

O Mistrzyni i pamięci aktywnej



Oddajemy do rąk PT. Czytelników numer wyjątkowo ważny dla naszej redakcji, ale też odmienny niż poprzednie wydania „Polonistyki. Innowacji”. Udostępniamy go prawie dokładnie w pierwszą rocznicę śmierci Profesor Bożeny Chrzastowskiej (zmarła 10 listopada 2020 roku), aby dać świadectwo, jak wiele zawdzięcza jej tak polonistyka szkolna, jak i akademicka. To ona jako charyzmatyczna redaktor naczelna „Polonistyki” sprawiła, że metodyczne pismo stało się ważnym miejscem do wymiany myśli między uniwersytecką teorią a dydaktyczną praktyką. Tę tradycję „Polonistyka. Innowacje” stara się kontynuować, a to upoważnia, ale także obliuguje do zastanowienia się nad społecznym znaczeniem humanistyki i edukacji.

Autorki i autorzy większości artykułów pomieszczonych w numerze nawiązują do licznych książek, podręczników, zagadnień analizowanych przez Bożenę Chrzastowską. Nie są to jednak wypowiedzi ukierunkowane jedynie na przypomnienie czy rekonstrukcję dawnych konstatacji i koncepcji. To raczej próby rozpoznawania zależności między przeszłością a teraźniejszością. Przypominając zasługi twórczyni poznańskiej szkoły dydaktyki, inspirują zarazem do namysłu nad zasadniczymi celami kształcenia humanistycznego.

Każdy z zaproponowanych tematów łączy się z dokonaniem Pani Profesor. Wypowiadają się badaczki i badacze z nią zaprzyjaźnieni, ale i ci, którzy znali ją przede wszystkim z publikacji. Wśród piszących są osoby zajmujące się literaturoznawstwem i takie, którym szczególnie bliskie są kwestie lingwistyczne. Uwaga skupiona jest wokół poezji i języka. Jedną z tez Chrzastowskiej brzmiała przecież: „Najpierw język”. Analizowane są narracje podręcznikowe, komentowane kierunki i mechanizmy wprowadzania interpretacji na lekcjach języka polskiego. Podjęto zagadnienia aksjologiczne i zainicjowana została dyskusja dotycząca jednego z zagadnień biblijnych, tak bliskich naszej Mistrzynie. Zawsze była ona otwarta na współpracę z przedstawicielami różnych dziedzin wiedzy, a przede wszystkim na kontakt ze szkolnymi polonistkami i polonistami. Dlatego publikujemy szkice socjolożki, anglisty oraz projekty nauczycielskie. Są zatem teksty o uczennicach, uczniach, studentkach i studentach nawiązujące do znanego programu *Uczę się sam...* Jest też recenzja książki wyrastającej ze szkoły Chrzastowskiej.

Zamieściliśmy w numerze bliskie Pani Profesor analizy sztuki słowa i refleksje o sztuce pisania. Nie może w nim zabraknąć też głosu poety:

Józef Baran, *Ballada o Słowianach*

Prof. Bożenie Chrzastowskiej

wierzchowce nie ujeżdżone
nieokiełznane
słowa słowa słowa
a na słowach słowianie
przez słowa porywani
na oślepie na oklep
gdzie serca poniosą
pędzący za obłokami

słowa bez wędzideł
słowa rozbrykane
wielkie większe
koniecznie największe

słowa które
nie staną się ciałem

lecz liczy się pęd krwi tętent
galopada słów zuchwałych
cóż że zrzucą one w końcu
jeźdźców z Nieba na ziemię
upadkiem karząc
za marzenie

1990

[Z *Epifania słoneczna*, Poznań 1997, s. 131.]

Wiersz i sformułowana przed nim dedykacja stanowią najlepsze zaproszenie do lektury całości, ale i zachęcają do tego typu refleksji, która otwiera się na przyszłość – do pamięci aktywnej.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Chrzóstowska i stereotypy, czyli o reformie kształcenia literackiego, programach i podręcznikach

Bożena Chrzóstowska and stereotypes, or: of reforming literary education, of curricula and schoolbooks

Seweryna Wyśtouch

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-5557-5299

Abstract: The paper presents Professor Bożena Chrzóstowska's (1929-2020) hard scientific path as well as her combative nature which proved itself in her battle against school stereotypes. Bożena Chrzóstowska insisted that at school, the status of literary work and its interpretation based in literary theory should be enhanced. She perceived a literary work within the broader context of the whole didactic process which aims at preparing students to participate in culture. According to Bożena Chrzóstowska, this needs reforming literary education (abandoning literary history in favour of interpretation), rethinking the curricula, and introducing new concepts of schoolbooks.

Key words: Bożena Chrzóstowska, literary education, curriculum, schoolbook

Streszczenie: Artykuł przedstawia trudną drogę naukową Bożeny Chrzóstowskiej (1929-2020) i jej bojową naturę w zwalczaniu szkolnych stereotypów. Chrzóstowska walczyła o rangę dzieła literackiego i rolę literaturoznawczej interpretacji w szkole. Dzieło widziała w kontekście całego procesu dydaktycznego, którego celem jest przygotowanie ucznia do uczestnictwa w kulturze. Wymaga to według Niej reformy kształcenia literackiego (rezygnacji z historii literatury na rzecz interpretacji), zmiany koncepcji programów nauczania i nowej formuły podręczników szkolnych.

Słowa kluczowe: Bożena Chrzóstowska, kształcenie literackie, program nauczania, podręcznik szkolny

Działalność Bożeny Chrzóstowskiej (1929-2020) to pełne pasji łamanie wszelkich stereotypów. Szła przez życie jak burza i jej poczynania przeczyły utrwalonym społecznie schematom: doświadczonego nauczyciela-tradycjonalisty, siedzącego przy biurku naukowca czy młodego zapaleńca – buntownika i reformatora. Obserwowałam Ją z bliska i byłam pełna podziwu dla Jej inteligencji, energii i odwagi.

Wiadomo, że po kilkunastu latach pracy człowiek przyzwyczaja się do warunków, wpada w rutynę, boi się zmian. Tymczasem Chrzóstowska pracowała w oświacie 17 lat: była bibliotekarką, nauczycielką i instruktorką

w Ośrodku Metodycznym. Zdobyła szacunek nauczycieli, uznanie władz oświatowych i zamiast się wygodnie urządzać na jakimś kuratorskim stołku, w wieku 40 lat rzuciła wszystko i zaczęła życie zawodowe od nowa, od skromnego etatu starszego asystenta w Wyższym Studium Nauczycielskim w Poznaniu (1970). Prestiż żaden, pensja słaba, za to obowiązek doktrynowania się pod groźbą rotacji. Decyzja szaleńcza, zważywszy, że miała rodzinę, dwójkę małych dzieci i rozliczne domowe kłopoty na głowie.

„Nauczycielski bagaż” nie pomagał w karierze naukowej, wręcz przeciwnie. Wprawdzie Chrzastowska miała wykrystalizowane zainteresowania: chciała napisać pracę opartą na szkolnej empirii, badać funkcję pojęć teoretycznoliterackich na lekcjach języka polskiego, ale musiała znaleźć promotora, który by taki temat przyjął, oraz placówkę naukową, która otworzyłaby przewód doktorski. Ani jedno, ani drugie nie było łatwe. W Poznaniu życzliwy historyk literatury nie chciał (czy nie mógł) zaakceptować takiego tematu, a teoretyk – nie widział w nim naukowego problemu. Ratunek przyszedł z Instytutu Badań Literackich w Warszawie, jednak nie od razu. Do tematu przekonał się prof. Kazimierz Bartoszyński, ale na Radzie Naukowej IBL-u dyrektor Kazimierz Wyka powiedział „Nauczycielka? Nic nie robi”. I wniosek o otwarcie przewodu w głosowaniu przepadł. Udało się go promotorowi „przepchnąć” dopiero za drugim razem (Chrzastowska, Ciechanowska-Barnuś 2015, 15). Bo w świadomości powszechnej pracę naukową należy zaczynać za młodu. Ktoś, kto zaczyna ją późno, na szczęśliwy finał nie ma szans, a szczególnie nie ma szans nauczyciel, podejmujący badania po kilkunastoletniej harówce „przy tablicy”. I oto Bożena Chrzastowska ten stereotyp przełamała. Pracę doktorską *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki* obroniła z sukcesem w IBL-u w 1975 roku i wydała ją drukiem w 1979.

Lata pracy nad doktoratem nie były łatwe. Opracowanie ankiet, które zawierały odpowiednio dobrane wiersze do uczniowskiej interpretacji, uciążliwe zbieranie materiału (lekcje i ankiety przeprowadzane w różnych szkołach), analiza danych, wreszcie pisanie rozprawy – wszystko wymagało czasu, cierpliwości i ustawicznego samokształcenia. Rezygnacji z odpoczynku i rodzinnych wakacji. A jednak Chrzastowskiej udało się doktorat sfinalizować w ciągu 5 lat, przed ustawowym 8-letnim terminem – pomimo rozlicznych obowiązków domowych i dydaktyki uniwersyteckiej, w wieku, kiedy adepci nauki myślą już o profesurze. A kiedy jej następna książka *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej* (1987) została uznana za pracę habilitacyjną, usłyszała od prof. Jarosława Maciejewskiego, z którym była zaprzyjaźniona: „Ale po co Ci ta habilitacja? Już za późno. Nic już nie zrobisz...” (Chrzastowska, Ciechanowska-Barnuś 2015, 16). Bo doktorat był warunkiem pozostania na uczelni, a dalsze stopnie – to w powszechnej świadomości szczeble w karierze dla ludzi młodych, a nie dla emerytów. I ten stereotyp został też szczęśliwie przełamany. Habilitacja, a wkrótce profesura (1992) pozwoliły

energicznej i pełnej zapału pani Profesor działać skutecznie na forum ogólnopolskim, pełnić rozliczne funkcje, kształcić mądrych dydaktyków, no i reformować szkołę.

Kim jest reformator? W świadomości społecznej to idealista, młody entuzjasta, który nie chce się godzić na świat zastany, buntuje się, żąda zmian natychmiast i wierzy, że są one możliwe. Nie liczy się z przeciwnościami, z oporem społecznym, nie wie, co ryzykuje. I najczęściej dostaje po głowie. Ten stereotyp młodego zapaleńca Chrzastowska skutecznie przełamała. A raczej **przełamywała** w całej swojej dojrzałej działalności zawodowej. Reformowała szkołę na dwa sposoby: swoją indywidualną „pracą u podstaw” – poprzez publikacje i kształcenie nauczycieli, oraz przez tworzenie form społecznego nacisku na władze oświatowe – organizowanie społecznych komisji, które pod Jej kierunkiem opracowały nowe programy i nowoczesną koncepcję nauczania. Jeśli spojrzeć z czasowego dystansu na naukową i reformatorską działalność Chrzastowskiej, to przede wszystkim uderza nieustanne poszerzanie perspektywy w myśleniu o szkole i nad wyraz konsekwentne pogłębianie podjętej problematyki. I tym właśnie aspektem chciałabym się tu zająć¹.

