

Docenić uczniów, nauczycieli i... szkolne praktyki interpretacyjne

Appreciate students, teachers and... school interpretive practices

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-2840-4643

Streszczenie: Autorka nawiązuje do opublikowanych w 2024 wyników badania myślenia kreatywnego PISA 2022. Dokumentują one ponadprzeciętną bystrość polskich uczennic i uczniów. Badaczka przekonuje, że wnioski te mówią nie tylko o predyspozycjach młodzieży. Mogą też sygnalizować opór szkoły wobec sformalizowanych i pozbawionych dydaktycznych uzasadnień wymagań wpisanych w podstawę programową. Dowodem potwierdzającym tę tezę są interpretacje opowiadania Gustawa Herlinga-Grudzińskiego *Wieża* dokonane samodzielnie przez absolwentów różnych szkół podstawowych. Licznie cytowane w szkicu fragmenty uczniowskich wypowiedzi obrazują nabyte przez nich umiejętności analityczne oraz spełniają kryteria myślenia twórczego.

Słowa kluczowe: polonistyka szkolna, interpretacja, myślenie twórcze, podmiotowość ucznia i nauczyciela

Abstract: The author refers to the results of the PISA 2022 Creative Thinking Survey, published in 2024, which document the above-average perceptiveness of Polish students. The researcher argues that the findings speak not only about the predispositions of young people but may also signal the school's resistance to the formalized and didactically devoid requirements embedded in the core curriculum. Evidences supporting this thesis are interpretations of Gustav Herling-Grudzinski's short story *The Tower* (*Wieża*) made independently by graduates of various elementary schools. Numerous excerpts from the students' statements quoted in the sketch illustrate the analytical skills they have acquired and meet the criteria of creative thinking.

Key words: school Polish studies, interpretation, creative thinking, student and teacher subjectivity

W powyższym tytule nie przypadkiem nawiązuję do mojej książki *Docenić szkołę* z roku 2021, choć mogłabym przywołać i wcześniejsze szkice, w których od lat opisywałam dobre działania edukacyjne¹. Bardzo często spotykałam się wtedy

¹ Takie przykłady znaleźć można w każdej z trzech kolejnych książek: Kwiatkowska-Ratajczak 2013, 2016, 2021.



z komentarzami, że skupiam uwagę na wybranej, szczególnie humanistycznie uzdolnionej grupie młodzieży oraz nietuzinkowych nauczycielach i nauczycielkach, których efekty współpracy z uczennicami i uczniami prezentowałam. Tymczasem w większości szkół – twierdzili moim adwersarze – ani młodzi ludzie, ani pedagodzy tak nie pracują, bo przeszkadzają im czy to przeładowana ponad miarę podstawa programowa, czy też brak umiejętności metodycznych pedagożek i pedagogów bądź motywacji i kulturowego wyposażenia nastolatków i nastolatek... Z pewnością – czego dowodzą analizy dydaktyczne – polonistyczny regres wywoływały dokumenty programowe i powiązane z nimi podręczniki². Nagminna krytyka szkoły zawsze jednak wydawała mi się nazbyt jednostronna i szablonowa, a w gruncie rzeczy nader niebezpieczna. Szkołę tworzą przecież ludzie i to oni stanowią o jej walorach i mankamentach. Argumentów potwierdzających, że w polskiej edukacji nie dzieje się całkiem źle, dostarczają międzynarodowe badania PISA sprawdzające nie tylko uczniowskie rozumowanie, ale i kreatywność 15-latków. Dokumentują one ponadprzeciętną bystrość młodych Polek i Polaków.

Wyniki mogłyby być jeszcze lepsze, gdyby nauczyciele nie byli ograniczani wymogiem realizowania rozdętych treści programowych, które są taką samą udręką dla kreatywnych umysłów jak dziesięć plag dla mieszkańców starożytnego Egiptu. Mimo tych trudności nasza młodzież w badaniach błysnęła pomysłowością i zajęła w Unii miejsce czwarte (*ex aequo* z nastolatkami z Łotwy, Belgii i Portugalii). Lepszy okazali się tylko uczniowie z Estonii, Finlandii i Danii

– pisał Dariusz Chętkowski w artykule *Badania PISA: polskie nastolatki wypadły świetnie. Tylko dlaczego uczymy dzieci nie tego, co trzeba?* opublikowanym w lipcu 2024 roku na łamach „Polityki” (Chętkowski 2024)³. Przywołując punktowe wyniki uzyskane przez uczennice i uczniów z Polski, podkreślał zarazem, że to dziewczynki osiągają lepsze efekty niż chłopcy, a w całej badanej grupie jedynie 4% spośród młodych ludzi plasuje się na najniższym poziomie twórczego myślenia.

Natomiast **aż jedna trzecia badanych** – dowodził – **spełnia warunki myślenia kreatywnego na dwóch najwyższych poziomach, czyli piątym i szóstym, tj. bardzo dobrym i celującym**. Zatem mało uczniów i jeszcze mniej uczennic jest bardzo słabo lub kompletnie niekreatywna, natomiast większość ma tu duży lub bardzo duży potencjał (Chętkowski 2024, podkr. M.K-R.).

Łódzki nauczyciel i publicysta podkreślał równocześnie częste milczenie na temat zalet młodych (gdyby wyniki były złe, to wtedy warto by o nich pisać...), jak i rozżew między tym, czego wymagają dokumenty oświatowe a uzyskiwanymi przez młodych sprawnościami.

