od tylu fobii karmionych przez granice i podziały. Ale wyzwala również od „znaków szczególnych", od „dokładniejszych adresów", od kategorii „poszukiwania", od pragnienia bycia odnalezionym. Mimowolnie odsłania piękno i niezbędność okna tradycyjnego, odsłania błogosławieństwo naszych omylnych zmysłów. Parapet, szyba, wyraźna linia odgradzająca niebo i ziemię **ukrywają** to wszystko, o czym wiemy, że i tak **jest**, ale o czym nie zawsze **chcemy** wiedzieć.

Tak czy inaczej my – gospodarze małego i wielkiego mieszkania – patrzymy w dwa okna. Jedno – ograniczone – przypomina o ludzkiej skończoności, drugie – nieograniczone – poraża perspektywą bez końca. Każde rodzi zachwyt i rozpacz. Nie ma ucieczki przed tym pięknym, choć jakże niewygodnym paradoksem. Nawet wszechobecność doskonałości nie wyzwala od rozpaczy, nawet ulotność „przybliżonego adresu" nie uśmierca zachwytu. Wyjścia nie ma. Odpowiedzią na pytanie może być tylko kolejne pytanie. Jeśli nasze życie jest tylko chwilową „pułapką", to czemu ta znikomość budzi taki podziw? Jeśli „zamieszkuje" w nas wieczność, to czemu wzbudza taką rozpacz? Spokój pozostaje utopią. Nie prowadzi ku niemu ani rozum, ani wyobraźnia. Wszystkie ludzkie drogi wiodą i tak do krainy paradoksu, do krainy zawieszonych pytań, a tam nic się nie rozwiązuje, nie daje odpowiedzi, nie pozwala na równowagę. Specyficzny dystans Szymborskiej (niektórzy zwą go stoicyzmem) polega być może na tym, że poetka ma odwagę przyglądać się temu królestwu „bez zmrużenia powiek"[22]. „Bo co ja wiem?" – pytał Montaigne, z uwagą

[22] Por. M. Baranowska, *Straszne światło stoicyzmu*, [w:] *Szymborska. Szkice*, s. 68.

przyglądając się człowiekowi i światu[23]. „Bo co ja wiem?" – powtarza w cztery wieki później Szymborska.

Ta egzystencjalna niepewność zdaje się na trwale wpisywać w te rejony ludzkich działań, które – jak się uważa – **pewnością** powinny być obwarowane. Bez oczywistych „wiem" – sądzą orędownicy prawd jednoznacznych – nauczanie i wychowanie skończą się klęską, bo jak bez nich konstruować plany, sprawdziany, testy, egzaminy? A jednak zwykła uczciwość wymaga, by przyznać, że właśnie w tej sferze ludzkich działań niepewność zawsze towarzyszyła pewności. Co więcej, szkoła przekształcała się we własną karykaturę wówczas, kiedy wątpliwość utożsamiano ze słabością (grzechem, przestępstwem), a z pewności czyniono cnotę najwyższą. Montaigne nazywał taką szkołę szkołą gadających papug, które biernie powtarzają tylko cudze mądrości, a nie potrafią ujawnić własnego zdania o czymkolwiek[24]. Bo „pewnymi" w szkolnej rzeczywistości mogą być tylko wybrane („przykrojone" na szkolny użytek) dowody, sądy, zdania, opinie, mądrości ustalonych naukowych czy instytucjonalnych autorytetów. Przestrzeń podmiotowa (ucznia i nauczyciela) nie może być „pewna". Montaigne zżymał się na uczących w swoich czasach:

> Zazwyczaj nieustannie krzyczą nam jeno w uszy, jakoby ktoś wlewał lejem, naszym zaś zadaniem jest powtarzać jeno to, co usłyszymy. Otóż chciałbym [...] aby od samego początku wedle objęcia duszy, którą mu dano w ręce, zaczął ją ćwiczyć w samodzielności, dając jej smakować rzeczy, wybierać i rozróżniać między nimi; niekiedy otwierając jej drogę, niekiedy pozwalając, by ją sobie sama otwarła. Nie życzę, aby wciąż prowadził rzecz i rozprawiał sam; chcę, aby z kolei posłuchał swego ucznia[25].

Mimo upływu wieków, problem nauki poprzez bierne powtarzanie materiału[26], problem prawa do samodzielności i własnego głosu ucznia są zadaniami, z którymi szkoła ciągle się boryka. Zmieniają się programy, zakresy materiałowe, koncepcje, ale zaznaczone przez Montaigne'a złe znamię szkoły wydaje się szczególnie trwałe, chociaż tak wielu z nim walczy[27]. W rezultacie – jak pisze Stanisław Bortnowski

---

[23] M. de Montaigne, *Próby. Księga druga*, s. 208.

[24] M. de Montaigne, *Próby. Księga pierwsza*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1983, s. 251.

[25] Tamże, s. 262.

[26] Montaigne pisał pod adresem nauczyciela: „Niech każe uczniowi wszystko w głowie przesiewać przez sito; niech nic w nią nie wkłada mocą prostej jeno powagi, na wiarę magistra. Niech mu nie będą dogmatem zasady Arystotelesa albo epikurejczyków: raczej trzeba mu przedstawić przed oczy różnorodne mniemania; jeśli będzie mógł, wybierze; jeśli nie, zostanie w wątpliwości. Tylko szaleńcy są pewni i zdecydowani". Tamże, s. 263.

[27] Na potrzebę rozwinięcia w szkole nauki samodzielnego myślenia, które w szkolnym kształceniu i wychowaniu nie ogrywa większej roli, zwraca uwagę Jarosław Rudniański. Por. J. Rudniański, *O dobrym wychowaniu i kształceniu. Kryteria moralne i prakseologiczne*, Warszawa 1985, s. 182. O niszczącym wpływie preferowania przez szkołę uczniowskiej potulności, nijakości, niesamodzielności pisał wielokrotnie Stanisław Bortnowski. Por. np. S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 439–441. Koncepcja antropocentrycznej orientacji lekcji polskiego Zenona Urygi tworzy z uczniowskiego prawa do własnego głosu podstawę wszelkich działań lekcyjnych (poznanie recepcji ucznia jako punktu wyjścia do próby jej rozszerzenia). Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Kraków 1996, s. 45–56, 103–104.

– pierwszym, bo najczęstszym grzechem szkolnej polonistyki pozostaje „wymóg myślowego i słownego posłuszeństwa"[28]. Współczesna szkoła ukazuje też w sposób jaskrawy, jak pragnienie przesadnej jednoznaczności prowadzi z jednej strony do deprawacji kontaktu z literaturą[29], a z drugiej – do skrajnej biurokratyzacji i przekształcenia nauczyciela w urzędnika[30]. Prawdziwemu nauczaniu zawsze więc towarzyszył splot pewności i niepewności, współczesność tylko wyjątkowo unaoczniła tę prawdę.

Specyfika przedmiotu powoduje, że owa naoczność dotyka polonistów w sposób szczególny. W szkolnej praktyce mają pogodzić np. stosowanie dwóch skrajnie rozbieżnych strategii interpretacyjnych dzieła. Z jednej strony tych, które (jak strukturalizm) oferują stosunkowo pewne narzędzia badawcze, próby ogarnięcia całości i zamknięcia jej w określonych granicach, a z drugiej tych (jak hermeneutyka, intertekstualność, dekonstrukcja), w których owe całościowe struktury zawiesza się, stawia się przy nich znaki zapytania, uwalnia od przymusu współtworzenia całości, bo preferuje się struktury otwarte, łamie się tradycyjne podziały i granice[31]. Wprawdzie entuzjastom nowych strategii przypomina się, by nie

---

Nad uczniowskimi głosami pochylają się szczególnie uważnie Zofia Budrewicz i Maria Sienko. Por. Z. Budrewicz, M. Sienko, *Ku porozumieniu i rozumieniu. Wartościowanie tekstów literackich w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum a praktyka edukacyjna*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 119–137. Przeciwko jednostronności w wychowaniu i kształceniu Barbara Myrdzik stworzyła koncepcję wykorzystania hermeneutyki w szkolnej edukacji. Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 136.

[28] S. Bortnowski, *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Warszawa 2001, s. 24.

[29] Kuriozalne przykłady tego typu jednoznaczności mamy w testach, np. w jednym z testów sprawdzających umiejętności analityczno-interpretacyjne uczniów gimnazjum na przykładzie wiersza Daniela Naborowskiego *Krótkość żywota* punktuje się odpowiedź, że tematem wiersza jest „przemijanie, nietrwałość życia ludzkiego", ale „zadumy nad światem" już nie. Za prawidłową uznaje się wypowiedź, że koncepcja życia ludzkiego zaprezentowana w utworze zawiera się w sformułowaniu „krótka rozprawa: jutro, coś dziś jest, nie będziesz", ale sformułowania „kołem niehamowanym lotny czas uchodzi", „dźwięk, cień, dym, wiatr, błysk, głos, punkt – żywot ludzki słynie" nie odzwierciedlają, zdaniem autora testu, koncepcji życia ludzkiego zaprezentowanego w utworze. Ponadto przymusza się ucznia, by jednoznacznie orzekł, iż z tekstu Naborowskiego wynika, że należy „pogodzić się z naturalnym biegiem rzeczy, bo nie jesteśmy w stanie go zmienić" (!). Tylko ta odpowiedź jest punktowana. Por. I. Czyżewska-Kasińska, B. Zapała, *Czytamy poezję. Testy z języka polskiego dla uczniów gimnazjum*, „Język Polski w Gimnazjum" 2002, nr 4, s. 80–86. O terrorze jednoznaczności interpretacyjnej wymuszanej przez nowe formuły egzaminacyjne, a w rezultacie i wyjątkowym rozkwicie brykowych pomocników (zbioru gotowych, zamkniętych formuł) – por. S. Bortnowski, *Nowe spory*, s. 54–55, 74–82.

[30] Chodzi o biurokratyczną manię wymogu dokumentowania każdej czynności nauczyciela, o urzędniczą wiarę w moc zaświadczeń, które powodują, że stopnie kolejnych awansów zawodowych przelicza się na kilogramy dokumentacji, że zmusza się nauczycieli do tworzenia pochłaniającej mnóstwo czasu „metafizyki dla administracji szkolnej". S. Bortnowski, *Reforma czy biurokracja?* „Zeszyty Szkolne" 2001, nr 1, s. 19–20; Por. S. Bortnowski, *O pozorowaniu, które niszczy szkołę*, „Język Polski w Liceum" 2006/07, nr 1, s. 52–65.

[31] Por. J. Hobot, *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce polonistycznej, czyli o związkach teorii literatury i metodyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia*

„niszczyli przeszłości ołtarzy”[32], ale apele o kontynuację i wykorzystanie tego, co było, mają charakter życzeniowy, bo w istocie są to koncepcje rozbieżne. Jak w wierszu Szymborskiej, są to dwa różne „okna”. W praktyce szkolnej obydwa są niezbędne, bo każde z nich jest w takim samym stopniu źródłem wiedzy i niewiedzy, nadziei i zagrożeń, zachwytów i rozpaczy, choć za każdym razem innych[33]. Ponadto sama metoda badań ma zupełnie inny charakter w naukach humanistycznych niż w przyrodniczych. W tych pierwszych warunkiem prawdy jest nie tylko to, co pewne, bo **powtarzalne**[34]. Najważniejsze – jak zaznacza słusznie Hans-Georg Gadamer – pojawia się często poza metodą i wymyka się idei sprawdzalności. Co więcej, metoda potrafi ukrywać prawdę, ograniczać ją, krępować strategią interpretacyjną, bo każda biurokratyzuje się na skutek użycia[35]. Ta prawidłowość dotyczy w takim samym stopniu metod strukturalnych, jak i poststrukturalnych[36]. Mówiąc inaczej, nie ma takiej metody badań, która gwarantowałaby dotarcie do najogólniej rozumianej prawdy dzieła czy jego fragmentu. Każda i tak skazuje na niepewność, każda jest wątpliwa. Prawo pozytywistycznego ewolucjonizmu nie obejmuje humanistycznych strategii interpretacyjnych, a metody odzwierciedlają nie tyle rozwój nauki jako takiej, ile rodzaj podmiotowej świadomości w danym czasie przeważającej. Metodę – dawną czy nową – i tak ożywia lub uśmierca konkretny interpretator. Strategia ma tu zupełnie drugorzędne znaczenie.

Gdzie ma więc szukać zbawienia współczesny polonista? W zgodzie na pewność, której towarzyszy niczym cień, wątpliwość? W zgodzie na równoczesne „nie wiem” i „wiem”? W pragnieniu normatywnego porządku interpretacyjnych działań i równym pragnieniu jego rozbicia? W akceptacji świadomości schizofrenicznej? Ta niewygoda jest tym bardziej dojmująca, że rynek wydawniczy aż roi się od całościowych projektów nauczania (program, podręczniki, gotowe plany, scenariusze...), które obiecują poloniście błogie uczucie spokoju pod warunkiem, ze zrezygnuje z męczącego trudu tworzenia „wedle siebie” i wybierze cudze „wiem”. Problem

nauczyciela polonisty, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 178.

[32] Czyni to chociażby Joanna Hobot, przyglądająca się nadziejom i zagrożeniom wynikającym ze stosowania nowych strategii interpretacyjnych. W artykule *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce polonistycznej, czyli o związkach teorii literatury i metodyki* czytamy: „neofici dekonstrukcji, hermeneutyki czy też intertekstualności powinni pamiętać, iż strukturalizm stanowi niezbędny układ odniesienia dla antyteorii, które dopiero na jego tle zyskać mogą wyraziste istnienie. Jest to szczególnie widoczne w dydaktyce szkolnej, w której uporządkowanie i systematyzacja pojęć powinna poprzedzać ich dekonstrukcję”. Tamże, s. 186–187.

[33] Nie jest prawdą, że metody poststrukturalne gloryfikują chaos i unikają odpowiedzialności za efektywność nauczania. Tę odpowiedzialność szczególnie się podkreśla, chociaż mamy tutaj do czynienia z większą świadomością jej naturalnych, nieprzekraczalnych ograniczeń. Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 136–137. Por. K. Koziołek, *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 30–31.

[34] H.-G. Gadamer, *Coż to jest prawda?*, przeł. M. Łukasiewicz, [w:] tegoż, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 1979, s. 37.

[35] Por. tamże, s. 39–40.

[36] W tym kontekście nadzieje Krystyny Koziołek, że nowe strategie interpretacyjne, w przeciwieństwie do paradygmatu strukturalistycznego, nie okażą się redukcjonistyczne poznawczo – wydają się złudne. Por. K. Koziołek, *Czytanie z Innym...*, s. 11–12.

w tym, że ten spokój jest iluzją, bo za skutki zgody odpowiada nie twórca oferty, ale nauczyciel.

A może – na przekór powszechnej tęsknocie do pewników – paradoks równoczesnego spoglądania w dwa „okna" tworzy perspektywę trwalszej nadziei dla ludzkiego bytu? Georges Minois, zajmując się współczesnymi wyobrażeniami piekła, zwraca uwagę na fundamentalną konieczność afirmacji sprzeczności:

> Sprzeczność wydaje się wręcz stanowić pierwiastek bytu, jak ujawniła to fizyka kwantowa. Ja jestem mną i nie mną, mną i antymną; jestem rzeczywistością i potencjalnością. Piekło to zaprzeczanie jednej z tych możliwości i skazywanie się w ten sposób na egzystencję niekompletną, na okaleczenie pewnej partii swojej istoty[37].

Minois czyni z owego stanu wiecznego rozdroża, paradoksu ustawicznego zawieszenia, egzystencji sprzecznej warunek zbawienia: „Człowiek to zgoda i niezgoda, byt i niebyt. Być a l b o nie być, oto pytanie prawdziwie infernalne. Być o r a z nie być, oto zbawienie"[38].

Wynikałoby z tego, że marząc o spokoju i pewności, marzymy w istocie o piekle. Jednak czy można wyzwolić się z marzeń o granicach? Pewnie nie, chociaż z marzeń o wolności bez granic też nie sposób się wyzwolić. Jak więc patrzeć równocześnie w te dwa okna i sensownie nauczać? Oto zadanie.

How to look through two windows? *The Sky* by Wisława Szymborska and school text interpretations

Abstract

The basic feature of human condition is uncertainty. The necessary limits and certainties, always yearned for, are only illusory forms of escape from this existential discomfort. Our contemporariness reveals this illusionary or utopian nature of various certainties with special emphasis. At the same time, it makes us realize that we are doomed for disharmonious, contradictory consciousness, for the internal co-existence of mutually exclusive perspectives, strategies of activity, concepts, yearnings, desires and dreams. This is the theme of Szymborska's poem *The Sky*, and it is also the "theme" of the dispute on pursuing a stable paradigm of school text interpretations. In the article, a suggestion is made that the argument about the dominant feature, the choice of one of the mutually exclusive interpretive strategies, should be replaced with the consensus about the paradox of coexisting contradictory strategies, because they – perhaps – form a more sensible perspective for the didactic activities than selection of only one, indisputable alternative.

[37] G. Minois, *Historia piekła*, przeł. A. Dębska, Warszawa 1996, s. 383.

[38] Tamże.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Janusz Waligóra

Wolność jak chałwa?
O uwarunkowaniach szkolnego dialogu interpretacyjnego

Artykuł ten wypada rozpocząć od wyjaśnienia, skąd pochodzi opatrzona znakiem zapytania tytułowa sentencja. Jej autorką jest uczennica klasy trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej, Ania, która niebanalnym porównaniem wolności do chałwy zasygnalizowała swoje rozumienie utworu w trakcie dyskusji poświęconej problematyce *Tanga*. Tak zakomunikowana rewelacja skłania do postawienia pytań: czy uczennica trafnie interpretuje przesłanie dramatu? Jaki sens wyraża użyte przez nią porównanie? Czy chciała przez to powiedzieć, że wolność jest słodka jak chałwa, czy też lepka jak chałwa, a może chodziło o to, że jej kolebką jest jeden z krajów słynących z produkcji chałwy – Turcja lub Grecja? Pozostawiając na pewien czas w zawieszeniu te kwestie, odnotujmy wszakże, że Ania swym zawołaniem znacznie przyczyniła się do ożywienia dyskusji. Zogniskowała uwagę koleżanek i kolegów na ważnym zagadnieniu interpretacyjnym, wprowadziła do kodu, którym uczniowie i nauczyciel porozumiewają się w obrębie sytuacji lekcyjnych, nowy, wyrazisty element, co zawsze konsoliduje i daje poczucie wspólnoty. Wreszcie – zniewoliła jednych do zgody, innych sprowokowała do sprzeciwu.

Jako nauczyciel doceniam te korzyści, muszę jednak rozważyć, na czym w podobnej sytuacji powinno najbardziej mi zależeć – czy na samym podtrzymywaniu dialogu, który nawet sterowany pewną ręką przebiega kapryśną drogę, zbaczając niekiedy na manowce i trafiając w kilka różnych miejsc, zamiast w jedno, czy też na dotarciu do królestwa konkretnej, obiektywnej prawdy o tekście. W tym pierwszym wariancie niepokoi mnie widmo relatywizmu i jałowości, w drugim odstrasza opresywność dekretowania mocą autorytetu – własnego, podręcznikowego, lub też znawców twórczości Mrożka – odgórnego rozwiązania, które być może w istocie wcale nie jest jedyne... Nadto rodzi się wątpliwość – co z autentycznością dialogu, jeśli na końcu i tak czeka na uczniów cierpliwa jak śmierć gotowa formuła interpretacyjna?

Opozycję, którą tu próbuję – zgoda, że z pewną przesadą – naszkicować, mocno wyostrza przedstawiciel współczesnego neopragmatyzmu, Richard Rorty, pytając o wyższość jednej z dwóch konkurencyjnych, jego zdaniem, idei: „Solidarność czy obiektywność?”[1] Jego rozważania mogą ukazać w ciekawym świetle również nasze dydaktyczne dylematy.

[1] R. Rorty, *Obiektywność, relatywizm i prawda*, tłum. J. Margański, Warszawa 1999, s. 35.

Szczególnie interesujący, ujmując rzecz z perspektywy edukacyjnej, wydaje się problem hierarchii respektowanych (bądź nie) w sytuacji szkolnego dialogu wartości, takich jak prawda, wolność, demokracja czy – wracając do sugestywnej opozycji Rorty'ego – solidarność i obiektywność. Słowem nasuwa się pytanie – czy w praktyce szkolnej można złożyć prawdę na ołtarzu tolerancji, która wprawdzie nie gwarantuje zgody co do meritum danej sprawy, ale zapewnia solidarną gotowość wysłuchania i uznania za równoprawne cudzych racji? Warto pamiętać, że amerykański myśliciel łączy ideę solidarności ze sposobem i warunkiem funkcjonowania demokracji, by następnie zasugerować jako pożądany cel porozumienie w obrębie wspólnoty, a nie uzyskanie obiektywnego kryterium dostępu do ponadczasowej i ponadkulturowej prawdy[2]. Solidarność i tolerancja dla „pragmatysty", jak sam siebie postrzega Rorty, są wartościami nadrzędnymi, zaś prawdą jest jedynie to, jak pouczał James, „w co opłaca się nam wierzyć"[3] i co nie potrzebuje dodatkowych uzasadnień.

Uczony, świadomy niedoskonałości rozmaitych teorii prawdy – korespondencyjnej, koherencyjnej czy konsensualnej – odpiera zarzut relatywizmu: „ani o prawdzie, ani o racjonalności nie da się niczego powiedzieć; można jedynie podać opis znanych procedur uzasadniających, które dane społeczeństwo – *nasze* społeczeństwo – stosuje w tym czy innym obszarze badań"[4]. Nie przeraża go więc sytuacja, gdy „istnieje tylko dialog", gdyż cel pojmowany jako punkt dojścia do niepodważalnej prawdy byłby widoczny jedynie z pespektywy nieistniejącego Boga, który „gdyby rzeczywiście istniał, byłby z nas zadowolony"[5]. Dlatego autor książki *Obiektywność, relatywizm i prawda* woli zapytać o cel w inny sposób: „czy swobodne i szczere spotkania, uwzględniające typ wspólnoty, która takowe spotkania umożliwia i do nich zachęca, odbywają się w imię prawdy i dobra, czy też w «poszukiwaniu prawdy i dobra» chodzi po prostu o znalezienie takiej wspólnoty"?[6] I wybiera, za Deweyem, drugi wariant.

Rorty demaskuje wreszcie bezlitośnie „pragnienie obiektywności": „W mojej sugestii, że pragnienie obiektywności to po części zamaskowana forma lęku przed śmiercią naszej wspólnoty, pobrzmiewa echem zarzut Nietzschego, że wywodząca się od Platona tradycja filozoficzna stanowi próbę uniknięcia stawienia czoła przygodności, wymknięcia się czasowi i przypadkowi"[7]. Sam, jako „liberalny intelektualista świeckiego nowoczesnego Zachodu", woli uchwycić się czegoś bardziej realnego: „Chcę, by naszą *jedyną* pociechą była solidarność, i żeby wiedziano, że nie wymaga ona metafizycznego wsparcia"[8].

Przeciw prowokacyjnym poglądom Rorty'ego, wykładanym również w jego wcześniejszych pracach[9], występuje m.in. Agata Bielik-Robson, celnie formułując za-

---

[2] Tamże, s. 26.

[3] Tamże, s. 37.

[4] Tamże, s. 38.

[5] Tamże, s. 44.

[6] Tamże, s. 66.

[7] Tamże, s. 51.

[8] Tamże.

[9] Zob. R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W.J. Popowski, Warszawa 1996.

sadniczy zarzut: „różnica nie jest oczywistą sojuszniczką solidarności”[10]. Ponieważ koncepcja Rorty'ego, aby opierać solidarność z innymi na podstawie współczucia wobec wszystkich istot zdolnych do cierpienia, wydaje się autorce *Innej nowoczesności* niewystarczająca, szuka ona innego mechanizmu budowania międzyludzkiej wspólnoty. Jest nim idea „odróżnicowania”, która oznacza „stan chwilowego zaniku różnic indywidualnych”[11]. Przeżywanie wspólnoty nie zasadza się na jakieś właściwości natury ludzkiej, przekonuje Bielik-Robson, ale na odkrywaniu wspólnej kondycji ludzkiej – obecności cierpienia, które dotyka wszystkich, przeżywaniu podobnej sytuacji egzystencjalnej, określaniu swej pozycji wobec losu[12].

Poglądy Rorty'ego spotkały się i wciąż spotykają z równie silną opozycją wśród filozofów chrześcijańskich, broniących prawdy metafizycznej, absolutnej i niezależnej od człowieka. Autora książki *Obiektywność, relatywizm i prawda* można śmiało uznać za jednego z negatywnych bohaterów wypowiedzi Jana Pawła II, który w encyklice *Fides et ratio* pochylił się ze smutkiem nad minimalizmem, a nawet swego rodzaju regresem niektórych kierunków filozoficznych:

> Nowoczesna filozofia zapomniała, że to byt winien stanowić przedmiot jej badań, i skupiła się na poznaniu ludzkim. Zamiast wykorzystywać zdolność człowieka do poznania prawdy, woli podkreślać jego ograniczenia oraz uwarunkowania, jakim podlega.
> Doprowadziło to do powstania różnych form agnostycyzmu i relatywizmu, które sprawiły, że poszukiwania filozoficzne ugrzęzły na ruchomych piaskach powszechnego sceptycyzmu. W ostatnich czasach doszły też do głosu różne doktryny próbujące podważyć wartość nawet tych prawd, o których pewności człowiek był przekonany. Uprawniona wielość stanowisk ustąpiła miejsca bezkrytycznemu pluralizmowi, opartemu na założeniu, że wszystkie opinie mają równą wartość: jest to jeden z najbardziej rozpowszechnionych przejawów braku wiary w istnienie prawdy, obserwowanego we współczesnym świecie[13].

W podobnym duchu wypowiada się kardynał Joseph Ratzinger. W jego rozważaniach da się zauważyć konfrontację dwóch porządków ludzkiego funkcjonowania w świecie: religijnego i politycznego. Nazywając relatywizm „filozoficzną podstawą demokracji”, Ratzinger docenia jego zasługi dla organizacji politycznej i kulturowej życia społecznego[14]. O ile jednak akceptuje relatywizm w dziedzinie stosunków

---

[10] A. Bielik-Robson, *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków 2000, s. 195.

[11] Tamże, s. 201.

[12] Tamże, s. 203 i nast. Autorka odwołuje się w przypisie do antycznej kategorii *katharsis*, która oznaczała przeżywanie doświadczenia wspólnotowego na poziomie emocji związanych ze śledzeniem losów bohatera tragedii: „*Katharsis* jest więc zawsze akceptująca: ofiaruje poczucie wspólnoty w zamian za uznanie wspólnych wszystkim niemożności, określających ludzką kondycję” (s. 202).

[13] Jan Paweł II, *Fides et ratio*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków 2003, s. 1086.

[14] J. Ratzinger, *Wiara – prawda – tolerancja. Chrześcijaństwo a religie świata*, tłum. R. Zajączkowski, Kielce 2005, s. 95.

polityczno-społecznych, nie może zgodzić się na jego stosowanie na polu religii i etyki[15].

W innym miejscu kardynał, odwołując się do analizy austriackiego prawnika, Hansa Kelsena, przywołuje jako symbol „relatywistycznie i sceptycznie nastawionej demokracji" postać Piłata[16]. Jest on tym, który poświęcił niewinną ofiarę, poświęcił prawdę na ołtarzu większości. Tłum bowiem wołał: „Uwolnij Barabasza!" W polemice z Ratzingerem, która toczy się w obronie demokracji, wystąpił Adam Michnik, przekonując, że to nie demokracja wydała wyrok, ale oportunizm Piłata i fanatyzm rozjuszonego tłumu. Potępienie Piłata nie może być większe niż potępienie religijnego fanatyzmu.

Większość nie może decydować o prawdzie, ona jest ponad większością – twierdzi Ratzinger, przedstawiciel Kościoła. Jak jednak łączyć obronę prawdy z obroną tolerancji i pluralizmu, słowem – obroną demokracji? Jan Paweł II godzi wprawdzie tolerancję z wiarą w możliwość poznania prawdy, podnosząc wagę „szczerego i autentycznego dialogu między ludźmi", ale idea „przezwyciężania podziałów" fundowana jest na oczywistym założeniu, że do „całej prawdy" prowadzi jedynie droga, którą „zna tylko Duch zmartwychwstałego Chrystusa"[17]. Czy „demokracja chrześcijańska" jest jednak wciąż demokracją? Czy tam, gdzie króluje Chrystus, demokracja jest w ogóle potrzebna?

Demokrata-sceptyk, jak przedstawia się Adam Michnik, który wie, że nie tylko ludzie błądzą, ale i Kościoły[18], a prawda – nawet chrześcijaństwa – nie dla wszystkich jest oczywista, stwierdza ostatecznie: „Demokrata-sceptyk jest przekonany, że ludzki zmysł sprawiedliwości i tolerancji czyni demokrację możliwą, lecz ludzka skłonność do niesprawiedliwości i nietolerancji czyni ją konieczną"[19].

Ciekawe stanowisko w prezentowanym sporze zajmuje Hanna Buczyńska-Garewicz. W swej polemice z Rortym, prowadzonej przy wsparciu Williamsa, unieważnia opozycję prawdy i demokracji:

> Prawda zawsze była ważnym narzędziem w opieraniu się tyraniom. Demokracja i liberalizm są niemożliwe bez ideału prawdy. Dla powstania liberalizmu konieczne jest środowisko prawdziwości, z drugiej zaś strony liberalizm stwarza niezbędne warunki dla kultury prawdziwości. Prawda jest więc nierozłącznie spleciona z demokracją i liberalizmem[20].

Dodajmy jeszcze – prawda jest także nierozłącznie spleciona z nauczaniem i autentycznym szkolnym dialogiem. Wyznacza odległą, ale stale obecną perspektywę, stanowi nieodzowny punkt odniesienia wszelkich procedur poznawczych. Ze szkol-

---

[15] Tamże, s. 95.

[16] Zob. A. Michnik, *Czy Piłat był liberalnym demokratą?*, „Gazeta Wyborcza", 23–26 grudnia 2006 r., dodatek „Gazeta na Święta", s. 10.

[17] Jan Paweł II, *Fides et ratio...*, s. 1183.

[18] A. Michnik, *Czy Piłat był liberalnym...*, s. 12.

[19] Tamże, s. 12.

[20] H. Buczyńska-Garewicz, *Kilka uwag w kwestii prawdy*, [w:] *Wiedza a prawda*, red. A. Motycka, Warszawa 2005, s. 65.

nej perspektywy nie sposób przystać na formułę dialogu, jaką łączy ze stanowiskiem relatywistycznym Joseph Ratzinger:

> Dialog w rozumieniu relatywistycznym oznacza zestawienie własnego stanowiska lub własnej wiary z innymi przekonaniami oraz nieprzyznawanie jej zasadniczo większej prawdziwości niż stanowisku innych. Tylko wówczas może wywiązać się prawdziwy dialog, jeśli z zasady zakładam, że druga strona może mieć tyle samo, lub nawet więcej racji niż ja[21].

Z takim podejściem trudno się zgodzić – dialog w istocie został tu ujęty bardzo statycznie i sprowadzony do wygłoszenia różnych stanowisk. Tymczasem progresywna idea dialogicznego spotkania, czy to Sokratejska, czy wyłaniająca się z pism przedstawicieli hermeneutyki, mieści w sobie proces uzgadniania znaczeń, negocjacji i modyfikacji stanowisk, możliwość wzajemnego uczenia się współrozmówców, ich rozwoju – czy to ze względu na siłę argumentów, zniewalającą moc cudzej narracji, czy też choćby z tego powodu, że dialog stwarza możliwość usłyszenia siebie i zwerbalizowania własnego stanowiska. Protestowałby zapewne również, choć z innych powodów, kojarzony z relatywizmem poznawczym amerykański literaturoznawca Stanley Fish, który paradoksalnie twierdził, że tak naprawdę „nie można być relatywistą – ponieważ nie można zdystansować się do swych własnych przekonań i założeń tak, aby w rezultacie stały się one *dla nas* nie bardziej autorytatywne niż przekonania i założenia posiadane przez innych lub te, które sami [kiedyś] żywiliśmy"[22]. Oznaczałoby to w praktyce, że akceptujemy bezpieczną ramę dyskusji, ale nie wyrzekamy się swoich przekonań po to, by podtrzymać grupową solidarność[23].

Bez idei prawdy, dążenia do celu, poszukiwania metody i obiektywizacyjnych standardów, bez uzgadniania stanowisk i znaczeń – czy byłby w ogóle możliwy rozwój, nauczanie? Zapewne nie, tak samo jak niemożliwy jest autentyczny rozwój w modelu prawdy jedynej, narzuconej, zideologizowanej i bezdyskusyjnej. Idea prawdy ważna jest także ze względu na perspektywę aksjologiczną oraz psychologię tożsamości. Kto jest obojętny na prawdę i fałsz – pisze Tischner w *Filozofii dramatu* – nie ma twarzy, jest głazem[24]. Stosunek do prawdy można uznać za miarę naszego zaangażowania – poznawczego i etycznego. Carl Popper, rozważając w swej *Wiedzy*

---

[21] J. Ratzinger, *Wiara – prawda – tolerancja...*, s. 97.

[22] S. Fish, *Dowodzenie vs. perswazja: dwa modele krytycznej działalności*, [w:] *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, tłum. K. Abriszewski i in., A. Szahaj, red. A. Szahaj, Kraków 2002, s. 126–127. Na osobną uwagę zasługuje inny szkic Fisha zamieszczony w cytowanej książce – *Retoryka*, w którym autor przedstawia dzieje odwiecznego konfliktu między prawdą a retoryką.

[23] Postawę Fisha można traktować jako modelowy przykład *etnocentryzmu* (bycia zależnym od formacji kulturowej, kształtującej daną jednostkę, wpojonych założeń czy przesądów), który „uchyla roszczenia zarazem relatywizmu i obiektywizmu" (A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury*, [w:] S. Fish, *Interpretacja, retoryka, polityka...*, s. 25). Równie dobrze jednak ten sam *etnocentryzm*, tłumaczy Andrzej Szahaj, można traktować jako odmianę relatywizmu, ponieważ zakłada on totalną i zniewalającą zależność naszych przekonań od lokalnych, historycznych czynników kulturowych.

[24] J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998, s. 81.

obiektywnej kategorię pewności, wskazuje na proporcjonalność poczucia odpowiedzialności względem powagi sprawy, w której chcemy orzekać:

> Gdyby mnie kto zapytał: „Jesteś pewien, że moneta, którą masz w dłoni, to dziesięciopensówka?", spojrzałbym pewnie na nią jeszcze raz i powiedział: „Tak". Gdyby jednak od mojego wyroku w tej sprawie zależało coś ważnego, to wstąpiłbym do najbliższego banku i poprosił kasjera, aby dobrze przyjrzał się monecie. A gdyby od tego zależało czyjeś życie, pojechałbym nawet do Głównego Skarbnika Bank of England i poprosił, aby zaświadczył o autentyczności monety[25].

Sytuowanie prawdy w polu widzenia szkolnego dialogu wymusza refleksję na temat kryteriów pozwalających do niej docierać. Nawet taki entuzjasta unowocześnionej przez genialnego polskiego logika, Alfreda Tarskiego, korespondencyjnej teorii prawdy, jak Carl Popper, daleki jest od przesądzania, że złapaliśmy prawdę za ogon. Dlatego mówi ostrożnie nie tyle o odkrywaniu prawdy, co „prawdoupodobnieniu" i bardziej metaforycznie – zbliżaniu się do niej. Lakoff i Johnson, przedstawiciele lingwistyki kognitywnej, wskazują na konieczność uwzględnienia różnych teorii prawdy, nie budując alternatywy, ale komplementarny system. Odwołują się więc w pierwszej kolejności do klasycznej koncepcji opartej na zgodności sądu z rzeczywistością, zastrzegając od razu, że: „Jakakolwiek zgodność miedzy tym, co mówimy, i pewnym stanem rzeczy w świecie rzeczywistym zawsze podlega mediacji z uwagi na sposób, w jaki rozumiemy dane oznajmienie i stan rzeczy"[26]. Respektują dalej założenia teorii koherencyjnej, uzupełniając uwarunkowania falsyfikacji regułą wewnątrzsystemowej spójności: „rozumienie czegoś wymaga dopasowania tego do koherentnego schematu w relacji do systemu pojęciowego"[27]. Przywołują wreszcie pragmatyczną teorię prawdy, akcentując wymierny aspekt ludzkiego doświadczenia i kategorię skuteczności[28]. Zgodnie z tą koncepcją, ludzie mają skłonność do uznawania za prawdziwe to, co potwierdza się w toku uczestnictwa w świecie, okazuje się użyteczne, skuteczne i sprawdza się w działaniu, służąc osiąganiu celów.

Tak elastyczne podejście ma jednak to do siebie, że zawiera zbyt ogólne dyrektywy, które w praktyce nie bardzo dają się pogodzić. Na szczęście istnieje, zdaniem Katarzyny Kijanii-Placek, kryterium prawdy możliwe do potraktowania jako „swego rodzaju ostatnia deska ratunku, do której odwołujemy się wtedy, gdy inne kryteria zawodzą"[29]. Autorka ma na myśli konsensualne kryterium prawdy, które, najkrócej mówiąc, sprowadza się do uzyskania zgody większości. Zastosowanie tego rodzaju kryterium Kijania-Placek dostrzega np. w sferze rozstrzygnięć etycznych, gdyż praktyka pokazuje, że zgoda większości jest w tym kontekście często czynnikiem decydującym, choćby nawet jako głos opinii publicznej...

---

[25] C. Popper, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, przeł. i oprac. A. Chmielowski, Warszawa 2002, s. 102.

[26] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, wstęp i tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 208.

[27] Tamże.

[28] Tamże, s. 209.

[29] K. Kijania-Placek, *Prawda i konsensus. Logiczne podstawy konsensualnego kryterium prawdy*, Kraków 2000, s. 12.

Autorka książki *Prawda i konsensus* prezentuje rozmaite historyczne modele konsensualnego kryterium prawdy, najbardziej jednak inspirujące, przynajmniej z perspektywy dydaktyki szkolnej, wydaje się stanowisko Jürgena Habermasa, który jest zwolennikiem nie tylko kryterium, ale i teorii prawdy osiąganej w wyniku konsensusu[30]. Warunki fortunnego stosowania „zgody większości" określił niemiecki filozof następująco:

> to, czy dane zdanie jest prawdziwe, może być rozstrzygnięte na drodze dyskusji „wolnej od władztwa", czyli takiej, w której każdy ma prawo do wypowiedzi i nie jest skrępowany żadnymi więzami, zarówno zewnętrznymi (jak na przykład obawa przed przełożonym czy świadome stosowanie pewnych strategii dyskusyjnych przez jej uczestników), jak i oporami wewnętrznymi[31].

Habermas postuluje racjonalny dyskurs, a więc taki, który „opiera się tylko na zasadzie zwycięstwa lepszego argumentu z zachowaniem wszelkich zasad logiki teoretycznego dyskursu"[32]. Dodajmy ważne zastrzeżenie filozofa:

> W dyskusji nie tylko poszczególne twierdzenia wypowiadane przez uczestników mogą zostać zakwestionowane, ale i aparatura pojęciowa, w której ta dyskusja się odbywa; w samą strukturę dyskusji powinny zostać wbudowane mechanizmy pozwalające na odkrycie nieadekwatności tej aparatury pojęciowej, gdy taka okoliczność zajdzie[33].

Dyskusja musi więc mieć możliwość przeradzania się w metadyskusję.

Habermas tworzy model idealny – wspólnego, bezinteresownego poszukiwania prawdy przez grupę wolnych ludzi o odpowiednim przygotowaniu merytorycznym i logicznym oraz o czystych intencjach. Wyznacza w ten sposób pewien punkt odniesienia, wzorzec, który uświadamia, na jakiej płaszczyźnie dochodzi do odchyleń, nadużyć czy deformacji w procesie starania się o prawdę.

W tym zapewne nieosiągalnym w praktyce, ale wskazującym pożądane standardy, idealistycznie zaprojektowanym modelu uwagę zwraca troska filozofa o adekwatność stosowanej w danym przypadku „aparatury pojęciowej". O konieczności jej zmiany, zwłaszcza jeśli między zdaniami uznanymi na gruncie określonego języka dochodzi do sprzeczności, pisał również Kazimierz Ajdukiewicz[34]. Akcentowanie istnienia różnych aparatur pojęciowych można łączyć z powszechnie dziś akceptowaną kategorią rozmaitych dyskursów czy narracji służących opisowi świata lub, za Wittgensteinem, koncepcją gier językowych. Jak ta rozmaitość języków ma się do kategorii prawdy i prawdziwości? „Gotowość nazwania prawdziwym każdego wypowiedzianego z przekonaniem zdania – wyznaje filozof w tym kontekście – godzi się całkowicie ze skromnym powątpiewaniem, czy wszystko, co wypowiadam z przekonaniem i wobec tego nazywam prawdziwym, jest też prawdziwe"[35].

---

[30] Tamże, s. 23.

[31] Tamże.

[32] Tamże, s. 24.

[33] Tamże.

[34] K. Ajdukiewicz, *Obraz świata i aparatura pojęciowa*, [w:] *Język i poznanie*, Warszawa 1985, t. 1, s. 179.

[35] Tamże, s. 190.

Pochwałę elastyczności i otwartości ludzkiego umysłu, bez ostatecznych pretensji do prawdy, głosi również Jerzy Pelc, akcentując rolę kategorii poznawczych:

> różnorodność naszych zachowań, m.in. językowych, w bardzo podobnych lub analogicznych sytuacjach, czego przykładem są odmienne sposoby definiowania tego samego wyrażenia, świadczy o elastyczności ludzkiego aparatu poznawczego i o tym, że repertuar kategorii poznawczych jest w nim duży, urozmaicony i dynamiczny: mianowicie w zależności od potrzeb zmienia się dobór form i narzędzi poznania oraz ulegają one takim modyfikacjom, jakich wymagają okoliczności, a zwłaszcza przedmiot poznania, cel poznania i zdolności podmiotu poznającego[36].

Stanowisko Pelca można uznać za krzepiące, jeśli stwierdzimy, że „elastyczność ludzkiego aparatu poznawczego" nie oznacza równowartości rozmaitych dyskursów poznawczych, ale konieczność i możliwość odnajdywania najbardziej adekwatnego języka opisującego dane zjawiska i fakty. Wiarę w język i prawdę, którą może on wypowiedzieć, podtrzymuje i umacnia autorytet Kościoła: „Swoim ograniczonym i historycznie ukształtowanym językiem człowiek potrafi wyrazić prawdy, które przekraczają ramy zjawiska językowego. Prawda bowiem nigdy nie może być zamknięta w granicach czasu i kultury; daje się poznać w historii, ale przerasta samą historię"[37].

Pochwała ta, rzecz jasna, nie rozwiązuje szkolnego problemu uzgadniania znaczeń, służącego prowadzeniu na lekcji autentycznego, dokądś zmierzającego dialogu[38]. Jeśli rzeczywiście dokądś zmierza, a nie jest tylko chaotyczną wymianą opinii. Biorąc pod uwagę czysto językowe kwestie, musimy pokonać trudności, jakie sprawia nam nieprzejrzystość czy metaforyczność naszych wypowiedzi. Chcąc odnieść się do przemyśleń współrozmówców, które dotyczą omawianych tekstów kultury, jak cytowane na początku zawołanie o wolności i chałwie, musimy je najpierw zrozumieć, a więc zinterpretować pojawiające się w nich interpretacje. Wkraczamy tym samym w obszar niepewnej semiozy. W skrajnych wypadkach, czego doświadczył zapewne niejeden nauczyciel, konsekwencją biegania za prawdą „od Annasza do Kajfasza", czyli od wyjaśnienia do wyjaśnienia, może się okazać zamknięcie procesu poznawczego w obrębie danego systemu znakowego. Podobny przypadek opisał Stanisław Lem w P*odróży czternastej* z *Dzienników gwiazdowych*. Jej bohater, Ijon Tichy, bywalec kosmosu, ma kłopot ze zrozumieniem, czym są „sepulki", które obficie występują na planecie Enteropii, dokąd właśnie się wybiera. Szuka więc pomocy w encyklopedii:

---

[36] J. Pelc, *Wstęp. Znaczenie i prawda: semioza – poznanie – interpretacja*, [w:] *Znaczenie i prawda. Rozprawy semiotyczne*, red. J. Pelc, Warszawa 1994, s. 23.

[37] Jan Paweł II, *Fides et ratio...*, s. 1186.

[38] Wielce pouczający jest pod tym względem wywiad przeprowadzony przez Wojciecha Markiewicza dla Radia Kraków z uczniami Zofii Agnieszki Kłakówny (zob. *Uczniowie mają głos – czy trzeba być chodzącą encyklopedią?*, „Polonistyka" 1992, nr 2). Niektórym uczniom wydaje się, że nauczyciel nie wie, na jaki temat skieruje się dyskusja i wszystko odbywa się spontanicznie. Inni podejrzewają planowe działania i dyskretną manipulację. Z uczniowskich wypowiedzi przebija jednak pełne akceptacji wspólne przekonanie o „wolności dyskusji", a więc o roli i wadze autentycznego dialogu w szkole (s. 50).

> Znalazłem krótką informację: S E P U L K I – odgrywający doniosłą rolę element cywilizacji Ardrytów (ob.) z planety Enteropii (ob.). Ob. SEPULKARIA. Poszedłem za radą i przeczytałem: S E P U L K A R I A – obiekty służące do sepulenia (ob.). Poszukałem pod „Sepulenie", było tam: SEPULENIE – czynność Ardrytów (ob.) z planety Enteropii (ob.) Ob. SEPULKI. Krąg się zamknął, nie było już gdzie szukać[39].

Bywa jednak i tak, że semioza nie jest ani nieograniczona, ani nie porusza się po obwodzie koła, ale znajduje swój cel. Jak jednak proces operowania znaczeniami bywa zwodniczy, pokazuje stara żydowska anegdota o chłopcu, uchodzącym za głuptasa i zakałę rodziny, który wysłany na targ po dorodną kurę, przynosi dzban źródlanej wody. W odpowiedzi na zdumienie i gniew matki spokojnie objaśnia tok swego rozumowania, dzięki czemu krok po kroku poznajemy cały przebieg towarowo-handlowej semiozy:

> Poszedłem na targ, żeby kupić kurę, tak jak mi przykazałaś. Kiedy zapytałem przekupkę o kurę, ta mi odpowiedziała: „Popatrz na tę kurę, to przecież jest sam smalec". Kiedy usłyszałem, jak wychwala kurzy smalec, zrozumiałem, że musi on być lepszy niż kura. Poszedłem więc kupić kurzy smalec. Kiedy zjawiłem się u rzeźnika po kurzy smalec, ten powiedział mi: „Popatrz się na ten smalec, on jest czysty jak oliwa". Zrozumiałem więc, że oliwa jest lepsza od kurzego smalcu. Chciałem więc kupić oliwę. Sklepikarz powiedział mi: „Ta oliwa jest przeźroczysta jak woda". Pomyślałem sobie: jeżeli woda jest lepsza od oliwy, to nie ma potrzeby wyrzucać pieniędzy. Wziąłem dzbanek i przyniosłem wodę. Czyż nie dobrze zrobiłem?[40]

Rzecz w tym, że oba przedstawione przypadki łatwo mogą stać się metaforą szkolnych procesów poznawczych. Istnieje obawa, że owocem szkolnych dyskusji, na które czyha mnóstwo niebezpieczeństw, będzie coś na kształt Mrożkowego słonia „uzyskanego sposobem gospodarczym". Zwierzę to okazało się, jak pamiętamy, nieprawdziwe, puste w środku i na dodatek, by tak rzec, ulotne.

Istnienie fałszywych słoni, choćby tylko w literaturze, jest ostrzeżeniem przed pochopnymi sądami, a równocześnie poświadcza konieczność i prawomocność idei prawdy. Czyż bez niej umielibyśmy rozpoznać fałsz? Oczywisty zaś fakt, że te mądre zwierzęta mają wiele wspólnego z prawdą, uzmysławia nam doskonale buddyjska przypowieść o słoniu i ślepcach, którą przytacza kardynał Ratzinger, chcąc z pokorą podkreślić niedoskonałość ludzkiego pojmowania prawdy Bożej:

> Głosi ona [tzn. przypowieść – J W], że król panujący w północnych Indiach zebrał kiedyś w jednym miejscu wszystkich ślepców z miasta. Potem rozkazał im dotykać słonia. Jednym kazał dotknąć głowy, przy czym powiedział: to jest słoń. Inni mogli dotknąć ucha albo kła, trąby, tułowia, stopy, zadu, sierści na ogonie. Potem król zapytał każdego: jaki jest słoń? Odpowiedzi były różne w zależności od tego, jakiej części dotykali: Słoń jest jak uwity kosz... Słoń jest jak garnek... Słoń jest jak drąg od pługa... jak magazyn... jak słup...

---

[39] S. Lem, *Podróż czternasta*, [w:] *Dzienniki gwiazdowe*, wybór i posłowie J. Jarzębski, Kraków 1999, s. 76.

[40] *Mądrości żydowskie*, zebrał, tłum. i oprac. A. Drożdżyński, ilustr. S. Kobyliński, Warszawa 1961, s. 118.

jak moździerz... jak miotła. Potem, jak głosi przypowieść, zaczęli się kłócić i wrzeszcząc „słoń jest taki a taki", rzucili się na siebie i okładali pięściami ku uciesze króla[41].

Na pytanie, co jest istotą procesu szkolnej edukacji humanistycznej i celem szkolnego dialogu interpretacyjnego, odpowiadam więc: chodzi o to, żeby uczniowie zyskali sposobność dotykania słonia z wielu stron. Żeby te dotknięcia skutkowały taką choćby epifanią, naiwną i spontaniczną, jak w przypadku uczennicy, która podczas dyskusji o bohaterze *Tanga* w pewnym momencie z entuzjazmem Archimedesa wykrzyknęła swoje „Eureka!": *Wiem, wolność jest jak chałwa! Jak się człowiek przeje, to go mdli i przestaje smakować!*

Freedom as halvah? On the conditions for an interpretive dialogue in school education

Abstract

This article takes up the problem of relation between values such as truth, freedom, democracy, tolerance, solidarity or objectivism, which determine the conditions of the interpretational dialogue in class. In showing the potential tensions, conflicts, and oppositions, the author tries to edge them at first, in order to consider the foundations of particular oppositions, and the possibility of eliminating divisions wherever it is feasible.

The central issue of the article is the problem of truth, with reference to various philosophical concepts (at the levels of ontology, epistemology, and logic, or, more broadly, the philosophy of language). The author considers the importance that is attributed to this value in the life of the society, in the political, religious, scientific, and finally educational sphere. Aware of the risks and the restrictions imposed on achieving the truth, as well as the dangers associated with a dogmatic belief in the unique truth, once only attained, the author postulates – in an argument with the so-called "relativist" concepts – the necessity of reasonable defence of that value, especially in the educational process.

[41] J. Ratzinger, *Wiara – prawda...*, s. 130.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Małgorzata Wójcik-Dudek

Biblijne czytania na lekcjach języka polskiego

„Dlaczego mówicie do mnie «Panie, Panie», a nie robicie tego, co mówię? Do Królestwa Bożego nie wejdzie ten, kto mi mówi: «Panie, Panie», ale ten, kto robi to, czego sobie życzy mój Ojciec w niebie. Każdy, kto słyszy, co mówię, i robi to, jest jak mądry człowiek, który zbudował sobie dom na skale. Przyszedł deszcz i powódź, i wicher. Uderzały w ten dom, ale dom wytrzymał – bo był zbudowany na skale. A każdy, kto słyszy, co mówię, ale tego nie robi, jest jak niemądry człowiek, który sobie zbudował dom na piasku. Przyszedł deszcz i powódź, i wicher. Uderzyły w ten dom, a on się zawalił. To było wielkie nieszczęście". Kiedy Jezus to powiedział, wszyscy się dziwili, jaki On jest mądry. Bo uczył ich jak ktoś bardzo wielki, a nie jak zwyczajni nauczyciele[1].

Fragment pochodzi z *Ewangelii dla dzieci* przełożonej przez Tomasza Węcławskiego, nagrodzonej Feniksem dla najlepszej książki religijnej dla młodego odbiorcy. W recenzji wydawniczej na okładce książki czytamy, iż „udało mu się [autorowi – MW-D] oddać głębię słowa, powagę świętego tekstu bez popadania w infantylny ton i powierzchowność". Wydaje się, że to właśnie na *logos* zasadza się cały przekład Węcławskiego. Chrystus jest jedynym i autorytatywnym komentatorem Bożej woli. Autor, poddając redukcji świat przedstawiony, rezygnując z prezentacji skomplikowanych drzew genealogicznych, pomijając uwikłanie w historię i politykę, opowiada się za Słowem Chrystusa. Jest ono nieredukowalne i najistotniejsze, bo przecież nie tylko objaśnia sens wydarzeń, ale wprowadza nowy porządek. I tak, Słowu zawierza się totalnie – w *Ewangelii dla dzieci* znajdują się rozdziały sprowadzone jedynie do wypowiedzi Jezusa nieopatrzonych żadnym komentarzem, nieuatrakcyjnionych tłem wydarzeń. Ta zdumiewająca książka dla dzieci dopełniona częstymi, ale ascetycznymi ilustracjami, stanowiła wyjątek na rynku książki religijnej dla młodego odbiorcy. Przyzwyczajeni zostaliśmy przecież do idealizujących, „cukierkowych" ilustracji, a przede wszystkim do narracyjności biblijnych opowieści, z których skrupulatnie usuwano trudniejsze fragmenty, a wypowiedzi Chrystusa zwykle parafrazowano, przekształcano w mowę zależną – nie pozwalano Słowu wybrzmieć. Autorytarna metanarracja przejmowała *sacrum* Słowa, „przerabiając" je na historie zbliżone do *Opowieści biblijnych* Zenona Kosidowskiego.

[1] T. Węcławski, *Ewangelia dla dzieci*, Kraków 2006, s. 22.

Węcławski poświęca Słowu wiele miejsca w swojej książce *W teologii chodzi o Ciebie*. Wyznaje: „czasem ze zdziwieniem, a czasem z przerażeniem stwierdzam, że kiedy do nich mówię, słyszą coś innego niż to, co im chciałem powiedzieć, że zwykle rozumieją słowa, ale często nie rozumieją, o czym ja właściwie mówię – i dlaczego mówię o tym właśnie tak”[2]. To oczywiście wahania i niepokoje księdza, który „puszcza w obieg” bezbronne Słowo, a ono zaczyna istnieć swoim życiem. Pozwolę sobie na nieskromne porównanie – kto z nas, nauczycieli, tego niepokoju nie doświadczył. Z pewnością nieraz ze zdumieniem stwierdzamy, że słowo czy wniosek pojawiające się na lekcji zaczynają budować w świadomości uczniów błędne twierdzenia, które szybko stają się obezwładniającym schematem. Fragment zasłyszany, pochopnie zinterpretowany, zaciążał na całości.

W takich okolicznościach mówienie o Biblii napotyka na ogromną przeszkodę. Symbolika Słowa narażona zostaje na czytanie dosłowne, *sacrum* sprowadza się do figury stylistycznej, a całą opowieść najchętniej czytałoby się linearnie. I choć wiadomo, o czym pisze Bożena Chrząstowska:

> Polonista nie powinien zastępować teologa i czytać Pismo Święte na lekcjach języka polskiego dla celów katechetycznych. Ma własne polonistyczne cele: powinien uświadomić istotę ksiąg biblijnych i wyjaśnić ich funkcjonowanie w kulturze [...]: nauczyć odróżniania rodzajów literackich, poznawać budowę wersetów psalmicznych, przede wszystkim jednak uczyć symboliki biblijnej[3],

to jednak: „Biblia w ręku nauczyciela humanisty powinna służyć dwóm głównym celom: pomóc w odkrywaniu treści duchowych i pogłębianiu interpretacji dzieł literackich oraz uczyć szacunku dla kultury religijnej”[4]. Z tym ostatnim bywa różnie.

Komisja Języka Religijnego przy Radzie Języka Polskiego PAN opublikowała *Uwagi o współczesnych przekładach Biblii na język polski*[5]. Przekłady na gwarę śląską i góralską, slang młodzieżowy nie spotkały się z ciepłym przyjęciem. Ks. Andrzej Draguła w artykule *Biblia pierwszego kontaktu,* zamieszczonym w „Tygodniku Powszechnym”, broniąc niejako krytykowanych przekładów, pisze:

> Trzeba postawić pytanie, czy nasz stosunek do Biblii jako tekstu świętego nie uczynił go aż tak stylistycznie podniosłym? Bo przecież przepowiadanie Jezusa nie różniło się znacznie od języka potocznego. Chrystus wypowiadał się w sposób typowy dla przeciętnego semity, o Bogu mówił takim samym językiem, jak o otaczającym Go świecie[6].

Autor stwierdza ponadto, że dla współczesnego odbiorcy (na ogół słuchacza) Biblii nie istnieje językowe *continuum* między światem biblijnym i światem, w którym przyszło mu żyć. Dlatego też chętnie przystaje na *Hioba w hipermarkecie* zaproponowanego przez łódzkiego polonistę Dariusza Chętkowskiego[7]. W jego

[2] T. Węcławski, *W teologii chodzi o Ciebie*, Kraków 1995, s. 13.

[3] B. Chrząstowska, *„Płynne granice”, zdrowy rozsądek i smak*, „Polonistyka” 2004, nr 4, s. 8.

[4] B. Chrząstowska, *Biblia w ręku polonisty*, „Polonistyka” 2005, nr 8, s. 10.

[5] zob. http://www.rjp.pan.pl [dostęp: 1.02.2010].

[6] A. Draguła, *Biblia pierwszego kontaktu*, „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 4, s. 20.

[7] D. Chętkowski, *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha*, Kraków 2003, s. 102–103.

uwspółcześnionej historii Hioba pojawiają się promocje i karty kredytowe, na próżno szukać wielbłądów i innych rekwizytów budujących biblijny koloryt lokalny.

Czy akceptacja takiego „czytania" Biblii na lekcjach języka polskiego zbliży do niej ucznia? Czy czytanie parafrazy fragmentu Biblii jest jeszcze czytaniem Pisma Świętego? Autor musiał przecież dokonać pewnego wyboru, zastąpił „coś" „czymś", a więc ingerował w tkankę tekstu. Tym bardziej, że nie o reinterpretacji tutaj mówimy, która na wiele „może sobie pozwolić", ale o parafrazie mającej ambicje zainteresowania ucznia Biblią. Nie wchodząc w spory teoretyczne, uważam, że propozycja autora *Z budy* spotkałaby się z żywą reakcją uczniów, jednak podejrzewam, że nie wpłynęłaby zasadniczo na częstotliwość sięgania po Pismo Święte. Bożena Chrząstowska, zwracając uwagę na propozycję Chętkowskiego, pisze:

> Te zabiegi [parafraza – MW-D] zmierzające do aktualizacji dawnych dzieł nie wywołują sprzeciwu, jeśli potraktować je jako motywowanie ucznia do lektury i przygotowanie do analizy i interpretacji czytanych utworów, a więc rozumienia ich sensu w odpowiednich kontekstach (biblijnych czy historycznoliterackich). Nic takiego się jednak nie zdarza: autor zatrzymuje się na progu procesu poznawczego[8].

Tym bardziej, że uczniowie, zachęceni eksperymentem nauczyciela, wykorzystując, zresztą umiejętnie, stylizację biblijną, tworzą m.in. taki tekst: „Klub jest twoim Panem, który ci dał powód do dumy, bo jest w pierwszej lidze. […] Nie będziesz się oszczędzać w walkach. Nie będziesz przychodzić na mecz bez uzbrojenia. Nie będziesz mówił prawdy niebieskim o swych kibolowych braciach w przypadku złapania, lecz milczeć będziesz jak grób"[9]. O ile zasada stylizacji biblijnej została przez uczniów zastosowana, o tyle pojawił się inny problem, o którym się nie pisze i chyba dlatego zatrzymujemy się „na progu procesu poznawczego". Czy językowe *continuum* między światem biblijnym a współczesnością jest problemem najistotniejszym, czy nie chodzi także o *continuum* etyczne? Ten właśnie etyczny związek, czy raczej dialog pomiędzy Biblią a współczesnością, bywa „unaoczniony" dzięki kulturowym kontekstom. Można więc bez obaw wyprowadzić ucznia z przestrzeni hipermarketu, więcej – można go tam w ogóle nie wprowadzać.

To oczywiste, że Biblia na lekcjach języka polskiego funkcjonuje jako tekst i kontekst. Proponowałabym jednak lekkie przesunięcie zrodzone z pytań – czy można potraktować tekst kultury jako kontekst do Biblii? jako swoistego rodzaju kulturowy komentarz do Pisma Świętego, który, wykorzystując biblijny „brak", stara się dopowiadać, ale nigdy nie rości sobie prawa do stanowienia prawdy, kanonicznej egzegezy? W takim ujęciu Biblia na lekcji polskiego staje się hipertekstem, jest rozczytywana we wszystkich kierunkach. Jednocześnie zajmuje właściwe sobie miejsce, przestaje być w świadomości ucznia wtórnym tekstem – dodatkiem kontekstowym do tekstu literackiego, który trzeba bądź należy przywołać, a pretenduje do pozycji Tekstu-Matki, Słowa, od którego zaczyna się wszystko.

Paradoksalnie przy takim sposobie czytania Biblii pomocne jest jej niedomówienie. To właśnie m.in. patos braku buduje kategorie *numinosum*, uświęcenie słowa i odpowiedzialność za nie. Patos braku będzie się realizować nie tylko poprzez luki

---

[8] B. Chrząstowska, *Biblia w ręku polonisty*, „Polonistyka" 2005, nr 8, s. 12.

[9] Tamże, s. 104–105.

fabularne, ale także przez zastosowanie *oratio recta*. Wypowiedzi biblijne nie służą, jak u Homera, ujawnieniu wewnętrznych treści, ale wskazują na treści pozostające wciąż niewypowiedzianymi. Bóg wydaje swój rozkaz w *oratio recta*, ale przemilcza jego motyw i cel[10]. Przemilczeniu podlega też często Bóg, którego obecność ujawnia się gdzieś na dalekim planie, „choć pojawia się jakiś element związany z jego istotą, on sam ukryty jest w głębi"[11]. Jak pisze Erich Auerbach,

> tekst biblijny poprzez własną treść domaga się interpretacji. Ale jeszcze dalej w tym kierunku prowadzą go jego roszczenia do władzy nad umysłami. Nie zmierza on przecież, jak teksty Homera, do tego, abyśmy na kilka godzin zapomnieli o naszej własnej rzeczywistości, ale pragnie tę rzeczywistość sobie podporządkować; naszą własną egzystencję musimy włączyć w jego wizję, poczuć się elementami konstruowanej przezeń historii świata[12].

Podporządkowanie Biblii egzystencji nie musi stanowić warunku lektury, będącej udziałem osoby wierzącej, ale owa egzystencja może oznaczać „tekstowy świat", uruchomiony przez konteksty. To nie tekst literacki zatem przywołuje „pomocniczy" kontekst biblijny, ale przy lekturze Biblii – tekstu kanonicznego – narzucają się konteksty. Biblia na lekcji polskiego potrzebuje więc literatury jak „Kościół potrzebuje […] pisarzy […], ci ludzie poszerzyli kurczące się granice katolicyzmu lepiej niż niejedna encyklika, nie mówiąc już o listach pasterskich"[13].

W szkole przywołuje się często przypowieść o synu marnotrawnym. Oczywiście, wskazuje się na symbolikę postaci, konstrukcję paraboli. Lecz przecież nie brakuje w tej historii miejsc niedookreślonych, prowokujących pytania. Oto jedno z nich: co czuł ojciec, czy tęsknił, czy przeklinał w myślach swojego syna? Ojciec w biblijnej przypowieści jest postacią z tła, natomiast syn marnotrawny, niczym baśniowy bohater opuszczający rodzinny dom, kieruje akcją, jest dynamiczny, to za jego sprawą przypowieść jest narracyjna. Co się stanie, jeśli ojca wydobędziemy z cienia, jeśli skupimy na nim swoją uwagę? Z pomocą przychodzi tekst Wacława Oszajcy pt. *Syn Marnotrawny – Rembrandt:*

szedłeś okrężną drogą i
przyszedłeś za późno
kiedy ojciec twój wypatrzył
za tobą oczy i ogłuchł od ciszy
teraz usiłuje cię zobaczyć opuszkami
na próżno
palce zdrętwiały od różańców
za ciebie

[10] Por. E. Auerbach, *Mimesis. Rzeczywistość przedstawiona w literaturze Zachodu*, przeł. Z. Żabicki, Warszawa 2005.

[11] Tamże, s. 37.

[12] Tamże, s. 41.

[13] Za: S. Sawicki, *Z pogranicza literatury i religii. Szkice*, Lublin 1979, s. 8.

Tekst pochodzi z tomiku *Z głębi cienia*[14] i chyba rzeczywiście rozświetla mrok przypowieści, różne jego gęstości i różne poziomy. Przede wszystkim stanowi intertekstualne dopowiedzenie historii biblijnej, zapełnia lukę związaną z brakiem postaci ojca. Wywołuje go z mroku, z drugiego planu obecnego – nieobecnego w biblijnej historii Ojca – Boga, który dotąd ukrywał się, jak pisze Auerbach[15]. Jednocześnie wykrada mrokowi podstawowe odczytanie przypowieści, tłumacząc ją na prostą ludzką historię – jakiś ojciec umiera z tęsknoty za synem. Mimo że ojciec wychodzi z mroku i jako postać przestaje istnieć w skrytości przed odbiorcą, to mrok nadal naznacza jego istnienie. Choć widoczny dla innych, jest niewidoczny dla siebie – stracił wzrok i słuch w wyczekiwaniu na syna. Zapłacił najwyższą cenę „zdrowego" racjonalnego kontaktu ze światem – wypatrzył oczy, ogłuchł od ciszy. Wydawałoby się, że nietknięty pozostał zmysł dotyku, ale i on jest upośledzony, co zabrzmi bluźnierczo, przez przesuwanie paciorków różańca. Jest to zatem paradoks – ojciec wydarty mrokowi, przesunięty na pierwszy plan, nadal w mroku pozostaje, tym razem ciemność nie do usunięcia zdefiniowała jego istnienie.

Jednak czytanie wiersza ciąży nadal ku głębi, bo przecież ekfraza Oszajcy wymaga przywołania przedmiotu swojego opisu – płótna Rembrandta *Powrót syna marnotrawnego*. Tu także panuje mrok. Scena odbywa się w ciszy. Główny bohater – syn – oddaje palmę pierwszeństwa ojcu, dlatego klęczy przed nim, będąc zarazem odwróconym do widza plecami. Podobnie jak inne postacie wskazuje kierunek, w którym powinien podążać wzrok obserwatora. Centrum, choć jest ono przesunięte do lewej części obrazu, stanowi ojciec. Oszajca miał rację – to jego Rembrandt wydobywa z mroku. W tym spektaklu przebaczenia gra twarz – zmęczona, woskowa, wygląda jak maska wyrażająca jeden grymas na każdą okazję. Ta twarz stanowi *punctum* tego przedstawienia.