Tekst literacki

Od tego wszystko się zaczęło. Pracując w Ośrodku Metodycznym (1963-1970), Chrzastowska hospitaowała niezliczone lekcje polskiego i widziała, że tekst literacki pełni na nich podrzędną rolę, najczęściej traktowany jest jako dokument biograficzny lub ilustracja stosunków polityczno-ekonomicznych. Nie było w tym nic dziwnego: wszak kadra nauczycielska kształcona była w latach 50. (ona sama skończyła studia w roku 1952!). A lata 60. to okres żywego ruchu intelektualnego na uczelniach i nadrabiania zaległości. Nauki humanistyczne w Polsce przeżywały wówczas swoisty „przełom antypozytywistyczny”. Na UJ wrócił Roman Ingarden, przypomniano Praską Szkołę Strukturalną, ożywiły się kontakty z Romanem Jakobsonem, który przyjeżdżał do Polski kilka razy. Rosło poczucie swoistości dyscypliny i ranga teorii (Głowiński, Wołowicz 2018, 193-207). Strukturalistyczne inspiracje płynęły także z Rosji (Łotman) i Francji (Barthes). W takich warunkach bujnie rozwijała się teoria literatury, a ośrodkami wiodącymi był wówczas warszawski IBL i UAM. Pozostać na to wszystko obojętnym – to nie w stylu Chrzastowskiej. Starła się ze wszystkich sił walczyć z zapóźnieniami szkoły. Organizowała konferencje metodyczne, które miały na celu prezentowanie nowych trendów w nauce i walczyła o rangę tekstu literackiego. Efektem tej walki, samokształcenia oraz refleksji nad szkołą i jej potrzebami, był wykrystalizowany temat pracy doktorskiej i – asystentura w Wyższym Studium Nauczycielskim. Pracowałyśmy tam razem.

¹ Pomijam inne dziedziny Jej działalności: studia o literaturze (*Poezje Czesława Miłosza*, 1982, 1993; *Otwarte niebo. Literackie świadectwa przeżywania Eucharystii*, 1992); wieloletnie redagowanie „Polonistyki” (1992-2014) czy kierowanie polskim oddziałem Guardini Stiftung.

Program kładł nacisk na analizę literacką, kształcenie sprawności, pracę z tekstem. My miałyśmy jeszcze jeden cel dodatkowy: uczenie literatury współczesnej, ponieważ w szkole literatura kończyła się na II wojnie światowej. Na późniejszą nie starczało nauczycielom czasu ani ochoty, bo często byli wobec niej bezradni.

Sz szczególnie liryka po 1956 roku miała opinię trudnej i niezrozumiałej. W latach 70. nie było antologii, nie było wznowień, nie było Internetu, nie było kserokopiarek. Były jedynie wysłużone maszyny do pisania, do których trudno było zdobyć taśmę i papier, i na których można było wystukać najwyżej 7 kopii. Toteż z zapalem przepisywałyśmy po kilka razy wiersze i fragmenty prozy, żeby każdy student miał tekst przed nosem, żeby nie mówił ponad i poza tekstem. Analizy strukturalnej uczyłyśmy z entuzjazmem, ponieważ pozwalała łączyć naukę o literaturze z nauką o języku i wprowadzać w arkana poezji lingwistycznej. Tak zrodził się pomysł, by zrobić tom ćwiczeń do podstawowego podręcznika - *Zarysu teorii literatury „Trojaczków”*: Michała Głowińskiego, Aleksandry Okopień-Sławińskiej i Janusza Sławińskiego (1962). Tom ćwiczeń nie powstał, powstały za to kierowane do szkoły *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej* (1974), przerobione później na *Poetykę stosowaną* (1978, 1987, 2000). Książka rzeczywiście trafiła do szkoły, funkcjonowała wśród nauczycieli i olimpijczyków, a Bożena stała się prelegentką rozrywaną na nauczycielskich konferencjach, bo jej wystąpienia nigdy nie były nudne. Z temperamentem walczyła o nowe spojrzenie na przedmiot nauczania, o kształcenie literackie w szkole. Doskonale jej cechy uchwycił dziekan Wydziału, prof. Bogdan Walczak w jubileuszowym wierszyku (1999):

Uczy, krzewi, edukuje,
Tworzy, pisze, publikuje.

Świeci, kształci, wychowuje,
Plewi, tępi, reformuje.

Gromi, działa, redaguje,
Głosi, szerzy, dyskutuje.

Bez wytchnienia, bez znużenia,
Bez wahania, bez zwątpienia.

(Chrzastowska, Ciechanowska-Barnuś 2015, 100)

Walka o rangę tekstu literackiego w szkole i rolę literaturoznawczej interpretacji, która przygotowuje uczniów do samodzielnego odbioru literatury, była pierwszym krokiem na drodze badawczej i - jak się okazało - otworzyła przed adeptką szereg nowych problemów.

Wiedza teoretyczna a interpretacja

Przede wszystkim Chrzastowska, inspirowana współczesną teorią komunikacji, widziała tekst literacki w szerokiej perspektywie, potraktowała go

jako jeden (ale nie jedyny!) element toku kształcenia, którego celem naczelnym jest świadomy odbiór literatury i przygotowanie ucznia do uczestnictwa w kulturze. Dlatego punktem wyjścia była dla Niej refleksja nad całym **procesem dydaktycznym**, uwzględnienie skomplikowanej problematyki szkolnego odbioru literatury, który przedstawiała jako proces dwustopniowy, ponieważ „zwykła” relacja autor – czytelnik jest w szkole zapośredniczona przez działania nauczyciela. On organizuje pracę i stwarza na lekcji sytuację problemową, on wyznacza rolę dla ucznia. Toteż w referacie *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole* (1979) uwzględniony został nie tylko sam „autonomiczny” tekst, lecz wszystkie trzy podstawowe elementy procesu dydaktycznego: **nauczyciel – dzieło literackie – uczeń** (Chrząstowska 2009, 67-87). Skomplikowany układ relacji komunikacyjnych powoduje, że kształcenie literackie jest wielostronnie uwarunkowane i w zależności od zespołu uczniowskiego, sytuacji, rozmaitych okoliczności – winno być zróżnicowane metodycznie. Oczywiście ranga dzieła literackiego jest tu nie do przecenienia, ponieważ stawia ucznia wobec nowego problemu, zmusza do wysuwania i weryfikowania hipotez, a zatem pozwala go aktywizować. Rośnie tym samym rola interpretacji, pojmowanej jako kierowany przez nauczyciela proces badawczy, który poszerza wiedzę i uczy umiejętności odbioru literatury. A tu dochodzi problem literaturoznawczego instrumentarium. Czy jest potrzebne? A jeżeli się je wprowadza, to jaką powinno pełnić funkcję?

Na zasadnicze pytanie o rolę pojęć teoretycznych w kształceniu kompetencji literackich, odpowiedziała praca doktorska *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, uzasadniając rzetelnie ich przydatność. Chciałabym tu podkreślić nieortodoksyjną postawę Autorki, która akcentowała, że edukacja teoretyczna nauczyciela jest ważniejsza niż edukacja teoretyczna ucznia (Chrząstowska 2009, 85, 15), że – jednym słowem – szczegółowa wiedza teoretyczna jest wtórna wobec procesu interpretacji. Poza tym preferowana ze względu na korzyści dydaktyczne analiza strukturalna nie przesłoniła Autorce innych sposobów pracy z tekstem, czego najlepszym dowodem zredagowany przez Nią numer „Polonistyki” *O czytaniu* („Polonistyka” 1992, nr 5) poświęcony różnym typom interpretacji (Chrząstowska (red.) 1995, 104-125)².

Chrząstowska badania empiryczne przeprowadziła w szkołach średnich. Ale zaczęło ją nurtować pytanie: jak ta problematyka wygląda szczebel niżej, w szkole podstawowej? Jak kształtuje się myślenie abstrakcyjne dziecka? Kiedy i jakie pojęcia teoretycznoliterackie można wprowadzać w edukacji, zgodnie z wiekiem młodego odbiorcy i prawami jego percepcji? Tym właśnie zagadnieniom poświęcona została książka *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej* (1987) oraz artykuły z 1989 roku *O rozumieniu utworów literackich*

² O Chrząstowskiej – redaktorze naczelnej „Polonistyki” i stworzonym przez nią autorskim modelu pisma, które redagowała ponad 20 lat (1992-2014), pisałam osobno (Wysłouch 2018).

(przez dzieci młodzież) czy *Przekład wiedzy o literaturze na język dziecka* (Chrzastowska 2009). W podręczniku akademickim z metodyki *Innowacje i metody* protestowała przeciwko „fetyszowi terminologii” (Kwiatkowska-Ratajczak (red.) 2011, 272-273). Podkreślała, że należy zaczynać edukację od pojęć ogólnych i wprowadzać takie terminy, które nie tylko nazywają zjawiska, ale pełnią funkcję operacyjną, służą interpretacji. Badania i przemyślenia doprowadziły ją do zbudowania konsekwentnej siatki pojęć teoretycznych, która stanowi fundament kształcenia polonistycznego w całym toku nauczania: od szkoły podstawowej aż do matury. Siatka ta została uwzględniona w opracowanej pod Jej kierunkiem i zaaprobowanej przez Zjazd Polonistów *Podstawie programowej języka polskiego* (1995).

Zamiast historii literatury - analiza i interpretacja

Badanie szkolnej empirii uświadomiło z całą ostrością problem historii literatury w szkole. Metodocy byli zasadniczo zgodni, że historia literatury jako nauka szczegółowa jest nie do realizacji na lekcjach języka polskiego, staje się uproszczonym rejestrem gromadzonych w pamięci faktów, o których i tak się szybko zapomina. Jednym słowem należy ją zastąpić poznawaniem kanonu, czytaniem utworów literackich. Takie sugestie formułował Michał Głowiński na podstawie swoich wieloletnich doświadczeń egzaminacyjnych podczas olimpiad polonistycznych:

przedmiotem nauczania literatury w szkole nie powinny być literackie procesy historyczne, ale dzieła i związane z nimi podstawowe style. A więc mówimy o *Dziadach* czy *Beniowskim* nie po to, by powiedzieć coś ogólnego o romantyzmie; zajmujemy się romantyzmem z tej racji, że chcemy lepiej zrozumieć *Dziady* czy *Beniowskiego*. Mówiąc inaczej: **w szkole obowiązywać winien nie porządek historii, lecz porządek interpretacji** (Głowiński 1997, 107).

A zatem historię literatury powinna zastąpić analiza i interpretacja utworów literackich. Nie jest to tylko zmiana polegająca na redukcji encyklopedyzmu, porzuceniu „schematycznej i naiwnej faktografii”, ale diametralnie inne podejście do dzieła. Wyeksponowane zostają nie cechy reprezentatywne dla okresu czy prądu literackiego, ale to, co indywidualne i aktualne, bliskie młodemu odbiorcy. To dzieło swoim kształtem przywołuje tradycję literacką. Idziemy więc od dzieła – ku tradycji, a nie odwrotnie: od charakterystyki epok – do dzieła. Stąd dobitna i obrazoburcza teza Chrzastowskiej sformułowana w artykule *Jak uczyć rozumienia historyczności w nowym liceum* (2006):

trzeba zerwać z tradycją nauczania historii literatury w liceum, by móc – obok innych zadań – efektywnie rozwijać świadomość historyczności dzieł literackich, języka i innych tekstów kultury w szkole (Chrzastowska 2009, 163).

Jednym słowem należy uczyć obcowania z tradycją **poprzez** interpretację dzieł literackich. Ta teza miała daleko idące konsekwencje. Przede

wszystkim wymuszała rezygnację z chronologicznie ułożonego materiału na rzecz układu problemowego, który pozwala na różnorodne porządkowanie literackiej materii: według wartości, zagadnień egzystencjalnych czy gatunków literackich. Z kolei układy spiralne (lub koncentryczne) umożliwiają powroty i powtórki tego, co ważne. Ponadto rezygnacja z toku historycznoliterackiego zwalnia nauczyciela od omawiania na początku edukacji epok odległych, szczególnie trudnych dla ucznia. O walorach problemowego układu Chrzastowska szczegółowo pisała w podręczniku *Innowacje i metody*, w rozdziale pod tytułem *Funkcja wiedzy historycznoliterackiej w liceum* (Kwiatkowska-Ratajczak (red.) 2011, 281-296).