² Przypomnę – jedynie przykładowo, bo liczba głosów krytycznych była zdecydowanie pokazniejsza, że na pomijanie przez decydentów apeli dydaktyków zwracała uwagę m.in. Sienko 2019. Dydaktyczne mankamenty podstawy analizował również Kaniewski 2019. Krytycznie relacje między podstawą programową a podręcznikami licealnymi opisywałam też przed czterema laty w szkicu: Kwiatkowska-Ratajczak 2020.

³ Raport badania myślenia kreatywnego PISA 2022 opublikowano na stronie IBE 18 czerwca 2024. Zob. <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/2437-wyniki-badania-myslenia-kreatywnego-pisa-2022> [dostęp: 4.07. 2024].

Pod pojęciem kreatywności twórcy programu PISA rozumieją „umiejętność tworzenia, oceny i ulepszania pomysłów na rozwiązanie problemu lub twórcze wyrażenie się, które może prowadzić do powstania nowej wiedzy, skutecznych i oryginalnych rozwiązań, produktów czy dzieł sztuki”. Jestem pewien, że takie oczekiwania, szczególnie ulepszania cudzych pomysłów, bycia nowatorskim bądź tworzenia oryginalnych rzeczy, w polskim systemie edukacji stawia się dopiero doktorantowi, a nie 15-latkowi (Chętkowski 2024).

Skoro jednak tak duża grupa uczennic i uczniów osiąga znakomite wyniki, może wiele nauczycielek i wielu nauczycieli częściej niż można by sądzić na podstawie przytoczonej przez Chętkowskiego dość powszechnej opinii, uczy młodych także tego, co trzeba? Może wcale nie tak rzadko edukują obok podstawy programowej, nie realizując jej nazbyt sformalizowanych wymagań? Wnioski PISA mówią z pewnością o predyspozycjach młodzieży, ale sądzę – inaczej niż autor przywołanego tekstu – mogą też sygnalizować/dokumentować opór szkoły wobec odgórnego jej narzucanych i pozbawionych dydaktycznych uzasadnień wymagań. Dlaczego? Taką konstatację można wyprowadzić na podstawie wcześniejszych ustaleń, które potwierdzały fakt, iż twórczość nie zależy wyłącznie

od szczegółowych uzdolnień wrodzonych i może się ujawniać pod wpływem różnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Potrzebne jest silne przekonanie o celowości i wartościowości samego procesu, by możliwości twórcze mogły się rozwinąć, ponieważ kreatywność człowieka jest silnie nasycona wartościami. W dużym stopniu **dzięki wewnętrznej motywacji, obudzonej przez wiarę i postawę wychowawcy, możliwy jest rozwój potencjalności tkwiących w uczniach** (Myrdzik 2006, 233, podkr. M.K-R.).

Kreatywności nie sposób zatem sprowadzić jedynie do dyspozycji/właściwości osobowej. W szkolnej polonistyce łączy się ją również z dwoma innymi elementami: czytaniem na lekcjach utworami obrazującymi inwencje ich autorek i autorów, ale też z inspirowaniem procesu myślenia zakładającego nie tylko wytwarzanie czy przetwarzanie gotowych pomysłów, ale i odtwarzanie związane z rekonstruowaniem, naśladowaniem i objaśnianiem cudzych tekstów, co ująć można ogólnie mianem działań zmierzających do interpretacji jako elementarnej humanistycznej sprawności służącej nie tylko szkole, lecz także późniejszej życiowej praktyce⁴.

Motywacja i samodzielność

Dydaktycy – poloniści od dawna analizowali rozmaite warianty rozwiązań edukacyjnych ukierunkowanych na naukę analizy tekstu i opisywali ich wymierne skutki, co w roku 2023 Grażyna Tomaszewska podsumowała syntetycznym stwierdzeniem:

⁴ Teoretyczne aspekty twórczości i związane z nią praktyczne działania nie są w edukacji szkolnej nowym zagadnieniem. Dydaktycy od lat sięgali do ustaleń powstałych w obrębie różnych dziedzin. Zob. np. Stróżewski 1983; Nęcka 1992; *Twórczość w teorii i praktyce* 2004. O roli naśladowania i objaśniania w edukacyjnym procesie nabywania umiejętności twórczych pisali m.in. Gloton, Clero 1985; Limont 2003. Edukacyjne konsekwencje ustaleń dotyczących kreatywności opisywała też m.in. przywoływana wcześniej Myrdzik 2006. Problematyka ta w odniesieniu do lekcji języka polskiego omawiana była i w późniejszych publikacjach, m.in. *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia* 2011; *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej* 2012.

Przyszłość humanistyki/polonistyki wiąże się bezpośrednio z rangą, jaką wyznaczy się interpretacji (a w konsekwencji - samodzielności myślenia) w kształceniu studentów, nauczycieli (na wszystkich rodzajach studiów) oraz uczniów na wszystkich etapach edukacji (Tomaszewska 2023, 15 z 46, podkr. M.K-R.)⁵.