Mrok wycisza obraz, dodając mu grozy. Znów tytuł poetyckiego tomu Oszajcy konsekwentnie znajduje uzasadnienie w obrazie mistrza. To malarstwo tenebrystyczne, operujące zaciemnieniem, połączonym z niezwykłymi efektami oświetlenia. I tym razem unaocznia się patos braku wyrażony ciemnością i ukryciem[16]. Następuje zupełna reinterpretacja zakończenia: zamiast szczęśliwego finału i wspaniałej biesiady, smutek i żałoba po utraconym „ja". Biblijne Słowa „trzeba się weselić i cieszyć z tego, że brat twój był umarły, a znów ożył, zaginął, a odnalazł się" (Łk 15,11–32) nie stają się Ciałem w świecie tekstów Rembrandta i Oszajcy.

A więc czytam Biblię, która jest punktem wyjścia i dojścia, nie poprzestaję przecież na linii Biblia–tekst czy raczej rozgałęzieniach, jeśli mamy na uwadze hipertekst. Powrót do niej jest konieczny, bo konieczne jest skonfrontowanie pustki z ewentualną konkretyzacją, która przecież nie może być autorytarna, bo zmieniłaby, wykrzywiłaby biblijne sensy. Ale ta literacka konkretyzacja jest ważna z innego powodu: poprzez opozycje wskazuje to, co w Biblii niepowtarzalne, to, czego w niej nie ma i poddaje pod rozwagę problem – dlaczego nie ma. Oto swoisty paradoks – aby zrozumieć brak, należy przywołać nadmiar. Aby interpretować, trzeba posłużyć się reinterpretacją.

---

[14] W. Oszajca, *Z głębi cienia*, Lublin 1981.

15 E. Auerbach, *Blizna Odyseusza*, [w:] *Mimesis*..., s. 29–48.

[16] Celowo rezygnuję z wnikliwej analizy płótna Rembrandta i pomijam kwestie znacznych i symbolicznych detali, jak stopa, but syna marnotrawnego, ręce ojca.

Zamiast ingerować w intymność lektury mojego ucznia, zamiast zadawać pytania, wydawać polecenia, czekam… Aż przeżyje, poobcuje ze Słowem, nawet za cenę niepełnego odczytania. Chodzi o to, aby zainspirować, skłonić do zadawania pytań. Jako polonista mogę pokazać to, co Biblia generuje – obraz Rembrandta, wiersz Oszajcy, a być może mój uczeń i ja znajdziemy się bliżej *sensus plenior.*

Rezygnuję z „krzykliwości" przy czytaniu Biblii i eksperymentów stawiających ją w szeregu innych tekstów. Nie wprowadzam ucznia do hipermarketu, ale proponuję mu przyjęcie *figura sedens* – melancholijne pochylenie się nad lekturą sprawiającą trud, pochylenie nie gwarantujące rozszyfrowania wszystkich sensów. Innymi słowy, na lekcji polskiego podejmujemy ryzyko niezrozumienia. Do tego braku, niezaspokojenia, tajemnicy, tęsknoty należałoby przyzwyczajać ucznia, choć obawiam się, że odbywałoby się to wbrew nauczycielskiemu rozsądkowi, który nakazuje przede wszystkim wyposażyć ucznia w konkretny egzaminacyjny oręż. Równie niepokojący jest przecież lęk związany ze stechnicyzowaniem czytania. Symbol czytelnika-melancholika, *figura sedens*, nie jest atrakcyjny dla współczesnego świata. Siedząca postać w smutnym zamyśleniu z twarzą opadającą, lecącą w dół ku ziemi czy osuwającą się na bok nie oznacza zwycięstwa nad tekstem, a raczej zmęczenie i nienasycenie.

Nie należy jednak zapominać, że „czytać, to czytać jeszcze raz". Powroty do lektury cieszą odkryciem nowego *punctum*, wrażliwego miejsca, które, jak pisze Barthes, „celuje we mnie"[17]. Odkrycie jest możliwe dzięki intertekstualnemu oświetleniu czytanego tekstu. Tak Rembrandt czytał Biblię, tak W. Oszajca czyta Rembrandta. Relacje „plenią się" intertekstualnie, dotykają czytelnika z różnych stron, szukają drogi dostępu.

Formuła „czytania raz jeszcze" poprzez kontekst zakłada różnorodność, niepowtarzalność, odmienność, „nieprzyzwyczajanie się", a zatem odrzuca błogie uczucie swojskości towarzyszące najczęściej odbiorowi literatury popularnej. O nieskończonej, nienasyconej lekturze Pisma Świętego Węcławski mówi: „Może się zdarzyć, że nam się wydaje, iż wiemy o bardzo znanych tekstach wszystko. Tymczasem nie wiemy. I od strony czysto poznawczej, i od strony zobaczenia, co tam jest"[18]. Być może podczas lektury spod znaku braku nie zatraci się reguła *larvatus prodeo* („idę zamaskowany"), zmuszająca do przeżywania patosu niedomówienia i zagubienia. Trzeba sobie uświadomić to, co zauważa B. Chrząstowska, że „ks. Jakub Wujek tłumaczył Pismo Święte, a nie – arcydzieło literackie"[19].

Księżyc i Beethoven

Ewangelie wiele tłumaczą, mimo że w zasadzie nie istnieje w nich żadna rzecz objaśniająca samą siebie. Jeśli już objaśnia, to raczej w relacjach i odniesieniach do tego innego, który ją współtworzy i zarazem jest współtworzony przez jej obecność. Chrystus posługuje się przecież przykładem i parabolą. To zjawisko ontologii relacjonalnej znajduje przekonywającą ilustrację u Węcławskiego: „W jednym ze swoich wierszy napisał Zbigniew Herbert, że *księżyc jest księżycem także bez sonaty*. Ja

[17] R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przeł. J. Trznadel, Warszawa 1996, s. 47.

[18] T. Węcławski, *O sztuce słowa*, „Polonistyka" 2005, nr 8, s. 7.

[19] B. Chrząstowska, *Biblia w ręku polonisty*, s. 13.

jednak myślę, że to nie jest prawdą, że jest zupełnie inaczej: że odkąd istnieje owo dzieło Beethovena, księżyc jest czymś więcej, niż był przedtem, że właśnie jako księżyc jest o coś bogatszy i inny”[20]. To zjawisko znajduje owo konkretne przełożenie: odkąd znam dzieło Rembrandta, przypowieść o synu marnotrawnym, oprócz znaczenia kanonicznego, istnieje dla mnie inaczej.

Czym Biblia nie powinna się stać na lekcji polskiego? Takie ujęcie jest chyba czytelniejsze od formuły „czym powinna być”. Chodzi o to, aby Biblia nie stanowiła jednego z wielu tekstów, o których należy w szkole wspomnieć, aby na zasadzie przywołania biblijnego kontekstu nie świeciła światłem odbitym w szeregu tekstów literackich, ocenianym jako walor na egzaminie maturalnym. Przynajmniej nie tylko i nie zawsze. Być może określenie „konteksty biblijne” nabierze nowego znaczenia, wówczas nie oznaczałoby tylko Pisma Świętego przywoływanego przy okazji tekstu literackiego, ale wskazywałoby na teksty kultury wyrastające z Porządku Słowa – Biblii.

Biblical readings in a lesson of Polish

Abstract

The author recalls the disputes on the presence and functioning of the Bible at school, and presents the models of “conduct” applied to biblical texts in Polish lessons. It is suggested that the Bible could be read not only as “the biblical context”, but also as a kind of a hypertext. In such an approach, the Bible would exist in the Polish lessons as a great text of culture, and its presence would not be reduced, as it has probably been so far, to providing a context referring to the literary text analysed in the class. Additionally, the author points to the biblical “pathos of lack” as a perfect space for interpretation through texts of culture, and regards it as an opportunity to save the importance of the Biblical word.

[20] T. Węcławski, *W teologii chodzi o Ciebie*, s. 29.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Kordian Bakuła

Dwa mitologiczne pojedynki: Dawida z Goliatem, Hektora z Achillesem

„Perspektywa sacrum jest koniecznością – tak bowiem istnieje *Biblia* w kulturze europejskiej i polskiej. Zagrożeniem tej prawdy jest stereotyp *Biblii* jako «arcydzieła literatury powszechnej» odbieranego w postawie wyłącznie estetycznej" – pisze B. Chrząstowska[1]. Z tej perspektywy wynika sposób rozumienia kultury greckiej i biblijnej oraz jej bohaterów:

> Kultura grecka jest w zakresie postaw ludzkich i wzorców osobowych uboga: agonistyczna i hedonistyczna. Bogowie i herosi greccy rzadko są nośnikami wartości moralnych, np. postawy buntu (Prometeusz), poświęcenia w walce (Tyrteusz), wierności (Penelopa), patriotyzmu (Eneasz), heroizmu (bohaterowie spod Troi), przygody (Odyseusz). Postaci z literatury grecko-rzymskiej są w dodatku statyczne i sprowadzone do jednego wymiaru. [...]
> Postaci biblijne ukazane są dynamicznie: stają się na naszych oczach (por. postać Hioba czy Dawida) i każda jest ukazana w kategoriach dobra i zła, każda jest znakiem wskazującym na najwyższą wartość – sacrum. W kulturze europejskiej współistnieją obok siebie postaci-symbole zaczerpnięte z mitów greckich i przekazów biblijnych; pierwsze są najczęściej tylko znakami, archetypami uczuć i postaw, drugie – ciągle żywymi wzorcami osobowymi[2].

Z tej samej perspektywy interpretuje autorka obydwa pojedynki.

> Walka Hektora z Achillesem, bohaterów *Iliady*, jest pojedynkiem dwóch równych sobie herosów, choć tylko jeden zwycięża. Każdemu jednako pomagają bogowie. Starcie odbywa się poza sferą wartości religijnych i moralnych, liczy się tylko męstwo bohaterów i przebiegłość oszukujących się po ludzku bogów.

---

[1] B. Chrząstowska, *Przeciw stereotypom*, [w:] *Glosariusz od starożytności do pozytywizmu. Materiały do kształcenia literackiego w szkole średniej*, red. T. Patrzałek, Wrocław 1992, s. 15; B. Chrząstowska, *Biblia w ręku polonisty*, „Polonistyka" 2005, nr 8, s. 461–463.

[2] B. Chrząstowska, *Przeciw stereotypom*, s. 13.

> Walka Dawida z Goliatem jest nie tylko obrazem nierównego starcia, w którym słaby Dawid staje naprzeciw potężnego Goliata. Ten pojedynek rozgrywa się w świecie wartości moralnych: sprawiedliwy zwycięża niesprawiedliwego. Dawid wie, że odniesie zwycięstwo w nierównej walce, gdyż modli się i wierzy Bogu. W świecie Dawida najwyższą wartością jest modlitwa, wiara, Bóg.
> Symbol walczącego Dawida, wyrwany z przestrzeni aksjologicznej, która go tłumaczy, zawisa w próżni[3].

W artykule przedstawiony zostanie różny od powyższego punkt widzenia. Jak wynika z tytułu, traktujemy obydwa pojedynki i opowieści o nich jako mitologiczne, wszystkie postacie i wydarzenia jako fikcyjne, pojęcia, takie jak sprawiedliwy, niesprawiedliwy, *sacrum*, Bóg są pojęciami ze świata tekstu. Zarówno opowieść starotestamentowa, jak homerycka są opowieściami sakralnymi (mitami). Wymienione pojęcia podlegają interpretacji wraz z zawierającą je opowieścią; do dalszych prac odsunięte zostały takie kwestie, jak przebieg pojedynku, zastosowana broń i obyczaje związane z walką, retoryka pojedynku, styl opowieści, narracja, powiązania z malarstwem i rzeźbą.

O kulturze greckiej i starotestamentowej

Kultura grecka jest bogata w zakresie ludzkich postaw i wzorców moralnych, w porównaniu z nią ubogie wydają się opowieści biblijne. Bogowie i bohaterowie greccy dostarczają niezliczonych wręcz i niezmiernie bogatych przykładów wartości moralnych i etycznych (etykę jako naukę zawdzięczamy Grekom i Rzymianom. Od nich też przejęło chrześcijaństwo naukę o cnotach. Cztery główne to: roztropność, sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie). Niektóre z postaci są proste i jednowymiarowe, jak Penelopa, ale większość to osoby złożone, wielostronne, o bogatym życiorysie, niezwykłych doświadczeniach i dokonaniach niekiedy na skalę ogólnoludzką, postacie w ruchu (wędrówce), dynamiczne, stające się, w rozwoju. Tak właśnie poznajemy Tezeusza, Prometeusza, Odyseusza, Idomeneusa, Heraklesa, Jazona, Nestora, Ariadnę, Pandorę, Niobe. W przeciwieństwie do nich, postacie starotestamentowe są (w zasadzie) statyczne, sprowadzone do jednego rysu, mianowicie zależności od Boga. Los Dawida został już na samym początku określony przez to, że wybrał go Bóg – od tej pory działa już tylko w imię Pańskie i żaden czyn nie będzie jego własnym. Nie tylko postacie: cały naród izraelski określa w zasadzie jedna cecha – posłuszeństwo wobec Boga lub prowadzące do klęski nieposłuszeństwo. Zupełne podporządkowanie bohaterów Bogu sprawia, że są oni jednostronni, jednowymiarowi, prości (poza Hiobem) i dlatego nic się w życiu bohaterów nie zdarzy innego, co by mogło zainteresować czytelnika, gdyż ten po przeczytaniu kilku opowieści wie, jakie będą następne, wie, co się stanie z bohaterami: jeśli będą posłuszni, powiedzie im się w życiu, w przeciwnym razie przegrają. Tylko tyle oferują księgi Starego Testamentu jako opowieść (literacka). Są, co prawda, w życiu Dawida walki i wojny, romanse i miłość, knowania, ucieczki, podstępy i zdrady, ale ten świetny materiał na opowieść historyczno-przygodową nie został w sposób literacki wykorzystany,

[3] B. Chrząstowska, *Świat starożytny*, [w:] M. Adamczyk, B. Chrząstowska, T.P. Pokrzywniak, *Starożytność – oświecenie. Podręcznik dla klasy pierwszej szkoły średniej*, Warszawa 1996, s. 29. Zob. też B. Chrząstowska, *Biblia w ręku polonisty*, s. 463 (15).

dlatego że celem narratora nie było opowiedzenie barwnej i zajmującej historii. Materiał ten podporządkowano wąskiemu i restrykcyjnemu punktowi widzenia narratora: działania zgodnego, lub nie, z wolą Boga. Bohaterowie nie są wolni, lecz wciśnięci w ideologiczne cele opowiadacza. Nie stają się na naszych oczach, gdyż już się stali jako wybrańcy Boga. Nie mając wolnej woli, nie realizują siebie samych, lecz wolę Boga. Nie można powiedzieć, że w ten sposób spełniają się, jako że nie działają z własnej woli, ponieważ zostali uprzednio zdeterminowani boskim wyborem. Opowieści i ich bohaterowie są tylko po to, by spełniać jedną główną ideę całego Starego Testamentu podaną w pierwszym przykazaniu, dlatego uznaję je za tendencyjne i przesiąknięte dydaktyzmem.

Sądzę, że postacie ze Starego Testamentu nie są dla nas żywymi wzorcami osobowymi z zasadniczego powodu (nie licząc innych), o którym już pisałem: są one jedynie po to, by umocnić wiarę w jednego Boga, co nie jest zadaniem kształcenia polonistycznego ani zapewne współczesnego życia. Nawet wierzący nie są w stanie wzorować się na Mojżeszu, Aaronie, Dawidzie, Salomonie. Moralność Starego Testamentu jest nam w zasadzie obca (stosunek do innych ludów i religii, do kobiet, etyka walki)[4]. Bliższe nam, choć nie bez zastrzeżeń, są postacie z Nowego Testamentu – dzięki temu, że ewangelie powstawały w warunkach kultury hellenistycznej.

Historia Dawida – sprzeczności opowiadania

Przedstawione poniżej uwagi dotyczyć będą budowy i spójności tekstu, wielokrotnie szczegółowo czytanego – I Księgi Samuela 16–17. Łatwo dostrzec kilka niekonsekwencji w opowiadaniu o Dawidzie. Czytamy w rozdziale 16 o tym, że Dawid dostał się do otoczenia Saula, który rozkazał poszukiwanie męża grającego na harfie, by grą odegnał od niego złego ducha. Tym mężem był Dawid, którego Saul kazał przysłać: „W ten sposób dostał się Dawid do Saula na służbę u jego boku, a ten polubił go bardzo i Dawid został jego giermkiem" (16, 21). Te wiadomości o Dawidzie nie zgadzają się z podanymi w następnym rozdziale, gdzie czytamy kilkakrotnie, iż Saul nie znał Dawida. Saul po pojedynku każe przyprowadzić do siebie Dawida i pyta: „Czyim synem jesteś, młodzieńcze?" (17, 58) kogoś, kto w poprzednim rozdziale był jego giermkiem i grał mu na harfie. Druga niekonsekwencja dotyczy zdolności Dawida do walki. W rozdziale 16 czytamy, że „jest to dzielny rycerz i mąż waleczny" (16, 18), a w rozdziale 17 powtarza się, że Dawid był nieprzywykłym do noszenia broni młodzieńcem (17, 33; 17, 39; 17, 42). Trzecia niekonsekwencja dotyczy miejsca zajmowanego przez Dawida przed walką. Najpierw podaje się, że Dawid „z procą w ręku podchodził do Filistyńczyka. Także i Filistyńczyk zbliżał się coraz bardziej do Dawida" (17, 40–41), a w następnych wersach: „Gdy tedy Filistyńczyk ruszył i zaczął zbliżać się do Dawida, Dawid śpiesznie wybiegł z szyku bojowego, aby podejść blisko Filistyńczyka" (17, 48) – z poprzednich wersetów wynikało, że już podszedł, już stali blisko na tyle, by się dobrze widzieć.

Niekonsekwencje opowiadania świadczą o kompilatorskim charakterze księgi, o długim i niejednakowym czasie powstawania i redagowania, o kilku autorach,

[4] O religii Izraelitów, Starym Testamencie, kształtowaniu się kanonu ksiąg, tle historycznym i politycznym zob. np. W. Tyloch, *Dzieje ksiąg Starego Testamentu. Szkice z krytyki biblijnej*, Warszawa 1981; M. Eliade, *Historia wierzeń i idei religijnych*, t. I: *Od epoki kamiennej do misteriów eleuzyńskich*, przeł. S. Tokarski, Warszawa 1988, rozdz. VII, XIV.

i o tym, że kompilacja została zrobiona niezbyt sprawnie. Cały Stary Testament jest kompilacją.

Mąż sprawiedliwy i greckie fatum

Dawida nazywa się mężem sprawiedliwym. Tym słowem określano człowieka wierzącego w Jahwe. Mało ma to wspólnego z moralnością, dużo z religią: wierzący w jednego Boga Dawid zwycięża niewierzącego w tego Boga Goliata. Pamiętajmy jednak, że i Goliat miał swojego boga, tyle że był to inny bóg, bóg Filistyńczyków. Nie możemy zatem pozbawiać Goliata wartości moralnych, jak zrobił to narrator.

Nie każdemu z greckich herosów „jednako pomagają bogowie": gdyby tak było, historia stałaby w miejscu. Greccy bogowie wybrali Achillesa. Dlatego nie samo męstwo decyduje o zwycięstwie, ale również wyrok bogów, fatum. Z powodu boskiego wyroku oraz różnych boskich ingerencji (do których dochodzi także w Starym Testamencie) pojedynek nie toczy się „poza sferą wartości religijnych i moralnych", lecz w samym ich środku. Policzmy: w opisie pojedynku od wersu 135, czyli od momentu, kiedy Hektor ostatecznie zdecydował się na walkę, do wersu 408 wzmianka o wyroku boskim pojawia się osiem razy (w 183, 205, 216, 283, 300, 367, 380, 405)[5]. Achilles jest nie tylko walczącym rycerzem, ale narzędziem losu (tak samo jak Dawid narzędziem woli Boga): „Gdy wyrok moją ręką tego męża ściele" (380). Kiedy Jowiszowi przychodzi na myśl zastanowić się nad losem Hektora, Pallas Atena przypomina mu odwieczne prawo: „Panie [...] Co rzekłeś! Czy śmiertelnik może wyrok minąć,/ Który mu od dawnego czasu kazał zginąć? [...] Córo – rzekł Jowisz – nie bierz w serce próżnej trwogi, / Muszą bowiem swym torem iść wyroki wieczne" (181–186)[6]. Boskie wyroki idą zatem swym torem, Hektor ginie, ale nie z powodu odrzucenia czy potępienia przez Zeusa, lecz w glorii, jak bohater, z uznaniem, z podziwem wyrażanym wielokrotnie powtarzanym przez narratora pochwalnym określeniem „boski". Przeciwnie postępuje narrator Księgi Samuela przedstawiający Goliata jednoznacznie negatywnie, potępiająco, ze wzgardą i prowadzący go na niechybną pogardliwą śmierć, by zatriumfował jeden jedyny Pan, Bóg Izraelitów. Takie ustawienie pojedynku i postaci służy umacnianiu i szerzeniu ekspansywnej i agresywnej ideologii religijnej, której narzędziem jest najeźdźcza polityka plemienna.

Sacrum i przestrzeń aksjologiczna

Odrzucam dążenie do przypisywania wartości wyższych temu, co znajdujemy w Starym Testamencie, a odmawiania ich temu, co znajdujemy u Homera, np. to, że pojedynek greckich herosów toczy się poza sferą wartości religijnych i moralnych – nie ma podstaw, by bohaterów antycznych pozbawić tych wartości. Grecy mieli *sacrum*. Bohaterowie greccy toczą swoje pojedynki i całe życie w przestrzeni aksjologicznej, moralnej i duchowej, tyle że był to inny duch, inna moralność, inna religia. Greckie fatum stanowi przecież jedną z wartości religijnych, moralnych i egzystencjalnych. Starożytni posiadali wartości moralne: odwagę, litość, umowę zawartą

[5] Homer, *Iliada*, przeł. F.K. Dmochowski, oprac. Z. Kubiak, Warszawa 1990. W innym przekładzie: Homer, *Iliada*, przeł. K. Jeżewska, oprac. J. Łanowski, Warszawa 2005, wyraz „los" pojawia się sześć razy w wersach 130, 179, 210, 212, 363, 365.

[6] Jowisz – tak u Dmochowskiego, co pokazuje przenikanie się i nakładanie tradycji rzymskiej na grecką. Wiadomo, że w eposie greckim chodzi o Zeusa.

w świętej wierze, pamięć u potomnych (mówi Achilles „Nieśmiertelną pamiątką lud grecki zaszczyciem" w. 221), cześć dla zwłok, szacunek dla przodków (Hektor, prosząc Achillesa o uszanowanie zwłok, mówi: „Zaklinam cię przez ciebie, przez twoje rodzice"[7]), cześć dla bogów, sacrum. Kiedy Hektor poległ, „wojsko hymnem tryumfu zagrzmiało: «Odnieśliśmy zwycięstwo nad największym mężem: Bóg Troi, Hektor śmiały, naszym legł orężem»[8]. Zwraca uwagę zwrot „Bóg Troi, Hektor". W mitologii greckiej bohaterowie mieli naturę półboską, a niektórzy byli czczeni jak bogowie. Nie można zatem powiedzieć, że są poza sferą *sacrum* – oni sami są *sacrum*, gdyż są boscy. Są tacy nie tylko z racji pochodzenia (w wyniku stosunków bogów ze śmiertelniczkami), ale również dlatego, że są narzędziem bogów, służącym realizacji ich wyroków. A ponieważ są śmiertelni, sami więc również podlegają tym wyrokom. Natomiast bohaterowie Izraela są boscy w inny sposób: nie płynie w nich boska krew, lecz stają się pomazańcami bożymi przez wybór, o czym mówi się, że „mieszka w nich Pan", że „Duch Święty w nich mieszka".

Cechy bogów

Sądzi się zwykle, że greccy bogowie zachowują się jak ludzie, zaś Bóg Starego Testamentu nie, gdyż ma inną naturę. Przekonanie to jest jednak błędne. Obok cech nadludzkich wykazuje on wszelkie cechy ludzkie – antropomorfizacja jest tutaj oczywista. Bóg izraelski zachowuje się tak samo jak grecki Zeus (Dzeus znaczy „Bóg") i inni bogowie: gniewa się, obraża, nagradza, karze, rozmawia, daje rady, pojawia się nagle i znika, pochwala itp. Czytamy o nim: „ I przyszedł Pan, stanął i zawołał"(3, 10). Ten Bóg daje też dokładne rady, jak się zachować podczas walki, wykazując się znajomością terenu: „Nie wyruszaj – mówi do Dawida – lecz zajdź ich od tyłu i natrzyj na nich od strony krzewów balsamowych" (II Sam 5, 24). Różni się tym od greckich bogów, że nie plotkuje i nie romansuje (z innymi bogami), co oczywiste, skoro jest to jeden Bóg. Greccy bogowie walczyli ze sobą, ale niegroźnie, bez skutku śmiertelnego. Natomiast Jahwe nieustannie zwalcza innych bogów aż do ich zniszczenia, karze również Izraelitów za służenie innym bogom.

Prawda, że „dziś nikt nie podejmuje (na serio) polemiki np. z Zeusem, wielu natomiast wadzi się z Bogiem"[9]. Z jednego oczywistego powodu: dziś starożytna religia Greków przeszła do historii, a chrześcijaństwo okazało się wyznaniem zwycięskim i panującym w Europie. To jednak nie powód, by nie widzieć, że bohaterowie greccy są religijni, że mają swojego boga (Zeusa), mają świętość. Ich pojedynek i cała wojna trojańska nie ma przede wszystkim charakteru religijnego, jak w Starym Testamencie, lecz ma głównie cel polityczny i osobisty: Achilles myśli wyłącznie o nieśmiertelnej sławie rycerskiej, Menelaos chce odzyskać Helenę, Agamemnon dąży do panowania nad całą Grecją, Trojanie bronią wolności.

Dlaczego wygrywa Dawid?

Odpowiedź została podana w samym tekście. Dawid nie bał się Goliata, na którego widok i słowa inni reagują przestrachem (17, 11) i podjął wyzwanie, choć Saul

---

[7] Homer, *Iliada*, s. 461.

[8] Tamże, s. 462.

[9] B. Chrząstowska, *Świat starożytny*…, s. 29.

go powstrzymywał (17, 33), przekonywany opowieścią Dawida o tym, jak zabijał lwa lub niedźwiedzia, by ratować owce z własnej trzody: „wyrywałem je z paszczy jego; a jeśli rzucił się na mnie, to go chwytałem za grzywę, tłukłem i zabijałem go [...]. Dlatego Pan, który mnie wyrwał z mocy lwa czy niedźwiedzia, wyrwie mnie też z ręki tego Filistyńczyka. Rzekł więc Saul do Dawida: Idź, a Pan będzie z tobą" (17, 35–37). Bóg był już wcześniej z Dawidem, którego upatrzył sobie na króla (16, 1) po tym, jak odebrał Saulowi królowanie nad Izraelem (15, 28) i nadał je Dawidowi (motyw najmłodszego z braci, który zdobywa królestwo i córkę króla, znamy z baśni i innych opowieści). Na rozkaz Boga Samuel namaścił Dawida „i od tego dnia Duch Pański spoczął na Dawidzie i pozostał z nim nadal" (16, 13). Był z nim aż do śmierci, dlatego „Dawidowi udawało się wszystko, co przedsięwziął, gdyż Pan był z nim" (18, 14). W pojedynku Dawid wykazał się odwagą i zręcznością – niezbędnymi cechami kandydata na przyszłego króla. Autor tej opowieści musiał pokazać Dawida jako kogoś posiadającego wyjątkowe cechy, jeśli chciał przekonać odbiorców do monarchii i monoteizmu.

Dawid jako wzór dobrego króla

W rozdziale 16 mówi się o Dawidzie, że „jest to dzielny rycerz i mąż waleczny, wymowny i urodziwy, a Pan jest z nim" (16, 18). Z punktu widzenia propagandy królewskiej i wychowawczego wpływu na poddanych i czytelników ten fragment wydaje się ważniejszy od innych. Dokładnie wymienia cechy idealnego władcy. Co najmniej jedna cecha z podanych powinna budzić zdziwienie i zastanowienie w kontekście Księgi Samuela i innych starotestamentowych ksiąg: chodzi o wymowność. Tę umiejętność łączymy przede wszystkim z kulturą grecką i rzymską. Doszukiwałbym się tu wpływów greckich: autor i redaktor I Księgi Samuela znali zapewne dzieła literatury greckiej. Z punktu widzenia potrzeb Saula ważna jest umiejętność gry na harfie, zaś z punktu widzenia całej I Księgi Samuela najważniejsze jest to, że „Pan jest z nim". Jedynie to gwarantuje zwycięstwo Dawidowi, będące zarazem triumfem idei monarchicznej i monoteistycznej. Pozostałe cechy: dzielność, waleczność, urodziwość posiadają również bohaterowie greccy spod Troi, a wymowność w jeszcze większym stopniu zbliża do nich Dawida.

Następcą Dawida został jego syn, Salomon, przedstawiony również jako wzór króla. Wraz z Salomonem dochodzi nowa idea – dziedziczności tronu.

Ideologia opowieści starotestamentowej

Często interpretuje się pojedynek Dawida z Goliatem jako zwycięstwo mniejszego a sprytniejszego nad większym a mniej zmyślnym, inteligencji, ducha nad siłą. Ta świecka już wykładnia nie mieści się w stylu ksiąg Starego Testamentu, które mają charakter religijny: wszystko jest tu podporządkowane religii, wszystko dzieje się tu i robi w imieniu Pana (a jeśli nie, wtedy zostaje odrzucone, potępione, zabite). Taki był z pewnością zamysł autora I Księgi Samuela. Zwycięstwo Dawida jest właśnie kwestią zamysłu lub idei. Przecież nie mały Dawid pokonuje wielkiego Goliata, tylko wielki Pan, Bóg stojący za Dawidem i pokonujący obcego bożka (Dagona lub Baala). Małość Dawida jest jedynie chwytem retorycznym, tak samo jak wielkość Goliata. Zestawienie tych dwóch postaci na zasadzie kontrastu ma podkreślać moc Boga: im mniejszy rycerz, tym większe zwycięstwo. Jest to sukces

czysto ideologiczny; zwycięską ideologię religijną wygłasza zresztą sam Dawid, odpowiadając na wyzwanie Goliata: „Ty wyszedłeś do mnie z mieczem, z oszczepem i z włócznią, a ja wyszedłem do ciebie w imieniu Pana Zastępów, Boga szeregów izraelskich, które zelżyłeś. Dzisiaj wyda cię Pan w moją rękę i zabiję cię, i odetnę ci głowę [...] i dowie się cała ziemia, że Izrael ma Boga. I dowie się całe zgromadzenie, że nie mieczem i włócznią wspomaga Pan, gdyż wojna należy do Pana i On wyda was w ręce nasze" (17, 46–47). Taka jest idea Dawida i zarazem idea autora I Księgi Samuela. Pojedynek z Goliatem stanowi początkowy etap na drodze stania się królem, a cała opowieść o dziejach Dawida pokazuje czas kształtowania się monoteizmu i monarchii izraelskiej.

Hektor i Achilles należeli do jednej kultury, mieli tych samych bogów, ich pojedynek nie miał zatem charakteru religijnego, lecz była to walka dwóch rycerzy; walczyli o życie i o rycerską chwałę, nie o wyznanie. W przeciwieństwie do nich Dawid i Goliat są przedstawicielami dwóch różnych i wrogich zarazem religii. Goliat urąga chwale Pana, zaś Dawid ma zamiar wykazać całej ziemi, „że Izrael ma Boga" (17, 46). Historie, jak ta o Dawidzie, były opowiadane i spisywane w celach podtrzymania i wzmocnienia własnej wiary, jak też w celu religijnej ekspansji. Propagandowy charakter I Księgi Samuela nie ulega wątpliwości.

W micie starotestamentowym stają naprzeciw siebie nie tyle dwie jednostki, ile dwie religie, a opowieść toczy się, co ważne, z punktu widzenia jednej zwycięskiej religii; każdy pojedynek i każda wojna opisana w Starym Testamencie kończy się zwycięstwem Izraela, o ile za walczącymi stoi łaska Boga. Opowiedzenie nie tylko tego konkretnego pojedynku i całej historii Dawida, ale też każdej innej historii w Starym Testamencie ma wyraźny wyznaniowy, polityczny, ideologiczny cel: wygrywa tylko wojownik walczący w imię izraelskiego Boga, w czym przejawia się jego wyższość nad innymi bogami. Historia Dawida pokazuje historię ludu i jego religii: jednoczenie się tego narodu, zdobycie i ustanowienie dziedzicznej władzy królewskiej usankcjonowanej przez Boga, rozwój monoteizmu. Takie są zamiary i cele starotestamentowego opowiadacza[10], których zresztą nie podzielam. Inaczej jest u Homera i jego dzieło wybieram jako księgę do czytania bez narażania się na oddziaływanie wojującej ideologii religijnej.

Two mythological duels: David vs. Goliath and Hector vs. Achilles

Abstract

The author of the article examines two mythological duels: Hector and Achilles' and David and Goliath's . They serve completely different literary and ideological goals. In the first duel, two godly heroes stand to fight: Achilles for his fame and revenge for Patrocles, and Hector for his motherland. In the other, the fight is chiefly of religious character; David's hands are the instruments of the Hebrew God's victory, and the fight is set in the beginning by the narrator: it is obvious that David is going to win, because God is on his side. Setting small David against big Goliath is a rhetorical device, to a large extent; the smaller the knight, the greater the victory of his God. This duel is a fragment of the Book of Samuel, which, in its whole text, expresses the monarchist and monotheist (Jehovic) ideology, which determines the propaganda character of the duel.

[10] Zob. też W. Tyloch, *Dzieje ksiąg Starego Testamentu*..., s. 105–106.

In the article, both stories are treated as mythological and fictitious (literary), and all the notions important for their analysis, such as *justice, values, sacrum,* or *God*, are treated as belonging to the presented world of the narration and only as such, without being related to the actual religious life.
All the above makes the article provide a new, different, and thus polemical presentation of the two mythological duels: the Greek one and the Hebrew one.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Stanisław Bortnowski

Szaleństwo jako sposób działań polonistycznych

Część pierwsza: dziesięć nietypowych wejść na lekcję

– Polonista opowiada historię pewnego małżeństwa. W skrócie brzmi ona tak: „Bardzo zdolny poeta, zapatrzony w swoje odległe od rzeczywistości «ja», żeni się z osobą, której przypisuje podobne właściwości. Gdy rodzi się dziecko, proza życia okazuje się bolesna: trzeba prać pieluchy, przewijać malca, jeździć z nim na spacer i szukać opiekunki. Zirytowany twórca korzysta z okazji i wyjeżdża do Zakopanego na wczasy. Tam, podczas wędrówki w górach spotyka olśniewającej urody, pełną żaru i namiętności zdobywczynię nagrody Nike". *Co będzie dalej*? pyta nauczyciel i każe otworzyć *Nie-Boską komedię* Krasińskiego.

– Tenże polonista w dwudziestominutowym wykładzie udowadnia, iż dramat arystokraty tak naprawdę jest zapowiedzią *Manifestu komunistycznego* Marksa. Tendencyjnie skraca cytaty, by potwierdzić akceptację rewolucji i nienawiść Krasińskiego do własnej klasy, zaś ostatniej scenie – pojawieniu się Chrystusa – przypisuje wymowę antykościelną: to religia hamuje postęp i niszczy nadzieje na szczęście ludzkości kreślone w słowach Pankracego. Po wykładzie przewidziana jest dyskusja.

– Studentka najpierw mówi o tragedii Polaków gnębionych pod zaborami, a następnie oskarża Leśmiana jako autora cyklu wierszy *W malinowym chruśniaku* o brak patriotyzmu: *Pisać o miłości, gdy naród cierpi, to zbrodnia.* Uczniowie otrzymują polecenie, aby zredagować list do redakcji potępiający zapatrzonego w siebie, uprawiającego sztukę dla sztuki poetę.

– Klasa miała przynieść wycięte z gazety gęby (nie twarze) osób, łydki kobiet i pupy dzieci. Powstała wystawa. Nauczyciel wyjaśnił, że te trzy słowa powtarzają się nieustannie w powieści niejakiego Gombrowicza. *Wasi koledzy określili jego powieść pod dziwacznym tytułem „Ferdydurke" jako książkę ekstrawagancką, zawiłą, mętną, deczko głupią, totalną bzdurę, istny koszmar i powiedzieli, że lepiej przeczytać dzieła Lenina niż tę wstrętną cholerę wśród lektur. Macie udowodnić, iż książka nie ma sensu. Zaznaczcie cytaty potwierdzające słowa waszych kolegów. A teraz zdefiniujemy „gębę", „łydkę" i „pupę".*

– Inna lekcja z Gombrowicza. Uczniowie przynoszą podręczniki z przedmiotów ścisłych. Ich zadanie polega na tym, aby skojarzyć historię o Filidorze i Filibercie z prawami matematyki lub fizyki – np. prawo napięcia ciał mówi, że jeżeli ciało A napotka na swej drodze ciało B, wówczas między obydwoma ciałami powstaje ruch jednocześnie przyciągający i odpychający.

– Każdy uczeń przynosi na lekcję klucz. Klucze są oglądane, dotykane, wąchane, słuchane i próbowane zębami. Ktoś nagrał rozmowę z osobą dorabiającą klucze. Kilka pytań: *Czym dla pana jest klucz? Czy czuje pan jakiś emocjonalny związek z kluczem? Czy zastanawiał się pan nad istotą klucza, jego sednem? Czy klucz jest przedmiotem filozoficznym?* Za chwilę zostanie odczytane *Studium klucza* Białoszewskiego. Ton naukowej rozprawy.

– Temat lekcji: „Redagujemy noty o polskich poetach do słownika". Wzór: *Bernard Mickiewicz, urodził się jednocześnie w Zaosiu i Nowogródku, co spowodowało jego rozdwojenie wewnętrzne. Np. kochał się w Maryli i w pani bez imienia Kowalskiej, a wzdychał do Ojczyzny: Polski czy Litwy, do końca nie wiadomo. Przedstawiał się jej to jako Gustaw, to jako Konrad, cierpiał za miliony prześladowanych Polaków, by o tym opowiadać na ucztach, jedząc ze smakiem staropolski bigos i chołodziec litewski.*

– Uczeń wnosi do klasy łopatę, inny ma na piersiach napis: „Jestem myśl". Trzeci staje za mównicą z długim włosem w ręku. Polecenia: „Kop, bo tu jest pies pogrzebany", „Włóż rękawice i bij się z myślą", „Przemawiaj i równocześnie dziel włos na czworo".

– Imitujemy studio telewizyjne, redaktor prowadzący czyta depesze agencyjne: *Geniusz w Warszawie. Jak donosi nasz korespondent, w „Rozmaitościach" idzie kompletami „Złote runo", sztuka Stanisława Przybyszewskiego, twórcy meta-słowa i praiłów duszy. Podlotki wręczają mu bukiety, na widowni słychać histeryczne krzyki i spazmy. Musiano już cucić i wyprowadzać z widowni nadwrażliwe wielbicielki ekscentrycznego satanisty. Jedna z ostatnich depesz – tym razem z Drezna – przywołuje słowa lekarza, który zauważył, iż kobiety noszące na ulicy długie suknie mają z tego powodu bieliznę, zwłaszcza spódnicę, tak brudną, że nie sposób pacjentki zbadać.* Dziennikarz w studio dodaje: *„A nie można to, moje panie, znacznie krócej, np. ponad stópkę*?"

– Ostatnia z wybranych propozycji: do tablicy przyczepione wiszą reprodukcje znanych portretów kobiet. Uczniowie mają dorysować paniom wąsy. Potem jeden z uczniów wnosi do klasy koło rowerowe i umieszcza je pod napisem: „Wystawa sztuki". Temat lekcji: „Jesteśmy artystami z początku i z końca XX wieku". Pojawiają się inne przedmioty, np. bańka na mleko, obcęgi, rura blaszana, rozbita szyba, drut, łyżka durszlakowa, szmaty, staniol, goła laleczka, krzesło, wózek dziecinny, samolociki, sznurek, dykta, blacha, a nawet cement.

Część druga: krótki komentarz do rozwichrzonych propozycji

Co jest wspólne dla tych propozycji? Na pewno nietypowość, chęć zaskoczenia uczniów takim scenariuszem, który wydaje się początkowo niejasny, niezwiązany ze szkolną polonistyką, dziwaczny, nawet wariacki, gdyż naruszający jakąś niepisaną, ale wyczuwalną normę zachowań belfra. Można powiedzieć, że polonista się wygłupia, urządza kpiny ze zdrowego rozsądku, wariuje.

Część projektów opiera się na inscenizacji, jednak niezapowiadanej wcześniej, nagłej, więc dlatego niedopuszczalnej, że została złamana konwencja lekcji: forma poważna zderzyła się z formą niepoważną, komunikat jest zamazany, nie wiadomo, co o tym wszystkim sądzić i czy to naprawdę lekcja polskiego, czy może błazeństwo i kabaret. Na zajęciach z literatury można, oczywiście, mówić o kabarecie, ale nie naśladować go dosłownie, gdyż lekcja to nie teatr czy studio telewizyjne.

Wymyślając te scenariusze, świadomie postępowałem prowokacyjnie: naruszenie tabu miało zaciekawić i zarazem pobudzić do myślenia, żart zapowiadał refleksję, był po coś. Chodziło o dotknięcie rzeczywistości, o identyfikację, o nagłe wejście w rolę. Wyznaję teorię, iż nauczanie języka polskiego to pojedynek na gusta, walka o narzucenie estetyki, o uznanie arcydzieł a odrzucenie miernoty. Uczniowie tymczasem dokonują aktów terrorystycznych (określenie Balcerzana) i podkładają bomby pod lekturami szkolnymi, trzeba więc ich uprzedzić, zaprojektować wybuch wcześniej, jeszcze nie w polu rażenia. Kolejną moją intencją było budowanie zajęć dla bezinteresownego żartu, dla parodii i stylizacji, dla intelektualnej zabawy, która jest sama dla siebie celem. Innymi słowy – lekcyjny prima aprilis.

Część trzecia: pięciopunktowe uzasadnienie lekcji, które wypadają z formy

1. Pean na rzecz twórczości. Dla studentów wyznacznikami twórczości są: pomysłowość, elastyczność, przedsiębiorczość, nowość, bunt, oryginalność, przekształcanie świata, niestereotypowość, mądrość, wyobraźnia, odwaga, energia, moc, pasja, ryzyko, ucieczka od jałowości, odejście od rutyny, bezmiar nie do uchwycenia, a nawet bluźnierstwo i utrata rozsądku.

Władysław Tatarkiewicz sądzi, że „Człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do stwierdzania, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie z siebie”[1].

Zbigniew Pietrasiński udziela pedagogom takich rad:

> Ceń twórcze myślenie [...]. Zwiększaj wrażliwość młodych ludzi. Osobowość twórczą cechuje wzmożona wrażliwość na bodźce, związane z określoną dziedziną zjawisk. [...] Strzeż się w narzucaniu sztywnych schematów. [...] Zabijaj studentom (uczniom) „ćwieka”. [...] Wychowuj nauczycieli o śmiałym i żywym umyśle. Takich, którzy potrafią tchnąć w uczniów swego ducha, porwać własnym przykładem, okazywać zainteresowanie nawet dzikim pomysłom wychowanków[2].

Bronisława Dymara konkluduje:

> Sztuka NOWOCZESNEGO UCZENIA SIĘ – NAUCZANIA, to takie współdziałanie podmiotów zdarzeń [...], w którym jest miejsce nie tylko na rozwój myślenia logicznego, a więc posługiwania się wiedzą pewną i sprawdzoną, lecz także na stwarzanie sytuacji sprzyjających: domyślaniu się, zgadywaniu, błądzeniu, krążeniu wokół tematu, eksponowaniu zaskakujących pomysłów, analogii, przeciwieństw, refleksji, pytań, kontrowersji, nadziei, entuzjazmu, lęku, fascynacji, radości, smutku, a nawet rozpaczy[3].

Gloton i Clero wołają w zachwyceniu: „Powinniśmy widzieć dzisiejszy świat zaludniony istotami pełnymi inwencji, prześcigającymi się w oryginalności i odkrywczości, której tak bardzo potrzeba. W tym świecie rzeczy niezwykłe stałyby się zasadą, a to, co nieoczekiwane – oczywistością”[4].

---

[1] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć,* Warszawa 1976, s. 52.

[2] Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze,* Warszawa 1969, s. 136–139.

[3] B. Dymara, *O człowieku trójskrzydłym,* [w:] *Dziecko w świecie sztuki,* red. B. Dymara, Kraków 1996, s. 19.

[4] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. J. Wojnar, Warszawa 1985, s. 78.

2. Inwentyka jako konieczność. Francuscy autorzy książki chcą stymulować wyobraźnię, badają więc proces odkrycia oraz proponują różne metody, które powinny doprowadzić do zaskakujących wyników. Jedną z nich jest kruszenie. Wymaga ona postawienia pytań: „Jak «złamać» obiekt, który chcemy zbadać? Może go zmodyfikować? Nadać mu nową formę? A może zmienić jego przeznaczenie, barwę, ruch, dźwięk, zapach, kształt, aspekt? Zmniejszyć? Zwiększyć? Zreorganizować?”[5]

3. Lekcja jako gra. W artykule *Moment twórczy jako nauczanie literatury* Jan Nowakowski tak sprzeciwiał się sztywności lekcji:

> Racjonalizm trzeźwo i zimno skomponuje lekcję, czyniąc z niej zwarty sylogizm. A emocjonalizm pozwoli drgać tonom harmonicznym, wiodąc ku pełnemu przeżyciu. [...] Jeśli „lekcja” należy do „sztuki”, to do sztuki rozwijającej się w czasie – jak muzyka, poezja, film, dramat. Jest czymś w istocie swej niepochwytnym, nieodwracalnym [...], „wibruje”, przekształca się, oddala i znów przybliża do pierwotnego wyobrażenia w świadomości twórcy, by ostatecznie stać się tym, co może być uznane za dość wierną transpozycję koncepcji pierwotnej – albo też za twór nowy, czasem nieoczekiwany[6].

4. Myślenie w bok, czyli prowokacje. Autorem tego określenia jest De Bono, który sugeruje konieczność patrzenia na rzeczy i sprawy z różnych stron i akceptowanie każdego punktu widzenia jako możliwości. Myślenie w bok to m.in. prowokacje zasłyszane: „Przeczytałeś lub usłyszałeś coś idiotycznego. Może uważano to coś za pomysł serio. Albo wymyślono dla śmiechu. Teraz masz wybór. Albo możesz ten pomysł odrzucić, albo potraktować jak prowokację. Radar wymyślono w ten właśnie sposób”[7].

De Bono wymienia jeszcze prowokacje „na opak”, prowokacje przez odrzucanie, myślenie życzeniowe oraz pomysły urągające zdrowemu rozsądkowi. „Jeżeli wymyślasz naprawdę dobre prowokacje, może z początku uda ci się wykorzystać do dalszego myślenia połowę z nich. Prowokacje słabe i ostrożne są praktycznie bezużyteczne”[8].

5. Sztuka jako wyzwolenie. Kontekstem dla niezawisłości polonisty musi być to wszystko, co dzieje się w sztuce współczesnej, w teatrze, filmie, muzyce, plastyce. A tam pełna wolność spod znaków np. Wojcieszka, Warlikowskiego, Jarzyny, teatru Wierszalin, Bałki, Libery, Kozyry, muzyki rockowej itd. Wszelkie „izmy” krzyżują się i są (może niesłusznie) równouprawnione – od konceptualizmu po sztukę ubogą. Szaleństwo sięga tam szczytów, pomysł goni pomysł i się ustokrotnia. Zatem...

Zatem część czwarta: pointa z krzesłem na pierwszym planie

Stawiam na katedrze krzesło i pytam uczniów, czym krzesło może być. Więc stojakiem na kwiatki, rzeźbą, kołyską, karuzelą, samochodem, stolnicą, kapeluszem, barykadą, górą, natchnieniem, wodospadem nieszumnym, argumentem w sprzeczce, tematem ody, rozrusznikiem wyobraźni itd. Krzesło można nazwać trzymadełkiem

---

[5] A. Kaufmann, M. Fustier, A. Drevet, *Inwentyka,* Warszawa 1975.

[6] J. Nowakowski, *Moment twórczy w nauczaniu literatury,* „Polonistyka” 1981, nr 4, s. 262–263..

[7] E. De Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. M. Madaliński, Warszawa 1998, s. 193.

[8] Tamże, s. 195.

nóg, miejscem doczesnego spoczynku, nogoleżnikiem, siedziskiem płaskim twardym. O krześle można pisać baśnie, romanse i wiersze, krzesło szczególnie ukochali Białoszewski i Herbert. Zamiast więc walić krzesłem o podłogę i deformować je, zaczynam czytać wiersz Herberta pt. *Stołek*:

> W końcu nie można ukryć tej miłości
> mały czworonóg na dębowych nogach
> o skórze szorstkiej i chłodnej nad podziw...

Niestety zniecierpliwiona przekroczeniem czasu sala nie zezwala mi na dalszą lekturę pisanego od serca i mądrego wiersza, tym samym nie udowodnię już, że moje szaleństwa naprawdę służą nauczaniu literatury.

Madness as a method of teaching Polish

Abstract

The opening section of the article is a description of ten non-typical, provocative openings of the lesson. In his commentary, the author states that he purposefully damages the form of the lesson to get the pupils interest and to make them think. Some of the projects contain elements of parody, stylization, references to a cabaret, and unbiased literary play.
The following section presents the inspirations for these strange ideas. The author quotes commentaries by Tatarkiewicz, Rudniański, Pietrasiński, Dymara, Gloton, and Clero, concerning artistic creation; he recalls the opinions of Nowakowski, who treated a lesson as a game; he mentions De Bono's "lateral thinking"; he also recalls the contexts connected with modern art, theatrical plays, and music and visual arts avant-garde. In the conclusion of the article, as an example, the author enumerates the identities of a chair, and quotes the corresponding poem by Herbert (*Chairs*).

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Marta Szymańska

Scenariusze dla nauczycieli a analiza języka poezji

Wychodząc z założenia, że strukturalizm niepodzielnie panował w nauce o literaturze i języku przez prawie cały XX wiek[1], a także (jak wskazują liczne publikacje[2]) z powodzeniem wprowadzony został do dydaktyki szkolnej, można oczekiwać, że jego założenia, a szczególnie strukturalna analiza języka tekstu literackiego, są dobrze zadomowione w praktyce szkolnej. Dlatego słuszne są nawoływania niektórych autorów do odrzucenia podejścia strukturalistycznego na rzecz np. hermeneutyki. W związku z tak postawioną tezą postanowiłam sprawdzić, w jaki sposób i na ile poetyka strukturalna jest obecna w praktyce szkolnej (tu reprezentowanej przez ogólnie dostępne scenariusze lekcji). Inspiracją do napisania tekstu były także projekty lekcji przygotowane przez studentów w ramach miesięcznej praktyki, w których to niespodziewanie pojawiły się projekty wyraźnie oddzielające analizę od interpretacji. Podobną skłonność mają także studenci pierwszego i drugiego roku, poproszeni o dokonanie analizy i interpretacji wybranego wiersza (bez przekładania na działania lekcyjne). Wieloletnia praktyka polegająca na obserwowaniu ze studentami lekcji prowadzonych przez mniej i bardziej doświadczonych nauczycieli także pokazuje, że łączenie analizy i interpretacji, wskazywanie na funkcje zastosowanych w utworze środków językowych nie zawsze są umiejętnościami dostatecznie uwewnętrznionymi i w pewnym stopniu naturalną. Dlatego postanowiłam przejrzeć poradniki dla nauczycieli, aby zobaczyć, jaką pomoc otrzymują oni ze strony tych publikacji, co im one podpowiadają, sugerują i czego po prostu uczą. Czy naprawdę widoczna w nich jest wszechobecność strukturalistycznego podejścia do tekstu.

Wbrew temu, co się powszechnie może wydawać, nie ma wcale tak wiele konspektów, projektów, scenariuszy dla nauczycieli. Na rynku tzw. pomocy królują w znacznej mierze propozycje dla uczniów, a więc wszelkiego rodzaju opracowania tekstów literackich, z których oczywiście korzystać mogą także nauczyciele. Również Internet, powszechnie postrzegany jako źródło wszelkiej wiedzy, nie daje

[1] Por. A. Burzyńska, *Strukturalizm,* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 199.

[2] Przede wszystkim prace B. Chrząstowskiej.

wielkiego wyboru nauczycielom poszukującym jakiejś podpowiedzi. Po wprowadzeniu do przeglądarki hasła „projekty, konspekty, scenariusze lekcji" pojawiają się co prawda setki odpowiadających wyszukiwanym słowom stron, ale przeszukiwanie ich w nadziei znalezienia jakiejś pomocy zajmuje znacznie więcej czasu niż napisanie własnego projektu. W Internecie natrafiamy przeważnie na witryny bądź blogi nauczycieli, którzy mają ochotę podzielić się z kimś swoimi pomysłami, ale nie jest tego aż tak wiele, żeby można było opierać na tym swoją nauczycielską pracę.

W związku z tym analizę scenariuszy oparłam na najbardziej dostępnych dla nauczycieli, a także praktykujących nauczanie studentów publikacjach książkowych, bardzo często wyraźnie skojarzonych z konkretnymi podręcznikami. Obserwacji zostały poddane projekty lekcji poświęconych analizie i interpretacji utworów literackich w gimnazjum, ponieważ na tym etapie edukacji można już z całą pewnością mówić o całościowym spojrzeniu na tekst, obejmującym zarówno warstwę niesionych przezeń sensów, jak również jego językowy kształt. Na tym poziomie analiza obejmuje już także długą listę poetyckich środków, do których w rozmowie z uczniami można się odwoływać.

Ze względu na ograniczoną objętość tekstu nie będę zajmować się problematyką samej analizy i interpretacji (czym jest? czym być powinna? jak zmieniały się poglądy na nią? jak i na ile zależy/zależeć powinna od koncepcji teoretycznoliterackich? jakie są granice interpretacji itp.). Podstawą do poszukiwania w scenariuszach działań zmierzających do odkrywania języka tekstu uczynię słowa Bożeny Chrząstowskiej: „Dzieło literackie jako sztuka słowa odznacza się staranniejszą niż inne rodzaje piśmiennictwa organizacją językową, nadmiarem ładu, którego nie wymaga ani komunikatywność, ani żadne względy społeczne. Tę nadwyżkę istniejącą tylko po to, aby wyeksponować znak językowy, zwiemy uporządkowaniem naddanym"[3]. Przygotowując się do analizy zebranych scenariuszy lekcji, wychodziłam z założenia, że tekst poetycki, z racji swego szczególnego językowego ukształtowania, wymaga specjalnego potraktowania, specjalnie zaplanowanego toku pracy, takiego, który pozwala na odkrycie i zrozumienie jego wewnętrznej struktury. W wieloletnim procesie nauczania uczniowie spotykają się z wielką liczbą różnych tekstów poetyckich, których analiza i interpretacja może przebiegać na wielu poziomach i z użyciem różnorodnych metod i technik. Zdaję sobie sprawę z tego, że nie zawsze prowadzone na lekcji działania muszą przebiegać według schematu: opis – analiza – interpretacja[4]. Wiele zależy tu także od odbioru tekstu przez określoną grupę, ale również od charakteru utworu, który często sugeruje metody i techniki interpretacyjne. Są jednak takie teksty, których językowe ukształtowanie jest na tyle wyraziste, charakterystyczne, narzucające się, że nie można przejść obok niego obojętnie. Taki utwór stwarza znakomitą okazję, aby porozmawiać o właściwym poezji uporządkowaniu naddanym. Tworzy sytuację, w której mówienie o języku poezji, o charakterystycznych dla niego środkach jest oczywiste także dla ucznia, który dopiero dzięki analizie języka tekstu ma szansę pełniej, lepiej zrozumieć wiersz. Jednym z zadań nauczyciela jest doprowadzenie do tego, aby spontaniczne emocje, które dziecko odczuwa przy pierwszym kontakcie z dziełem, przerodziły się w rozumne i świadome przeżycie estetyczne. Każdy utwór literacki oddziałuje na odbiorcę jako

[3] B. Chrząstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987, s. 54.

[4] Por. B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.

całość, nie można więc skupić uwagi tylko na przeżyciu estetycznym z pominięciem elementów, które je budują.

Wychodząc z takiego założenia, przedmiotem dalszej analizy uczynię projekty lekcji, których autorzy zauważają takie okazje w różnym stopniu lub nie widzą ich wcale i to kryterium uczynię podstawą wyróżniania poszczególnych modeli interpretacji.

Przykład I – modelowa analiza i interpretacja (uwzględniająca język utworu)

Prezentowany projekt dotyczy fraszki Jana Kochanowskiego *Do Magdaleny*. Pracę nad wierszem poprzedza zadanie domowe, polegające na zgromadzeniu okładek czasopism oraz oglądaniu przez jakiś czas różnego rodzaju reklam. Następnie, na podstawie zgromadzonego materiału uczniowie redagują opisy pokazujące ideał mężczyzny/kobiety lansowany obecnie przez media. To ćwiczenie redakcyjne może zostać rozwinięte. Wyższy poziom polegałby wtedy na próbie tworzenia wyszukanych porównań.

Właściwa praca nad tekstem fraszki polega na śledzeniu cech idealnej kobiety, a więc wyszukiwaniu językowych środków jej przedstawienia. W efekcie otrzymujemy następujące ciągi:
WŁOS – *powiewny, złoty* – to znaczy: blondynka, o włosach długich i puszystych;
OCZY – *gwiazdom równe* – to znaczy błyszczące, pełne blasku itd.
Kolejny etap polega na porównywaniu otrzymanego materiału z rezultatami poprzednio wykonanych prac redakcyjnych z jednoczesnym komentowaniem wykorzystanych przez poetę środków wyrazu – epitetów, porównań, synekdoch, wyliczeń[5].

Przykład II – próba integracji analizy i interpretacji literackiej z analizą języka tekstu

Przedmiotem analizy jest projekt lekcji w pierwszej klasie gimnazjum, poświęcony analizie i interpretacji wiersza K.K. Baczyńskiego *Piosenka*. Do zajęcia się tym scenariuszem zachęca już sam temat: *„Piosenka" Krzysztofa Kamila Baczyńskiego – uczymy się analizy i interpretacji wiersza*[6], który wyraźnie sugeruje, iż to właśnie analiza i interpretacja, a nie np. tylko konkretyzacja będzie przedmiotem klasowych działań. Potwierdzają to także sformułowane w projekcie cele (tu wymieniam tylko te wyraźnie związane z analizą i interpretacją):

> Uczeń powinien:
> – poznać i zrozumieć wiersz Krzysztofa Kamila Baczyńskiego
> – dokonać ukierunkowanej analizy i interpretacji liryku (określić tematykę tekstu, wskazując na sposoby jej poetyckiej interpretacji – obrazy poetyckie, środki stylistyczne i ich funkcja, konstrukcja wiersza)[7].

---

[5] M. Jędrychowska i in., *To lubię! Książka nauczyciela. Klasa I gimnazjum*, Kraków 1999, s. 239–240. Por. także W. Żuchowska, *Szansa w metodzie*, „Nowa Polszczyzna" 1998, nr 2.

[6] B. Matusiak, *Lekcje języka polskiego w gimnazjum. Scenariusze. Rozkład materiału. Klasa I*, Warszawa 2002

[7] Tamże, s. 84.

Lekcja została podzielona na kilka etapów. Z punktu widzenia tematyki wystąpienia najistotniejszy jest etap drugi – analiza i interpretacja – kiedy to uczniowie „analizują przedstawiony w liryku pejzaż, wyodrębniają jego elementy składowe", nanosząc na przygotowane kartony „barwy, którymi nasycony został pejzaż"[8]. Dalej zadaniem uczniów jest wypełnienie tabeli[9] (tu prezentowanej tylko we fragmentach).

Obrazy poetyckie	Fragmenty tekstu	Środki artystyczne	Funkcja
Upalny, letni dzień nad morzem	Strofy I i II	Epitety: ciepły kraj, malachitowa łąka, ptaki powrotne, płynność arkad, zakrzepła sól, nagie wargi	Intensywność doznań zmysłowych (barwa, kształt, dotyk, smak)
		Przenośnie: malachitowa łąka morza, pomarańcze na rozdrożach, niebo rozpina płynność arkad, pejzaż w powieki miękko wsiąka	Podkreślają piękno krajobrazu, zmęczenie upałem, wędrówką
Noc nad morzem	Strofa IV	Epitety: fontanny perłowe, winogrona gwiazd, ciepła ziemia	Podkreślają kolor, unaoczniają kształt, uwydatniają ciepło nocy
		Przenośnie: fontanny perłowe, noc winogrona gwiazd rozdaje	Ożywienie przyrody, niezwykłość pejzażu, zmysłowość

Tabela ta stanowi przykład często spotykanych w dydaktyce szkolnych działań, polegających na odnalezieniu w tekście wszystkich występujących w nim środków poetyckich, w tym przypadku, co należy podkreślić, także ze wskazaniem ich funkcji. Zastanówmy się jednak nad rolą takiego rozczłonkowania tekstu. Przyglądając się tabeli, dowiemy się, że w wierszu występuje nagromadzenie epitetów i przenośni. Proponowany zapis budzi jednak wątpliwości, ponieważ dokonuje się tu takiego celowego dzielenia poetyckich obrazów, by pokazać (czysto statystycznie) istnienie dużej ilości wymienionych środków artystycznych. Zobaczymy to dobrze, przyglądając się środkom artystycznym zgromadzonym w trzeciej kolumnie tabeli. Pierwszy wyróżniony obraz poetycki zbudowany jest przy użyciu epitetów („malachitowa łąka", „płynność arkad"), które w następnej kolejności, poprzez dodanie jednego składnika, stają się metaforami – „malachitowa łąka morza", „niebo rozpina płynność arkad". Ten drugi przykład jest szczególnie istotny, bo, jak się wydaje, „płynność arkad" to także metafora, nawet bez czasownika „rozpinać". Nie przeszkadza to jednak autorce w innym przypadku, gdzie nie dokonuje się już takiego sztucznego rozdzielenia („pejzaż w powieki miękko wsiąka"). Jako metaforę zaklasyfikowano także „pomarańcze na rozdrożach", ale czemu to przenośnia, nie wiem – gdy przypomnimy sobie wiersz, zauważymy, że jest to część porównania „ptaki powrotne umierają, jak pomarańcze na rozdrożach". Zwróćmy jeszcze uwagę na czwartą strofę, gdzie „fontanny perłowe" to raz epitet, a raz metafora, natomiast „winogrona gwiazd" to epitet, a „noc winogrona gwiazd rozdaje", to już metafora.

[8] Tamże, s. 85.

[9] Tamże, s. 86.

Nie o wytykanie pojedynczych błędów jednak chodzi, a o koncepcję tego projektu pokazującą, że analiza i interpretacja to rozmowa o wierszu, w czasie której mówi się także o funkcji barw, które to jednak są czymś innym niż wpisywane później do tabeli epitety. W tej wstępnej części uczniowie zatrzymują się także na zdaniu „Pejzaż w powieki miękko wsiąka", ale wówczas nie jest to metafora, lecz zdanie informujące o stanie ducha podmiotu lirycznego. Konkludując, autorka projektu wie, że przedmiotem obserwacji trzeba uczynić język utworu, jednak nie dochodzi do integracji analizy i interpretacji. Analiza językowa jest wyodrębniona, a poetyckie obrazy sztucznie dzielone dla potrzeb wskazywania środków stylistycznych. Mamy tu więc do czynienia z tylko pozornie sfunkcjonalizowanymi i zintegrowanymi analizą i interpretacją. Tak naprawdę rozpada się ona na rozmowę o wierszu oraz katalogowanie środków poetyckiego wyrazu.

Co z tym zrobi słaby nauczyciel, który naprawdę potrzebuje pomocy i właśnie tu jej szuka?

Przykład II – pozory istnienia analizy języka utworu

Tym razem autor projektu zajmuje się analizą i interpretacją ballady Adama Mickiewicza *Trzech Budrysów* w klasie I gimnazjum. Praca nad tekstem zaczyna się od przypomnienia cech ballady (autorzy projektu zakładają, że uczniowie poznali wszystkie cechy gatunkowe w szkole podstawowej). Następny krok to trzykrotne przeczytanie tekstu (głośne przez nauczyciela, ciche przez uczniów oraz z podziałem na role), przy czym każdemu czytaniu towarzyszą działania dodatkowe: rozmowa o przeczytanym utworze, wyjaśnianie niezrozumiałych słów, wyróżnienie kwestii poszczególnych bohaterów. Teraz uczniowie zajmą się głównym problemem lekcji – obrazem litewskiego XIV-wiecznego rycerza, który wraca z wyprawy. Zdaniem autorów projektu, uda się to dzięki analizie jednego zdania: „Po śnieżystej zamieci do wsi zbrojny mąż leci,/A pod burką wielkiego coś chowa". Informacje tu zawarte rozszerza się o przymiotniki określające rycerza oraz wiezioną przez niego Laszkę. Dalej następuje analiza języka ballady, która sprowadza się do odpowiedzi na pytania: „Jaką funkcję pełnią w tym obrazie rzeczowniki, jaką czasowniki, jaką przymiotniki i środki poetyckie, takie jak porównania i epitety? (rzeczowniki zapełniają obraz przedmiotami, czasownik uruchamia obraz, a przymiotniki uplastyczniają rzeczy i ruch, konkretyzują wyglądy)"[10]. Trudno o dokładniejszą analizę funkcji różnych części mowy w każdym tekście. Pomijam już rozdzielne traktowanie przymiotników i epitetów. Mamy tu do czynienia z działaniem na zasadzie: ma być o języku, to jest. Można by się też zastanawiać, czy uzasadnione jest dobre samopoczucie autorów w kwestii znajomości cech gatunkowych ballady. Wystarczy przywołać tylko założenia Podstawy programowej, a także zdrowy rozum, podparty zasadą stopniowania trudności.