Reforma kształcenia polonistycznego

Rozprawiwszy się z tekstem, interpretacją, teorią i historią literatury na różnych szczeblach edukacji, Chrzastowska zajęła się **programami nauczania**. Reforma programów zainicjowana została przez ministerstwo w połowie lat 70., w związku z reformą szkoły (zamiast 7-letniej szkoły powszechnej wprowadzono wówczas 10-latkę). Miała ona kilka faz, które szczegółowo Autorka opisała (Chrzastowska, Ciechanowska-Barnuś 2015, 228-244). Dla nas interesująca jest przede wszystkim „oddolna” rewolucja programowa, którą Chrzastowska zainicjowała w okresie Solidarności i kontynuowała w latach 90., tworząc ogólnopolski zespół, pracujący społecznie, do którego włączyli się wybitni literaturoznawcy i który opracował dokumenty zyskujące aprobatę najważniejszych gremiów polonistycznych: Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, Komitetu Nauk o Literaturze PAN i Zjazdu Polonistów w 1995 roku. Prace nad reformą nauczania trwały 5 lat (1991-1996) i były szeroko zakrojone. Po doświadczeniach PRL-owskich, kiedy obowiązywał jeden zatwierdzany przez ministerstwo, zideologizowany program nauczania, za wzorem państw europejskich (szczególnie Francji), w ogniu dyskusji wypracowano nową koncepcję kształcenia literackiego. Chrzastowska była *spiritus movens* tego ruchu. Nawiązała ścisłe kontakty z ośrodkami metodycznymi innych uczelni, szczególnie z ówczesną Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny) i Uniwersytetem Wrocławskim. Zorganizowała na temat reformy trzy ogólnopolskie konferencje naukowe, opublikowała szereg artykułów i w efekcie opracowała 8 dokumentów programowych. Zaangażowała się bez reszty. A jak to odbiło się na najbliższych, wspomina córka, Joanna Ciechanowska-Barnuś:

A w tle były REFORMY.

Głównie kolejne reformy edukacji, w które Mama angażowała się bez umiaru, powodując tym samym głęboki uszczerbek w życiu emocjonalnym swoich dzieci, ich absolutne uspołecznienie oraz prawie całkowite udomowienie Męża. A myśmy to znosili i szybko nauczyliśmy się świetnie dawać sobie radę. Spoglądając wstecz, mam wrażenie, że REFORMY prześladowały nas bardziej niż innych ludzi z naszego

otoczenia. Do zaangażowania Mamy w sprawy edukacji i kolejnych reform, którym zapamiętała służyła, i wynikającej z tego nieobecności przyzwyczaiłam się szybko, jak Eskimos do zimna lub mieszkańiec Afryki do upału. To doświadczenie lat dziecinnych pozwoliło z wdziękiem i wprawą w wieku dojrzałym stawić czoło, znieść ataki i skutki kolejnych REFORM – społecznych, obyczajowych, finansowych, ekonomicznych. I myli się ten, kto myśli, że jeśli w kraju nie było od 70 lat wojny, to pokolenia żyją w ciszy i spokoju. Może inni. U nas zawsze zakręty i zawirowania. I zawsze z REFORMAMI w tle. Chyba nikt się tyle nie nagadał i nie nasłuchał o REFORMACH, ile członkowie i przyjaciele naszej rodziny (Chrząstowska, Ciechanowska-Barnuś 2015, 246).

Reforma opracowana przez zespół pod kierunkiem Chrząstowskiej nie dotyczyła szkoły jako instytucji, jej profilu, administrowania oświatą, wydłużenia czy skrócenia wieloletniego procesu edukacji, ale samego *meritum*: koncepcji nauczania. Zrezygnowano z tradycyjnego, zatwierdzonego odgórnie i obowiązującego nauczyciela „programu” na rzecz zwięzłej „podstawy programowej”, zawierającej tylko obowiązujące minimum, które nauczyciel – według uznania – mógł rozbudować tworząc swój indywidualny program autorski. A zatem reforma wprowadzała – zamiast jednego obowiązującego, ministerialnego programu – wielość programów autorskich, które miały rozbudzić inicjatywę nauczyciela, pozwalały na indywidualizację procesu nauczania i zróżnicowanie metod pracy. Tak pojęta reforma nie wymagała nakładów finansowych. Dotyczyła szeroko pojętego polonistycznego kształcenia, rewolucjonizowała sam proces dydaktyczny, traktując podmiotowo jego „aktorów” – ucznia i nauczyciela. Jej losy są smutne, toteż Autorka uważała lata poświęcone tej sprawie za czas stracony. Zmieniali się ministrowie oświaty, każdy pracę poprzedników wyrzucał do kosza i reformował szkołę po swojemu, a „podstawa programowa”, w wyniku działań coraz to nowych, sówicie opłacanych ministerialnych komisji, puchła i puchła zmieniając się w szczegółowy, obligatoryjny program, niemożliwy do realizacji w rzeczywistości szkolnej, przy ograniczonej (z konieczności) liczbie godzin.

Praca nad programami nauczania oraz refleksja nad procesem dydaktycznym doprowadziła z kolei do zajęcia się tym, co nauczyciel i uczeń powinni mieć pod ręką – podręcznikami do nauki języka polskiego. Przyświecała Chrząstowskiej w teorii i w praktyce idea nowoczesnego podręcznika, który nie jest „gotowcem”, nie wyręcza nauczyciela i nie podsuwa uczniowi „obowiązujących” wszem wobec interpretacji, ale stawia go w sytuacji problemowej. Dlatego Chrząstowska zorganizowała ogólnopolską konferencję poświęconą podręcznikom *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro* (materiały zostały opublikowane pod jej redakcją w 1991 roku) i zainicjowała szeroko zakrojone prace zespołowe nad opracowaniem podręczników dla klas licealnych.

Była zdecydowaną przeciwniczką stereotypowej „narracji podręcznikowej”, której autorzy nie tylko omawiali najważniejsze problemy epoki, ale także interpretowali kolejne lektury, zwalniając tym samym nauczyciela

i ucznia od analizy tekstu i samodzielnego odczytywania sensu dzieła. Dlatego próbowała tę narrację ograniczać w podręcznikach, które redagowała. Najpierw nieśmiało w obejmującym pięć epok, obszernym podręczniku dla klasy I liceum *Starożytność – oświecenie* (1987), opracowanym razem z Marią Adamczyk i Józefem T. Pokrzywniakiem, a przede wszystkim w *Literaturze współczesnej. Podręczniku dla maturzystów* (1992), którego byłam współautorką, razem z Bożeną Chrzastowską i z Ewą Wiegandtową. *Literatura współczesna* zrywa z dotychczasowymi standardami i przypomina antologię. Autorska narracja dominuje w zwięzłych, syntetyzujących rozdziałach części I *Fakty i problemy*, natomiast większość miejsca zajmują utwory zamieszczone w części II *Teksty i konteksty*. Pytania i polecenia, które mogą pomóc w interpretacji, znajdują się na końcu każdego rozdziału. W ten sposób dedukcyjny charakter tradycyjnej narracji podręcznikowej zostaje zastąpiony tokiem indukcyjnym: obserwacją literackiej empirii, z której uczeń – przy pomocy nauczyciela – może wyciągnąć uogólniające wnioski. Nauczyciel jest tym, kto dokonuje wyboru utworów, kieruje procesem interpretacji i pomaga w budowaniu syntezy, natomiast podręcznik urozmaiconą typografią sygnalizuje to, co ważne. Był to nowy model książki dla ucznia, nastawiony na aktywizację młodego odbiorcy i samodzielny odbiór literatury. Pamiętam niepowtarzalną atmosferę naszej pracy, entuzjizm, i przekonanie, że zrywamy ze szkolną nudą, że dydaktyka może być ciekawa i atrakcyjna, i dla ucznia, i dla nauczyciela. Nie wiedzieliśmy, co nam grozi. Oberwałyśmy nieźle.

Po kolejnej reformie oświaty (to jest wprowadzeniu 3-letniego gimnazjum oraz 3-letniego liceum) Chrzastowska zajęła się podręcznikami opartymi na własnym programie autorskim *Uczę się sam... Program nauczania w liceum ogólnokształcącym, profilowanym i technikum. Język polski w zakresie podstawowym i rozszerzonym* (2002). Zaplanowała i zredagowała pięcioletni cykl, pomyślany bardzo ambitnie. Obejmował całość kształcenia w liceum: tom I to zwięzły podręcznik dla ucznia na okres edukacji: *Skarbiec języka, literatury, sztuki dla klas I – III* (2002)³, prócz niego dla każdej klasy został opracowany tom wypisów z ćwiczeniami. Podtytuły *Wypisów* orientowały w tematyce i zakresie materiału. Klasa I poświęcona została literaturze współczesnej: *Kultura XX wieku i jej tradycje* (2002), klasa II – dziewiętnastowiecznej: *Kultura XIX wieku i jej tradycje* (2003) oraz klasa III staropolszczyźnie: *Staropolskie korzenie współczesności* (2004)⁴. Nie zapomniano także o nauczycielu, instrukcje dla niego znajdują się w tomie piątym, autorstwa Bożeny Chrzastowskiej, Krzysztofa Koca i Pawła Nowaka (*Skarbiec języka, literatury, sztuki. Wskazówki metodyczne*, 2004). Przedsięwzięcie było więc szeroko zakrojone i w całości zostało zrealizowane.

³ Współautorzy podręcznika: B. Chrzastowska, J. Fiećko, M. Hendrykowski, B. Judkowiak, B. Kaniewska, A. Legeżyńska, T. Mika, W. Ratajczak, L. Teusz, B. Walczak.

⁴ Prócz współautorów tomu I *Wypisy* opracowali K. Kuczyńska-Koschany i P. Nowak.

Skarbiec języka, literatury, sztuki wcielił w życie wszystkie idee Chrzastowskiej. Narracja podręcznikowa – podstawowe informacje o prądach i epokach podane w zgodzie z chronologią – wyodrębniona została w osobnym tomie i porządkuje materiał. Natomiast poszczególne tomy *Wypisów* burzą chronologię. Mają układ problemowy i kierują się postulowanym przez Głowińskiego „porządkiem interpretacji”. Punktem wyjścia są utwory, które zostały wyposażone w staranną obudowę dydaktyczną, zamieszczoną w oznakowanych i różniących się kolorem ramkach. Dostarczają one potrzebnych informacji, cytują przywoływane aluzyjnie konteksty, proponują ćwiczenia językowe i literackie. Tym sposobem *Skarbiec...* stara się zaciekawic literaturą i skłania do samokształcenia. Jest doskonałym podręcznikiem dla ucznia. Cykl został doceniony przez specjalistów i zyskał nagrodę Polskiej Akademii Umiejętności, ale nie przełamał tradycjonalizmu, nauczycielskiej rutyny i nie przeniknął do szkoły. Kolejna reforma oświaty, likwidacja gimnazjów i trzyletniego liceum przypieczętowała jego los. Niemniej stanowi ciekawy, rzecz można wzorcowy dokument – nowatorską propozycję, zgodną ze współczesnym literaturoznawstwem, nauką o języku i metodyką nauczania. Dowodzi, że teoretyczne koncepcje zrodzone przy biurku mogą zyskać atrakcyjny kształt praktyczny. Przeciera szlaki, pokazuje drogę kształcenia literackiego w szkole.