Takie przekonanie udokumentowała Tomaszewska wieloma badaniami dotyczącymi m.in. znaczenia stosowanych przez nauczycielki i nauczycieli wielorodnych praktyk czytania; niezgody na stałe powielanie/powtarzanie tzw. interpretacji kanonicznych; pretekstowe używanie tekstu w celu potwierdzenia założonych odgórnie tez i równoczesne pomijanie jego elementów niepasujących do przyjętego kierunku lektury; istoty uproszczeń i banalizacji utworu; przełamywania obcości wobec dzieł dawnych twórców; działań inicjujących czytanie krytyczne; inspirowanie namysłu nad tekstem jako szansą na przełamywanie nieczytania; uruchamianie bliższych współczesnej młodzieży rozmaitych form przekładu intersemiotycznego⁶. Za istotną uznała gdańska badaczka również

wagę odzyskania przez ucznia „własnego” głosu, dzięki tworzonej przez niego wykładni rozumienia tekstu, w którym podmiotem jest zarówno uczeń, jak i interpretowany przez niego utwór (Tomaszewska 2023, 16 z 46)⁷,

co przywołuję w związku z lekturą uczniowskich wypowiedzi analityczno-interpretacyjnych dotyczących *Wieży* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, na których chcę dalej skupić uwagę, by pokazać, że samodzielne praktyki interpretacyjne nie zawsze muszą być jedynie życzeniem/postulatem idealizującym szkolną rzeczywistość. A ponieważ skuteczne nauczanie interpretacji to proces ciągły, który zdecydowanie nie zaczyna się dopiero na poziomie ponadpodstawowym, postanowiłam opisać lekturowe sprawności uczennic i uczniów trzech klas I zaczynających kształcenie licealne. Obrazuje to bowiem umiejętności oraz czytelnicze motywacje nabywane przez młodych ludzi współpracujących wcześniej z różnymi nauczycielkami i różnymi nauczycielami w rozmaitych szkołach podstawowych⁸, które kończą zazwyczaj jako 14-latkowie. Pisali swoje analizy, mając lat 15., a więc

⁵ Tekst jest zapisem głosów z panelu dydaktycznego, który odbył się w ramach Konferencji Programowej „Ku Nowej Polonistyce” (17-18 kwietnia 2023 roku) na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

⁶ Badaczka przywołuje bardzo obszerną literaturę przedmiotu. Odsyłając zatem czytelnika do jej tekstu, przywołam w porządku chronologicznym (problematyka interpretacji w ujęciu szkolnym opisywana była od dawna!) tylko niektóre ze wskazanych przez Tomaszewską publikacji: Myrdzik 1999, Pilch 2003, Koziółek 2006, Bortnowski 2009, Janus-Sitarz 2009, Jaskółowa 2013, Janus-Sitarz 2016, Koziółek 2017, Tomaszewska 2019, Szczukowski 2019, Tomaszewska 2021. Do tego zestawu dodać można by i inne ważne dla szkolnej polonistyki prace dotyczące kwestii analizy i interpretacji. Przykładowo wymienię tylko cztery publikacje - wcześniejsze od wskazanych przez Tomaszewską, które miały istotny wpływ na szkolne działania dotyczące nauki analizy i interpretacji tekstu literackiego, czyli np. Chrzastowska, Wysłouch 1978, *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia - oceny - postulaty* 1980, Uryga 1982, Chrzastowska 1987.

⁷ Taki kierunek edukacyjnego działania Tomaszewska udokumentowała, odwołując się do publikacji: Pieniążek 2013, Kłakówna 2016, Kwiatkowska-Ratajczak 2021, Kołodziej 2021.

⁸ Przed jednostronną oceną nauczycielek i nauczycieli przestrzegała też Tomaszewska, pisząc o niebezpiecznych, bo zbanalizowanych interpretacjach czytanych w szkołach tekstów, które „w znacznym stopniu stały się zastępnikiem kształcenia predyspozycji interpretacyjnych. I nie jest to wina leniwych czy nieświadomych nauczycieli, obarczanych chętnie odpowiedzialnością za wszystkie grzechy polityki oświatowej, czy ogólnooświatowych tendencji edukacyjnych, podporządkowanych neoliberalnym, testowym (testowopodobnym) systemom ewaluacyjnym” (Tomaszewska 2023, 18 z 46).

w wieku odpowiadającym badaniom populacji nastolatków w projekcie PISA. Ważny był też wybór utworu zaproponowanego młodzieży do lektury. *Wieża* jest przecież tekstem, w którym niewiele jest jasne i pewne, a w trakcie jej analizy istotny staje się sam proces dociekania i twórcza inwencja czytających. W wyborze ważne były wspomniane cechy tekstu i jego niewielka objętość, ale też przekonanie o roli opowieści dokumentowane przez Jerome Brunera w *Kulturze edukacji*, gdzie psycholog pisał:

jeżeli narracja ma stać się narzędziem umysłu, służącym do wytwarzania znaczeń, wymaga zaangażowania z naszej strony – odczytywania jej, wytworzenia, zanalizowania, zrozumienia jej rzemiosła, wycucia jej zastosowań, dyskusji nad nią (Bruner 2006, 67).