Przykład III – kwestia języka nie istnieje

Tym razem jest to projekt lekcji w I klasie gimnazjum, poświęcony analizie i interpretacji wiersza L. Staffa *Wysokie drzewa*. Wyraźnie sformułowany cel lekcji

[10] M. Kubiczek, B. Stworowa, *Scenariusze lekcji języka polskiego w klasie I gimnazjum*, Bielsko-Biała 1999, s. 72.

mówi o „analizie i interpretacji utworu lirycznego w kontekście dzieła malarskiego”[11], którym w tym przypadku jest *Las I* G. Klimta. Analiza i interpretacja obydwu tekstów kultury zatrzymuje się na poziomie opisu skonstruowanego wokół pytań: „Jakie są drzewa? Jaka pora roku? Jakie dominują dźwięki? Czy przyroda pachnie”?[12] Dla porównania sięgnęłam do sugestii interpretacyjnych zawartych w książce dla nauczyciela do podręcznika *To lubię!* dla klasy I gimnazjum, gdzie autorki wyraźnie podkreślają wagę językowego ukształtowania tekstu, proponując, by „rozważyć z dziećmi kunsztowność opisu”. W tym celu „uczniowie poddają obserwacji sposoby przedstawienia drzew, wody, łąk i starają się sprecyzować, na czym polegają językowe niezwykłości tego lirycznego opisu”[13]. W efekcie powstaje tabela podobna do tej zaproponowanej przez autorki omawianego projektu, z tym że rozbudowana o wnioski dotyczące języka utworu. Inaczej też autorki *To lubię!* widzą cel zestawienia obrazu i tekstu poetyckiego (stop-klatka i upływ czasu).

Przykład IV – uleganie modzie

Kolejny przykład dotyczy opracowania bajek I. Krasickiego w klasie III gimnazjum (lekcja dwugodzinna). W części wprowadzającej proponuje się uczniom ćwiczenia rozluźniające, podczas których każdy z nich wybiera sobie zwierzątko i próbuje wcielić się w nie, przedstawiając określone przez nauczyciela sytuacje, np. snu, budzenia się, jedzenia, zabawy itp. Następnie nauczyciel proponuje ćwiczenia skupiające, polegające na przemierzaniu wykreowanej przez każdego z uczniów przestrzeni w roli wybranego wcześniej zwierzęcia, a następnie opisanie swoich przeżyć (to wszystko w 10 minut). Dalszy etap lekcji to graficzne ćwiczenia dramowe, czyli rysowanie przez uczniów pysków różnych zwierząt (mających tu znaczenie alegoryczne) oraz przypisywanie im różnych, charakterystycznych dla nich cech. Po prezentacji wyników kolejnych grup uczniowie zastanawiają się, z czego może wynikać utożsamianie poszczególnych zwierząt z określonymi cechami, a następnie odczytują zamieszczoną w podręczniku informację o bajce jako gatunku. Na szczęście nie zapomniano także o temacie lekcji, czyli o bajkach I. Krasickiego. W dalszej części uczniowie zajmą się więc „analizą i interpretacją bajek zawartych w podręczniku”[14], co właściwie nie wykracza poza odczytanie sensu dosłownego i metaforycznego oraz odnajdywanie zawartych w tekstach morałów. Zaproponowane gimnazjalistom działania nie prowadzą do niczego więcej niż te, które podejmowane były w szkole podstawowej. Można by się natomiast zastanawiać nad celowością przeprowadzania tego typu ćwiczeń dramowych w III klasie gimnazjum. Pojawia się pytanie: czy ćwiczenia te nie wydadzą się dorastającej młodzieży zbyt infantylne i czy nie pasowałyby bardziej do młodszych uczniów? Wątpliwości budzi też ilość czasu poświęcona na ćwiczenia dramowe – 60 minut, podczas gdy na rozmowę o tekstach tylko 30[15].

---

[11] Tamże, s. 92.

[12] Tamże, s. 93.

[13] M. Jędrychowska i in., *To lubię!*, s. 107.

[14] B. Matusiak, *Lekcje języka polskiego w gimnazjum*, s. 29.

[15] Podręcznik proponuje czytanie trzech bajek I. Krasickiego: *Wół minister*, *Żółw i mysz*, *Szczur i kot*, por. A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Gimnazjum klasa III*, Warszawa 2001, s. 110–111.

Ślady ulegania modzie na tzw. metody aktywizujące znajdziemy także w innych projektach zawartych w tej książce. W scenariuszu lekcji poświęconej wierszowi Z. Herberta uczniowie proszeni są o stworzenie „mapy mentalnej". Już na pierwszy rzut oka widać jednak, że chodzi po prostu o skojarzenia z wyrazem *książka*, tyle że zapisane na dużych kartonach kolorowymi flamastrami i ułożone w tzw. różę wiatrów.

Zaprezentowana próba klasyfikacji różnych projektów lekcji poświęconych analizie i interpretacji utworów poetyckich nie rości sobie pretensji do kompletności. U podstaw całego zamysłu leżało pokazanie materiałów pomocniczych, z którymi stykają się nauczyciele i studenci, nierzadko mało jeszcze doświadczeni (bo tacy, jak sądzę, częściej poszukują gotowych pomocy), którzy często nie potrafią kompetentnie ocenić ich jakości. Paradoksalnie mimo upływu lat wciąż aktualne są propozycje B. Chrząstowskiej, zawarte w *Lekturze i poetyce* czy *Poetyce stosowanej*, choć w teorii literatury tak wiele nowego wydarzyło się po strukturalizmie.

Sadzę, że projektując lekcje dotyczące utworów poetyckich, trzeba także pamiętać o tym, że każdy tekst wymaga indywidualnego podejścia. Czasem może chodzić o emocje, czasem o przesłanie, ale często także o język, a wtedy może warto odkurzyć strukturalizm. Analizy językowej nie wyklucza także podejście hermeneutyczne: „Skoro sens nie jest dany bezpośrednio, bez semiotycznej mediacji, to interpretator musi przejść długą «drogę okrężną», korzystając z różnych technik egzegetycznych, by zrekonstruować struktury znaczące symboli (tekstów)"[16]. Do takich technik egzegetycznych Paul Ricoeur zaliczał także analizę strukturalną, choć zasadność jej stosowania widział wyłącznie na poziomie propedeutycznym, wyjaśniającym. Nie chciałabym, aby mój artykuł został zrozumiany jako przede wszystkim obrona strukturalizmu. Nie chodzi wszak o kurczowe trzymanie się strukturalnych elementów opisu i stawianie ich w opozycji do przeżywania, identyfikowania się z przesłaniem tekstu, poszukiwaniem w nim własnego „ja"[17]. Język jest wszakże podstawowym środkiem przekazu, tworzywem poezji, nośnikiem znaczenia i o zauważenie jego roli tutaj się upominam.

Teaching scenarios and analysis of the language of poetry

Abstract

In the article, an attempt is made at tracing the presence of structural analysis of the language of poetry in teaching scenarios. A noticeable representation of the structuralist approach should be expected, after years of systematic activity aimed at introducing structuralism to school teaching methodology. However, the conducted analysis of selected materials for teachers shows illusionary and scarcely existing application of functional language analysis in the class. The examined teaching scenarios present models of disintegrated analysis, which separates the analysis from the interpretation of the text. They are frequently limited to intuitive search for the answer to the stereotypical question "What is the poem about?"

[16] M.P. Markowski, *Hermeneutyka,* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 183.

[17] M. Pieniążęk, *Podręcznik jako narzędzie do „czytania" ucznia*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Jerzy Podracki, Katarzyna Kozłowska

Sprawność tekstotwórcza maturzystów w zakresie interpretacji fragmentu prozy (nowa matura)

Tekst. Sprawność tekstotwórcza

Tekst to komunikat zorganizowany całościowo według określonego wzorca, złożony z mniejszych jednostek, ale wielorako integrowany na wyższym poziomie: nadawcy, założonego odbiorcy, dającej się określić intencji i określonego nacechowania gatunkowego[1]. Umiejętność tworzenia tekstów i poprawnego pisania, a także ich odbioru to w polskiej szkole podstawowe umiejętności, kształcone w zasadzie od początku edukacji polonistycznej i sprawdzane na różnych etapach kształcenia. Sprawność tekstotwórcza zajmuje bowiem ważne miejsce w podstawie programowej i w szkolnych programach. Odbieranie i tworzenie tekstu to najważniejsza umiejętność w aktualnej koncepcji kształcenia językowego we współczesnej szkole. Świadczy o tym choćby budowa najważniejszych szkolnych dokumentów regulujących proces kształcenia: Podstawy programowej kształcenia ogólnego i Standardów wymagań egzaminacyjnych. Mówienie, pisanie, słuchanie i czytanie – to najważniejsze wymienione w nich umiejętności nadawczo-odbiorcze, według których uporządkowano cele, osiągnięcia oraz treści języka polskiego. Warto chyba przyjrzeć się bliżej zwłaszcza standardom egzaminacyjnym, które przecież wyznaczają umiejętności kluczowe, potrzebne do zdania egzaminu maturalnego. Pierwszy ich obszar dotyczy czytania i odbioru tekstów, drugi – tworzenia własnego tekstu.

Zgodnie z informacjami zawartymi w *syllabusie*, standardy wymagań będące podstawą przeprowadzenia egzaminu obejmują trzy obszary: wiadomości i rozumienie, korzystanie z informacji, tworzenie informacji[2]. W obszarze wiadomości i rozumienie w zakresie redagowania tekstów czytamy m.in.: „uczeń wie, zna i rozumie, jakie są zasady kompozycji dłuższych wypowiedzi pisemnych i ustnych oraz jakie są podstawowe zasady tworzenia takich tekstów, jak interpretacja utworu literackiego, rozprawka, referat, recenzja; zna cechy językowe i formalne wymienionych gatunków piśmiennictwa". Z kolei w obszarze tworzenie informacji, w zakresie tworzenia tekstu własnego zdający potrafi m.in. poprawnie pisać, ze świadomością, dlaczego tak właśnie to robi, wypowiadać się wiedząc, intencji swojej wypowiedzi, skonstruować tekst mający przekonać kogoś do czegoś, napisać dłuższy tekst,

[1] J. Bartmiński, *Tekstologia potrzebna od zaraz*, „Zeszyty Szkolne" 2006, nr 4, s. 48.

[2] *Informator maturalny. Język polski*, Gliwice 2003.

przestrzegając podstawowych zasad jego organizacji, dostosować formę do tematu wypowiedzi, hierarchizować argumenty, formułować hipotezy i wnioski, interpretować utwór na podstawie jego analizy, odnosić stwierdzenia do analizowanego tekstu, formułować i uzasadniać opinie, a także przywołać odpowiednie konteksty.

Wszystkie przedstawione wyżej umiejętności składają się na tzw. sprawność tekstotwórczą. Rozumiemy ją jako umiejętność stworzenia spójnej, skończonej wypowiedzi na dany temat.

Tworzenie własnego tekstu na egzaminie maturalnym (poziom podstawowy)

Przypomnijmy teraz najważniejsze zasady obowiązujące podczas nowego pisemnego egzaminu maturalnego z języka polskiego. Został on wprowadzony po to, aby zapewnić jednolitość zadań i kryteriów oceniania w całym kraju oraz porównywalność wyników i obiektywizm oceniania (prace maturalne są kodowane i oceniane przez zewnętrznych egzaminatorów).

Pisemny egzamin maturalny z języka polskiego na poziomie podstawowym trwa 170 minut i składa się z dwóch części: czytania ze zrozumieniem i tworzenia tekstu własnego na podstawie dołączonego do arkusza egzaminacyjnego tekstu literackiego. Uczeń ma do wyboru dwa tematy. Na poziomie podstawowym egzaminu sprawdzającego umiejętność pisania punktem wyjścia pracy abiturienta jest zatem tekst, który zdający otrzymuje. Tematy są redagowane w odniesieniu do jednego utworu literackiego (lub dwóch) i zobowiązują do odczytania utworu/utworów głównie na poziomie idei. Zawierają one polecenie, np. zanalizowania, zinterpretowania, porównania, skomentowania, wyrażenia opinii o problemie zawartym w tekście, scharakteryzowania bohatera i jego kreacji, języka utworu, prądu, zjawiska typowego dla epoki, przedstawienia własnych refleksji zainspirowanych problemem zawartym w utworze.

Sprawność tekstotwórcza maturzystów

Podejmując badania, chcieliśmy sprawdzić, w jakim stopniu maturzysta posiadł umiejętność napisania własnego tekstu. Aby to uczynić, zdający musiał najpierw przeczytać ze zrozumieniem tekst literacki, a następnie zanalizować go pod kątem tematu – zgodnie z procedurą właściwą dla danego rodzaju literackiego. Dodajmy, że teksty literackie do egzaminu wskazuje informator maturalny (tzw. syllabus), są więc one (lub raczej powinny być) uczniowi znane z lekcji w szkole.

Analizie poddaliśmy próbne wypracowania maturalne z roku 2006 na temat: „Na podstawie analizy podanego fragmentu i znajomości całego utworu scharakteryzuj Wertera. Zwróć uwagę na rolę miłości i literatury w życiu bohatera oraz jego stosunek do natury". Do arkusza dołączony został fragment powieści J.W. Goethego. Prace uczniowskie do analizy zostały wybrane losowo. Zwracano uwagę na strukturę wypowiedzi uczniowskich, a zwłaszcza na sposoby rozpoczynania i kończenia wypracowań.

Próbny egzamin maturalny jest z pewnością ważnym składnikiem procesu przygotowania uczniów do najważniejszego egzaminu zewnętrznego, czyli egzaminu maturalnego. Umożliwia on diagnozowanie braków oraz ich uzupełnienie.

Skuteczność wypowiedzi egzaminacyjnej zależy m.in. od tego, jakie argumenty i w jakim porządku zostały przedstawione. Strukturę wypowiedzi maturalnej

narzuca w pewnym stopniu struktura tematu. Temat określa przedmiot i zakres wypowiedzi (praca bez związku z tematem oceniana jest na 0 punktów, bez względu na inne walory, np. językowe). Jak pisze J. Porayski-Pomsta[3], temat jest istotny właśnie ze względu na strukturę wypowiedzi, która jest niezwykle ważna przy jej odbiorze, kiedy odbiorca odtwarza ją poprzez ciąg wnioskowań i hipotez interpretacyjnych. Temat wypowiedzi narzuca więc (przynajmniej w pewnym stopniu) jej formę. Tak jest w przypadku tematów wypracowań maturalnych, które formułowane są dość szczegółowo i narzucają określony porządek omówienia. W analizowanym przez nas temacie nadrzędną treścią jest charakterystyka Wertera. W drugiej części tematu znalazła się zwięzła instrukcja wskazująca piszącemu strukturę pracy: „Zwróć uwagę na rolę miłości i literatury w życiu bohatera oraz jego stosunek do natury". Dopiero wzięcie pod uwagę tematu w całości pozwala zbudować wypowiedź zgodną z tematem i dodajmy – z modelem odpowiedzi. Struktura modelu jest bowiem następująca:

1. Analiza fragmentu:
   a) cechy osobowe bohatera (0–6 punktów);
   b) rola miłości (0–3);
   c) rola literatury w kształtowaniu postawy życiowej (0–2);
   d) stosunek do natury (0–4).
2. Odwołania do całości utworu (0–6).

Podsumowując tę część naszych rozważań, stwierdzamy, że niezwykle ważna podczas tworzenia tekstu jest umiejętność analizy tematu.

Różne sposoby rozpoczynania wypowiedzi maturalnej

Kompozycja wypracowania maturalnego jest jednym z elementów podlegających ocenie. Dla ścisłości dodajmy, że punkty za kompozycję przyznaje się, gdy zostało zaliczone rozwinięcie tematu. Najwyżej punktowana (5 punktów) jest kompozycja podporządkowana zamysłowi funkcjonalnemu wobec tematu, spójna wewnętrznie, przejrzysta i logiczna, a także pełna konsekwencja w układzie graficznym. 3 punkty otrzymuje uczeń, który napisał pracę spójną, uporządkowaną według przyjętego kryterium i graficznie wyodrębnił jej główne części. Najniższa punktacja (1 punkt) dotyczy kompozycji na ogół spójnej, wskazującej na podjęcie próby porządkowania myśli.

Analiza zgromadzonego przez nas materiału wykazała, że uczniowie na ogół wiedzą, że dobry jest wstęp powiązany z tematem. Mają jednak problemy i z poprawnością językową, i z wiedzą merytoryczną. Większość przedstawia Wertera jako bohatera romantycznego, np.:

– *Werter to bohater romantyczny. Cechuje go wyjątkowa wrażliwość i emocjonalne podejście do świata. Jest wybitną jednostką zdolną do okazywania uczuć wyższych. Przytoczony fragment to list głównego bohatera do jego przyjaciela. Werter wyraża w liście swoje szczęście, że wreszcie udało mu się zamieszkać blisko swojej ukochanej.*

– *Werter był prawdziwym romantykiem, tak właśnie przedstawił go Goethe w swoim utworze „Cierpienia młodego Wertera".*

---

[3] J. Porayski-Pomsta, *O sprawności językowej nauczycieli. Na podstawie analizy początków i zakończeń wypracowań*, [w:] *Studia pragmalingwistyczne 1*, red. J. Porayski-Pomsta, H. Zgółkowa, Warszawa 1997, s. 107.

– Werter był młodzieńcem bez granic zakochanym w pięknej dziewczynie o imieniu Lotta. Nie jest to jednak prawdziwa miłość, ponieważ ów niewiasta nie odwzajemnia uczuć do młodego Wertera.

Pojawiają się także prace w zasadzie pozbawione jakiegokolwiek wprowadzenia, będące od razu analizą fragmentu, jak np.:

– Werter na początku ukazanego fragmentu, który to jest fragmentem listu do przyjaciela, jest niezmiernie szczęśliwy.

– Werter jest to tytułowy bohater utworu „Cierpienia młodego Wertera". Przytoczony fragment ukazuje go nam w chwili, gdy czuje się niesamowicie szczęśliwy. Taki stan duszy zawdzięcza temu, że mieszka w pobliżu Lotty – kobiety, która zawładnęła jego sercem i wypełnia każdą jego myśl.

W analizowanych przez nas pracach tylko jeden maturzysta rozpoczął tekst od wprowadzenia, które tylko luźno wiąże się z tematem:

– Uczucie miłości to dla epoki, w której tworzył J.W. Goethe, autor „Cierpień młodego Wertera", uczucie bardzo ważne i element wielu utworów. Prawie w każdym utworze tej epoki pojawia się wątek miłości, ale często też wątek nieszczęśliwej miłości, pełnej łez i goryczy. Okres ten w dziejach literatury przyniósł wiele utworów zasługujących na pochwałę i uwagę czytelników.

Elementy kończące pracę, podsumowania, wnioski, konkluzje

Zdaniem cytowanego już wcześniej J. Porayskiego-Pomsty[4], dobre zakończenie powinno zawierać syntetyczne ujęcie wniosków wynikających z analizy rozpatrywanego problemu oraz zwięzłą rekapitulację treści pracy.

Zapowiedź zakończenia, która pojawia się w większości wypracowań, jest świadectwem troski nadawcy o spójność kompozycyjną, a także dowodem świadomości formy wypowiedzi. Znacznie gorzej jest z jakością tych podsumowujących uogólnień, np.:

– Podsumowując, Werter jest typową postacią romantyczną. Cechuje go nadzwyczajna wrażliwość, uczuciowość, a także miłość do natury. Jest postacią, która szuka sensu życia, ciągle błądzi. Szczęście daje mu jego niespełniona miłość, która wypełnia całe jego życie. Prowadzi wędrowniczy tryb życia, żyje w zgodzie z naturą.

– Podsumowując, bohater powieści Goethego jest romantykiem kochającym przyrodę, literaturę. Jednak w chwili cierpienia z powodu Lotty jego stosunek się diametralnie zmienia, traci on chęć do życia, zatraca swoje wartości, które tak szanował. Gdy już wie, że nie może być z Lottą, staje się zupełnie innym człowiekiem. Jednak jego romantyczna postawa zmusza go do popełnienia samobójstwa.

– Podsumowując, uważam, że przytoczone argumenty w pełni pokazują, jaką osobą jest Werter. Posiada on cechy wskazujące na jego romantyczne usposobienie. Na wszelkie sposoby szuka styczności z ukochaną, jednak jak prawdziwy romantyk nie potrafi sfinalizować swego uczucia. Stąd bierze się też tytuł utworu Cierpienia młodego Wertera. Bohater, mimo powierzchniowego szczęścia, cierpi wewnętrznie i to cierpienie staje się celem jego życia. Werter, nie mogąc się przełamać, ostatecznie popełnia samobójstwo. Jest to typowy obraz romantyka, którego życie jest pasmem cierpień i niepowodzeń, które kończy on w imię idei romantyzmu.

Zauważmy, że we wszystkich przytoczonych przykładach pojawiają się językowe sygnały wprowadzające zakończenie: *podsumowując*, ale także *kończąc*,

[4] Tamże, s. 112.

reasumując. Są to ważne środki metajęzykowe, pozwalające nadawcy tekstu dokonać rekapitulacji treści, a odbiorcy – odczytać strategię nadawcy. Można także zauważyć, że uczniowie mają świadomość, iż zakończenie, podobnie jak wstęp, powinno odwoływać się do tematu, ale logika ich wypowiedzi i ich kształt językowy często zakłócają komunikację, prowadząc do całkowitego zatarcia sensu, jak w poniższym przykładzie:

– *W życiu Wertera główną rolę grała miłość, literatura, którą się zachwycał, a także natura, którą ubóstwiał za piękno i naturalność. Bohater tęsknił do tego, co było, do ukochanej, chciał zmienić swą tęsknotę w istotę tworzenia tego związku, pragnął kochać i spełnić się nad życie, dosięgnąć zenitu wytrzymałości uczucia. Niestety, tak się nie stało, to, co było kiedyś „tam", zamieniło się w teraźniejszość „tu", wszystko powróciło do normalnych kształtów, wieczne szczęście znikło i nektar miłości tak jak znicz się wypalił, skończył się, znikł i już nigdy nie powróci. Tak też jest z miłością, skończyła się i już nigdy nie odczuje, nie poczuje tego pragnienia i szczęścia ponad wszystko, jakiego tylko może doznać człowiek, wszystko się skończyło i nie powróci już nigdy.*

Postulaty dydaktyczne

Szczegółowa lektura wypracowań maturalnych wykazała, że dla ucznia tekst często był pretekstem do swobodnej wypowiedzi na temat, do luźnych rozważań, osobistych sądów niewynikających z treści, bez rzetelnej analizy podanego fragmentu. Raziła mała umiejętność w wykorzystaniu przez uczniów załączonego tekstu. Maturzyści także nieumiejętnie analizowali załączone fragmenty w kontekście całego utworu lub epoki. Wyraźnie brak im umiejętności funkcjonalnego zastosowania wiedzy. Wskazują i nazywają poszczególne elementy świata przedstawionego utworu, jednak interpretacja wskazanych elementów często przekracza ich możliwości. Niejednokrotnie znają oni lekturę, do której się odwołują, czynią to jednak bez związku z tematem. Jeśli nawet posiadają wiedzę na temat autora, epoki, to przywołują fakty niezwiązane z problemem zawartym w temacie.

Egzamin maturalny z języka polskiego wykazał nieumiejętność czytania tematu wypracowania ze zrozumieniem. Często zamiast analizy i interpretacji pojawiało się streszczenie fragmentu lub utworu. Analiza tekstu, rozumiana jako działania badawcze zmierzające do ustalenia, z jakich elementów i w jaki sposób zbudowany jest utwór literacki, sprawia zdającym trudność. Sposób prezentowania świata przedstawionego pozostaje niemal poza sferą zainteresowania zdających, a jest to podstawowa kwestia przy dokonywaniu analizy tekstu.

Pewne trudności sprawiało też komponowanie wypracowania. W wielu pracach brakowało myśli przewodniej, występował chaos, widoczna była nieumiejętność hierarchizowania argumentów czy nielogiczna argumentacja. Systematycznemu ćwiczeniu powinna również podlegać umiejętność wyciągania wniosków, które często są płytkie, niepełne albo żadne (w niektórych pracach brakowało jakiegokolwiek podsumowania). Praktyka pokazuje, że bardzo rzadko piszący otrzymuje za wniosek maksymalną liczbę punktów – 4. Do tego należy dodać niski poziom stylistyczny prac, mieszanie różnych form podawczych, ubogie słownictwo, liczne powtórzenia.

Na koniec kilka wskazówek dydaktycznych, nasuwających się po lekturze wypracowań maturzystów:

1. Na lekcjach trzeba koncentrować się na analizie i interpretacji tekstu. W związku z tym, zamiast ilustrować twórczość poety lub pisarza mnogością przykładów, warto omówić jeden, dwa utwory, ale bardzo dokładnie, aby nauczyć procedur analizy.

2. Trzeba zwracać uwagę na sposób przedstawienia treści przez autora, na to, jak napisany jest utwór, żeby uczeń wiedział, że i on musi temu poświęcać uwagę.

3. Warto akcentować elementy typowe dla rodzajów literackich, danego okresu literackiego, twórcy, gatunku.

4. Środki stylistyczne trzeba traktować funkcjonalnie, aby uczniowie nie tylko je rozpoznawali, ale też umieli tę wiedzę wykorzystać do interpretacji tekstu.

5. Więcej uwagi należy poświęcać kompozycji omawianych utworów.

6. Konieczne jest nauczenie czytania ze zrozumieniem tematów wypracowań.

7. Trzeba pokazywać różnicę między streszczeniem a analizą tekstu.

8. Należy pamiętać, że przygotowanie do matury polega na uczeniu metod pracy z utworem, nie tylko na rozwiązywaniu przykładowych arkuszy.

Wnioski

W konkluzji warto pokusić się o kilka refleksji ogólnych. Żyjemy w świecie wypełnionym tekstami. W pewnym sensie nasz udział w komunikacji to tworzenie, współtworzenie, odbieranie i rozumienie tekstów[5]. Jakie są więc przyczyny niskiej kompetencji tekstotwórczej uczniów? Czy są to tylko zaniedbania edukacyjne, czy może także niedoskonałość modelu? Pewnie w jakimś stopniu i jedno, i drugie.

Nowa matura ciągle budzi wiele kontrowersji i wywołuje polemiki. Świadomi jej niedostatków uważamy jednak, że rolą nauczyciela jest przede wszystkim przygotowanie ucznia do tego egzaminu, bez względu na to, jakie emocje on wyzwala. Uczenie tworzenia tekstu własnego musi zatem wiązać się z nauką warsztatu pisania: logicznego, zwięzłego, analitycznego. Czy zatem w niepamięć odeszły już czasy, gdy lekcje języka polskiego pozwalały „wyzwalać wyobraźnię" i doceniać wszelkie twórcze działania?

[5] J. Jagodzińska, *O tekście*, [w:] *Praktyczna stylistyka*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2003, s. 79.

Text production skills of secondary school – leaving students in interpretation of a fragment of prose (the new *Matura* examination)

Abstract

Text production skills, that is the ability to produce a coherent, complete text on a given subject, is an important item in the core curriculum and school curricula; reception and production of a text is crucial skills in the modern concept of language training in contemporary schools.
A detailed analysis of *Matura* (school-leaving) examination papers (the mock-exam in 2006) shows that frequently a text gives students an opportunity to produce a "free" piece of writing, a collection of loosely related reflections, and personal opinions, which are irrelevant to the content of the text and do not result from a careful analysis of the provided excerpt. Students' papers often contain a summary of the text instead of its analysis and interpretation.
In such a situation, the main task of a Polish teacher is training the pupils in the writing skills, in logical, analytical, and coherent writing. Must the times be forgotten, then, when Polish lessons allowed the pupils to "free their imagination" and appreciate all creative activities?

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Beata Prościak

„Rozprawka z czytania ze zrozumieniem" – czyli o najnowszej formie matury pisemnej z języka polskiego na poziomie podstawowym

Temat artykułu dotyczy przede wszystkim oceny ostatnich innowacji, wprowadzonych w nowej formule egzaminu maturalnego z języka polskiego. Spostrzeżenia odnoszą się głównie do jego części pisemnej. Poczynione obserwacje skłaniają do refleksji nad celowością i zasadnością takich innowacji. Chodzi głównie o wypracowanie pisemne, które podczas tegorocznej matury przyjęło formę „rozprawki z czytania ze zrozumieniem".

Niepokoić może fakt, że dzisiejsza matura z języka polskiego sprowadza się w większości wyłącznie do czytania ze zrozumieniem. Uczeń nie musi się już wykazywać ani wiedzą, ani głębszymi przemyśleniami. Jednak – jak twierdzi Ewa Nowak – „bez rzeczowej wiedzy uczeń nie może osiągnąć przewidywanych umiejętności, które wyznaczają kolejny poziom zdobywanych wiadomości"[1].

Celem podjęcia tej problematyki jest ukazanie możliwości innych rozwiązań, które sprzyjałyby nie tylko ocenie umiejętności uczniów, ale także ich wiedzy i rozwijaniu twórczego myślenia. Tworzeniu wypowiedzi pisemnych powinien towarzyszyć nie tylko odbiór i rozumienie tekstu, ale również dostrzeganie i interpretowanie związków między tekstem a kontekstami[2]. Poza tym jednym z głównych celów uczyniono prezentację materiału badawczego, potrzebnego maturzyście do opracowania tematu wypracowania pisemnego. Uwaga zostanie skupiona na przedstawieniu ostatnich innowacji, wprowadzonych w nowej formule pisemnego egzaminu maturalnego z języka polskiego. Dotyczą one przede wszystkim sposobu redagowania klucza odpowiedzi.

> Rozprawka to przecież „mała rozprawa", a zatem szkolny i uproszczony wariant gatunku prozy naukowej, gatunku, który definiowany jest jako: rozbudowana wypowiedź naukowa […] poświęcona omówieniu jakiegoś zagadnienia z pewnego określonego punktu widzenia, **prezentująca pełny zasób dostępnego materiału dowodowego,** rozwinię-

[1] E. Nowak, *Cele edukacji polonistycznej,* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty,* red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 21.

[2] Tamże.

tą argumentację, a także sam bieg rozumowania, prowadzącego do końcowych rezultatów poznawczych[3].

Niech ta definicja stanowi początek rozważań nad obecną formułą pisemnej matury z języka polskiego.

Mówiąc bardzo ogólnie, rozprawka stanowi analizę i pisemne opracowanie jakiegoś problemu. Jej głównym celem jest refleksja nad tym problemem, rozpatrzenie możliwości jego rozwikłania. Ta forma wypowiedzi odsłania cały proces myślowy i dlatego powinna ją charakteryzować: „logiczność, konsekwencja i precyzja myślowa"[4].

Warto rozpocząć od kilku zaleceń, wiążących się z napisaniem właściwie zredagowanej rozprawki. się Będą się one odnosiły do materiału badawczego, którym uczyniono źródła argumentacji, mające wpływ na ilość zdobytych punktów (zwłaszcza za rozwinięcie tematu pracy). Rodzaj argumentacji uzależniony jest od tematu, ale wśród najczęściej wykorzystywanych źródeł wymienia się zwłaszcza: odpowiednio dobrany cytat z utworu, omówienie fragmentu utworu, przytoczony sąd jakiegoś autorytetu, twórczość innych pisarzy, inne dzieła literackie wspierające tezę rozprawki[5].

Przyjrzyjmy się bliżej wykorzystaniu głównego źródła argumentacji (treści utworu) na poziomie podstawowym pisemnej matury z języka polskiego w roku szkolnym 2006/07. Temat pierwszy brzmiał: „Jak symbolika ziarna z bajki opowiedzianej przez Żegotę objaśnia sens męczeństwa młodzieży polskiej? Analizując przytoczony fragment *Dziadów* Adama Mickiewicza, zwróć uwagę na sytuację studentów i ich postawy". Za rozwinięcie tematu uczeń mógł otrzymać maksymalnie 25 punktów. Ponadto za kompozycję – 5 punktów, styl – 5 punktów, język – 12 punktów, zapis – 3 punkty i dodatkowo 4 punkty za szczególne walory pracy (które nie są wliczane do ilości punktów). W sumie uczeń mógł otrzymać za rozprawkę 50 punktów. Klucz odpowiedzi do tematu pierwszego sugeruje, że zadaniem ucznia było: wymienienie bohaterów sceny (1 punkt), przedstawienie sytuacji, w której znaleźli się bohaterowie oraz sprawcy wydarzenia (6 punktów), zaprezentowanie postawy młodzieży (5 punktów), odczytanie symboliki wyrażającej sens męczeństwa dzieci i młodzieży (3 punkty).

Te wszystkie informacje można było odczytać na podstawie analizy dołączonego fragmentu. Za czytanie fragmentu tekstu ze zrozumieniem uczeń otrzymywał więc łącznie 15 punktów, w których zawierała się ocena logicznego myślenia, oceniona na 3 punkty. Natomiast interpretacja odnosząca się do bajki Goreckiego (opowiedzianej przez Żegotę) mogła być oceniona najwyżej na 6 punktów. W tym przypadku uczeń już musiał chociaż częściowo wykazać się wiedzą, dotyczącą ogólnego przesłania utworu. Wnioski oceniono maksymalnie na 4 punkty. Wysnucie przez ucznia pełnych wniosków[6] świadczyło o znajomości kontekstów, np. biblijnego czy

---

[3] J. Maćkiewicz, *Jak przygotować się do napisania rozprawki maturalnej?,* „Język Polski w Szkole Średniej" 2000/01, s. 52.

[4] M. Kuziak, S. Rzepczyński, *Jak pisać,* Bielsko-Biała 2001, s. 163.

[5] Tamże, s. 166.

[6] Ewa Nowel twierdzi, że na maturze w 2005 roku najsłabsze wyniki osiągnięto ze sztuki uogólniania. Dla lepszego jej wyćwiczenia proponuje umieszczenie wybranego tekstu

historiozoficznego. Przy wnioskach częściowych (za 2 punkty) wystarczyło dostrzec, *że symbolika ziarna wyraża zbawczą moc cierpienia, zapowiada odrodzenie*. Dokonując jedynie próby podsumowania za 1 punkt, uczeń mógł jedynie wspomnieć, że *symbolika ziarna nadaje męczeństwu młodzieży szczególne znaczenie*.

Jak można zauważyć z powyższych rozważań, odpowiadając na temat pierwszy, uczeń powinien wykazać się umiejętnościami: czytania fragmentu tekstu ze zrozumieniem (15 punktów), analizy fragmentu w odniesieniu do wiedzy z zakresu ogólnej wymowy dzieła (6 punktów), wnioskowania, uogólniania, logicznego myślenia (4 punkty). Uczeń szczególnie zdolny mógł uzyskać jedynie dodatkowe 4 punkty za szczególne walory pracy.

Podobna sytuacja zaistniała również w przypadku tematu drugiego, który brzmiał: „Analizując fragmenty *Przedwiośnia* i *Granicy*, porównaj kreacje matek. Określ wzajemne relacje między matką a dzieckiem, wykorzystując także znajomość utworów". Za rozwinięcie tematu można było uzyskać również 25 punktów, w tym uczeń powinien wykazać się umiejętnościami: analizowania i odczytania fragmentów podanych tekstów ze zrozumieniem (11 punktów), logicznego myślenia, które sprowadzało się do wstępnego rozpoznania zasady zestawienia fragmentów (3 punkty) oraz do funkcjonalnego umiejscowienia fragmentów w utworach (1 punkt) – łącznie 4 punkty, wykorzystania wiedzy dotyczącej kontekstów powieści, które odnosiły się do relacji między matką a dzieckiem (6 punktów), wnioskowania i logicznego myślenia (4 punkty).

Jeśli zestawimy punkty za czytanie ze zrozumieniem (łącznie z punktami za logiczne myślenie) i porównamy je ilościowo z punktacją za wiedzę dotyczącą kontekstów dzieła, otrzymamy proporcje 3:1. Zarówno w przypadku pierwszego, jak i drugiego tematu było to 19:6 punktów. Wynika z tego, że obecna matura pisemna z języka polskiego wymaga od ucznia jedynie 1/3 wiedzy i 2/3 umiejętności: czytania ze zrozumieniem, wnioskowania i logicznego myślenia. Te proporcje dotyczą tylko punktów za rozwinięcie tematu wypracowania pisemnego.

Łącznie za rozprawkę można uzyskać 50 punktów. Zestawienie punktowe i procentowe przedstawia tabela 1.

Tab. 1. Zestawienie ocenianych elementów rozprawki maturalnej

	Czytanie ze zrozumieniem i logiczne myślenie	Wiedza dotycząca kontekstów dzieła	Kompozycja	Styl	Język	Zapis	Szczególne walory pracy (punktacja dodatkowa)	Razem
Ilość punktów	19	6	5	5	12	3	4	50
Zestawienie procentowe	38%	12%	10%	10%	24%	6%	8%	100%

Źródło: opracowanie własne

Jak widać, analiza fragmentu tekstu idzie w kierunku czytania ze zrozumieniem i streszczania problematyki fragmentu (38% umiejętności). Poza tym umiejętności

w świetle genezy i faktów. Zob. E. Nowel, *Jak uczyć pisania interpretacji? Modele metody i metody*, „Język Polski w Liceum" 2005/06, nr 3, s. 11.

sprawdza się przez odpowiednią kompozycję, styl, język, zapis (dodatkowe 50%). Łącznie umiejętności odnoszą się do 88% wymagań maturalnych. Natomiast wiedza dotycząca kontekstów dzieła odnosi się tylko do 12% wiadomości. Uczniowie zdolni mogą uzyskać dodatkowo za wiedzę jedynie 8% w ogólnej puli punktacji.

Dodatkowo weźmy pod uwagę fakt, że jest to tylko jedna z części matury pisemnej z języka polskiego. Gdyby uwzględnić również część pierwszą, dotyczącą typowego czytania ze zrozumieniem, za którą można uzyskać 20 punktów, zestawienia punktowe i procentowe wyglądałyby w ten sposób, jak to prezentuje tabela 2.

Tab. 2. Zestawienie ocenianych elementów pisemnej części egzaminu maturalnego z języka polskiego uwzględniające czytanie ze zrozumieniem oraz rozprawkę maturalną

	Czytanie ze zrozumieniem i logiczne myślenie	Wiedza dotycząca kontekstów dzieła	Kompozycja	Styl	Język	Zapis	Szczególne walory pracy (punktacja dodatkowa)	Razem
Ilość punktów	39	6	5	5	12	3	4	70
Zestawienie procentowe	56%	9%	7%	7%	17%	4%	6%	100%

Źródło: opracowanie własne

Patrząc na powyższe zestawienie pod kątem wymagań maturalnych, można stwierdzić, że dzisiejsza matura z języka polskiego sprawdza głównie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Można za nie uzyskać aż 56% z ogólnej punktacji. Dodajmy do tego fakt, że wystarczy mieć 30% punktów, aby zdać egzamin maturalny. W tej sytuacji należałoby się zastanowić, skąd wzięły się takie proporcje wymagań i jak się one mają do motywowania uczniów w odniesieniu do zdobywania wiedzy i czytania lektur.

Być może należałoby zmodyfikować wymagania w ten sposób, żeby jednocześnie zachęcić uczniów do czytelnictwa i nauki. Gdyby temat rozprawki maturalnej został sformułowany nieco inaczej i odnosiłby się chociażby do wartości, motywów, toposów osadzonych w kontekstach – nie tylko podanego fragmentu, ale również innych wybranych przez ucznia dzieł[7] – można byłoby zmodyfikować również klucz odpowiedzi. Okazuje się, jak twierdzi Bożena Chrząstowska, że nie tylko wydana w marcu 2005 roku Podstawa programowa kształcenia ogólnego[8], ale również klucze odpowiedzi konstruowane są dla wygody komisji egzaminacyjnych[9]. Natomiast polonista – jak pisze Zenon Uryga – staje się wykonawcą centralnie ustalanych planów czytania i poznawania z góry zadekretowanego kanonu"[10]. Można w tym miejscu zaproponować analizę i interpretację, która byłaby nastawiona na myślenie symboliczne, oparte, w przypadku pierwszego tematu, nie tylko na fragmencie

[7] Zgodnie z zasadą, że: „żywy kanon kulturowy mający moc formacyjną tworzą nie arcydzieła, lecz idee i wartości aprobowane przez odbiorców". Zob. B. Chrząstowska, *Kłopot z kanonem w szkole,* „Polonistyka" 2007, nr 5, s. 29.

[8] B. Chrząstowska, *Kłopot z kanonem w szkole,* „Polonistyka" 2007, nr 5, s. 32.

[9] Tamże, s. 33.

[10] Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego,* „Polonistyka" 2007, nr 8, s. 13.

Dziadów Adama Mickiewicza, ale również innych utworów, które nawiązywałyby do tej problematyki. Podobnie można byłoby postąpić w przypadku tematu drugiego, dotyczącego kreacji matek i ich relacji z dziećmi. Uczeń znający literaturę z łatwością dobierze sobie odpowiednie utwory i przedstawi temat, uwzględniając szerokie konteksty[11]. Proponowana formuła nie jest żadną nowością zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, gdyż przypomina „starą maturę" z języka polskiego, która dawała uczniom więcej motywacji do pracy i skłaniała do większego wysiłku i systematycznego czytelnictwa.

Gdyby w temacie drugim dodać jeszcze jedno słowo, matura mogłaby mieć całkowicie inny charakter. Temat brzmiałby następująco: „Analizując fragmenty *Przedwiośnia* i *Granicy,* porównaj kreacje matek. Określ wzajemne relacje między matką a dzieckiem, wykorzystując także znajomość **innych** utworów". Dodanie słowa „innych" zmienia charakter rozprawki z odtwórczej na twórczą. Ponadto stwarza możliwość napisania dłuższego tekstu niż 250 słów. Daje większe szanse uczniom zdolnym, aby wykazali się nie tylko umiejętnościami, ale również wiedzą. Umożliwia też zdanie matury uczniom słabszym, gdyż odpowiednio zredagowany klucz odpowiedzi mógłby uwzględniać wiedzę i umiejętności zarówno tych zdolnych, jak i przeciętnych. Byłby też bardziej miarodajny, zwłaszcza w takim przypadku, gdy uczeń ma możliwość otrzymania 30% punktów za analizę i interpretację podanych fragmentów tekstu i 20% za wiadomości odnoszące się do treści lektury (łącznie 50%). Pozostałe 50% punktów uczeń uzyskałby za kompozycję, język, styl, zapis. Ponadto można byłoby docenić wysiłki ucznia już nie czterema punktami, ale dodatkową pulą 50% punktacji za szczególne walory pracy oraz dobór wiadomości i utworów wykraczających ponad program nauczania. Powyższe dane dotyczą tylko pisania własnego tekstu. Natomiast część pierwsza matury, odnosząca się bezpośrednio do czytania ze zrozumieniem, mogłaby zostać nie zmieniona.

Poziom rozszerzony

Jeżeli chodzi o poziom rozszerzony, przeanalizowano temat pierwszy, który brzmiał: „Dwa obrazy prowincji. Porównaj sposoby ich kreacji w podanych fragmentach *Pani Bovary* Gustawa Flauberta i *Republiki marzeń* Brunona Schulza". Za rozwinięcie tematu uczeń mógł otrzymać maksymalnie 26 punktów. Ze względu na fakt, że żaden z przytoczonych w temacie utworów nie należy do lektur obowiązkowych ani na poziomie podstawowym, ani rozszerzonym[12], uczeń mógł mieć do czynienia z utworami nieznanymi (lub znanymi jedynie we fragmentach[13] bądź z lektury własnej). Niektórzy maturzyści mogli pracować tylko na podstawie fragmentów. Klucz odpowiedzi zakładał, że uczeń powinien umieć: czytać i analizować teksty ze zrozumieniem, opisując obrazy prowincji (10 punktów), przedstawić sposoby kreacji, opierając się na wykorzystaniu wiedzy z zakresu motywów, konwencji i kontekstów literackich oraz umieć wykorzystać w swojej argumentacji wiadomo-

[11] Lekturę celowo dobranych kontekstów włączanych np. w czytanie *Mistrza i Małgorzaty,* a następnie porządkowanie refleksji proponuje np. Z.A. Kłakówna. Zob. tejże, *Dostojewski w liceum: zakaz, nakaz czy możliwość lektury?,* „Polonistyka" 2007, nr 8, s. 24–30.

[12] Zob. *Informator maturalny od roku 2005 z języka polskiego,* Kraków 2003, s. 27–29.

[13] Fragment *Pani Bovary* zamieszcza np. podręcznik: W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura, klasa 2,* Warszawa 2003, s. 198–202.

ści z zakresu nauki o języku i stylistyki praktycznej (12 punktów), wyciągać wnioski z poczynionych obserwacji (4 punkty). Ilościowe zestawienie wymagań przedstawia poniższa tabela 3.

Tab. 3. Zestawienie wymagań na poziomie rozszerzonym matury z języka polskiego w roku szkolnym 2006/07 (za pracę pisemną bez testu z czytania ze zrozumieniem)

	Czytanie ze zrozumieniem	Umiejętne wykorzystanie wiedzy	Wnioskowanie i uogólnianie	Kompozycja	Styl	Język	Zapis	Szczególne walory pracy (punktacja dodatkowa)	Razem
Ilość punktów	10	12	4	2	2	8	2	4	40
Zestawienie procentowe	25%	30%	10%	5%	5%	20%	5%	10%	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie klucza odpowiedzi

Teraz wypada odnieść się do standardów wymagań egzaminacyjnych, które obejmują trzy obszary: I – Wiadomości i rozumienie, II – Korzystanie z informacji, III – Tworzenie informacji[14].

Proponując innowacyjne korekty pisemnej formuły egzaminu maturalnego z języka polskiego, warto odnieść się chociaż do wybranych standardów, które mogłyby tworzyć punkt oparcia dla nowych rozwiązań. Rozprawka na poziomie podstawowym matury mogłaby w szczególności bazować na następujących standardach: I.19, II.25, II.33, II.34, III.16, III.17, III.18[15]. Na ich podstawie można zakreślić ogólny charakter proponowanej redakcji tematów rozprawek maturalnych na poziomie podstawowym. Mogłyby one odnosić się chociażby do wartości uniwersalnych, motywów i toposów, które uczeń miałby opracować nie tylko na podstawie podanego fragmentu, ale również w kontekście wybranych przez niego innych dzieł i tekstów kultury. Rozwiązanie to zbliżałoby nową maturę do starego typu egzaminu dojrzałości, z taką jednak różnicą, że oceniana byłaby przez egzaminatorów zewnętrznych.

Podobne priorytetowe wymagania można byłoby postawić na poziomie rozszerzonym. Mogą je określać z kolei standardy: I.6, I.12, II.1, II.5, III.1, III.2, III.3[16], na podstawie których można zaobserwować ogólny schemat tworzenia tematów wypracowań maturalnych na poziomie rozszerzonym. Podstawowe założenia są spójne z poziomem podstawowym. Główne przesłania tematów mogłyby się również opierać na toposach, motywach, wartościach ważnych dla naszej kultury. Dużą rolę odgrywałaby integracja treści literackich z innymi kontekstami, np. filozoficznymi, historycznymi oraz z zakresu teorii literatury, językoznawstwa, stylistyki i wiedzy o kulturze. Ponadto oprócz przyjętej dzisiaj formy rozprawki o walo-

[14] *Informator maturalny...,* Kraków 2003, s. 21.

[15] Tamże, s. 21–27.

[16] Tamże.

rach eseistycznych, eseju[17] (również tego interpretującego tekst poetycki[18]) lub interpretacji porównawczej, można wprowadzić dla zainteresowanych i szczególnie uzdolnionych chociażby uczniowskie próby stylizacji na język pisarza, dzieła lub gatunek literacki. Ponadto warto na tym poziomie zaproponować możliwość wyboru pisania w formie wybranych gatunków dziennikarskich, np. felietonu[19]. Podobnie jak na poziomie podstawowym uczniowie mogliby wybierać spośród różnych lektur i innych znanych im źródeł informacji. Mieliby również obowiązek analizy i interpretacji podanego fragmentu tekstu pod kątem tematu. Na tej podstawie warto byłoby również zmodyfikować ilość przyznawanych punktów za rozwinięcie tematu. Propozycję takiej punktacji w ujęciu procentowym przedstawia tabela 4.

Tab. 4. Propozycja przyznawania punktów za rozwinięcie tematu w wypracowaniu maturalnym na poziomie podstawowym i rozszerzonym

Poziom matury	Analiza fragmentu	Całość analizowanego utworu	Odpowiednie dobranie innych utworów do tematu	Szczególne walory pracy (punktacja dodatkowa)
Podstawowy	30%	20%	50%	50%
Rozszerzony	25%	25%	50%	50%

Źródło: opracowanie własne

Dotychczas, jak zostało już wcześniej wspomniane, uczniowie zdobywali większość punktów na podstawie podanego fragmentu. Moja propozycja uwzględnia nie tylko analizę i interpretację zamieszczonego tekstu (chociaż nie neguje potrzeby takiej analizy), ale również całość analizowanego utworu, dobór innych utworów odpowiednio związanych z tematem oraz innych różnorodnych kontekstów. Ponadto propozycja ta odnosi się również do szczególnych walorów pracy, do których można zaliczyć chociażby inne dodatkowe teksty kultury i konteksty wychodzące ponad program.

Do szczególnych walorów pracy na poziomie rozszerzonym proponuje się zaliczyć m.in.: stronę stylistyczną pracy (swoistą indywidualizację języka), przyjętą formę wypowiedzi (stylizacja, esej, felieton itp.), głębokie i wychodzące ponad program nauczania teksty kultury i różnego typu konteksty, oryginalność ujęcia tematu.

Poniżej w tabelach 5 i 6 zostanie przedstawione porównanie zestawień ocenianych elementów rozprawki maturalnej z roku szkolnego 2006/07[20] oraz w ujęciu zmienionym po proponowanych zmianach zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym.

[17] „Esej – nazywany drogą myślenia i poezją myśli – łączy sztukę argumentów, logicznie podawanych i omawianych, ze sztuką słowa". Zob. A. Pragłowska, *Napisz lepiej. Wiadomości i ćwiczenia dotyczące wybranych form wypowiedzi dla uczniów gimnazjum i liceum,* Warszawa 2000, s. 74.

[18] Wskazówki do pisania tego typu eseju zob. np. tamże, s. 97–114.

[19] S. Bortnowski pisze: „Nie wyobrażam sobie zajęć z języka polskiego w szkole średniej bez chociażby jednej próby felietonowej". Zob. S. Bortnowski, *O rozprawce, eseju i innych formach pisemnej wypowiedzi ucznia,* „Język Polski w Gimnazjum" 2005/06, nr 2, s. 13.

[20] Obliczenia sporządzono na podstawie klucza odpowiedzi

Tab. 5. Zestawienie ocenianych elementów rozprawki maturalnej na poziomie podstawowym po proponowanych zmianach za pracę pisemną bez testu z czytania ze zrozumieniem

	Czytanie ze zrozumieniem i logiczne myślenie	Wiedza dotycząca znajomości dzieła i jego kontekstów	Kompozycja	Styl	Język	Zapis	Szczególne walory pracy (punktacja dodatkowa)	Razem
Ilość punktów w obecnie obowiązującym ujęciu	19	6	5	5	12	3	4	50
Zestawienie procentowe w obecnie obowiązującym ujęciu	38%	12%	10%	10%	24%	6%	8%	100%
Zestawienie procentowe w ujęciu zmienionym	10%	40%	10%	10%	24%	6%	50%	100%

Źródło: opracowanie własne

Tab. 6. Zestawienie ocenianych elementów rozprawki maturalnej na poziomie rozszerzonym za pracę pisemną bez testu z czytania ze zrozumieniem

	Czytanie ze zrozumieniem	Umiejętne wykorzystanie wiedzy	Wnioskowanie i uogólnianie	Kompozycja	Styl	Język	Zapis	Szczególne walory pracy (punktacja dodatkowa)	Razem
Ilość punktów w obecnie obowiązującym ujęciu	10	12	4	2	2	8	2	4	40
Zestawienie procentowe w obecnie obowiązującym ujęciu	25%	30%	10%	5%	5%	20%	5%	10%	100%
Zestawienie procentowe w ujęciu zmienionym	10%	40%	15%	5%	5%	20%	5%	50%	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie klucza odpowiedzi

Zestawienia te wyraźnie sugerują, że wskazane byłoby zmniejszenie punktacji za czytanie ze zrozumieniem na rzecz punktacji za umiejętne wykorzystanie wiedzy potrzebnej do analizy i interpretacji, wnioskowanie i uogólnianie. W tym miejscu

warto przywołać słowa Stanisława Bortnowskiego, który stworzył swoją propozycję kryteriów ocen pracy maturalnej z języka polskiego:

> proponuję, aby punktacja za czytanie tekstu ze zrozumieniem była oddzielna i nie wpływała na ocenę wypracowania, są to albowiem inne umiejętności i nie powinno się ich łączyć. Jeżeli czytanie ze zrozumieniem pozostanie na maturze, wówczas i uczeń, i komisje rekrutacyjne powinny znać dwa wyniki próby egzaminacyjnej[21].

Proponowane rozwiązania mają na uwadze nie tylko dobro uczniów słabych i przeciętnych, ale również bardzo zdolnych, którzy do tej pory nie mieli możliwości pełnego zaprezentowania swojej wiedzy i umiejętności. Uczniowie wybierający poziom podstawowy mogliby popisać się nie tylko umiejętnościami, jak również dojrzałą wiedzą nie tylko z zakresu jednej lektury, ale również z ogólnej znajomości innych tekstów kultury. Z kolei na poziomie rozszerzonym zostałby doceniony styl pisania, oryginalny pomysł, a przede wszystkim wiedza, którą uczeń zdobył nie tylko w szkole, ale również w wyniku samokształcenia, czy też uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych. Tak zaproponowana formuła egzaminu maturalnego z języka polskiego mogłaby skłonić uczniów do czytania całości lektur, a nie tylko zdobywania umiejętności analizy fragmentów tekstu. Ponadto, co najważniejsze, zmotywuje ich do poszerzania ogólnej wiedzy humanistycznej. Trudno jest zachęcić uczniów do czytania lektur w szkole średniej, wykorzystując tylko sposoby stosowane na niższych szczeblach edukacji[22]. Jedno jest pewne: ucząc, trzeba pamiętać – jak pisze Stanisław Bortnowski – „o radości obcowania z literaturą", gdyż „nuda zabija dzieło"[23]. Czytanie ma jednak sens jedynie wtedy, „gdy oznacza rzeczywiste czytanie, owocuje namysłem i twórczym działaniem, do którego pobudzają dzieła kontrowersyjne i trudne"[24].

An essay based on reading comprehension' – on the new form of the written Matura exam in Polish

Abstract

The subject of the article concerns the evaluation of the recent innovations introduced in the new formula of the *Matura* (secondary school-leaving) examination in Polish. The presented reflections refer mainly to the written part of the exam. The observations made by the author encourage a reflection on the purposefulness and sense of such innovations, chiefly the composition task, which in this year's exam took on the form of "an essay based on reading with comprehension"

It may raise concerns that today's *Matura* examination in Polish is in its majority reduced to reading with comprehension. The aim of taking up this subject is to show alternative solutions,

[21] S. Bortnowski, *Propozycja kryteriów ocen pracy maturalnej z języka polskiego,* „Język Polski w Liceum" 2006/07, nr 4, s. 75.

[22] Marzena Marczyk proponuje m.in. przeczytanie uczniom fragmentu jakiejś książki i przerwanie w najciekawszym momencie. Zob. M. Marczyk, *Rozprawka bez metody,* „Między Nami Polonistami" 2007, nr 7, s. 10.

[23] S. Bortnowski, *Jak literatura wychowuje?,* „Polonistyka" 2007, nr 8, s. 19.

[24] *List otwarty do Prezesa Rady Ministrów Jarosława Kaczyńskiego,* „Polonistyka" 2007, nr 7, s. 44.

which would enhance not only the evaluation of pupils' skills, but also their knowledge and development of creative thinking.
If the topic of the examination essay was worded in a different way, and referred e.g. to values, motives, or topoi set in the context of not only the provided excerpt, but also other works selected by the pupil, the answer key could also be modified.
The suggested solutions take into consideration not only the benefit of the average and below-average pupils, but also the benefit of the very talented ones, who up till now have not had an opportunity to fully present their knowledge and skills.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Dominika Dworakowska-Marinow
Małgorzata Gajak-Toczek

Czytając Herberta. Poezja autora *Rovigo* w świetle sztuk plastycznych i muzyki

Adam Zagajewski (ur. 1945) w szkicu *Początek wspominania* (2002) zauważył, że sztuki plastyczne odgrywały w życiu i twórczości Zbigniewa Herberta (1924–1998) znacznie większą rolę niż muzyka. Rzeczywiście, malarstwo, architektura i rzeźba dawały bezdomnemu poecie możliwość swoistego „zadomowienia" w dziełach, miastach i zabytkach[1]. Powszechnie zaś wiadomo, że autor *Rovigo* (1992) był znawcą wartości dzieł artystycznych na temat ich technicznej struktury oraz walorów estetycznych wypowiadał się wielokrotnie w prozie i w poezji.

W związku z tym chciałybyśmy w niniejszym artykule dokonać prezentacji tych utworów poetyckich Herberta, w których pojawia się refleksja nad sztuką. Za teksty stanowiące polonistyczną próbę zbliżenia młodzieży ponadgimnazjalnej do malarstwa, architektury, rzeźby i muzyki uznałyśmy m.in. *Martwą naturę*, *Apolla i Marsjasza*, *Mona Lizę* oraz *Architekturę* i *Beethovena*, a także wiersze *Nike która się waha*, *Do Ateny* – utwory, w których dydaktyka literatury i języka polskiego jawi się w pełni jako nauka interdyscyplinarna, wykorzystująca dla swych potrzeb inne sztuki piękne.

Podejmując wysiłek w celu ustalenia zależności między poezją Herberta a innymi dziedzinami sztuki, postawiłyśmy pytanie dotyczące perspektyw przełożenia techniki malarskiej, konstrukcji architektonicznej, sztuki rzeźbiarskiej i notacji muzycznej na dyskurs poetycki[2]. W myśl konkluzji Seweryny Wysłouch przyjęłyśmy założenie, że „strukturalna wspólnota sztuk nie polega na powtarzalności tych samych tematów czy motywów, ale na przeprowadzaniu tych samych operacji, wykonywanych w innym materiale: w języku, na płótnie"[3], w brązie, w drewnie, w gipsie czy na pięciolinii.

---

[1] A. Czabanowska-Wróbel, *W cudzym pięknie. Intersemiotyczność w poezji Adama Zagajewskiego*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie). Studia*, red. S. Balbus i in., Kraków 2004, s. 73.

[2] A. Dziadek, *Rolanda Barthes'a lektury obrazów (oraz to, co dla metodologii z nich wynika)*, [w:] *Intersemiotyczność...*, s. 61.

[3] S. Wysłouch, *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty sztuk*, [w:] *Intersemiotyczność...*, s. 23.

O powinowactwie poezji i sztuk plastycznych

Pośród licznych wierszy poświęconych malarstwu, niemało mamy utworów, w których bohaterami są malarze artyści. Władysław Strzemiński, Nikifor, Tadeusz Makowski, Fra Angelico, Claude Monet oraz Gauguin i Vincent van Gogh odżyli w pamięci Herberta dlatego, że poeta prowadził ożywiony „intertekstualny dialog z kulturą i tradycją”[4]. Intensywniał on, kiedy autor *Napisu* (1969) wzbogacał plastyczny kontekst swej poezji przywołaniem dzieł malarskich m.in. Pietera Bruegela starszego, zw. Chłopskim (*Dedal i Ikar*), Leonarda da Vinci (*Mona Liza*), Tycjana, Pietera Perugina, Jusepa de Ribery (*Apollo i Marsjasz*), Wojciecha Weissa, Paula Gauguina oraz Cézanne'a i Syndersa Fransa (*Martwa natura*).

Architekturę z kolei reprezentują w wierszach Herberta takie kompozycje, układy i konstrukcje budowli, które olśniewają pięknem. Peanem na cześć architektury gotyckiej, renesansowej, sakralnej, świeckiej oraz miejskiej i wiejskiej stał się liryk *Architektura* z bezpośrednim, patetycznym zwrotem: „architekturo / sztuko z fantazji i kamienia”[5].

W przypadku wierszy Herberta odnoszących się do rzeźby, naszą uwagę zwróciły dwa utwory: *Do Apollina* oraz *Nike która się waha*. Na kartach zbioru *Struna światła* (1956) uwiecznił Herbert patronkę prządek, tkaczek i hafciarek, Atenę, a także jej towarzyszkę zabaw, Nike. Postać bogini wojowniczki, uzbrojonej we włócznię i egidę wywołuje z pamięci umieszczony wewnątrz Partenonu posąg Ateny Partenos, zaś córka tytana Pallasa i nimfy Styks niezaprzeczalnie kojarzy się z posągiem *Nike z Samotraki*. Jednakże nie przepych dekoracji statuy wewnątrz Partenonu i nie marmurowy posąg skrzydlatej bogini zwycięstwa na dziobie okrętu zainteresował poetę, lecz takie zalety Minerwy, jak mądrość, dobroć, łagodność i pomysłowość oraz „polskie zmagania, polskie dramaty”[6], których symbolem jest Nike.

O aliansach poezji z muzyką

Dialog, który poezja Zbigniewa Herberta toczy z muzyką, przekonał nas o realizowaniu motywów muzycznych przez autora *Rovigo* na kilka sposobów. Najczęściej są one centralnymi składnikami sytuacji lirycznej napisanych przez poetę wierszy (*Pana Cogito przygody z muzyką*). Kiedy indziej Herbert przywołuje konkretnych kompozytorów (L. van Beethoven, J.S. Bach, W.A. Mozart) i ich dzieła. Niekiedy poeta odsyła czytelników do konkretnych tytułów słowno-muzycznych: *Pieśń o bębnie*, *Pan Cogito a pop*. Czasem temat utworów poetyckich autora *Studium przedmiotu* (1961) stanowią konkretne instrumenty. Wspominane są więc bęben, skrzypce, klawesyn i harfa. Muzyka i muzyczność w poezji Herberta pobudza przede wszystkim do „filozoficzno-metafizycznej refleksji nad światem”[7]. Przyswojenie przez Herberta sztuki dźwięku nie służy więc np. wywołaniu powszechnego zachwytu nad muzyką kameralną Beethovena, organową Bacha czy serenadami Mozarta, lecz zadumie nad dotkliwym cierpieniem (*Beethoven*), nad służalczością niektórych polskich artystów

[4] A. Czabanowska-Wróbel, *W cudzym pieknie...*, s. 78.

[5] Z. Herbert, *Struna światła*, Wrocław 1994, s. 37.

[6] B. Urbankowski, *Poeta, czyli człowiek zwielokrotniony. Szkice o Zbigniewie Herbercie*, Radom 2004, s. 315.

[7] W. Ligęza, *Trwanie dźwięku. Muzyka i muzyczność w poezji Miłosza*, [w:] *Intersemiotyczność...*, s. 337.

wobec władzy (*Co myśli Pan Cogito o piekle*) oraz nad wartością prawdziwej sztuki (*Portret końca wieku*).

Refleksja metodyczna

Interpretacja wierszy Zbigniewa Herberta znajdujących się od lat w kanonie lektur szkolnych rodzi zwykle szereg trudności wynikających z wieloznacznego sensu i licznych odwołań kulturowych w tekstach poety. Z tego też względu jego dorobek, choć niezwykle bogaty pod względem zarówno estetycznym, jak i etycznym, jest nadal mało znany, i to nie tylko w kręgach młodych ludzi. Obszerny program nauczania powoduje ponadto ograniczenia treściowe, co w konsekwencji prowadzi do zubożenia zabiegów analityczno-interpretacyjnych. Podejmując próbę bardziej dogłębnego, wnikliwego omówienia wierszy autora *Rovigo*, uważamy, iż zajęcia prowadzone metodami aktywizującymi stanowią doskonałą okazję do przygotowania uczniów do nowej formuły egzaminu dojrzałości – uczą bowiem, jak organizować pracę z tekstem, jak zdobywać niezbędne informacje, a przede wszystkim dostarczają młodym czytelnikom stosownych narzędzi do odbioru twórczości Herberta oraz innego rodzaju tekstów kultury. Należy przy tym także nadmienić, iż ważnym elementem organizacji zajęć było wytworzenie sytuacji emocjonalnego zaangażowania uczniów, rozwijanie empatii, a także przeświadczenia o wartości kulturowej tradycji i roli jej obecności w czasach współczesnych.

Spotkanie z twórczością Herberta uczniowie rozpoczęli od zebrania odpowiednich materiałów i przygotowania prezentacji tak, by nie było to odczytywanie biografii. W tym celu przedstawili wyniki ulicznej sondy, którą przeprowadzili pod hasłem: *Kim był Zbigniew Herbert? Co o nim wiesz?* Próbując uzyskać odpowiedź na pytanie o rozpoznawalność postawy i twórczości XX-wiecznego mistrza słowa, doszli do przekonania, że jest to niedoceniony przez współczesnych samotny artysta, którego dzieła pokrywają milczenie i niepamięć. Większość (77%) respondentów nie potrafiła podać żadnych faktów z jego życia, tylko 23% łączyło go ze współczesnością, zaś 17% wymieniało go jednocześnie jako autora jednego wiersza: *Przesłanie Pana Cogito*. Uzasadnionym w takiej sytuacji było podjęcie trudu opracowania opowieści o Zbigniewie Herbercie, tak by nie była to prezentacja biogramu. Uczniowie posłużyli się dramową[8] techniką wywiadu z poetą pod koniec jego życia. Dwóch wybranych wcieliło się w postać Herberta, pozostali zaś przygotowali pytania, dotyczące faktów, które ukształtowały artystycznie pisarza. Uwzględnili zatem:

– najważniejsze przeżycia osobiste;
– kontakty ze znanymi osobistościami;
– miłość;
– przyczyny niedoceniania;
– przeżycia i odczucia towarzyszące twórcy;
– rolę i znaczenie podróży;
– najwybitniejsze dzieła.

[8] O funkcjonalności dramy na lekcjach języka polskiego zob. m.in.: A. Dziedzic, *Drama a wychowanie*, Warszawa 1999; A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świderska, *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 1995; B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1995; W. Świtała, *Poszukuję i inspiruję… (o moich doświadczeniach z dramą na lekcjach języka polskiego w szkole średniej)*, [w:] „Język Polski w Szkole Średniej" 1996, nr 1.

Graficznym wyobrażeniem biografii była mapa podróży, na której uczniowie zaznaczyli miejsca odwiedzane przez Herberta i opisane w jego wierszach oraz esejach, a także ważniejsze daty i tytuły prac. W trakcie prezentacji uczniowie na kartonach notowali różnorodne określenia dotyczące Herberta, np. *oryginalny twórca*, *intelektualista*, *filozof*, *krytyk sztuki*, *Polak i Europejczyk*, *surowy nauczyciel i bezkompromisowy wychowawca społeczeństwa*[9].

