

Liceum, muzeum, mauzoleum... O wskrzeszaniu arcydzieł na lekcjach polskiego

High school (Polish: *liceum*), museum, mausoleum...
On reviving masterpieces during classes of the Polish
language and literature

Piotr Kołodziej

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Abstract: Theodor W. Adorno claimed that “museum and mausoleum are related not only phonetically. Museums are like family tombs of artwork.” The author of this text comes to the conclusion that this set of sound-alike words can be topped up with another word – high school (Polish: *liceum*). The ones responsible for completing school curricula and textbooks fill them up with texts of culture for some reasons considered important and valuable. They also segregate them according to various order (on high school level it is mainly a chronological order). This “compulsory collective existence”, which might be understood if we take an academic context into consideration (history of art, history of literature), very often does not make sense to high school students. The author of this text wonders why it is the way it is and what to do so that high school does not change into museum, and even mausoleum. And how to make high school students appreciate the values acknowledged by experts. Looking for the solutions, the author starts with reflections on art, expresses a negative opinion on the new high school curriculum, refers to works of experts on various fields (e.g. history of art, sociology, didactics, philosophy) and – most of all – refers to literary works and paintings.

Keywords: art, literature, education, curriculum, design of teaching the Polish language and literature

Streszczenie: Theodor W. Adorno uważał, że „muzeum i mauzoleum łączy nie tylko skojarzenie fonetyczne. Muzea są jak rodzinne groby dzieł sztuki”. Autor szkicu dochodzi do wniosku, że do tego zestawu podobnie brzmiących słów można dopisać trzecie – liceum. W szkolnych programach i podręcznikach gromadzi się teksty kultury z jakichś powodów uznane za ważne i wartościowe oraz układa w rozmaitych porządkach (na poziomie liceum głównie w porządku chronologicznym). Ta „przymusowa zbiorowa egzystencja”, zrozumiała z perspektywy akademickiej (historia sztuki, historia literatury), z perspektywy ucznia często nie ma sensu. Autor szkicu zastanawia się, dlaczego tak się dzieje i jak spowodować, by liceum nie zamieniało się ani muzeum, ani tym bardziej w mauzoleum. Jak spowodować, by to, co uznane za wartość przez specjalistów, mogło stać się wartościowe również dla niespecjalistów, poddawanych w szkole edukacji ogólnej. Szukając rozwiązań, autor szkicu wychodzi od rozważań na temat fenomenu sztuki, krytycznie ocenia najnowszą podstawę programową dla liceum, odwołuje się do prac specjalistów z różnych

dziejzin (m.in. historia sztuki, socjologia, dydaktyka, filozofia) i – przede wszystkim – do samych dzieł literackich i malarskich.

Słowa kluczowe: sztuka, literatura, edukacja, podstawa programowa, projektowanie kształcenia w ramach szkolnego przedmiotu 'język polski'

Dziesięć tysięcy starych rzeczy

Są talerze, ale nie ma apetytu.

Są obrączki, ale nie ma wzajemności
od co najmniej trzystu lat.

Jest wachlarz – gdzie rumieńce?

Są miecze – gdzie gniew?

I lutnia ani brzęknie o szarej godzinie.

Z braku wieczności zgromadzono

dziesięć tysięcy starych rzeczy.

Omszały woźny drzemie słodko

zwiesiwszy wąsy nad gablotką.

(Szyborska 2000, 66)

Któż z nas nie zna tego skromnego wiersza równie skromnej poetki, która z właściwym sobie dystansem próbuje uchwycić istotę ludzkiej egzystencji, powiedzieć coś o rozpacz przemijania. W tytułowym muzeum, jak to w muzeum, zgromadzono „dziesięć tysięcy starych rzeczy”. Jest wszystko: stołowa zastawa – zapewne świadek wspaniałych uczt albo cichych posiłków w samotności, są ślubne obrączki nakładane drżącą ręką przez nowożeńców, widzimy również bardzo przydatny niegdyś wachlarz, gdy chciało się ukryć oznaki zażenowania albo zachwyty, jest i miecz, którego można było użyć do obrony najświętszych wartości lub wbić komuś w plecy, są wreszcie muzyczne instrumenty, zdolne swego czasu przemówić językiem Boga. W muzeum wszystkie tego typu przedmioty skrupulatnie gromadzimy, konserwujemy, katalogujemy i odsyłamy do magazynu albo umieszczamy w określonych porządkach, przygotowując konkretne wystawy. Choćby jednak były to wystawy najpiękniejsze i eksponowane przedmioty były najpiękniejsze – wszystko na nic. Tak w każdym razie zdaje się twierdzić Szyborska. Cóż z tego, że są talerze, skoro nie ma apetytu, że są obrączki, skoro nie ma wzajemności... To tylko martwe rzeczy w muzeum, by nie powiedzieć wprost – w mauzoleum¹, które dziś istnieją co najwyżej jako świadectwo czyichś dawno przebrzmiałych uczuć, emocji, pragnień czy namiętności. Nie potrafimy ich ożywić. Przez pewien czas mogą mieć one dla nas jakąś wartość ze względu na swój wiek, sposób wykonania lub materiał, ale w dalszym ciągu będą to tylko przedmioty, które i tak kiedyś zostawimy. Co gorsza, owe przedmioty przeżyją nas swym przedmiotowym życiem, choć to przecież my marzymy o wieczności. Autorka *Muzeum*, jak wiemy zwłaszcza z pointy wiersza, próbuje złagodzić tę rozpacz istnienia humorem:

¹ Theodor W. Adorno pisał wprost: „muzeum i mauzoleum łączy nie tylko skojarzenie fonetyczne. Muzea są jak rodzinne groby dzieł sztuki” (cyt. za Poprzeczka M., *Na oko: Zbiegowiska arcydzieł*, <http://www.dwutygodnik.com/artykul/118-na-oko-zbiegowiska-arcydzieł.html> (dostęp: 30 XII 2017)).