Polskie piekło i skóra słonia

Myliłby się ktoś, kto by sądził, że dynamiczna działalność naukowa i reformatorska Bożeny Chrzastowskiej była li tylko pasmem sukcesów. Oczywiście, Chrzastowska odniosła sukces bez precedensu. Pracowała społecznie, bez pieniędzy, bez zaplecza instytucjonalnego, z gromadką zapaleńców. Mimo to udawała się jej rzecz niezwykła: potrafiła zmieniać świadomość nauczycieli. Ale nie była w stanie zmienić świadomości kulturalnego establishmentu i to, co robiła, bardzo się warszawskim literatom nie podobało.

W 1992 roku „Gazeta Wyborcza” rozesłała złożone w ministerstwie propozycje programowe „do wybitnych pisarzy, krytyków i historyków literatury”. Wyniki ankiety ogłosiła w niepodpisanym[!] artykule *Czego Jaś nie przeczyta, tego...* Wszystkie przytoczone tam wypowiedzi były zdecydowanie negatywne, a zmianami programowymi obciążona została personalnie „pani Chrzastowska”, oskarżana o koniunkturalizm, historyzm, upolitycznienie, ideologizację szkoły, zaściankowość, etc. Ona odpowiada za to, że „pominięcia w dziedzinie lektur obowiązkowych są ogromne, decyzje często nie uzasadnione” (*Czego Jaś...*, 1992, 8). „Pani Chrzastowska” zaprotestowała, bo opracowała tylko jeden podpisany nazwiskiem program autorski (w roku 1990), a dyskutanci wypowiadali się o pięciu różnych dokumentach (dotyczących szkoły podstawowej i średniej) i wszystkie jej przypisali.

Sprostowanie wysłało też do „Gazety” Ministerstwo Oświaty⁵. Ale to był tylko wstęp, parę dni później nastąpił w prasie ogólnopolskiej zmasowany atak na *Literaturę współczesną*. Nowoczesny kształt podręcznika za bardzo odbiegał od szkolnych stereotypów i – co gorsze – stanowił groźną konkurencję dla warszawskiego środowiska.

„Gazeta Wyborcza” i „Życie Warszawy” jednocześnie zamieściły deprecjonujące opinie, później włączyła się prasa regionalna i państwowa telewizja. Jan Walc w tekście o wdzięcznym tytule *MEN da dzieciom... Nowy, pełen głupstw i błędów podręcznik literatury współczesnej* (Walc 1992), nader sprawnie posłużył się językiem Marca 1968 („chamska niewiedza majdluje[!] brudnymi paluchami”), wykazał niebywałą inwencję nazewniczą (mówił o nas, autorkach, per „trzy niechluje”), a cały podręcznik to „głupstwa, błędy i niegramatyczności”. A ponieważ podręcznika nie czytał, zaraz na wstępie uchylił dyskusję merytoryczną, na którą, według niego, nie zasłużyliśmy, i czepiał się drobiazgowo⁶. Zaatakował także wydawcę i powołanych przez ministerstwo recenzentów, pomówił ich o korupcję, bo najbardziej go bolało, że książka została dopuszczona do szkolnego użytku. W następnym numerze „Życia Warszawy” ten wątek rozwinęła twórczo Izabella Wit-Kossowska, pisząc *Dzieje bubla. Czy wart 20 tysięcy złotych?* (Wit-Kossowska 1992). W „Gazecie Wyborczej” dołożyła swoje Małgorzata Baranowska, która nazwała książkę czytanką dla zerówki i wołała: „Ludzie! Chrońcie swe dzieci!” (Baranowska 1992). Za nią poszli inni. Krytykowano „zbędną” obudowę dydaktyczną (pytania, tabelki i ćwiczenia dla uczniów), a przede wszystkim redukcję materiału. *Obszar na wpół pustynny. „Literatura współczesna” okrojona* – taki tytuł w „Polityce” nosiła kuriozalna recenzja Jana Pieszczachowicza, który wymienił ponad 70 nazwisk współczesnych twórców, niesłusznie przez nas pominiętych (Pieszczachowicz 1992). A w telewizji Andrzej Drawicz i Jacek Bocheński przypisali nam bolszewicki stosunek do przeszłości⁷. Warszawskie gazety nie drukowały głosów innych niż napastliwe, lądowały one w redakcyjnych kosztach⁸, a autorki i wydawca musieli powoływać się na prawo prasowe i grozić procesem, żeby łaskawie zechciano zamieścić repliki⁹. Inaczej było w Krakowie. „Tygodnik Powszechny” zamieścił artykuł Anny Legeżyńskiej *Jaś i Małgosia w rezerwacie, czyli kto się boi „Literatury współczesnej”* (Legeżyńska 1992), „Dekada Literacka” i „Arka” zorganizowały dyskusję

⁵ Artykuł ukazał się w „Gazecie Wyborczej” 23. IX. 1992, s. 8-9; sprostowanie MEN – 5. X, s. 9; protest Chrzastowskiej – w dziale listów do redakcji 2. XI, s. 10.

⁶ Według redakcyjnych przecieków podręcznik czytała asystentka „Życia Warszawy” i wyłapywała wszelkie potknięcia adiustacyjne, by Walc błysnął polemicznym talentem. I błysnął.

⁷ 30.I.1993 w TVP 2 rozmowę prowadził Jerzy Markuszewski. Udział w niej wzięli J. Bocheński, A. Drawicz i A. Kowalczykova.

⁸ Z wyjątkiem artykułu K. Jakowskiej *W obronie podręcznika* (Jakowska 1992). Odrzucone teksty: T. Patrzałka (*Książka na ławkę szkolną*) i S. Bortnowskiego (*Kto w podręczniku, kto na indeksie*) opublikowała „Polonistyka” 1993, nr 5. Tamże fragmenty listów i oświadczeń nauczycieli.

⁹ Zob. *Manipulacje z podręcznikiem*, „Gazeta Wyborcza” 1992, nr 241, s. 11 oraz *Zła wola*, „Życie Warszawy” 1992, nr 256, s. 8-9. Replika wydawcy *O podręczniku „Literatura współczesna”*, „Życie Warszawy” 1992, nr 247, s. 9.

z udziałem autorek¹⁰. Sytuację tak skomentował jeden z naszych kolegów: „żeby to przetrwać, trzeba mieć skórę słonia”. Mimo obelg Walca, rozdzierania szat i publicznie rzuconej anatemy, podręcznik dobrze funkcjonował w szkołach, wyeliminowała go dopiero kolejna reforma oświaty: wprowadzenie gimnazjum i trzyletniego liceum.

Stereotypy trzymają się mocno

Zdawałoby się, że po trzydziestu latach dawne spory poszły w niepamięć. Społeczeństwo zostało wyedukowane, idee niegdyś nowe stały się oczywistością. Ale nie. Chrzastowska znów znalazła się na tapecie. Tym razem odpowiada za upadek polskiej szkoły. Podnieśli głos bowiem wrogowie strukturalizmu (Lewiński 2004), a także miłośnicy historii literatury, jak Andrzej Waśko, głoszący prymat patriotycznego wychowania (Kwiatkowska-Ratajczak 2021, 12-14). Wracają lata 50., odradza się prymitywna ideologizacja, lekceważąca dorobek współczesnej pedagogiki, psychologii, nie mówiąc już o literaturoznawstwie i metodyce nauczania. Tymczasem właśnie Chrzastowska podkreślała znaczenie aksjologii w edukacji, zalecała czytanie według wartości. W podręczniku *Innowacje i metody* (rozdział *Formacja uczniów*) pisała: „**polonista wychowuje wyłącznie poprzez kontakt z literaturą, z tekstami kultury, z językiem**” (Kwiatkowska-Ratajczak (red) 2011, 132). „Poprzez” literaturę, a nie – jak żądają ideolodzy – poza literaturą. To, co głosiła, okazało się zbyt radykalne, zbyt odstawało od zakorzenionych społecznie stereotypów.

Było Jej zamiarem opracowanie nowoczesnej metodyki nauczania. Chciała zebrać swoje doświadczenia i uwzględnić dotychczasowy dorobek dyscypliny w teorii i praktyce pedagogicznej. Brak takiej pozycji odczuwali szczególnie studenci kierunków polonistycznych i początkujący nauczyciele. I ten zamiar udało się Jej za życia zrealizować. Stworzyła zespół, który wspólnym wysiłkiem, korzystając z Jej prac i różnorodnych inspiracji, opracował kompleksowy podręcznik metodyki *Innowacje i metody. Tom I. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego* (pod redakcją Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak 2011). Uwzględnione w nim zostały te trzy aspekty procesu dydaktycznego, na które ona kładła szczególny nacisk: uczeń, przedmiot nauczania i proces kształcenia. Im właśnie poświęcone są kolejne części książki. Na karcie tytułowej widnieje napis „Tom I”. Mam nadzieję, że wbrew wszelkim przeciwnościom inicjatywa będzie kontynuowana i wkrótce powstanie „tom II”.

Bibliografia:

Baranowska Małgorzata, 1992, „Społeczeństwo bawiło się na karuzeli”, „Gazeta Wyborcza”, nr 228, s. 9.

Chrzastowska Bożena (red.), 1995, *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, Warszawa.

¹⁰ „Dekada Literacka” 1993, nr 2; „Arka” 1993, nr 43.

- Chrzastowska Bożena (red.), 1997, *Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994-1996*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1987, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 2009, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Kwiatkowska-Ratajczak M., Wantuch W. (wybór i oprac.), Poznań.
- Chrzastowska Bożena (red.), 2002, *Skarbiec języka, literatury, sztuki dla klas I - III*, Poznań.
- Chrzastowska Bożena (red.), 2002-2004, *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Wypisy z ćwiczeniami dla kl. I: Kultura XX wieku i jej tradycje; dla kl. II: Kultura XIX wieku i jej tradycje; dla kl. III: Staropolskie korzenie wspólczesności*, Poznań.
- Chrzastowska Bożena, 1979, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław.
- Chrzastowska Bożena, 2002, *Uczę się sam... Program nauczania w liceum ogólnokształcącym, profilowanym i technikum. Język polski w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Poznań.
- Chrzastowska Bożena, Ciechanowska-Barnuś Joanna, 2015, *Dwugłos z życia wzięty*, Poznań.
- Chrzastowska Bożena, Koc Krzysztof, Nowak Paweł, 2004, *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Wskazówki metodyczne*, Poznań.
- Chrzastowska Bożena, Wiegandt Ewa, Wysłouch Seweryna, 1992, 1993, 1997, *Literatura współczesna. Podręcznik dla maturzystów*, Poznań.
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1978, 1987, 2000, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1974, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Warszawa.
- Czego Jaś nie przeczyta, tego...*, 1992, „Gazeta Wyborcza”, nr 224, s. 8-9.
- Głowiński Michał, 1997, *Lekcja tradycji, lekcja czytania*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994-1996*, Chrzastowska B. (red.), Warszawa.
- Głowiński Michał, 2005, *Gang strukturalistów*, „Teksty Drugie”, nr 1/2, s. 83-93.
- Głowiński Michał, Wołowicz Grzegorz, 2018, *Czas nieprzewidziany. Długa rozprawa bez pana, wójta i plebana* (rozdz. *Bujne życie naukowe*), Warszawa.
- Jakowska Krystyna, 1992, *W obronie podręcznika*, „Życie Warszawy”, nr 253, s. 8-9.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria (red.), 2011, *Innowacje i metody. Tom I. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, Poznań.