Zadaniem grupy pierwszej było ukazanie filiacji, jakie istnieją miedzy malarstwem a poezją. Na początku zaproponowali kolegom dokładne zapoznanie się z reprodukcjami różnych obrazów, które łączył temat martwej natury. Młodzież, zwracając uwagę na to, że termin, służący do określania obrazów „przedstawiających owoce, kwiaty, warzywa i martwe przedmioty, ma w sobie coś smutnego, żeby nie powiedzieć: żałobnego"[10], sporządzili rejestr rekwizytów znajdujących się na obrazach: ludzka czaszka, zgaszona świeca, stłuczona klepsydra, bańka mydlana, ostrygi, ryby, owoce (najczęściej cytryny), dzbany, misy, puchary, kielichy, wazony, długie, białe fajki piankowe. Spostrzegli, że „układ tych przedmiotów, pozornie niedbały, jest przemyślany i skonstruowany z wyjątkową perfekcją, a tkanka malarska jest czymś zdumiewającym w sposobie ustawienia walorów i różnic chromatycznych, określających formę i konsystencję każdej rzeczy ze ścisłością absolutną. Te niewielkie obrazki są szczytową formą realizmu optycznego"[11]. Płótna rejestrujące obiekty, wśród których upływało życie codzienne człowieka, stanowiły przejaw manifestacji protestanckiej religijności, zakazującej ilustrowania scen biblijnych. Przedmioty codziennego użytku stawały się, wedle nowych kanonów estetycznych, znakami metafizycznymi, wyrażającymi nietrwałość istnienia i przemijanie świata. W dalszej części uczestnicy zajęć sprecyzowali swe odczucia wywołane przez obrazy: *Martwa natura z owocami i skorupiakami* Jana van Kessela starszego, *Holenderska gospodyni* Gerarda Dou, *Martwa natura z wędzidłem* Johannesa Torrentiusa, *Martwa natura z ostrygami, cytryną i srebrną paterą* Willema Claesza Heda, *Martwa natura z posążkiem Spinario* Pietra Claesza, które sugerowały wrażenia dotyku i smaku, chłód i ciepło, twardość i miękkość, suchość i soczystość. Konkluzję stanowiło stwierdzenie, że świat przedstawiony na płótnach wcale nie jest martwy. Wszystkie jego elementy, połączone rozmaitymi relacjami ze sobą, żyją, podejmują także dialog z odbiorcą. W tej specyficznej rozmowie poruszają kwestie najistotniejsze, dotyczące pryncypiów moralnych, praw przemijania, sposobów pojmowania piękna, postrzegania i wyrażania rzeczywistości. „Problemy, które wyzionęły ducha pod piórem niejednego filozofa, w martwej naturze zachowały życie. «Jesteśmy żywe» – wydają się mówić gry ulotnych świateł na szklanych powierzchniach. «Wcale nie jesteśmy

[9] Pomocą dla uczniów były m.in. prace: *Apostoł w podróży służbowej. Prywatna historia sztuki Zbigniewa Herberta*, wybór i red. J.H. Ruszar, Lublin 2006; B. Urbankowski, *Poeta, czyli człowiek zwielokrotniony*, Radom 2004; J. Siedlecka, *Pan od poezji. O Zbigniewie Herbercie*, Warszawa 2002; S. Barańczak, *Uciekinier z utopii*, Warszawa–Wrocław 2001; *Czytanie Herberta*, red. E. Czapliński, P. Śliwiński, E. Wiedgant, Poznań 1995; A. Kaliszewski, *Herbert*, Warszawa 1991.

[10] P. Courthion, *Malarstwo flamandzkie i holenderskie*, tłum. J. Guze, Warszawa 1996, s. 158.

[11] M. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków –Gdańsk–Łódź 1998, s. 256.

martwe» – mówią ostrygi już rozłupane do spożycia”[12]. Młodzi ludzie zwrócili także uwagę na grę światła i cienia. Na wielu pracach tło jest ciemne, by z niego mogły wyłaniać się odpowiednio rozjaśnione codzienne sprzęty. Modus kolorystyczny stosowany na płótnach to: ugry, brązy o bardzo szerokiej skali niuansów – niekiedy bardzo ciemne w walorze, lecz nigdy niedochodzące do głuchej czerni – złotawe szarości, nieco bieli, nieco półcieni, jasnej i świetlistej żółci, czasem akcent czerwieni lub oranżu, bardzo rzadko błękit.

Wykonując kolejne ćwiczenie, uczniowie wcielili się w rolę pisarza. Ich zadaniem było stworzenie odwołującego się do dowolnego obrazu tekstu, który mógłby być fragmentem powieści poświęconej życiu XVII-wiecznej Holandii. Doświadczając trudu „stwarzania”, zinterioryzowali sąd poety, który niejednokrotnie uskarżał się na niewystarczalność języka i na frustrację, jaką odczuwa podczas próby opisu obrazów: „znam dobrze, nadto dobrze, wszystkie męki i daremny trud opisywactwa, a także zuchwalstwo tłumaczenia wspaniałego języka malarstwa na pojemny jak piekło język, którym pisane są wyroki sądów i powieści miłosne”[13]. Następnie uczestnicy zajęć zapoznali się z tekstem Zbigniewa Herberta opatrzonym tytułem *Martwa natura*. Zwrócili uwagę na motyw ptaka, którego cierpienie stanowi także kwintesencję ludzkiej egzystencji. Na koniec ułożyli własną martwą naturę z zastosowaniem rozmaitych przedmiotów i gry światła w taki sposób, by powstał symboliczny obraz, beconowskie lustro rzeczy otwierające oczy na istotne sprawy świata. Działania te pozwoliły młodzieży zaobserwować ciche życie rzeczy w perspektywie trwania człowieka, jak też podjąć refleksję nad istotą sztuki, która „jest – w myśl definicji Władysława Tatarkiewicza – odtwarzaniem rzeczy bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć – jeśli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać”[14].

Uczniowie pracujący w ramach grupy drugiej uczynili tematem swoich działań zagadnienia związane z architekturą i rzeźbą. Na wstępie zaproponowali swoim rówieśnikom lekturę fragmentu prozy poetyckiej Z. Herberta *Barbarzyńca w ogrodzie*: „Kamień był nie tylko materiałem, ale posiadał znaczenie symboliczne, był obiektem weneracji, a także przedmiotem wróżebnym. Między nim a człowiekiem istniał ścisły związek. Zgodnie z prometejską legendą, kamienie łączył z ludźmi węzeł pokrewieństwa”[15]. Tekst stał się podstawą do podjęcia refleksji o istocie kamienia, jego trwaniu w świecie, a także kulturowym rodowodzie. Wejście w dramową rolę budulca pozwoliło na podjęcie rozważań na kilku płaszczyznach. Niektórzy poprzez przybranie odpowiedniej pozy, wykorzystując gesty i mimikę twarzy, próbowali ukazać rozmaite związki, jakie wytworzyły się między kamieniem a człowiekiem podejmującym trud twórczego aktu kreacyjnego. Ciekawą formę przybrała scenka odnosząca się do mozołu budowniczych. Młodzi ludzie zajęli miejsca na różnych poziomach: kucali, siedzieli na krzesłach, stali, wspierali się na stołach i przekazywali sobie kamień – symbol ich różnorodnych odczuć i myśli: wyrażał on dumę, zadowolenie, radość tworzenia, ale też zmęczenie, ból zrodzony cierpieniem

[12] H. Waniek, *Martwa natura z niczym. Szkice z lat 1990–2004*, Kraków 2004, s. 219.

[13] Z. Herbert, *Martwa natura z wędzidłem*, Wrocław 1995, s. 109–110.

[14] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Warszawa 1998, s. 52.

[15] Z. Herbert, *Barbarzyńca w ogrodzie*, Wrocław 1995, s. 38.

fizycznym, przerażenie, odwagę i – być może – śmiałą myśl, że krótkie życie naznaczone piętnem przemijania przekształci się w ponadczasowy byt budowli. Kamienie zespolone spoiwem łączyły w jedną całość idee budowniczych w perspektywie nie tylko synchronicznej, lecz także diachronicznej. Jednostka, zespalając siły we wspólnym pokoleniowym trudzie, jednocześnie trwała w dziele. W kamieniach zamknięte są bowiem myśli tych ludzi, ciepło ich dłoni, wrażenia wywołane fakturą, czy też zmagania z oporem materii zamykanej w kształt podporządkowany formie całości.

Inni uczniowie stali się elementami różnych budowli, opowiadali o swoich spostrzeżeniach poczynionych na przestrzeni wielu lat. Prezentacje medialne przybliżały zdjęcia obiektów architektonicznych pochodzących z różnych okresów historycznych. Pojawiły się zatem obrazy kolumn świątyni Hery w Paestum, Akropolu, świątyni Posejdona w Sunion, fasady romańsko-gotyckiej katedry w Ferrarze, wnętrza katedry Saint-Pierre w Beauvi z XII wieku, czy też wawelskiej Kaplicy Zygmuntowskiej. Dodatkowo w klasie pojawiły się opowieści o codziennym życiu Greków, o walkach rycerzy w imię ideałów w czasach średniowiecza czy próbie harmonijnego życia w świecie pełnym tajemnic w XVI stuleciu. Fundamentem dla tych rozważań stał się wiersz Zbigniewa Herberta *Architektura* głoszący pochwałę dla tej sfery działalności ludzkiej.

Na zajęciach nie zabrakło także myśli odnoszących się do współczesnego człowieka – pielgrzyma, człowieka zagubionego, próbującego znaleźć odpowiedź na pytania o sens istnienia, cel i przeznaczenie *homo sapiens* w świecie upadających wartości, świecie zdegradowanym, poddanym działaniom praw relatywizmu wolności. Wiersze *Do Ateny*, *Nike która się waha* stanowią z kolei próbę poszukiwania ludzkiej tożsamości poprzez formę poetyckiej transformacji mitu, który określa charakter epistemologicznych i etycznych poszukiwań Herberta. W micie zawarte są podstawowe prawdy o losie człowieka: opowiada on o „narodzeniu, namiętności i pokonaniu przez śmierć, która jest wspólnym losem ludzkim. Ostatecznym celem mitu nie jest chęć zniekształcenia świata, lecz prawdziwe odzwierciedlenie jego podstawowych prawd: orientacja moralna, nie ucieczka”[16]. Opisując i ocalając człowieka, Herbert próbuje więc dotrzeć do prawdy, ale nie tej Absolutnej, jedynej, lecz szarej, zwykłej, wyznaczającej rzeczywistość, która determinuje i określa człowieka. Stając się kamieniem w rzeźbie, uczniowie patrzyli na wojny, śmierć wielu młodych żołnierzy, otwarte piersi, zamknięte oczy, drętwe języki, pod które włożono szorstkie obole ojczyzny. Konkluzję stanowiło przekonanie, że ich losy pozbawione zostały wymiaru tragicznego, metafizycznego, wzniosłości i wielkości. To dopiero słowo poety przydało im znaczenia, unieśmiertelniło. Dyskusję zakończyła prezentacja rzeźb bogini miłości i bogini zwycięstwa, których pojawienie się skłoniło do filozoficznej zadumy nad kwestią dobra i zła w świecie.

Grupa trzecia podjęła zagadnienie związków poezji z działami muzycznymi. Uczniowie podkreślili, że w Herbertowskiej klasyfikacji sztuk muzyka znajdowała się na najniższych szczeblach hierarchii, a stanowisko takie wypływało z przekonania, iż zmysły węchu, smaku i słuchu mają dużo mniejszą wagę niż dotyk i wzrok. Przedmiotem swojego wystąpienia uczynili dwa teksty: *Portret końca wieku* i *Beethoven*. Przed lekturą wierszy zapoznali słuchaczy z wybranymi informacjami dotyczącymi wirtuozów w formie krótkiego wykładu, którego kwintesencję

[16] S.K. Langer, *Nowy sens filozofii*, tłum. A.K. Bogunka, Warszawa 1976, s. 271.

stanowił przygotowany wcześniej plakat grupujący wiedzę wokół hasła: czy wiesz, że:

– pierwszy koncert zagrał już jako ośmioletnie dziecko;
– symptomy głuchoty pojawiły się już w wieku 20 lat;
– z otoczeniem porozumiewał się za pomocą zeszytów konwersatoryjnych;
– Mozart widział w nim chłopca, który „zadziwi cały świat";
– rozluźnił klasyczne podejście do formy, harmonii, orkiestracji;
– skomponował dziewięć symfonii, kantaty, utwory sakralne, pięć koncertów;
– fragment IX symfonii, op. 125 z kantaty finałowej *Oda do radości* stał się hymnem zjednoczonej Europy.

Następnie po zapoznaniu się z fragmentami IX symfonii Beethovena uczniowie mieli stworzyć plakaty stanowiące wyraz ich indywidualnych odczuć, wrażeń, myśli, skojarzeń towarzyszących słuchaniu nagrania za pomocą odpowiednio dobranych barw, symboli, form abstrakcyjnych. Powstałe w ten sposób ilustracje muzyki zostały zaprezentowane na tablicy, a ciekawsze krótko omówione przez autorów z uwzględnieniem treści i formy powstałych obrazów.

Pracując nad wierszem *Beethoven*, uczniowie zwrócili uwagę na fakt, że rozpoczyna się on od demaskacji mitu: „mówią że ogłuchł – a to nieprawda"[17]. Utrata słuchu pozwoliła kompozytorowi na wykształcenie słyszenia wewnętrznego, ogromna zaś wrażliwość i pamięć ułatwiły przekształcanie dźwięków wewnętrznych w partyturowy zapis muzyki. Muzyki wielkiej, która przetrwała pokolenia, która nie pozwala kompozytorowi odejść w zapomnienie. Przeminęli protektorzy, „kochanki i kuchty", tylko sam twórca jest wciąż obecny: „on jakby żył jeszcze pożycza pieniądz zabiega / między niebem a ziemią nawiązuje kontakty".

Znane są zatem jego dzieła, milczeniem nie pomija się także elementów biografii. Biografowie przywołują „wykaz jego chorób, namiętności, upadków", szpetotę fizyczną twarzy, przykry charakter, skłonność do abnegacji, jak też niewyszukane upodobania kulinarne. „Można by na pół żartobliwie powiedzieć, iż pośrednie istnienie między czystą kontemplacją a nieczystą sensacją, między zmysłowo intelektualnym podziwem melomanów a zaciekawieniem szczegółami biografii, jest przyczyną pośmiertnych cierpień"[18].

Herberta-poetę pochłonęła jednak inna strona rzeczywistości. Otóż zwrócił on uwagę na zespolenie muzyki ze stanem psychofizycznym kompozytora, jak też na uniwersalistyczną prawdę zawartą w przekonaniu, że wielka sztuka rodzi się na fundamencie cierpienia.

Drugi utwór – *Portret końca wieku* – zogniskował z kolei dyskusję wokół obrazu człowieka XX wieku. Portret artysty naszych czasów nie wypadł najlepiej: ukazał się artysta-narkoman, który potrzebował różnego rodzaju trampolin w postaci alkoholu, środków halucynogennych i innych rzeczy, by w sferze własnych potencji zawrzeć kontakt z Absolutem. Został także „księciem lunatyków" o „nienawistnej twarzy" i „koziej stopie"[19], która nasunęła mitologiczne skojarzenia z orszakiem Dionizosa

[17] Z. Herbert, *Beethoven*, [w:] tenże, *Raport z oblężonego Miasta*, Wrocław 1998, s. 67.

[18] W. Ligęza, *Herbert a muzyka*, [w:] *Herbert. Poetyka, wartość i konteksty*, red. E. Czaplejewicz, W. Sadowski, Warszawa 2002, s. 74.

[19] Kozioł w Biblii jest symbolem diabła; por Kpł 17,7; Iz 13, 21, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań–Warszawa 1980.

i biblijnym diabłem. Pozbawiony mocy i siły uczucia mógł on jedynie „przedrzeźniać" Boga w dziele powoływania do istnienia nowych światów. Stał się „gwiazdą płonącą", która nie mogła obrócić się w proch czy popiół, lecz musiała płonąć wiecznie niczym ogień piekielny. Uświetniał jedynie „zetlałe wieczory", którym towarzyszyły uczucia „chaosu pożądania udręki". Chaos znamionował świat wartości, pożądanie – wieczne pragnienie sukcesu, udręka – lęk przed utratą stanu posiadania. Ów artysta, zbłąkany, zagubiony w świecie, „karzełek" poszukujący płytkich wzruszeń mógł się jednak nawrócić poprzez połączenie muzyki i religii „póki czas jeszcze". Oczyszczenie umożliwiało otworzenie krainy doskonałej (jak *Lacrimoso* Mozarta) i szczęśliwej (jak zwielokrotniona w szczęśliwości czterolistna koniczyna).

Przygotowanie lekcji zespalających język różnych sztuk wymaga zarówno od nauczyciela, jak i od ucznia znacznego wysiłku. Daje jednak również wiele satysfakcji, ćwiczy umiejętność zbierania i selekcjonowania materiału, jego logicznego, pomysłowego przedstawienia, wdraża do prac w grupie i publicznej prezentacji indywidualnych lub zespołowych osiągnięć. Dostarcza dużo radości i zadowolenia, gdyż wymyślanie, tworzenie, uczenie się to wspólny proces aktywnego poznawania, doświadczania, kreatywnej zabawy i twórczego rozwoju. Pozwala na ożywianie tradycji, obcowanie z nią, odczytywanie dawnych symboli w nowych kontekstach, kształtowanie własnego światopoglądu będącego swoistym *per moduum*, które nosimy w sobie. Każde rozpoznanie bowiem, jak mawiał św. Tomasz z Akwinu, dokonuje się na sposób poznającego. Należy zatem – w myśl holistycznie ujmowanej edukacji – przygotować młodego człowieka do świadomego dialogu ze sztuką na przestrzeni dziejów.

Warto podjąć z pewnością niełatwą próbę przybliżenia uczniom poezji Zbigniewa Herberta, która mieni się wielością znaczeń, możliwością różnorodnych odczytań, jak też nakłania do podjęcia rozważań zarówno na płaszczyźnie etycznej, ontycznej, jak też estetycznej. Spotkanie, czy może czasami zderzenie języka wielu sztuk sprowokuje z pewnością niejednego maturzystę do twórczych poszukiwań własnej drogi życiowej, do próby formułowania odpowiedzi na pytania o sens człowieczego trwania. Lekcje oparte na wnikliwym czytaniu tekstów, pogłębionej refleksji, twórczym działaniu, emocjonalnym zaangażowaniu z pewnością ułatwią kontakt z szeroko pojmowaną sztuką, czyniąc z niej jakże ważnego partnera w rozmowie o najistotniejszych sprawach naszego życia, rozmowie prowadzonej tu i teraz, ułatwiającej jednak kontakt z dniem wczorajszym. Tradycja ożywiona, zinterioryzowana, odczytywana z perspektywy współczesności, stanowiąc silną zaporę przeciw atrofii współczesnego świata, jawi się zatem źródłem wartości wyrażonych triadą: prawda, piękno, dobro. Migotliwość symbolu, jego semantyczne oscylowanie pozwala z kolei na upodmiotowiony subiektywizm odczytania, kształtując wartościowe *per moduum*, które człowieka stanowi człowiekiem. Przedstawiona lekcja, czyniąc z młodych ludzi naturalnych uczestników zajęć, ułatwiła im kształtowanie świadomych wypowiedzi z wykorzystaniem właściwych narzędzi badawczych, uczyła dokonywania wyborów i ich uzasadnienia, odwołując się do wiedzy, doświadczeń i emocji uczniów. Koegzystencja słowa, obrazu i dźwięku w poezji Herberta stanowiła zatem jakże ważny czynnik potęgujący wszelkie poznanie skierowane nie tylko na sztukę, lecz szerzej – na świat – przedmiot i wyzwanie.

Reading Herbert. Poetry of the author of *Rovigo* in the light of the visual and musical arts

Abstract

In the first section of the article, those poems by Zbigniew Herbert (1924–1998), which contain reflections on art are presented. Secondly, an attempt is made at establishing the relation between Herbert's poetry and music and visual arts. Thirdly, a question is posed, concerning the perspective of translating a painting technique, architectural construction, sculpture and musical notation into the poetic discourse.

In the second part of the article, the authors share their reflections on the application of the synthesis of arts in school teaching practice.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Elżbieta Mazur

Motyw tańca w literaturze i malarstwie (w perspektywie kulturowej)

Powinowactwo sztuk

Taniec jako jeden z kontekstów literatury sugeruje poloniście perspektywę wkraczania na rozległy teren porównań między sztukami „wprawdzie malowniczy, ale najeżony przeszkodami i niebezpieczeństwami"[1]. Sztukę, którą zdaje się opiekować muza Terpsychora zdefiniowano jako układ ruchów i gestów człowieka, uporządkowanych w czasie i przestrzeni, wykonywanych zwykle przy akompaniamencie muzyki. Jest to także rodzaj sztuki polegający na odpowiednim zestawieniu następujących po sobie ruchów ciała powiązanych rytmicznie z towarzyszącą im muzyką lub utwór muzyczny, najczęściej instrumentalny, towarzyszący wykonaniu tańca lub samodzielny, będący jego stylizacją[2]. W poszukiwaniu motywów tańca w literaturze oczywiste jest więc wstępowanie w obszar związków literatury z muzyką, a trzeba przyznać, że owe pokrewieństwa z wyboru nie cieszą się ani ciekawością, ani szacunkiem. Muzyczność utworów literackich to dziedzina badań, którą należy traktować z ostrożnością[3]. Przypomnijmy, że na początku nauka o literaturze nie kwestionowała „muzyczności" niektórych dzieł literackich, jednak stan ten poddał weryfikacji Tadeusz Szulc w pracy *Muzyka w dziele literackim,* mówiąc, iż fałszywe jest twierdzenie, aby utwór literacki był w stanie wywołać jakiekolwiek doznania muzyczne. Przeciw tezom Szulca wystąpił Tadeusz Makowiecki, który w książce *Muzyka w twórczości Wyspiańskiego* dowodził pokrewieństw pewnych dzieł literackich z muzyką na podstawie pięciu grup czynników (czynników akustycznych, elementów treściowych związanych z konkretnym dziełem muzycznym, treści muzycznych w rozumieniu ogólnym, czynników kompozycyjnych, tematyki)[4]. Z perspektywy najnowszych badań na temat muzyki w literaturze interesujące są studia Andrze-

---

[1] Zob. E. Czaplejewicz, *Słowo wstępne,* [w:] *Taniec i literatura*, red. E. Czaplejewicz, J. Potkański, Pułtusk–Warszawa 2002, s. 7.

[2] *Nowa encyklopedia powszechna PWN,* t. 6, Warszawa 1996, s. 300.

[3] M. Głowiński, *Literackość muzyki – muzyczność literatury,* [w:] *Poetyka i okolice,* Warszawa 1992, s. 322; J. Błoński, *Ut musica poësis?,* [w:] *Muzyka w literaturze. Antologia polskich studiów powojennych,* red. A. Hejmej, Kraków 2002, s. 125.

[4] Zob. C. Zgorzelski, *Elementy „muzyczności" w poezji lirycznej*; M. Głowiński, *Literackość muzyki...*, s. 79–121.

ja Hejmeja, sytuującego to zjawisko w obrębie trzech obszarów problemowych. Mianowicie muzyczność:

– to wszelkie przejawy związane ze sferą instrumentacji dźwiękowej i prozodii;
– odnosi się do poziomu tematyzowania muzyki;
– łączy się z interpretacją form i technik muzycznych w dziele literackim[5].

Biorąc pod uwagę coraz większe skomplikowanie norm lekturowych, interesując się problematyką obecności tańca w formach literackich:

> Należy pytać [...] – z jednej strony – o to, co [literatura – E.M.] chce i potrafi z tańca zaczerpnąć i co przyjąć we właściwy sobie sposób, czyli: przetransponować, z drugiej strony zaś o to, jak taniec tu i teraz jest w stanie oddziałać na literaturę, jak efektywnie umie w niej „pracować" – przede wszystkim jako:
> 1) przebogaty zasób tematów, motywów i obrazów,
> 2) repertuar środków szczególnej ekspresji artystycznej o wyjątkowej intensywności,
> 3) silny czynnik formotwórczy, działający skutecznie w wielu planach poetyki,
> 4) dynamiczny składnik znaczeniotwórczy, konstytuujący sens artystyczny[6].

Przedmiotem podjętych rozważań będzie przede wszystkim taniec jako zjawisko kulturowe, ale również powinowactwa sztuk w planie estetyki i relacje między literaturą, malarstwem oraz tańcem z uwagi na podobny temat, motyw czy obraz. Estetykę rozumiemy jako namysł nad pięknem i sztuką, wartości tkwiące w dziełach sztuki, ale także poglądy na temat sztuki i piękna, które pojawiały się u artystów przy okazji omawiania innych zagadnień. Podstawowe grupy problemowe przedmiotu badań estetycznych to: dzieło sztuki, proces twórczy artysty, przeżycie estetyczne i związane z nim sądy wartościujące oraz oceny i wartość estetyczna[7]. Usytuowanie problematyki szkolnych interpretacji w perspektywie kulturowej sprawia, że interesują nas różnorakie związki i zależności interdyscyplinarne w sztuce, także obecność motywów tańca w różnych tekstach kultury. To często występujący motyw literacki lub temat obrazu malarskiego, przy czym jego obecność w tekstach kultury ma zazwyczaj charakter symboliczny. *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza jako taneczna epopeja, tańce w *Chłopach* Władysława Stanisława Reymonta, gdzie wesele stanowi rodzaj suity tanecznej[8], symboliczny taniec w *Weselu* Stanisława Wyspiańskiego, gdzie w takt muzyki chochoła „wodzą się liczne, przeliczne pary, w tan powolny, poważny, spokojny, pogodny, półcichy", dzieła malarskie, na przykład *Taniec chłopski* Pietera Bruegla starszego, *Błędne koło* oraz *Melancholia* Jacka Malczewskiego,

---

[5] A. Hejmej, *Muzyczność dzieła literackiego,* Wrocław 2002, s. 52.

[6] E. Czaplejewicz, *Taniec...*, s. 10. Książka jest komparatystyczna, ale autorzy artykułów nie zajmują się relacją literatura–literatura, preferowaną przez komparatystykę czysto literacką, lecz starają się odpowiedzieć na pytanie o związki literatury z tańcem w planie poetyki. Por. A. Pomarańska-Szumska, *Jak tańczy współczesna poezja? Taniec jako tworzywo i forma wiersza,* Warszawa 1999.

[7] *Słownik pojęć i tekstów kultury,* red. E. Szczęsna, Warszawa 2002, s. 59–60; zob. też M. Gołaszewska, *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie,* Warszawa 1986.

[8] Zob. *Taniec w literaturze pięknej,* wypisów dokonała J. Jaszczewska, układ i komentarze J. Mierzejewska, Warszawa 1963, s. 57.

to chyba najłatwiej rozpoznawalne dowody pośród bogatego zasobu tematów nawiązujących do motywu tańca[9].

Problemy metodyczne w obszarze nawiązań do tańca w literaturze i innych tekstach kultury, pojawiając się na lekcjach języka polskiego, wynikają być może z przyczyny pewnej ezoteryczności zjawiska. Chyba warto przypomnieć powiedzenie, że „taniec należy zaczynać od pieca", słowem rozpocząć od wiadomości o historii tańca, jego miejscu w znakowej teorii kultury, funkcjach i rodzajach.

Taniec jako zjawisko kulturowe

Mówiąc o historii tańca, trzeba wspomnieć, że u jego źródeł tkwiły ludzkie emocje. Mimika, gesty i ruchy całego ciała jako oznaki stanów emocjonalnych i reakcje na bodźce wewnętrzne, początkowo związane z odczuwanym strachem, radością czy bólem, w miarę polepszania się warunków bytu człowieka i udoskonalania organizacji życia społecznego stawały się zjawiskiem stosowanym do określonych celów, nabierały znaczenia symbolicznego, były podstawą tworzenia uregulowanych rytuałów plemiennych. Pierwsze formy taneczne kształtowały się w postaci tańca zespołowego (zbiorowego). Z czasem z szeregu wysunął się reprezentant (solista), który stał na czele tanecznej gromady i pełnił funkcję stróża rytuału. Taniec rytualny był elementem kultur antycznych, tak więc zadaniem tańca greckiego było kształtowanie duchowego piękna człowieka poprzez piękno ruchów ciała, w wyniku czego nastąpiło ustalenie zasad estetyki tańca. Taniec grecki nie osiągnął jednak wyżyn rozwoju jako samodzielna sztuka, stanowił on część składową tych sztuk, które nosiły nazwę orchestyka (poezja, muzyka, taniec). Znane z mitologii greckiej dionizje, magiczne tańce na cześć Dionizosa z udziałem bachtanek i satyrów, znamionowała ekstaza taneczna, zapamiętanie w szalonym wirze, gwałtowność ruchów i gestykulacji. Natomiast taniec w klasycznej tragedii greckiej cechował szlachetny umiar i doskonałość formy. Tymczasem rzymska kultura taneczna kształtowała się najpierw pod wpływami etruskimi, a później greckimi. Brak samodzielnej rzymskiej kultury tanecznej tłumaczy się surowym, wojskowym trybem życia Rzymian, którzy traktowali tę dziedzinę jako błahą rozrywkę. W okresie królewskiego Rzymu saliowie wykonywali w świątyni oraz na ulicach miasta dostojny, poważny taniec w rodzaju pochodu ku czci boga wojny, Marsa. W Starym Testamencie psalmista głosi „Chwalcie Pana bębnem i pląsaniem" (Psalm 150, 4), jednak na taniec parami mężczyzn i kobiet przyszło czekać do XI wieku n.e. (najstarszy opis takiego tańca

[9] Zob. np. S. Bortnowski, *Chochole i melancholijne kręgi („Melancholia" Jacka Malczewskiego – „Wesele" Stanisława* Wyspiańskiego) oraz *Trzy dzikie tańce („Sokrates tańczący" Tuwima, „Święto wiosny" Strawińskiego, „Taniec" Matisse´a),* [w:] *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego,* Warszawa 2003, s. 157–159; 178–180; M. Slisz, *Taniec na lekcji języka polskiego?,* „Nowa Polszczyzna" 2004, nr 3/4, s. 18–22. Motyw tańca w literaturze i malarstwie jest także tematem rozważań na lekcjach przedmiotu Wiedza o kulturze, np. R. Toma, *Taniec – sztuka ulotna?* oraz A. Borowska, *Dlaczego tańczymy – taniec jako forma artystycznego wyrazu człowieka,* [w:] *Wiedza o kulturze. Scenariusze lekcji,* red. B. Klimczak, Warszawa 2004, s. 109–119. Interesująca byłaby też problematyka obecności motywu tańca w literaturze i filmie, np. polonez w *Panu Tadeuszu* A. Mickiewicza i jego rozwiązania przestrzenne w filmie A. Wajdy, tańce w *Weselu* S. Wyspiańskiego w porównaniu z filmową wersją dramatu w reż. A. Wajdy czy polskie tańce narodowe pochodzenia ludowego (krakowiak, mazur, oberek) w *Chłopach* W.S. Reymonta oraz w filmie w reż. J. Rybkowskiego.

zachował się w niemieckim poemacie rycerskim *Ruodlieb*), zaś z tańców rycerstwa – od XII wieku – słynęła Prowansja, skąd z kolei dwór królewski we Francji przejął zwyczaj włączania tańca do uroczystości dworskich. Nieco później, w XIV i XV wieku nastąpił wielki rozkwit kultury muzycznej i tanecznej we Włoszech. Okres rozwoju tańca w XVI wieku, kiedy zaczęły powstawać przedstawienia o określonej choreografii, zwieńczyło powstanie baletu, a wraz z jego rozwojem skrystalizował się taniec klasyczny, polegający na harmonijnej koordynacji ruchów, lekkości i linearnym pięknie form. W opozycji do tańca klasycznego zaczęły powstawać od początku XX wieku różne odmiany tańca artystycznego: ekspresjonistyczny, wyzwolony, nowoczesny. Poza kręgiem artystycznym pozostaje taniec ludowy, obrzędowy, który dał początek tańcom narodowym, oraz taniec jako środek rozrywki wśród wszystkich warstw społecznych. Uprawiane w jego ramach tańce towarzyskie objęły od XIX wieku cały świat, a muzykę do nich często komponowali uznani twórcy.

Ważnym zjawiskiem związanym z istnieniem tańca w kulturze nowożytnej jest usamodzielnienie się muzyki tanecznej jako odmian różnorodnych form instrumentalnych (łączono to na początku z upowszechnieniem się zapisu nutowego), co zaowocowało powstaniem suity w okresie baroku. Na uwagę zasługuje także tworzenie przez kompozytorów, począwszy od XIX wieku, tzw. tańców stylizowanych. Ich wielkim mistrzem był Fryderyk Chopin, którego polonezy czy walce, oparte na motywach tańców ludowych, są utworami instrumentalnymi przeznaczonymi do słuchania[10].

Istotne jest także miejsce tańca w znakowej teorii kultury. Warto podkreślić, że taniec, obok poezji i muzyki, został uznany przez starożytnych Greków za sztukę (o czym była mowa wcześniej), w przeciwieństwie do architektury, rzeźby i malarstwa, które tego miana wówczas nie miały, w ciągu rozwoju historycznego podlegał zmianom wraz z zakresem zjawisk, które tę sztukę tworzyły. Dość wspomnieć podział na sztuki semantyczne i asemantyczne (wprawdzie towarzyszy temu rozmaita terminologia, jednak jest kluczowym kryterium dzielenia sztuk w XX wieku). Wraz z architekturą, muzyką, ornamentyką i zdobnictwem, taniec zaliczono do sztuk, których dzieła nie mają charakteru semantycznego, podczas gdy malarstwo, rzeźba, poezja i teatr to sztuki, których dzieła mają charakter semantyczny[11]. Jest to jednak podział, który budzi wątpliwości, gdyż:

> Istnieją sztuki, których jedne dzieła są asemantyczne, inne zaś semantyczne i które przeto nie mieszczą się w tym podziale. Taniec zalicza się zwykle do sztuk asemantycznych (tak czynią np. Lipps i Volkelt). Z pewnością istnieją tańce, które mają charakter niemal czysto asemantyczny, których piękno polega wyłącznie na rytmicznych przemianach ruchów i postaw, na ruchomych arabeskach zakreślanych przez ciała tancerzy [...]. Obok tańców tego typu istnieją wszakże liczne rodzaje tańca o charakterze ikonicznym. Należą tu wszystkie tańce przedstawiające, choćby w sposób z lekka zaznaczony, aluzyjny, objawy życia psychicznego w postaci gestów i mimiki. Należą tutaj dalej liczne „tańce zwierzęce" [...], tańce przedstawiające czynności związane z uprawą roli [...], tańce wy-

[10] Opracowano na podstawie: I. Turska, *Krótki zarys historii tańca i baletu,* Kraków 1983; R. Toma, *Taniec – sztuka ulotna?...,* s. 110–111.

[11] Zob. M. Wallis, *Świat sztuk i świat znaków,* [w:] *Sztuki i znaki. Pisma semiotyczne*, Warszawa 1983, s. 75–76.

obrażające w sposób mniej lub bardziej stylizowany zaloty i uściski miłosne [...]. Wreszcie tańce obrzędowe, wojenne itd. zawierają zwykle pierwiastki symboliczno-umowne lub umowne[12].

Taniec obrzędowy

Tańce wykonywane w obrzędzie odgrywają istotną rolę w obrębie rytów i zwyczajów wielu kultywujących tradycję społeczności, pełniąc dwie zasadnicze funkcje: społeczną i magiczną. Funkcje społeczne tańca to:

– akt prawny, odpowiednik formalnej ceremonii (tańce związane z inicjacją, zawarciem małżeństwa, pogrzebem itp., które podkreślały zmiany zachodzące w życiu jednostki lub w obrębie danej grupy społecznej);

– podkreślenie podziału społeczeństwa i rangi wykonawców danego tańca (tańce, których wykonawstwo jest zarezerwowane dla określonych osób);

– podkreślenie integracji społeczności wiejskiej i umożliwienie ludziom doznawania poczucia wspólnoty (nawet tańce wykonywane tylko dla rozrywki).

Z kolei za magiczne właściwości tańca uważano:

– zabezpieczenie wzrostu płodności i powodzenia;

– odpędzanie złych wpływów i złych mocy[13].

Taniec obrzędowy to formalny i znacząco ukształtowany akt społeczny, który jest obecny od zarania dziejów człowieka i szczególnie wyraziście występuje w obrębie zintegrowanych grup ludzkich o silnej więzi społecznej. Jego symbolika opiera się na przesłankach mitycznych (wierzeniowych), głęboko zakorzenionych w psychice człowieka, stąd, będąc rytualnym ruchem, jest on aktem społecznym i magicznym.

Różnorodne aspekty tańca obrzędowego są często przemieszane – taniec magiczny może jednocześnie pełnić funkcję społeczną (np. obrzęd weselny może zawierać tańce płodnościowe). Ma on zastosowanie w rytach przejścia (jak inicjacje, wesela, pogrzeby), w rytuałach wegetacyjnych i płodnościowych (zabiegi magiczne w kulturach zbieracko-łowieckich, rybackich, pasterskich i rolniczych), w zabiegach magicznych zapewniających powodzenie, zdrowie, w zabiegach leczniczych i odpędzających złe moce (biała magia) czy w zabiegach destruktywnych, ze złymi intencjami (czarna magia)[14]. Znane były tańce, mające zapewnić obfitość różnych zbiorów, np. na Śląsku dobry plon grzybów, kapusty i ziemniaków, w centralnej Polsce – urodzaj owsa. W regionie krakowskim mężczyźni tańczyli na urodzaj pszenicy, kobiety – konopi, a dziewczęta – na urodzaj magicznego ziela. Opisany przez Jana Kochanowskiego w *Pieśni świętojańskiej o sobótce* zwyczaj tańczenia wokół ognia na św. Jana przez panny przepasane bylicą, którą uznawano za ziele magiczne, mające moc ochrony przed złem, miał odpędzać złe moce i oczyszczać. Powszechnie znane są tańce dożynkowe, związane ze zbiorami plonów, zawierające wiele symboli płodnościowych, zapewniających dobry urodzaj w następnym roku. Niekiedy odnajduje się ślady zasad postępowania magicznego w niektórych obrzędach rodzinnych, np.

---

[12] Tamże, s. 76.

[13] R. Lange, *Taniec obrzędowy*, [w:] *Taniec, rytuał i muzyka*, red. L. Bielawski, G. Dąbrowska, Warszawa 1997, s. 15–16.

[14] Tamże, s. 15.

podczas wesela. W obrzędzie weselnym tańce mają naczelną pozycję, są odpowiednikiem aktu prawnego i podkreślają przejście danej osoby z jednej grupy społecznej do drugiej – chłopak zostaje uznany za samodzielnego gospodarza, a dziewczyna – za gospodynię. Te ceremonialne tańce weselne są zawsze wykonywane przez osoby tradycyjnie do tego wyznaczone, stosownie do pozycji społecznej. Przykładowo, na ziemi sanockiej matka pana młodego otrzymuje w prezencie od panny młodej kawałek płótna (balec), utkany przez nią samą. Po oczepinach matka pana młodego owija się tym płótnem i wykonuje kilka wolnych, spokojnych obrotów wraz z panną młodą.

Obrzędy, w których taniec występuje jako element kluczowy, oparte są na podobnych przesłankach, w obrębie różniących się kultur. Daje się także zauważyć przenikanie tańca obrzędowego do społeczności zurbanizowanych, gdzie wiejskie obrzędy są włączone do innego kontekstu kulturowego, nie ma to jednak nic wspólnego z bezpośrednim kontynuowaniem kultury ludowej. Pojawiły się także zupełnie nowe przejawy tańca rytualnego, np. taniec w dyskotekach, który jest sposobem na odprężenie i przeżywanie swoistego *katharsis,* rodzajem ucieczki od rzeczywistości czy przejawem społecznego protestu. Staje się on środkiem przeciwdziałającym lękowi, rozczarowaniom, niepewności i jest wyrazem głębokich emocji człowieka w czasach bezsilności i dewaluacji słowa. Koncentrując się na własnym przeżyciu wewnętrznym, człowiek tańczący nie dostrzega innych wykonawców i tkwi samotny w tańczącym tłumie. Odzwierciedla to sytuację społeczną we współczesnym środowisku kulturowym[15]. Z uwagi na obrzędowość tańca warto tę problematykę połączyć z edukacją regionalną ze względu na fakt, iż nie jest to tylko forma rozrywki, to już raczej obszar zainteresowań antropologii tańca.

Taniec w literaturze i malarstwie. Propozycje z podręczników do gimnazjum i liceum

Wobec zarysowanych powyżej problemów pozostaje sprawdzić, na ile powyższe uwagi mogą być przydatne w praktyce szkolnej. Mówi się przecież o kulturoznawczej koncepcji podręczników do języka polskiego[16], o ikonografii książek[17], a jednak niełatwo w nich odnaleźć informacje o tańcu, więcej, towarzyszące tekstom literackim nawiązującym do tej dziedziny pytania i polecenia lub zamieszczone reprodukcje obrazów, których tematem jest taniec, nie zawsze zachęcają do działań interdyscyplinarnych. Przyczyny tego faktu to po pierwsze ostrożność autorów podręczników w zakresie umieszczania informacji dotyczących umiejętności opisywania i czytania dzieł sztuki, gdzie często „na propedeutykę czytania obrazów nie wystarczyło ani czasu, ani miejsca"[18]. Po drugie, brak jednoznacznej wykładni

[15] Zob. tamże, s. 16–22.

[16] Z. Uryga, *Współczesna generacja podręczników literatury dla gimnazjum,* [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 44–45.

[17] J. Ambroszko, *Parę uwag o podręcznikach języka polskiego dla szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] *Literatura i jej okolice w dydaktyce języka polskiego,* red. G. Wichara, Wrocław 2002, s. 133–134.

[18] S. Bortnowski, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego...,* s. 124–132.

w zakresie analizy obrazu malarskiego (w tej mierze można zauważyć kilka koncepcji)[19]. Po porównaniu dwóch serii wydawniczych podręczników języka polskiego do gimnazjum i liceum można wyodrębnić kilka strategii w zakresie zamieszczonych w nich propozycji związanych z motywem tańca w literaturze i malarstwie.

W podręczniku do gimnazjum *Świat w słowach i obrazach*[20] do klasy I nie znajdziemy uwag odnoszących się do analizy obrazu czy utworów nawiązujących do motywu tańca, w kręgu interesującej nas problematyki mieszczą się hasła związane z „muzycznością" literatury (polecenie z obudowy metodycznej pod wierszem *Do M**** Adama Mickiewicza oraz przy analizie i interpretacji *Pieśni Legionów Polskich we Włoszech* Józefa Wybickiego). W klasie II fragmenty *Bogurodzicy* mają służyć rozważaniom o najstarszej polskiej pieśni. Dopiero w klasie III fragmentowi *Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią* towarzyszą, pełniąc funkcję ilustracyjną, zdjęcia reprodukcji: Hansa Holbeina *Stara kobieta* i Anonima *La dance macabre* (XV w.). Pojawia się także obraz Pabla Picassa *Panny z Awinionu* jako kontekst do wiersza Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *Sur le pont d´Avignon* oraz polecenie związane z techniką motywów-kluczy.

Znacznie więcej propozycji z zakresu tzw. muzyczności tekstu literackiego oraz nawiązań do motywu tańca w różnych tekstach kultury odnajdziemy w podręcznikach *Obmyślam świat*[21], gdzie już w klasie I na stronie tytułowej rozdziału *Różne oblicza tradycji* jest *Kołomyjka* Teodora Axentowicza, w klasie II *Błękitne tancerki* Edgara Degasa towarzyszą tekstowi piosenki Leonarda Cohena *Tańcz mnie po miłości kres*, z poleceniem związanym z analizą pozawerbalną, dotyczącym wykonania ilustracji do utworu oraz opisania obrazu. Pojawia się także *Taniec śmierci* Bernta Notke, Wisławy Szymborskiej *O śmierci bez przesady* i polecenie dotyczące porównania sposobu przedstawienia w utworze współczesnej poetki motywu śmierci z jego ujęciem na obrazie i w wierszu średniowiecznym (tekst zamieszczony w podręczniku). W książce do klasy III jest reprodukcja Fortunata Depero *Moje „tańce plastyczne"* jako kontekst do fragmentów *Lalki* Bolesława Prusa (*Marionetki*).

Autorzy programu do szkół ponadgimnazjalnych *Barwy epok* deklarują, iż „proponowane konteksty umożliwią dojrzały odbiór dzieł sztuki, zrozumienie istoty korespondencji sztuk – «czytanie» zabytków architektury, arcydzieł malarstwa, rzeźby, teatru, filmu, muzyki"[22]. Zachęceni tym stwierdzeniem, w poszukiwaniu

[19] Zob. B. Drabarek, I. Rowińska, A. Stachowicz, *Szkoła analizy tekstów kultury*, Warszawa 1999, s. 171; A. Grodecka, *Alfabet języka plastycznego i muzycznego*, „Polonistyka" 2003, nr 5, s. 276–277; A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu,* [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury,* red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 203–204. Natomiast B. Dyduch (*Obraz jako narzędzie w polonistycznej edukacji,* [w:] *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki,* Kraków 2007, s. 90) dowodzi, że „brak wypracowanych metod i modelu edukacji uwzględniającego polisemiczność tekstów kultury spowodował jedynie wzrost obycia z tą materią, nie podnosząc poziomu świadomości co do jej funkcji i jakości".

[20] W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum,* Warszawa 2002; 2000 (klasa II); 2001 (klasa III).

[21] A. Chomiuk, *Obmyślam świat. Podręcznik wiedzy o literaturze i kulturze. Klasa 1 gimnazjum,* Goleszów 2000; Warszawa 2001 (klasa II); Goleszów 2002 (klasa III).

[22] B. Kołcz, J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Barwy epok. Program nauczania. Kultura i literatura. Nauka o języku. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum,* Warszawa 2002, s. 116.

nawiązań do motywu tańca sięgamy po podręczniki tej serii wydawniczej[23], gdzie w klasie pierwszej *Rozmowę Mistrza Polikarpa ze śmiercią* wzbogacono o fotografie: drzeworytu Holbeina, obrazu Bruegla starszego *Tryumf śmierci,* natomiast *Taniec śmierci* Seweryna Krauzego (malarstwo barokowe) umieszczono nieco dalej, ponieważ podręcznik zbudowany jest według zasady chronologicznej. Uczniowie mają wyjaśnić, dlaczego *Rozmowę...* porównuje się do malarskich tańców śmierci. W podręczniku do klasy II do motywu tańca nawiązują reprodukcje obrazów: Degasa *Kłaniajaca się tancerka z bukietem* oraz *Taniec życia* Edwarda Muncha. Są także reprodukcje *Melancholii* i *Błędnego koła* Malczewskiego, w odniesieniu do których uczniowie mają zinterpretować chocholi taniec z *Wesela* (ma w tym pomóc fragment rozprawy Franciszka Ziejki *„Wesele". W kręgu mitów polskich*, Kraków 1997). W książce do klasy III przy charakterystyce fowizmu zamieszczono *Taniec II* Matissa.

„Opis obrazu" częściej pojawia się w rozkładzie materiału[24] do tego programu, gdzie bywa wymieniany wśród sprawności w zakresie odbioru tekstów kultury. Korespondencji sztuk sprzyjają tutaj tematy związane z romantyczną syntezą sztuk, „czytanie" obrazów należących do różnych nurtów artystycznych, a także zagadnienia tyczące „muzyczności" literatury, np. analiza kompozycyjna (muzyczność, rytmika wiersza) *Fortepianu Szopena* Cypriana Kamila Norwida sugerująca w kontekstach wysłuchanie Poloneza fis-moll op. 44, muzyczność liryków Paula Verlaine´a czy *Deszczu jesiennego* Leopolda Staffa.

Z kolei w serii *Język polski*[25] Wydawnictwa Szkolnego PWN w podręcznikach do klasy I (do pracy w szkole i do pracy w domu) zwraca uwagę temat *Śmierć jako wyzwanie dla literatury i sztuk plastycznych.* Ponieważ nad zasadą chronologiczną dominuje w tej serii problemowa, zatem obok pojawiających się w innych podręcznikach tytułów, nawiązujących do tego zagadnienia, jest *Wywiad* Mirona Białoszewskiego i *Śmierć* Tadeusza Różewicza (mówi się o samodzielnej analizie i interpretacji wierszy, brak jednak poleceń do analizy obrazów). Natomiast *Pieśń świętojańska o Sobótce* Jana Kochanowskiego to okazja do obejrzenia podręcznikowej reprodukcji *Sobótka, tańce panien*. W podręczniku do klasy II jest zdjęcie reprodukcji obrazu Ferdinanda Schnorra von Carolsfeld *Król olch,* które można traktować jedynie jako ilustrację ballady *Król elfów* Johanna Wolfganga Goethego, dalej *Kołomyjka* Axentowicza, związana z lekturą *Chłopów* Władysława Stanisława Reymonta oraz *Melancholia* Malczewskiego przy okazji omawiania *Wesela* Wyspiańskiego. W *Obserwatorium* nie ma odniesień do analizy obrazu, ale zwraca uwagę polecenie sugerujące analogię literatura–literatura („Porównaj obraz tańca z *Wesela* z tańcem zamykającym *Pana Tadeusza.* Czego symbolami są obydwie sceny?").

---

[23] W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura 1,* Warszawa 2002; 2003 (klasa II); 2004 (klasa III).

[24] M. Rusek, *Roczny rozkład materiału nauczania*, [w:] *Barwy epok. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2002, 2003, 2004.

[25] J. Klejnocki, B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Język polski. Podręcznik, klasa 1. Literatura i nauka o języku, szkoły ponadgimnazjalne,* Warszawa 2002; 2003 (klasa II); 2004 (klasa III).

Przedstawione propozycje w zakresie nawiązań do motywu tańca w literaturze i malarstwie na lekcjach języka polskiego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych pozwalają na stwierdzenie, iż autorzy podręczników starają się uwzględniać różne teksty kultury, gromadząc je wokół określonego problemu. Sugerują konteksty interpretacyjne, są jednak tradycjonalistami, co oznacza, że w zakresie interpretacji innych (pozaliterackich) tekstów kultury najczęściej poprzestają na powinowactwach sztuk w planie estetyki. Niewielką grupę stanowią także nawiązania w planie poetyki, gdzie w działaniach analityczno-interpretacyjnych pojawia się kwestia tzw. muzyczności dzieła uzależniona od literackich ukształtowań języka. Są także tematy preferowane przez czysto literacką komparatystykę, stawiające problem obecności tańca w różnych dziełach literackich (relacja literatura–literatura). Niezależnie od zróżnicowania zasygnalizowanych powyżej strategii, istotną determinantą „świata przedstawionego" poszczególnych tekstów kultury pozostaje w tym przypadku nawiązanie do motywu tańca w literaturze pięknej, malarstwie, a także muzyce. Mimo swej ulotności nierzadko bywa on źródłem inspiracji twórców różnych epok, co ilustrują przykłady zamieszczone w dalszej części artykułu.

Tańce w *Chłopach* W.S. Reymonta i *Taniec chłopski* P. Bruegla

Twórczość Reymonta czerpie z rzeczywistości ludzkiego bytowania, pisarz stara się zatem jak najwierniej oddać obrzędowość weselną na kartach powieści *Chłopi*. Opis wesela Boryny tętni radością i witalnością, przy czym jest niezwykle żywiołowy. Obserwujemy całą ceremonię związaną z obrzędem, mianowicie ludowe zabawy z ich opisem, przyśpiewki oraz tańce. Prowadzi to do kilku wniosków:

1. Taniec opisany w *Chłopach* jest symbolem jedności tej grupy społecznej. Obrzędy wiążą wiejską gromadę w spójną całość. Tak oto: „a co skrzypki huknęły nutą drygliwą, to sto hołubców biło w podłogę, sto głosów krzykało z mocą i sto narodu zawracało w miejscu, jak kieby wichr zakręcił – że ino furkot szedł od kapot, wełniaków, chustek, wiewających po izbie, niby te ptaki barwiste"[26].

Integrację potwierdza liczebnik „sto", ale także gesty i ruchy ciała symbolizujące jedność emocjonalną. Dynamikę podkreślają porównania, a epitet kolorystyczny „ptaki barwiste" nie nazywa wprawdzie barwy bezpośrednio, ale niesie określony ładunek radosnego nastroju dzięki skojarzeniu z kolorystyką strojów ludowych.

2. Tańce obrzędowe ukazane w powieści mają charakter ikoniczny, jak np. charakterystyczny dla rytu przejścia pierwszy taniec panny młodej:

> Muzyka teraz zaczęła przegrywać pierwszy taniec, dla młodej, jak to we zwyczaju z dawien dawna było. [...] Krew w niej zagrała, aż się jej modre oczy lśniły i białe zęby połyskiwały w zarumienionej twarzy; tańcowała niezmęczenie, coraz zmieniając taneczników, bo choć raz wokoło z każdym przetańcować musiała. [...] Dopiero na ostatek wybrała młodego (s. 235–236).

Taniec Jagny pełni przede wszystkim funkcję społeczną, ale także magiczną (jej zdrowy wygląd zapewnia powodzenie). Świadczy o porządku obyczajowo-obrzę-

[26] W.S. Reymont, *Chłopi,* t. I. *Jesień*, oprac. F. Ziejka, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 251. Wszystkie cytaty z powieści zamieszczone w artykule pochodzą z tego wydania. W nawiasach podaję numery stron.

dowym i potwierdza prawdę o tym, że obyczaj rządzi na wsi wszelkimi formami bytowania.

3. Powieść Reymonta może być traktowana jako studium polskiego folkloru, co potwierdzają następujące opisy tańców:

> Owe krakowiaki drygliwe, baraszkujące, ucinaną, brzękliwą nutą i skokliwymi przyśpiewkami sadzone, jako te pasy nabijane, a pełne śmiechów i swawoli; pełne weselnej gędźby i bujnej, mocnej, zuchowatej młodości i wraz pełne figlów uciesznych, przegonów i waru krwie młodej, kochania pragnącej. Hej! [...]
> Owe mazury, długie kiej miedze, rozłożyste jako te grusze Maćkowe, huczne a szerokie niby te równie nieobjęte, przyciężkie a strzeliste, tęskliwe a zuchwałe, posuwiste a groźne, godne a zabijackie i nieustępliwe, jako te chłopy co zwarci w kupę, niby w ten bór wyniosły, runęli w tan z pokrzykami i mocą taką, że choćby w stu na tysiąc iść, że choćby świat cały porwać, sprać, stratować, w drzazgi rozbić i na obcasach roznieść, i samym przepaść, a jeszcze tam i po śmierci tańcować, hołubce bić i ostro, po mazursku pokrzykiwać: „da dana!" [...]
> Owe obertasy, krótkie, rwane, zawrotne, wściekłe, oszalałe, zawadiackie a rzewliwe, siarczyste a zadumane i żalną nutą przeplecione, warem krwie ognistej tętniące, a dobrości – pełne i kochania, jak chmura gradowa z nagła spadające, a pełne głosów serdecznych, pełne modrych patrzań, wiośnianych tchnień, woniejących poszumów, okwietnych sadów; jako te pola o wiośnie rozśpiewane, że i łza przez śmiechy płynie i serce śpiewa radością, i dusza tęskliwie rwie się za te rozłogi szerokie, za te lasy dalekie, we świat wszystek idzie marząca i „oj da dana!" przyśpiewuje (s. 254–255).

Uwagę zwracają liczne porównania, składnia wyliczeniowa, animizacje i personifikacje imitujące ruch, dźwięk oraz rozwiązania przestrzenne poszczególnych tańców. Jako wiadomo, krakowiak, mazur i oberek należą do polskich tańców narodowych. Są to tańce pochodzenia ludowego, które zasięgiem swej popularności objęły wszystkie warstwy polskiego społeczeństwa. Cechy muzyczne poszczególnych tańców narodowych nie są przejęte z jakiegoś jednego tańca wiejskiego znanego na Mazowszu, Kujawach czy w Krakowskiem, ale nawiązują do charakterystycznych właściwości muzyki danego regionu, przejawiając się głównie w rysunku linii melodycznej, schematach rytmicznych oraz w tempie wykonania występujących tam pieśni i tańców ludowych. Tak oto krakowiak to taniec o żywiołowym tempie i rytmie synkopowanym. Od występującego w nim elementu ruchowego określany bywa jako deptany, przebiegany, ścigany, mijany, goniony. Reymont doskonale scharakteryzował ten taniec, jako pełen „zuchowatej młodości", „śmiechów i swawoli". Mazura wyróżnia szybkie tempo – jego wielka popularność, głównie w środowisku szlacheckim i mieszczańskim, trwała od końca XVIII wieku aż do połowy XIX wieku. Ogromną rolę w upowszechnianiu tego tańca, zarówno w Polsce, jak i Europie, odegrali rekrutujący się ze środowisk szlacheckich i magnackich oficerowie Legionów Polskich w latach 1800–1815. Mazur, tańczony w stroju ułańskim, związany z treściami narodowymi i wyzwoleńczymi, stał się symbolem polskości. W *Chłopach* mazury opisane są jako stateczne, posuwiste, ale i „nieustępliwe" z bezpośrednim odwołaniem do ludowej przyśpiewki w typie mazurka *Umarł Maciek umarł*. Nie zabrakło także skocznych, zawrotnych oberków, które spośród tańców

typu mazurkowego wyróżnia bardzo szybkie tempo. Oberek został najpóźniej włączony do grupy polskich tańców narodowych, wśród których wykazuje największe zbieżności z wiejskim pierwowzorem, znanym jako ober, obertas, obertany. Nazwy te wywodzą się od sposobu tańczenia, w tym przypadku od obracania się polegającego na obrocie tancerza wokół partnerki w jednym takcie i tancerki wokół partnera w drugim. Taniec ten w powieści Reymonta symbolizuje miłość i przywiązanie do ziemi, i zdaje się potwierdzać ożywczą energię chłopskiego instynktu.

Wesele z Reymontowskiej tetralogii można zatem nazwać rodzajem suity tanecznej[27]. Współtworzą to przede wszystkim ruch i zjawiska akustyczne oraz kolory (właściwie różne odcienie barw), co sprawia, że opisy odtwarzają świat wszystkimi zmysłami. Są to sceny niezwykle plastyczne, gdzie realizm zdaje się mieszać z impresjonistyczną wrażliwością na barwy i odcienie. Ich odczytanie możliwe jest dzięki rozumieniu kwestii „muzyczności" i „malarskości" sztuki słowa zależnej od literackich ukształtowań języka oraz posiadaniu określonego zaplecza kulturowego.

Opis tańca z chłopskiej epopei Reymonta można porównać ze sceną rodzajową pędzla Bruegla zatytułowaną *Taniec wieśniaków*[28], gdyż obydwaj twórcy wykreowali pełen ruchu, mieniący się barwami świat będący wynikiem obserwacji środowiska wiejskiego.

Bruegel zapoczątkował tradycję malowania prostych ludzi, tworząc alternatywę dla wyidealizowanego świata włoskiego renesansu. Wprawdzie na przełomie 1551 i 1552 roku wyruszył z Antwerpii do Italii, gdzie przez rok poznawał cechy sztuki włoskiej doby renesansu, jednak nie kopiował Rafaela czy Tycjana – największą nauczycielką była dlań przyroda. Artysta znany jest w dziejach sztuki pod przydomkiem Chłopski, a zawdzięcza go XIX-wiecznym historykom sztuki, którzy nadali mu to miano z uwagi na malowanie przez niego chłopskich kiermaszy, wesel i tańców. Do utrwalenia takiego wizerunku niderlandzkiego twórcy przyczynił się również Karel van Mander, który wspominał, że artysta oraz jego klient i przyjaciel, kupiec Hans Francker

> z wielkim upodobaniem chodzili, w wieśniaczym przebraniu, na zabawy i wesela wiejskie, przynosząc prezenty jak wszyscy goście weselni i podając się za krewniaków nowożeńców. Bruegel niezmiennie cieszył się, kiedy mógł oglądać wiejskie zwyczaje, hulanki, tańce i sielskie miłostki, które potem tak znakomicie pędzlem swym umiał odtwarzać[29].

Prawdą jest, że do czasów Bruegla żaden z artystów nie zdołał tak dobrze oddać żywiołowej zabawy chłopskiej.

Potwierdzeniem powyższej tezy jest m.in. *Taniec wieśniaków* (olej na desce, 1568). Na pierwszym planie znajduje się para wieśniaków, która dosłownie „wpada na obraz". Aby zrównoważyć dynamikę ruchu, Bruegel umieścił postać siedzącego dudziarza. W lewej części (od strony widza) znajduje się dwoje dzieci, naśladujących gestem i mimiką taniec dorosłych. Poza tym malarz zobrazował sprzeczkę żebraka, kobiety i dwóch mężczyzn, a także całującą się parę. Drugi plan wypełniają osoby

[27] Zob. przypis 8.

[28] Zdjęcia reprodukcji obrazu zob. np. F. i F. Roberts-Jones, *Pieter Bruegel starszy,* tłum. J. Bobowska, Warszawa 2000, s. 271; *Wielka kolekcja sławnych malarzy. Pieter Bruegel,* Poznań 2006.

[29] Tamże.

tańczących (zagęszczenie postaci jest charakterystyczne dla jego stylu). Nie powinniśmy jednakże interpretować obrazu jako symbolicznego przedstawienia gniewu i personifikacji rozwiązłości, zaś zabawy i picia jako dowodu nieumiarkowania. Zabawa dopiero się rozpoczyna, więc nie należy jej traktować w kategoriach osądu. Nie ma tu moralizatorstwa (mimo iż takie malarstwo było artyście bliskie z uwagi na naśladowanie w początkowym okresie twórczości sztuki Hieronima Boscha), jest za to pochwała zwykłego bytowania. Na przekór niderlandzkiej rzeczywistości ukazał zabawę chłopów.

Obraz staje się rodzajem żywej migawki. Jest pełen dynamizmu, zabawy, większość postaci ukazana jest w ruchu. „Gesty rąk i ruchy nóg nadają kompozycji rytm i prowadzą wzrok widza poprzez zbiegające się ukośnie linie, od pierwszego planu aż do sylwety kościoła w głębi". Przedmioty oddalające się od oka patrzącego maleją, mamy więc do czynienia z perspektywą linearną. Naturalność, dobry humor i radosne uniesienie potwierdzają zdrowe intencje zabawy. Barwy ciepłe i ostre kolory (czerwień) podkreślają energię, jaką daje taniec. Barwną scenę rodzajową wyróżnia zamaszysty ruch i jego ekspresja, a nagłe wtargnięcie na płaszczyznę obrazu pary z prawej strony zdaje się zdecydowanie przyśpieszyć tempo zabawy[30]. Nie ma tu raczej indywidualnych rysów osób – artysta malował anonimowy tłum, bardziej interesował go typ osobowości a wieś dostarczała mu materiału do obserwacji człowieka. Nie dbał o proporcje, więc postaci są niezgrabne, jakby kute w kamieniu. Uderza pospolitość krępych twarzy i przysadzistość sylwetek, ujawniających emocje poprzez gest i pozę. Dzięki uniwersalizmowi języka sztuk pięknych możliwa jest interpretacja tego obrazu, określona umownie jako „czytanie" w perspektywie kulturowej.

Zdaję sobie sprawę, że przedstawione tu uwagi z pewnością nie wyczerpują podjętego zagadnienia, niemniej pozwalają uzasadnić, że interpretacja – z jednej strony – staje się wyrazem percepcji kształtowanej kulturowymi doświadczeniami odbiorcy, a z drugiej, respektując autonomiczność różnych dziedzin sztuki, otwarta jest na dialog między literaturą a malarstwem i muzyką.

Motive of dance in literature and painting (in cultural perspective)

Abstract

The subject of consideration in this article is the presence of the motive of dance in different texts of culture. The author observes that dance is a frequent literary and visual motive. As the school interpretation of texts is placed in the wide cultural perspective, the author provides information on the history of dance, its position in the semiotic theory of culture, its functions and types, and pays special attention to the ritual character of dancing, which is also inscribed in the problem of regional education. Lastly, selected Polish textbooks for the lower and upper secondary school are analysed with respect to the presence of references to the art of dance.

[30] Opis obrazu na podstawie: P. i F. Roberts-Jones, *Pieter Bruegel*..., s. 271–272.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Anna Ślósarz

Szkolna interpretacja w epoce mass mediów i multimediów

Upoglądowienie wstępne, równoczesne i następcze?

Odczytanie i interpretacja symbolicznych znaczeń tekstów nie są zadaniami łatwymi. Wsparcie ikoniczne ułatwia jednak wytworzenie wzorców konkretyzacyjnych. Sposoby wykorzystywania obrazów w lekcyjnym procesie analizy i interpretacji tekstów wskazywali m.in. Zenon Uryga[1], Aniela Książek-Szczepanikowa[2], Stanisław Bortnowski[3], Barbara Dyduch[4]. Współcześnie prezentacja ikonografii odbywa się najczęściej na ekranie i może mieć miejsce przed rozpoczęciem, w trakcie lub po zakończeniu pracy z tekstem. Te trzy modele wykorzystywania dydaktycznych obrazów Leopold Blaustein nazwał odpowiednio upoglądowieniem wstępnym, równoczesnym i następczym[5]. Wstępne – według tego przedwojennego lwowskiego psychologa – wprowadza do analizy, zaciekawia. Równoczesne wykorzystywane jest do ukierunkowania i pogłębienia interpretacji, natomiast następcze – do jej utrwalenia lub podsumowania. We współczesnym imperium ekranów przekazowi werbalnemu towarzyszy zwykle wizualny (np. telefon przy relacji korespondenta, mapy pokazywane w trakcie prognozy pogody). Dzisiejszy czytelnik (w tym uczeń) przystępuje do lektury najczęściej z gotowym wyobrażeniem na temat tekstu, które stworzył sobie na podstawie np. zasobów Internetu bądź filmowej adaptacji. Trudno więc o lekcyjne upoglądowienie wstępne, zwłaszcza w wersji „zupełnej" i „istotnej", jest ono raczej „fragmentaryczne" i „nieistotne". W kontekście wytwarzających autonomiczną hiperrzeczywistość *simulacrów*[6] autonomia tekstu stała się iluzją. Koniecznością staje się odwołanie do dekonstrukcyjnego modelu,

---

[1] Por. Z. Uryga, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego,* „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP. Historia i teoria nauczania języka polskiego" 1961, s. 113–131.

[2] A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty,* Szczecin 1996, zwł. s. 123–208.

[3] S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich,* Warszawa 1991.

[4] B. Dyduch, *Między słowem a obrazem,* Kraków 2007.

[5] Por. K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury (wprowadzenie do metodyki literatury)*, Warszawa 1970, s. 260–261.

[6] Określenie J. Baudrillarda, *Simulacres et Simulations,* Paryż 1981.

który zakłada szukanie znaczeń tekstu w środowisku innych tekstów[7]. Wiąże się to z wpisaniem go we współczesne uniwersum interpretacyjne (w tym ikono- oraz audiosferę) i zbliżeniem tekstu do komunikacyjnych kodów ucznia, a tym samym zachęceniem do lektury. Przekaz ikoniczny (bądź audialny) może być też wykorzystany do stwarzania sytuacji problemowych. Powinien współgrać na lekcji z przekazem werbalnym. W epoce zintegrowania mediów elektronicznych: komputera, kina, telewizji, radia, telefonu – odwoływanie się do ich przekazów jest niezbędne w procesie uprzystępnienia literackiego tekstu (i rozszerzania ukształtowanej przez media percepcji) na drodze wpisania go w kontekst współczesnych praktyk komunikacyjnych, które kreują świadomość odbiorców multimedialnych komunikatów, pośrednicząc w prezentowaniu świata. Młodzi odbiorcy określają się dziś najczęściej wobec tekstów multimedialnych, nie zaś drukowanych książek.