Co do mnie, żyję, proszę wierzyć.
Mój wyścig z suknią nadal trwa.
A jaki ona upór ma!
A jakby ona chciała przeżyć!

Wyzwanie rzucone „obszarom nieba, przestrzeni i czasu”

Trzeba jednak zauważyć, że zdarzają się wśród obiektów muzealnych również przedmioty szczególnego typu. Dzieła sztuki. Sztuki, która – jak dowodzi Jurij Łotman – „towarzyszy ludzkości na przestrzeni całego jej potwierdzonego historycznie istnienia” (Łotman 1984, 7). Ludzkie dłonie namalowane w jaskini na indonezyjskiej wyspie Sulawesi pozdrawiają nas od 40 tysięcy lat². Od tysięcy lat całkiem podobny gest wykonują również mieszkańcy jaskini El Castillo z hiszpańskiej Kanabrii³ albo jaskini Cueva de las Manos w prowincji Santa Cruz w Argentynie⁴.



Ręce w Cuevas de las Manos nad Río Pinturas w prowincji Santa Cruz, Argentyna. Fot. Mariano, 2005. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SantaCruz-CuevaManos-P2210651b.jpg> (dostęp: 30 XII 2017).

² Zob. np.: Vergano D., *Cave Paintings in Indonesia Redraw Picture of Earliest Art*, <https://news.nationalgeographic.com/news/2014/10/141008-cave-art-sulawesi-hand-science/> (dostęp: 30 XII 2017).

³ Zob. np.: Marshall M., *Oldest confirmed cave art is a single red dot*, <https://www.newscientist.com/article/dn21925-oldest-confirmed-cave-art-is-a-single-red-dot/> (dostęp: 30 XII 2017).

⁴ Zob. np. *Cueva de las Manos, Río Pinturas*, <http://whc.unesco.org/en/list/936> (dostęp: 30 XII 2017).

Różne miejsca na świecie, różny czas, ale podobna potrzeba ekspresji, kontaktu, pozostawienia śladu. Nawet technika wykonania podobna, a przecież żaden mieszkaniec jaskini z Kanabrii zapewne nie podróżował do Indonezji w poszukiwaniu warsztatowej inspiracji. Coś każe człowiekowi tworzyć, niezależnie od czasu i miejsca, choć aktywność ta nie wydaje się przecież niezbędna dla zachowania gatunku. Widocznie podobnie jak i jedzeniu oraz prokreacji (na co zwracał uwagę Zygmund Freud) również i sztuce towarzyszy nagroda w postaci przyjemności. Ale oczywiście przyjemności zupełnie innej – by tak rzec – wyższego rzędu, która od zawsze pozycjonuje nas na szczycie ziemskiej hierarchii bytów. To jednak nie jedyny powód odwiecznej artystycznej aktywności ludzi. Alicja Helman, analizując poglądy słynnego teoretyka sztuki i psychologa percepcji, Rudolfa Arnheima, zauważa:

Sytuacja człowieka w świecie od najdawniejszych czasów wymagała odeń zrozumienia istoty obserwowanych rzeczy i przewidywania ich zachowania na podstawie tej obserwacji. Jedną z podstawowych funkcji sztuki jest zatem odkrywanie porządków i praw (Helman 2004, 9).

W podobnym tonie wypowiada się przywoływany już Łotman, przekonując, że – najwyraźniej wpisana w nasz gatunek – „konieczność istnienia sztuki jest pokrewna niezbędności wiedzy, a sama sztuka jest jedną z form poznania życia, walki człowieka o potrzebną mu prawdę” (Łotman 1984, 7). Ludzie od zawsze tworzą więc sztukę, czyli obiekty – jak sama nazwa wskazuje, nie tylko w języku polskim – sztuczne, by za pomocą tych sztucznych wytworów poszukiwać prawdy o sobie, by odpowiadać na pytania, wobec których bezradna jest również nauka, by zdobywać wiedzę inaczej niedostępną. „Wiedzę bez argumentów”, jak ją określa Maria Gołaszewska (Gołaszewska 1977, 27). To znaczy nie bez argumentów w ogóle, ale bez tego typu dowodów naukowych, jakich dostarcza nam fizyka lub chemia.

Sztuka pozwala zajrzeć głębiej w życie drugiego człowieka niż jest to możliwe w potocznych kontaktach; pozwala też uczestniczyć w doświadczeniach, których nie posiada się samemu. To właśnie skłania do wysuwania pytań filozoficznych i prób udzielenia na nie odpowiedzi: o sens życia, o miejsce człowieka w świecie, o istotę własnej osobowości (autoidentyfikacja), o granice własnej wolności, o zakres możliwych przemian samego siebie w społeczności, o możliwość, zakres, głębię wzajemnych kontaktów międzyludzkich, o naczelne wartości życia ludzkiego itp. (Gołaszewska 1977, 9).