- Legeżyńska Anna, 1992, *Jaś i Małgosia w rezerwacie, czyli kto się boi „Literatury współczesnej”*, „Tygodnik Powszechny”, nr 45, s. 7.
- Lewiński Dominik, 2004, *Strukturalistyczna wyobraźnia metateoretyczna. O procesach paradygmatyzacji w polskiej nauce o literaturze po 1958 r.*, Kraków.
- Nowak Maria, 1992, *Lekcja polskiego piekła*, „Gazeta Poznańska”, nr 239, s. 3.
- Pieszczachowicz Jan, 1992, *Obszar na wpół pustynny. „Literatura współczesna” okrojona*, „Polityka”, nr 42, s. 8.
- Walc Jan, 1992, *MEN da dzieciom... Nowy, pełen głupstw i błędów podręcznik literatury współczesnej*, „Życie Warszawy”, nr 237, s. 8-9.
- Wit-Kossowska Izabella, 1992, *Dzieje bubla. Czy wart 20 tysięcy złotych?* „Życie Warszawy”, nr 238, s. 9.
- Wyślouch Seweryna, 2009, *Heroiczne początki. O prof. Bożenie Chrzęstowskiej*, „Polonistyka”, nr 1, s. 6-9.
- Wyślouch Seweryna, 2018, *O Bożenie Chrzęstowskiej i naszej papierowej „Polonistyce”*, w: *Polskie czytanie Wschodu. Kultura - autobiografia - edukacja*, Kwiatkowska-Ratajczak M., Przymuszała B. (red.), Poznań (lub „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 8, s. 7-14, www.pressto.amu.edu.pl).

O Autorce:

Seweryna Wyślouch – prof. dr hab.; emerytowany pracownik Instytutu Filologii Polskiej UAM. Autorka prac z zakresu prozy polskiej XX w.: *Proza Michała Choromańskiego* (1977), *Problematyka symultanizmu w prozie* (1981), *Narracje małe i duże* (2015); z dziedziny semiotyki literatury i sztuk plastycznych: *Literatura a sztuki wizualne* (1994), *Literatura i semiotyka* (2001); *Wyprzedaż semiotyki*, pod red. M. Brzóstowicz-Klajn i B. Kaniewskiej (2011). Współautorka napisanej z B. Chrzęstowską *Poetyki stosowanej* (1978, 1987, 2000) oraz napisanego z B. Chrzęstowską i E. Wiegandtową podręcznika dla maturzystów *Literatura współczesna* (1992, 1993, 1997) i poradnika metodycznego *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela-polonisty* (1999). Zajmowała się także historią polonistyki (udział w zbiorze *Stulecie poznańskiej polonistyki*, t. I-III (2018-2019)).

Narracje podręcznikowe Profesor Bożeny Chrzęstowskiej

Textbook Narrations by Professor Bożena Chrzęstowska

Maciej Wróblewski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika Toruniu

ORCID: 0000-0002-6386-7168

Abstract: The main aim of an article is an analysis of the textbooks of the Polish history literature course in a high school. Bożena Chrzęstowska's textbooks *Starożytność – oświecenie* (1987) as well as *Literatura współczesna* (1992) combine structuralism tradition and new tendencies in Polish education which are oriented to the esthetic expectation of the students and also their intellectual skills. At the beginning of this article the author focuses on Chrzęstowska's notion of the literature works reading by students which she demonstrated in the article *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej* (1977). During the next decade Chrzęstowska's didactic proposals partly turned to new direction including a "center-anthropological" orientation in educational process but she firmly expressed necessity of rationalization of text reading in school. Chrzęstowska's textbooks are the crucial didactic proposals which supported students during the process of building their reading skills, mainly, interpretation of literary works. Thanks to these abilities young people – according to Professor Chrzęstowska – will be able to make aesthetic choosing in the future.

Key words: high school, Polish literary course, literary knowledge, structuralism

Streszczenie: Przedmiotem artykułu jest analiza podręczników do nauki historii literatury autorstwa Bożeny Chrzęstowskiej. Zarówno *Starożytność – oświecenie* (1987), jak i *Literatura współczesna* (1992) są przykładem łączenia tradycji strukturalistycznych z nowymi, uwzględniającymi oczekiwania i możliwości intelektualne młodego odbiorcy. Punktem wyjścia podjętych rozważań są ustalenia Chrzęstowskiej na temat warunków czytania tekstu w przestrzeni edukacyjnej, które zostały przedstawione w artykule *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej* z 1977 roku. Od końca lat 80. propozycje metodyczne Chrzęstowskiej zmierzają w nowym kierunku, choć zarazem Profesor nie traci z pola widzenia konieczności racjonalizacji aktu lektury w szkole. Mimo że Chrzęstowska wprost nie opowiadała się za modelem antropocentrycznym edukacji polonistycznej, to jej postulat odchodzenia od szkolnego encyklopedyzmu na rzecz kształcenia umiejętności czytelniczych, a w dalszej perspektywie także dokonywania przez młodego człowieka wyborów aksjologicznych, można uznać za ważny krok orientujący nauczanie w kierunku potrzeb człowieka estetycznych.

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja polonistyczna, wiedza o literaturze, strukturalizm

Niniejszy szkic składa się z dwóch części. W pierwszej, krótkiej, wyjaśniam pojęcie „narracja podręcznikowa” oraz prezentuję własne doświadczenia związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela języka polskiego w latach 1993 – 1998 w toruńskich szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych. Był to okres, w którym po raz pierwszy – choć nie ostatni, jak się potem okazało – wykorzystywałem w codziennej pracy podręczniki szkolne oraz kompendia z zakresu literaturoznawstwa, autorką których była Profesor Bożena Chrzastowska¹. W drugiej, zasadniczej części, będę starał się, uwzględniając perspektywę zamkniętej już własnej kariery nauczycielskiej i wciąż rozwijanych badań w zakresie dydaktyki polonistycznej, przyrzeczyć się temu, w jaki sposób Profesor Chrzastowska projektowała narracje podręcznikowe.

I.

Pojęcie „narracje podręcznikowe” wymaga krótkiego komentarza po to, by czytelnik podążał za moim wywodem bez zbędnych wątpliwości odnośnie do tego, czym ona jest². Najkrócej rzecz ujmując, stanowi ona odpowiednik tej narracji, z którą mamy do czynienia w wypadku utworu literackiego³. Różnica polega jednak na tym, że narracja podręcznikowa determinowana jest historycznym, a więc zmiennym charakterem literatury. Ujawnia się to w następstwie obecnych w niej opisów czy analiz procesów historycznych, zjawisk i fenomenów estetycznych (prąd, kierunek, konwencja, gatunek, forma), w prezentowaniu konkretnych postaci życia literackiego (autor, czytelnik, krytyk, badacz, edytor, cenzor) oraz ich zmiennej roli. Zawiera ona także określone elementy dydaktyki ogólnej i szczegółowej, które rozpoznać można zarówno na poziomie koncepcji podręcznika, jak i rozwiązań

¹ Interesujący opis funkcjonowania podręczników szkolnych Bożeny Chrzastowskiej przynosi książka Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*. W rozdziale „Polonistyczny regres albo zważanie uczniowskiej i nauczycielskiej swobody” Kwiatkowska-Ratajczak przypominała, jak Profesor Chrzastowska potrafiła krytycznie odnieść się do swoich podręcznikowych narracji, które ocenie poddawali uczniowie. Bowiemy w ostatecznym, polonistycznym rachunku – jak słusznie zauważyła Kwiatkowska-Ratajczak – chodzi o skuteczność w prowadzeniu dialogu między nauczycielem a uczniem o literaturze. W tym kontekście podręcznik spełnia funkcje służebne, a więc jego autorka bądź autor powinni uwzględniać i godzić perspektywę nauczycielską oraz uczniowską (Kwiatkowskiej-Ratajczak 2021, 33-48).

² Charakterystyki podręcznika jako narzędzia kształcenia polonistycznego dokonał Zenon Uryga w artykule *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej* (Uryga 1991). Wskazał w nim, że ten specyficzny rodzaj książki, łączącej funkcje użytkowe z autorskimi rozwiązaniami edytorsko-estetycznymi, pełni rolę wspierającą proces dydaktyczny oraz dostarcza podstawowego materiału merytorycznego. Z kolei Jolanta Nocoń w książce *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana* zanalizowała strukturę podręcznika szkolnego, uwzględniając jego cztery aspekty: pragmatyczny, poznawczy, strukturalny oraz stylowojęzykowy (Nocoń 2009, 45-54).

³ Dla jasności przedstawienia złożonych kwestii związanych z popularnością od kilku dziesiątków lat kategorii narracji w badaniach humanistycznych warto ujmować ją nie tylko w tradycyjny, literaturoznawczy sposób, ale także jako fenomen daleko wykraczający poza zainteresowania badaczy literatury, a więc socjologów, etnologów, historyków, politologów. „Ponadto współczesna teoria narracji nie tylko rozprzestrzeniła się na pozostałe dziedziny wiedzy, ale zarazem odsłoniła nowe wymiary swego przedmiotu badań. Odsłoniła i jednocześnie ucieleśniła w sobie dwa bieguny: jeden wspierający się na wymiarze poznawczym, drugi eksponujący aporie poznawcze i kryzys reprezentacji. (...) Narratologia literaturoznawcza zaczęła łączyć różne dyscypliny. Mówiąc inaczej, kategoria narracji, często wraz z literaturoznawczym oprzyrządowaniem, zajęła ostatnio jedno z miejsc zdecydowanie naczelnym w wielu dziedzinach nauk humanistycznych. (...) Ponadto oddać należne miejsce trzeba socjologii (...), a także psychologii (...) i psychologii społecznej” (Łebkowska 2010, 185-186).

metodycznych w postaci tekstów sterujących, ćwiczeń, pomocy i wskazówek, sposobu wykorzystania warstwy graficznej (tabele, wykresy, mapy) i typograficznej. Jednym słowem narracja podręcznikowa bierze w pacht nie tylko to, co powszechnie uznaje się za tekst, ale także ikonografię (kopie zdjęć, obrazów, artefaktów). Zatem w odróżnieniu od narracji jako kategorii z zakresu poetyki omawiana postać, czy odmiana, powstaje na zasadzie autorskich uzgodnień kilku obszarów wiedzy: historycznoliterackiej, teoretycznoliterackiej, pedagogicznej, psychologicznej oraz związanej z dydaktyką szczegółową⁴. W pewnym stopniu pokrywa się z tym kulturowym fenomenem, który jest przedmiotem refleksji narratologów. Ponadto w jej definiowaniu należy uwzględnić głos autora podręcznika. Nie musi on ujawniać się wprost, ale zazwyczaj dzieje się to za pośrednictwem metatekstów włączonych w strukturę książki⁵. Chodzi tu o różnego rodzaju „wprowadzenia”, „wstępy”, „instrukcje”, w których autorzy wskazują możliwe i optymalne sposoby posługiwania się stworzonym przez siebie podręcznikiem. Na ten fakt zwracała uwagę Barbara Myrdzik, omawiając wymiar aksjologiczny podręczników do kształcenia literacko-kulturowego dla gimnazjum:

Autorzy poprzez sformułowania zawarte w programach i podręcznikach, dobór i układ tekstów, tytuły części i sekwencji oraz prowadzony dialog z wirtualnym uczniem (w komentarzach i innych formach perswazji) odwoływali się – moim zdaniem – do następujących koncepcji pedagogiki kultury: wychowania estetycznego (...), do nurtu edukacji kulturowo-antropocentrycznej, do koncepcji edukacji o inspiracji personalistyczno-wspólnotowej (Myrdzik 2003, 71-72).