Norbert Bolz zauważa, że nowy świat mediów wykreował zjawisko entropii informacji, niepojęte w świecie Galaktyki Gutenberga[8]. W okresie gwałtownych przemian technologicznych i komunikacyjnych, stymulujących przeobrażenia społeczne, polityczne, kulturowe oraz dezintegracji struktury tekstu przez hipertekstowy model lektury szczególnie ważna staje się więc hierarchizacja przywoływanych treści dydaktycznych. Antropocentryczne ukierunkowanie edukacji polonistycznej wymaga m.in. pokazania dorastającemu i poszukującemu sensu egzystencji człowiekowi zawartych w literackich tekstach wzorców postępowania, istotnych dla jego tożsamości osobniczej i narodowej. W dorosłym życiu będzie on zmuszony do odpowiedzialnego wartościowania zjawisk, zdarzeń i zachowań, wybierania wartości i określania celów. Teksty kultury (zwłaszcza literackie) są mu w stanie pomóc w określeniu się wobec lektury, gdy uprawomocniona osobistym doświadczeniem i przeżyciem zostanie trwale wpisana w emocjonalno-poznawczy horyzont. Rolą nauczyciela jest inspirowanie tego procesu bez ingerencji w jego osobisty charakter[9]. Media wizualne są tu pomocne, ponieważ odwołują się do konkretnych przedmiotów (kod językowy operuje abstrakcyjnymi pojęciami), odsyłających do sfery indywidualnych doświadczeń, budzą emocjonalne reakcje. Funkcjonują zatem na poziomie emocjonalnym, a nie racjonalnym. W związku z tym ich oddziaływanie ma charakter bardziej perswazyjny niż komunikacyjny.

Hipertekstowy model lektury

Książka Galaktyki Gutenberga zobowiązuje do czytania „od deski do deski", czyli sekwencyjnego, linearnego. Dopiero po zakończeniu lektury możliwe jest tworzenie czytelniczych wyobrażeń i interpretacji. Równolegle powstały jednak teksty

[7] Por. R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze,* Kraków 2000, s. 119.

[8] N. Bolz, *Rozstanie z galaktyką Gutenberga,* [w:] *Po kinie?... Audiowizualność w epoce przekaźników elektronicznych,* wybór, wprowadzenie i oprac. A. Gwóźdź, Kraków 1994, s. 49.

[9] Por. J. Chaciński, *Zorientowana na ucznia edukacja estetyczna w heterogenicznym środowisku (o percepcji, rozumieniu i przeżywaniu sztuki w świecie paradoksów wartościowania i oceniania),* http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIII/06.J.Chaci_ski_zorientowana_na_ucznia.pdf [dostęp: 7 stycznia 2007]. Referat wygłoszony na XIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej: „Uczenie się i egzamin w oczach uczniów", Łomża, 5–7 października 2007.

komponowane tak, jak *Kubuś Fatalista* D. Diderota, *W poszukiwaniu straconego czasu* M. Prousta, *Ulisses* J. Joyce'a, wreszcie *Gra w klasy* (1963) Julio Cortazara, uważana za pierwszy w literaturze hipertekst, czytany jednak zgodnie z sugestiami autora – jak współczesne powieści sieciowe: *Blok* Sławomira Shuty, *Tramwaje w przestrzeniach zespolonych* dr. Muto oraz *Gmachy Trwonienia Czasu* xnauty. Wraz z pojawieniem się czasopism tekst został podzielony na partie (często anonsowane na pierwszej stronie), związany z ilustracjami, a ukończenie lektury nie jest konieczne. W postmodernistycznym świecie rozpadły się bowiem Wielkie Narracje (określenie Jeana-Françoisa Lyotarda[10]), czyli obiektywne i racjonalne systemy wiedzy, roszczące sobie pretensje do słuszności i prawdy. Postmodernizm to czas emancypacji podmiotów i pluralizmu małych narracji, które może tworzyć każdy. Ich globalnym forum stał się Internet preferujący nowy, hipertekstowy model lektury. Hipertekst ma zaś wielu współautorów, wśród nich również użytkowników jako performerów produkujących własne znaczenia tekstów. Nawigacja aktywizuje bowiem semantycznie dzieło. Rozwija się również poezja wizualna, zbliżając się do interaktywnej sztuki multimediów.

Ryc. 1. x-nauta, *Gmachy trwonienia czasu*[11]

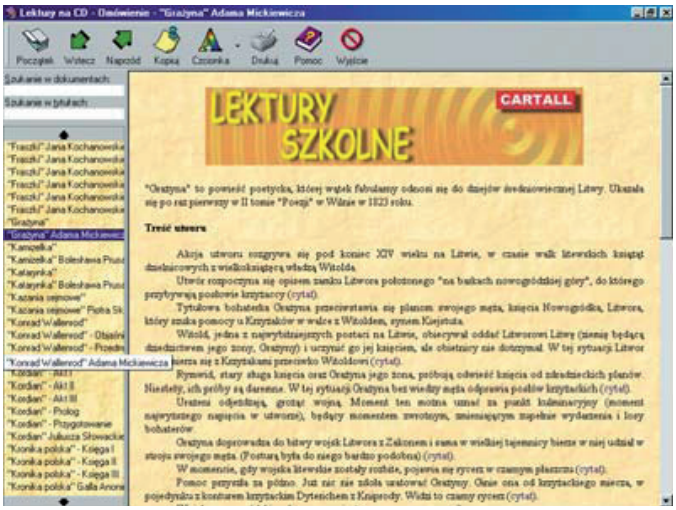
Nowe media zerwały z transmisyjnym, jednokierunkowym modelem komunikacji. Hipertekst uniemożliwia ukończenie lektury i zmusza do zastąpienia linearnej lektury nawigacją, co wiąże się z niesekwencyjnym, dywergencyjnym sposobem myślenia w interaktywnym środowisku. Badania psychologów dowodzą, że wychowywane przy włączonym telewizorze dzieci nie czytają literek po kolei, lecz obejmują wzrokiem od razu całą stronicę – jak ekran. Dlatego percepcja tekstu werbalnego sprawia im trudność, lecz bardzo dobrze radzą sobie z ilustracjami, komiksami, grami. Do strategii poznawczych współczesnego ucznia przystosowano więc architek-

[10] J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy,* tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 1997.

[11] http://gmachy.blog.pl [dostęp 10 stycznia 2008].

tonikę dydaktycznego tekstu[12]. Układ typograficzny współczesnych podręczników odwołuje się coraz częściej do hipertekstu: płaszczyzna strony zostaje podzielona na przypominające ekrany moduły wyodrębnione kolorem apli, obramowaniem, rodzajem czcionki, układem graficznym itp. Pozwala na łączenie przekazu werbalnego z ikonicznym oraz na dowolny kierunek lektury (tzw. nawigację), dzięki czemu uczeń pomija to, co już wie, orientuje się na tekst według własnych schematów poznawczych. Poszczególne partie tekstu anonsowane są jak w tabloidach tytułami, np. *Tragedia i tragizm, Dialogi z tradycją* lub opatrzone propozycjami zastosowania dydaktycznego: *Czytamy i interpretujemy teksty literackie*, *Ćwiczymy swój język*. Funkcję metatekstowych etykiet pełnią też często ikony, co zbliża model komunikacji do komputerowych środowisk Linux i Windows, znanych współczesnym młodym użytkownikom od dzieciństwa.

Hipertekst stał się narzędziem poznawczym, hipertekstowy kod zastosowano więc w takich współczesnych konstruktach dydaktycznych, jak np. podręczniki elektroniczne, programy multimedialne, kursy e-learningowe. Funkcjonuje on w elektronicznych tekstach, które są nieciągłe oraz często pozbawione powiązań tematycznych i logicznych. Struktury wiedzy nie są już podane, lecz muszą być odtwarzane z luźnych fragmentów. Powinny powstać w toku pracy ucznia i zaowocować wytworzeniem pojęć, ich kategoryzacją i wzbogaceniem języka.



Ryc. 2. Ekran programu *Lektury na CD*[13]

[12] Za: J. Nocoń, *Wpływ nowych mediów na architektonikę tekstu dydaktycznego,* [w:] *Teksty kultury. Oblicza komunikacji XXI wieku*, red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan, Lublin 2006, s. 279–298.

[13] Wyd. Cartall. Program zamieszczony na CD-romie zawiera teksty i omówienia 52 lektur (w tym *Pana Tadeusza, Lalki*), biogramy pisarzy, tematy wypracowań, schowek. Zalecany przez MEN do użytku szkolnego.

Wyszukiwanie informacji

Pełny odbiór dzieła wymaga poznania jego macierzystego kontekstu oraz odczytania go w odniesieniu do współczesnych paradygmatów interpretacyjnych. Według Zenona Urygi, „metoda analizy dokumentacyjnej korzysta […] z kontekstów ikonicznych i audialnych, odwołuje się w interpretacji tekstów literackich, do ich korespondencji z malarstwem, rzeźbą, architekturą, muzyką (w pokrewieństwie motywów, charakterystycznych cechach stylu epoki itp.[14])". Również Stanisław Bortnowski podkreśla, że wyszukane w różnych źródłach konteksty, dotyczące utworu, pomagają w jego rozumieniu:

> sztuka interpretacji polega między innymi na szukaniu kontekstu, czyli odnoszeniu dzieła do jakiegoś systemu poglądów (filozoficznych, psychologicznych itp.), na odwoływaniu się do skojarzonej z utworem sytuacji (przede wszystkim historycznej), na wskazywaniu podobieństw lub różnic między utworem literackim a dziełem przynależnym do innego rodzaju sztuki[15].

Interpretacja wymaga zatem poszukiwań kontekstualnych, a informacja – podawania w szerokich kontekstach, opisujących współczesne, najbliższe uczniowi środowisko społeczno-kulturowe. Nadaje to podmiotowy charakter związanym z tekstem uczniowskim działaniom, a lektura zyskuje istotne dla młodego czytelnika odniesienia.

Pilną koniecznością jest wskazywanie godnych zainteresowania serwisów internetowych i demonstrowanie korzystania z ich zasobów. Kształcenie kompetencji informacyjnych w dobie permanentnej edukacji wydaje się jednym z najpilniejszych wyzwań edukacyjnych. W najnowszym podręczniku dydaktyki Bolesław Niemierko przewiduje, że nieformalne sieci uczenia się (tworzone przez zakłady pracy, stowarzyszenia, ośrodki, kluby) będą stopniowo wyręczać szkoły[16].

Ekrany dydaktyczne

W wieku ekranów obraz – zwłaszcza elektroniczny – wkracza również do szkół, w których – dobrze użyty – pomaga w wytwarzaniu struktur wiedzy i kształci potrzebne współczesnemu człowiekowi kompetencje komunikacyjne. Dzięki niemu dokonywana bywa wizualizacja zapisu, przywoływane zostają konteksty (zwłaszcza malarskie i filmowe), hierarchizowane i syntetyzowane informacje. Ekrany pomagają w strukturowaniu przekazywanych treści nauczania, dostrzeganiu związków i zależności (zwłaszcza jeżeli ułożono je tabelarycznie lub wykorzystano semantyczną funkcję ruchu, koloru, kroju czcionki), proporcji i hierarchii elementów (pomocne tu są zwłaszcza schematy)[17]. Istotą funkcjonalnej wiedzy jest utrwalenie w umyśle jej struktur. Według Klemensa Stróżyńskiego, wykorzystywanie tabel i schematów

---

[14] Z. Uryga, *Godziny polskiego,* Warszawa 1996, s. 128.

[15] S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego…*, s. 19–20.

[16] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki,* Warszawa 2007, s. 136.

[17] Za: K. Stróżyński, *Interpretacja tekstu literackiego inaczej (Ujęcie wysoko ustrukturowane),* „Zeszyty Szkolne" 2006, nr 4, s. 24.

uczy odbioru „tekstów informacyjnych i popularnonaukowych, a także wzbogaca i porządkuje interpretację tekstu literackiego oraz ułatwia jej uzasadnienie”[18].

Hermeneutyczny model

Kiedy Hans-Georg Gadamer pisał o hermeneutycznym stapianiu się w akcie rozumienia horyzontów: historycznego (dzieła) i współczesnego (czytelnika), miał na myśli akt interpretacji, jedność *intelligere* i *explicare* „zastosowanie rozumianego tekstu do aktualnej sytuacji interpretatora”[19]. Dzięki rozumieniu i interpretacji następuje bowiem miedzy dziełem a czytelnikiem akt komunikacji, w którym dzieło (nie tylko literackie) za pośrednictwem symboli odsłania ważne treści dotyczące świata, człowieka i indywidualnie doświadczanej przez niego kultury, tradycji, w tym problemów aksjologicznych[20]. Dziś, gdy wpływ mass mediów jest zauważalny w wychowaniu[21] i nauczaniu, a tekst literacki utracił przewodnią rolę w kulturze symbolicznej, połączenie tych horyzontów stało się jednym z najważniejszych wyzwań dydaktycznych. Rewolucja informatyczna ukształtowała bowiem w młodym pokoleniu nie tylko nowe wzorce etyczne, hierarchie wartości (w których nad sakralnymi i etycznymi dominują utylitarne i hedonistyczne) i kategorie estetyczne, lecz także narzuciła nowe strategie odbioru, nielinearne procesy poznawcze i nieznane dotąd dyspozytywy odbiorcze. Media określiły sposób percepcji rzeczywistości, tekst literacki bywa wręcz postrzegany jako wtórny, gdyż przystępując do lektury, mamy już na jego temat wyrobione zdanie na podstawie filmowej adaptacji, recenzji, opinii poznanych za pośrednictwem telewizji, radia, gazety, Internetu itp. Związane z kulturą druku logikę, hierarchię, obiektywizm i dyscyplinę – świat nowych mediów zastępuje obrazem, emocjonalnością, szybką reakcją i natychmiastową gratyfikacją[22]. Sześć lat temu Ryszard Kluszczyński zauważył, że „interaktywność i multimedialność […] wypierają dziś tradycyjne pojęcia estetyczne, takie jak kontemplacja czy piękno”[23], a zdaniem George’a P. Landowa, pojęcia z *Poetyki* Arystotelesa, takie jak „fabuła”, „narracja”, wkrótce mogą okazać się nieprzydatne[24].

Współczesną formację kulturową cechuje decentralizacja, pluralizacja, fragmentaryzacja, intertekstualność, a nawet pantekstualizm. W postmodernistycznej epoce dzieło jest pojmowane jako „intertekstualny konstrukt”. Bezpośredni odbiór przekazu kultury coraz częściej bywa zastąpiony zapośredniczonym. Również

[18] Tamże, s. 28. Por. tegoż, *Struktura wiedzy,* „Nowe w Szkole” 2006, nr 7; „*Tworzenie ujęć strukturalnych w praktyce,* „Kierowanie Szkołą” 2006, nr 8 i *Ujęcia strukturalne na lekcji,* „Nowe w Szkole” 2006, nr 8 – wszystkie artykuły dostępne też w portalu http://www.scholaris.pl/Portal [dostęp: 1.01.2009].

[19] H.-G. Gadamer *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej,* przeł. R. Baran, Kraków 1993, s. 291.

[20] Za: B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej,* Lublin 1999, s. 7–11, 21.

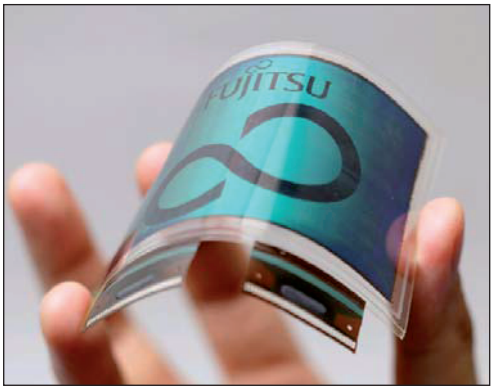
[21] Por. A. Lepa, *Pedagogika mass mediów,* Łódź 2000, s. 49.

[22] Por. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą,* przeł. Anna Tanalska-Dulęba, Warszawa 2004, s. 29.

[23] R. Kluszczyński, *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Kraków 2001, s. 95.

[24] G.P. Landow, *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology,* Baltimore–London 1992, s. 181.

w świadomości współczesnego ucznia tekst literacki funkcjonuje jako remediatyzowany zapis, element przywołań, obiekt rozważań znany z telewizji, kawiarenek internetowych, muzyki rockowej itp. Zmienia to sytuację dydaktyczną, podobnie jak charakterystyczne dla współczesnej kultury odejście od linearności przekazu, logiczności wynikania[25], dekontekstualizacja, rekontekstualizacja, kultura fragmentu i dystans wobec tradycji. Gregory Ulmer zauważył już w latach osiemdziesiątych XX wieku, że szkoła wieku „post-drukowanego" powinna uwzględniać modele komunikacyjne technologii elektronicznej. W miejsce dotychczasowych metod nauczania proponuje wypracowanie kompetencji, którą nazywa „oralizą". Postuluje włączanie form audiowizualnych do nauczania każdego przedmiotu[26]. Jest to warte przypomnienia w kontekście współczesnych szkolnych procedur interpretacyjnych przebiegających w coraz bardziej ekspansywnych kontekstach medialnych. Wrażliwość estetyczna współczesnego ucznia nie koresponduje z literackimi arcydziełami. Powinien je jednak poznać.



Ryc. 3. Elektroniczny papier[27]

Według Wojciecha Kalagi, rozważając uwarunkowania interpretacji, należy wziąć pod uwagę współdziałanie mocy wirtualnej tekstu (jego predyspozycje interpretacyjne, większe w przypadku *Makbeta* niż *Trędowatej*), paradygmat interpretacyjny (uwarunkowany światopoglądem, systemem wartości, preferencjami percepcyjnymi interpretatorów) oraz uniwersum interpretacyjne (wspólne czytelnikom środowisko tekstów z paradygmatem interpretacyjnym)[28]. W sytuacji szkolnej omawiane są najczęściej arcydzieła, czyli teksty o wielkiej wirtualnej mocy i co za tym idzie – szerokim spektrum możliwości interpretacyjnych.

[25] Por. K. Wenta, *Metodyka wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji medialnej,* [w:] J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna,* Toruń 2004, s. 374.

[26] T. Miczka, *O zmianie zachowań komunikacyjnych. Konsumenci w nowych sytuacjach audiowizualnych,* Katowice 2002, s. 40–41.

[27] Źródło: http://aving.co.kr/newproduct/np_etc/epaper.jpg [dostęp: 9 stycznia 2008]. Ekologiczny, ultracienki, polimerowy wyświetlacz daje się składać, rolować, magazynuje kilkaset książek. Produkowany przez firmy: Fujitsu, Philips, Xerox, Sharp, Sony, TDA.

[28] W. Kalaga, *Tekst – wirtualność – interpretacja: w sprawie przybijania gwoździ,* „Teksty Drugie" 1997, nr 48, s. 83–92.

Jednak stosowane przez uczniów paradygmaty interpretacyjne nie wchodzą z nimi w interakcje, co zniechęca do czytania i pociąga za sobą poszukiwanie ułatwień w postaci bryków i ściąg, ostatnio także elektronicznych. Obowiązujące w szkole znaczenia kanonicznych tekstów literackich zostały utrwalone przed wielu laty, a nie zawsze właściwe funkcjonowanie egzaminu dojrzałości powoduje, że nauczyciel i uczniowie rzadko ryzykują wpisywanie utworu w kontekst swojego interpretacyjnego uniwersum. Schematyczne lekcje i standaryzowane „gotowce" narzucają więc usankcjonowane znaczenia i schematy kulturowe, marginalne dla szkolnego czytelnika relacje między tekstem a paradygmatem interpretacyjnym. W ten sposób powstają złe, nieprzekonujące dla nikogo interpretacje[29], odstręczające od czytania i podejmowania wysiłków analityczno-interpretacyjnych. Użycia tekstów, spreparowane z cudzych sądów i zafałszowanych wartości, kształcą postawy zakłamania i hipokryzji.

Podstawową zasadą nauczania powinno stać się uwzględnienie współczesnego uniwersum interpretacyjnego, które zdominowały elektroniczne media. Dostrzeżenie ich obecności wydaje się jednym z najważniejszych zadań współczesnej dydaktyki. Ryszard Kluszczyński uważa wręcz, że

> jedynie sztuka interaktywnych multimediów wydaje się zdolna do nawiązania głębokiego, dialogowego kontaktu ze współczesnością. Jedynie ona potrafi umieścić swego odbiorcę/interaktora w sytuacji, która odzwierciedla strukturę i sposób funkcjonowania jego nowej rzeczywistości i która stwarza mu zarazem możliwość interpretującego doń odniesienia[30].

Współczesny globalny język multi- i hipermediów stoi w opozycji do werbalnego. Maryla Hopfinger podkreśla wręcz opozycję między kulturą werbalną i percepcją typograficzną a audiowizualnym mechanizmem odbiorczym, który nazwała „syndromem audiowizualnym"[31]. Stwierdza, że „audiowizualność staje się dla ludzi XX w. dominującym sposobem orientacji w kulturze"[32]. Lekceważenie jej pociąga zatem za sobą alienację ucznia i rodzi postawy niechęci wobec tekstu werbalnego wymagającego percepcji odmiennej od potrzebnej na co dzień.

Dzieło literackie żyje w konkretyzacjach. Dzięki nim powstają „wartości sytuacyjne"[33], uwarunkowane historycznie, osobniczo oraz geograficznie. Mogą być podobne w sytuacjach zbliżonych egzystencjalnie bądź strukturalnie. Jednak nie można nimi manipulować: narzucić ich szkolnym programem czy mocą autorytetu tradycji, nauczyciela, katechety, rodzica itp. – ani też wyperswadować. Aktualizują się w adaptacjach teatralnych i filmowych zarówno na etapie ich tworzenia, jak i odbioru. Wyprzedzają i ukierunkowują odbiór dzieła literackiego. Teksty audiowizualne

---

[29] Por. tamże, s. 92.

[30] R.W. Kluszczyński, *Film, wideo, multimedia. Sztuka ruchomego obrazu w erze elektronicznej*, Kraków 2002, s. 230.

[31] M. Hopfinger, *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku,* Warszawa 1997, s. 61.

[32] M. Hopfinger, *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia,* Warszawa 2002, s. 9.

[33] A. Stoff, *Wartości sytuacyjne dzieła literackiego,* [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze,* red. S. Sawicki, A. Łyszczyk, Lublin 1992, s. 111–135.

wykazują przy tym wysoki stopień semiotyzacji, co wzbogaca znaczenia pierwowzoru poprzez wpisanie ich w kody komunikacyjne właściwe uniwersum interpretacyjnemu twórców. Wykorzystywanie np. adaptacji filmowej w procesie interpretacji pierwowzoru powinno być zatem powiązane ze zwróceniem uwagi na jej genezę i wpisany w nią projekt wirtualnego odbiorcy. W kontekście niedawnej ideologizacji polskiej kultury jest to zadanie ważne. Szeroki dobór tekstów umożliwia wykrycie wpisanych w medialne konteksty ideologicznych matryc i produkowanych przez nie znaczeń, a także wykrywanie automatyzmów poznawczych, które poddają odbiorców medialnej przemocy. Tekst drukowany traci więc swą uprzywilejowaną pozycję na rzecz audiowizualnego nie tylko w dziedzinach informacji, propagandy czy rozrywki, lecz również w edukacji. Współczesne zrozumienie tekstu wymaga zatem nie tylko przeprowadzenia jego analizy i interpretacji, lecz także konfrontacji z innymi obiegami kultury, procedur komparatystyczno-kulturoznawczych.

Wnioski

Tadeusz Miczka zauważa, że „ewolucja naszych podstawowych działań komunikacyjnych osiąga poziom, na którym […] analiza językowa, lektura, transmisja informacji i percepcja […] tracą swoje pierwszorzędne znaczenie w kulturze”[34]. Sytuacji tej nie wolno lekceważyć. Szkoła musi kształcić umiejętności wpisujące się w aktualne praktyki społeczne. Nieprzestrzeganie zasady wiązania teorii z praktyką pociąga dydaktyczne niepowodzenie. Podmiotowe traktowanie ucznia wymaga uwzględnienia kulturowych cech jego środowiska edukacyjnego. Nowe media stały się dlań interfejsem rzeczywistości[35], a nauczyciel nie jest już ani głównym przekaźnikiem wiedzy, ani nie kształci podstawowych sprawności. Odpowiednie przygotowanie nauczyciela do stapiania Gadamerowskich horyzontów w epoce informacyjnego tsunami wydaje się jednym z najważniejszych wyzwań stających przed polonistyką przebudowywaną w duchu nowych edukacyjnych wyzwań, aby nie spełniło się przewidywanie Jeana Baudrillarda, że „sztuczna inteligencja […] stanie się protezą gatunku, który zapodział gdzieś zdolność myślenia”[36].

School interpretation in the era of mass media and multimedia

Abstract

The iconic context helps to create substantiation and to read symbolic meanings of texts. The contemporary teacher should refer to the deconstructionist model, which assumes that the reader should seek the meaning of the text in the environment of other texts, and thus include it in the contemporary interpretative universe, which is dominated by electronic media. It assimilates the text to the communication practice of pupils.

During Polish language lessons teachers ought to shape the pupils' abilities necessary to read net-literature and the hypertextual lay-out of printed handbooks, to use electronic handbooks, multimedia programmes, e-learning courses, to show pupils the value of noticing internet services and to demonstrate the use of its resources, and to use didactic screens

[34] T. Miczka, *O zmianie zachowań komunikacyjnych*..., s. 127.

[35] B. Skowronek, *Paradoksy edukacji medialnej,* „Nowa Polszczyzna” 2004, nr 3–4, s. 70–77.

[36] J. Baudrillard, *Świat wideo i podmiot fraktalny,* tłum. A. Gwóźdź, [w:] *Po kinie?...*, s. 255.

supplemented with the teacher's verbal annotations. The latter do not only recall contexts, but they also arrange and synthesize information, and also show dependences, enriching the interpretation.

Nowadays, a direct reception of texts has been replaced by an indirect one. The literary text is often perceived as derivative. Subjective treatment of pupils demands considering the cultural attribute of their educational environment, in which the new media became the interface of reality. Today the main duty of the Polish teacher is the fusion of Gadamer's horizons: the historic one (of works) and the contemporary one (of readers).

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Bogusław Skowronek

Jak dzisiejsza młodzież interpretuje dzieła filmowe. Wnioski dla dydaktyki polonistycznej

Tylko wtedy czytamy dobrze, kiedy czytamy w jakimś bardzo osobistym celu.

Paul Valéry

Nauczyłem się, że nie można dotrzeć do prawdy, jeśli nie pozostaje się blisko człowieka.
I ja chcę robić takie filmy, w których widzowie mogliby się przejrzeć.

Jan Hřebejk, czeski reżyser filmowy

Uważam, że każde kino coś nam daje, nawet kino miałkie, infantylne, czy po prostu głupie. Nawet podrzędny film jest ważny, jeśli dotyka naszych zainteresowań.

uczennica liceum

Dzisiejsza perspektywa badań zjawisk kultury dotyczy przede wszystkim ich recepcji. Znaczenia wszelkich dzieł – filmów, książek, obrazów, fotografii, gier komputerowych, stron www itp. – konstytuują się dopiero w konkretnych aktach odbiorczych, w relacjach ze swoim widzem, czytelnikiem, użytkownikiem. Przeniesienie akcentu z płaszczyzny tekstu, jego struktury, „esencji" na recepcję i różnorodne zachowania odbiorcze jest charakterystyczne dla współczesnej humanistyki, w której dominującym założeniem jest postawa „interpretacyjno-hermeneutyczna"[1]. Akcentuje się w niej aktywność ludzkiego poznania, indywidualną praktykę lektury, pragmatyczne „używanie" tekstu oraz otwarcie na rozliczne konteksty, rozbudowujące jego znaczenia.

Przeprowadzone przez mnie całościowe badania odbioru filmu[2] pozwoliły na zdiagnozowanie sposobów, form i wzorców interpretacji dzieł filmowych przez młodzież licealną. Wyprowadzone z nich wnioski odnosiły się do podstawowego aspektu każdej lektury – recepcji prywatnej, dobrowolnej, czynionej bez pośrednictwa instytucji edukacyjnych i bez ciśnienia „przymusu lekturowego". Sądzę jednak, że poczynione obserwacje mogą być bardzo pomocne w szkolnej dydaktyce polonistycznej.

---

[1] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 25, 40.

[2] Por. B. Skowronek, *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studium kognitywno-kulturowe*, Kraków 2007.

Niniejszy tekst ma charakter empiryczno-metodologiczny. Przedstawiam w nim perspektywę antropologicznej interpretacji filmu, w której łączą się tezy psychologii kognitywnej, filmoznawstwa kognitywnego oraz filozofii neo-pragmatyzmu spod znaku Richarda Rorty`ego i Stanleya Fisha. Perspektywa antropologiczna najlepiej odzwierciedla wzorzec młodzieżowych interpretacji dzieł filmowych. Michał Paweł Markowski, znawca problematyki interpretacji oraz filozofii pragmatyzmu, precyzyjnie określił zalety prezentowanego tu ujęcia. „Perspektywa antropologiczna przewyższa zarówno strukturalistyczną niezależność, jak i dekonstrukcyjną rafinadę, albowiem pokazuje nam nie artefakty i ich wewnętrzne sprzeczności, lecz przede wszystkim człowieka, który za ich pomocą stara się jako tako zorientować we własnym świecie”[3].

Zgodnie z przyjętą perspektywą interpretację definiuję jako rodzaj transakcji, jakiej człowiek dokonuje z tekstami. To inaczej ujmując: „owocna relacja”[4] z rzeczywistością tekstu (lub jakąkolwiek rzeczywistością). W trakcie tak rozumianej interpretacji podmiot oddziałuje na teksty i teksty oddziałują na podmiot. Lektura każdego dzieła zawsze odsyła do egzystencji odbiorcy i odwrotnie: życie interpretatora, jego poglądy, społeczne i kulturowe usytuowanie mają zasadniczy wpływ na tworzone przez niego sensy. Interpretacje są więc zawsze podmiotowe, zmienne, uzależnione od kontekstów i – ujmując rzecz pragmatystycznie – są „przygodne”, jedynie „przydarzają się tekstowi”[5].

Interpretowanie filmu stanowi zatem aktywny i świadomie budowany proces, w którym dochodzi do znaczeniowych negocjacji między utworem (wskazówkami tekstu, nie hipotetyczną i nieweryfikowalną intencją autora) oraz widzem, a dokładniej: jego wiedzą o świecie, kulturze i filmach, sformatowaną w schematy poznawcze i utrwaloną w gestaltach doświadczeniowych. Ów dynamiczny, interakcyjny proces odbywa się zawsze w określonych kontekstach epistemologicznych: egzystencjalnych, społecznych, kulturowych oraz ideologicznych. Kontekst kultury jest niezwykle ważny w procesach odbioru. To zaplecze społeczno-kulturowe kształtuje umysł odbiorcy, dostarcza narzędzi do rozumienia – nie tylko dzieł sztuki, ale i świata. Każdorazowa recepcja filmu stanowi więc znaczeniową „grę z przekazem”, jest dynamiczną interakcją między widzem, utworem a kontekstami epistemologicznymi. Natomiast to, w jaki sposób „materiał tekstu” zostanie wykorzystany przez widza i jakie sensy zostaną filmowi nadane, jest indywidualną sprawą każdego odbiorcy: jego potrzeb, celów i osobistych powodów, dla których danego tekstu „używa”[6]. Każdy odbiorca wybiera bowiem z dzieła te idee, zjawiska, które akurat w danym momencie życia są dla niego istotne – dotyczą ważnych **dla niego** problemów.

---

[3] M.P. Markowski, *Antropologia, humanizm, interpretacja*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów. Kraków, 22–25 września 2004*, tom I, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, s. 287.

[4] Tamże, s. 284.

[5] W. James, twórca filozofii pragmatyzmu, mocno podkreśla tezę, że „prawda przydarza się idei”. Cyt. za: tamże, s. 290.

[6] Richard Rorty słusznie powiada, iż „cokolwiek z czymś robimy, zawsze tego czegoś używamy”. Por. R. Rorty, *Kariera pragmatysty*, [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, C. Brooke-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, przeł. T. Bieroń, Kraków 1996, s. 92.

Mechanizm leżący u podstaw tak rozumianej interpretacji opiera się na kognitywnym zjawisku stapiania przestrzeni mentalnych. Jest to powszechnie występujący proces w myśleniu, charakteryzujący zwłaszcza odbiór dzieł sztuki[7]. Jeśli film, jego elementy składowe, cechy formalne (przestrzeń mentalna utworu), „odpowiada" na zapotrzebowanie widza, tzn. aktywizuje odpowiednie gestalty doświadczeniowe w jego umyśle (przestrzeń mentalna odbiorcy), i równocześnie jeśli transfer obydwu tych przestrzeni nie kłóci się z akceptowaną przez widza ogólną wiedzą o świecie, przekonaniami i wiedzą filmową (przestrzeń zwana przestrzenią generyczną), to powstaje wtedy ich spójne skonfigurowanie (stopienie), czyli amalgamat konceptualny. Każdy widz dysponuje właściwymi dla siebie sposobami konceptualizacji świata (indywidualnymi kontekstami epistemologicznymi), stąd też te same przestrzenie na wejściu mogą w rezultacie prowadzić do powstania u różnych osób odmiennych amalgamatów.

Nadrzędnym celem każdej integracji pojęciowej jest osiągnięcie „ludzkiej skali doświadczenia"[8] – antropologicznego wymiaru lektury. Widz wplata wtedy „poczucie jaźni w daną narrację, by je następnie z niej wydobyć"[9]. Amalgamaty pomagają ludziom w przyswajaniu różnorodnych treści i sprowadzaniu ich do kształtów osadzonych w przestrzeni własnej egzystencji oraz najłatwiej dostępnych rozumieniu i podstawowym emocjom. Ten właśnie aspekt spaja w perspektywie antropologicznej kognitywizm ze stanowiskiem filozofii amerykańskiego neopragmatyzmu.

Film jest doskonałym medium, przez które wyrażane są potrzeby młodych widzów, ich marzenia i cele; równocześnie stanowi formę sztuki, w której codzienność jest przez nich „praktykowana". To właśnie dzięki różnorodnym tekstom filmowym młodzi ludzie budują swą tożsamość, zmagają się ze światem, zastanawiają się nad sprawami, o których dotąd nie rozmyślali, konstruują poczucie sensu i emocjonalnego, wspólnotowego posadowienia oraz łączą przyjemność oglądania z poczuciem kontroli nad własnym losem[10]. Krzysztof Mętrak zauważył kiedyś celnie, iż „widzowie nie rozdzielają sacrum od profanum; dla nich całe uniwersum filmu staje się po prostu częścią życiowego doświadczenia"[11]. Owo doświadczenie, kontekst własnego bytu są najistotniejsze w recepcji filmu. To dzięki nim znaczenia filmu stają się ważne dla każdego odbiorcy – nie tylko młodzieżowego. Akcentowanie w odbiorze uniwersum osobistej egzystencji nie świadczy o małej świadomości estetycznej, nie odwołuje się również do utajonej podświadomości i chęci kompensacji (jak chce tego psychoanaliza), ale odzwierciedla antropocentryczną perspektywę w interpretowaniu świata, dowodzi potrzeby poszukiwania w tekstach „spraw ludzkich" – po to, by tworzone w trakcie interpretacji sensy wprowadzić w „krwioobieg" własnego życia. Taki sposób lektury dzieła filmowego pozwala przekształcać dotychczasowy obraz świata i poszerzać pola rozmaitych odniesień. Stanowi przejaw „epistemologii

[7] Por. *Amalgamaty kognitywne w sztuce*, red. A. Libura, Kraków 2007.

[8] A. Libura, *Kognitywna operacja stapiania (blending)*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005, s. 242.

[9] J. Storey, *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, Kraków 2003, s. 25.

[10] W. Jakubowski, *Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2002, s. 19.

[11] Podaję za: T. Sobolewski, *Mętrak i krytyka*, „Kino" 1996, nr 2, s. 45.

praktycznej" – podstawowego ludzkiego pragnienia: „uczynienia świata wyraźnym i zrozumiałym, uzyskania spójnego i teleologicznego obrazu własnej egzystencji"[12].

W interpretacji liczy się zawsze przypadek „wiedzy lokalnej"[13], praktyka człowieczego bytu, nie zaś naturalizowany przez dominujące dyskursy „upiór obiektywizmu"[14]. Oparcie się na egzystencjalnych potrzebach nie prowadzi do instrumentalizacji tekstu, ale redefiniuje jego rolę. Jak pisze Dariusz Czaja, „najciekawsze, najbardziej otwierające, najbardziej poruszające interpretacje to nie te, przez które przeszedł jedynie mielący walec analitycznego rozumu, ale te, które zostały wewnętrznie przeżyte, mocno przetrawione, czasem wręcz przecierpiane"[15]. Bardzo często pedagodzy nie mają pojęcia o krytycyzmie swoich uczniów, ich odwadze w tworzeniu oryginalnych sądów, o emocjach towarzyszących oglądaniu, nierzadko też o sporym dystansie wobec przejawów popularnej kultury filmowej. Chęć posiadania uniwersalnej metody gwarantującej obiektywną prawomocność interpretacji tak naprawdę sprowadza się – by znów zacytować Czaję – do: „tkwienia w kokonie uładzonej, bezpiecznej wiedzy akademickiej" oraz szukania „naukowych wytrychów" i „równych poznawczych foremek".

Należy przy tym pamiętać, iż najbardziej powszechnym sposobem porządkowania doświadczeń egzystencjalnych jest nadal forma podawcza *opowieści* (realizująca przy tym klasyczny schemat opowiadania). Dlatego też film może śmiało dołączyć do literatury, mitologii, opowieści ludowych, religii oraz wszelkich innych form narracyjnych, tak ważnych w „oswajaniu" świata oraz konstruowaniu tożsamości i egzystencjalnego usytuowania. Dla antropologii bezdyskusyjnym jest dziś przekonanie, że człowiek, aby mógł zrozumieć siebie i swój los, musi interpretować fikcje. Są one bowiem podstawowym środkiem mediacji między ludzkim życiem a sztuką. „Życie jest takie, jak się je interpretuje, opowiada i jeszcze raz opowiada"[16] – głosił Jerome Bruner, czołowy propagator narracyjności świata. I nie świadczy to o wąsko pojmowanej postawie poznawczej odbiorcy[17] – raczej dowodzi istnienia uniwersalnego przekonania o „narracyjnej konstrukcji rzeczywistości"[18].

Młodzi odbiorcy dzieł filmowych stanowili grupę widzów **równocześnie** poszukującą, aktywną, odważną w negocjowaniu znaczeń, ale też przywiązaną do tradycyjnych oczekiwań: filmy miały ewokować odbiorcze emocje, sprawnie opowiadać o kwestiach ważnych w perspektywie ich własnego kontekstu kulturowego oraz czynić to w sposób prawdziwy, tzn. nie wprowadzający dysonansu między życiowym doświadczeniem, posiadanymi poglądami, akceptowaną wizją świata, a tym, co się ogląda.

---

[12] K. Banaszkiewicz, *Nikt nie rodzi się telewidzem. Człowiek. Kultura. Audiowizualność*, Kraków 2000, s. 160.

[13] Por. C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, tłum. D. Wolska, Kraków 2005.

[14] D. Czaja, *Krew i łzy. Interpretacja jako namiętność*, [w:] *Sztuka interpretacji*, red. B. Czajkowski, Wrocław 2006, s. 118.

[15] Tamże, s. 119.

[16] J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1990, nr 4, s. 17.

[17] Por. J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980.

[18] J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. D. Brzostowska-Taraszkiewicz, Kraków 2006, s. 182.

Młodzieżową postawę odbiorczą nazywam aktywnym pragmatyzmem. Słowo „aktywny" wskazuje, iż widz nie jest tutaj abstrakcyjnym konstruktem determinowanym przez tekst i weń „wpisanym". „Aktywny" oznacza również otwarcie na nowe sensy, negocjacyjny charakter nadawania znaczeń oraz akcentowanie w odbiorze walorów intelektualnych, połączonych z przeżyciami emocjonalnymi i doznawaną przyjemnością. Natomiast wyraz „pragmatyczny" wskazuje na odwoływanie się w odbiorze do utrwalonej wiedzy i doświadczeń, klasycznego wzorca narracji oraz powiązane z osobistymi potrzebami „używanie" oglądanego filmu. Dialektyka młodzieżowej postawy odbiorczej zakłada więc z jednej strony funkcjonowanie w determinowanych kulturowo trwałych formacjach poznawczych, z drugiej zaś ciągłe negocjowanie znaczeń – ciągłe, bo „niefinalne" i zmienne, tak jak zmieniają się (lub mogą się zmieniać) przyjmowane punkty widzenia w interpretacji oraz konteksty, w które można wpisać tekst w akcie oglądania[19].

Główny zarzut, który często stawia się antropologicznemu modelowi interpretacji oraz konsekwencjom z niego płynącym opiera się na przekonaniu o nadmiernym subiektywizmie tworzonych sądów. Jest to jednak przekonanie z gruntu fałszywe. Otóż, jak zaznaczałem wcześniej, odczytania danego tekstu nigdy nie są absolutnie dowolne – każdy użytkownik kultury jest już „interpretacyjnie usytuowany" (termin Stanley`a Fisha) w dyskursach antropologiczno-społecznych oraz kulturowo-estetycznych i jest przez nie mniej lub bardziej determinowany. Funkcjonowanie w takich dyskursach jest jednak, mówiąc metaforycznie, dobrowolną „ceną, jaką płacimy za myśl"[20], kosztem ponoszonym za fakt posiadania stabilnego, spójnego obrazu świata i samego siebie. To właśnie społeczne struktury dyskursywne (pragmatyści powiedzieliby: „instytucje") wraz z określonymi językami (odpowiednim słownikiem) tworzą podstawę mechanizmu, który kształtuje przekonania i doświadczenie jednostek oraz rozumienie świata i dzieł sztuki. Trzeba też pamiętać, że w szkole mamy do czynienia ze zjawiskiem „maskowania" przyjętej pozycji interpretacyjnej; ze zjawiskiem kontrolowania dyskursu i budowaniem przekonania o uniwersalizmie odczytań. Ukrywa się natomiast fakt, iż wszelkie tzw. uniwersalne teorie stanowią jedynie generalizacje cząstkowych, lokalnych ujęć, których roszczenia zostały znaturalizowane przez dominujące dyskursy.

Chciałbym obecnie przedstawić wnioski, jakie mogą płynąć dla szkolnej dydaktyki z typowego dla młodzieży antropologicznego wzorca interpretacji filmów. Wnioski, które dotyczą nie tylko tekstów audiowizualnych, ale również – jak sądzę – odnoszą się do interpretacji wszelkich tekstów kultury.

Po pierwsze, po okresie dominacji ujęć strukturalnych, nakierowanych na formalistyczne analizy tekstu, należy w dydaktyce zaakceptować aktywny, zindywidualizowany sposób czytania. W interpretacji tekstów kultury winno się wychodzić od ujęć „mikro", dokonywanych przez odbiorcę w kontekście własnego losu; nigdy zaś od ujęć „makro", opartych na sankcjonowanych tradycją i odgórnie ustalanych

---

[19] J. Derrida pisał: „Żadne znaczenie nie może być określone poza kontekstem, ale nie ma kontekstu w pełni nasyconego". Cyt. za R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000, s. 52.

[20] Jest to pogląd Mary Douglas, która uważa, iż „dokonywana przez nas wzajemna kolonizacja umysłów jest ceną, jaką płacimy za myśl". Cyt. za J. Tokarska-Bakir, *Cena za myśl*, „Tygodnik Powszechny" 2007, nr 45, s. 18.

systemach przekonań. Po drugie, należy zrezygnować z przekonania, iż interpretacja jest odkrywaniem „obiektywnych znaczeń" zakodowanych w tekście i przyjąć pogląd, iż są one zawsze efektem transakcji znaczeniowych, ograniczonych z jednej strony przez racjonalne reguły analitycznego postępowania, z drugiej zaś przez wspólnotę interpretacyjną, do której każdy odbiorca należy[21].

Czytanie dzieł sztuki przez pryzmat obiektywistycznej estetyki jest główną przyczyną obojętności uczniów wobec wielu tekstów. W działaniach dydaktycznych należałoby zatem akcentować estetykę subiektywną i pozwolić uczniom na przedstawienie własnych interpretacji, a także na wyrażenie i nazwanie kulturowego uniwersum, które za takimi odczytaniami stoi. Funkcja estetyczna tekstu nigdy nie przejawia się „samodzielnie", autonomicznie, jest zawsze funkcją indywidualnego odbioru dokonywanego w określonych kontekstach – współdziała jedynie z funkcją poznawczą i emocjonalną, jakby „precyzując" sposób ich manifestowania się[22]. W interpretacji dzieł sztuki dopiero po „zaspokojeniu" przez nie podstawowych egzystencjalnych potrzeb mogą pojawić się „nadbudowane" na nich potrzeby estetyczne. Mądrze ujął ten aspekt Tadeusz Sławek: „o wielkości greckich tragików nie stanowi estetyczna doskonałość ich dzieła, lecz wgląd w kondycję człowieka"[23].

Co jednak czynić, gdy młodzieżowe interpretacje dokonywane z antropologicznej perspektywy ich własnego życia rozmijają się z odczytaniami aprobowanymi przez dominujący dyskurs szkolny? Przypominam, iż owe rozmijające się interpretacje uczniów i nauczycieli odzwierciedlają nie tyle ich prywatne konceptualizacje, ile odpowiadają poglądom ich wspólnot interpretacyjnych – realizują akceptowane ideologie. W takiej sytuacji rozwiązaniem byłby prowadzony bez wstępnych uprzedzeń autentyczny dialog o prezentowanych na lekcji sądach, także o tych kulturowych usytuowaniach, które pośredniczą w rozumieniu tekstu. Dialog taki zakładałby wspólne staranie, aby zbliżyć się (choć niekoniecznie dojść) do scalającej interpretacji, uzgadniając obszar akceptowalnych przez wszystkie strony znaczeń i kontekstów funkcjonowania dzieła („akceptowalnych", tzn. nie powodujących „zgrzytów" w poglądach poszczególnych uczestników rozmowy). Prawdziwość interpretacji jakiegoś utworu jest zawsze bowiem „efektem uzgodnionych doświadczeń"[24]. Prawda tekstu jest **skutkiem** negocjacji znaczeń, nigdy zaś ich **przyczyną** (w sensie istnienia już na wstępie „obiektywnego" sensu dzieła).

Chcę też mocno podkreślić, że prezentowany tu antropologiczny model interpretacji oparty na kognitywizmie i filozofii neopragmatyzmu odrzuca odczytania całkowicie absurdalne, alogiczne lub dokonywane złośliwie, czyli bez pozytywnej woli i intencji fortunności aktu lektury. Otóż podstawową kategorią weryfikującą sensowność interpretacji jest pragmatystyczna kategoria „doświadczenia", rozumianego jako to wszystko, „co pozwala nam istnieć w świecie"[25]. Doświadczenie to po prostu suma poglądów, poddających się testowi racjonalności; poglądów, które

[21] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku...,* s. 491.

[22] O istnieniu takiej kolejności w „zaspokajaniu potrzeb" pisał Abraham H. Maslow, analizując teorię motywacji. Wskazał on hierarchię „ważności" w realizacji poszczególnych potrzeb. Por. A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1990.

[23] T. Sławek, *Radość i smutek błazna*, „Tygodnik Powszechny" 2007, nr 30, s. 8.

[24] M.P. Markowski, *Antropologia...*, s. 291.

[25] Tamże, s. 289.

stoją za interpretacją dzieła; do których można przekonać inne osoby i które mają dla odbiorcy praktyczne znaczenie (w kontekście jego życia). Tu ważna uwaga: „praktyczne" nie oznacza „opłacalne", jak czasem opacznie rozumie się idee neopragmatyków. Podzielam zdanie M.P. Markowskiego, że jedynie „kategoria doświadczenia pozwala ominąć skrajne bieguny uniwersalnych teorii i jednostkowego bełkotu i w tym sensie jest podstawową kategorią antropologiczną, która opisuje człowieka zanurzonego w życiu i starającego się o tym życiu powiedzieć coś innym po to, by inni mogli go zrozumieć"[26]. Przedstawiane na lekcjach interpretacje nigdy zatem nie mogą być „bez jakiegokolwiek pokrycia", muszą podlegać sprawdzianowi praktycznej egzystencjalnej użyteczności, być sprawdzalne, „dyskutowalne", posiadać też argumentacyjną spójność. „Prawdziwe są te idee, które potrafimy przyswoić, uzasadnić, potwierdzić, zweryfikować. Te, których nie potrafimy, są fałszywe"[27] – to z kolei słowa twórcy filozofii pragmatyzmu, Williama Jamesa.

Akceptowana podczas interpretacji jakiegoś tekstu wspólna płaszczyzna porozumienia stanowi ogromną wartość edukacyjną. W dialogowym uzgadnianiu znaczeń uczniowie nie muszą pełnić roli „badaczy", studiujących literackie preparaty – wystarczy, że będą ludźmi patrzącymi na tekst z perspektywy własnej sytuacji życiowej. Młodzi odbiorcy mogą wtedy z bólem, satysfakcją albo obojętnością „przeglądać się w tekście, jak w kulturowym lustrze"[28]; mogą patrzeć, jak teksty „działają", jak konstruują obrazy świata oraz jak łączą się z ich prywatnym doświadczeniem. Mogą wreszcie kształcić postawę metarefleksji, samoświadomości oraz umiejętność logicznego uzasadniania własnych odczytań.

I na koniec ważne stwierdzenie. Otóż życie w polimorficznym i polisemicznym świecie ponowoczesnej kultury – dla młodzieży stan naturalny – w żadnej mierze nie kłóci się z potrzebą szukania scalających interpretacji percypowanych tekstów kultury. Bo właśnie po to, między innymi, używa się tych tekstów. Niezależnie od czasów, w których się żyje, ludzki umysł ciągle szuka porządku i znaczenia. Jak bowiem słusznie powiadają filmoznawcy kognitywni: „umysł pożąda formy"[29].

How do the contemporary young people interpret film works. Conclusions for the teaching of Polish

Abstract

The article presents the ways of understanding films, typical of secondary-school youth. The pattern of youth's interpretation of films is called "anthropological interpretation of films". It combines the postulates of cognitive psychology, cognitive film theory and the philosophy of neopragmatism. The receptive attitude of the youth is called "active pragmatism", which involves the negotiative character of assigning meanings, and being open to new senses, which are simultaneously, in the act of reception, joined with the fixed experience, possessed knowledge, and "utilization" of the film being watched (placing it in the context of one's own

[26] Tamże, s. 292.

[27] Cyt. za: tamże, s. 289.

[28] M. Pieniążek, *Problem tożsamości ucznia w ponowoczesnej polonistyce* (cz. 2), „Polonistyka" 2007, nr 5, s. 52.

[29] D. Bordwell, K. Thompson, *Film Art. An Introduction,* New York 1986, s. 23. Cyt. za: J. Ostaszewski, *Znaczenie filmowe z perspektywy kognitywnej,* „Studia Filmoznawcze" 1998, nr 19, s. 109.

life). Young people interpret films by placing the received data in individual epistemological contexts: existential, social, cultural, and ideological ones.

The anthropological model of film interpretation offers explicit conclusions for the teaching of Polish in schools. It should accentuate the active, individualized and contextualized method of reading all texts of culture; it should recall the concept of "subjective aesthetics", and foster authentic dialogue in the class, in which not only the presented interpretations are discussed, but also the cultural contexts and individual experience underlying the text comprehension.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Piotr Kołodziej

Warunki odbioru dzieła malarskiego w szkole, czyli o strukturowaniu sytuacji wytwarzania znaczeń

To, co rozumiane, zawsze wciąga tego, kto rozumie. W nie mniejszym stopniu sens, który przerasta rozumiejącego, więzi go w sobie: wiersz, dźwięk, obraz przykuwa czyjąś uwagę i istnieje tylko o tyle, o ile to czyni.

Jean Grondin

Anna Brzezińska, podsumowując dorobek naukowy wybitnego psychologa Jerome'a S. Brunera, współtwórcy psychologii poznawczej i psychologii kulturowej, wyszczególniła cztery, powiązane ze sobą podstawowe czynniki, od których zależy efektywność procesu uczenia się. Są to: 1) predyspozycje i kompetencje ucznia; 2) „sposób strukturowania sytuacji czy materiału uczenia się przez nauczyciela i stopień ich dopasowania do aktualnych możliwości ucznia"; 3) „sekwencja prezentowania materiału uczenia się uwzględniająca specyficzne cechy ucznia (różnice indywidualne dotyczące np. typu umysłowości)"; a także 4) „natura i tempo udzielania informacji zwrotnej oraz system wzmocnień stosowanych przez nauczyciela"[1]. Uczenie się – dowodzi ponadto Bruner – to proces aktywny, a przyswajana przez ucznia wiedza jest dla niego najbardziej przydatna wtedy, gdy stanowi efekt samodzielnych wysiłków poznawczych. Wówczas bowiem, mówiąc najkrócej, funkcjonuje ona w powiązaniu z wiedzą nabytą wcześniej, przez co nowe doświadczenia poznawcze włączają się w już istniejące konstrukty umysłowe[2]. Oczywiście w tak rozumianym procesie edukacyjnym bardzo ważne miejsce zajmuje również nauczyciel. Nie może on jednak występować w tradycyjnej roli „wszechwiedzącego" dyspozytora jakiejś wiedzy przewidzianej do przekazania swym podopiecznym, lecz raczej jako kompetentny przewodnik na drodze samodzielnego poznawania świata przez uczniów, współtwórca i jednocześnie współuczestnik lekcyjnego dialogu[3]. To, jak ów dialog będzie przebiegał i jakie przyniesie efekty, zależy zatem – podsumujmy – od konkretnej grupy uczniów i konkretnego nauczyciela oraz od interakcji między nimi, a także od sposobu strukturowania „materiału" i „sytuacji uczenia się", uwzględniającego

[1] A. Brzezińska, *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. XIV–XV.

[2] We współczesnej psychologii panuje powszechne przekonanie, iż istnieje ścisły związek między nabywaniem wiedzy a działaniem oraz że „nabywanie wiedzy dokonuje się dla potrzeb działania praktycznego, a nie jest tylko procesem automatycznego utrwalania wiadomości" (T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1998, s. 179).

[3] Zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 6–7.

przede wszystkim charakter tego materiału, kompetencje uczniów i cel podejmowanych działań. Przy czym przez „strukturowanie" rozumiem wszelkie działania związane z konkretną sytuacją odbioru dzieła, podejmowane na poziomie zarówno projektowania tej sytuacji, jak i jej konkretnej realizacji.

Przedmiotem rozważań w niniejszym szkicu będą przede wszystkim te „sytuacje uczenia się", w których jako „materiał" wspólnej interpretacji w ramach lekcji języka polskiego w liceum proponowane są dzieła malarskie. Od sposobu strukturowania tego typu sytuacji – warunków odbioru dzieł malarskich – w dużej mierze zależy efekt końcowy spotkań ucznia ze sztuką[4]. Od tego zależy również w konsekwencji rozwój jego kompetencji lekturowej i wrażliwości estetycznej, a także osobowości w ogóle – zwłaszcza gdy owe „spotkania ze sztuką" są ujęte w całościowy proces rozpisany na poszczególne etapy kształcenia, w odniesieniu do ustaleń psychologii rozwojowej.

Na pierwszy rzut oka można by sądzić, iż strukturowanie warunków odbioru dzieł malarskich w szkole to problem głównie nauczycieli takich przedmiotów, jak Sztuka w gimnazjum i Wiedza o kulturze w liceum. Ale od wielu lat, a zwłaszcza w ostatnim czasie, duże wymagania w zakresie kształtowania wzorów zachowań wobec sztuki stawia się również przed nauczycielami języka polskiego[5]. Wymagania te zostały sformułowane wprost w obowiązującej obecnie Podstawie programowej dla liceum, w której możemy przeczytać nie tylko o „rozbudzaniu zainteresowań wybitnymi dziełami […] sztuki", czy też o potrzebie kształcenia umiejętności „odbioru i porównywania różnych dzieł sztuki", ale zwłaszcza o konieczności „tworzenia warunków sprzyjających pogłębionemu poznawaniu i przeżywaniu ich treści".

Na wspomniane zatem zachowania wobec sztuki czy – innymi słowy – na przebieg procesu odbioru rozmaitych dzieł plastycznych („pogłębione poznawanie i przeżywanie ich treści") mają wpływ przede wszystkim trzy typy uwarunkowań:

---

[4] „Kontakt tego samego człowieka z tym samym dziełem w różnych sytuacjach – jak trafnie zauważa K. Olbrycht – może doprowadzić [i doprowadza – P.K.] do zupełnie odmiennych sposobów odbioru, a co za tym idzie – do bardzo różnych przeżyć" (K. Olbrycht, *Wzory zachowań wobec sztuki a sytuacje, w jakich realizuje się kontakt ze sztuką*, [w:] *Podstawy teoretyczne badań nad odbiorem sztuki*, red. K. Olbrycht, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach", nr 369, Katowice 1982, s. 62). Nie należy zapominać, iż odbiór dzieł sztuki to skomplikowany proces, w którym – na poziomie teoretycznym – socjologowie wyszczególniają następujące fazy: postrzeżenie zmysłowe, przeżycie estetyczne, odczytanie, interpretację, ocenianie, zapamiętanie wytworu sztuki, internalizację wartości, zmianę lub utrwalenie postaw. Oczywiście w praktyce odbiór sztuki nie musi przebiegać (i z reguły nie przebiega) według takiego porządku. Zwykle nie da się odseparować od siebie poszczególnych faz, do niektórych faz zaś dochodzi bardzo rzadko lub bardzo trudno je badać i oceniać (np. zmiana postaw). Zagadnienia te wykraczają jednak poza ramy niniejszego szkicu. Zob. M. Golka, *Socjologiczny obraz sztuki*, Poznań 1996, s. 172–189.

[5] Pierwsze próby systemowego wprowadzania dzieł malarskich w zakres kształcenia polonistycznego podjęto na początku XX wieku. Przykładem mogą być teksty S. Zatheya (*Projekt zupełnej reformy nauki języka polskiego,* „Muzeum" 1907, t. I, s. 70–78; *Projekt zmiany nauki języka polskiego*, [w:] *Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym*, „Muzeum" 1910, dodatek 5, s. 124–140), T. Pini (*Plan podręcznika do nauki języka polskiego dla wyższych klas gimnazjalnych*, [w:] *Materiały do reformy...*, s. 41–49) oraz podręczniki (wypisy) M. Reitera, *Czytania polskie* (pierwsze wydanie części I w roku 1910).

– po pierwsze, są to uwarunkowania wynikające ze specyfiki samego obrazu (dzieło wizualne; problem percepcji wzrokowej[6] i „wysłowienia"), którego charakter i kształt artystyczny wymagają niejako od odbiorcy podjęcia określonych działań lekturowych; co oczywiste, inaczej przebiegają procesy lektury np. dzieł malarskich i literackich[7], choć w założeniach ogólnych cel szkolnej interpretacji obu typów tekstów w ramach lekcji języka polskiego może i powinien być ten sam;

---

[6] Zob. np. R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, tłum. J. Mach, Gdańsk 2004; W. Strzemiński, *Teoria widzenia*, Kraków 1974.

[7] Używany w niniejszym szkicu termin „lektura" w odniesieniu do obrazu jest dobrze zadomowiony w dydaktyce naszego przedmiotu (jak i w naukach humanistycznych w ogóle). B. Dyduch podkreśla (*Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, s. 49 i in.), że o „czytaniu" obrazów mówił już K. Wóycicki w książce *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka ojczystego i literatury,* Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1923, s. 104. Warto jednak zaznaczyć, że Wóycicki nie był w tym względzie prekursorem, gdyż jeszcze w czasach zaborów S. Zathey doceniał zalety uczenia „**czytania** w rzeźbach i malowidłach" (*Projekt zupełnej reformy*..., s. 74; wszystkie podkreślenia – PK) oraz „**wyczytywania** treści z obrazów i wypowiadaniu tej treści własnemi słowami" (*Projekt zmiany...*, s. 130). Nie należy również zapominać, że Wóycicki opatrzył termin „czytanie" cudzysłowem. „**Czytanie obrazu**", w sensie – „oglądanie i analizowanie", zalecali ponadto przed Wóycickim (jeszcze w 1920 roku) autorzy pierwszej wersji programu dla ówczesnego gimnazjum (*Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. Program klasy VI (I) i ramy programu klas następnych*, MWRiOP, Warszawa 1920, s. 36–37). Natomiast niespełna dziesięć lat po Wóycickim J. Biliński porównywał „rozpatrywanie" obrazów do czytania literatury, a sam obraz – do tekstu, gdy przekonywał o potrzebie „uczenia się danego obrazu, tak jak uczymy się jakiegoś pięknego i głębokiego **tekstu**, w którym coraz to nowe, coraz subtelniejsze odkrywamy związki, im częściej go **czytamy**" (*Omawianie obrazów w szkole*, Poznań 1931, s. 6). Pięć lat po Bilińskim zaś wprost, a więc bez cudzysłowu i bez porównań, o umiejętności „**odczytywania**" w sensie analizowania obrazu wspomniał Marian Jagodziński (*Rola obrazu w nauce języka polskiego na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej*, „Przyjaciel Szkoły" 1936, nr 9, s. 308). Bez cudzysłowu również oraz w pełni konsekwentnie terminem „**czytanie**" posługiwał się dopiero H. Policht w książce *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej* (Kraków 1936), dla którego owo „czytanie" było równoznaczne z tytułowym interpretowaniem. „Szczególnie ważnym czynnikiem kształcącym wyobraźnię i myślenie bezobrazowe – pisał – jest właściwe posługiwanie się w nauczaniu obrazem, czyli **czytanie, względnie interpretowanie obrazu**. Poglądy na **mowę obrazu** są różnorodne. Niektórzy przyjmują, że **obraz przemawia** do widza bezpośrednio i niepotrzebny jest interpretator. Inni słusznie uważają, że nie każdy potrafi **rozmówić się z obrazem**. [...] Nie wystarczy zatem poprzestać i liczyć na bezpośrednie oddziaływanie na ucznia ilustracyj, umieszczonych w książkach szkolnych i lekturach, ale trzeba ich nauczyć **czytać je ze zrozumieniem**" (s. 5–6). Lektura całej publikacji Polichta nie pozostawia jednak wątpliwości, że i jej autor – mówiąc o **„czytaniu obrazu ze zrozumieniem"** – posługiwał się metaforą i nie traktował dzieła malarskiego jako tekstu w dosłownym tego słowa znaczeniu, tzn. „zapisanego" w ściśle skodyfikowanym języku sztuki wizualnej. Nie zmienia to jednak faktu, iż pod koniec lat 30. metaforę „czytanie obrazu" stosowano dość powszechnie (i bez cudzysłowu), skoro np. E. Pietkiewicz w tekście *Ilustracje a nauczanie historii* zaproponował własny **„plan czytania obrazu"** („Przyjaciel Szkoły" 1938, nr 7, s. 236–239). Owo „czytanie", nawiasem mówiąc, miałoby przebiegać w sposób następujący: najpierw uczniowie „bezplanowo" obserwują obraz i spontanicznie formułują własne spostrzeżenia i uwagi. „Dalej – nastąpi obserwacja planowa przy współudziale nauczyciela, który za pomocą pytań zwróci uwagę uczniów na tło obrazu, na osoby z wyróżnieniem postaci głównych i drugorzędnych, na stany uczuciowe, akcję, stro-

– po drugie, o wspomnianych zachowaniach wobec sztuki, czyli o przebiegu procesu odbioru dzieł plastycznych, decydują również uwarunkowania psychologiczne, osobowościowe i percepcyjne konkretnego odbiorcy (ucznia, który styka się z danym dziełem), a także szeroko rozumiane uwarunkowania kulturowe i społeczne wpływające na tegoż odbiorcę. Formułowane bowiem przez odbiorcę sądy i opinie indywidualne zawsze w jakimś stopniu są funkcją czynników społecznych i kulturowych. Inaczej mówiąc, przeciwstawianie sądów czy wyborów indywidualnych sądom i wyborom warunkowanym społecznie nie ma większego sensu[8].

– i po trzecie wreszcie, o zachowaniach odbiorcy wobec sztuki decydują zewnętrzne warunki odbioru, a więc przede wszystkim sposób – by tak rzec – fizycznego zaistnienia na lekcji dzieła poddawanego lekturze (np. reprodukcja w podręczniku, projekcja multimedialna), bezpośrednie otoczenie odbioru, relacje między zewnętrznym otoczeniem odbioru a omawianym dziełem sztuki oraz zewnętrznym otoczeniem odbioru a odbiorcą[9]. Proces odbioru dzieła przebiega przecież w jakimś konkretnym miejscu, lepiej lub gorzej do tego przystosowanym (zwykle standardowa klasa szkolna, rzadziej muzeum), w jakimś czasie, wśród ludzi o określonych poglądach, nastawieniach czy kompetencjach (interakcje ucznia-odbiorcy z innymi uczniami i nauczycielem). W ramach tego procesu wykorzystywane również bywają rozmaite narzędzia lekturowe (np. dodatkowe teksty z zakresu wiedzy o sztukach plastycznych), mające w założeniu ułatwiać odbiór lub uczynić go bardziej atrakcyjnym dla odbiorcy.

W związku z tak określonymi uwarunkowaniami decydującymi o zachowaniu odbiorcy wobec dzieła sztuki, trzeba wyodrębnić – wzorem Katarzyny Olbrycht – dwa typy sytuacji, w których odbiorca dzieła funkcjonuje: sytuację kontaktu z dziełem oraz sytuację odbioru dzieła[10]. W odniesieniu do szkoły obie razem składają się na sytuację uczenia się – by wrócić do formuły Brunera.

---

je, sprzęty, broń, budowle i materiał" (s. 238). Na koniec zaś, według dość niefrasobliwych zaleceń Pietkiewicza, uczniowie mieliby porównać daną „ilustrację" z inną „podobną" (np. *Bitwę pod Grunwaldem* Matejki z *Bitwą pod Grunwaldem* Kossaka), a potem „porównać treść ilustracji z odpowiednim tekstem podręcznika i posiadaną wiedzą" (tamże). Jak zatem widać, w rozumieniu Pietkiewicza na „czytanie obrazu" składały się po prostu kolejne etapy analizy dzieła, „porównanie" go z innymi „ilustracjami", a także odniesienie jego „treści" do wiedzy podręcznikowej oraz do wiedzy osobistej ucznia.