Krótko mówiąc, o to, jak żyć. Trudno oczywiście o pytanie bardziej naiwne, ale – o czym przekonuje Szymborska w wierszu *Schyłek wieku* – człowiek, od początku swego istnienia, „nie ma pytań pilniejszych / od pytań naiwnych” (Szymborska 2000, 261). Dlatego pewnie też nigdy nie było ludziom żal sztucznego światła, by zamalowywać pogrążone w naturalnym mroku ściany jaskiń, bez cienia gwarancji nawet, że ktoś ten ślad kiedykolwiek odczyta.

Ale przecież i te ślady odczytaliśmy – tysiące lat później. I zachwyciliśmy się, mimo że nie wszystko potrafimy zrozumieć. Zbigniew Herbert urzeczony niezwykłością Lascaux podkreśla:

Zdaję sobie sprawę, że wszelki opis – inwentarz elementów, bezsilny jest wobec tego arcydzieła, które ma tak osłepiającą i oczywistą jedność (Herbert 2014, 10).

Po zakończeniu wizyty w „podziemnej Kaplicy Sykstyńskiej naszych praociców” autor *Barbarzyńcy w ogrodzie* napisał wprost:

Wracalem z Lascaux tą samą drogą, jaką przybyłem. Mimo że spojrzałem, jak to się mówi, w przepaść historii, nie miałem wcale uczucia, że wracam z innego świata. Nigdy jeszcze nie utwierdziłem się mocniej w kojącej pewności: jestem obywatelem Ziemi, dziedzicem nie tylko Greków i Rzymian, ale prawie nieskończoności. To jest właśnie ludzka duma i wyzwanie rzucone obszarom nieba, przestrzeni i czasu (Herbert 2014, 19)

Wizyta w Lascaux była zatem dla Herberta przeżyciem niemalże mistycznym, a wszystko przez to, że tysiące lat przed naszą erą nasi przodkowie odczuwali potrzebę ekspresji, kreowania, utrwalania. Ta swoista „zemsta ręki śmiertelnej”, by znów odwołać się do innego utworu polskiej Noblistki⁵, dokonała się w języku sztuki. I to się nie zmienia: sztuka od zawsze potrzebowała „sztucznego” języka, który dziś semiolodzy nazywają kodem estetycznym. Kody tego typu, jak objaśnia Pierre Giraud, pełnią podwójną funkcję. Jedne „przedstawiają nieznanne, wkraczając tam, gdzie nie sięgają już kody logiczne [czyli np. język matematyki], pozwalając uchwycić to, co niewidzialne, niewypowiedzialne, irracjonalne”. Inne zaś „oddają nasze pragnienia, stwarzając nowe, urojone światy i społeczeństwa przeszłości, które kompensują niedobory i frustracje żywych społeczeństw i światów (Giraud 1974, 82). I jedno, i drugie zapisano w Lascaux, i jedno, i drugie warte jest zachodu.

Jeżeli Giraud, Herbert, Gołaszewska czy Łotman się nie mylą, to zgromadzone w muzeach dzieła sztuki mają więc zupełnie inne znaczenie niż wszystkie talerze, obrączki, wachlarze czy miecze razem wzięte. Nie są to – jak w przypadku obiektów z wiersza Szymborskiej – tylko zwykłe rzeczy, dziś martwe, jak stara lutnia, z której nie da się już wydobyć dźwięku, ale którą można podziwiać na dostojnej ekspozycji. To coś, co wprawdzie wymaga trudu odczytania, interpretacji, ale także coś, co od czasu do czasu przynajmniej przynosi człowiekowi, jak poświadcza Herbert, „kojącą pewność” sensu istnienia.

Przymusowa zbiorowa egzystencja

Zatem nic prostszego, można by powiedzieć. Muzea, galerie czy biblioteki pełne są wybitnych dzieł sztuk wszelakich. Problem jednak rozpoczyna się już na poziomie ich doboru i układu. Maria Poprzącka zwraca uwagę na

⁵ Chodzi o utwór *Radość pisania*.

przykład, że miejsca obrazów w muzeum (jak i wszystkich innych muzealnych obiektów zresztą) są nie tyle rekonstruowane, ile konstruowane. Po prostu zestawia się te przedmioty w określonych porządkach, z reguły w najlepszej wierze, najczęściej korzystając z wypracowanych przez historię sztuki siatek, w które badacze zdołali owe obiekty uprzednio uchwycić: w siatkę chronologiczną, z podziałem na epoki, stulecia czy mniejsze jeszcze okresy, siatkę stylową, biograficzną lub geograficzną (Poprzęcka 2000, 63-64, 65).

Okazuje się, że purpurowy bądź szafirowy kolor muzealnej ściany, zbliżenie Simmlera do Rodakowskiego czy Siemiradzkiego do Gierymskiego może budzić żywe, negatywne lub pozytywne reakcje, choć przecież same dzieła pozostały w swej substancji i strukturze nietknięte. Podobnie stłoczenie na ścianach kilkuset obrazów Cybisa, wyszykowanie amfilady z płócien Brzozowskiego, wygrozdzenie szpitalnymi parawanami izolatek dla *Zielników* Aliny Szapocznikow nie narusza w istocie formy dzieł. Ale właśnie na ekspozycji można się przekonać, jakie znaczenie dla dzieła ma jego „miejsce”, a zarazem jak trudno jest owo „przystojne” miejsce stworzyć, znaleźć właściwe otoczenie, konfigurację i sąsiedztwo. (...) Galeria bowiem to przede wszystkim przymusowa zbiorowa egzystencja, podyktowana decyzją kuratora czy komisarza wystawy, wzajemne obcowanie ze sobą dzieł w tym samym miejscu, w jednej, korzystnej lub niesprzyjającej przestrzeni. W przypadku muzeów ta wspólnota zostaje narzucona dziełom, których miejsca przeznaczenia były różne, jako iż były one zwykle czym innym niż „obiettami ekspozycyjnymi”. Ale nawet jeśli jako takie zostały stworzone, każde ma swe własne, czasem bardzo intensywne istnienie i ich kohabitacja jest równie trudna jak współżycie pod jednym dachem silnych indywidualności. Chyba nigdzie indziej problem „miejsca dzieła” nie rysuje się tak ostro i w tak praktycznym wymiarze jak na muzealnej sali (Poprzęcka 2000, 66).