Narracja podręcznikowa jest zatem świadectwem nie tyle obiektywnego czytania literatury, ile raczej autorskiego, noszącego znamiona zamierzenia w pewnym sensie zorientowanego subiektywnie. Koncepcja książki przeznaczonej do użytku uczniów wymaga bowiem pomysłowości i zrozumienia nie tylko oczekiwań szkoły jako instytucji edukacyjno-wychowawczej, ale także potrzeb wychowanków (Zujew 1986). Należy godzić wskazówki zawarte w podstawie programowej z aktualnymi badaniami literaturoznawczymi oraz z – coraz bardziej trudnym do zwerbalizowania od początku lat 90. – stosunkiem młodego człowieka do sztuki słowa i aktu lektury. Pisząc o „subiektywności” podręcznika, mam na uwadze przede wszystkim aspekt konstrukcyjny, w którym ujawnia się nie tylko typowa dla tego typu obiektów pragmatyka, ale również chęć autorskiego i estetycznego przełamania zastanych form przekazu wiedzy historycznoliterackiej. Oczywiście, wartość estetyczna podręcznika ujawniająca się na poziomie jego konstrukcji

⁴ Dodać warto także warstwę ideologiczną (ideową), która w różnym stopniu i w różny sposób ujawnia się w szkolnych podręcznikach: „Przydatność podręcznika do propagowania zróżnicowanych przesłań ideowych w dyskursie edukacyjnym polega na tym, że wymiar perswazyjny mogą mieć wszystkie elementy jego struktury. Prymarne funkcje perswazyjne pełni przede wszystkim tekst główny – różnego rodzaju czytanki (zwłaszcza te pisane na zamówienie), poezja dydaktyczna czy specjalnie wyselekcjonowane teksty literackie” (Rypel 2012, 304).

⁵ Na marginesie rozważań warto stwierdzić, że wielu współczesnych autorów zamieszcza w podręczniku swoje zdjęcie z krótką notatką biograficzną, co czyni przekaz u swoich źródeł podmiotowym i organizuje cały proces dydaktyczny jako dialog ucznia z literaturą zapośredniczony właśnie przez podręcznik.

oraz w warstwie edytorskiej zawsze służył wzmocnieniu jego funkcji edukacyjnej (zob. *Podręczniki literatury w szkole średniej*, 1991). Niemniej jednak, w polskim szkolnictwie od końca lat 90. zauważyć można proces estetyzacji narracji podręcznikowej. Ale to zupełnie inny wątek⁶.

Swoją nauczycielską karierę rozpoczynałem w roku 1993. Struktura szkolnictwa w Polsce miała wówczas postać sprzed zmiany ustrojowej. Ośmioklasowa szkoła podstawowa oraz czteroletnie liceum i pięcioletnie technikum (oraz dwuletnia zawodówka) tworzyły system, który – jak się wydawało – dobrze wypełniał edukacyjne zadania także w nowej społeczno-politycznej rzeczywistości, choć dostrzegano potrzebę zmian, by młode pokolenia Polaków zdobywały wiedzę i umiejętności w warunkach dostosowanych do zmieniającego się świata. Sprawa dotyczyła jednak, według mnie, treści programowych, strategii i metod nauczania, a nie systemu szkolnictwa. Dyskusje na ostatni z wymienionych tematów rozpoczęły się w łonie szeroko rozumianego środowiska związanego ze szkolnictwem, nie wyłączając nauczycieli akademickich, w połowie lat 90. Rezultatem tego procesu była reforma przeprowadzona przez ministra Ryszarda Handkego wprowadzająca między innymi gimnazja.

Pierwsze doświadczenia pedagogiczne, będąc polonistą, zdobywałem w okresie, w którym toczyła się ważna dyskusja nad tym, co należy zmienić w treściach programowych i metodach nauczania, by szkoła była przestrzenią wolnościowej dyskusji i efektywnie wspierała młodych ludzi w ich rozwoju. W swojej codziennej pracy z uczniami liceum (od klasy pierwszej do maturalnej) podręcznik był dodatkową pomocą dydaktyczną, a nie głównym narzędziem pracy. Dlatego też książka Bożeny Chrzastowskiej napisana wspólnie z Marią Adamczyk i Józefem Tomaszem Pokrzywniakim *Starożytność – oświecenie* dobrze spełniała swoją rolę. Przede wszystkim pozwalała mi organizować pracę samodzielną uczniów z wykorzystaniem części „Kontynuacje i nawiązania” oraz „Konteksty”. Nie zawsze uczniowie przygotowywali wypowiedzi pisemne na dany temat, ale w inny sposób wykorzystywałem autorskie pomysły metodyczne Profesor Chrzastowskiej umieszczane pod kolejnymi częściami podręcznika. Niekiedy były one pomocne w formułowaniu tematów dłuższych tekstów uczniowskich, przybierających albo formę rozprawki szkolnej, albo – dla chętnych – eseju interpretacyjnego, w którym istotną rolę odgrywał związek wybranych utworów współczesnych z dziełami należącymi do klasyki polskiej i światowej. Ten sposób myślenia o edukacji literackiej, oparty na uwzględnianiu perspektywy współczesnej, był mi wówczas bliski, choć niekiedy

⁶ Na to, w sumie pozytywne, zjawisko zwracał uwagę Zenon Uryga, charakteryzując główne tendencje rozwoju „ruchu podręcznikowego” w związku ze zmianą struktury szkolnictwa w Polsce i pojawieniem się gimnazjum: „Objawia się zarazem – nieoczekiwanie dla kogoś, kto przywykł do szarych, byle jako wydanych książek szkolnych z niedawnej przeszłości – zdolność naszego przemysłu poligraficznego i spółek wydawniczych do produkowania podręczników imponujących poziomem edytorskim – barwnych, zaciekawiających i żywych w sposobach organizowania kontaktu z uczniowskim odbiorcą” (Uryga 2003, 36). Strona edytorska, w tym materiał ikonograficzny zawarty w podręcznikach, są przedmiotem rozważań J. Nocoń w książce *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana* (Nocoń 2009, 219-248).

brakowało mi w podręczniku *Starożytność – oświecenie* wykorzystania innych mediów, jak muzyka, film, komiks. Po sposobie czytania przez moich uczniów lektur zacząłem dostrzegać, że w ich świadomości coraz większą rolę odgrywa dynamicznie rozwijająca się w latach 90. polska literatura popularna, której autorzy często sprawnie potrafili wykorzystywać zarówno klasykę rodzimą, jak i światową.

II.

Po kilku latach pracy w szkole ponadpodstawowej rozpocząłem asysturę w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej UMK w Toruniu. A zatem miałem możliwość przyglądać się systemowi edukacji, w tym przede wszystkim edukacji polonistycznej, z innej perspektywy. Profesor Władysław Sawrycki zachęcił mnie nadto do działalności w Towarzystwie Literackim im. Adama Mickiewicza, będącym wówczas znakomitą platformą współpracy uniwersytetu ze szkołą. Ale także dzięki TLiAM zacząłem uczestniczyć w dyskusjach nad tym, jak i czego w ramach godzin polskiego uczyć. We wrześniu roku 1997 jako delegat toruńskiego oddziału TLiAM brałem udział w spotkaniu, w którym głos w sprawie szkolnej polonistyki zabierali, między innymi, profesorowie: Teresa Kostkiewiczowa, Zenon Uryga i Bożena Chrzęstowska. W pamięci szczególnie utkwiała mi wypowiedź Bożeny Chrzęstowskiej, która wskazywała na potrzebę porzucenia dominującego wówczas encyklopedyzmu w nauczaniu polskiego na rzecz rozbudowanych kontekstów kulturowych, filozoficznych i historycznych w ramach kursu języka polskiego na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Słusznie przekonywała, że należy większy nacisk położyć na tworzenie dogodnej dla uczniów platformy zdobywania umiejętności pracy z tekstem literackim. Mniej miejsca powinny zajmować, powiedzmy, upraszczając złożoną w sumie sprawę, fakty literackie. Trawestując jedno z haseł rozpalających dyskusję w międzywojniu na temat miejsca historii literatury w szkole, można rzec: mniej historii, więcej lektury (Uryga 1996).

Kwestię podniesioną przez Profesor Chrzęstowską warto sprowadzić, uwzględniając realia ówczesnej edukacji polonistycznej, do kwestii zasadniczej, związanej z tym, jakiego typu mechanizmy intelektualne i emocjonalne powinien uruchomić w czasie lekcji nauczyciel, by efektywnie osiągnąć zakładane cele w zakresie wiedzy, umiejętności i wychowania (Myrdzik 1999). Doskonałym odzwierciedleniem proponowanej przez Chrzęstowską strategii nauczania jest podręcznik *Starożytność – oświecenie* (Adamczyk, Chrzęstowska, Pokrzywniak 1987). Dodać należy, że jego koncepcję metodyczną opracowała Chrzęstowska, która tak jak w wypadku wprowadzania do polskich szkół narzędzi strukturalistycznych (Chrzęstowska, Wysłouch 1978; Chrzęstowska 1979) poszukiwała nowych rozwiązań metodycznych. W tym kontekście warto przypomnieć jej metodyczną propozycję odnoszącą

się do efektywnego syntezywania wiedzy historycznoliterackiej na lekcjach polskiego. Wówczas także była to wskazówka nowa, opierająca się na rzetelnych badaniach naukowych (Chrzastowska, Pietrzykowska 1969). Mimo że wymienione publikacje dzieli od podręcznika wiele lat, to jednak wspólna dla nich jest perspektywa ujmowania relacji uczeń – przedmiot szkolny, którego pośrednikiem w edukacyjnym dialogu są nauczyciel oraz podręcznik. Warto przytoczyć fragment wprowadzenia zatytułowanego „Jak korzystać z podręcznika?”:

Korzystajcie zatem z podręcznika mądrze, wybierając z niego to, co w procesie poszukiwania wiedzy będzie dla Was niezbędne. Różnorodne materiały w nim zawarte powinny służyć lekturze, tj. powinny ułatwić zrozumienie zarówno głosów przodków, jak i własnej tożsamości w świecie współczesnym. Dzięki „rozumiejącej” i pogłębionej lekturze zdobędziecie wyobrażenie o bogactwie naszej kultury, o ciągłości tradycji narodowej, poznacie historię idei i sztuki słowa (Adamczyk, Chrzastowska, Pokrzywniak 1987, 15).

Koncepcja tego i innych podręczników Chrzastowskiej opiera się na założeniu, że dialog ucznia z tekstem literackim – zapośredniczony czy organizowany przez nauczyciela – oparty powinien być na racjonalnych podstawach. To przede wszystkim akt świadomościowy, w którym wiedza o literaturze jest wyraźnie sfunkcjonalizowana („poetyka stosowana”). Zarazem dostrzegam w propozycjach metodycznych Bożeny Chrzastowskiej element podmiotowości, lokujący jej koncepcje niedaleko antropocentryzmu (*Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, 1998). Co prawda nie jest on zwerbalizowany, jak w wypadku książek Marii Jędrychowskiej czy Zofii Agnieszki Kłakówny, ale również w artykułach z lat 70. Chrzastowska uwzględnia uczniowską perspektywę widzenia literatury. Ponadto była jedną z tych osób, które pracowały nad określeniem tożsamości naukowej dydaktyki polonistycznej. W tym miejscu należy przypomnieć główne treści artykułu z końca lat 70. (Chrzastowska 1977, 113-146), będącego ważnym autorskim głosem w podniesionej sprawie. Rzec można sprowadzić do dwóch zagadnień. Pierwsze to określenie konsekwencji relacji między dydaktyką polonistyczną a badaniami literackimi i językoznawczymi. Drugie zaś odnosi się do uczniowskiej obecności w procesie kształcenia kulturowo-literackiego (i językowego także) jako podmiotu samodzielnie dokonującego pewnych wyborów o charakterze intelektualnym i estetycznym. Obydwie sprawy wiążą się, o czym pisała Maria Jędrychowska, z samookreśleniem dydaktyki literatury i języka polskiego jako dyscypliny naukowej (Jędrychowska 1998).