Intrygujące poznawczo było przede wszystkim to, jak młodzi ludzie – podkreślę raz jeszcze – samodzielnie (!)⁹ i niespiesznie (mieli sporo czasu na opracowanie swoich pisemnych rozważań) przeczytają *Wieżę*, jakie jej cechy dostrzegą, na jakie refleksje towarzyszące lekturze tego uciekającego przed jednoznacznością opowiadania Herlinga-Grudzińskiego zwrócą uwagę. Choć sam wybór utworu Herlinga-Grudzińskiego do lektury przez pierwszoklasistki i pierwszoklasistów mógł okazać się przedwczesnym, to odwołanie się do autonomii uczennic i uczniów miało ważne uzasadnienie dydaktyczne. Jak bowiem słusznie dowodziła Zofia Agnieszka Kłakówna, celem edukacji jest „stwarzanie warunków do nieustannego dialogu ludzi i tekstów” (Kłakówna 2003, 72). Chodziło o uruchamianie czytelniczey niezależności i przekonania o znaczeniu budowania wielorodnych perspektyw interpretacji tekstu, wadze osobistego odkrywania rozmaitych wartości istotnych w sztuce i w życiu. Sprawą otwartą/odrębną było, czy to nie nazbyt utopijne założenia, czy jednak uda się dostrzec sygnały zarysowanego wyżej sposobu myślenia o literaturze i dydaktyce w wypowiedziach będących zapisem uczniowskiej lektury utworu.

Co dostrzegli licealiści?

Wieża autorstwa Gustawa Herlinga-Grudzińskiego to liczące zaledwie jedenaście stron opowiadanie powstałe w 1958 roku. Może się zdawać, że to tylko krótki, nic nieznaczący utwór, bo cóż zmieści się na tak niewielu kartach? [Natalia N.]

To pytanie – powtarzające się w wielu pracach licealistek i licealistów – było efektem zaskoczenia między objętością utworu a charakterem zagadnień, które w nim odkryli. Jak bowiem pisał jeden z uczniów:

Opowiadanie Gustawa Herlinga-Grudzińskiego to historia o znaczeniu bólu i cierpienia w życiu człowieka. Wstrząsająca opowieść o samotności, strachu przed śmiercią i jednocześnie cierpliwym oczekiwaniu na nią. Historia trudna i skłaniająca do przemyśleń. [Jan K.]

Uczennice i uczniowie dokonywali interpretacyjnych uogólnień i **wskazywali konkretne problemy, do przemyślenia których inspirował ich tekst Herlinga-Grudzińskiego¹⁰. Wymienię tylko niektóre kwestie zajmujące**

⁹ O roli uczniowskiej samodzielności w procesie kształcenia zob. Chrzastowska, Wantuch 2011.

¹⁰ Wszystkie zastosowane w tej części artykułu wytłuszczenia – co warto wyjaśnić, uprzedzając

młodych ludzi: samotność – jej etapy i rodzaje, choroba, wiara, relacje człowieka z Bogiem, cierpienie, upływ czasu, więzi rodzinne, utrata bliskich, potrzeba rozmowy i bliskości drugiego człowieka, tęsknota za lepszym światem i utrata nadziei, pokonywanie własnych słabości, praca i działanie oraz brak aktywności i monotonia. Udatnie łączyli z nimi refleksje o znaczeniu w utworze symboliki religijnej: wieża, krucyfiks w celi Lebrosso, Pielgrzym świętokrzyski i figura Chrystusa, korona cierniowa, ogród w opowiadaniu a biblijny Eden, ukamienowanie psa „niczym męczennika” [Emilia S., Anna F., Łukasz P., Dobrochna M., Michał Cz.]. Zastanawiali się nad motywem drogi i pielgrzymowania oraz podkreślali: „Ważne jest, że opisywana postać nazywana jest pielgrzymem, a nie wędrowcem. Pielgrzym posiada bowiem jasny cel w swojej podróży, zwykle związany z przestrzenią sakralną” [Tomasz F.]. Kojarzyli ze sobą rozmaite elementy symboliczne tekstu: „Wieżę Strachu porównałabym do rajskiego ogrodu, który stoi pośrodku piekła” – zauważyła nastolatka [Beata S.]. Jej koleżanka jako ważne dla niej wskazała m.in.: umyślną, doskonałą bezcelowość, pozorną i wieczną samotność, nieustanne próby odnalezienia siebie, zawieszenie losu człowieka między życiem a wyobrażeniami i wyjaśniała:

„Doskonała bezcelowość” są to słowa opisujące twórczość Piranesi’ego – włoskiego rytownika, które mają na celu podkreślenie podziwu dla inteligentnego zaplanowania całości kompozycji sztychów. Fraza ta także doskonale pasuje do podsumowania całego dzieła Herlinga. Bezcelowość to pozorny obraz życia Trędowatego, którego cały żywot wydawał się zbędny, niezaplanowany i bezużyteczny. [Natalia B.]