Coraz więcej talerzy, coraz mniej apetytu...

Otóż tym razem myli się autorka cytowanej *Pochwały malarstwa*. Jest taka przestrzeń, z czego nie do końca może zdajemy sobie sprawę, w której problem „miejsca dzieła” rysuje się jeszcze ostrzej i w jeszcze bardziej praktycznym wymiarze. I ponadto – na nieporównywalnie większą skalę. Tym miejscem jest... szkoła. W galeriach i muzeach, jak dowodzą badania socjologiczne Mariana Golki, regularnie, to znaczy więcej niż pięć razy w roku, pojawia się – odpowiednio – jeden lub dwa procent społeczeństwa (Golka 1996, 70). Do szkoły natomiast prędzej czy później trafia sto procent populacji. I to na długie lata.

W ramach lekcji języka polskiego odbywa się wielka przymusowa zbiorowa egzystencja arcydzieł, podyktowana decyzją szkolnych komisarzy i kuratorów: ministra edukacji i jego doradców, twórców podstawy programowej, programów i podręczników, dyrektora szkoły czy „zwykłych” nauczycieli w klasach wreszcie. Podobnie jak w przypadku muzeum jest to wspólnota narzucona dziełom, które miały bardzo różne miejsca przeznaczenia, jako że były one zwykle czymś innym niż „obiettami ekspozycyjnymi”, to znaczy – w warunkach szkolnych – czymś innym niż obiettami do tzw.

kształcenia polonistycznego, czy jakkolwiek inaczej ten proces nazwiemy. Innymi słowy, Mickiewicz nie pisał *Dziadów* części II dla klas gimnazjalnych albo – według nowych reguł – do ostatnich klas szkoły podstawowej, a części III do liceum. Z punktu widzenia dzieła literackiego to rozdzielanie nie ma sensu. Podobnie Rembrandt nie malował syna marnotrawnego, kłęczącego z pokorą przed swym kochającym ojcem, z myślą o ilustrowaniu wykładów *Biblii* dla czteroletniej szkoły średniej. Każde pozycjonowanie dzieł w cyklu kształcenia to – podobnie jak w muzeum – zawsze konstruowanie ich sztucznego miejsca, z wykorzystaniem siatek wytworzonych głównie przez literaturoznawców w ramach naukowej dyscypliny. I tak jak niektórym historykom sztuki pewne rozwiązania muzealnych ekspozycji nigdy nie przyjdą do głowy albo na pewne rozwiązania nigdy się oni nie zgodzą, tak i historycy literatury bronić będą swoich okopów świętej Trójcy, choćby żaden uczeń niczego już nie czytał. Skutek jest taki, że coraz więcej w szkole zabytkowych talerzy, ale coraz mniej apetytu. Im bardziej oświatowi komisarze są pewni swoich racji albo im większe mają skłonności do autorytaryzmu, jawne lub skryte, lub im większa ogarnia ich tęsknota do ich szkolnego „kraju lat dzieciennych”, tym sztywniejsza i tym bardziej szczegółowa – by pozostać przy kulinarnej metaforze – narzucona karta dań, w naszych realiach w postaci tzw. podstawy programowej⁶. W dokumencie, który na mocy rozporządzenia ministra edukacji narodowej ma obowiązywać w nowym czteroletnim liceum⁷, oprócz kilkudziesięciu pozycji na liście lektur obligatoryjnych, w części *Warunki i sposób realizacji* znalazły się na przykład takie oto zapisy:

Podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej: liceum i technikum przywraca chronologiczny układ treści, który pozwala na uporządkowanie materiału, poznanie utworów literackich w naturalnym porządku, tak jak one powstawały (...);

Podstawa programowa kładzie duży nacisk na zapoznawanie uczniów z literaturą współczesną, dlatego też materiał literacki, poczynając od dzieł literatury starożytnej aż do literatury wojny i okupacji oraz utworów tematycznie z nią związanych musi zostać zrealizowany w klasach I-III. Klasa IV liceum oraz IV i V technikum