Oczywiście, próby ujmowania sztuki wizualnej w kategoriach językowych (ciągle inicjowane od czasów publikacji przez B. Croce *Estetica come scienza dell'espressione e liguistica generale,* Bari 1902) mają sens, lecz w ograniczonym zakresie. Ze względu bowiem na specyfikę malarstwa, mimo rozlicznych starań, zwłaszcza semiotyków, wciąż bardzo trudno całkowicie wyjść poza metaforę przy nazywaniu interpretacji obrazu „czytaniem", a samego obrazu – „tekstem", namalowanym w jakimś „języku". Zob. np. J. Białostocki, *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 81–105 (tam też obszerna bibliografia przedmiotu); U. Eco, *Pejzaż semiotyczny*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1972; S. Morawski, *Estetyka a semiotyka*, „Pamiętnik Literacki" 1976, nr XLVII, s. 359–402.

[8] Zob. J. Olbrycht, *Mała grupa społeczna a wzory konsumpcji sztuki*, [w:] *Podstawy teoretyczne badań...*, s. 47.

[9] Zob. K. Olbrycht, *Wzory zachowań wobec sztuki...*, s. 62–86.

[10] Tamże.

Warto przy tym wspomnieć, iż każda sytuacja człowieka – w tym także sytuacja kontaktu z dziełem i sytuacja odbioru dzieła, to – na poziomie ogólnym, zdaniem Tadeusza Tomaszewskiego, głównego twórcy teorii sytuacji – „układ elementów, które mają znaczenie dla określonych czynności celowych”[11] lub układ „wzajemnych stosunków człowieka z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu”[12]. Co znamienne, wszystkie elementy składowe sytuacji (w tym także ludzie) są od siebie zależne i są określane przez stosunki z innymi elementami. Drugą ważną cechą sytuacji, oprócz współzależności elementów, jest jej zmienność, wynikająca ze zmienności poszczególnych elementów, w tym człowieka, a nawet tła, na którym dana sytuacja się wytworzyła. „Stanem naturalnym wszelkiej rzeczywistości – jak dowodzi bowiem Tomaszewski – jest zmienność, a nie stabilność, ruch, a nie inercja czy spokój”[13].

Każda sytuacja człowieka ponadto z jednej strony jest źródłem rozmaitych bodźców, z drugiej zaś wyznacza przestrzeń, w której wykonuje się określone czynności obliczone na realizację określonego zadania, postawionego albo przez dany podmiot sytuacji, albo przez jego otoczenie. Stąd też można mówić o dwóch zasadniczych aspektach każdej sytuacji człowieka: bodźcowym i zadaniowym. Zachowanie człowieka w danej sytuacji jest zatem – po pierwsze – na poziomie elementarnym reakcją na określone bodźce oraz – po drugie – na poziomie wyższej organizacji działaniem celowym, ukierunkowanym, zmierzającym do rozwiązywania danej sytuacji. Aspekt bodźcowy, czyli stymulacyjny, wiąże się z obiektywnymi cechami fizycznymi przedmiotów (w tym interpretowanego dzieła malarskiego), ze zdarzeniami zachodzącymi w otoczeniu odbioru (np. hałas w szkole) oraz z wrażliwością, reaktywnością, nawykami i postawami podmiotu (ucznia-odbiorcy dzieła)[14]. Aspekt

[11] T. Tomaszewski, *Główne idee*..., s. 171.

[12] T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia,* red. T. Tomaszewski, Warszawa 1982, s. 17. Tomaszewski odróżnia sytuację człowieka od środowiska człowieka, choć oba pojęcia dotyczą związków człowieka ze światem otaczającym. Układ elementów otoczenia człowieka, istotnych dla jego życia i zachowania się (środowisko), zwykle podlega mniej lub bardziej dynamicznym zmianom, za każdym razem przekształcającym wzajemne relacje pomiędzy poszczególnymi elementami układu. Stąd potrzeba zastosowania pojęcia sytuacji – „każda sytuacja określana jest przede wszystkim przez jej e l e m e n t y składowe oraz ich c e c h y, przez s t a n poszczególnych elementów w określonym momencie czasu oraz przez wzajemne s t o s u n k i, jakie w tym momencie zachodzą między jej elementami” (s. 18). Por. K. Olbrycht, *Wzory zachowań*..., s. 63 i nast.

[13] T. Tomaszewski, *Główne idee*..., s. 173. Warto więc pamiętać, iż opisana przez psychologów ogromna ilość zmiennych każdej sytuacji człowieka w dużym stopniu ogranicza możliwości „przewidywania wszystkiego”, co ma się zdarzyć na lekcji, oraz nakazuje ostrożność przy formułowaniu zbyt daleko idących wniosków uogólniających z badań nad odbiorem sztuki w szkole. Doświadczenia J. Strelaua dowodzą wręcz, że sposobu zachowania człowieka w danej sytuacji nie da się przewidzieć nawet na podstawie uprzedniej diagnozy środowiska zewnętrznego i temperamentu: „organizacja wewnętrzna człowieka może podlegać sytuacyjnemu «przestrajaniu», to znaczy może przyjmować różne stany funkcjonalne, a przy określonym stanie funkcjonalnym, mimo stabilnej struktury podstawowej, zachowanie może być różne, zależne od tego, czy sytuacja stymulacyjna jest optymalna, czy też jest to sytuacja braku lub nadmiaru” (tamże, s. 184–185).

[14] T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*..., s. 20, 22–24. Wrażliwością Tomaszewski nazywa zdolność człowieka do odbioru różnych bodźców, np. – jak w przypadku dzieła malarskie-

zadaniowy natomiast dotyczy układu tzw. wartości i możliwości. Wartość – w rozumieniu Tomaszewskiego – to określony stan rzeczy, do którego człowiek w danej sytuacji dąży (lub którego unika, jeżeli dana wartość jest negatywna), zaś możliwość oznacza stan rzeczy, od którego zależy, czy dana wartość zostanie zdobyta. Możliwości, podobnie jak i wartości, mogą być pozytywne lub negatywne (mogą więc ułatwiać lub utrudniać osiąganie celów)[15]. Aspekt zadaniowy sytuacji odbioru dzieła malarskiego (podobnie jak i aspekt bodźcowy określany przez cechy otoczenia i podmiotu sytuacji) ściśle wiąże się z funkcjami przypisywanymi sztuce i z funkcjami kontaktu z nią, czyli – w odniesieniu do kształcenia polonistycznego – także z celami „czytania" dzieł malarskich w ramach lekcji naszego przedmiotu. Wydaje się zatem, że układ wartości (celów) i możliwości (warunków) związany z odbiorem sztuki powinien być konstruowany nie tylko na bazie określonych założeń teoretycznych z zakresu dydaktyki naszego przedmiotu czy pedagogiki, ale również psychologii, socjologii odbioru, filozofii i wreszcie – ze względu na rodzaj „materiału" podlegającego interpretacji – z zakresu wiedzy o sztukach plastycznych.

Oczywiście odbiór dzieła malarskiego w szkole (i nie tylko) zawsze odbywa się w jakiejś sytuacji kontaktu i w jakiejś sytuacji odbioru. Odbiór sztuki jest jednym z procesów percepcji w ogóle, choć bardzo specyficznym, który łączy w sobie zachowania poznawcze, eksploracyjne i symboliczne[16]. Procesu tego nie można ani pozostawiać przypadkowi, ani ponad miarę ucznia komplikować[17]. Rzecz w tym, by uczeń, dokonując interpretacji dzieła, miał świadomość wartości, do której w ten sposób zmierza, świadomość możliwości jej realizacji i relacji elementów danej sytuacji, którą na swój sposób rozumie i na swój sposób ocenia. Jeżeli towarzyszy mu poczucie bezcelowości działań czy poczucie bezsensowności ustrukturyzowania sytuacji kontaktu z dziełem i sytuacji odbioru, zatem sposobu organizacji warunków i przebiegu interpretacji[18], oczywiście trudno liczyć na zadowalające efekty procesu uczenia się.

Bezpośrednim konstruktorem sytuacji kontaktu z dziełem malarskim (i z każdym innym tekstem przewidzianym do lektury w klasie) oraz sytuacji odbio-

---

go – wzrokowych. Reaktywność zaś to stosunek siły reakcji człowieka do siły bodźca tę reakcję wywołującego. Warto pamiętać, że wrażliwość i reaktywność to cechy bardzo indywidualne, zatem to samo otoczenie odbioru nie „wytwarza" takiej samej sytuacji dla każdego odbiorcy (ucznia). Każdy odbiorca jest (unikatowym) elementem (podmiotem) danej sytuacji. Nigdy więc wytworzona w klasie sytuacja nie jest jednakowa dla wszystkich uczniów, co niewątpliwie dodatkowo kwestię strukturowania odbioru dzieła w szkole komplikuje. Oczywiście wrażliwość, reaktywność, nawyki czy postawy odbiorcy (ucznia) również w czasie ulegają zmianie. Charakter tych zmian można w ramach edukacji, do pewnego stopnia, stymulować i kształtować.

[15] Tamże, s. 24–26.

[16] Kwestie te – w odniesieniu do ustaleń psychologów (m.in. T. Tomaszewskiego i D.E. Berlyna) – w przekonujący sposób rozwija K. Olbrycht w przywoływanym już szkicu (*Wzory zachowań*...).

[17] Na temat normalnych, optymalnych i trudnych sytuacji człowieka zob. T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie...*, s. 31–36.

[18] Oczywiście, nie chodzi tu celowe działania dydaktyczne nauczyciela, obliczone na budowanie niespodzianki czy atmosfery „twórczej" niepewności.

ru dzieła malarskiego jest przede wszystkim nauczyciel[19]. Konstruktorem pośrednim natomiast, zwłaszcza sytuacji odbioru, może i powinien być twórca wybranej przez nauczyciela koncepcji edukacyjnej i autor podręcznika – proponujący w swej książce określone teksty do lektury, dobierane i porządkowane według określonych kryteriów, a także proponujący określone rozwiązania edytorskie i dydaktyczne[20], mające ową lekturę dzieła malarskiego ułatwiać lub w ogóle umożliwiać[21].

Używając formuły „sytuacja kontaktu z dziełem malarskim", mam na myśli wszelkie – by tak rzec – zewnętrzne uwarunkowania odbioru, związane zwłaszcza ze sposobem ekspozycji danego dzieła, miejscem i czasem sytuacji oraz współuczestnikami odbioru. Kontakt ze sztuką może się realizować np. w ramach wieczornego, niewymuszonego wyjścia na wernisaż do muzeum, w którym oryginały dzieł będą wyeksponowane w sposób profesjonalny (organizacja przestrzeni, oświetlenie, wysokość zawieszenia obrazu itd.), w ramach niewymuszonego wyjścia w towarzystwie fascynatów sztuki, ludzi estetycznie wyrobionych i kompetentnych, mających dużo czasu i tworzących grupę o charakterze nieformalnym. Przy tak skonstruowanej sytuacji kontaktu ze sztuką można założyć, że odbiór dzieła będzie przebiegał według jednego z dwóch najbardziej oczekiwanych typów wzorów zachowań wobec sztuki, wyróżnianych w socjologii odbioru: według wzoru pozytywnego uniformistycznego (ujednolicenie pozytywnych zachowań) i – przede wszystkim – według wzoru pozytywnego indywidualistycznego (różnicowanie pozytywnych zachowań)[22]. Wzór pozytywny oznacza najogólniej przyjęcie przez odbiorcę postawy „ku sztuce", a nie

[19] Na temat projektowania procesu edukacyjnego i „wielopiętrowości i wzajemnej zależności działań projektujących kształcenie" zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003 (zwłaszcza s. 12–19).

[20] Podręcznikowi ucznia bezwzględnie powinien towarzyszyć podręcznik dla nauczyciela, objaśniający sposoby i cele strukturowania sytuacji kontaktu i sytuacji odbioru. Nie może to być jednak zbiór popularnych wśród nauczycieli tzw. „scenariuszy" lekcyjnych, gdyż ich założenia i konstrukcja, mówiąc oględnie, stoją w sprzeczności z opisanymi wcześniej podstawowymi ustaleniami psychologów.

[21] Autorom podręczników, czyli współtwórcom uwarunkowań interpretacji dzieł często zarzuca się w związku z ich postawą tzw. ilustratywność. Nie jest to zarzut precyzyjnie sformułowany. Cóż to jest bowiem ilustracja – to fotograficzne, graficzne, rysunkowe, malarskie uzupełnienie albo objaśnienie tekstu, immanentnie z objaśnianym i uzupełnianym tekstem związane. Słowo pochodzi od łacińskiego *ilustratio* – rozjaśnienie, unaocznienie, od *ilustrare* – czynić jasnym, czyli od słowa składającego się z przedrostka *il* oraz *lustrare* – oczyszczać, rozjaśniać, od *lustrum* – oczyszczenie; oczyszczalna ofiara składana w Rzymie za cały naród co pięć lat (W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1990). Żaden element etymologiczny słowa „ilustracja" nie pozwala na nazwanie autonomicznego dzieła malarskiego tak po prostu ilustracją jakiegoś tekstu. Dzieło malarskie zestawione z tekstem niczego tak jak ilustracja wprost nie rozjaśnia i nie oczyszcza. A nawet przeciwnie – tylko komplikuje i zaciemnia. Jest przeciwieństwem ilustracji. Każda ta niby-ilustracja w rzeczywistości może być co najwyżej lub aż interpretacją tego niby-ilustrowanego tekstu. Autorzy podręczników zatem nie oddają się szlachetnemu zajęciu, któremu niegdyś z pasją poświęcał się słynny Andriolli (choć i on w rzeczywistości interpretował), lecz zazwyczaj uprawiają pospolite zdobnictwo przemysłowe, posługując się w tym celu dziełami malarskimi skojarzonymi z tekstem na zasadzie wspólnego tematu lub motywu i dobieranymi w sposób arbitralny.

[22] Kwestie szczegółowo objaśnia J. Olbrycht w tekście *Mała grupa społeczna...*, s. 46–59.

„przeciw sztuce" lub „nie ku sztuce". Ze wzorem indywidualistycznym postawy „ku sztuce" mamy natomiast do czynienia w okolicznościach pozwalających odbiorcy – członkowi grupy na „rozwój sądów własnych, własnych opinii i własnych działań innowacyjnych"[23].

Niestety, sytuacja kontaktu ze sztuką w warunkach szkolnych daleka bywa od takiego ideału. Łatwo w klasie o narzucanie jednolitych i powierzchownych sposobów rozumienia tekstu, o degradację obrazów do roli podręcznikowych „obrazków", o szkodliwy dla malarstwa sposób ekspozycji, słowem – o zniechęcanie do lektury malarstwa w ogóle. Niestety, wiele negatywnych uwarunkowań szkolnej sytuacji odbioru jest negatywnych obiektywnie i jedyne, co możemy robić, to podejmować próby minimalizacji ich szkodliwego wpływu. Dla porządku warto wyodrębnić pięć – jak się wydaje – najważniejszych uwarunkowań tego typu.

Pierwsze dotyczy zespołu klasowego, w którym odbywa się odbiór dzieła. Klasa to grupa formalna, a nie nieformalna[24], to grupa złożona z ludzi w pewnym sensie tego słowa przypadkowych, ludzi o różnej wrażliwości, różnej reaktywności, o różnych nawykach, postawach i zainteresowaniach[25]. Bywa i tak, iż niektórzy członkowie grupy klasowej wręcz uniemożliwiają jakikolwiek sensowny przebieg procesu odbioru dzieła, nie tylko malarskiego zresztą.

Drugi czynnik negatywny wiąże się z sytuacją szkolnego przymusu, który również – mówiąc eufemistycznie – nie ułatwia naturalnego i spontanicznego kontaktu ze sztuką. Zachwycanie się dziełem „pod przymusem" raz na zawsze – jak to ujęła kiedyś Maria Janion – „schlastał" Witold Gombrowicz w *Ferdydurke*[26].

Trzeci czynnik negatywny, wpływający na sytuację kontaktu z dziełem malarskim, to pośpiech, wynikający m.in. z wadliwych założeń podstawy programowej, ciągle zresztą rozbudowywanej w złudnym pościgu za „kompletnym" zestawem lektur.

> A przecież – pisał niemal sto lat temu K. Wóycicki – nie ma nic szkaradniejszego, trywialniejszego, szkodliwszego nad pośpiech. Pośpiech to powierzchowność, pobieżność, chwytanie po łepkach, [...] pośpiech to wróg kształcenia charakteru, wróg sumienności, uczciwego, szczerego, gruntownego, osobistego stosunku do świata. Pośpiech tworzy snoba, blagierstwo, tandetę. [...] Pośpiech tworzy zirytowanych histeryków[27].

Kolejny negatywny czynnik to niewystarczające kompetencje sporej części nauczycieli w zakresie odbioru dzieł plastycznych. Ciągle brakuje rozwiązań systemowych w sferze kształcenia polonistów, mimo akcentowania od ponad stu lat roli obrazu w nauczaniu literatury i języka polskiego. A przecież strukturowanie omawianych sytuacji uczenia się to przede wszystkim zadanie nauczycieli. Poza tym – by przywołać jeszcze raz klasyka – szkołę

---

[23] Tamże, s. 55.

[24] Tamże, s. 46–59.

[25] Oczywiście, przy wspólnych członkom grupy pozytywnych nastawieniach „ku sztuce" różnice w reaktywności czy wrażliwości mogą być czynnikiem pozytywnym sytuacji kontaktu.

[26] Relację przymus – wolność w kontekście szkolnej edukacji wnikliwie omawia Z.A. Kłakówna w przywoływanej już pracy (*Przymus i wolność*..., s. 75–108).

[27] K. Wóycicki, *Obraz jako pomoc*..., s. 95–96.

> muszą budować i tworzyć ludzie, których sztuka obchodzi, więcej, dla których sztuka jest potrzebą życia. [...] Specjalizacja i zamknięcie się w obrębie jednej nauki domaga się dla zdrowia psychicznego jednostki przeciwwagi w obcowaniu z całością kosmosu i jej odbiciem w filozofii i twórczości artystycznej. Zupełna, rozwinięta, świeża wrażliwość na piękno świata i sztuki zabezpiecza pedagoga od stężenia intelektualnego i duchowego stetryczenia[28].

Ostatni z omawianych czynników negatywnych dotyczy zaś ekspozycji dzieła malarskiego, sposobu jego fizycznego zaistnienia na lekcji. W tym kontekście można by sformułować tezę, iż historia „fizycznej" obecności dzieł malarskich w szkole właśnie na naszych oczach rozpoczyna się po raz trzeci. Pierwszy raz miało to miejsce mniej więcej sto lat temu, kiedy to swoje *Czytania polskie* dla gimnazjum opublikował Marian Reiter, a wspominany już Wóycicki zaproponował systemowe ujęcie problemu funkcjonowania obrazów w nauczaniu języka ojczystego i literatury[29]. Reiter był pierwszym autorem podręczników, który do swych książek wprowadził reprodukcje malarstwa z myślą o ich metodycznym „rozpatrywaniu" podczas lekcji. Wóycicki z kolei kilka lat później postulował m.in. gromadzenie dobrych reprodukcji dzieł sztuki i zdobienie nimi, w sposób powściągliwy jednak, szkolnych klas[30]. Rozpoczął tym samym do dziś nierozstrzygniętą batalię o to, co ma w szkole wisieć na ścianach. „Najzagorzalszy przyrodnik – pisał – nie ozdobi swego gabinetu wnętrznościami żaby, końskiemi kopytami i racicami krowy"[31]. Szkolną klasę natomiast, w której np. rozpamiętuje się subtelne przeżycia miłosne Gustawa – i owszem, zdobiło się (i czasem zdobi jeszcze?) w taki sposób bez większego oporu.

Po raz drugi historia obecności dzieł malarskich w szkole rozpoczęła się w latach 90. ubiegłego wieku, kiedy to rynek podręczników przeżył „ikoniczny wstrząs" związany ze zmianami ekonomicznymi w naszym kraju (skok technologiczny w zakresie edytorstwa, łatwość dostępu do najwyższej jakości reprodukcji itd.). Wreszcie można było wydrukować co bądź, w dowolnej ilości i po dowolnej obróbce komputerowej. I rzeczywiście – tak też bardzo często robiono: reprodukowano „co bądź", w dowolnej ilości i po dowolnej obróbce komputerowej[32].

Dziś natomiast historia rozpoczyna się – być może – po raz trzeci właśnie, a to za sprawą szybkiego rozwoju Internetu oraz szybkiego upowszechniania się technik

---

[28] Tamże, s. 48.

[29] *Czytania polskie*, adresowane dla trzech starszych klas gimnazjum, po raz pierwszy ukazywały się w latach 1910–1912 (później bywały wielokrotnie wznawiane).

[30] Tamże, s. 50 i nast., 98 i nast. Z czasem przejęty estetyką szkolnych klas Wóycicki zyskiwał coraz więcej gorliwych naśladowców (np. G. Morcinek, *Obraz w szkole*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1925, nr 2, s. 33–40; nr 3, s. 65–74; nr 5, s. 139–145; E. Groele, *Obraz w szkole*, „Nasz Głos" 1928, nr 10, s. 185–189; S. Drzewiecki, *„Ilustracja szkolna" Z.N.P w szkole średniej*, „Ogniwo" 1931, nr 9, s. 316–318; nr 10, s. 349–351). W jakimś zakresie problem zdobienia klas rozwiązywano za pomocą serii plansz „Ilustracja szkolna" (zob. I. Michalska, *„Ilustracja szkolna" – albumowe wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1929–1939*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Pedagogica et Psychologica" 1990, nr 25, s. 111–124).

[31] K. Wóycicki, *Obraz jako pomoc...*, s. 55.

[32] Jednym z bardziej jaskrawych przykładów negatywnych skutków „ikonicznego wstrząsu" jest podręcznik T. Garsztki, Z. Grabowskiej i G. Olszowskiego *Do Itaki. Z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. 1 klasa gimnazjum*, Kraków 1999.

multimedialnych[33]. Dzięki temu podczas zajęć można oglądać największe dzieła malarstwa w rozmiarach 1:1, w stosunkowo dobrej jakości, najbliższej jak to chyba możliwe oryginału (zwłaszcza przy dużych formatach, gdy trudno o równie dużą papierową reprodukcję), w optymalnym oświetleniu, na optymalnej wysokości i z optymalnej odległości. Nie łudźmy się bowiem, że interpretacja dzieł reprodukowanych w podręcznikach w rozmiarze znaczka pocztowego ma jakiś większy sens.

Przechodząc z kolei do drugiego typu sytuacji, w jakich funkcjonuje odbiorca sztuki (uczeń), warto podkreślić, iż świadome strukturowanie sytuacji odbioru dzieła musi zostać poprzedzone przyjęciem pewnych założeń wstępnych, dotyczących koncepcji dzieła sztuki i koncepcji człowieka, a także sposobu rozumienia relacji między podmiotem odbioru (uczniem) a jego przedmiotem (dziełem). W tych relacjach realizuje się bowiem – głównie w trakcie interpretacji – sytuacja odbioru dzieła. Jak pisze Janusz Sławiński, interpretacja, czyli „próba odnalezienia i zdefiniowania sensu dzieła" zakłada, że „sens ów ma charakter relacyjny, tzn. daje się opisywać w terminach stosunków między dziełem a układami względem niego zewnętrznymi"[34].

Problem kontekstu oraz znaczenia w kontekście został rozwinięty już przez psychologów postaci[35]. Na konstatacji, że sens nie istnieje poza kontekstem, opierają się również wszelkie teorie psychologii poznawczej[36]. W ramach owych teorii rozróżnia się kontekst zewnętrzny i kontekst wewnętrzny. Pierwszy tworzą wszelkie komunikaty napływające do odbiorcy, drugi natomiast jest „złożony z informacji odebranych i utrwalonych w pamięci w określonym uporządkowaniu, składających się na względnie trwały wewnętrzny obraz danego fragmentu rzeczywistości [...], stanowiących wiedzę człowieka na dany temat"[37]. Wszystkie zatem elementy świata otaczającego człowieka, wszystkie ludzkie działania i wytwory (w tym również dzieła malarskie) nabierają znaczenia w kontekście innych elementów, działań i wytworów, a także w kontekście wewnętrznym, utrwalonym w danym momencie w świadomości jednostki. Uczeń, podejmujący interpretację określonego dzieła, dysponuje sobie właściwym, unikatowym kontekstem wewnętrznym, na który, projektując sytuację odbioru, nie mamy wpływu. Procesem odbioru dzieła można natomiast sterować za pomocą kontekstów zewnętrznych. Dobieranie kontekstów lekturowych zatem, jak dowodzi Z.A. Kłakówna, „jest równoznaczne z projektowaniem sytuacji odbioru tekstów"[38]. Także dzieł malarskich.

Podstawowym źródłem starannie dobranych kontekstów, chciałoby się rzec – źródłem „podręcznym", pozwalającym na „wyczytywanie" (Zathey) sensu dzieł malarskich na różnych poziomach interpretacyjnych, powinien być odpowiednio „ustrukturowany" podręcznik. Przestrzeń interpretacji, wyznaczona przez otoczenie

---

[33] Mam na myśli zastosowanie w szkole tzw. projektorów multimedialnych.

[34] J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, [w:] tegoż, *Próby teoretycznoliterackie*, Kraków 2000, s. 21.

[35] Zob. np. T. Tomaszewski, *Główne idee*..., s. 95–110.

[36] Tamże, s. 123–143.

[37] Tamże, s. 141–142.

[38] Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, „Biblioteka Literacka Poznańskich Studiów Polonistycznych", t. 10, Poznań 1998, s. 121 (por. tejże, *Przymus i wolność*..., s. 220–237).

kontekstualne danego dzieła malarskiego (i każdego innego) musi być na tyle szeroka, by istniała możliwość budowania różnych sytuacji odbioru tych samych dzieł – w zależności od specyficznych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, właściwych dla konkretnego nauczyciela, konkretnego zespołu klasowego, konkretnego czasu, konkretnego miejsca itd.[39] Określana przez relacyjną strukturę tekstów i kontekstów przestrzeń interpretacji nie ma oczywiście sztywnych granic. Współtwórcy i współuczestnicy sytuacji odbioru (nauczyciel i uczniowie) mogą ją modyfikować np. poprzez włączanie w pole lektury własnych tekstów-kontekstów. Ich interpretacja w danym momencie zmienia sytuację odbioru i odmienia, co zrozumiałe, w sposób unikatowy pojmowanie sensu dzieła interpretowanego prymarnie. W przestrzeni interpretacji jednak – podkreślam to z całą mocą – nie ma miejsca na gotowe wykładnie interpretacyjne. Ich obecność byłaby zaprzeczeniem sensu interpretacji w ogóle i zaprzepaszczeniem szans, jakie ona przed uczniem otwiera w wymiarze egzystencjalnym. Odgórne, podręcznikowe wykładnie zamieniają się bowiem w szkole w dogmaty i zamykają przestrzeń dyskusji (Tischner), utrudniają lub w ogóle uniemożliwiają konstruowanie sensownej sytuacji odbioru dzieła. Gotowe teksty interpretacyjne można by dopuścić chyba jedynie jako wzory pewnego typu tekstów do analizy, pewnego typu zachowań interpretacyjnych lub ewentualnie jako materiał do polemik, ale nigdy jako substytut interpretacji danego obrazu (i innych tekstów kultury).

Budowanie problemowych, relacyjnych układów kontekstualnych wiąże się ponadto z jednoznacznym założeniem, iż status dzieł malarskich równy jest statusowi dzieł literackich. Sprowadzanie bowiem obrazów wyłącznie do rangi materiału wyjściowego dla ćwiczeń językowych typu: „wyobraź sobie, że jesteś właśnie jednym z uczestników sceny przedstawionej na obrazie" itd. albo do rangi podręcznikowego „obrazka" lub ozdobnika jest wielkim nadużyciem i zaprzeczeniem sensu dzieła sztuki jako takiego. Każde dzieło malarskie zamieszczone jako „obrazek" w podręczniku (i w konsekwencji pojawiające się później w tej formie na lekcji języka polskiego) nie zostaje niestety wkomponowane w jakąkolwiek sensowną sytuację odbioru i zamienia się w element wizualnego i semantycznego chaosu, z którym w szkole trzeba by raczej walczyć. Dzieło malarskie, jak każde inne dzieło, by istnieć, domaga się – podkreślmy – świadomie strukturowanych warunków interpretacji, uwzględniających jego specyfikę oraz umożliwiających osiąganie założonych celów lektury (wartości).

Konstruując otoczenie kontekstualne dzieł malarskich, trzeba oczywiście szukać uzasadnień dla przyjmowanych rozwiązań służących ich interpretacji również na gruncie szeroko rozumianej wiedzy o sztuce. Przy założeniu, że projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury polega na dobieraniu kontekstów, szczególnie interesujące wydają się te koncepcje interpretacyjne dzieł malarskich, które – po pierwsze – doceniają fundamentalne znaczenie kontekstu właśnie i poprzez to integrują w sobie różne dziedziny nauki, kultury i w ogóle ludzkiej aktywności (literatura, filozofia, historia...). Po drugie, takie koncepcje, które nie zakładają, że dzieło da się „rozebrać" i „wyczytać" do końca albo – przeciwnie – że obrazu w ogóle nie można rozumieć lub „wysławiać". Po trzecie, takie koncepcje, które poprzez konteksty pozwalają dzieło malarskie „widzieć" i rozumieć na różnych poziomach i czytać

[39] Por. uwagi na temat uczestnictwa w sytuacji, potrzeb i sytuacyjnego zapotrzebowania – T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 175–176.

„w głąb". Po czwarte, również takie koncepcje, które stwarzają szansę wypracowania eklektycznego modelu strukturowania warunków interpretacji[40] – otwartego, funkcjonalnego, to znaczy dającego się zastosować w różnych sytuacjach odbioru. Podczas interpretacji nie chodzi bowiem o żelazną wierność jakiejś doktrynie, którą zawsze przecież można podważyć w ramach innej, ale o fortunność interpretacji, podejmowanej z jasno określonych powodów – zwłaszcza podczas lekcji języka polskiego[41].

Nie sposób oczywiście w tym miejscu szczegółowo rozwijać tych koncepcji interpretacyjnych, które, jak sadzę, spełniają (w różnym stopniu) sformułowane wyżej kryteria. Wspomnę tylko, że przy strukturowaniu przestrzeni interpretacyjnych dzieł malarskich szczególnie przydatny okazuje się dobrze utrwalony w tradycji model ikonologiczny Ervina Panofsky'ego, pozwalający „czytać" dzieło na trzech poziomach: preikonograficznym, ikonograficznym i ikonologicznym[42]. Pomocne są również tzw. studia ikoniczne Mieczysława Porębskiego, który sporo miejsca poświęca kontekstom i tzw. podtekstom dzieła[43], a także opisany przez Monikę Blankę Florek na bazie ustaleń Nelsona Goodmana „trójpoziomowy semiotyczny model dzieła sztuki", zakładający istnienie różnych poziomów obrazu: inskrypcji, etykiet i światowości[44]. Ten ostatni model związany jest z najnowszymi, neuroestetycznymi teoriami sztuki i neurologicznymi teoriami doświadczenia estetycznego[45].

---

[40] W praktyce każda interpretacja może być ożywczo eklektyczna. Jak sugestywnie dowodzi J. Sławiński, eklektyzm zagraża może teoriom interpretacji, ale nie samej interpretacji (J. Sławiński, *Miejsce interpretacji*, [w:] tegoż, *Próby teoretycznoliterackie...*, s. 79).

[41] W muzeach malarstwa jest miejsce nie tylko dla teoretyków i krytyków sztuki, ale również dla „światłych dyletantów" (a nawet tylko dyletantów).

[42] Zob. np. E. Panofsky, *Studia z historii sztuki*, oprac. J. Białostocki, Warszawa 1971. Dla przykładu: słynny obraz Caravaggia *Niewierny Tomasz* na poziomie opisu preikonograficznego to grupa czterech mężczyzn oglądających ranę w ciele jednego z nich. Na poziomie ikonograficznym dzieło przedstawia Chrystusa objawiającego się już po zmartwychwstaniu apostołom w wieczerniku, w tym nieobecnemu za pierwszym razem Tomaszowi. Gdy zaś próbujemy przedstawioną scenę interpretować jako wyraz ducha epoki, wyraz osobowości, czy też dylematów religijnych Caravaggia, pokazującego w istocie coś, czego w Ewangelii próżno szukać (do wkładania palca w bok Chrystusa przecież ostatecznie nie doszło) – wkraczamy na poziom ikonologiczny.

[43] M. Porębski, *Sztuka a informacja*, Kraków 1986, s. 105–114. Dla autora *Ikonosfery* dzieło malarskie jest po pierwsze „**projekcją** świata przedmiotów przedstawionych, na który wskazują jego konteksty", po drugie „**śladem** złożonego **podtekstu**" (np. wybory artysty w zakresie technologii wykonania, jego motywacje ideologiczne czy artystyczne, wymogi mecenasa itd.) i po trzecie „obrazem **samego siebie**".

[44] M.B. Florek, *Percepcja vs interpretacja. Ich rola w odbiorze dzieła sztuki*, [w:] *Mózg i jego umysły. Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu*, red. W. Dziarnowska, A. Klawiter, Poznań 2006, s. 387–414. Por. N. Goodman, *Jak tworzymy świat*, tłum. M. Szczubiałka, Warszawa 1997. Dla przykładu: to, co na poziomie inskrypcji jest czerwoną plamą, na poziomie etykiet może być identyfikowane jako piłka, która na poziomie trzecim wraz z innymi etykietami tworzy „zrealizowaną sytuację symboliczną", nad którą nadbudowują się zależne od kontekstów odniesienia („światy"). Goodman jest jednym z prekursorów kognitywnych i neuroestetycznych badań nad sztuką.

[45] P. Przybysz, *Wstęp. W stronę neuroestetycznej teorii sztuki*, [w:] *Mózg i jego umysły...*, s. 321–325; V.S. Ramachandran, W. Hirstein, *Nauka wobec zagadnienia sztuki. Neurologiczna teoria doświadczenia estetycznego*, tłum. M.B. Florek, P. Przybysz, [w:] *Mózg i jego umysły...*,

Szukając optymalnych modeli interpretacji dzieła malarskiego, należy pamiętać, że szkolna interpretacja wszelkich tekstów kultury nie jest jednak, a przynajmniej nie powinna być, wyłącznie celem samym w sobie. Zapominanie o tym bowiem w praktyce doprowadza do stanu opisanego już wcześniej: grozi utratą poczucia sensu i celowości podejmowanych przez ucznia działań, osłabieniem jego gotowości poznawczej (Bruner). Jeśli towarzyszą temu negatywne emocje, człowiek (uczeń) – jak dowodzą badania Kazimierza Obuchowskiego – przestaje prawidłowo funkcjonować na poziomie abstrakcyjnym, co ogranicza jego zdolność uczenia się[46].

W optymalnych warunkach aspekt zadaniowy każdej sytuacji odbioru dzieła malarskiego (lub innego) wiąże się, jak sądzę, ze specyfiką sztuki jako swoistej dziedziny ludzkiej aktywności, dążącej do „przedstawiania przeżyć człowieka, jego konfliktów i dramatu, jego istotnych treści wewnętrznych"[47]. Wówczas uczeń – mówiąc na prawach skrótu – podejmuje lekturę wszelkich tekstów kultury z podobnych powodów, dla których te teksty powstawały. Sztuka, towarzysząca ludzkości od zawsze, jest bowiem – jak ujmuje to np. Jurij Łotman – „jedną z form poznania życia, walki człowieka o potrzebną mu prawdę"[48]. Sztuka to zatem forma **poznania życia**, **walki** człowieka o **prawdę**, która jest mu **potrzebna**. Odbiór sztuki – i to warto podkreślić z całą mocą – również w szkole może mieć te same cele – czyli może być próbą szukania odpowiedzi na najważniejsze pytania, sposobem poznawania świata, człowieka, samego siebie, odpowiedzi na miarę każdego ucznia w danym momencie życia i danej sytuacji odbioru – bez względu na to, że docieranie do prawdy „zakodowanej" w dziele również jest rodzajem walki, walki o prawdę o człowieku, rozmaicie uwarunkowanej, bez gwarancji zwycięstwa. Ale ta walka właśnie nadaje życiu sens, co w sposób poetycki wyraził kiedyś Leśmian w wierszu *Dziewczyna*[49].

W takim ujęciu teleologicznym prawdziwej interpretacji nie można dokonywać za kogoś. Można natomiast stwarzać sprzyjające warunki interpretacji i stymulować rozwój odbiorcy w zakresie kompetencji interpretacyjnych. Rozumienie, czy samorozumienie, nie polega bowiem na przyswajaniu cudzych sądów, lecz – jak to świetnie ujmuje psychologia poznania – przede wszystkim na wytwarzaniu znaczeń[50]. W nim ujawnia się indywidualna ekspresja człowieka. Wytwarzanie znaczeń, jedna ze zdolności określających nasze człowieczeństwo, ma charakter interpretacyjny, cechuje się polisemicznością i wiąże z kontekstami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

---

s. 327–364; P. Przybysz, *O uchwytywaniu piękna. Rola deformacji estetycznych w tworzeniu i percepcji dzieła sztuki w ujęciu neuroestetyki*, [w:] tamże, s. 365–385.

[46] T. Tomaszewski, *Główne idee*..., s. 189–190. Oczywiście możliwość wystąpienia tego typu negatywnych efektów wzrasta przy nauczaniu rozumianym jako przekazywanie uczniom gotowej, oderwanej od realiów świata ucznia wiedzy o procesach historycznoliterackich.

[47] I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, 1966, s. 186.

[48] J. Łotman, *Struktura tekstu artystycznego*, tłum. A. Tanalska, Warszawa 1984, s. 7.

[49] Wydaje się jednak, że taką formułę dotyczącą celów szkolnej lektury wszelkich tekstów da się wyinterpretować nie tylko z esejów Łotmana czy Leśmianowskiej poezji, ale również z aktualnej podstawy programowej i to przy wszystkich jej wadach. Nie przez przypadek chyba mówi się w niej o konieczności tworzenia warunków **odbioru** dzieła, a nie warunków **oglądania** dzieła lub czytania o nim cudzych wykładni interpretacyjnych. Świadome użycie słowa **odbiór** pociąga (a przynajmniej powinno pociągać) za sobą poważne konsekwencje.

[50] J. Bruner, *Kultura edukacji*...

> Wytwarzanie znaczenia – pisze J. Bruner – polega na sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia, „czego dotyczą". Chociaż znaczenia znajdują się „w umyśle", swoje początki i wartość wywodzą z kultury, która je tworzy. To właśnie kulturowo uwarunkowane umiejscawianie znaczeń w sytuacji zapewnia im negocjowalność i, wreszcie, komunikowalność[51].

Wytwarzanie znaczeń bowiem wiąże się także ze świadomością istnienia znaczeń alternatywnych, uznawanych w danej kulturze i w danym czasie za kanoniczne, interpretacyjnych roszeń i uproszczeń (zwłaszcza powstających w grupie klasowej), zatem również ze świadomością konieczności konfrontowania i negocjacji znaczeń oraz przyjęcia „zasady tolerancji" – jak to ujął David Richards[52].

Strukturowanie warunków interpretacji dzieła malarskiego (i każdego innego), a więc – szerzej – strukturowanie sytuacji kontaktu z dziełem i sytuacji odbioru dzieła (czy to na poziomie projektu, czy to na poziomie jego konkretnej realizacji), można by zatem nazwać, jak sądzę, strukturowaniem warunków wytwarzania znaczeń, czy raczej **strukturowaniem sytuacji wytwarzania znaczeń**. Status człowieka (ucznia) dokonującego interpretacji widziany w takiej perspektywie nie daje się ująć w ramy ról odbiorczych określonych niegdyś przez Edwarda Balcerzana, a następnie zaadaptowanych przez Bożenę Chrząstowską na potrzeby dydaktyki[53]. Podmiot sytuacji wytwarzania znaczeń (odbiorca) występuje nie tyle w roli czytelnika, w roli wykonawcy czy w roli badacza, lecz raczej **w roli uczestnika, współtwórcy znaczeń. Człowiek podejmujący interpretację bierze udział w sensie dzieła, gdyż ów sens współtworzy.** Jak podkreśla Paweł Dybel, komentując sens kategorii udziału, którą posługuje się H.-G. Gadamer, **rola uczestnika** (*der Teilnehmer*) nie sprowadza się do do tego, „że «odbiera» [on] ów sens jako gotowy, zastygły na zawsze w swoim znaczeniu produkt, ale biorąc w nim udział, uczestniczy w nim, angażując w jego rozumienie całą dziejową indywidualność własnego bytu"[54]. Zdaniem Gadamera, rozumienie świata tekstów kultury „nie oznacza w pierwszym rzędzie cofania się ku minionej epoce, lecz współczesny udział w tym, co wypowiedziane. Nie chodzi przy tym o relację między osobami, powiedzmy czytelnika i autora (być może zupełnie nieznanego), lecz o udział w doniesieniu, jakie tekst ku nam kieruje"[55]. Ów rzeczywisty udział ucznia w „doniesieniu" wydaje się sprawą kluczową w opisywanej koncepcji kształcenia.

Rozumienie sytuacji odbioru jako sytuacji wytwarzania znaczeń pozostaje w zgodzie z dominującymi we współczesnych naukach humanistycznych i spo-

[51] Tamże, s. 16.

[52] Tamże, s. 31.

[53] B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979, s. 72–73.

[54] P. Dybel, *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, Kraków 2004, s. 188.

[55] H.-G. Gadamer, *Wahreit und Methode*, Tübiagen 1975, cyt. za P. Dybel, *Granice rozumienia*... Sytuację odbiorcy wobec interpretowanego tekstu, zdaniem J. Grondina, najlepiej chyba oddaje nieistniejąca już dziś w językach europejskich pośrednia między stroną czynną a bierną forma czasownikowa: „Greckie określenie *polemo'n poiesthai* tłumaczymy dzisiaj jako «prowadzić wojnę» (czyli oddajemy tylko stronę czynną), podczas gdy dla starożytnego Greka znaczyło ono zarówno prowadzić wojnę jak i być przez nią prowadzonym" (tamże, s. 75).

łecznych sposobami rozumienia człowieka i jego sytuacji. Dziś przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych dla opisania istoty ludzkiego bytu, tożsamości człowieka i sposobu jego funkcjonowania w świecie chętnie posługują się kategorią narracji[56].

> Każdy z nas – dowodzi neurolog Oliver Sacks – jest opowiadaniem, które wciąż nieświadomie piszemy – piszemy naszym postrzeganiem, uczuciami, myślami, działaniem; i, co nie jest bynajmniej błahe, naszymi rozmowami, przekazywaniem innym tego opowiadania. Biologicznie, fizjologicznie nie różnimy się tak bardzo jeden od drugiego. Jako „opowiadanie", historia – każdy z nas jest wyjątkowy, niepowtarzalny. Aby być sobą, musimy m i e ć siebie – posiadać historię swojego życia [...]. Człowiek musi mieć takie opowiadanie, bezustannie opowiadaną samemu sobie historię, by być sobą, by posiadać tożsamość[57].

Tożsamość człowieka ma zatem charakter narracyjny, tak jak i otaczająca go rzeczywistość nie jest raz na zawsze dana, lecz zadana, domaga się określenia, „przy czym to określenie (samookreślenie) rozwija się w czasie, podobnie jak sama egzystencja jednostki i – dopóki ona trwa – nie jest nigdy ostateczne"[58]. Tożsamość człowieka konstruowana jest przez towarzyszącą mu w ciągu całego życia autorefleksję. Tworzymy własne narracje, nadając swojemu życiu i światu znaczenia w drodze interpretacji. W ujęciu hermeneutycznym w ogóle nie można inaczej rozumieć siebie i świata, jak tylko w sposób zapośredniczony, poprzez interpretację „znaków, dzieł sztuki i kultury"[59].

Szkoła, by zupełnie nie zginąć już na marginesie tych procesów, musi stwarzać uczniowi w miarę optymalne warunki interpretacji różnych „znaków, dzieł sztuki i kultury". Na naszym skromnym podwórku polonistycznym, na którym za sprawą wielkiej literatury i wielkiego malarstwa przedmiotem refleksji, chcąc nie chcąc, czyni się całość ludzkiego doświadczenia w wymiarze zbiorowym i indywidualnym, można by z czystym sumieniem – mając na uwadze konieczność strukturowania sytuacji wytwarzania znaczeń – zacząć od rezygnacji uświęconego długą tradycją czytania literatury i innych tekstów kultury w porządku chronologicznym czy historycznoliterackim na rzecz swoistej narracji problemowo-egzystencjalnej. Ważne przy tym, by to nie od lat znany w szkole materiał decydował o wyborze problemów i kolejności ich omawiania, lecz odwrotnie – by dobór i układ tekstów, w tym obrazów malarskich, uzależnić od kanonu problemów uniwersalnych oraz wymogów interpretacyjnych poszczególnych dzieł, w odniesieniu do ustaleń psychologii

---

[56] Istnieje na ten temat bogata literatura. Zob. np. K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2006; J. Kordys, *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna. Szkice z pogranicza neurosemiotyki i historii kultury*, Kraków 2006; J. Bruner, *Kultura edukacji...*; O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, tłum. B. Lindenberg, Poznań 1996.

[57] O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił...* (tu w poprawionym tłumaczeniu J. Kordysa), [w:] tegoż, *Kategorie antropologiczne...*, s. 218. Neurologiczno-psychologiczno-filozoficzny wywód O. Sacksa świetnie ilustruje tendencje rozwojowe współczesnej nauki. We wstępie do opisów rozmaitych przypadków klinicznych uszkodzenia mózgu Sacks określa swą „dyscyplinę naukową" jako „neurologię tożsamości" (s. 14).

[58] K. Rosner, *Narracja...*, s. 7. Por. T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 122.

[59] P. Riceur, *Reply to Lewis Mudge*, cyt. za K. Rosner, *Wstęp*, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, tłum. P. Graff i K. Rosner, Warszawa 1989, s. 10.

rozwojowej. Przyjęcie takiego – **problemowo-narracyjnego – porządku refleksji** otwiera przed autorami podręczników i nauczycielami możliwość strukturowania najbardziej chyba, jak na szkolne warunki, optymalnych sytuacji wytwarzania znaczeń. Przed uczniami natomiast otwiera możliwość uczestnictwa w wytwarzaniu znaczeń, poprzez ów udział – możliwość autorefleksji i tym samym możliwość konstruowania i rozpoznawania własnej narracji. A przecież „człowiek musi mieć takie opowiadanie, bezustannie opowiadaną samemu sobie historię, by być sobą, by posiadać tożsamość".

Conditions for painting interpretation in school

Abstract

The numerous advantages of discussing visual artworks in the Polish language classes have been emphasized in the materials on teaching Polish language and literature for the last hundred years. Also the core teaching programme for the subject mentions shaping the ability to receive works of art and the necessity to "create conditions that will foster an in-depth perception and experience of their content". Traditionally, a Polish teacher is expected to teach the "reading" of painting, which is visible e.g. in all the Polish textbooks in the market, teaming with illustrations. "Reading" the painting, however, in the framework of school education, implies a necessity to specifically structure the learning situations, i.e. the situation of contact with the work of art, and the situation of its reception. Structuring means all activities associated with a given learning situation, those performed at the level of designing the situation, and those at the level of its particular realization (the stimulus aspect and the task aspect of a situation; co-dependence and variation of situation elements and the fluctuation of the system of elements). In the school context, the character of the contact-with-art situation is determined by several objectively negative external factors (the nature of the class complex, school compulsion, shortage of time, teachers' insufficient competence, restrictions resulting from the method of presenting the painting). The situation of reception is dependent on the selection of the textual contexts, while the contextual surrounding of paintings, due to their specific character, must be built up in reference to the broadly-understood knowledge of art. In this aspect, the most useful concepts are those of Erwin Panofsky (iconological model), Mieczysław Porębski (iconic studies) and Nelson Goodman, the forefather of neuroaesthetics (a triple semiotic model of a work of art).

The elementary source of literary contexts should be a suitably "structured" textbook. Selecting particular contexts for the textbook according to the adopted concept of teaching is equal to designing the situation of reception of texts. The interpretation space, marked by the contextual surrounding of a given work of art (and any other as well) must be wide enough to enable building different situations of reception of the same artworks. The co-creators and co-participants of the situation of reception (the teacher and the pupils) can modify it, e.g. by including in the area of reading their own textual contexts, unforeseen at the stage of designing the situation.

The school interpretation of all cultural texts, including paintings, must not merely be a goal in itself. In optimal conditions, the task aspect of any situation of reception of a painting (or another work of art) is connected with the specificity of art as a peculiar domain of human activity. Yet discussing selected products of this activity should consist not in adopting opinions of others, but mainly in the so called creation of meanings. Creating meanings is interpretational and is one of the abilities that define our humanity, Structuring the conditions for interpretation of a work of art, which in broader terms means structuring the situation of contact with the artwork and the situation of reception (whether at the level of design, or the realization), may be thus labelled: structuring the situation of creating meanings. The

human being (the pupil) who carries out the interpretation is in this perspective viewed as a participant, a co-creator of meanings. By conducting an interpretation, he takes part in the meaning of the artwork, as he co-creates this meaning and thus incorporates it in his own narration.

The concept discussed in the article is based on the assumption that man's identity is built by autoreflection, which accompanies him throughout his life. We create our own narrations, attributing meaning to our life and the world in the course of interpretation. One of the crucial tasks undertaken by the Polish language education may be ensuring optimal conditions for the reception of not only visual works of art, but also any other texts of culture.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Dorota Karkut

Interpretacja jako dialog. W poszukiwaniu celów i metod interpretacji dzieła malarskiego

Lekcje języka polskiego stanowią dla dzieci i młodzieży szczególną okazję do spotkania z różnymi tekstami kultury[1], także z tymi, które mają formę obrazu malarskiego. Dlatego częstym zabiegiem dydaktycznym powinny być próby odczytywania znaczeń zawartych w dziełach malarskich prowadzące do analizy i interpretacji tychże dzieł. Jednak obecność w podręcznikach do języka polskiego różnych reprodukcji obrazów i częste odwoływanie się do dzieł malarskich w pracy nauczyciela polonisty nie jest tożsame z doskonaleniem umiejętności ich odczytywania[2]. Trudno zatem nie zgodzić się z opinią Anny Pilch, że „lekcje czytania" dzieła sztuki są najbardziej zaniedbaną dziedziną edukacji polonistycznej[3]. Dlatego konieczne jest nie tylko przekazywanie wiedzy o malarstwie, lecz także kształcenie umiejętności „czytania obrazów". Aby właściwie zanalizować obraz malarski, niezbędne jest opanowanie sztuki patrzenia na obraz, rozumienie znaczenia linii i plam, barw, kształtów, co prowadzi do jego przeżycia, wartościowania i oceny[4].

---

[1] Według autorów *Słownika terminów literackich,* tekst kultury to: „Każdy wewnętrznie zorganizowany według określonych reguł, znaczący wytwór kultury, np. dzieło plastyczne, strój, zachowanie", M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich,* Wrocław 1988, s. 528. Por. D. Hejda, *Teksty kultury w edukacji polonistycznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Dydaktyka" 1, red. H. Kurczab, J. Pasterska, Rzeszów 2002.

[2] Zob. S. Bortnowski, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Literatura i jej okolice w dydaktyce literatury*, red. G. Wichary, Wrocław 2002.

[3] A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 201.

[4] Na temat percepcji dzieł malarskich interesująco piszą S. Szuman, *O oglądaniu obrazów*, Warszawa 1948; tamże, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969; S. Ossowski, *U podstaw estetyki*, Warszawa 1958; T. Marciniak, *Percepcja otaczającego świata i dzieł sztuki podstawą edukacji plastycznej*, [w:] *Metodyka plastyki w klasach IV–VIII,* red. S. Popek, Warszawa 1989.

Już w dwudziestoleciu międzywojennym Kazimierz Wóycicki ustalił bardzo precyzyjny schemat opisu obrazu[5]. I chociaż taka szczegółowa czynność rozbioru może być dla uczniów żmudna i stanowić czynnik osłabiający autentyczne przeżycie wartości dzieła sztuki, to przecież powrót do tej koncepcji ma swoje uzasadnienie i nie jest dziś bynajmniej cofaniem się[6]. Doskonalenie umiejętności opisu obrazu jako ćwiczenie uczące „czytania obrazów" ma dziś szczególne znaczenie ze względu na ikoniczny kontekst współczesnej kultury. Opis jako forma „czytania obrazu" występuje przede wszystkim w szkole podstawowej, u progu edukacji polonistycznej[7]. Natomiast gimnazjum i przede wszystkim szkoła średnia wymaga od uczniów odwołania się do szeroko pojętej kultury, do kontekstów, z których wyrasta dzieło malarskie, często powiązane z dziełem literackim. Analiza dzieła malarskiego na tym etapie nie jest już zwykłym ćwiczeniem językowym, ale złożonym procesem, który przebiega na wielu płaszczyznach. Wymaga od nauczyciela i ucznia pewnego doświadczenia w obcowaniu ze sztuką, które oznacza umiejętność patrzenia na poszczególne elementy, odczytywania znaczeń, jakie się w nich kryją oraz określania wzajemnych relacji między nimi. W procesie czytania dzieła chodzi bowiem o to, aby zrozumieć tekst malarski, by poszczególnym elementom nadać sens i by złożyć te sensy w spójną całość. Dlatego też ważne jest, aby ustalić pewne interpretacyjne kroki, których trzeba się w szkole nauczyć. Interpretacja dzieł malarskich polega zatem na poszukiwaniu ich sensu, rozpatrywana jest na trzech płaszczyznach. Pierwszy obszar to studia techniczne (zwrócenie uwagi na technikę organizującą strukturę świata przedstawionego na obrazie – treść i formę: kolorystykę, rolę światła, układ linii, plam, ujęcia czasoprzestrzenne itp.), drugi – to płaszczyzna historycznych faktów i wiadomości

[5] Ten lekcyjny opis obrazu uwzględniał następujące elementy: a) format obrazu, b) materiał i technikę, c) linie, płaszczyzny i barwy, d) główne działania i postaci, e) działania i figury drugorzędne, tło, pejzaż, f) tłumaczenie obrazu, odkrywanie głębszego znaczenia obrazu, h) nazwanie przedmiotu obrazu i rodzaj opisu, i) wypowiedzenie subiektywnego wrażenia, j) próby wytłumaczenia wrażenia. K. Wóycicki, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego i literatury*, Warszawa 1923.

[6] Takie stanowisko zajmują również inni metodycy literatury, np. Z. Uryga, który rozwinął po latach myśl Wóycickiego w publikacji *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie", z. 12, Kraków 1962 oraz A. Książek-Szczepanikowa*, Od obrazka do wideoklipu: Integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*, Kielce 1999.

[7] Zob. A. Książek-Szczepanikowa, *„Czytanie obrazu" a kształcenie literackie*, [w:] *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty,* Szczecin 1999. Nieco inne spojrzenie na obrazy proponuje B. Dyduch w książce *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, czyniąc przedmiotem zainteresowań obraz jako formę przekazu z jego warstwą informacyjną, semantyczną i pragmatyczną bardziej niż jako dzieło sztuki (obraz malarski). Mówiąc o potrzebie kształcenia umiejętności czytania obrazu, podkreśla konieczność wprowadzania różnorodnych materiałów ikonograficznych w proces nauczania języka polskiego i zapoznanie uczniów z wszystkimi rodzajami przekazów werbalnych, niewerbalnych, mieszanych. Wprowadzenie w umiejętność odczytywania znaczeń obrazu należy – zdaniem B. Dyduch – rozpocząć w wieku 10–11 lat od najprostszych form przekazu, takich jak piktogram, kaligraf, emblemat, by z kolei przejść do szyldów, reklamy, afiszu, fotografii, żartu rysunkowego, komiksu. Według B. Dyduch, odwołanie się do obrazu malarskiego jako do dzieła o skomplikowanych sensach jest na tym poziomie edukacji zbyt trudne dla uczniów.

niezbędnych do odczytania obrazu w kontekście epoki, i wreszcie trzeci obszar – to płaszczyzna interpretacji znaczeń poszczególnych elementów, nadanie sensów poszczególnym przedmiotom, analiza związków elementów świata przedstawionego w obrazie. Tak poprowadzona interpretacja oznacza odczytanie znaków ikonografii malarskiej, układów aluzji i metafor[8]. Warto dodać, że odkrywanie struktury obrazów uczy i zwraca uwagę na tkwiące w nich wartości wizualne, semantyczne, artystyczne i estetyczne. W procesie percepcji tej struktury zaktualizowanej i aktualizującej się wciąż i na nowo oraz za każdym razem inaczej u tego samego widza i u innych – jak zauważa Tadeusz Marciniak – zostają uruchamiane takie mechanizmy, jak widzenie (można patrzeć, a nie widzieć), rozumienie, wartościowanie i przeżywanie. Muszą im towarzyszyć: wrażliwość, wyobraźnia, twórcza inwencja i dociekliwość. Te właśnie mechanizmy powinna uruchamiać i aktywizować edukacja[9].

Pełne wykorzystanie możliwości, które sztuka daje odbiorcy, to zaproszenie do dialogu[10] – teoretycznej i intelektualnej współpracy odbiorcy z autorem dzieła i z samym dziełem. Istnieją bowiem utwory (literackie, malarskie, filmowe), które zakładają możliwość dokonania wielu interpretacji, pozwalających na bogaty odbiór oraz nowe i pełniejsze jego odczytanie. Wynika to z faktu, że ze względu na swoją schematyczność pozostawiają „pole manewru" dla odbiorcy, który rekonstruuje je w procesie konkretyzacji[11]. Istnieją także dzieła, „które, chociaż fizycznie ukończone, jednak są «otwarte», gdyż mają zdolność ciągłego rodzenia wewnętrznych relacji: odbiorca ma je odkryć i wybrać spośród sumy wrażeń

[8] Zob. A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004. Analizie obrazu malarskiego jako autonomicznego dzieła sztuki, a także analizie porównawczej dzieła literackiego i malarskiego poświęcona jest książka H. Kurczaba, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001. Autor przedstawia dokładny plan analizy i przykłady rozwiązań dydaktycznych w zakresie integracji kształcenia literatury z malarstwem oraz innymi dziedzinami sztuki. Wyodrębnione w procesie interpretacji dzieła malarskiego płaszczyzny odczytań mogą być zestawione z etapami interpretacji dzieła literackiego wyodrębnionymi przez J. Sławińskiego: opisu, analizy, interpretacji, wartościowania. Zob. J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz, J. Sławiński, Kraków 1976.

[9] T. Marciniak, *Struktura obrazów*, [w:] *Z teorii i praktyki artystycznej*, red. W. Limont, Toruń 2004.

[10] Istnieje bogata literatura metodyczna dotycząca roli dialogu w interpretacji tekstu poetyckiego. Na ten temat pisała m.in. B. Myrdzik, *O dialogu i dialogowości poezji współczesnej w świetle wybranych wierszy T. Nowaka*, *S. Grochowiaka*, „Język Polski w Szkole Średniej" 1993/94, z. 3, tejże, *Lektura jako dialog. Jak rozmawiać o tekstach literackich na lekcjach języka polskiego*, „Język Polski w Szkole Średniej" 1994/95 z. 3; także M. Czermińska, *Interpretacja tekstu poetyckiego jako dialog,* [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie,* red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992; E. Ogłoza, *Dialog na lekcjach literackich i poezji*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999.

[11] Zob. R. Ingarden, *Studia z estetyki*, t. 2, Warszawa 1958 (*O budowie obrazu* s. 7–115); tegoż, *Przeżycie. Dzieło. Wartość*, Kraków 1966.

zawartych w akcie percepcji"[12]. Aby zrozumieć dzieło malarskie, trzeba nawiązać z nim dialog, znaleźć z nim wspólny język. Dialog uczniów z tekstami literackimi i innymi tekstami kultury zależy od wiedzy, sprawności językowych i umiejętności recepcyjnych rozwijanych w trakcie całej edukacji szkolnej[13]. Zdaniem Elżbiety Mikoś, w nowocześnie pojętej działalności edukacyjnej pojęcie dialogu należy rozumieć wielorako: jako istotę kształcenia i wychowania, metodę komunikacji interpersonalnej (która ma na celu wzajemne zrozumienie się, zbliżenie i współdziałanie, co stanowi istotny warunek powodzenia dydaktycznego), jako sposób bycia w sytuacji spotkania „ja" i „ty" (ucznia i jego mistrza, wychowawcy i wychowanka, partnerów w procesie edukacyjnym), jako szczególnego rodzaju postawę (polegającą na stałej gotowości dążenia m.in. przez rozmowę do szukania porozumienia i bliskości emocjonalnej z drugim człowiekiem), jako cel, metodę i warunek osiągnięcia sukcesu w edukacji, jako formę uczenia się, jako sposób warunkujący skuteczne osiąganie celów kształcenia, jako sposób przygotowania uczniów do życia w wolności i demokracji[14]. Doceniając ważną rolę dialogu w edukacji polonistycznej, pojmowanego jako spotkanie nauczyciela z uczniem, a także tekstu z odbiorcą w procesie analizy i interpretacji, należy podkreślić, że lekcje czytania obrazów powinny sprzyjać rozmowie na temat indywidualnego odczytania obrazu. Ważna jest osobista perspektywa ucznia, własny wysiłek włożony w jego zrozumienie, jego wartościowanie i odpowiedź na pytania, które formułuje – pisząc o tekstach kultury – także Barbara Myrdzik: Czym dla mnie jest ten utwór? Czego dowiedziałem się z niego o sobie i innym człowieku? Czy podobał mi się? Czy mnie wzruszył lub zadziwił? A może pozostawił mnie obojętnym?[15]

Nauczyciel musi liczyć się z faktem, iż dzieło malarskie, podobnie jak literackie, powinno być włączone w komunikację kulturową. Nie może ograniczać się tylko do objaśniania sensu utworu i narzucania uczniom swojej interpretacji (aczkolwiek konieczne są interpretacje wzorcowe, prowadzone i sterowane – zwłaszcza u progu edukacji), ale powinien starać się uruchomić własny odbiór komunikatu, którym jest dzieło malarskie. Ważne jest, aby polonista uznał prawo ucznia do samodzielnej percepcji obrazu. Pozwala to na kształtowanie postaw twórczych, rozwój osobowości uczniów, świadome odbieranie kultury. Samodzielność ucznia nie może jednak oznaczać pozostawienia go samego z obrazem, gdyż sztuka jego czytania jest trudna, a jak słusznie zauważa Barbara Dyduch:

> Świat obrazu nie zawsze jest szlachetny, bywa także brutalny i agresywny, a obcowanie dziecka z otaczającą je ikonosferą umyka kontroli tak w środowisku domowym, jak

---

[12] U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieskończoność w poetykach współczesnych*, tłum. J. Gałuszka [et. al.], Warszawa 1973, s. 53.

[13] Pisze o tym B. Myrdzik, *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole,* [w:] *Z uczniem pośrodku...*

[14] E. Mikoś, *O dialogu edukacyjnym*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Kraków 2001.

[15] Zob. B. Myrdzik, *Rola nauczyciela...*, Mówiąc o wartościowaniu, należy tutaj wyraźnie odróżnić tzw. pierwsze wrażenia i odczucia uczniów, często intuicyjne, swobodne i nie kierowane przez nauczyciela, jakie powstają po pierwszym zetknięciu się z dziełem malarskim, oraz te, będące końcowym efektem interpretacji, polegające na odczuciu wartości dzieła i jego przeżyciu estetycznym.

i szkolnym. By dziecko nie gubiło się w świecie obrazów, umiało je wybierać, wartościować i oceniać, trzeba je wyposażyć w wiedzę o mechanizmach oddziaływania obrazu i sposobach jego odczytywania[16].

Dlatego ważne jest tłumaczenie sensów znaków przedstawionych w obrazie, nie tylko w szkole podstawowej, ale na wszystkich etapach edukacji.

Organizowanie rozmowy o tekście, przy jednoczesnym przestrzeganiu zasad dialogu między nauczycielem a uczniem, wymaga od tego pierwszego odejścia od schematyzmu metodycznego i uwzględnienia zróżnicowanych działań dydaktycznych, stosowania m.in. wielu różnorodnych metod i technik nauczania. Repertuar metod wykorzystywanych w pracy nad utworami literackimi jest bogaty i zróżnicowany. Warto wymienić tu chociażby propozycję Bożeny Chrząstowskiej – dostosowania metod kształcenia literackiego do strategii Wincentego Okonia[17], Zenona Urygi – metody kształcenia literackiego związane z lekturą[18] czy metody i techniki interpretacji utworów poetyckich wyodrębnione przez Stanisława Bortnowskiego[19]. Znacznie trudniej jest znaleźć publikacje, w których zagadnienie analizy i interpretacji dzieł malarskich jest rozpatrywane w kontekście metod nauczania. Warto więc zastanowić się nad sposobami działań nauczyciela i ucznia sprzyjającymi dotarciu do sensów ukrytych w tych dziełach sztuki. Najczęściej stosowaną metodą analizy dzieła malarskiego jest z pewnością przekład intersemiotyczny. Zasadniczym zadaniem tej metody jest wywołanie aktywności werbalnej ucznia, bogacenie jego słownictwa przy jednoczesnym osiąganiu sprawności opisywania, umiejętności analizy i stawiania hipotez interpretacyjnych oraz wartościowania. Jest to ćwiczenie odbywające się zwykle pod kontrolą zespołu klasowego i w tym tkwi właśnie jego największa wartość. Stwarza szanse na swobodne wypowiadanie się i uczy, że nie może być jednego wzorca patrzenia na dzieło sztuki[20]. Odwoływanie się do ćwiczeń w opisie obrazu nie wyczerpuje repertuaru metod, jakimi powinien dysponować polonista w pracy z obrazami.

Najskuteczniejszym, obok przekładu intersemiotycznego, sposobem przekazywania wiedzy o malarstwie i doskonalenia umiejętności jego odczytywania, jest dokonywanie na lekcjach języka polskiego analizy porównawczej dzieła literackiego i obrazu malarskiego[21]. Płaszczyznami odniesienia są najczęściej: tematyka (np.

[16] B. Dyduch, *Między słowem*..., s. 27.

[17] B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 199 i nast.

[18] Z. Uryga, *Metody kształcenia literackiego związane z lekturą*, [w:] *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Kraków 1996.

[19] S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji*, Warszawa 1991.

[20] Jest to jedna z metod kształcenia sprawności językowej, wyodrębniona przez A. Dyduchową, *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988. Na temat znaczenia tej metody w szkole średniej pisałam w artykule *Wykorzystanie metody kształcenia sprawności językowej w szkole średniej na przykładzie opisu obrazu*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych,* red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005.