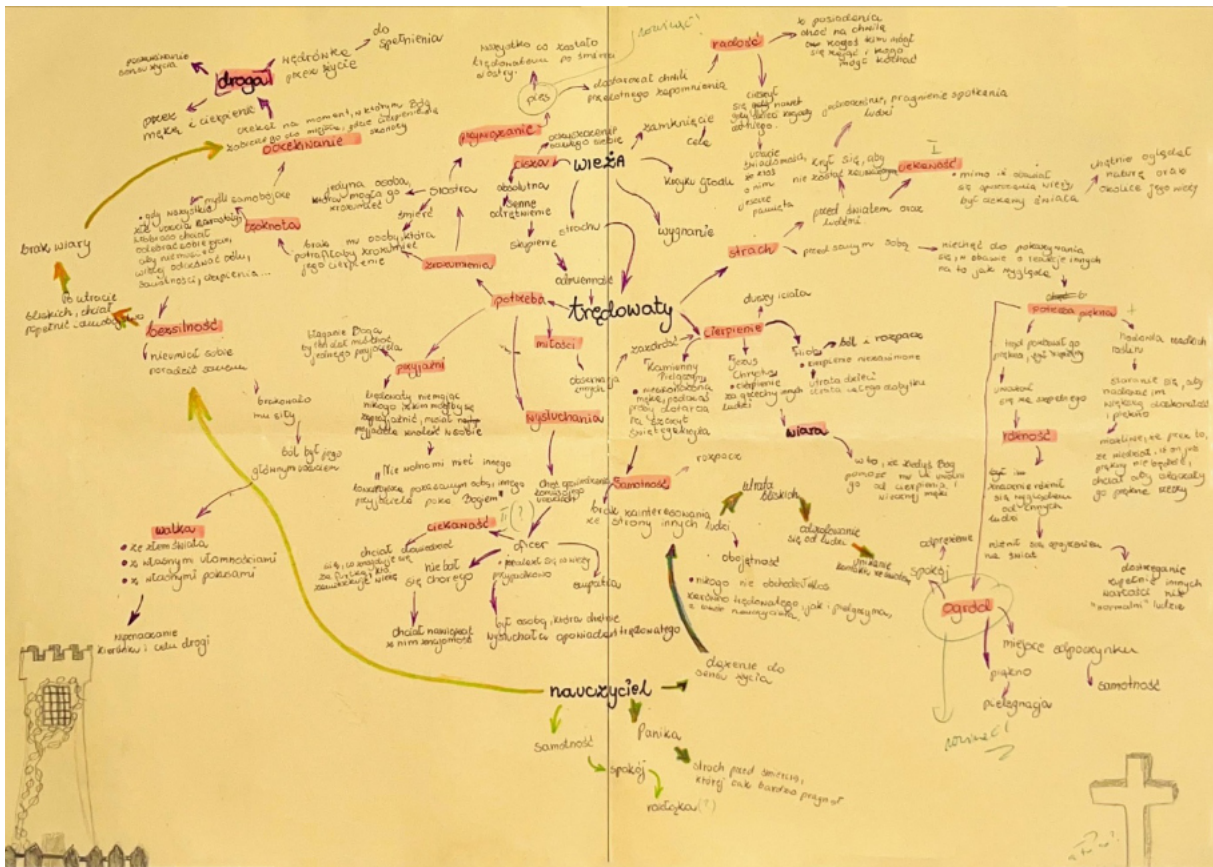
Niektórzy z młodych ludzi wypunktowywali, inni opisywali zagadnienia inspirowane – ich zdaniem – do podjęcia autorefleksji, wyprowadzając z tekstu rozmaite wnioski:

Kolejnym problemem występującym w *Wieży* jest milczenie. Tak jak samotność dotyka ono Lebrosso i Sycylińczyka. W relacji Trędowatego z jego siostrą milczenie ma według mnie charakter prawie sakralny (...). Milczy również starzec i tak jak samotność, milczenie zostało przez niego wybrane. [Iga W.]

Trędowaty został skazany na milczenie, nie dano mu wyboru (...), zamieszkiwał ciszę tak skutecznie, że jego samego przestano zauważać. (...) Mówi się, że najgodniejszym wyrazem nieszczęścia jest milczenie. Emanujemy siłą – nie musimy wszem i wobec uświadamiać innym o naszym bólu, znosimy go sami. Jest to swego rodzaju odmiana heroizmu, zwykle niewidoczna dla ludzkiego oka. [Zofia O.]

Inne osoby milczenie rozumiały jako pełen rozpacz i przeszywający krzyk, który m.in. obrazowano grafiką Erica Lacombe’a *Weight of silence*. Przedstawieniu zagadnień poruszanych w utworze i rysujących się między nimi związków służyły też samodzielnie sporządzone przez młodych ludzi plastyczne zapisy przypominające mind-mapy:

dalszą prezentację materiału dokumentacyjnego – eksponują cechy myślenia twórczego zaobserwowane w wypowiedziach licealistów i licealistek. Model takiego myślenia – za Davidem N. Perkinsem i Ireną Obuchowską – przytacza m.in. Barbara Myrdzik, ujmując w ramach schematu następujące cechy: 1. wzruszenie estetyczne, 2. celne znajdowanie problemów, 3. umysłową ruchliwość, 4. zgodę na ryzyko, 5. obiektywność, 6. wewnętrzną motywację (podają za: Myrdzik, 2006, 248-249).





Proponowano również ilustracje ujmujące dostrzeżone przez młodych czytelników i młode czytelniczki **uogólnione znaczenia utworu**. Oto dwa przykłady takiego ujęcia, towarzyszącego uczniowskim werbalnym analizom *Wieży* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego.

Wieża była przez młodych ludzi zarówno w wypowiedziach słownych, jak i na ilustracjach pojmowana w rozmaity sposób. Kojarzyli ją z symbolem chrześcijańskim, strefą związku między człowiekiem a Bogiem, ale i obszarem oddzielającym od innych ludzi, tym narzuconym człowiekowi przez społeczeństwo oraz tym, które człowiek buduje w sobie samym, zmianami w obrębie przestrzeni wywołwanymi życiowymi zdarzeniami lub wpływającym czasem...

Lektura szkolnych wypowiedzi uświadamiała, że utwór inspirował do zainteresowania kwestiami metafizyki i stawiania pytań egzystencjalnych.