⁶ Wokół tego dokumentu od początku trwały spory, nieraz bardzo emocjonalne, często jednak sprowadzające się wyłącznie do walki o listę lektur obowiązkowych. Ciągłe obowiązujący jeszcze pomysł na tzw. lektury z gwiazdką miał swych gorących zwolenników i przeciwników. Ci ostatni właśnie odnieśli spektakularny sukces. Nowy projekt podstawy programowej dla liceum (który ma wejść w życie po „wygaśnięciu” gimnazjów) zakłada powrót do bardzo obszernego wykazu tekstów obligatoryjnych, będącego odbiciem wyobrażeń na temat szkoły oraz marzeń i tęsknot jego twórców. Z praktyki szkolnej wiadomo, że samo umieszczenie jakiegoś utworu na liście nie przekłada się jeszcze na sukces czytelniczy. Raczej jest dokładnie odwrotnie: większa swoboda w doborze lektur sprzyja pozytywnej motywacji czytelniczej. Wiąże się to jednak na przykład z większą odpowiedzialnością nauczycieli, którą nie wszyscy chcą na siebie przyjmować, czy z częściową decentralizacją systemu, na co nie wszyscy chcą się zgodzić. Na temat samego pojęcia oraz problemów z opracowywaniem podstaw programowych w ramach kolejnych reform oświaty powstała już bogata literatura. Zob. np.: Kłakówna Z.A., 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków, s. 51-62. Tam też stosowna bibliografia.

⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> (dostęp: 20 IV 2018).

w całości przeznaczone są na czytanie utworów literatury po 1945 r. oraz kształcenie i rozwijanie refleksji o ich związkach z tradycją literacką i kulturową⁸.

Cóż te zapisy oznaczają w praktyce? Przede wszystkim to, że proponowana w szkole średniej ekspozycja dzieł obowiązkowo powieliła schematy najnudniejszych muzealnych wystaw. Tu są talerze i wachlarze śre-dniowieczne, a tutaj talerze i wachlarze młodopolskie. A ty, uczniu, nawet nie próbuj ziewać. Albo zresztą ziewaj, bo i tak nic cię nie ominie. Nie ty tu jesteś najważniejszy, ale literackie eksponaty, z którymi bezwzględnie cię „zapoznamy”, cokolwiek ta formuła oznacza. W wielu muzeach, do których nie trzeba przecież przymusowo uczęszczać – ani do osiemnastego roku życia, ani później – już dość dawno zdano sobie sprawę, że narzucone przez porządek naukowej dyscypliny siatki ekspozycyjne nie sprawdzają się, a nawet odpychają ostatnich chętnych chcących jeszcze te instytucje nawiedzać (rzecz nie dotyczy oczywiście specjalistów od sztuki, podobnie jak i specjalistów od literatury, których nic nie zrazi). Szuka się więc nowych układów, nowych, adekwatnych do współczesności rozwiązań i tym samym ratuje resztki tradycji od zapomnienia i degradacji, a czasem nawet zdobywa nowych fascynatów. Trwa walka, by muzeum nie zamieniło się całkiem w mauzoleum. W edukacji ten wysiłek ze strony komisarzy szkolnych wystaw niestety nie jest konieczny, ponieważ szkoła to z definicji instytucja przymusu, tak więc liczna publiczność jest gwarantowana. Policzona co do jednego ucznia. Liceum zamienione w mauzoleum, przede wszystkim „narodowych szczątków i pamiątek”, choćby były to pamiątki wątpliwej wartości artystycznej, zdezaktualizowane lub, z powodów obiektywnych, całkowicie niedostępne dla młodzieży – komisarzom szkolnych wystaw i twórcom obecnej reformy nie przeszkadza. Wprost przeciwnie.

Zresztą już samo sformułowanie: „materiał literacki musi zostać zrealizowany” brzmi niepokojąco, nie tylko w kontekście potencjalnego odbiorcy tegoż, ale nawet samej literatury. Bo coż to znaczy w praktyce „zrealizować materiał literacki”? Zapewne „zaliczyć” nazwiska i tytuły, ułożone według historycznego lub ideologicznego klucza. Przy tego rodzaju zapisach oświatowego prawa hasło „podmiotowość” ucznia czy nauczyciela zaczyna pobrzmiwać jak „język dawnej planety”, za którym kiedyś wzdychał Czesław Miłosz. By zablokować tych, którzy mimo wszystko woleliby spróbować innych niż chronologiczne ekspozycji treści kształcenia w liceum, wprowadzono do podstawy ów sztywny zapis, że literatura po 1945 roku bezwzględnie musi poczekać do czwartej klasy. Oczywiście w trosce o literaturę i w trosce o uczniów. Brakuje tylko informacji, ile lat pozbawienia wolności grozi za zignorowanie tego nakazu. Twórcy dokumentu uważają, że jedyny „naturalny” porządek czytania dzieł to porządek kalendarza. Mają do takiego myślenia prawo, ale w związku z tym nie mają prawa do

⁸ Tamże, s. 39.

używania pojęcia „podmiotowość”. Ani w odniesieniu do nauczyciela, ani tym bardziej w odniesieniu do ucznia. I zresztą pojęcia tego, co bardzo znamienne, w ogóle nie używają. Bo przecież wcale nie o podmiotowość tutaj chodzi⁹.