[21] Zob. plan analizy porównawczej dzieła malarskiego i literackiego zaproponowany przez H. Kurczaba, w przytaczanej już publikacji *Pogranicza sztuk…* Mówiąc o metodach nauczania, należy odróżnić je od metod badania tekstów, do których należy właśnie metoda analizy porównawczej, która z kolei zakłada problemowy sposób nauczania i uczenia się.

sonet Adama Mickiewicza *Ajudah* i obraz Caspara Davida Friedricha *Skały kredowe na Rugii*), czas powstania (np. stworzone po wojnie literackie i malarskie świadectwa przeżyć tego okrutnego okresu w utworach Tadeusza Różewicza *Ocalony* i cyklu *Rozstrzelań* Andrzeja Wróblewskiego), postacie bohaterów (np. Matka Boża i Jezus w *Lamencie świętokrzyskim* i na obrazie *Żale pod krzyżem* Łukasza Cranacha), cechy stylu, sfera obrazowania (np. impresjonistyczne literackie i malarskie pejzaże tatrzańskie Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Melodia mgieł nocnych* i *Mnich nad Morskim Okiem* Leona Wyczółkowskiego), motywy wędrujące, a nawet sam tytuł (np. wiersz Leopolda Staffa *Dziwny ogród* i obraz Józefa Mehoffera *Ogród przedziwny*). Warto także zaproponować zestawienie dwóch różnych dzieł malarskich nawiązujących do tego samego motywu, np. interpretację obrazów *Krajobraz z Miłosierny Samarytaninem* Rembrandta i *Miłosierny Samarytanin* Vincenta van Gogha w nawiązaniu do przypowieści biblijnej[22]. Zestawienie porównawcze obrazów malarskich z dziełami literackimi pozwala niewątpliwie na głębsze wniknięcie w atmosferę i strukturę utworu, dając jeszcze jedno oświetlenie omawianej rzeczywistości, może i powinno także sprowokować spojrzenie kulturowe, próbę interpretacji stylu malarstwa (np. w wierszach Wisławy Szymborskiej *Kobiety Rubensa* czy *Mozaika bizantyjska*). Mówiąc o związkach literatury z malarstwem, należy przede wszystkim wspomnieć o analogiach strukturalno-semiotycznych[23], gdzie fragment lub całe dzieło literackie jest parafrazą lub opisem (przekładem intersemiotycznym) konkretnego obrazu (np. *Lekcja anatomii* Stanisława Grochowiaka, czy *Dwie małpy Bruegla* Szymborskiej)[24].

Powszechnie stosowane podczas analizy utworów literackich: metoda problemowa, referat, wykład, dyskusja (i jej różne aktywizujące odmiany, np. burza

---

[22] Taką propozycję przedstawia U. Kopeć, *Pojęcie miłości w ujęciu przypowieści biblijnej i wybranych dzieł malarskich,* [w:] *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*, red. J. Kida, Rzeszów 2007. Także podręczniki do gimnazjum zestawiają różne przykłady dzieł malarskich o tej samej tematyce w powiązaniu z utworami literackimi, np. W. Bobiński, *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum. Świat w słowach i obrazach 2*, Warszawa 2002; B. Kasprzakowa, *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum,* Poznań 2001 (autorka podpowiada nauczycielom, by zestawić ze sobą np. analizę obrazów Marca Chagalla i Pietera Bruegla *Upadek Ikara* w połączeniu z odczytaniem wiersza Ernesta Brylla *Wciąż o Ikarach głoszą* i opowiadania Jarosława Iwaszkiewicza *Ikar* – zob. s. 127–131). Jednak najciekawszą, najbardziej przemyślaną koncepcją prezentacji rożnych tekstów kultury, z wyraźnym zaznaczeniem udziału obrazów są podręczniki *To lubię!* Z.A. Kłakówna – jedna ze współautorek – przedstawia interesujące sposoby zderzania kontekstów w obrębie podręczników, które pełnią m.in. funkcję ilustracji, przekładu, adaptacji, dyskursu, komentarza kulturowego, analizy porównawczej zestawień mających charakter gier w kulturze. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

[23] Szerzej pisze o tym S. Wysłouch, *Literatura i semiotyka*, Warszawa 2001, rozdz. II.

[24] Zob. E. Mikoś, *O wartościach we współczesnej poezji inspirowanej przez plastykę*, [w:] *Rozpoznawanie wartości w literaturze,* red. A. Marzec, Kraków 1988. W swojej niepublikowanej pracy doktorskiej, *Malarstwo jako kontekst nauczania literatury w procesie dydaktycznym szkoły średniej,* zamieściłam wnioski z badań poświęconych m.in. analizie porównawczej tekstów poetyckich i dzieł malarskich, zaprezentowałam tam też własną propozycję zestawienia obrazów malarskich z utworami literackimi w szkole średniej.

mózgów, debata, dyskusja okrągłego stołu[25]) mogą również okazać się przydatne, w różnym oczywiście zakresie, podczas lekcji, na których omawia się dzieła malarskie.

Jednak to od dociekliwości poznawczej i pomysłowości nauczyciela, a także oczywiście od poziomu klasy zależy poszukiwanie nowych, oryginalnych i twórczych sposobów analizy dzieł malarskich. Można też wybrać i dostosować do potrzeb i okoliczności np. znane już i sprawdzone w pracy nad liryką propozycje technik i ciekawych sposobów – niekoniecznie metod – działań nauczyciela i uczniów, zaproponowane przez S. Bortnowskiego (m.in. hipoteza interpretacyjna, pytania uczniów, metoda analogii, forum krytyków[26]), czy w młodszych klasach sięgnąć np. po – budzące często wiele kontrowersji – techniki dramowe (wejście w rolę i sytuację osób przedstawionych na obrazie – tzw. drama z obrazu, np. Tadeusza Makowskiego *Kapela dziecięca* czy Józefa Chełmońskiego *Bociany*). Możliwości jest wiele: najważniejsze jest – właśnie dzięki pojmowaniu interpretacji jako dialogu – stwarzanie sytuacji dydaktycznych sprzyjających motywacji sięgania po dzieła malarskie i odkrywania ich wartości.

Dobierając metody nauczania, trzeba uwzględnić i zaplanować cele, jakim służy analiza i interpretacja dzieł malarskich. Niewątpliwie można tu wyróżnić kilka płaszczyzn dotyczących kształcenia umiejętności, rozwijania postaw, czy też zdobywania wiadomości przez uczniów na lekcjach poświęconych analizie i interpretacji dzieł malarskich:

– trzeba przede wszystkim podkreślić, że sztuki plastyczne operują swoistym językiem, a tego języka należy uczyć systematycznie od najmłodszych lat, przez całe życie. Kto bowiem nie opanuje alfabetu jakiegokolwiek języka, jego struktury i specyfiki – ten – zdaniem T. Marciniaka – ślizga się po powierzchni dzieł, po ich przedmiotowej warstwie (stwierdza i widzi: drzewa, postacie, przedmioty), jest swego rodzaju „ślepcem", mimo że ma przecież sprawny wzrok. Preferuje wówczas namiastkę sztuki – zewnętrzną warstwę, kicz, a nie wielowarstwowe arcydzieło[27]. Koniecznym warunkiem i celem poprawnych interpretacji dzieł malarskich jest zatem kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Aby bowiem opisać obraz malarski, niezbędne jest słowne ujęcie doznań i refleksji w konstrukcję pojęciową. Wymaga to rozwijania u dzieci i młodzieży słownictwa związanego z terminologią sztuk plastycznych, a także służącego wartościowaniu – prawidłowej ocenie, budzeniu potrzeby jego zrozumienia i przeżywania;

– wiąże się z tym kolejna płaszczyzna: rozwijanie wrażliwości estetycznej – budzenie zdolności odnajdywania w dziełach malarskich wartości, takich jak piękno, brzydota, komizm, dramatyczność, doskonałość, wzniosłość i wdzięk oraz zdolność do reakcji emocjonalnych (uczuć estetycznych), co prowadzi do przyjęcia odpo-

---

[25] Zob. E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000. Najnowszą próbą uporządkowania metod nauczania jest artykuł S. Bortnowskiego, *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.

[26] Tamże.

[27] T. Marciniak, *Percepcja obrazów*, [w:] *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, red. S. Popek, R. Tarasiuk, Lublin 1995.

wiedniego nastawienia – postawy estetycznej[28]. Charakterystycznymi przejawami takiej postawy są: interesowanie się różnymi dziedzinami sztuki, czerpanie przyjemności z kontaktów ze sztuką, bycie wrażliwym odbiorcą sztuki i rozróżnianie dzieła sztuki od kiczu;

– istotne jest także, mówiąc o poznawczych celach interpretacji dzieł malarskich, zdobywanie i poszerzanie wiedzy z zakresu historii i teorii sztuki, na temat głównych kierunków, prądów artystycznych i jej twórców – czego konsekwencją może być rozwijanie zainteresowań i pasji poznawczych oraz budzenie szacunku dla dorobku polskiej i światowej kultury.

Interpretacja dzieła sztuki malarskiej kształci także umiejętności, takie jak spostrzegawczość, myślenie twórcze, wyobraźnię, przygotowuje do świadomego, krytycznego i aktywnego odbioru sztuki, rozwija świadomość estetyczną uczniów, pozwala dostrzec też wartości humanistyczne, patriotyczne, społeczne – otwiera oczy na kulturę i świat, a pośrednio na ludzi i siebie samych. Proces percepcji dzieł sztuki jest zawsze dialogiem, swoistą wymianą i nakładaniem się tego, co oferuje dzieło, i tego, z czym do dzieła przychodzi odbiorca (świadomości, wiedzy, doświadczeń, postaw i oczekiwań). Obcowanie ze sztuką wzbogaca człowieka i wpływa na wrażliwość wobec świata i ludzi.

Jako komentarz do tych rozważań warto na koniec przytoczyć słowa kilkakrotnie już przywoływanego badacza i teoretyka sztuki, a także nauczyciela i pedagoga Tadeusza Marciniaka, który jako obserwator i uczestnik zjawisk współczesnej kultury twierdzi, że:

> plastyka (obrazy, dzieła) wtapia się w całokształt świata i życia, ma ścisłe związki ze światem otaczającym […] oraz światem myśli i pojęć. Z jednej bowiem strony te wzajemne związki, dwustronne zależności ujawniają się w relacjach plastyka–technika, a drugiej w zależnościach plastyka–humanistyka, plastyka–obyczaje, sposoby życia. Ów dialog twórców trwa. Jest to dyskurs i dyskusja panelowa między nimi i światem przeszłym, teraźniejszym i przyszłym. Jest to również, a może przede wszystkim dialog z odbiorcami, który nie ma charakteru symetrycznego, zamkniętego i nigdy z pewnością mieć nie będzie. Kompetencje artystów są i muszą być inne, inna też jest ich struktura osobowa, inne horyzonty wyobraźni, dążeń, oczekiwań. Stad też częste napięcia, starcia, nieuniknione nieporozumienia, nieustanne dowodzenie swoich racji, zaznaczanie śladów obecności w dynamicznym i komplikującym się bardziej świecie[29].

[28] Por. M. Gołaszewska, *Odbiorca sztuki jako krytyk*, Kraków 1967.

[29] T. Marciniak, *Struktura obrazów…,* s. 44.

Interpretation as a dialogue. In the search for goals and methods of interpreting a painting

Abstract

The article is an attempt to identify the directions of research and activity in the work of a teacher who employs the works of visual art in the Polish language class. It presents the most important views on the analysis of a visual artwork; the author draws attention to the necessity of concerning the variety of teaching methods in the didactic process; she also points out the role of the dialogue (between the teacher and the pupils, and between the visual and textual works of art) in the discovery of the meanings of a literary text, and the role of the associated visual-artistic contexts. This dialogue requires the teacher of Polish to be highly conscious in the selection of the goals and methods of work.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Elena Bilutenko

Nowy obraz ojczyzny w romantyzmie polskim (na przykładzie *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza)

W prezentowanym niżej tekście podejmuję zagadnienia stanowiące jeden z istotnych segmentów wykładu monograficznego „Poszukiwania ideowo-artystyczne romantyków polskich", który prowadzę dla studentów filologii polskiej.

Pod koniec maja 1833 roku Adam Mickiewicz zwierzał się w liście Niemcewiczowi:

> Piszę teraz właśnie poema wiejskie, w którym staram się zachować pamiątkę dawnych naszych zwyczajów i skreślić jakkolwiek obraz naszego życia wiejskiego, łowów, zabaw, bitew, najazdów etc. Scena dzieje się w Litwie około roku 1812, kiedy jeszcze żyły dawne podania i widać jeszcze było ostatki dawnego wiejskiego życia[1].

Informował również Antoniego Edwarda Odyńca w lutym następnego roku: „Co tam najlepsze, to obrazki z natury kryślone naszego kraju i naszych obyczajów domowych"[2]. Tworzył więc poeta obraz zaskakująco niepodobny do tego, który powstawał w jego twórczości wcześniej lub równolegle. Warto przypomnieć, że *Pan Tadeusz* był pisany w wyjątkowo trudnych czasach. Wyzwolenie Polski pozostawało ideałem nieosiągalnym, a nadzieje na rychły powrót „na ojczyzny łono" okazywały się coraz bardziej płonne. Emigracja, której Mickiewicz w *Księgach narodu i pielgrzymstwa polskiego* wyznaczał rolę „duszy" narodu cierpiącego i walczącego, przeżywała głęboki kryzys duchowy. W tych samych listach można przeczytać gorzkie słowa: „W emigracji pełno ruchu i dosyć niezgody. Nikt temu zaradzić nie zdoła, chyba sam Bóg nieprzewidzianym cudem" (do J.U. Niemcewicza)[3]; „Ja tu żyję prawie samotny, z ludźmi coraz mi trudniej, a im mniej ich widzę, tym lepiej mnie. Przekonywam się, że się nadto żyło i pracowało dla świata tylko, dla pustych pochwał i celów drobnych" (do A.E. Odyńca)[4]. W *Panu Tadeuszu* ta rozpacz poety dochodzi do głosu. Tylko w *Epilogu* kraj cierpienia i ofiary z *Dziadów* drezdeńskich zastąpiła Litwa przepojona pięknem, harmonią i szczęściem.

---

[1] A. Mickiewicz, *Dzieła*, t. XV, Warszawa 2000, s. 213.

[2] Tamże, s. 261.

[3] Tamże, s. 213.

[4] Tamże, s. 261.

W centrum harmonijnie zorganizowanej przestrzeni artystycznej *Pana Tadeusza* znajduje się Litwa – wyidealizowany obraz ojczyzny. To ona jest główną bohaterką poematu. Semantyka Litwy jest wielopłaszczyznowa, gdyż na kartach dzieła poeta podejmuje próbę uniwersalnego ujęcia życia. Obraz Litwy, uogólniony i symboliczny, posiada szeroki zakres sposobów odczytania i interpretacji, m.in. **historyczny**, jako zachowanie patriarchalnego układu społecznego i obyczajowego zaścianka szlacheckiego na pograniczu wieków XVIII i XIX, **moralno-etyczny** – przedstawienia tradycyjnych postaw, **psychologiczny**, połączony z opisem uczuć i przeżyć bohaterów, **estetyczny** – jako przedstawienie ideału piękna, **filozoficzny**, podejmujący główne problemy egzystencjalne, jako **deklaracja autorskiego ja**, wyrażenie samego siebie etc. Na zajęciach próbujemy poddać analizie obraz małej ojczyzny Mickiewicza od strony formy gawędowej jako ważkiego czynnika w kreacji świata przedstawionego w *Panu Tadeuszu*, utworze, w którym „ze zdumiewającą wiernością zapisało się bezgraniczne ukochanie szczegółu ojczystego i realiów zwykłego życia mieszkańców Nowogródczyzny”[5]. Warto więc razem ze studentami przypomnieć cechy charakterystyczne gawędy jako gatunku literackiego[6].

Jednostkowa, osobnicza wrażliwość na zjawiska oryginalne, wyznaczające odrębność, niepowtarzalność kraju ojczystego, na piękno jego przyrody rodzi się u Mickiewicza w latach młodości i rozwija pod wpływem dziedziczonej przez poetę tradycji literackiej. Tragiczne losy narodu i dramat osobistych przeżyć sprawiły, że w jego utworach pojawiły się osobliwe rysy w widzeniu i opisie Litwy – małej ojczyzny wielkiego poety. O bardzo uczuciowym stosunku Mickiewicza do Litwy świadczy m.in. i ten fakt, że pracując nad tekstem z historii Polski w latach 1836–1838, nadał terenom, na których jest położona, szczególne znaczenie „jeśli nie organicznego, to przynajmniej geograficznego środka Słowiańszczyzny”[7].

Droga do formy artystycznej, w którą ujął Mickiewicz wizję ojczyzny w *Panu Tadeuszu*, rozpoczyna się właściwie bardzo wcześnie, podczas studiów na Uniwersytecie Wileńskim. Atmosferę kulturalno-literacką w Wilnie tamtego czasu trudno nazwać sprzyjającą dla poszukiwań nowych form artystycznych, szczególnie jeśli mówić o formie gawędy. To były czasy panowania klasycyzmu. Jędrzej Śniadecki – wybitny przedstawiciel obozu klasycystów w Wilnie – w jednym ze swoich artykułów satyrycznych zaatakował gadulstwo szlachty polskiej w osobach mieszkańców fikcyjnej wyspy o znaczącej nazwie Perorada. Wielomówność krzewi się tutaj zarówno w obradach publicznych, jak też w domach prywatnych, gdzie „nie próżnują

[5] J. Bachórz, *„Święty i czysty jak pierwsze kochanie...” O Mickiewiczowskim kreowaniu wizji najbliższej ojczyzny,* [w:] *Літаратура, мова, культура: этнас у святле гісторыі і сучаснасці*, Гродна 1999, s. 36.

[6] Podstawową cechą gawędy jest oparcie porozumienia nadawcy i odbiorcy na zasadzie już istniejących szerokich zespołów wspólnej wiedzy i wspólnego systemu wartości. Cecha łatwego porozumienia zbliża gawędę i do codziennych wypowiedzi, i do pewnych odmian wypowiedzi odświętnych. Gawęda, przypominając pod tym względem rosyjski skaz, polega na umiejętności psychologicznego utożsamienia się z opowiadaczem o znacznie niższej kulturze i przemawiania jego stylem. Metoda ta, stosowana przez Waltera Scotta, Gogola, Leskowa i in., prowadziła do użycia „epickiego pośrednika” pozbawionego intencji artystycznych i stojącego niżej pod względem umysłowym od autora.

[7] Z. Stefanowska, *Мара ojczyzny w pismach Mickiewicza,* [w:] *Літаратура, мова, культура: этнас у святле гісторыі і сучаснасці*, Гродна 1999, s. 21–22.

Cyceronowie wyspy i jej stolicy, Gawędopolu". Makaronizm ten w swej części polskiej ma to samo znaczenie, które wyrazowi „gawęda" nadawał Mickiewicz, charakteryzując w *Panu Tadeuszu* Wojskiego Hreczechę: „Sam gawęda i lubił niezmiernie gaduły". Gaduła i gawęda występują więc zarówno u Śniadeckiego, jak i u Mickiewicza w roli synonimów. Istnieje przy tym jednak zasadnicza różnica w emocjonalnym zabarwieniu wyrazu. Ironii i akcentom satyrycznym publicysty przeciwstawia poeta życzliwą żartobliwość[8].

W korespondencji od roku 1820 Mickiewicz często używał wyrazów: „gawęda", „gawędka", „gawędzić" na oznaczenie swobodnej rozmowy z przyjaciółmi lub znajomymi. Już w pierwszym okresie twórczości, obok stylu wyszukanego, opartego na inwersji, na uczonych peryfrazach, które poeta stosuje na przykład w *Zimie miejskiej* lub w wierszu *Do Joachima Lelewela*, wprowadza Mickiewicz styl prosty. W balladzie *Lilie* poeta zbliża się do struktury pieśni ludowej. W *Pani Twardowskiej* oddaje nastrój rozbawienia w karczmie, wykorzystując wykrzyknienia, zwroty onomatopeiczne, wyrażenia potoczne. Struktura słowna ballady jest zbliżona do ożywionej mowy towarzyskiej ludzi niewykształconych, prostych i przez to upodabnia się do toku gawędowego. Te przykłady świadczą o poszukiwaniach przez młodego poetę językowej i kompozycyjnej formuły „epickiego prymitywizmu" właściwie od początku twórczości[9]. Taką formę Mickiewicz wypracował przy tworzeniu ballad. Jak zaznacza Juliusz Kleiner, była to opowieść „tak ustalona, jak gdyby przemawiał gawędziarz ludowy – czy z prawdziwego ludu, czy z ludu szlacheckiego"[10].

Obcując w Odessie z doskonałym gawędziarzem Henrykiem Rzewuskim w roku 1825, Mickiewicz dostrzegł w tego rodzaju opowiadaniach rodzime, odrębne cechy polskiego humoru i fantazji. Później, w roku 1830, poeta znowu rozkoszował się opowieściami Rzewuskiego, o którym pisał, że ożywił poetę głównie językiem „świeżo ze wsi wziętym"[11]. W czasach tworzenia poematu Mickiewicz otaczał się gawędziarzami (Stefan Witwicki, Ignacy Domejko, Antoni Gorecki, a wcześniej – Henryk Rzewuski), zbierał starannie rysy dawnego zwyczaju, żeby stworzyć panoramę „zakorzenienia w swojszczyznę i zupełnego zadomowienia ludzi na partykularzu"[12]. Interesowały

---

[8] Z. Szmydtowa, *Czynniki gawędowe w poezji Mickiewicza,* [w:] tejże, *Rousseau – Mickiewicz i inne studia*, Warszawa 1961, s. 261.

[9] Zainteresowanie gawędą mówioną wśród literatów polskich rozwija się w związku z oddziaływaniem zachodnioeuropejskiej powieści realistycznej już w wieku XVIII. Łączy się też z rosnącym na Zachodzie zainteresowaniem dla wszelkiej twórczości ustnej, krążących z ust do ust legend, podań, baśni, przysłów. Zawodowi literaci zaczynają patrzeć na prymitywne twory sztuki słowa jak na źródła poezji. Podchwytują nie tylko ich tematykę, ale i prosty, czy nawet niepoprawny styl i charakterystyczny tok słowny, dokonując w ten sposób świadomej stylizacji na prymityw. Jest to prąd ogólny. Ta tendencja ujawnia się w różnych polskich ośrodkach literackich. Wincenty Pol, którego uważa się za twórcę gawędy jako gatunku literackiego, umotywował swoje utwory literackie zasłyszanymi gawędami mówionymi i wierszami okolicznościowymi Aleksandra Fredry. W zbiorze *Pieśni Janusza*, obok prostych piosenek żołnierskich, często utrzymanych w stylu ludowym, Pol umieścił gawędę szlachecką *Wieczór przy kominie* i krótką gawędę *Konfederat barski*.

[10] J. Kleiner, *Mickiewicz,* t. 1, Lublin 1948, s. 480.

[11] A. Mickiewicz, *Dzieła...*, s. 79.

[12] J. Bachórz, *Święty i czysty jak pierwsze kochanie...,* s. 7.

go zwłaszcza drobne nawet szczegóły dotyczące nowogródzkiego powiatu. Sięgał do ustnej tradycji, przyswajał różne punkty widzenia. Dlaczego? Udzielając odpowiedzi na to pytanie, studenci dochodzą do wniosku, że tego potrzebowało umieszczenie w centrum świata przedstawionego utworu **zaścianka szlacheckiego** – społeczeństwa zamkniętego, swoistych „polskich Pompejów", leżących gdzieś przy „wielkiej drodze" prowadzącej z Grodna na Smoleńsk i „zwących się Soplicowo"[13]. Nadając Księdze VI tytuł *Zaścianek*, poeta w przypisach do *Pana Tadeusza* uważał za niezbędne podkreślić, że „nazywają w Litwie okolicą lub zaściankiem osadę szlachecką, dla różnicy od właściwych wsi, czyli sioł, osad wiejskich". To objaśnienie uzupełnił później Stanisław Pigoń, dodając, że „szlachta zamieszkująca zaścianek nosiła jedno nazwisko rodowe i była z sobą spokrewniona"[14].

W odczycie *O duchu narodowym* z roku 1832, poprzedzającym pracę nad poematem, Mickiewicz podkreślał, że „wewnętrzna domowa tradycja składa się z resztek mniemań i uczuć, które ożywiały naszych przodków". Zaścianek szlachecki uważał zatem za ostoję polskości, tu bowiem, jak w korzeniach, w sercach prostych ludzi po upadku powstania „tradycja [...] schroniła się w domach szlachty i pospólstwa [...]. Z tych tradycji musi wywinąć się i niepodległość kraju, i przyszła forma jego rządu"[15].

W roku 1861 Józef Ignacy Kraszewski z okazji śmierci Władysława Syrokomli pisał, że „Mickiewicz w *Panu Tadeuszu* z polotem jeniusza i na rozmiar skrzydeł swoich dał wzór niepościgniony poematu tak scharakteryzowanego właśnie, jak na mniejszą skalę są gawędy", a XIX-wieczny literaturoznawca Antoni Bem w pracy *Teoria poezji polskiej* podkreślał, że „Mickiewicz stworzył niemal odmianę eposu osnutego na tle tradycji narodowej i że *Pan Tadeusz* jest pierwszą, czysto polską tego rodzaju próbą w historii literatury pięknej – okazałym prototypem *gawędy poetyckiej"*[16]. Ale ani Kraszewski, ani Bem nie podali dowodów, opierając swoje opinie jedynie na intuicji dobrze obeznanych z literaturą krytyków.

Wykonując zadanie do ćwiczeń, studenci próbują odpowiedzieć na pytanie: co jest podstawą do formułowania przez krytyków podobnych sądów? Żeby udzielić odpowiedzi, należy zbadać: **tematykę** (jest ona rodzima, swojska), **typ konfliktu** (wewnątrzszlachecki, szczególnie pożądany w gawędzie) i sposób jego rozwiązania (nazwę której księgi można wykorzystać w odpowiedzi?), **typologię postaci** (najbardziej popularne postacie gawędy to: kwestarz, rezydent, konfederat barski, żołnierz kościuszkowski, legionista, awanturnik chroniący się przed prawem w klasztorze. Studenci powinni podjąć próbę zidentyfikowania tych postaci w poemacie). Trzeba zwrócić uwagę i na to, jakiej płci osoby przeważają? Czemu to służy? Zadaniem jest też wytypować **sceny zbiorowe** i wyjaśnić, jaką rolę one odgrywają. W toku analizy studenci dochodzą do wniosku, że sceny zbiorowe odgrywają wielką rolę. Akcja wyrasta z zajazdu i cały jej tok jest urozmaicony wspólnymi rozmowami i zabawami: rozmowa księdza Robaka z kompanią w karczmie, ostry spór, który wy-

[13] A. Witkowska, *Mickiewicz. Słowo i czyn*, Warszawa 1983, s. 152.

[14] S. Pigoń, *Centrum polszczyzny,* [wstęp do:] A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz, czyli Ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, Wrocław 1982, s. 602.

[15] A. Mickiewicz, *Dzieła*, t. VI, Warszawa 2000, s. 191–192.

[16] Cyt. za: Z. Szmydtowa, *Czynniki gawędowe w poezji Mickiewicza,* s. 278–279.

rasta między procesującymi się stronami podczas wieczerzy w zamku, polowanie i grzybobranie, ostry spór w Dobrzynie, gdzie zapada decyzja zajazdu, zajazd, bitwa, zgromadzenie przed kościołem, rozbudowana scena uczty i poloneza. Sceny zbiorowe dominują zatem w *Panu Tadeuszu* nad kameralnymi. W taki sposób Mickiewicz ujawnia zwyczaje środowiska, podkreśla rodzime właściwości. Warto też zauważyć, że pod względem ilościowym przeważają mężczyźni, co wydaje się typowe dla gawędy szlacheckiej.

Punktem wyjścia do analizy **koncepcji narratora** będzie wypowiedź Zofii Szmydtowej, która podkreśla:

> Gawędziarz różni się tym od literata, że nie pisze, ale mówi. Mówi do grona znajomych sąsiadów, posługujących się językiem ich kontaktu towarzyskiego. Słuchaczy swych ma tuż przed sobą: przy stole, przy ognisku, w gospodzie. Czuje się sam jednym z gromady. Opowiada o sprawach, które w istocie lub rzekomo widział na własne oczy. Obowiązują tematy swojskie. Gawędziarz musi być popularny, przystępny, dlatego daje przewagę konkretom. Stosowne dla jego wysłowienia są przysłowia, powiedzenia, idiomy[17].

Poeta w *Panu Tadeuszu* jest ukryty za narratorem-gawędziarzem, który manifestuje swoją łączność ze zbiorowością. Jego przeżycia i emocje są uczuciami wspólnoty szlacheckiej. Warto zwrócić uwagę studentów na to, w jaki sposób poeta manifestuje swoją łączność ze zbiorowością i o czym to świadczy? Mickiewicz podkreśla to w różny sposób: zwraca się wprost do słuchacza, wprowadza uwagi nawiasowe, w których może wprawdzie ganić swoich bohaterów, ale zawsze stoi na ich poziomie. Przez sam charakter opisu, ale też ze względu na stosunek do naiwnych przekonań i zabobonów potwierdza swoją przynależność do gromady. Ze swojej nadrzędnej roli organizatora świata przedstawionego schodzi raz po raz na stanowisko zwykłego gawędziarza, który przedstawia wydarzenia z punktu widzenia powiatu, odzywa się jak jeden z przeciętnych mieszkańców Nowogródczyzny, dzielący z ogółem jego sądy, mniemania, zabobony.

Jak więc widać, jedną z postaw narratora, za którym ukrył się autor, jest postawa powiatowego gawędziarza. W *Panu Tadeuszu* występuje i prawdziwy szlachecki gawędziarz. Jest nim Wojski Hreczecha, który „łagodzi obyczaj" za pomocą swych gawęd (np. o Domejce i Dowejce, Rejtanie i księciu Denassów).

Charakteryzując **narrację i styl**, studenci zwracają uwagę na potoczność języka, przystępność i prostotę, i udowodniają to za pomocą przykładów. Nawet możliwość baśniowego zakończenia wypływała z gawędowej postawy narratora:

> I ja tam z gośćmi byłem, miód i wino piłem,
> A com widział i słyszał, w księgi umieściłem.

Bliższe zbadanie czynników gawędowych w poemacie nie pozwala jednak na jednoznaczne utożsamianie *Pana Tadeusza* z gawędą szlachecką. Czego brakuje dla uznania utworu Mickiewicza za klasyczną gawędę szlachecką? Przede wszystkim amorfizmu, który charakteryzuje dłuższe gawędy mówione. Poemat nie składa się z luźnych następujących po sobie obrazów przeplatanych dygresją. Ma on wyraźny plan o typowo epickim układzie. Ze wszystkich gawędowych wypowiedzi narratora

[17] Tamże, s. 262.

„przebija zamaskowana powagą przyjazna żartobliwość", poeta nigdy nie traci dystansu. Powstaje zawsze dostrzegalna polaryzacja między ukrytą żartobliwością a udaną powagą.

New image of homeland in Polish Romanticism on the example of Mickiewicz's *Pan Tadeusz*

Abstract

The article is a presentation of the work with students during the monographic lecture "Ideological-artistic pursuits of the Polish Romanticists". The centre of the artistic space of *Pan Tadeusz* is the idealized image of the homeland, Lithuania, characterized by multilayer semantics. In the class, we analyse *Pan Tadeusz* from the perspective of tale-telling, an important factor in the creation of the presented world, which "in an amazingly faithful way preserves the unbounded love for the homeland detail and everyday life of the inhabitants of the Nowogródek region" (Bachórz). For the very form of expression can most vividly reveal even sociological truths, the basics of thinking and the norms governing the society. The tale-telling character of the poem is connected with the central position of the noble family village in the presented world; it is the "Polish Pompeii", situated near "the main road from Grodno to Smolensk and called Soplicowo" (Witkowska). A noble family village is regarded by the author as the sanctuary of Polishness. After the fall of the uprising, here, as if in the roots, tradition found refuge in the hearts of the simple folk. "From this tradition must emerge both the independence of the country and the future form of its government". In the observation of the text, students pay special attention to the themes, types of conflict, the system of characters, and collective scenes, and analyse the narrator's concepts. Students work with the text, using the method of documentary analysis. The insightful reading of the text, its formal analysis, and the observation of its artistic features provides the students with a method of reaching the meanings, develops their orientation in the processes of text creation and text reception, and acquaints them with the phenomena of literary development, changes of literary form and of means of expression.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Anatol Brusiewicz

Mickiewicz i Miłosz – miejsca wspólne

Czy jest coś, co łączy Adama Mickiewicza z Czesławem Miłoszem? Takie pytanie często zadają studenci podczas wykładów na temat: „Tradycja Mickiewiczowska w poezji współczesnej". Chyba tak, odpowiadam, nie bacząc na prawie stuletnią przepaść, która dzieli wieszczów. W poszukiwaniu wspólnych korzeni zastanawiam się przede wszystkim, jakie miejsce zajmują obaj poeci w literaturze i kulturze Polski. To miejsce bardzo poczesne: Mickiewicz i Miłosz stali się symbolem polskości. Prawda, nawet gołym okiem widać, że każdemu z nich było zbyt ciasno w tych granicach.

Mickiewicz i Miłosz to symbole, ale symbol to tylko pewien znak, cień rzeczywistości, a nie sama rzeczywistość. Mickiewicz, którego Polacy obwołali swoim wieszczem, nigdy tak naprawdę nie czuł się Polakiem, ponieważ pisał dla Litwy i w imieniu Litwy[1]. Odrodzenie Wielkiego Księstwa Litewskiego było największym marzeniem poety. Inna sprawa, że to odrodzenie nie było możliwe bez zmartwychwstania całej Rzeczypospolitej – i to właśnie miał na myśli Mickiewicz. Mit o tożsamości dawnej Rzeczypospolitej na pewno musiał powstać i żyć, aby jednoczyć rozproszony pośród trzech imperiów naród polski. W imieniu tego mitu nie na paryskim cmentarzu spoczywa dzisiaj ciało wielkiego poety, a w kraju, w którym gościł on tak niedługo. A leży on z królami, na Wawelu, jak przystało spoczywać wieszczowi. Podobnego rodzaju paradoksy od czasu do czasu zdarzają się na całym świecie.

Urodzony na Kresach Wschodnich Czesław Miłosz był wychowany na tych samych tradycjach, co i Mickiewicz. Dla pełnej identyfikacji z „prawdziwym" Polakiem obu poetom przeszkadzał ich regionalizm, patriotyzm w odniesieniu do „małej ojczyzny", na tle którego gubi się nawet „ojczyzna wielka". Obaj przypominali światu, że są poetami z Litwy. W ten sposób Mickiewicz zwracał uwagę na ważną rolę demokratycznych tradycji Wielkiego Księstwa Litewskiego w odrodzeniu Rzeczypospolitej i nawet całej Europy. Miłosz przez stulecie, nazywając siebie polskim poetą litewskiego pochodzenia, odnalazł swoją „wielką ojczyznę", tak w Polsce, jak i w całej rodzinnej Europie. Natomiast Mickiewicz na zawsze pozostał guślarzem Litwy, chociaż znanym na całym świecie. Przypomnijmy choćby przypadek, opisany w książce Stanisława Pełczyńskiego *Proroctwo Mickiewicza*: autora *Pana Tadeusza*

[1] Teza autora wystąpienia wywołała, co zrozumiałe, burzliwą dyskusję uczestników konferencji (przyp. red. nauk.).

zapytano, czy nie zechciałby on swój poemat rozpocząć trochę inaczej – słowami „Polsko! Ojczyzno moja!", ale taka propozycja wywołała oburzenie poety[2].

Żaden z literatów nie kreował zatem świadomie swej sylwetki jako jakiegokolwiek symbolu. Ale tak się stało, choć nie od razu. Można tu mówić o pewnej ewolucji w percepcyjnej świadomości Polaków. Najpierw, zanim poeci stali się symbolami polskości, ich imiona zamieniały się w „sztandary" wolności. Między Adamem Mickiewiczem i Czesławem Miłoszem leży wielka przestrzeń czasu, lecz żyli oni w jednej epoce – epoce totalnej niewoli. I nie ma tu różnicy, w jakiej sytuacji historycznej powstaje ta niewola – w dobie caratu, nazizmu czy komunizmu. Liczą się tylko jej społeczne i personalne konsekwencje, a powoduje ona przede wszystkim moralną i duchową degradację człowieka. Straszny wyrok, który przynosi niewola, najpierw odczuwają poeci. Oni to pierwsi stawiają czoło niebezpieczeństwu zniszczenia osobowości człowieka i narodów.

Ani Mickiewicz, ani Miłosz nigdy nie walczyli z bronią w ręku. Walczyli słowem, a słowo ich naprawdę stało się ciałem i służyło pokonaniu zła. Ani caratu, ani komunizmu nie można było zniszczyć, pisząc tylko książki, ale właśnie przez demaskowanie antyludzkiej ideologii tych systemów prowadziła droga do zwycięstwa. Patriotyczne wiersze Mickiewicza, III część *Dziadów*, *Księgi narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego* odegrały taką samą rolę w ocaleniu ducha i świadomości więźniów caratu, jak poezja Miłosza, jego eseje, jak choćby *Zniewolony umysł,* w walce z ideologią totalitaryzmu.

Ważnym czynnikiem pozwalającym dzisiaj mówić o Mickiewiczu i Miłoszu jako o symbolach polskości lub wolności jest ich naprawdę demokratyczny umysł. Nie gardzili oni prostym człowiekiem, lecz stawali w jego obronie. Mickiewicz podkreślał, że źródłem natchnienia w jego twórczości jest kultura prostego ludu, wśród którego wyrósł i wśród którego została ukształtowana jego romantyczna egzystencja. W 1846 roku w rozmowie z Aleksandrem Chodźką Mickiewicz też mówił o tym: „Nigdzie na ziemi nie ma tak wesołego życia, jak w litewskich wioskach i zaściankach. Tyle tam radości, miłości, szczęścia wspólnego, nieprzerwanego. Może Bóg nie da użyć tego życia, ale musimy coś zrobić, aby zachować to drogie narodowe ziarno i dać czuć całą wartość jego"[3]. Każdy utwór Mickiewicza ma w sobie ziarno mądrości i moralności, ziarno żywej prawdy. Przypomnijmy balladę *Romantyczność*, manifest estetyczny poety, krytykujący ślepotę tych, którzy negują prostego człowieka:

Martwe znasz prawdy, nieznane dla ludu,
Widzisz świat w proszku, w każdej gwiazd iskierce.
Nie znasz prawd żywych, nie obaczysz cudu!
Miej serce i patrzaj w serce![4]

Podobne myśli znajdujemy u Miłosza, w jego wierszu *Który skrzywdziłeś*. Miłosz staje po stronie prostego, skrzywdzonego człowieka. Jego bohater wraz z autorem przestrzega tyrana:

---

[2] S. Pełczyński, *Proroctwo Mickiewicza*, Warszawa 1930, s. 224.

[3] W. Mickiewicz, *Żywot Adama Mickiewicza*, t. I, II, Poznań 1929, s. 45.

[4] A. Mickiewicz, *Dzieła*, t. I, Warszawa 1998, s. 57.

Nie bądź bezpieczny. Poeta pamięta.
Możesz go zabić – narodzi się nowy.
Spisane będą czyny i rozmowy.

Lepszy dla ciebie byłby świt zimowy
I sznur i gałąź pod ciężarem zgięta[5].

Służba prostemu człowiekowi wyraża się miłością do własnego kraju, zarazem służeniu i przodkom, i potomkom. Poeta, który nie wyraża tego, „nie patrzy w serce" – zdradza samego siebie. Służąc prostemu człowiekowi, pomnaża „żywe prawdy", założone w prostych, ale mądrych czynach. Podobnie jak Mickiewicz, wyznaje to i Czesław Miłosz:

Człowiek mówiąc nie powinien używać słów dla niego drogich,
Ani rozłupywać ziarna żeby zobaczyć co jest w środku.
Nie powinien rzucać kruszyny chleba ani pluć w ogień
(Tak przynajmniej uczono mnie na Litwie)[6].

Warto też powiedzieć, że ludzie, w których obronie stawali poeci, zawsze pamiętali o tym i pamięcią tą pomnażali sławę poetyckiego słowa. Wiadomo, że prawie wszystkie swoje wiersze z cyklu *Ballady i romanse* Mickiewicz wykreował, przerabiając białoruskie legendy, podania, pieśni i obrzędy ludowe, bo od dzieciństwa był zanurzony w tej kulturze. Wiadomo, że i poezja Mickiewicza miała wielki wpływ na umysłowość Białorusinów, zwłaszcza mieszkańców Nowogródczyzny, rodaków poety. Pracownicy Instytutu Etnografii i Folkloru Narodowej Akademii Nauk Białorusi zapisali 9 podań o jeziorze Świteź – niektóre były stworzone pod wpływem Mickiewiczowskiej ballady[7].

O podobieństwie Miłosza z Mickiewiczem pisał znany badacz twórczości Miłosza Jerzy Kwiatkowski: „Miłosz wszedł w krąg problematyki opuszczonej bardzo dawno przez polską literaturę. Droga tu wiedzie wprost do wielkich romantyków: Mickiewicza i Słowackiego"[8]. W twórczości i w codziennym życiu Miłosza Mickiewicz jest nieustannie obecny. Obecność ta ujawnia się przede wszystkim w płaszczyźnie filozoficzno-estetycznej i socjologicznej, ale istnieją także liczne niewidzialne nici, łączące wieszczów XIX i XX wieku. Przypomnijmy chociaż dzieciństwo „sielskie, anielskie" Adama Mickiewicza, które można uważać za główne źródło jego poezji. Przynajmniej tak uważał Miłosz, gdy twierdził, że

doznania dzieciństwa mają u niego [Mickiewicza – AB] wielką trwałość i już w pierwszych jego wierszach, na wpół dziecinnych, zawarte są główne rysy jego późniejszego dzieła. Bo przecież chwile szczęścia lub chwile grozy doświadczone przez dziecko prze-

[5] C. Miłosz, *Poezje wybrane*, Warszawa 1981, s. 42.

[6] Tamże, s. 56.

[7] *Легенды і паданні*, Мінск 1983.

[8] J. Kwiatkowski, *Miejsce Miłosza w poezji polskiej. Poznawanie Miłosza,* Kraków 1985, s. 391–395.

sądzają o całej osobowości danego człowieka. Ale także myśl poety zależy od wiedzy o świecie, jaką dzieckiem otrzymał od rodziców i nauczycieli[9].

Niemal to samo mówi Miłosz o sobie: „Gdyby mnie zapytano, skąd pochodzi moja poezja, odpowiedziałbym, że z dzieciństwa, a więc z kolęd, z liturgii nabożeństw majowych i nieszpornych – jak też z Biblii Gdańskiej, jedynie wtedy dostępnej”[10].

Związki Miłosza z Mickiewiczem ujawniają się w tekście podręcznika *Historia literatury polskiej do roku 1939*, pisanego przez Miłosza dla potrzeb dydaktyki uniwersyteckiej w Stanach Zjednoczonych. Dwadzieścia pięć stron tej pracy zostało poświęcone Mickiewiczowi, chociaż Miłosz ciągle dyskutuje z Mickiewiczem, nierzadko krytykując wieszcza. Możemy w tym dostrzec swoisty konflikt pokoleń.

Światy utworów Mickiewicza i Miłosza są bardzo dynamiczne. Porównajmy dla przykładu balladę Mickiewicza *Pierwiosnek* z wierszem Miłosza *Okno*.

U Mickiewicza:

Dni nasze jak dni motylka,
Życiem wschód, śmiercią południe;
Lepsza w kwietniu jedna chwilka
Niż w jesieni całe grudnie[11].

U Miłosza:

Wyjrzałem przez okno o brzasku i zobaczyłem młodą
jabłonkę przezroczystą w jasności.

A kiedy wyjrzałem znowu o brzasku stała tam wielka
Jabłoń obciążona owocem.

Więc dużo lat pewnie minęło ale nic nie pamiętam co
zdarzyło się we śnie[12].

Obaj poeci świadomi byli swej obywatelskiej roli w stosunku do narodu i społeczeństwa. Byli razem z narodem, wyrażali jego dążenia do wolności, jak i opozycję w stosunku do panującej władzy: Mickiewicz wobec caratu, Miłosz przeciwko komunizmowi. Estetyczna doskonałość twórczości obu poetów wyniosła ich na szczebel klasyki literatury światowej.

---

[9] C. Miłosz, *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku*, Warszawa 1983, s. 42.

[10] C. Miłosz, *Ziemia Ulro,* Paryż 1977, s. 191.

[11] A. Mickiewicz, *Dzieła...,* s. 53.

[12] C. Miłosz, *Poezje wybrane*..., s. 82.

Mickiewicz and Miłosz – shared places

Abstract

This article presents the issue of inheriting tradition, and of Adam Mickiewicz's influence on aesthetic and ideological formation of Czesław Miłosz. Poets of the 19th (Mickiewicz) and 20th (Miłosz) century share the idea of the fight for the nation's freedom, the concern for the "everyman", and the problem of civic responsibility of an active man of culture. Mickiewicz and Miłosz were both born in the Polish eastern frontier territory, and their formation proceeded under the influence of the local folklore, customs, and the ways of life of the peoples inhabiting the region. Both poets made their "little Fatherland" the main character of their masterpieces, while their extraordinary artistic mastery made their poetry known all over the world.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Helena Nielepko

Twórczość Stanisława Wyspiańskiego w szkole średniej i wyższej na Białorusi

Literatura polska jako przedmiot nauczania pojawia się w szkołach średnich[1] na Białorusi w kilku formach. Po pierwsze, może występować jako część zajęć fakultatywnych z języka polskiego. Po drugie, jest przedmiotem nauczania w Liceum Społecznym Polskiej Macierzy Szkolnej i po trzecie – w klasach z językiem polskim jako przedmiotem oraz w szkole polskiej. W białoruskich szkołach wykorzystywane są następujące programy nauczania literatury polskiej:

1. Программы по польскому языку: 1) занятия по интересам (1–4 классы); 2) факультатив (5–8 классы); 3) курс по выбору (9–12 классы). Сост. Я.С. Аршун, И.И. Сак, Н.Е. Шапневская.

2. *Program zajęć fakultatywnych szkół dziewięcioletnich i średnich. Język polski. Literatura polska. Historia Polski,* Mińsk 1991.

3. Program nauczania języka polskiego w Liceum Społecznym Polskiej Macierzy Szkolnej.

4. *Programy nauczania. Klasy 1–11 z nauką języka polskiego*, Mińsk 1997.

5. *Zestaw programowy dla szkoły średniej z nauką języka polskiego. Język polski. Literatura polska. Historia Polski*, wyd. 2. (popr.), Mińsk 2000.

Nauczyciele mogą też układać własne programy autorskie, zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji. Bardzo często tak właśnie postępują, opierając się na podręcznikach dostępnych w bibliotekach szkolnych. Treści wymienionych programów różnią się nieznacznie. W programach „fakultatywów" zabrakło nazwiska Wyspiańskiego, gdyż w centrum uwagi tych zajęć znajduje się kształcenie umiejętności mówienia, czytania i pisania, natomiast historia literatury jest odsunięta na plan dalszy.

Program nauki języka i literatury Liceum Społecznego Polskiej Macierzy Szkolnej obejmuje trzy lata. Ma on za zadanie nie tylko nauczyć czytać i pisać, lecz także zapoznać uczniów z polską kulturą dawną i współczesną. Autorzy postarali się w taki sposób ułożyć materiał dydaktyczny, by stworzyć integralny kurs, pozwalający na kształcenie umiejętności z zakresu języka, poznanie folkloru, literatury polskiej

[1] Szkołą średnią na Białorusi nazywany jest system kształcenia od I do XI klasy, naukę w klasie I rozpoczynają dzieci w wieku 6–7 lat.

oraz sztuki (w tym malarstwa, teatru, filmu). Uczniowie dwukrotnie stykają się z nazwiskiem Stanisława Wyspiańskiego jako dramaturga. Po raz pierwszy w drugim roku nauki, przy temacie „Wesele kiedyś i dziś", proponuje się do przeczytanie kilku scen z dramatu *Wesele*. Pełnią one funkcję ilustracyjną, służąc poznaniu obyczajów weselnych. Po raz drugi twórczość Wyspiańskiego jest przykładem stylizacji gwarowych. W tym kontekście wymienieni zostali również: Władysław Reymont i Kazimierz Przerwa-Tetmajer.

W szkole z nauką języka polskiego w klasach I–XI program przewiduje niewiele solidniejsze poznanie twórczości wieszcza. W klasie VII uczniowie czytają wiersz Wyspiańskiego *O mowo polska*. W klasie IX materiał z historii literatury ma już strukturę chronologiczną (nie zaś jak poprzednio – tematyczną). Jako lektura pojawia się tu I akt dramatu *Wesele*. Nauczyciel ma możliwość wprowadzić informacje z biografii twórczej pisarza, może zarysować sylwetkę Wyspiańskiego jako malarza. Program nauczania obliczony na 68 godzin rocznie (dwie lekcje w tygodniu) obejmuje całość procesu historycznoliterackiego i ma na celu uporządkowanie wiedzy uczniów z historii literatury. Dwa lata później, w klasie XI, informacje te mogą być poszerzone, gdyż ilość godzin przeznaczonych na literaturę jest dwa razy większa (136 godzin, cztery lekcje tygodniowo). Planowany materiał obejmuje rozwój literatury polskiej od pozytywizmu po literaturę współczesną. Dramat *Wesele* proponowany jest do czytania w całości, będąc jedną z najtrudniejszych lektur dla uczniów. Program wyszczególnia jako aspekty podstawowe zainteresowanie folklorem i poszukiwanie piękna przez twórców młodopolskich w życiu codziennym. W takim kontekście na pewno pojawią się na lekcji kwestie secesji polskiej, twórczości plastycznej Wyspiańskiego, być może też temat stylu zakopiańskiego. Zakres informacji zależy od stopnia przygotowania uczniów i ich zainteresowań.

Obecnie w szkole białoruskiej przeprowadzana jest reforma, zgodnie z którą nauczanie 11-letnie jest wypierane przez 12-letnie. Program z zakresu literatury polskiej dla klas X–XI będzie obowiązywał w klasach XI–XII. Nie zmieni to zasadniczo struktury programu ani treści programowych.

Program nauczania białoruskiej Szkoły Wyższej

Szkołę wyższą na Białorusi i obecność w jej programach twórczości literackiej Stanisława Wyspiańskiego omówię wyłącznie na przykładzie programów Katedry Filologii Polskiej Państwowego Uniwersytetu im. Janki Kupały w Grodnie. Pomijam natomiast program Uniwersytetu Państwowego w Mińsku oraz Instytutu Filologii w Brześciu, w których wykładanie literatury polskiej odbywa się w języku rosyjskim.

Najpierw należy zasygnalizować nikły stopień początkowej znajomości literatury polskiej wśród kandydatów na studia o specjalności Filologia słowiańska (polska). Nie zdają oni egzaminu wstępnego z języka czy literatury polskiej, gdyż nie są to przedmioty obowiązujące w szkole. Większość z nich pierwszy kontakt z polską literaturą ma właśnie na studiach. Dlatego program nauczania na początku przewiduje kurs, który można by nazwać wprowadzającym – Podstawy historii literatury polskiej. Prowadzony w I semestrze składa się z 24 godzin wykładów i 16 godzin lektoratów. Wykładanie literatury odbywa się przez 6–8 tygodni studiów, wyłącznie w języku polskim. Twórczość Wyspiańskiego może być tu zaprezentowana jako jeden z ważnych składników kultury polskiej przełomu XIX i XX wieku. Portret

Wyspiańskiego – malarza uzupełniają w latach następnych zajęcia z Krajoznawstwa oraz Historii kultury polskiej, na których przy tematach Secesja, Kraków, Malarstwo polskie przełomu XIX–XX wieku nie da się pominąć jego nazwiska.

Jednak dopiero na III roku studiów studenci mogą bliżej poznać twórczość Stanisława Wyspiańskiego w ramach kursu Historia literatury polskiej – Młoda Polska[2]. Wyspiańskiemu jako działaczowi zasłużonemu dla kultury, jako reformatorowi teatru i autorowi dramatów poświęca się zazwyczaj 4–6 godzin wykładów oraz do 4 godzin lektoratów (na dramat i poezję Młodej Polski przeznacza się 24 godziny wykładów i 12 godzin lektoratów). Zgodnie z programem, lektury obowiązkowe to *Warszawianka*, *Noc listopadowa*, *Wesele*, dodatkowa – *Wyzwolenie*.

Podstawowym celem zajęć poświęconych twórczości Wyspiańskiego jest uzmysłowienie studentom jego miejsca nie tylko w kulturze Młodej Polski, lecz również w świadomości Polaków. Wykłady obejmują następujące kręgi tematyczne: 1) życiorys Stanisława Wyspiańskiego, 2) plastyka Wyspiańskiego (obrazy, witraże, projekty użytkowe), powiązanie twórczości literackiej i plastycznej, 3) teatr w życiu i twórczości Wyspiańskiego, 4) dramaty Wyspiańskiego, tematyka i artyzm tych utworów. Niemający na co dzień kontaktów z polską kulturą studenci białoruscy potrzebują dużej ilości dodatkowych informacji i szerszych objaśnień przy lekturze tekstów autora *Wesela*. W jaki sposób więc przebiega zaznajomienie studentów z dramatami Stanisława Wyspiańskiego?

Dramat *Warszawianka* jest rozpatrywany jako przykład dramatu nastroju i pozwala omówić kwestię wpływu na literaturę młodopolską twórczości Maurice'a Maeterlincka. Zazwyczaj przy lekturze *Warszawianki* nie ma większych trudności. Synteza muzyki i plastyki w scenografii utworu jest czytelna, informacja o piosence *Warszawianka* oraz skrót wydarzeń historycznych przedstawionych w utworze pozwalają studentom samodzielnie dokonać głębszej analizy utworu, wpisując go w tok rozwojowy literatury europejskiej.

Przy analizie dramatu *Noc listopadowa* pomaga odwołanie się do poznanego wcześniej przez studentów modelu dramatu romantycznego oraz szekspirowskiego. W takim kontekście nie budzi zdziwienia obecność dwóch planów wydarzeń: fantastystycznego i realistycznego. Studenci interpretują sens mitu eleuzyńskiego o Korze i Demeter, jego alegoryczne przesłanie. Dodatkowego wyjaśnienia wymaga ożywienie przez Wyspiańskiego posągów antycznych bóstw, zamiast wprowadzenia wprost postaci z mitologii. Dramat *Noc listopadowa* nie pojawia się na lektoratach, studenci analizują go samodzielnie na podstawie kwestii omówionych na wykładzie oraz w podręcznikach akademickich (np. Artura Hutnikiewicza). Jak świadczą odpowiedzi na egzaminie, dają sobie z tym radę. Przy omówieniu *Nocy listopadowej* można wprowadzić koncepcję „teatru ogromnego". Elementem pomocnym w tej kwestii stają się reprodukcje witraży Wyspiańskiego oraz fotografie jego makiety teatru na brzegu Wisły przy Wawelu. Niestety, ilość tych materiałów jest ograniczona. Do tego dochodzi lektura wiersza Wyspiańskiego *I ciągle widzę ich twarze*, w którym autor w poetycki sposób przedstawił swoją koncepcję teatralną.

---

[2] Przypomnę, że wszystkie zajęcia z literatury polskiej odbywają się wyłącznie w języku polskim. Wszystkie teksty literatury pięknej proponowane studentom jako lektury w języku oryginału dostępne są w następujących bibliotekach w Grodnie: 1) Gabinet Filologii Polskiej; 2) Biblioteka Polskiej Macierzy Szkolnej; 3) Biblioteka przy Związku Polaków na Białorusi.

Większe problemy stwarza odbiór dramatów: *Wesele* i *Wyzwolenie*. Ze względu na ograniczenia czasowe nie da się na zajęciach dokonać solidnej analizy i interpretacji obu tych utworów. Dlatego – z uwagi na swoje znaczenie dla kultury polskiej – centralną lekturą jest dramat *Wesele*. Natomiast *Wyzwolenie* pozostaje lekturą dodatkową.

Trudności, które napotykają studenci przy odbiorze *Wesela,* są tradycyjne: to język i wymowa ideologiczna dramatu, zwłaszcza polemika z romantyzmem. Na przeszkodzie w zrozumieniu tekstu stają: dystans czasowy, językowy oraz bariera kulturowa. Prowadząc zajęcia z literatury młodopolskiej, zauważyłam, iż właśnie dramat *Wesele* wywołuje znaczny opór studentów. Utwór ten niektórzy uważają za zbyt trudny, niezrozumiały, wręcz nieciekawy lub przestarzały (z luźnych wypowiedzi studentów wybrałam najmniej ostre). Wielu studentów negatywnie reaguje na ilość tekstu pobocznego, niechętnie go czyta. Niektórzy próbują przeczytać *Wesele* bez didaskaliów, pomijając też wszystkie wyjaśnienia i komentarze zawarte w wydaniach Biblioteki Narodowej.

Problemem jest również to, że studenci bardzo poważnie traktują tekst literacki i nie odbierają zawartego w nim komizmu. Żart, humor, tragiczna ironia są dla nich nieczytelne, niezrozumiałe. Jedną, choć nie jedyną przyczyną jest wciąż jeszcze na III roku nie u wszystkich wyeliminowane „wewnętrzne tłumaczenie" czytanego po polsku tekstu na rosyjski lub białoruski. Dochodzi do tego problem „dyskretnego odbioru", gdy studentom po pobieżnym przeczytaniu wydaje się, że rozumieją utwór, nie zauważając tego, co im umknęło. Za przykład może tu służyć chociażby jeden z elementów scenografii podany na początku utworu. Symbolika skrzyżowanej broni na ścianie izby prawie we wszystkich grupach studenckich nie została zauważona i zinterpretowana samodzielnie. Z początkowych wypowiedzi studentów wynikało, iż jest to po prostu znak, że Gospodarz lubi polowania. Świadczy to o nieuważnym, pobieżnym czytaniu, omijaniu didaskaliów przy samodzielnej lekturze.

Jak wynika z ankiety przeprowadzonej przeze mnie wśród studentów IV i V roku, dramat jest odbierany przez większość ankietowanych jako trudny do zrozumienia. Stylizacja gwarowa stanowi dodatkowe utrudnienie przy lekturze utworu, chociaż 40% studentów stwierdziło, że problemem przy lekturze był język dramatu w ogóle.

W warunkach Białorusi językowa bariera polega m.in. na tym, iż polski nie jest językiem naturalnie przyswojonym przez studentów, z czego wynika słaba znajomość polszczyzny potocznej, współczesnej[3]. Pomocne w uświadomieniu miejsca *Wesela* w polskiej kulturze może być przeprowadzenie paraleli z komedią rosyjskiego pisarza Aleksandra Gribojedowa *Gorie ot uma* (*Mądremu biada*), z której, podobnie jak w przypadku utworu Wyspiańskiego, czerpano garściami rozmaite skrzydlate słowa. Jednak samodzielnie studentom trudno jest wychwycić tego rodzaju frazy, nie mówiąc już o zrozumieniu sensu metaforycznego takich słów, jak „Trza być w butach na weselu...", „Cóż tam panie w polityce?" itp.

[3] O „skrzydlatych wyrażeniach" z *Wesela* i ich funkcjonowaniu we współczesnej polszczyźnie w formie redukcji skracającej bez kojarzenia ze źródłem poświęcony jest artykuł K. Wojtczuk, *„Wesele" Stanisława Wyspiańskiego jako źródło skrzydlatych słów współczesnej polszczyzny ogólnej,* [w:] *Wyspiański. Sesja naukowa*, red. Z. Lisowski, Siedlce 2001, s. 167–175.

Metodycznie poprawnym wydaje się więc częściowa lektura dramatu połączona z analizą filologiczną tekstu bezpośrednio na zajęciach. Metodyka ta, choć przypominająca szkolne czytanie, jest tu chyba jedną z najlepszych, tym bardziej, że poziom takiej analizy jest znacznie wyższy. Pomaga przezwyciężyć trudności lektury, wykryć problemy oraz, powiedziałabym, „daje klucz" do utworów dramatycznych w ogóle. Może stać się również wskazówką metodyczną dla studentów jako przyszłych nauczycieli. Zadaniem wykładowcy staje się uwrażliwienie studentów na słowo i ukierunkowanie ich analizy, nie zaś podsuwanie stwierdzeń literaturoznawców czy odsyłanie do podręczników.

W metodyce rosyjskiej używa się określenia **czytanie filologiczne**[4]. Podstawą analizy utworu jest w nim szczegółowe badanie warstwy językowej, przywoływanie wszelkich możliwych kontekstów i tradycji. „Przebijanie" się przez warstwę językową do semantyki pozwala usprawnić umiejętności lingwistyczne studentów białoruskich uczących się polskiego, zmobilizować ich do samokształcenia językowego. Tym bardziej, że analiza organizacji naddanej tekstu literackiego, tak „oczywista" i naturalna przy lekturze tekstu poetyckiego, w przypadku dramatu nie jest jeszcze u studentów nawykiem stałym.

Czytanie filologiczne uwzględnia również niezbędny do zrozumienia utworu i poszerzenia pola interpretacyjnego kontekst historyczny i kulturowy. Nie musi to być wyłącznym zadaniem wykładowcy. Wcześniejsze wyodrębnienie krótkich tematów do samodzielnego opracowania przez studentów pozwala zaktywizować ich podczas zajęć. Mogą to być minireferaty, np. *Zwyczaje weselne*, *Motyw ślubu i wesela w utworach literackich*, *Obrazy Jana Matejki i ich znaczenie dla Polaków w XIX wieku*, *Kraków – stolica kultury młodopolskiej*.

Przeniknięcie poza powierzchniową warstwę *Wesela* jako dramatu obyczajowego czy ilustrującego tylko konkretny moment w polskiej historii może sprawiać trudności. W przypadku dramatu Wyspiańskiego raczej nie uda się pominąć lub zignorować kontekstu społeczno-historycznego, lecz można popaść w inną skrajność – zupełne uzależnienie od niego. Tym bardziej, że taka wulgarna socjologizacja jeszcze nie została wyeliminowana ze szkolnych nawyków interpretacyjnych i niektórzy z trudem od niej się uwalniają. Uświadomienie tego studentom jest zadaniem wykładowcy.

Studenci polonistyki na Białorusi poruszają się w innym polu kulturowym niż ich koledzy w Polsce. Stąd być może większe problemy z ustaleniem nie tylko związków intertekstualnych, ale też z zauważeniem i interpretacją odwołań malarskich, osobliwości kulturowych. Intertekstualne związki *Wesela* w większości nie są odczytywane przez studentów, jakkolwiek dość szybko, po zwróceniu uwagi na scenografię opisaną na początku dramatu, kojarzą oni obrazy Matki Boskiej nie tylko z oryginałami, lecz również z *Inwokacją* do *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza.

---

[4] Б.С. Дыханова, *Мифы и реальность в школьном литературном образовании (попытка демифологизации),* [w:] „Интеллектуальное развитие и универсальная среда: Материалы Всероссийской научно-методической конференции"; М. 2000, www.rggu.ru//liber.rsuh.ru/section.html?id=683 [dostęp: 09.09.2005]; Ю.Л. Горідько, *Філологічний аналіз художнього тексту в старших класах середньої школи (на матеріалі творів зарубіжних письменників): Автореферат дис. на здобуття наук.ст. к.п.н.* Київ 2000.

Potrafią wyjaśnić znaczenie, jakie mają dla Polaków te obrazy, ustalić ich rolę w dramacie.

Rozpoznanie niewidocznych dla studentów związków z malarstwem epoki wymaga nie tylko pokazania reprodukcji, lecz również wyjaśnienia, jaką sumę znaczeń wnosi do tekstu ten lub inny obraz. Minimalną ilość reprodukcji obrazów niezbędnych przy interpretacji *Wesela* stanowią dzieła Jana Matejki: *Stańczyk*, *Wernyhora*, *Kościuszko pod Racławicami*, Jacka Malczewskiego: *Błędne koło*, *Melancholia*, a także *Chochoły* Stanisława Wyspiańskiego i *Wiosna* Sandra Botticellego[5]. Obrazy te nie są znane studentom przed omówieniem ich na zajęciach i uświadamiają, jak szeroki kontekst kulturowy uruchomił Wyspiański w *Weselu* oraz niewątpliwie pomagają w interpretacji dramatu.

Czasem do objaśnienia symboliki obrazu niezbędne jest przywołanie innego dzieła literackiego. Tak się dzieje w przypadku *Stańczyka* Jana Matejki. Znaczenie symboliczne tej postaci w dramacie pozostanie niejasne bez przypomnienia komentarza do noweli Stefana Żeromskiego *Rozdziobią nas kruki, wrony...*, gdyż rozpoznanie sytuacji politycznej tamtych czasów stanowi poważny problem dla studentów, którzy w szkole nie uczyli się historii Polski.

Ogólnie rzecz biorąc, poruszanie się w przestrzeni dramatu Wyspiańskiego, zrozumienie go w kontekście kultury polskiej nie może odbyć się bez przywoływania innych tekstów literackich niezwiązanych z nim bezpośrednio. Właśnie poznawana polska literatura piękna jest dla studentów białoruskich źródłem wiedzy o historii i społeczeństwie, o kulturze i obyczajach, o świadomości Polaków. Jednocześnie przy omawianiu literatury neoromantycznej pojawia się następujące zagrożenie: słysząc określenia „neoromantyzm", „dramat narodowy" itp., niektórzy studenci popadają w przeświadczenie, że każdy utwór w literaturze polskiej jest osadzony w romantycznej myśli niepodległościowej i determinowany przez nią w całości. W taki sposób zostają sami uwikłani w przysłowiowy „płaszcz Konrada", podobnie jak bohaterowie *Wesela*. Głębsza refleksja nad utworem Wyspiańskiego, uważna analiza jego ideologicznych propozycji pozwalają wyzwolić się z tych przekonań i nawyków interpretacyjnych.

Jednym ze środków zachęcenia do podobnej refleksji może być film. *Wesele* w reżyserii Andrzeja Wajdy jako porywająca konkretyzacja utworu może stać się pułapką lub pomocą w interpretacji dramatu Wyspiańskiego. Symbolika jest odczytywana znacznie łatwiej i szybciej przez studentów z filmu niż z tekstu dramatu, zatraca się jednak przy tym wizyjność tekstu literackiego[6], umykają niektóre znaczenia i specyfika tekstu.

Pomocny w uporządkowaniu treści ideowych dramatu okazał się proponowany przeze mnie sposób prowadzenia notatek w formie tabel dokonywanych przez studentów w trakcie lektury samodzielnej oraz podczas lektoratów. W ten sposób powstaje system notatek pozwalających na zbudowanie logicznej wypowiedzi interpretacyjnej.

---

[5] Pomocna w interpretacji symboliki malarskiej może być m.in. praca M. Januszewicz, *Malowany dramat. O związku literatury z malarstwem w „Weselu" Stanisława Wyspiańskiego,* Zielona Góra 1994.

[6] E. Klein, *Dwa razy „Wesele",* „Polonistyka. Oświata równoległa w edukacji polonistycznej" 1990, nr 3, s. 186–188.