Czym jest zatem tytułowa *Wieża*? To nie tylko miejsce schronienia. Trędowaty nauczył się w niej żyć, akceptował swoje trudne doświadczenia. Starzec poddał się, dał się pokonać wszystkim nieszczęściom i smutom. Ale to od nas zależy, jak się zachowamy. Czy jak Trędowaty, który został zamknięty w wieży, polubimy swoją celę, czy jak starszy człowiek z Mucrone, sami otoczmy się murem naszych cierpień? (...) Czym będzie kres naszego ziemskiego pielgrzymowania, końcem czy początkiem? Co będzie symbolizował krzyż na szczycie, śmierć czy życie? [Natalia N.]

Młodzi ludzie wskazywali na odmienne postawy wobec Boga i wiary, które prezentowali Trędowaty i jego siostra (zawierzenie, życie związane ze sferą sacrum) oraz sycylijski nauczyciel (potrzeba nie wiary, ale cierpliwości, oczekiwanie na śmierć i strach przed nią). Zastanawiali się nad skrajnymi pojęciami: nadzieją i zwątpieniem, ufnością i rozpaczą [Dobrochna M.]. Analizując fabułę i kreacje bohaterów, wnioskowali:

Okazuje się, że największe cierpienie i samotność nie dotyczą nas wtedy, gdy nikogo nie mamy, lecz wtedy, gdy tego kogoś tracimy. [Martyna M.]

Zwracali uwagę na **przeciwieństwa składające się na problem ich zdaniem nierozwiązywalny**:

Historia ta zadaje wiele pytań i pozostawia je bez odpowiedzi, co uznają za fascynujące. Chciałabym umieć znaleźć pocieszenie w historii Trędowatego tak jak to robił Maistre, jednak dla mnie historia Lebrosso to paraliżująca opowieść o samotności i cierpieniu, od którego nie ma ucieczki... [Iga W.]

Lecz lektura nie odpowiada na pytania, które sama sprowokowała. Nie jestem przekonany, czy jest na nie jedna właściwa odpowiedź, być może nie ma żadnej. [Jan K.]

Młodzież, dostrzegając ewokowane przez utwór Grudzińskiego zagadnienia, **poszukiwała też ważnych dla niej nowych perspektyw**.

W trakcie czytania zacząłem się zastanawiać, czy w którymś momencie Lebrossa nie odwiedził Bóg, który sam nie mógł uwierzyć w tak wielką wiarę w niego i przyszedł po to, by zobaczyć z bliska ten cud, którym był mieszkaniec wieży. Ale nawet on, przy pierwszym spotkaniu i zobaczeniu twarzy chorego, przeraził się, widząc, do czego dopuścił i jak skrzywdził tego człowieka. [Jan K.]

Wypowiedzi uczennic i uczniów **łączyły - co w procesie analizy i interpretacji niezwykle ważne - estetykę utworu z dylematami etycznymi**. Zauważano „misterną budowę” utworu, oryginalną kompozycję szkatułkową, bowiem - pisała uczennica:

czytając opowiadanie, odnosi się wrażenie, jakby otwierało się kolejne szkatułki. Najpierw poznajemy historię żołnierza, dzięki któremu poznajemy postać Sycylijczyka. Z kolei jego życie przybliża nam ostatnią postać, którą jest Trędowaty. Tym sposobem, poznając jednego bohatera, możemy „otworzyć” więcej szkatulek z historiami innych osób, a i tak całość kończy się na powrocie do postaci żołnierza. [Emilia S.]

Jej kolega wyjaśniał:

W *Wieży* widoczne jest splatanie się losów bohaterów, mimo że ich historie dzieją się w różnych czasach i miejscach. (...) Opowiadanie ma układ dwustopniowy. Bohater pierwszego planu staje się narratorem w planie drugim. [Michał Cz.]

Inni z kolei nazywali style prowadzenia narracji - reportażowy (w relacji o Dolinie Aosty) oraz - jak uznali - „powieściowy” powiązany z opisem życia i przeżyć bohaterów. Trafnie klasyfikowali nie tylko gatunkową swoistość utworu, ale i przywoływali sentencje istotne dla nich jako czytelniczek i czytelników opowiadania Herlinga-Grudzińskiego: „Ten kto kocha swoją celę - znajdzie w niej spokój” [Monika T.], „Vita Dum Superest, Bene est - Życie jest dobre, kiedy przetrasta siebie” [Michał Cz., Wiktoria K.]. Zwracali też uwagę na zależności między poszczególnymi elementami tekstu literackiego i metatekstu.

Motto opowieści o Trędowatym - podkreślała uczennica - ujmuje ból, z jakim borykał się mieszkaniec, odtrącony przez szczęśliwych, którzy nie zauważali cierpienia, które było tak blisko nich

i łączyła je z przywołanym przez Herlinga-Grudzińskiego w zakończeniu pierwszej części opowiadania fragmentem *Seasons. The Winter* Jamesa Thompsona – dziełem szkockiego twórcy opublikowanym w 1726 roku, dając przy tym świadectwo celowego korzystania i z przypisów do utworu, bo tam znajduje się tłumaczenie anglojęzycznego oryginału:

Niewiele myślą próżni i weseli.
Którzy władzą i bogactwem się bawią,
Niewiele myślą, wiecznie roztańczeni
O tych co cierpią, co piją z kielicha
Nieszczęścia i żalu, co gną się trapieni
Najboleśniejszymi udrękami ducha. [Maria G.]