Przedmioty martwe i przedmioty żywe

Gdy oglądamy rzeczy, które pozostały po naszych bliskich – kubek do herbaty, grzebień czy choćby długopis, możemy ulegać silnym nawet wzruszeniom, ponieważ z osobami, do których one należały, często łączył nas osobisty, uczuciowy czy emocjonalny związek. Te przedmioty więc dotyczą również nas. Z obiektami oglądanymi w muzeum trudno już uzyskać podobny efekt. Talerze i wachlarze z wiersza Szymborskiej są dla nas obojętne. Podobnie rzecz wygląda w szkole: jeżeli nie ma żadnego związku uczniów z eksponowanymi tam dziełami, pomijając już inne bariery odbioru, jeżeli przedmioty te uczniów nie dotyczą, jeżeli przedmioty te znajdują się w kontekście innych przedmiotów, które ucznia również nie dotyczą, i są one ułożone w kolejności powstawania, co również ucznia w żaden sposób nie dotyczy, i mają być czytane w kolejności powstawania, choć żaden człowiek tak książek nie czyta – efekt będzie podobny jak w starożytnym muzeum, do którego wchodzi się w filcowych kapciach, i z pewnością inny od deklarowanego przez szkolnych komisarzy. I nie pomoże żadne zaklinalenie rzeczywistości w stylu – i tu znowu cytat z najnowszej podstawy licealnej: „Kształcenie literackie i kulturowe w liceum oraz technikum powinno akcentować egzystencjalne aspekty doświadczenia siebie, innych, świata”¹⁰. Nie będzie niczego takiego akcentować, ponieważ charakter szkolnej ekspozycji akcentuje zupełnie coś innego: przynależność dzieła do epoki, kontekst macierzysty, reprezentatywność dla pewnego gatunku lub stylu, pożądaną przez prawodawców ideologię czy w ogóle wizję świata, dążenie do kompletności. Przy takim podejściu popełnia się jeszcze jeden strukturalny błąd: wychodzi się od wiedzy wypracowanej przez uniwersytety, gotowej, zewnętrznej i dla ucznia zupełnie obcej, zaprzeczając w ten sposób elementarnym rozpoznaniem na temat procesu uczenia (się). Nie tak uczy się mózg. Jak się uczy – dziś już co nieco wiadomo. Mówiąc najkrócej – nauka jest tym bardziej efektywna, im bardziej jej przedmiot nas dotyczy, im bardziej uczeniu towarzyszą zaangażowanie emocjonalne i intelektualne, uwaga, silna koncentracja umysłu, im bardziej logicznie zdobywana nowa wiedza uzupełnia wiedzę już wcześniej zdobytą, im głębiej treści mózg uczącego się człowieka przetwarza. Sposób pamiętania zależy od sposobu zdobywania wiedzy. Są to rzeczy znane jak *Powrót taty*, by powołać się tym razem na zafrasowanego *Słówką w sprawie higieny* doktora Judyma.

⁹ Co to naprawdę znaczy podmiotowość ucznia i nauczyciela zob. Kłakówna Z.A., 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków, s. 75-108.

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej...*, s. 39.

Rzadko kiedy tego typu zjawiska zachodzą przy transmisji w szkole wiedzy gotowej, ilustrowanej obficie przykładami tekstów drugo- lub trzeciorzędnych i układanych głównie w porządku chronologicznym.

„Filo-logos” i „filo-anthrōpos”

W jednym z esejów Zbigniew Herbert napisał:

Uprawianie historii sztuki sprowadzonej do rejestrowania form, stylów, technik i konwencji jest zajęciem dostojnie jałowym i solennie nudnym. Płodnym natomiast wydaje mi się trud zmierzający do tego, aby nawiązać dialog ze sprawcą dzieła, z jego niepowtarzalnym światem wewnętrznym, miłością, pasją, rozdarciem (Herbert 2008, 54).

Podobnie rzecz się ma z historią literatury. Epatujemy uczniów w szkole Herbertem, ale nie chcemy go słuchać. Choć sami jesteśmy filo-logami, miłującymi teksty, niekoniecznie pozwalamy naszym uczniom *logos* umiłować, bo właśnie zamiast dialogu ze „sprawcą dzieła”, jego „miłością, pasją, rozdarciem”, wychodzimy do uczniów od strony abstrakcyjnego systemu, siatki, a nie problemu, który przez dany utwór jest podejmowany. A przecież sztuka, zwłaszcza ta dobra, a na inną w szkole naprawdę szkoda czasu, „krwawi się problemami”, jak to ujął Gombrowicz, próbuje od zawsze i nieustannie odpowiadać na te kilka naiwnych pytań, które stanowią wspólny egzystencjalny mianownik dla twórców i odbiorców dzieł, uczniów i nauczycieli, Polaków i nie-Polaków, mieszkańców jaskini w Indonezji 40 tysięcy lat temu i obywateli współczesnej zjednoczonej Europy. Dla ludzi po prostu. Nawet dla autorów wprowadzanej właśnie do szkół reformy.

Jakimi zasadami kierować się przy pozycjonowaniu tekstów i kontekstów w szkole, opisała Zofia Agnieszka Kłakówna, głównie w książce *Przymus i wolność* (Kłakówna 2003). Ów proces, nazwany przez krakowską badaczkę projektowaniem sytuacji odbioru tekstów kultury, przede wszystkim ma odbywać się ze względu na *anthrōpos*, a nie na *logos*. Ale *anthrōpos* widziany przez *logos*. Docierając w procesie interpretacji dzieł do istoty *logos*, docieramy jednocześnie do istoty *anthrōpos*, o której te dzieła traktują. A że zajmujemy się w ramach tej koncepcji wyłącznie dla *anthrōpos* sprawami fundamentalnymi, które dotyczą wszystkich, i że robimy to na *logos* wysokiej artystycznej próby, można mieć nadzieję, że pojawi się w trakcie tych działań i *filo*. To znaczy „*filo-logos*” i tym samym „*filo-anthrōpos*”. Krótko mówiąc: *To lubię!*¹¹.