Chrzastowska w przywołanym artykule rozwijała refleksję w kierunku wszechstronnej charakterystyki komunikacji literackiej w przestrzeni szkolnej, wymagającej odrębnego naukowego namysłu. Pisała, że odbiór dzieła literackiego przez uczniów przebiega w złożonych warunkach choćby dlatego, że uczestniczy w nim jako pośrednik nauczyciel, a także w jego ramach korzysta się z tekstów sterujących czy wspomagających

proces analizy, a następnie interpretacji utworu. W związku z tym właśnie mówiła o dwustopniowości komunikacji literackiej, w której aktywnymi podmiotami – o różnym statusie i funkcji – są uczeń i nauczyciel oraz autor i odbiorca. Z dzisiejszej perspektywy patrząc na ustalenia Chrzęstowskiej, ważne i wciąż aktualne wydaje się to, że uczniowskie działania na tekście literackim, bez względu na jego rodzajową i gatunkową przynależność oraz stopień treściowej złożoności, nie mają charakteru stałego. Wraz z postępującą edukacją na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej „problemowość interpretacji”, zdaniem Chrzęstowskiej, powinna się zmniejszać (Chrzęstowska 1977, 123-124). Choć kładła ona nacisk przede wszystkim na proces kształcenia świadomości i wiedzy literackiej oraz historycznoliterackiej, to dostrzegała fakt wówczas nie dla wszystkich oczywisty, że młody człowiek w szkole podejmuje się lektury także takiej, która nie uwzględnia niewprawnego, początkującego czytelnika. Tu istotną rolę wspierającą i motywującą pełni nauczyciel:

W dobrze zorganizowanej sytuacji dydaktycznej nauczyciel nie wpływa na ucznia bezpośrednio, działa poprzez zabiegi ułatwiające proces poznawczy (metody i formy organizacyjne); komunikat, jaki nadaje uczniom, ogranicza się do objaśnień kodu, który musi być wspólny dla nauczyciela i ucznia (Chrzęstowska 1977, 126).

Co prawda Chrzęstowska nie używa w artykule pojęcia „koncepcja antropocentryczna”, ale wydaje się, że przez wyeksponowanie aspektu świadomościowego i intelektualnego procesu poznawania tekstu literackiego oraz przez charakterystykę odmienności komunikacji literackiej w szkole ze względu na udział w niej dwóch par podmiotów (a nie jednej) nadała dydaktyce polonistycznej cechy fenomenu determinowanego wolą człowieka. Szczególnie interesująco wypada fragment, w którym Profesor określa status ucznia jako podmiotu działającego, to znaczy podejmującego wysiłek, by zrozumieć konkretny utwór. W tym kontekście pisze o „podwójności” odbiorczej, co jest obserwacją interesującą i wartą komentarza. Otóż dla Chrzęstowskiej uczeń porusza się w specyficznej (sztucznej) przestrzeni semiotycznej, jaką organizuje nauczyciel w ramach kształcenia literackiego. Po pierwsze bowiem staje on wobec obcości tekstu literackiego jako czytelnik, który w taki czy inny sposób reaguje na to, co jest przedmiotem lektury. Tu istotną rolę odgrywają zarówno kwestie intelektualne, jak i odnoszące się do sfery przeżyć. Chrzęstowska w sposób wyraźny obu obszarów nie rozdziela, pokazując ich współobecność na lekcjach polskiego. Ważne jest to, że podkreśla znaczenie procesu przechodzenia ucznia w związku z lekturą od nieświadomości do świadomości kwestii, które odnoszą się do mnogich spraw związanych z literaturą jako dziedziną sztuki, ważnym elementem życia społeczno-kulturowego oraz integralnym składnikiem historycznych procesów estetycznych. Po drugie zaś uczeń wchodzi w interakcję z nauczycielem w związku z czytaniem tekstem; ten fakt może być źródłem – jak to nazywa Chrzęstowska – „szumów”,

które powstają jako efekt „niezborności obydwu ról nadawczych: wobec dysharmonii w dwugłosie autora i nauczyciela” (Chrzastowska 1977, 127). Badaczka tej kwestii, interesującej i niebagatelnej, nie rozwinęła. Warto jednak dopowiedzieć, że chodzi przede wszystkim o aspekt podmiotowości nauczania, a więc respektowanie roli nauczyciela i ucznia, a także swoistości dzieła literackiego jako autorskiego głosu. Agnieszka Zofia Kłakówna ujęła diskutowaną sprawę następująco:

Podmiotowość jako atrybut człowieka i funkcja wolności wymaga pielęgnacji i rozwijania. Szkoła jednak ani wobec nauczycieli, ani wobec uczniów nie może stawiać wyłącznie na respektowanie podmiotowych standardów widzenia świata i siebie. Może natomiast budować swą ofertę z nastawieniem na dominację podmiotowych standardów, które stanowią warunek humanistycznej mądrości i rozumnego korzystania z wolności eksponowanych tu jako edukacyjne cele. Kształcenie sprzyja wtedy wychowaniu, także w sensie „wydobywania na jaw cnót naturalnych” (Kłakówna 2003, 103).

Kwestia owych „szumów” bezpośrednio odnosi się do aranżowania przez nauczyciela komunikacji pedagogicznej i literackiej w taki sposób, by pierwsza wspierała drugą, a nie zastępowała. O ile nie mamy wątpliwości, co do pozycji w niej autora danego tekstu i samego tekstu, o tyle nauczyciel oraz, w pewnym stopniu, uczeń należą do podmiotów zmieniennych, zajmujących pole tylko względnie określone. Chrzastowska tę dynamikę uwzględniła, podkreślając rolę nauczyciela w organizowaniu procesu nauczania, współtworzonego przez trzy grupy informacji: podstawowe, sterujące i kontrolne. Oczywiście, najważniejsze są informacje sterujące, gdyż – jak przekonywała Profesor – dzięki nim kształcenie umiejętności analizy i interpretacji, a w dalszej perspektywie sposobów rozumienia tekstu literackiego odbywa się przy aktywnym udziale ucznia. Tak rozumiana funkcja pedagoga nakłada na niego obowiązek racjonalizacji swoich działań i planowania poszczególnych lekcji literatury (Myrdzik 1999, 128). Bowiernym głównym celem jest sprawienie, by młody człowiek samodzielnie dokonywał wyborów czytelniczych, a wraz z nimi estetycznych i aksjologicznych.

Dydaktyka literatury nie może się ograniczać do opisu zjawisk komunikacyjnych, ale wychodząc z założeń wartościujących musi podjąć istotny problem: jak przekształcić zapotrzebowanie czytelnicze młodzieży w zainteresowania estetyczne, w świadome wybory wartościujące. Przejście od kultury niskiej do kultury wysokiej, od lektury młodzieżowej lub lektury typu rozrywkowego do dzieła sztuki słowa odbieranych ze zrozumieniem – to cel kształcenia literackiego i jednocześnie otwarty problem badawczy, w którym nie można pomijać aktualnych potrzeb młodzieży i zakłóceń w zjawiskach odbioru (Chrzastowska 1977, 129-130).

Przywołane słowa, mimo że pochodzą sprzed ponad czterdziestu lat, nie tylko wpisują się w koncepcję antropocentryczną nauczania, ale także są świadectwem racjonalnego podejścia do kwestii edukacyjnych. Bo oto Chrzastowska przekonuje, że lekcje literatury pełnią ważną funkcję kulturową i są obarczone powinnościami formacyjnymi, ale przede wszystkim

zwrócone są ku przyszłości ucznia, który powinien mieć przynajmniej podstawowe kompetencje interpretacyjno-analityczne, przekładające się na świadomą postawę wobec różnych zjawisk artystycznych. Być może Chrzęstowska nie w pełni zgodziłaby się na wpisywanie jej propozycji metodycznych do koncepcji antropocentrycznej, gdyż istotny był dla niej sposób rozumienia tekstu i efektywność użycia narzędzi poetyki (poetyki stosowanej). Ale zarazem już we wstępnym, zorientowanym strukturalistycznie ujęciu, uwzględniającym potrzeby ucznia, w tym czytelnicze (szerzej: estetyczne), dostrzec można te elementy, które w latach 90. będą dominowały. Nieco odmiennie sprawę tę referuje Kłakówna (Kłakówna 2003, 169-201). Sądzę jednak, że Chrzęstowska w większym stopniu podkreślała znaczenie kształtowania wiedzy z zakresu poetyki i teorii literatury oraz wskazywała na konieczność pracy systematycznej w tym zakresie niż traktowania tych kwestii w sposób przygodny. Na ten fakt zwracała uwagę Maria Kwiatkowska-Ratajczak:

Warto przypomnieć, że w centrum zainteresowań metodycznych samej Chrzęstowskiej była teoria dzieła zorientowana na odbiór utworu przez ucznia w określonym wieku, w konkretnym zespole, z konkretnym doświadczeniem kulturowym (Kwiatkowska-Ratajczak 2021, 14).

Ostatecznie cel wydaje się, jeśli nie tożsamy, to w wielu punktach zbieżny z koncepcją antropocentryczną. Proponowana przez nią w podręcznikach *Starożytność - oświecenie* oraz *Literatura współczesna* (Chrzęstowska, Wiegandtowa, Wysłouch 1992) strategia poznawania zjawisk literackich jest tego potwierdzeniem. W dalszej części artykułu chciałbym zanalizować autorską narrację metodyczno-literaturoznawczą Chrzęstowskiej.

Zacznę od obserwacji poniekąd banalnej, ale jednak dla dalszych rozważań istotnej. Podręcznik *Starożytność - oświecenie*, obejmujący okres dwóch i pół tysiąca lat, został rozpisany na trochę ponad pięciuset stronach, zaś podręcznik *Literatura współczesna*, obejmujący czterdzieści pięć lat, liczy blisko czterysta. Oczywista dysproporcja nie tylko wynika z przyjętego założenia, iż szczegółowość wiedzy maturzysty odnośnie do literatury współczesnej powinna być większa niż w wypadku piśmiennictwa dawnego, ale także - jak sądzę - obfitość materiału literackiego publikowanego po 1945 roku oraz waga problemów przez pisarzy podejmowanych może mieć związek z otaczającą młodego człowieka rzeczywistością. Nie znaczy to jednak, że Chrzęstowska, wraz z zespołem piszącym podręcznik do nauki literatury dawnej, nazbyt powierzchownie potraktowali przeszłość, która ostatecznie w części stanowi fundament kultury Zachodu, ale wyszli ze słusznego założenia, że młodym ludziom warto objaśniać to, co stanowi nasze dziedzictwo i buduje kanon kulturowy językiem współczesnym. Ujmując sprawę z perspektywy nauczyciela, pracującego z licealistami w połowie lat 90., taka koncepcja edukacji literackiej była najbardziej efektywna i zarazem pozwalała przeciągać dodatkowe nici nawiązań czy też

wprowadzać inne od zaproponowanych konteksty. W praktyce okazywało się, że czytam wraz z uczniami literaturę dawną za pośrednictwem głosów współczesnych – czy to Tadeusza Różewicza, czy też Jana Błońskiego. Obcość literatury dawnej, wynikająca z języka, formy, sposobu rozumienia świata – w tym człowieka – była wówczas w szkole trudna do pokonania dlatego, że dość szybko zmieniał się wokół młodych ludzi system komunikacji, zaczęła pojawiać się tłumaczona i rodzima literatura popularna, inne media dość agresywnie zaczęły organizować na swój sposób kulturą przestrzeń (telewizja, internet). Czytanie stawało się na moich oczach nie tyle kulturą powinnością osoby aspirującej do bycia maturzystą, ile raczej przykrym – w niemałej liczbie przypadków – obowiązkiem kwestionowanym także przez otaczającą nas rzeczywistość. W takiej sytuacji podręcznik, zawierający fragmenty tekstów literackich, dla wielu uczniów był pierwszą i jedyną formą kontaktu z literaturą. A zatem Chrzastowskiej koncepcja narracji o literaturze dawnej do pewnego stopnia pozwalała nauczycielowi zakreślać szerszy horyzont czytelniczy niż tylko ten ograniczony cezurami, w których mieściła się literatura dawna – od antyku grecko-rzymskiego do oświecenia.