Licealistki i licealiści **poszukiwali rozmaitych lekturowych kontekstów, zwracając uwagę zarówno na te bezpośrednio wskazane w utworze, jak i inne kojarzone przez nich z historiami opowiedzianymi w *Wieży*, a elementy intertekstualne** (znali termin i rozumieli pojęcie!) **uznawali za świadomy zabieg artystyczny** [Tomasz F.]. Opowieść o samotności i cierpieniu łączyli z biblijną historią Hioba. Dostrzegali zarazem odmienne postawy bohaterów – Trędowatego trwanie przy Bogu i odrzucenie Boga przez Starca (Zofia O., Monika T.).

Przywoływali mit o Syzyfie jako „ pewnego rodzaju odzwierciedlenie losów ludzkich” [Beata S., Natalia B.]. Kojarzyli tekst Herlinga-Grudzińskiego z *Lamentem Świętokrzyskim*, uznając, że Maryja została w nim – jak pisała uczennica – „wyposażona we wszystkie emocje” i zauważała:

Nadal wydaje się idealnym przykładem dla ludzi, nawet, gdy cierpi. Jest to znaczna różnica między nią a Trędowatym, który nie otrzymał wsparcia od nikogo poza siostrą. Jednak czy można wartościować czyjeś cierpienie? (...) Myślę więc, że skoro nawet Matka Boska nie może znieść cierpienia i samotności, to jak my mamy sobie z nim poradzić? Jest to pytanie trudne, na które pewnie nie znajdziemy konkretnej odpowiedzi, ponieważ nie wydaje mi się, żeby takową można było stworzyć. [Beata S.]

Młodzież rozpoznawała „nawiązania do filozofii egzystencjalnej” w ujęciu Sartre’a („Boga nie ma”) i jej chrześcijańskiej wersji stworzonej przez Camusa. Wskazywała „motywy tego kierunku, takie jak cierpienie, samotność, niepokój, strach czy śmierć”, ale i „strach przed śmiercią nawet jeśli nie widzi się sensu istnienia” [Emilia S., Tomasz F.]. Odwoływano się też do bohatera *Dżumy*:

Trędowaty, mimo że pochłonięty bólem, nie pozwala mu się pokonać. Tak jak Cottard (...) żyje w świecie o czarnych barwach; obydwaj jednak mają w sobie wystarczająco wewnętrznej siły, by odnaleźć w niej radość. (...) Radość odnajduje w przyrodzie, pielęgnowaniu ogrodu, małych rzeczach. [Zofia O.]

Większość licealistek i licealistów była krytyczna do własnych ustaleń, co wynikało też z ich świadomości, jak wieloma kluczami interpretacyjnymi można „otwierać” analizowany tekst, stąd powtarzała się często uwaga: „Jest to jedna z możliwych interpretacji tej opowieści” [Natalia N.].

Warto na koniec raz jeszcze zauważyć, że uczniowskie uwagi o tekście Herlinga-Grudzińskiego spełniały większość kryteriów składających się na cechy myślenia twórczego opisywane przez filozofów i psychologów, pedagogów i dydaktyków... W części artykułu *Co dostrzegli licealiści?* – podkreślę ponownie – eksponują je zastosowane wytluszczenia. Wypowiedzi dokumentują samodzielność intelektualną, której – sądząc po efektach – wcześniejsza nauka lektury nie najgorzej się przysłużyła. Może zatem istotne jest, by docenić uczennice i uczniów, ale też nauczycielki i nauczycieli oraz szkolne praktyki interpretacyjne, dzięki którym uczy się jednak młodzież także tego, co trzeba... Rozważania młodych ludzi znakomicie przecież obrazują związek między znajomością literatury a umiejętnościami jej opisu, czego ktoś ich przecież wcześniej nauczył...

Lektura analizowanych szkolnych prac przekonuje ponadto, że podjęto w nich wiele kierunków refleksji, które swoim czytelniczkom i czytelnikom podsunął autor *Wieży*. Wystrzegano się – co w tym przypadku szczególnie ważne – „grubo ciosanej jednoznaczności”, przed czym przestrzegał sam pisarz/twórca, a o czym już przed laty pisał Zdzisław Kudelski (1991, 85). Młodzi ludzie wyraźnie zafrapowani byli możliwością prowadzenia takich wielokierunkowych domysłów. Zauważyli właściwy Herlingowi-Grudzińskiemu sposób prowadzenia opowieści, celowe przywoływanie cudzych tekstów, dzięki którym mogli zastanowić się nad dramatem życia bohaterów, dialogami z przeszłością, a także podjąć namysł nad własną przyszłością. To chyba niemało! Do tego dodać jeszcze trzeba wnioski o łączeniu w wypowiedziach młodzieży wiedzy o kulturze ze sztuką jej analizy oraz podkreślić znaczenie nauczycielskiego doboru utworu literackiego, rozumienia metodycznej funkcji tekstu i inspirowanych przez niego kierunków aktywnej obserwacji.