Zguba i ocalenie

Z powodu takiego rozumienia „*filo-logos*” i „*filo-anthrōpos*” właśnie niniejsze rozważania rozpoczęły się od wiersza Wisławy Szymborskiej *Muzeum*. Z tej samej przyczyny również utwór poetycki pojawia się na

¹¹ To oczywiście aluzja do tytułu serii podręczników *To lubię!*, którą miałem szansę współtworzyć dla uczniów szkół średnich. Jest to jedyna w polskiej edukacji koncepcja obejmująca wszystkie etapy kształcenia, w których pojawia się przedmiot „język polski”. Szczegółowe objaśnienia tej koncepcji

koniec. „Dobrze się myśli literaturą” – chciałoby się powiedzieć, przywołując tytuł błyskotliwej książki Ryszarda Koziółka. Tym razem chodzi o wiersz Adama Zagajewskiego pod tytułem *Płótno*. Przedmiot oglądany przez poetę można oczywiście oglądać w muzeum. Ale także w szkole.

Adam Zagajewski, *Płótno*

Stałem w milczeniu przed ciemnym obrazem,
przed płótnem, które mogło zamienić się
w płaszcz, koszulę, chorągiew,
lecz stało się kosmosem.

Trwałem w milczeniu przed ciemnym płótnem,
pełen zachwytu i buntu i myślałem
o sztuce malowania i o sztuce życia,
o tylu dniach pustych i zimnych,

po chwilach bezradności,
po mojej zimnej wyobraźni,
która jest sercem dzwonu
i żyje tylko w rozkołysaniu,

uderzając o to, co kocha
i kochając to, co uderza,
i pomyślałem, że to płótno
mogło być całunem także.

(Zagajewski 2017, 139)

Jak dobrze, że tytułowe płótno „stało się kosmosem”. To znaczy, że ktoś nie zrobił z niego płaszcza czy koszuli, choć przecie i jedno, i drugie w życiu potrzebne. Nawet wykonanie z płótna chorągwi byłoby stratą. Dzięki temu, że malarz zamienił je w dzieło sztuki, możemy zobaczyć „kosmos” – zapewne tę niezbędną człowiekowi prawdę, o której pisał Łotman, i której ludzie szukali już po omacku w jaskiniach.

Bohater wiersza doświadcza skrajnych i sprzecznych uczuć: jest „pełen zachwytu i buntu”. Są to, nawiasem mówiąc, „znaki szczególne” dość podobne do tych, po których można rozpoznać również autorkę wiersza *Muzeum*. Utwór *Niebo* Szymborska pointowała w sposób następujący:

Podział na ziemię i niebo
to nie jest właściwy sposób
myślenia o tej całości.
Pozwala tylko przeżyć
pod dokładniejszym adresem,
szybszym do znalezienia,
jeśli bym była szukana.
Moje znaki szczególne
to zachwyty i rozpacz.
(Szymborska 2000, 285)

można znaleźć w książkach: Kłakówna Z.A., 2003, 2016, a także: Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Wali-góra J., 2011 *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk.

Oczywiście „zachwyt i bunt” Zagajewskiego mają nieco inne źródła. Przede wszystkim dlatego, że poeta formułuje swe spostrzeżenia, patrząc na obraz i myśli nie tylko „o sztuce życia”, jak Szymborska, ale i „o sztuce malowania”. Myśli także o sobie jako o odbiorcy sztuki i jako o twórcy. Jest wobec siebie bardzo krytyczny, „trwa” cierpliwie przed cudzym arcydziełem w milczeniu i pokorze¹². Ma świadomość, ile to kosztuje, jaką cenę płaci się za Arnheimowskie „odkrywanie porządków i praw”, z jakim trudem i w jakim bólu (o ile w ogóle) artyście udaje się ów cel od czasu do czasu osiągać:

(...) myślałem
o sztuce malowania i o sztuce życia,
o tylu dniach pustych i zimnych,

po chwilach bezradności,
po mojej zimnej wyobraźni,
która jest sercem dzwonu
i żyje tylko w rozkołysaniu,

uderzając o to, co kocha
i kochając to, co uderza (...)

Poeta odczuwa wielką ulgę. Płótno, które pozwala zobaczyć kosmos, można było przecież zużyć na całun. Zamiast dumnym „wyzwaniem rzuconym obszarom nieba, przestrzeni i czasu”, stałoby się ono tylko jedną z „dziesięciu tysięcy rzeczy”, materiałem, w który owija się ludzkie zwłoki. I jak te zwłoki rozpadłoby się w proch.

To płótno, jakkolwiek patetycznie to zabrzmiało, jest teraz w naszych rękach, ludzi odpowiedzialnych za edukację. To w naszych rękach jest, jakkolwiek patetycznie to zabrzmiało, zguba i ocalenie¹³. To my możemy ujrzeć w nim uniwersum albo potraktować jako materiał „do przerobienia”. Na grobowy całun.