Tab. 1. „Każdy sobie rzepkę skrobie..." O stosunkach inteligencji i chłopstwa (na podstawie aktu I)

Gość weselny z miasta	Gość weselny ze wsi	Temat prowadzonej rozmowy	Najciekawsze wypowiedzi obu osób*

Wariant tabeli 1 (do wyboru)

Gość weselny z miasta i jego najciekawsze wypowiedzi*	Gość weselny ze wsi i jego najciekawsze wypowiedzi*	Temat prowadzonej rozmowy

Tab. 2. Osoby i osoby dramatu

Imię bohatera dramatu	Prototyp bohatera	Cechy charakteru bohatera dramatu	Osoba dramatu, z którą rozmawia w II akcie (imię i kim była za życia)	Co uosabia osoba dramatu? Dlaczego pojawia się przed danym bohaterem?	Wypowiedzi bohatera (i osoby dramatu) na tematy narodowe; ważne dla zrozumienia jego osoby kwestie*

Tab. 3. Intertekstualny aspekt dramatu

Dzieło sztuki pojawiające się w dramacie	Co może oznaczać? Dlaczego autor wprowadza je do dramatu?

Tab. 4. Symbole-klucze

Rzeczy, które można odczytać jako symbole	Znaczenie, które im się przypisuje (można wskazać więcej niż jedno)

* Wypowiedzi cytujemy z podaniem aktu i sceny

Muszę też zaznaczyć, iż pewien dystans kulturowy i brak zaangażowania emocjonalnego w ocenę społeczeństwa polskiego przez studentów białoruskich ma też swoje plusy. Wniosek taki opieram na następującej obserwacji. W 2007 roku byłam ze studentami V roku w Łodzi, na spektaklu teatralnym *Wesele*. Z wypowiedzi studentów po przedstawieniu wynikało, iż niektórzy z łatwością odnotowali elementy, pozwalające stwierdzić, iż jest to sztuka nadal aktualna i w swej analizie współczesnego społeczeństwa polskiego reżyser nieprzypadkowo odwołał się do *Wesela*. Natomiast dla towarzyszących nam Polaków była to tylko kolejna inscenizacja lektury szkolnej, do której zdążyli się przyzwyczaić i co do której mają utrwalony stereotyp percepcji. Świeżość i spontaniczność odbioru pozwoliły zatem otworzyć się naszym studentom na reżyserską konkretyzację dramatu.

Niewątpliwie nie każdą grupę studentów da się zaprowadzić na spektakl do teatru. Poza tym dana inscenizacja to już konkretyzacja reżyserska dzieła literackiego. Można natomiast wprowadzić elementy dramy na zajęcia. Pierwszym krokiem jest „czytanie z wyrazem", które zajmuje najmniej czasu, jest znane studentom i czasem wymaga tylko krótkiego komentarza wykładowcy. W przypadku dramatu *Wesele* niezbędne jest przypomnienie o rytmie weselnym, któremu podporządkował swój tekst Wyspiański. Drugim etapem jest czytanie aktorskie, które może być przygotowaniem do wystawienia części sztuki[7]. Tu już niezbędne będzie indywidualne przygotowanie każdego z uczestników, próba „zbudowania" osobowości wybranej postaci. Taka praca nad rolą wymaga więcej czasu i nie może przebiegać bezpośrednio na zajęciach, tylko ma je poprzedzać. Trzecim etapem jest wystawienie fragmentu sztuki w audytorium, gdzie odbywają się zajęcia. Do zabiegów poprzednich dochodzi opracowanie ruchów postaci, jej poruszania się w umownej przestrzeni scenicznej. Nawet bez kostiumów i scenografii jest to już inscenizacja, która pomoże studentom poczuć atmosferę dramatu. Można też zaproponować wprowadzenie minimalnego rekwizytu oraz, jako zadanie dodatkowe, opracowanie projektów scenografii. Realizacja teatralna przygotowanego fragmentu jest możliwa przy czynnym udziale zainteresowanych studentów i nie może być wymagana od wszystkich i na każdym roku. Przeprowadzenie wszystkich etapów z dokładnym komentowaniem posunięć wykładowcy i studenta-aktora poszerza warsztat przyszłego nauczyciela polonisty, przygotowując go do podobnych zabiegów w szkole. To już może być zrealizowane poza podstawowym kursem literatury.

Podsumowując – analiza i interpretacja *Wesela* powinna w procesie edukacji być wspomagana przez wszystkie dostępne środki dydaktyczne. Tradycyjnie wykorzystywane są reprodukcje obrazów, elementy dramy, czasem film i spektakl teatralny. Tekst tego utworu Wyspiańskiego odsyła do bogatej sfery wizualnej, która umyka przy lekturze, natomiast w realizacji filmowej lub teatralnej gubi się część jej znaczeń. Stąd też na współczesnym etapie rozwoju multimediów powstaje pytanie, czy *Wesele* nie było od zawsze projektem hipertekstu[8], który może być wreszcie zrealizowany? *Wesele* w epoce multimedialnej może stać się nie tylko lekturą z kanonu, lecz także dziełem interesującym, współczesnym i aktualizującym się w treści i formie.

Stanisław Wyspiański's works in secondary and higher schools in Belarus

Abstract

This article sketches out the specific character of teaching Polish culture and literature in Belarus, on the example of the literary works by Stanisław Wyspiański.
Firstly, the general situation in the secondary and higher schools is presented, on the basis of an analysis of the employed curricula.

[7] Podczas dyskusji zwrócił na to uwagę również profesor Zenon Uryga.

[8] O hipertekstach na tej konferencji mówiła dr Anna Slósarz w referacie *Szkolna interpretacja w dobie mass mediów*.

Secondly, the author focuses on the curriculum of the Polish and Belarusian language and culture studies at the Janka Kupala State University in Grodno. She outlines the range of preliminary knowledge of the Belarusian students before they study the dramatic works by Wyspiański. The main focus of the author's interest, which logically stems from the Polish literature syllabus, is Wyspiański's play "The Wedding". The author identifies the difficulties which Belarusian students encounter in reading and analysing the play, and suggests solutions to these problems.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Irena Chlistowska

Problem piękna i brzydoty w twórczości Marii Dąbrowskiej

Niezależnie od przyjmowanych założeń ogólnych i szczegółowych orientacji metodologicznych centralne miejsce w estetyce zajmuje problematyka wartości. Rozróżniamy dwa podstawowe sposoby pojmowania zagadnienia piękna: jako nadrzędnej wartości estetycznej oraz jako jednej ze szczegółowych kategorii estetycznych. Istnieje tendencja do posługiwania się ogólnym terminem „piękno", którego użycie oznacza, iż dany przedmiot posiada wartość estetyczną, że jest estetycznie wartościowy.

Bez wątpienia poczucie piękna jest dawne, choć nie wiemy, czy wcześniej oddziaływało ono na człowieka jako odrębna wartość estetyczna, czy też jako jeden z elementów wartości nadrzędnej, w której stapiało się wszystko to, do czego człowiek przywiązywał wagę. Pojęcie piękna posiadało w różnych epokach kulturowych rozmaite odcienie znaczeniowe, zwłaszcza wówczas, gdy rozumiano je szeroko. Używane było na oznaczenie kwalifikacji moralnych, utożsamiano je z dobrem, oznaczało też transcendentalną własność bytu (pogląd taki był charakterystyczny dla średniowiecza – uznawano, że każdy byt jest zarazem piękny, dobry i prawdziwy). Wreszcie określenie „piękny" stosowano na oznaczenie tego, co było doskonałe w zakresie możliwości swojego rodzaju. Wedle koncepcji pochodzącej od pitagorejczyków, piękno polega na proporcji, harmonii, ładzie. Sofiści zaś podkreślali, że piękno tożsame jest z przyjemnością, jakiej doznajemy, obcując z przedmiotami. Piękne jest zatem to, co przyjemne dla wzroku i słuchu. Sokrates widział piękno raczej w człowieku niż w kosmosie, we wszystkich rzeczach piękno i dobro są związane z ich przeznaczeniem; piękno rzeczy polega na ich celowości. Dla Platona było ono wartością najwyższą (rozumianą szerzej niż wartość tylko estetyczna).

Artykuł jest próbą ukazania zagadnienia piękna i brzydoty w twórczości wybitnej pisarki Marii Dąbrowskiej. Analizie zostaną poddane artykuły publicystyczno-krytyczne i *Dzienniki*, które pisarka prowadziła od 1914 do 1965 roku. Są one zapisem potocznych zdarzeń, powiernikiem serca, kroniką towarzysko-środowiskową, świadectwem intymnym i historycznym, dziennikiem myślącej pisarki. Jak słusznie twierdzi Tadeusz Drewnowski, dzienniki te są „wypadkową zainteresowań, prac i obowiązków, rezultatem klęsk i sukcesów, przypływów i odpływów"[1].

[1] T. Drewnowski, *„Wstęp do Dzienników 1914–1965"*, [w:] M. Dąbrowska, *Dzienniki 1914–1945*, wybór, wstęp i przyp. T. Drewnowski, Warszawa 1998, t. 1, s. 14.

Już w początkowym okresie twórczości Marii Dąbrowskiej można zaobserwować pierwsze refleksje natury estetycznej, kiedy to młoda autorka mówi o istnieniu w każdym człowieku potrzeby piękna, która czasem może być przygłuszona nadmiarem codziennych kłopotów w życiu. W pracy *Sprawa mieszkaniowa a kooperacja* Dąbrowska twierdzi, że piękno w życiu człowieka ma taką samą wartość, jak mądrość i dobroć, i że należy odradzać i budzić w ludziach miłość piękna. To zadanie pisarka powierza kooperatywom mieszkaniowym.

Dąbrowska była przeświadczona, że piękno zawiera oczyszczające i uzdrawiające pierwiastki etyczne. „Podobnie jak nowa fizyka w jądrze atomu odkrywa coraz nowe, zobowiązujące ją rzeczy, tak w pięknie, w samym pięknie bez przykrywania go do niezgodnych z jego naturą zadań dydaktycznych, długo jeszcze można będzie odkrywać coraz nowe wartości etyczne”[2]. Piękno zawiera w sobie zdolność do przekształcania dusz ludzkich. Oddziaływuje zarówno na prywatne życie ludzi, jak i na publiczne obyczaje w sposób znaczący bądź znikomy. Dąbrowska stawia pytanie, czy światło moralne „najciemniejszego” bodaj piękna zobowiązuje do czegoś w życiu, czy nie, i udziela odpowiedzi twierdzącej – zobowiązanie piękna jest podobne do zobowiązania herbu. „Albo w taki, w jaki zobowiązuje do pewnego poziomu życia i do pewnych skrupułów miłość osoby pod każdym względem bardzo pięknej i wartościowej”[3]. Pisarze najczęściej są skłonni wierzyć, że poprzez swoje istnienie piękno powinno spontanicznie i „samoczynnie” zobowiązywać ludzi do lepszego, piękniejszego i rozumniejszego życia. Jednak w życiu tak się nie dzieje, ludzkość nie idzie w tym kierunku. Zdaniem Marii Dąbrowskiej, najlepszym rozwiązaniem w tej sytuacji jest zasugerowanie istnienia kwestii o zobowiązującej roli piękna w życiu.

Głównym nosicielem wartości estetycznych jest sztuka. Jak wszelka twórczość duchowa, jest bardziej rzeczywistością niż wszystko inne. Piękno w sztuce powoduje odrodzenie się człowieka, jego oczyszczenie, posiada zbawczą moc. Warto je uwzględniać, chociaż i samo piękno, i napawanie się nim nie jest związane bezpośrednio z żadnymi tzw. konkretnymi i doraźnymi interesami życiowymi. Piękno dostarcza człowiekowi rozkoszy. Potwierdzeniem tej tezy są liczne zapisy w *Dziennikach* Dąbrowskiej (np. związane z opisem wystaw malarstwa impresjonistów: Stanisława Kamockiego, Stefana Filipkiewicza, Władysława Podkowińskiego, Józefa Pankiewicza, Kazimierza Alchimowicza, Tadeusza Makowskiego). O Tadeuszu Makowskim, jednym z najwybitniejszych malarzy XX wieku, twórcy własnego stylu będącego oryginalną syntezą kubizmu, malarstwa Holendrów, naiwnego realizmu w duchu H. Rousseau oraz polskiej sztuki ludowej Dąbrowska tak pisze: „Pierwszy raz widziałam kubizm pełen liryzmu i kolorytu. I uzasadniony artystycznie. Przejmująca wizja świata, jeśli transportować na literaturę, to trochę leśmianowska, trochę andersenowska”[4]. Obrazy tego twórcy, zdaniem pisarki, spełniają wszelkie wymagania, by zasługiwać na określenie piękna w sztuce. Po jednej z wystaw w Zachęcie zanotowała w dzienniku:

---

[2] M. Dąbrowska, *Czy piękno zobowiązuje?,* [w:] *Pisma rozproszone,* red. E. Korzeniewska, t. 2, Kraków 1964, s. 120.

[3] Tamże, s. 121.

[4] M. Dąbrowska, *Dzienniki 1914–1945,* t. 3, wybór, wstęp i przypisy T. Drewnowski, Warszawa 2000, s. 78.

> Aż żal, że można tylko patrzeć na te obrazy, że nie można ich wąchać, jeść. Szczególniej niespokojne niebiosa Kamockiego i niebywale piękne cienie drzew Filipkiewicza. Choć to wszystko szkoła Stanisławskiego, ale dobra szkoła. Równie bardzo piękny, malarz całą gębą, Weiss [...]. Za to cudny jest ogród z zaspą jakichś wisien czy innych owoców, ze staruszkiem na ławce. U Filipkiewicza bardzo mnie zastanowiły sposoby malowania pastelami jak olejną farbą, bardzo dobry daje to efekt[5].

Pisarka widzi piękno w muzyce Beethovena, Chopina, Moniuszki, Lutosławskiego i in. Najbardziej podobał się Dąbrowskiej Beethoven, ponieważ w nim była i najlotniejsza radość, i najgłębszy tragizm życia. Koncerty dają jej uczucie orzeźwienia, odradzają. Docenia ona przede wszystkim kulturę, delikatność, powagę, nieskazitelność dykcji, „inteligentność w podaniu i tekstów, i melodii". „W larghetcie pobrzmiewają akcenty głębi i bogactwa muzycznego... Bardzo to wdzięczny utwór i melodyjny. Kwartet klarnetowy A-dur Mozarta był chyba najpiękniejszym utworem koncertu"[6]. Gdy po raz pierwszy słuchała Panufnika i Lutosławskiego, zaskoczyło ją, że ta nowa muzyka stworzyła tak piękne, melodyjne rzeczy, zastanawiało tylko, czy ich zejście z atonalności nie jest tylko ustępstwem koniunkturalnym.

Pisarkę nurtuje pytanie, czym jest piękno samo w sobie. Znamy tylko jego poszczególne przejawy, a te zarówno w życiu, jak w literaturze, często są skryte w treściach ukazujących złe i odstręczające strony rzeczywistości. To pozwala nam mówić tylko o pięknie stylu, języka i kompozycji. Zdaniem Dąbrowskiej, znaczna część wielkiej literatury sonduje raczej szpetotę życia, niż upaja się jego pięknem. Tylko w odniesieniu do niektórych postaci i obrazów można użyć tego określenia. To może wytłumaczyć nieliczne zapisy w *Dziennikach* pisarki, dotyczące zagadnień piękna w literaturze. Dąbrowska w swych ocenach jest bardzo powściągliwa, czasem, wymieniając zalety jakiegoś autora lub utworu, lubi zwrócić uwagę na niedoskonałości. Tylko nieliczni autorzy i ich dzieła uzyskały w oczach pisarki uznanie – np. wydany w 1918 roku tom wierszy Juliana Tuwima *Czyhanie na Boga* oceniła tak: „Ale talent na pewno duży i zupełnie nowy – niektóre rzeczy bardzo piękne, przy czytaniu wprost porywają. Muzyczność, lotność, powietrzność. Nazwałabym tę poezję muzyką w plenerze"[7]. Po lekturze wierszy K. Iłłakowiczówny, pochodzących z tomu *Trzy struny*, Dąbrowska wyróżnia *Kochankę żeglarza*, którą określa jako przepiękną, arcypiękną, porównuje ją do norweskiej sagi. Stopniując pojęcie piękna, używa określenia „śliczny", które cechuje nieco inny charakter wierszy. *Rodzinna Europa* Miłosza została przez Dąbrowską uznana za arcyksiążkę tego autora, chociaż pisarka nie potrafiła w dzienniku wypowiedzieć i sformułować, na czym polegała „jej jedyność, a nawet jej swoista wielkość"[8]. Teksty literackie, o których można znaleźć najróżniejsze wzmianki w *Dziennikach*, zasługiwały na dodatnią ocenę estetyczną w tych wypadkach, kiedy stanowiły harmonijną i spójną wewnętrznie całość, z ce-

---

[5] M. Dąbrowska, *Dzienniki 1914–1945,* t. 1, wybór, wstęp i przypisy T. Drewnowski, Warszawa 1998, s. 240.

[6] M. Dąbrowska, *Dzienniki powojenne 1945–1965,* t. 3, wybór, wstęp i przypisy T. Drewnowski, Warszawa 1996, s. 56.

[7] M. Dąbrowska, *Dzienniki 1914–1945,* t. 1, s. 173.

[8] Zob. M. Dąbrowska, *Dzienniki powojenne 1945–1965,* t. 4, wybór, wstęp i przypisy T. Drewnowski, Warszawa 1996, s. 155.

lowo i świadomie zastosowanymi środkami językowo-stylistycznymi. Należy zaznaczyć, że Maria Dąbrowska dość rzadko uznawała utwory literackie za piękne, najczęściej były one określane jako „posiadające pewne wartości". Najprawdopodobniej wynikało to z jej postawy życiowej, ciągłego niezadowolenia, szukania najtrafniejszych określeń, sformułowań.

Znacznie częściej natomiast autorka *Nocy i dni* zapisuje swoje refleksje estetyczne dotyczące spektakli teatralnych. Analizując przedstawienia, pisarka zawsze zwracała uwagę na estetykę słowa, oceniała pod kątem tego, czy tekst dostarczał dodatnich wrażeń estetycznych (czy był „ładny", „harmonijny"), czy też budził negatywne odczucia, czy był pod tym względem neutralny (nijaki: ani ładny, ani brzydki). Szczególnie uwrażliwiona była na estetykę słowa na poziomie fonetyczno-artykulacyjnym. Raziła ją zła, nieodpowiednia dykcja aktorów zarówno w teatrze, jak i recytujących poezję w radiu czy na wieczorach w Pen-Clubie.

Była przeciwniczką naturalistycznego czytania wierszy Juliusza Słowackiego. Według niej, poezję tę należy czytać z wydobyciem wszystkich walorów wersyfikacji, co uczynił np. francuski polonista J. Bourrilly. „Wydobywał je nie tylko dyskretnym głosem, ale – jakby z powietrza – ruchami chudych, cienkich palców bardzo wymownej ręki. Była to pokrzepiająca próba wartości naszej przez nas samych grymaśnie deprecjonowanej literatury"[9]. Dąbrowska słusznie podkreśla fakt, iż sposób odczytania wierszy decyduje o tym, jakie wrażenie mogą one wywrzeć na odbiorcy. Tak np. odczytanie wierszy emigracyjnych Lechonia przez Eichlerównę pozwoliło autorce *Nocy i dni* spostrzec, że spuścizna emigracyjna tego poety jest o wiele piękniejsza i cenniejsza niż wydawało jej się to we własnym czytaniu. Zadecydowało o tym najprawdopodobniej to, że Eichlerówna posługiwała się „tylko swoją nieskazitelną dykcją i jakimiś półtonami swego wymownego głosu"[10].

W różnych epokach różne rzeczy były uważane za piękne albo brzydkie. To dotyczy powierzchownych spraw życia i możemy wtedy najwyżej mówić o przemijających gustach. Nie sięga to głębi, w której utajone są bardziej istotne kryteria szpetoty, która odstręcza, i piękna, które w jakiś sposób i w jakimś stopniu zobowiązuje, choćby nie było bezpośrednio przedstawione i działało głównie prawem kontrastu sugerowanego przez prawdomówne obrazy odrażających stron egzystencji. Brzydota łączy się z wizją świata, gdzie miejsce harmonii zajmuje skłócenie i chaos. Jak słusznie twierdzi R. Polin, nie wystarczy zniszczyć piękno, by się pojawiła brzydota. Podobnie jak nie wystarczy zastąpić tego, co brzydkie, przez coś, co nie jest brzydkie, by pojawiło się piękno. To, co piękne, co zostało jako piękne włączone w określoną kulturę, zachowuje trwałość, staje się „pięknem definitywnym" – w brzydocie nie ma nic ostatecznego, definitywnego. Nigdy nie wiadomo, czy określony rodzaj brzydoty nie stanowi drogi do osiągnięcia w przyszłości piękna. Warto przywołać opis teatru Słowackiego:

> Zbudowany w charakterystycznym przedsecesyjnym stylu XIX w. – cztery piętra widowni, mnóstwo stiuków i ozdób, mnóstwo starej purpury – kurtyna z malowidłem Siemiradzkiego. Przed 25 laty patrzyłabym na to jak na niebywałe brzydactwo. Dziś ten ro-

[9] M. Dąbrowska, *Dzienniki powojenne 1945–1965,* t. 3, Warszawa 1996, s. 422.

[10] Tamże, s. 135–136.

> dzaj wnętrza teatralnego nabrał już patyny, stał się stylowy, niemal piękny. Bije z niego atmosfera obrazów Renoira, Degasa, atmosfera *Lalki* Prusa[11].

Pisarka wskazuje na fakt, że to właśnie asocjacje są głównym składnikiem naszych kryteriów piękna. Bez tych wypływających ze znajomości określonej kultury skojarzeń, pozornie ubocznych, a w istocie stanowiących składową część odczuwania piękna, nigdy nie odnajdziemy klucza do ich piękna.

Dąbrowska stosunkowo rzadko w *Dziennikach* sygnalizuje istnienie brzydoty. Brzydki może być dzień, pogoda. Jako brzydki został określony szary tłum, biednie i wulgarnie poprzyodziany w perkalikowe suknie w kwiatki, kolorowe koszule, wyszarzałe marynarki. Co ważne, pisarka używa określenia „tłum" specjalnie, ponieważ pojedynczy człowiek wygląda zupełnie inaczej, rzadko jest określany w dziennikach przez nią jako brzydki, natomiast tłum to tylko perkate nosy, mysie ogonki zwinięte w tyle głowy, zmęczone, spracowane twarze. To nie zaspokaja w Dąbrowskiej potrzeby piękna, ale się jej podoba, bo pisarka dostrzega w tym nowe piękno prostych, szarych ludzi. Jako brzydkie zostały określone niektóre miejscowości na północnym Mazowszu, gdzie osady i wioski wyglądały obmierźle, były brudne i brzydkie – bez śladu jakiejkolwiek potrzeby piękna. Manifestacją takiej potrzeby może być, według Dąbrowskiej, nawet najuboższa sadyba najprostszego człowieka. Tu pisarka zobaczyła tylko gnój, biedę, niechlujstwo, zapadające się strzechy okryte zielenią stuletnich mchów. W pięknym otoczeniu każdy może stać się piękny. Tam, gdzie jest zadbane wnętrze, gdzie jest ład i porządek, mogą być zatem: „piękny komin, piękne zydle i piękne ławy, piękna babcia przy kołowrotku".

Istnieje w estetyce pojęcie „widnokręgu estetycznego". Jest to codzienne otoczenie naturalne, do którego człowiek przywiązuje się silnie i które najczęściej kształtuje jego upodobania dotyczące przyrody, zwłaszcza krajobrazu. Doświadczenie piękna przyrody stanowi pierwotną podstawę wszelkich przeżyć estetycznych. Jest czynnikiem, który w decydujący sposób określa wrażliwość estetyczną. Dąbrowska dostrzega piękno otaczającego świata, którego liczne opisy znajdują się w *Dziennikach*. Niektóre z nich są rozbudowane, zawierają liczne porównania, są bogate w epitety i metafory. By opisać piękno lasu, Dąbrowska używa złożonego przysłówka „popielato-biało-rdzawo-złotawo-szaro-buro" informującego o stopniu intensywności koloru. Inne zaś mają postać równoważników zdań typu „piękny wiosenny dzień; piękne wielobarwne niebo; prześliczny gorący dzień z burzami". Pisarka zachwyca się parkami, upaja się tym starannym pięknem stworzonym tylko dla czystej radości oczu:

> Pogoda niebywała. Dzień szary, ale ciepło zupełnie i cicho. W tej słodkiej ciszy stały drzewa parku, całe malachitowe od mchu, śród brunatnej podścieli liści. Między pniami lekko błękitny ton. Nie było w parku nikogo. Wiewiórka tylko sobie hycała między pniami[12].

Rajem dla oczu Dąbrowska nazywa krajobrazy listopadowo-grudniowe. Drzewa mają wtedy inne barwy, podczas przymrozków mienią się wszystkimi odcieniami brązu, różu, złota, ciepłej popielatości, przy odwilży są czarne, mokroszare, aksamitne, hebanowe. Trawa ma kolor oliwkowo-żółtawy, ozimina – „strydentnie zielo-

---

[11] M. Dąbrowska, *Dzienniki powojenne 1945–1965, t. 1,* wybór, wstęp i przypisy T. Drewnowski, Warszawa 1997, s. 455.

[12] M. Dąbrowska, *Dzienniki 1914–1945,* t. 1, s. 95.

na", a poza tym barwy nieba, późnych wschodów i wczesnych zachodów. Pisarka w dziennikach dość często podkreśla, że listopadowy krajobraz jest nadzwyczaj atrakcyjny. Taki obraz lasu wywołuje u pisarki skojarzenie z najpiękniejszymi zimowymi rysunkami czy szarobiałymi akwarelami chińskimi z XII wieku. Równie piękny, według Dąbrowskiej, jest gorący dzień lipcowy, gdy powietrze zdaje się być pełne pocałunków i westchnień: „Białe światło płynie ogrodem pośród drzew jak milion kropli żywego srebra. Kwiaty świecą jak gwiazdy dzienne. Owoce wiszą rozgrzane i dojrzewające słodko i leniwie. Ostra woń goździków panuje nad innymi zapachami i obezwładnia"[13].

Piękno jest odczuwane przez autorkę *Nocy i dni* specjalnym zmysłem wrażliwości na barwę i na temperaturę.

> Na dworze robi się nieskazitelna, olśniewająca pogoda. Morze ma ten odcień czarnego granatu, co włosy brunetki. Niebo cudownie modre, a nade wszystko jest tego nieba takie mnóstwo, że już to samo czyni je czymś wspaniałym. Nawet ziemia przymglona niebieskawo, nawet mury, kamienice, rusztowania, żelbetowe szkielety jak obwiedzione błękitem[14].

Obserwując morze, Maria Dąbrowska jak malarz widzi i zastanawia się nad niesamowitością efektu zielonkawoszarego morza, białych pian, śmietankowych piasków, płowej zieleni rokitnika zarastającego zbocze brzegu. Cudownie piękne jest niebo i woda zatopione w jednobarwnym lazurze, w którym lesiste wzgórze przeciwległego brzegu zatoczki odznacza się jakby nieco gęstszym pasmem lazuru. Wyjeżdżając na wieś, Dąbrowska próbuje napatrzeć się do syta na jesienny zmrok z oziminami jak najczystsze szmaragdy, z brązowymi polami, z atramentowym szarobłękitnym tonem powietrza. Łąki, na których jeszcze tu i ówdzie stoją nieskoszone trawy i kwitną przytulia, skabioza, kampanula, rumianek potrafią bawić i zachwycać światem wbrew wszystkiemu. Ranek po deszczu wydaje się seledynowy, jakby oddawał się niewinnemu marzeniu, a wieczór – czarownie piękny, bo na ciemnoróżowym niebie można dostrzec czarną, iście japońską akwarelę drzew (gotowe dzieło sztuki). Dąbrowska podkreśla, że sztuka przenika się z życiem i naturą. Ubolewa nad tym, że ludzie tego nie widzą, że żyją, tylu pięknościom się uchylając.

Nawet koszmar i groza wojny nie są w stanie zakłócić piękna przyrody: „Wstawał cudowny, pogodny ranek. Mijając młode zagaje, widzieliśmy gdzieniegdzie, wystające z błękitnej, zaróżowionej brzaskiem topieli mgieł, śliczne łebki saren. A gdy wzeszło słońce i lasy zabłysły świetnymi kolorami jesieni, miałam wrażenie, że jadę przez kraj baśni"[15].

Maria Dąbrowska dostrzega piękno nie tylko w przyrodzie – w *Dzienniku* notuje opisy pięknych wnętrz, przy czym piękne może być i jest nawet to, co skromne, odnowione na biało. Wrażenie luksusu sprawiają tylko czystość, piękne schody i śliczna dekoracja kwiatowa, która jest, zdaniem pisarki, wspaniałym krokiem estetycznym naprzód. Zamiast dawnych, pretensjonalnych tui, anemicznych drzewek pomarańczowych i palm, brzegiem schodów i ścian zostały ustawione dziesiątki tysięcy prymulek, wyglądające jak istne chodniki i dywany kwiatów sezonu,

---

[13] Tamże, s. 74.

[14] M. Dąbrowska, *Dzienniki 1914–1945,* t. 3, s. 216.

[15] M. Dąbrowska, *Dzienniki 1914–1945,* t. 1, s. 292.

podkreślających żywą barwą liliowo-amarantową delikatne zielenie paprotek i asparagusów. Piękne są również wnętrza pałacowe w Nieborowie z ich rozkładem pokoi gościnnych, w których panuje idealna, żadnym dźwiękiem nie zakłócona cisza. Maria Dąbrowska podkreśla, że to wrażenie piękna potęguje także przyroda, taka właśnie, jaka jej najbardziej odpowiada (jest to równinny pejzaż jej dzieciństwa bogatszy o malownicze lasy z pięknymi drzewami).

Piękne są wytwory człowieka, których podstawową racją bytu jest to, że są estetycznie wartościowe. To mogą być np. drzwi w kościele w Czerwińsku – piękność stworzona zwyczajnym młotem kowalskim, lub stojące przy ołtarzu dwa, bardzo pięknie, bogato złocone barokowe lichtarze, stare ornaty z gobelinu, lamy i brokatu, z herbami ofiarodawców.

Tęsknota do pięknych rzeczy cechuje całe życie Marii Dąbrowskiej. Zaspokojenie tej potrzeby wydaje się być proste. W *Dzienniku* czytamy: „Wystarczy widzieć ten kawałek nieba za moim oknem, aby oszaleć z zachwytu, gdy płowieje, brązowieje, różowieje, złocieje, by wreszcie zagrzmieć niemal iście potężnym błękitem”[16].

To, czego człowiek doznał, czego świadomie doświadczył, czym się wzruszył, zachwycił, co uznał za niegodne zainteresowania itp., wszystko to wpływa na kształtowanie się jego postaw estetycznych i szczególnych sposobów kształtujących jego przeżywanie piękna. Jak twierdzi sama Dąbrowska, niesłychana wrażliwość na uroki przyrody jest chyba jedyną, która trwała w niej od dziecka w jednakim prawie nasileniu, jedyna, która nie osłabła do końca jej życia.

W *Dziennikach* Marii Dąbrowskiej można odnaleźć piękno zastane, czyli piękno natury, piękno sztuki, piękno w bezpośrednim otoczeniu pisarki (środowisko urbanistyczne, wiejskie, kształt wnętrz). Cechuje je intensywność. Bywa ono niesamowite, poematyczne. Istnieje też ponura piękność. Pisarka prawie wszystkie obserwacje poddała selekcji artystycznej, oddzieliła elementy nieprzydatne artystycznie od przydatnych, wydobywając to, co mogłoby zgodnie z jej zamierzeniem „wystąpić kiedyś, choćby po śmierci, jako świadek czasów”[17].

To, co człowiek wyróżnia jako piękne, zależy i od osobistych doświadczeń, i od dziedzictwa kultury, od otoczenia, w którym się żyje, a także od nabytej w ciągu życia wiedzy i, niewątpliwie, od zasobów językowych, pozwalających na nazwanie wyróżnionych elementów. Wnikliwa lektura *Dzienników* Marii Dąbrowskiej, ostatnio nieco zapomnianej i niedocenianej, może nam pomóc w rozwijaniu w studentach potrzeby obcowania z pięknem dzieła literackiego, w wyrobieniu w nich wrażliwości estetycznej.

The problem of the beautiful and the ugly in the works by Maria Dąbrowska

Abstract

The aesthetic categories of the beautiful and the ugly in the works by Maria Dąbrowska, a famous Polish writer, are considered in the article. The research has been carried out on the material of her publicist articles and diaries, recorded from 1914 to 1965. The aesthetic category of the beautiful takes an important place in “The Diaries”. The beautiful is in the surrounding nature, fine arts, literature, and music.

[16] M. Dąbrowska, *Dzienniki powojenne...,* t. 1, s. 462.

[17] M. Dąbrowska, *Dzienniki powojenne...,* t. 3, s. 110.

FOLIA 71

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Marek Pieniążek, Katarzyna Lange

Konferencyjne dyskusje o metodycznych problemach kształcenia odbioru tekstów literackich i innych tekstów kultury – podsumowanie

W trzydniowych dyskusjach w ramach XIII Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego wzięło udział szerokie grono referentów, licznie zgromadzeni słuchacze oraz studenci krakowskich uczelni. Tematy dla dyskutantów wyznaczały kolejne wystąpienia, często wzbudzając wśród uczestników konferencji głęboki oddźwięk i zachęcając zarówno do wyrażania głosów aprobatywnych, jak i polemik. Referaty inspirowały do rozbudowanych refleksji nad stanem szkolnej dydaktyki polonistycznej, jej adekwatnością do aktualnych uwarunkowań kulturowych oraz perspektywami zmian w zakresie egzaminowania.

Do najważniejszych tematów, wywołanych na początku konferencji referatem prof. Reginy Pawłowskiej (UG), należał problem spłycającego się odbioru lektur i kwestia narastającego uczniowskiego „nieczytania". Wśród przyczyn coraz większego oddalania się uczniów od rzetelnego odbioru lektur szkolnych prof. Jadwiga Kowalikowa (UJ) wskazywała nie tylko na uwarunkowane dydaktycznymi błędami niekompetencje merytoryczno-warsztatowe, ale i na zaburzenia w odbiorze literatury wywołane zachwianiem w życiu ucznia równowagi między kulturą a techniką, która w tej rywalizacji wygrywa: rola czytelnika maleje na rzecz roli internauty. Do istotnych problemów w sztuce czytania należy także pomijanie rozumienia utworu na korzyść szybkiego przechodzenia do dywagacji na jego temat, co powoduje, że uczeń sam na kanwie tekstu zaczyna tworzyć rozmaite wypowiedzi luźno powiązane z lekturą. Maturalne szkice interpretacyjne pokazują wyraźne prześlizgiwanie się po warstwie immanentnie tkwiącej w dziele, a praca zaczyna się od uwag niezwiązanych z utworem – podkreślała prof. J. Kowalikowa.

Wybrnąć z tego impasu pomoże jedynie radykalna zmiana koncepcji kształcenia literackiego, uwzględniająca warunki, w jakich obecnie dojrzewa uczeń. Jako przykład takich posunięć prof. Maria Kwiatkowska-Ratajczak (UAM) wskazała szkolną analizę hip-hopu, w której poświęcenie uwagi także wartości słowa umożliwi młodzieży konstruowanie swojej tożsamości zarówno w języku manifestowanym przez ich ulubione subkultury, jak i – w wyniku zabiegów metodycznych – na poziomie kultury wysokiej, narodowej i europejskiej. Celem takich działań jest łączenie tego, czym młodzież żyje, z klasyką, aby pokazać uczniom, że ze swoimi (np. raperskimi) pomysłami nie byli pierwsi, co łatwo wykazać, odwołując się do wielowymiarowej

kultury średniowiecza lub renesansu. W podobnym kierunku zmierzały propozycje dra Pawła Sporka (AP, obecnie UP Kraków), który podkreślał, że uczniowie nie są zainteresowani kwestią: czy Wokulski był pozytywistą, czy romantykiem, natomiast w związku z bohaterami *Lalki* chętnie rozmawiają o problemach, które są dla nich dziś ważne. Za uogólnienie wielu wypowiedzi na ten temat można uznać tezę o potrzebie rezygnacji z modelu nauczania, w którym czytelnik pełni rolę badacza, i przewartościowania koncepcji kształcenia tak, aby nadać jej charakter polonistyki kulturowej, z położeniem punktu ciężkości na szerzeniu kultury literackiej poprzez wiedzę o współczesnych mechanizmach kulturowych, postrzeganych w kontekście tradycji dawnych epok i postaw klasyków.

Główny ciężar konferencyjnych dyskusji spoczął na problemie szkolnej interpretacji lektur, ikonografii i innych tekstów kultury. Prof. Zenon Uryga (AP Kraków) wskazywał, iż interpretacja maturalna stawia wymagania, które pochodzą z odpowiedzi ułożonych według interpretacji gotowych, uniwersyteckich. Interpretacje akademickie zakładają eliptyczność, nie mówią o sprawach podstawowych, eliminują np. uważne czytanie i słuchanie (np. wartości słów w wierszu) jako oczywistość. Akademicka interpretacja idzie „po szczytach", a pomija zaplecze, czyli to właśnie, co musi być ćwiczone w szkole. Różnica jest więc zasadnicza – podkreślał profesor. Niestety, naśladowanie akademickich procedur interpretacyjnych powoduje w szkole wiele nieporozumień i nieszczęść. Prof. Ewa Jaskółowa (UŚ) opowiedziała się za interpretacją otwartą, która, zachowując poziom analizy, pozwoli uczniowi wpisać utwór w różne konteksty i zmierzać w interpretacji w różnych kierunkach. Prof. R. Pawłowska wskazała na przydatność w szkole narzędzi językoznawczej tekstologii, które umożliwią obserwację i przejrzysty, powierzchniowy opis tworzywa: ile wiersz ma wersów, ile linii, kto mówi, do kogo itd. Atrakcyjność poznawcza interpretacji powinna polegać przede wszystkim na odkrywaniu przed uczniami znaczeń tekstu, choćby tak archaicznego jak *Bogurodzica*, w którym będą oni w stanie dostrzec arcydzieło. Według dra Eugeniusza Cyniaka (UŁ), szkolna interpretacja ma się jawić nie jako monistyczna, ale dialogiczna, wieloglosowa, uwzględniająca uczniowską podmiotowość. Podobną opinię wyraził dr Janusz Waligóra (AP Kraków), opowiadając się za eklektyzmem metod interpretacyjnych, wskazując przy tym na wychowawcze aspekty szkolnej interpretacji, dla której relatywnie ustabilizowany kształt utworu i osoba autora są bardzo ważnym składnikiem podtrzymywania sensownej wizji kultury.

W dyskusji zostały także podjęte podstawowe kwestie związane ze statusem dzieła literackiego, istotne dla projektowania szkolnej interpretacji. Dr Grażyna Tomaszewska (UG) podkreślała, że wartości dzieła są nieredukowalne do jednej tezy i określenia. Dr Maria Gorlińska (KUL) proponowała, aby w sytuacji dydaktycznej dochować wierności tym założeniom i umożliwić uczniom dostrzeżenie wielości odczytań i perspektyw interpretacyjnych. Dr Marek Pieniążek (AP Kraków) wskazał na (sygnalizowane w referacie dra Dariusza Szczukowskiego z UG) antynormatywne i antyesencjalistyczne nurty we współczesnych badaniach literackich, które powinny stanowić najnowsze wyzwanie dla szkolnej poetyki i metodyki.

Referat dra Stanisława Bortnowskiego (UJ) o „szaleństwie" jako metodzie wywołał wiele kontrowersji. Dr Henryka Kaczorowska (AŚ Kielce) wyraziła pochwałę przedstawionej kreatywności dydaktycznej, ale zauważyła, że wskazywane liczne,

silne podniety lekturowe będą dostępne tylko w szkole. Natomiast gdy uczeń zostanie sam wobec tekstu, nie będzie miał wypracowanej, stałej świadomości modelu obcowania z dziełem – a przecież zadaniem szkoły jest nauczenie czytania rozumiejącego, stającego się trwałą, pozaszkolną dyspozycją ucznia. Podobną opinię wyraził prof. Jerzy Podracki (UW): „ciekawe pomysły dra Stanisława Bortnowskiego nie mogą być stałą metodą". Krytycznie do propozycji dra Bortnowskiego odniósł się również prof. Z. Uryga, widząc w nich ryzyko przeniesienia chaosu myśli współczesnej na poziom dydaktyki, bez propozycji drogi do poznania utworu i pogłębiania wniosków: „wrzucanie ucznia w panoramę współczesnych spraw stwarza sytuację szoku estetycznego, ale nie daje możliwości głębszego współmyślenia".

„Z punktu widzenia badacza moje sugestie rzeczywiście niewiele ważą – bronił swoich tez dr S. Bortnowski – ale ja myślę o uczniu (także uczniu słabym) i realnym zainteresowaniu go odbiorem sztuki. Chcę mu powiedzieć: nie dziw się, że sztuka jest tak zaskakująca, że literatura jest trudna do zrozumienia albo dziwaczna, chcę uczniów oswoić z nowymi konwencjami. Nie można powiedzieć, że moje propozycje nie są inspirujące dla przyszłości".

Po referacie dr Kornelii Rybickiej (UAM) rozpoczęła się dyskusja wokół konieczności znajomości pojęć z botaniki i fizyki w interpretacji tekstu poetyckiego, wykorzystującego elementy wiedzy pozahumanistycznej. Dr S. Bortnowski zaprotestował przeciw interpretacji z gotowym kluczem, normą i ustaloną wiedzą, potępiającą ucznia, który w interpretacji tę wiedzę przekręca. Także dr Bogusław Skowronek (AP Kraków) wyraził wątpliwość, czy można oceniać poprawność użycia metafory, „która sama w sobie jest apoprawna, gdyż stanowi przecież zestawienie nieprzystających elementów językowych". Wyraził też zastrzeżenia do arbitralnego oddzielania odbioru emocjonalnego od odbioru intelektualnego.

Z dyskusji o szkolnej interpretacji wyłoniła się wspólna perspektywa, którą prof. Z. Uryga nazwał tendencją do analizy monograficznej, ale nie kończonej w obrębie utworu, lecz poszerzonej o szansę wnikania w szeroką panoramę problemów związanych z autorem, pisarstwem, samoświadomością interpretującego, pytaniami: kim jestem? kim jest piszący? w jakim stopniu ja ten tekst akceptuję? jak się do niego odnoszę i na czym polega moje i inne spojrzenie na tekst? Także prof. M. Kwiatkowska-Ratajczak podkreśliła, iż analiza i interpretacja nie muszą się zamykać w obrębie jednego utworu. Jednak analizy monograficznej wciąż trzeba uczyć, gdyż sprawność lekturowa potrzebna jest w bardziej zindywidualizowanych trybach czytania. Słowem, ujawniła się tendencja oferująca uczniowi szansę na podmiotowość jego interpretacji. Natomiast propozycja dra S. Bortnowskiego została uznana za sposób na podtrzymanie podmiotowości nauczyciela. Na trudności w kształtowaniu pojęć teoretycznoliterackich zwróciła uwagę dr H. Kaczorowska, podkreślając, iż etap budowania myślenia pojęciowego jest traktowany w szkole za mało uważnie, co prowadzi do mechanicznego reprodukowania pojęć teoretycznoliterackich bez ich rozumienia.

Problematyka interpretacji tekstów biblijnych skoncentrowała się wokół propozycji ich szkolnego czytania nie w postawie wyznawczej i religijnej, lecz historycznoliterackiej. Za filologicznym odczytywaniem fragmentów Biblii opowiedział się m.in. dr Kordian Bakuła (UWr.), co spotkało się z aprobatą prof. J. Podrackiego, który również proponował czytać je nie jako teksty natchnione, ale historyczne.

Taki odbiór może być punktem wyjścia do polemiki i dyskusji na lekcji w sytuacji, gdy większość zalicza się do osób wierzących – wskazywał dr K. Bakuła.

Referaty poświęcone wykorzystaniu ikonografii w kształceniu literacko-kulturowym spotkały się m.in. z uwagami dr Barbary Dyduch (AP Kraków), zalecającej szersze uwzględnianie rozległej literatury na temat symboliki przywoływanych obrazów, często mających już wielowiekową tradycję interpretacyjną. Prof. Z. Uryga podkreślał konieczność tłumaczenia znaczeń obrazów na wyższym poziomie oraz wykorzystania odczytań krytyków w szkolnej interpretacji dzieła malarskiego. Dr B. Dyduch zwróciła również uwagę na konieczność wyposażenia ucznia w narzędzia interpretacji obrazów (np. umiejętność rozróżnienia między wyglądem a przedstawieniem), a jednocześnie podkreśliła fakt, iż brak jest propedeutyki odbioru malarstwa. Wprowadzenie na lekcję dzieła malarskiego wymaga od nauczyciela niezwykle starannego przygotowania. Obraz zaprasza do dialogu, ale jest to dialog asymetryczny – „obraz jest bezbronny" wobec odbiorcy, pozostawia szerokie pole do nadużyć interpretacyjnych. Zadaniem nauczyciela byłoby zatem takie zorganizowanie procesu lekcyjnego, by nie stwarzać uczniowi możliwości do snucia dywagacji luźno związanych z omawianym obrazem. Wątpliwości wzbudziło wykorzystywanie w podręcznikach ikonografii jako ilustracji dla tekstu literackiego. Dr Piotr Kołodziej nazwał tego typu praktyki „zdobnictwem przemysłowym", a dr B. Dyduch, stwierdzając ich nadmiar, podkreślała, że nie można przenosić znaczeń z obrazu na tekst literacki (i odwrotnie).

Dyskusję wzbudziło rozmycie pojęcia tekstu zauważane w dydaktyce, skutkujące przypisywaniem znakom ikonicznym takiej samej nośności, jaką odznaczają się znaki językowe. Natomiast nośność znaków ikonicznych i obrazów medialnych jest powierzchowna i płytka – wskazywała prof. J. Kowalikowa. Z kolei prof. Maria Jędrychowska (AP Kraków) zauważyła, iż w dzisiejszej kulturze konieczne jest operowanie pojęciem tekstu w szerszym znaczeniu, godzące obrazkowość kultury z umiejętnością czytania ikoniczno-multimedialnych znaków.

Konferencja ujawniła także krytyczne spojrzenie dydaktyków na obecny kształt egzaminu maturalnego. Dr S. Bortnowski zauważył, że nieudany model matury (który „zabija cele polonistyki szkolnej, a zastosowany w nim pomiar zabija duchowość") jest po części kompromitacją środowiska polonistycznego, które mimo obecnej krytyki, wcześniej pozytywnie zaopiniowało zamknięte modele interpretacyjne, określające profil matury. Prof. R. Pawłowska zgodziła się z tą tezą, podkreślając, iż taka „matura dezorganizuje proces nauczania w szkole", gdyż szkoła tylko uczy do matury, nadmierną uwagę przywiązując do rozmaitych testów. Dr Marek Pieniążek (AP Kraków) również wskazał na zagrożenia płynące z podporządkowania humanistycznej świadomości nauczyciela wyłącznie kryteriom maturalnym. „Przy takim ustawieniu polonistyki cała podstawa programowa mogłaby się zmieścić w jednym zdaniu: celem nauczyciela jest przygotowanie ucznia do uzyskania na maturze jak największej ilości punktów". Takie pragmatyczne zamknięcie dyskusji o tym, co nauczyciel w liceum powinien robić, doprowadzi do zbiurokratyzowania, uschematyzowania i degradacji humanistyki szkolnej – zgodziła się prof. M. Jędrychowska. Jedną z przyczyn omawianego problemu jest to, że osobno pracowały zespoły opracowujące zasady egzaminu maturalnego i podstawy programowej. Stąd to pęknięcie, którego dotąd nie umiemy zlikwidować – wskazał prof. Z. Uryga.

Przedstawione w referacie dr Beaty Prościak (ZST w Leżajsku) propozycje zmiany punktacji w obrębie modelu matury wzbudziły rozbieżne opinie. Dr Anna Ślósarz (AP Kraków), powołując się na swoje wieloletnie prace w komisjach egzaminacyjnych, wyraziła wątpliwość co do nadziei, że zaproponowane zmiany w kryteriach zachęcą uczniów do czytania lektur. Dodanie punktów za walory nie poprawi czytelnictwa, raczej trzeba podjąć dyskusję nad tym, co skreślić z przeładowanej listy lektur – argumentowała. Prof. R. Pawłowska wskazała na potrzebę wprowadzenia do egzaminu formy rozprawki, która pokazuje sposób myślenia ucznia, jego dojrzałość, umiejętność przedstawienia zagadnienia. W obecnym kształcie matura pozoruje sprawdzanie wiedzy i umiejętności i degeneruje cały proces egzaminowania – ostrzegała prof. R. Pawłowska. Krytycznie do kryteriów maturalnych odniósł się również prof. J. Podracki, stwierdził jednak, że każdy polonista w ramach pragmatyki służbowej musi je respektować, co pociąga za sobą konieczność stworzenia wskazówek metodycznych, wyprowadzonych z potrzeb dydaktycznych.

Dr M. Gorlińska zaproponowała podjęcie działań przeciwstawiających się patologiom dydaktycznym, dehumanizacji kształcenia, zaniedbywaniu podstawowych umiejętności dzieci, nieposzanowaniu ucznia i deprecjacji autorytetu nauczyciela. Dominację bezdusznej biurokracji w szkolnej polonistyce uznała za rezultat obecnej polityki edukacyjnej. Podkreśliła, że na tym tle wyjątkowo cieszy zaangażowanie „naukowej młodzieży" (czyli doktorantów) w obronę uczniowskiej podmiotowości.

Nie zabrakło wypowiedzi będących próbami zarysowania konsekwentnej postawy nauczyciela wobec sprzeczności oferowanych przez wymagania edukacyjne i uwarunkowania administracyjne. Dr Krystyna Koziołek (UŚ) uznała „hipokryzję" polonisty, umiejętnie godzącego uczenie „do matury i do życia", jako konieczny kompromis. Na nieredukowalną obecność w dydaktyce przymusu szkolnego wskazał dr B. Skowronek. Zauważył, że tkwiąc w przemocy symbolicznej, płacimy cenę za myśl wzajemnym kolonizowaniem umysłów – ale jest to cena za to, że nie tkwimy w społecznej anomii i potrafimy się dookreślić w relacjach społecznych. Podstawową rolę empatii w kształtowaniu postaw nauczycielskich zaakcentowała dr Elżbieta Mikoś (AP Kraków), podkreślając, że nie należy absolutyzować żadnej metody interpretacji, a raczej być konsekwentnie wychylonym ku dialogicznej postawie otwartej na ucznia. Hermeneutyczny mechanizm interpretacyjny, jako jeden z wielu, może jedynie pomóc w realizacji nadrzędnego celu, czyli formacji ucznia.

Na małą popularność w szkole tematu ludowości wskazała dr M. Gorlińska. Skutki są takie, że młodzież o ludziach spoza aglomeracji mówi „wsioki" i na ogół prezentuje kołtuńskie podejście do ludowości. Należy więc podjąć działania na rzecz tolerancji i poszanowania dla kultury ludowej. Dlatego – jak zauważyła dr Joanna Fiszbak (UŁ) – w gimnazjum trzeba wykorzystać ostatnią chwilę na zachęcanie młodzieży do czytania bajek i baśni, do poszukiwania w nich uniwersalnej mądrości.

Wiele konferencyjnych uwag dotyczyło katastrofalnie niskiego poziomu językowych wypowiedzi uczniów i studentów. Dr S. Bortnowski podkreślał: „Nie rozumiem połowy wypowiedzi studentów, mówią cicho, nieśmiało, bełkocą, trzeba się domyślać, co chcą powiedzieć, nie robią pauz. Szkoła nie promuje recytacji, nie uczy się głośnego czytania, a po IV klasie szkoły podstawowej wychodzi się z założenia, że już wszyscy umieją czytać". Aby nie niszczyć warstwy brzmień słownych, prof. J. Kowalikowa zalecała podniesienie rangi języka i praktykowanie aktów mowy

świadomie, w celu zapobieżenia degradacji mowy oraz postrzegania języka wyłącznie jako narzędzia przekazującego możliwie krótko i sprawnie tylko pragmatyczne cechy komunikatu.

Opozycyjność problematyki związanej z pojęciami prawdy oraz aksjologii wobec banalnych i schematycznych oczekiwań generowanych przez kulturę masową została również zauważona jako problem dydaktyczny. Dyskutanci wskazywali, że rodzice coraz częściej proszą o podejmowanie w szkole działań według upraszczających reguł kultury popularnej. Świadczy to o wzrastającej społecznej roli nauczyciela, który wbrew dominującym powszechnym tendencjom powinien odwoływać się do wartości grupujących się wokół pojęć prawdy, dobra i zła.

Konferencja zgromadziła wielu dydaktyków akademickich pracujących również w szkołach. Podjęli oni temat codziennej praktyki nauczycielskiej, która musi być atrakcyjna dla ucznia, sprowadzona z wyżyn uniwersyteckich abstrakcji do poziomu oczekiwań i potrzeb młodzieży. W tym aspekcie szczególnie ważny jest początek lekcji, to, czym zaskoczymy ucznia. Początek jest kluczowy i wpływa na cały tok zajęć, polemiki, dyskusje i zaskoczenie mogą wciągnąć uczniów w tok lekcji – podkreślała dr Magdalena Marzec (KUL).

Cechy nowoczesnego dyskursu edukacyjnego i modelu erudycji komentowano w odniesieniu do współczesnych, humanistycznych potrzeb ucznia. Prof. M. Kwiatkowska-Ratajczak zalecała kształtowanie erudycji nie poprzez gromadzenie faktów i gotowy ciąg informacji, ale poprzez drogę dochodzenia do wiedzy i świadomości w czynnościowym modelu nauczania, nieczyniącym z ucznia biernego odbiorcy wiedzy nauczyciela. Także prof. Teodozja Rittel (AP Kraków) podkreśliła, że dyskurs edukacyjny nie może być przekazywaniem gotowej wiedzy, ale, wychodząc od niej, powinien pomagać tworzyć i odtwarzać kulturę.

Bardzo interesującą grupę problemów ukazujących wielokulturowe oblicze Europy środkowo-wschodniej wywołały referaty białoruskich polonistów z Państwowego Uniwersytetu im. Janki Kupały w Grodnie. Zagadnienia związane z funkcjonowaniem szkolnej oraz uniwersyteckiej polonistyki na Białorusi okazały się wysoce inspirujące do dyskusji także w perspektywie kształtowania tożsamości narodowej przez literaturę.

Część problemów okazała się być zbieżną z trudnościami, przed jakimi stoi szkoła polska. Prof. Z. Uryga podkreślił, że mimetyczny i instrumentalny typ czytania stwarza trudności w odbiorze dzieła także naszym uczniom. Prof. Ryszard Jedliński (AP Kraków), odnosząc się do referatu mgr Ireny Chlistowskiej (PU w Grodnie), zwrócił uwagę na problemy związane z wychowaniem estetycznym, wpisującym się w nurt edukacji aksjologicznej, akcentując fakt, że wartości estetycznych nie da się omawiać w izolacji.

Prof. Maria Lizisowa (AP Kraków) wyliczyła dodatkowe bariery, które stoją przed białoruskimi studentami filologii polskiej. Przede wszystkim niewielu z nich wynosi język polski z domu, a jeśli już, to znaczna część powiela nieprawidłowe wzorce językowe. Jednak większość studentów rozpoczyna naukę polszczyzny od poznawania alfabetu. Głębokie wejście w strukturę tekstu i języka ma miejsce dopiero na seminarium dyplomowym, a trzeba podkreślić, że problemy naukowe, podejmowane w pracach przez studentów, są równoważne wobec problematyki prac magisterskich studentów polskich.

Prof. Z. Uryga podkreślał wartość polsko-białoruskiego spotkania oraz to, że poloniści z Grodna liczą się w myśli naukowej na Białorusi. Prof. Halina Bursztyńska (AP Kraków) wspominała początki krakowsko-grodzieńskiej współpracy sięgające 1987 roku, kiedy to w Grodnie otwarto polonistykę – wówczas ewenement na skalę republik byłego ZSRR. Brakowało podręczników, bazy językowej i nauczycieli, a jednak grupa entuzjastów sprawiła, że od dwudziestu lat filologia polska na uniwersytecie w Grodnie funkcjonuje, a co więcej, pomimo wielu barier, prowadzi się tam ważkie badania naukowe.

Najbardziej burzliwą i niezmiernie emocjonalną polemikę wywołał jednak dr Anatol Brusiewicz (PU w Grodnie), stwierdzając, że w jego rozumieniu Mickiewicz jest poetą białoruskim. Prof. M. Lizisowa podkreśliła, że nie wolno patrzeć na przynależność narodową Mickiewicza z dzisiejszego punktu widzenia, gdyż w jego czasach zapatrywano się na tę sprawę zupełnie inaczej. Podobne stanowisko zajął prof. Z. Uryga, odwołując się do odbijającej się w twórczości wieszcza tradycji wspólnoty wyobrażeń, kultury i języka w obrębie „wielkiej ojczyzny". Dr K. Bakuła zwrócił uwagę, że fakt, iż zarówno Litwini, Białorusini, jak i Polacy chcą widzieć w Mickiewiczu swego narodowego wieszcza, świadczy o wielkości i randze tego poety. Również dr Piotr Kołodziej (AP Kraków) stwierdził, że fenomen Mickiewicza widać w tym, jak żarliwie Białorusini chcą go uczynić swym rodakiem, co związane jest także z poszukiwaniem tożsamości i kulturowych korzeni przez „młody" naród, od niedawna korzystający z dobrodziejstw posiadania własnej państwowości. Wydaje się, że spór o Mickiewicza ma charakter akademicki i można go rozstrzygać na wiele sposobów w zależności od przyjętych kryteriów. Sam dr A. Brusiewicz przyznał na zakończenie, że Mickiewicza można traktować jako poetę europejskiego, co, jak należy sądzić, powinno satysfakcjonować obie strony sporu.

Ważnym wątkiem dyskusji XIII Jesiennej Szkoły Dydaktyków był wpływ najnowszych technologii informacyjnych i multimedialnych na kształt kultury czytelniczej oraz potrzeby edukacyjne. Rozważano m.in. szanse i zagrożenia stwarzane dla kształcenia polonistycznego przez mass media (zwłaszcza Internet). Prof. Alicja Baluch (AP Kraków) zauważyła niewykorzystane możliwości zapoznawania uczniów z normami czytania znawców, jakie stwarza Internet. Warto byłoby zatem zadbać o to, aby internetowe opracowania lektur, po które sięga większość uczniów, przygotowywali kompetentni autorzy. Dr H. Kaczorowska oraz prof. R. Jedliński podkreślali fakt, iż media kształtują nowe wzorce komunikacyjne, co ma negatywne skutki dla szkolnej interpretacji tekstu. Natomiast dr B. Skowronek zwrócił uwagę, że multimedia rządzą się odmiennymi prawami odbioru w stosunku do filmu, literatury czy malarstwa. Podkreślił także, że tekst literacki, funkcjonujący w szkolnym odbiorze, nie jest zjawiskiem wtórnym wobec przekazu medialnego, ale sytuuje się obok multimediów. Prof. Z. Uryga zwrócił uwagę na konkurencyjność mediów wobec zadań szkolnej polonistyki i sugerował, że wobec tego zadaniem polonisty powinno być demaskowanie manipulacji medialnych i ich krytyczny odbiór.

Na problem wygasania tzw. nowoczesnego paradygmatu humanistycznego i wynikających z tego konsekwencji dla polonistycznej dydaktyki zwrócił uwagę dr M. Pieniążek. Podkreślił, że kultura ponowoczesna, która coraz silniej uwarunkowuje działania szkoły i potrzeby edukacyjne ucznia, gubi takie własności, jak ciągłość, spójność, strukturalne uporządkowanie poszczególnych dziedzin wiedzy.

Rzeczywistość, która będzie otaczać nas i ucznia wkrótce może zaprzeczyć wszelkim modelom podtrzymującym wiarę w takie kategorie, jak kompletność i nieomylność. Pytanie, czy jesteśmy w stanie przygotować takie metody nauczania i interpretacji, które będą w stanie pogodzić formacyjne i aksjologiczne cele kształcenia z doświadczeniem pluralizmu kulturowego, „płynnej nowoczesności" i rozmyciem gatunków literackich, pozostało otwarte.

Spis treści

Przedmowa 3

Regina Pawłowska
Akademickie a szkolne czytanie tekstu literackiego (zróżnicowanie potrzeb i możliwości badacza i ucznia jako odbiorców) **8**

Kornelia Rybicka
Komplementarność wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej w kształceniu polonistycznym **17**

Maria Gorlińska
Problem tajemnicy poezji w edukacji szkolnej **25**

Светлана Мусиенко
Традиции Болеслава Пруса в творчестве Зофьи Налковской (к проблеме интерпретации) **31**

Magdalena Marzec
Kilka uwag o pracy z tekstem poetyckim w gimnazjum **43**

Dorota Amborska-Głowacka
Problem szkolnej interpretacji tekstów w perspektywie podmiotowości **61**

Dariusz Szczukowski
Interpretacja jako rozmowa **71**

Agata Wójtowicz-Stefańska
Licealne (prze)boje z ironią, czyli skąd się biorą trudności w interpretacji tekstów ironicznych **80**

Paweł Sporek
Lektura Norwida we współczesnych podręcznikach gimnazjalnych do literatury i kultury **89**

Jolanta Fiszbak
Z problemów odbioru klasyki w gimnazjum na przykładzie rozważań o ludowości ballad Adama Mickiewicza **100**

Maria Kwiatkowska-Ratajczak
Między cogito a dubito. Uczniowskie drogi nie tylko do Różewicza **113**

Elżbieta Mikoś
Empatia i hermeneutyka. Poszukiwanie relacji **122**

Grażyna Tomaszewska
Jak patrzeć w dwa okna? *Niebo* Wisławy Szymborskiej a szkolne interpretacje **133**

Janusz Waligóra
Wolność jak chałwa? O uwarunkowaniach szkolnego dialogu interpretacyjnego **144**

Małgorzata Wójcik-Dudek
Biblijne czytania na lekcjach języka polskiego **154**

Kordian Bakuła
Dwa mitologiczne pojedynki: Dawida z Goliatem, Hektora z Achillesem **161**

Stanisław Bortnowski
Szaleństwo jako sposób działań polonistycznych **169**

Marta Szymańska
Scenariusze dla nauczycieli a analiza języka poezji **174**

Jerzy Podracki, Katarzyna Kozłowska
Sprawność tekstotwórcza maturzystów w zakresie interpretacji fragmentu prozy (nowa matura) **181**

Beata Prościak
„Rozprawka z czytania ze zrozumieniem" – czyli o najnowszej formie matury pisemnej z języka polskiego na poziomie podstawowym **188**

Dominika Dworakowska-Marinow, Małgorzata Gajak-Toczek
Czytając Herberta. Poezja autora *Rovigo* w świetle sztuk plastycznych i muzyki **198**

Elżbieta Mazur
Motyw tańca w literaturze i malarstwie (w perspektywie kulturowej) **207**

Anna Ślósarz
Szkolna interpretacja w epoce mass mediów i multimediów **219**

Bogusław Skowronek
Jak dzisiejsza młodzież interpretuje dzieła filmowe. Wnioski dla dydaktyki polonistycznej **229**

Piotr Kołodziej
Warunki odbioru dzieła malarskiego w szkole, czyli o strukturowaniu sytuacji wytwarzania znaczeń **237**

Dorota Karkut
Interpretacja jako dialog. W poszukiwaniu celów i metod interpretacji dzieła malarskiego **254**

Elena Bilutenko
Nowy obraz ojczyzny w romantyzmie polskim (na przykładzie *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza) **263**

Anatol Brusiewicz
Mickiewicz i Miłosz – miejsca wspólne **269**

Helena Nielepko
Twórczość Stanisława Wyspiańskiego w szkole średniej i wyższej na Białorusi **274**

Irena Chlistowska
Problem piękna i brzydoty w twórczości Marii Dąbrowskiej **283**

Marek Pieniążek, Katarzyna Lange
Konferencyjne dyskusje o metodycznych problemach kształcenia odbioru tekstów literackich i innych tekstów kultury – podsumowanie **290**

Contents

Introduction 3

Regina Pawłowska
Academic reading of a literary text compared to school reading: diversity of needs and possibilities of a researcher and a student as a recipient **8**

Kornelia Rybicka
Complementarity of explanatory and interpretive knowledge in Polish philological education **17**

Maria Gorlińska
Mystery of poetry in school education **25**

Светлана Мусиенко
Bolesław Prus w świadomości twórczej Zofii Nałkowskiej **31**

Magdalena Marzec
Remarks on poetic text – based tasks in the lower secondary schools 43

Dorota Amborska-Głowacka
Problems of text interpretation at school in the perspective of subjectivity **61**

Dariusz Szczukowski
Interpretation as a conversation **71**

Agata Wójtowicz-Stefańska
Fighting irony in the secondary school: the source of difficulties in interpreting ironic texts **80**

Paweł Sporek
Reading Norwid in the contemporary literature and culture textbooks for the lower-secondary school **89**

Jolanta Fiszbak
Deliberations on the folk character of Adam Mickiewicz's ballads as an example of the problem with the reception of classics in the upper primary school **100**

Maria Kwiatkowska-Ratajczak
Between cogito and dubito. Pupils' roads to Różewicz – and others **113**

Elżbieta Mikoś
Empathy and hermeneutics: searching for relations **122**

Grażyna Tomaszewska
How to look through two windows? *The Sky* by Wisława Szymborska and school text interpretations **133**

Janusz Waligóra
Freedom as halvah? On the conditions for an interpretive dialogue in school education **144**

Małgorzata Wójcik-Dudek
Biblical readings in a lesson of Polish **154**

Kordian Bakuła
Two mythological duels: David vs. Goliath and Hector vs. Achilles **161**

Stanisław Bortnowski
Madness as a method of teaching Polish **169**

Marta Szymańska
Teaching scenarios and analysis of the language of poetry **174**

Jerzy Podracki, Katarzyna Kozłowska
Text production skills of secondary school – leaving students in interpretation of a fragment of prose (the new Matura examination) **181**

Beata Prościak
An essay based on reading comprehension' – on the new form of the written Matura exam in Polish **188**

Dominika Dworakowska-Marinow, Małgorzata Gajak-Toczek
Reading Herbert. Poetry of the author of *Rovigo* in the light of the visual and musical arts **198**

Elżbieta Mazur
Motive of dance in literature and painting (in cultural perspective) **207**

Anna Ślósarz
School interpretation in the era of mass media and multimedia **219**

Bogusław Skowronek
How do the contemporary young people interpret film works. Conclusions for the teaching of Polish **229**

Piotr Kołodziej
Conditions for painting interpretation in school **237**

Dorota Karkut
Interpretation as a dialogue. In the search for goalsand methods of interpreting a painting **254**

Elena Bilutenko
New image of homeland in Polish Romanticism on the example of Mickiewicz's *Pan Tadeusz* **263**

Anatol Brusiewicz
Mickiewicz and Miłosz – shared places **269**

Helena Nielepko
Stanisław Wyspiański's works in secondary and higher schools in Belarus **274**

Irena Chlistowska
The problem of the beautiful and the ugly in the works by Maria Dąbrowska **283**

Marek Pieniążek, Katarzyna Lange
Conference disputes on methodological problems in teaching the reception of literary texts and other texts of culture – a summary **290**