Co równie dydaktycznie istotne, to drogi interpretacji pominięte lub niezauważone przez licealistki i licealistów. Otwierają one bowiem przed polonistkami i polonistami możliwość uruchamiania istotnego w procesie kształcenia „skutecznego zdziwienia” oraz dalszego pogłębiania rozważań. Ciekawe może być, jak po kolejnych latach nauki szkolnej zmienią się uczniowskie uwagi o problemach ewokowanych przez *Wieżę*, jak przeczytają ją ponownie choćby w klasie maturalnej? Może uda się wówczas spojrzeć na wymowę utworu np. w kontekście *Innego świata* i zastanowić się, dlaczego autor analizowanych dzieł nawiązuje do myśli Kierkegaarda o istnieniu niebezpieczeństwa strasniejszego niż śmierć? Ciekawe jest też to, jak młodzi ludzie podejną np. do refleksji o tym, czy i kiedy życie ufun-dowane na własnym „ja” może prowadzić do utraty tożsamości człowieka, a w jakich sytuacjach zasady organizujące życie społeczne mogą okazać się doświadczeniem negatywnym? Taka konstrukcja procesu dydaktycznego wymaga zaufania do szkolnych polonistek i polonistów zarówno w kwestii tworzenia listy szkolnych lektur, jak i momentu ich czytania, o czym dobrze by było pamiętać w fazie projektowania kolejnej podstawy programowej.

Bibliografia:

- Raport badania myślenia kreatywnego PISA 2022, <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/2437-wyniki-badania-myslenia-kreatywnego-pisa-2022> [dostęp: 4.07. 2024]
- Bortnowski Stanisław, 2009, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa.
- Bruner Jerome, 2006, *Kultura edukacji*, Brzostowska-Tereszkiewicz T. (przeł.), Kraków.
- Chętkowski Dariusz, 2024, *Badania PISA: polskie nastolatki wypadły świetnie. Tylko dlaczego uczymy dzieci nie tego, co trzeba?* <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2261563,1,badania-pisa-polskie-nastolatki-wypadly-swietnie-tylko-dlaczego-uczymy-dzieci-nie-tego-co-trzeba.read> [dostęp: 4. 07.2024]
- Chrzastowska Bożena, Wyślouch Seweryna, 1978, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1987, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, Wantuch Wiesława, 2011, *Ku samokształceniu*, w: *Innowacje i metody. Podręcznik dydaktyki kształcenia polonistycznego*, Kwiatkowska-Ratajczak M. (red.), Poznań, s. 109-129.
- Gloton Robert, Clero Claude, 1985, *Twórcza aktywność dziecka*, Wojnar I. (przeł.), Warszawa.
- Herling-Grudziński Gustaw, 1990, *Wieża*, w: tegoż, *Opowiadania zebrane*, Poznań, s. 9-34.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków.
- Janus-Sitarz Anna, 2016, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków.
- Jaskółowa Ewa, 2013, *Uwolnić interpretację*, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, Jaskółowa E., Jędrych K. (red.), Katowice, s. 39-45.
- Kaniewski Jerzy, 2019, *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*, Poznań.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków.
- Kołodziej Piotr, 2021, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków.
- Koziołek Krystyna, 2006, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice.
- Koziołek Krystyna, 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Kudelski Zdzisław, 1991, *Między wyrzeczeniem a wieloznacznością (o „Wieży” Gustawa Herlinga-Grudzińskiego)*, w: *Etos i artyzm. Rzecz o Herlingu-Grudzińskim*, Wyślouch S., Przybylski R. (red.), Poznań, s. 78-88.

- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2013, *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2016, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2020, *Polonistyczny regres albo zawężanie uczniowskiej i nauczycielskiej swobody*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, nr 29.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań.
- Limont Wiesława, 2003, *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Dombrowska E., Niedźwiecka A., (oprac.), Kraków, s. 17-28.
- Myrdzik Barbara, 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 2006, *O „edukacji twórczej”. Refleksje nie tylko aksjologiczne*, w: *też, Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin, s. 230-253.
- Nęcka Edward, 1992, *Trening twórczości*, Olsztyn.
- Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, 1980, Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T. (red.), Warszawa.
- Pieniążek Marek, 2013, *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków.
- Pilch Anna, 2003, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków.
- Sienko Maria, 2019, *Skąd się bierze i na czym polega "szkolna schizofrenia"?*, "Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonorum et Linque Polonae. Pertinetia", nr 10.
- Stróżewski Władysław, 1983, *Dialektyka twórczości*, Warszawa.
- Szczukowski Dariusz, 2019, *Praktyki lekturowe*, Gdańsk.
- Tomaszewska Grażyna, 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk
- Tomaszewska Grażyna. 2021 *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach*, Gdańsk.
- Tomaszewska Grażyna, 2023, *Przyszłość humanistyki a interpretacja – perspektywa edukacyjna*, w: *Polonistyczne nauczycielskie studia z przyszłością*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” Katowice, t. 32.
- Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, 2012, Janus-Sitarz (red.), Kraków.
- Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, 2011, Myrdzik B., Karwatowska M. (red.), Lublin.
- Twórczość w teorii i praktyce*, 2004, Popek S. (red.), Lublin.
- Uryga Zenon, 1982, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa-Kraków.

O autorce:

Maria Kwiatkowska-Ratajczak – prof. dr hab., kieruje Pracownią Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Autorka książek *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994), *Metodyka konkretności. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (2002), *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej* (2013), *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie* (2016), *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka* (2021). Współredaktorka tomów rozpraw *Konteksty polonistycznej edukacji* (1998), *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły* (2008), *Polskie czytanie Wschodu. Kultura – autobiografia – edukacja* (2018). Współautorka i redaktorka naukowa podręcznika akademickiego z zakresu dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody* (2011). Redaktorka i współautorka książki *Dydaktyczna szkoła doktorska* (2019).