¹² Poeta pisze: „trwałem”, ponieważ ma świadomość, że obcowanie z arcydziełem z reguły wymaga czasu, choćby ze względu na polisemiczność kodów estetycznych. Projekt nowej podstawy programowej, zawierający wykaz „dziesięciu tysięcy” pozycji lekturowych do „zrealizowania”, i ten aspekt szkolnej edukacji zdaje się lekceważyć. Niech za cały komentarz wystarczą słowa mistrza przedwojennej dydaktyki, Kazimierza Wóycickiego: „przecież nie ma nic szkaradniejszego, trywialniejszego, szkodliwszego nad pośpiech. Pośpiech to powierzchowność, pobieżność chwytanie po łebkach, to niemożność oddania się całą duszą przedmiotowi, pośpiech to wróg kształcenia charakteru, wróg sumienności, uczciwego, szczerego, gruntownego, osobistego stosunku do świata. Pośpiech tworzy snoba, blagierstwo, tandetę. Pośpiech to wróg wesołości. Pośpiech tworzy zirytowanych historyków. Gdzie chodzi o pobudzenie do głębszych przeżyć, pośpiech nic nie zdoła”, Wóycicki K., 1923, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa-Kraków-Lublin-Łódź-Poznań-Wilno-Zakopane, s. 95-96.

¹³ To aluzja do słów Józefa Tischnera: „Człowiek bierze udział w dramacie inaczej niż rzeczy znajdujące się na scenie. Jest istotą dramatyczną w innym sensie, niż jest kobietą lub mężczyzną, dzieckiem lub starcem. Biorąc udział w jakimś dramacie, człowiek wie mniej lub bardziej jasno, że – mówiąc metaforycznie – w jego rękach jest zguba lub ocalenie. Być istotą dramatyczną to wierzyć – prawdziwie czy nieprawdziwie – że zguba i ocalenie są w rękach człowieka. Człowiek może nie wiedzieć, na czym polega jego ocalenie, pomimo to może mieć świadomość, że o coś takiego właśnie w życiu chodzi”, Tischner J., 2001, *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Kraków, s. 10.

Bibliografia

- Cueva de las Manos, Río Pinturas*, <http://whc.unesco.org/en/list/936> (dostęp: 30 XII 2017).
- Golka Marian, 1996, *Socjologiczny obraz sztuki*, Poznań.
- Gołaszewska Maria, 1997, *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, Warszawa.
- Guiraud Pierre, 1974, *Semiologia*, Cichowicz S. (przeł.), Warszawa.
- Helman Alicja, 2004, *Sztuka i psychologia w interpretacji Rudolfa Arnheima. Wstęp do pierwszego wydania polskiego*, w: Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Mach J. (przeł.), Gdańsk.
- Herbert Zbigniew, 2008, *„Mistrz z Delft” i inne utwory odnalezione*, Toruńczyk B. (oprac., układ, komentarz), Citko H. (współpraca), Warszawa.
- Herbert Zbigniew, 2014, *Barbarzyńca w ogrodzie*, Warszawa.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, Kołodziej Piotr, Waligóra Janusz, 2011, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk.
- Koziołek Ryszard, 2016, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec.
- Łotman Jurij, 1984, *Struktura tekstu artystycznego*, Tanalska A. (przeł.), Warszawa.
- Marshall Michael, *Oldest confirmed cave art is a single red dot*, <https://www.newscientist.com/article/dn21925-oldest-confirmed-cave-art-is-a-single-red-dot/> (dostęp: 30 XII 2017).
- Poprzęcka Maria, 2000, *Pochwała malarstwa. Studia z historii i teorii sztuki*, Gdańsk.
- Poprzęcka Maria, *Na oko: Zbiegowiska arcydzieł*, <http://www.dwutygodnik.com/arttykul/118-na-oko-zbiegowiska-arcydzieł.html> (dostęp: 30 XII 2017)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> (dostęp: 20 IV 2018).
- Spitzer Manfred, 2008, *Jak uczy się mózg*, Guzowska-Dąbrowska M. (przeł.), Warszawa.
- Szyborska Wisława, 2000, *Wiersze wybrane*, Kraków.
- Tischner Józef, 2001, *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Kraków.
- Vergano Dan, *Cave Paintings in Indonesia Redraw Picture of Earliest Art*, <https://news.nationalgeographic.com/news/2014/10/141008-cave-art-sulawesi-hand-science/> (dostęp: 30 XII 2017).

Wóycicki Kazimierz, 1923, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa-Kraków-Lublin-Łódź-Poznań-Wilno-Zakopane.

Zagajewski Adam, 2017, *Wiersze wybrane. Nowe wydanie, rozszerzone*, Kraków.

O Autorze:

Piotr Kołodziej – doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca i dydaktyk; adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie (szkoła jest częścią Prywatnego Akademickiego Centrum Kształcenia). Zajmuje się teorią i praktyką kształcenia humanistycznego, interesuje się również antropologią sztuki oraz problemem interpretacji malarstwa i literatury. Autor wielu publikacji poświęconych tym zagadnieniom (np. *Czas na obraz*, Kraków 2013). Współautor koncepcji edukacji ogólnej i humanistycznej, a także prezentujących ją książek: *Pakt dla szkoły* (Gdańsk 2011) oraz *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* (Toruń 2016). W zespole Zofii Agnieszki Kłakówny współtworzył program i serię podręczników do języka polskiego (*To lubię!* – szkoły ponadgimnazjalne). Współautor koncepcji „teatru interakcji” i książki na ten temat (prezentacja idei, ćwiczenia warsztatowe, antologia tekstów): *Szkolny teatr interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, Kraków 2016. Przy współpracy z różnymi instytucjami kulturalnymi i oświatowymi prowadzi w kraju i za granicą (Niemcy, Węgry, Litwa) zajęcia dla nauczycieli i studentów, wykłady otwarte z zakresu literaturoznawstwa i kulturoznawstwa oraz międzynarodowe warsztaty teatralne.