Podręcznik *Starożytność – oświecenie* zawiera pięć rodzajów tekstów: pierwszy ma charakter historyczny i historycznoliteracki (tablica chronologiczna, wprowadzenie), na kolejny składają się fragmenty utworów, trzeci zaś to „kontynuacja i nawiązania”, potem następuje część zatytułowana „konteksty interpretacyjne”, a na końcu Chrzastowska umieściła „ćwiczenia lekturowe”, „pytania kontrolne” i „wskazówki bibliograficzne”. Mamy zatem taką strukturę, która w ogólnym zarysie odpowiada trzem kategoriom informacji (podstawowe, sterujące i kontrolne), o których pisała w omówionym artykule z końca lat 70. Poza istotnymi informacjami o charakterze historycznoliterackim w obu podręcznikach istotny element narracji to pojęcia i terminy z zakresu poetyki, czego odzwierciedleniem są graficznie wydzielone części „Zapamiętaj!”; jej perswazyjny charakter tytułu zakończonego wykrzyknieniem podkreśla wagę tego, co się tam znalazło. Wskazywanie na „charakterystyczne dla epoki pojęcia”, z jednej strony, pozwala jednym rzutem oka uczniowi zorientować się w tym, co ważne, ale z drugiej, zwalnia go z konieczności wypracowania – na podstawie wiedzy wyniesionej z podręcznika jak i z lekcji polskiego – obrazu danej epoki. Nie czynię zarzutu Autorce, ale dostrzegam pewną niekonsekwencję między wyłożoną we wprowadzeniu ideą podręcznika, którą można zamknąć w słowie „samodzielność”, a jego konstrukcją, zawierającą jednoznaczne wskazówki dotyczące hierarchii ważności podejmowanych w narracji kwestii. W kontekście diskutowanych spraw warto przytoczyć słowa Bożeny Chrzastowskiej z „Przedmowy” do podręcznika dla maturzystów:

Jak zatem korzystać z podręcznika? Najpierw – korzystać samodzielnie, nie ciekając tylko na sugestie i polecenia nauczyciela. Korzystać często. Wracać do już

poznanych partii materiału; podręcznik jest tak skonstruowany (tytuły, śródtytuły, pytania, tabelki, ramki), że materiał „sam wejdzie do głowy”, bez osobnego „wkuwania”. Zaczynać lekturę od tekstu literackiego i szukać potrzebnych informacji w różnych partiach podręcznika, posługując się indeksem (Chrzęstowska, Wiegandtowa, Wysłouch 1992, 9).

Autorka podkreślała nadto prymat uważnej lektury i związanej z nią refleksji nad systemowo przyswojoną wiedzą z zakresu historii literatury. A zatem samodzielność, która wydaje się w tym wypadku oczywistością ze względu na wiek i doświadczenie czytelnika, pojawia się jako główne hasło, rodzaj pobudki wybijającej leniwych uczniów z marazmu nieczytania. To co prawda jedynie podręcznikowe założenie, ale przecież tego typu książkę czyta się na różnych poziomach, w pewnym sensie odbiorca zostaje przez Chrzęstowską zachęcony do tego, by nią manipulować w taki sposób, by uzyskać odpowiedni poznawczy efekt. Jej dwudzielna budowa („Fakty i problemy”, „Teksty i konteksty”) organizuje narrację dydaktyczno-literaturoznawczą wokół określonych (wskazanych) problemów polskiego życia literackiego między 1945 a 1989 rokiem. Nie rozstrzygam zasadności zaprezentowanych zjawisk w trzech rozdziałach składających się na pierwszą część *Literatury współczesnej*, której narracja kończy się na okresie stanu wojennego. Bardziej interesujące jest to, w jaki sposób autorki myślały o literaturze jako pewnym kulturowym fenomenie prezentowanym młodemu czytelnikowi. Przede wszystkim rzuca się w oczy rola biografii twórcy oraz znaczenie kwestii z zakresu poetyki oraz teorii literatury w sposobie tłumaczenia uczniom złożonych i w sumie niejednoznacznych (np. okres socrealizmu) zjawisk polskiego życia literackiego w kraju i na emigracji. Ponadto zastosowane w narracji podręcznikowej wykresy, schematy, tabele odzwierciedlają strukturalistyczne myślenie o twórczości, choć autorki nie zrezygnowały z kontekstu historycznego i filozoficznego. Odrębny rozdział, zatytułowany „Literatura wobec innych sztuk”, należy uznać także jako naszkicowany medialny kontekst przemian literatury po 1945 roku, choć zabrakło tu i telewizji, i komiksu, wchodzących w różne alianse z *belle lettre*. Zatem jako punkt wyjścia do budowania wiedzy o literaturze omawiany podręcznik stanowi interesujący przykład godzenia aspiracji historyczno- i teoretycznoliterackich z koniecznością motywowania ucznia do samodzielnej lektury, a w dalszej perspektywie wyrabiania w sobie – o czym Chrzęstowska pisała w artykule *Polonistyka szkolna – smaku estetycznego*.

Dialog między uczniem a utworem literackim zapośredniczony przez podręcznik, a nie tylko przez nauczyciela, w ujęciu Bożeny Chrzęstowskiej oparty jest na kilku zasadach. Pierwsza dotyczy lektury jako procesu świadomego i racjonalnego, a więc sprawa przeżycia estetycznego, emocji, poszukiwania w tekście odpowiedzi na osobiste pytania młodego człowieka w narracji dydaktyczno-literaturoznawczej zostaje przesunięta na plan dalszy. Druga związana jest z uwypukleniem funkcjonalności

poetyki stosowanej, ale także wiedzy z zakresu teorii literatury, by akty analityczno-interpretacyjne nosiły znamiona badawczego poszukiwania, a nie wywołanej estetycznymi bodźcami impresji. Konsekwencją tego jest kolejna zasada, którą można określić historycznoliteracką, to znaczy lektura utworu dawnego czy współczesnego powinna być oparta na znajomości właściwego kontekstu, nie wyłączając filozoficznego i estetycznego. Ostatnia zaś zasada, szczególnie wyraźnie obecna w *Literaturze współczesnej*, opiera się na autorskim, a więc do pewnego stopnia subiektywnym – choć opartym na badaniach literaturoznawczych – ujmowaniu polskiego piśmiennictwa. I nie chodzi tu o dobór nazwisk pisarzy i ich utworów, ale przede wszystkim o wyznaczenie dla literatury polskiej po 1945 ważnych punktów, wokół których zogniskowana została podręcznikowa narracja. Wymieńmy je z rozdziału pierwszego: „Wojna i tak zwany świt pokoju”, „Socrealizm”, „Rozkwit literatury emigracyjnej po roku 1951”, „Przełom październikowy”, „Nasza mała stabilizacja”, „Marzec 1968” oraz „Przełom 1976”). Wskazane tytuły są – w większości – funkcjonującymi w refleksji literaturoznawczej hasłami, które w metaforyczny sposób określają dane zjawisko, a zatem nie tyle są pozbawionymi pewnego znaczeniowego nadatku nazwami, ile właśnie autorską wizją.

Podręcznikowe narracje dydaktyczno-literaturoznawcze Profesor Bożeny Chrzęstowskiej łączą tradycyjne podejście do literatury jako ważnego narzędzia edukacyjno-wychowawczego z próbą wyjścia w stronę dialogu opartego na autorskim, a więc subiektywnym, widzeniu polskiej literatury. To, w jakim stopniu tradycyjne badania historycznoliterackie oraz uniwersytecka wiedza z zakresu poetyki determinowały sposób budowania narracji podręcznikowej, trudno precyzyjnie ocenić. Z pewnością był to ważny i dobrze umocowany w praktyce polonistycznej punkt wyjścia metodycznych propozycji Chrzęstowskiej. Zarazem jednak od początku lat 90. następowała intensywne przemiana kolejnych pokoleń uczniów⁷. Zapewne mimowolnie przesuwali swoje zainteresowania w kierunku różnych dziedzin kultury popularnej, stawali się trochę mniej czuli na tekst literacki, poszukując innych estetycznych bodźców, w tym przede wszystkim wizualnych i audialnych. Podręczniki współtworzone przez Profesor Bożenę Chrzęstowską nie zawierają zbyt wielu odniesień do innych niż tekstowe mediów. Stanowią jednak bardzo interesujący przykład próby przełamania tradycyjnych strategii nauczania za sprawą rozbudowywania kontekstów interpretacyjnych oraz podkreślania znaczenia ucznia jako podmiotu, który – przy walnym współdziałaniu nauczyciela – powinien dążyć do tego, by intelektualnie dojrzeć. Chciałbym zamknąć artykuł słowami

⁷ Pisał o tym fakcie Zenon Uryga w przywoływanej już książce *Godziny polskiego*. W związku z charakterystyką różnych form historycznoliterackiej informacji stwierdzał, co następuje: „Trzeba powiedzieć wyraźnie, że nauczyciel literatury w szkole średniej staje obecnie (rok 1996 – przyp. M. W.) u progu nieodwracalnego procesu różnicowania się treści i dróg kształcenia. Zakres i sposób przekazywania informacji dotyczących historycznoliterackiego tła lektury jest niewątpliwie jednym z tych problemów, które wymagają od niego samodzielnych decyzji, podejmowanych ze świadomością własnej koncepcji kształcenia oraz rozpoznaniem potrzeb, możliwości uczniów i sytuacji dydaktycznej” (Uryga 1996, 179).

Profesor Bożeny Chrzęstowskiej, która podkreślała fundamentalne znaczenie roli wychowawczej edukacji polonistycznej, co wydaje się poniekąd oczywistością, ale wciąż – jak sądzę – wymaga namysłu i krytycznej refleksji, by zamierzenie to było po prostu skuteczne.

Dziś [koniec lat 90. – M.W.] już nie mamy wątpliwości, że najważniejszym zadaniem szkoły jest wychowanie młodego człowieka. Rozmywanie wartości w świecie kultury masowej, odrzucenie tradycji, sprowadzenie jej wyłącznie do „repetycji” uprawianych w literaturze w celu zabawy, względność i nieprzestrzeganie norm moralnych, zanik autorytetów, zastąpienie Boga i wszelkiej świętości bożyszczem biznesu, pieniądza, sukcesu – wszystko to sprawia, że świat staje się groźny i nieprzewidywalny. Uznanie celów wychowawczych za nadrzędne lub wyraźniej – koronne – ma dzisiaj szczególne uzasadnienie i motywacje (Chrzęstowska 1999, 272).

Bibliografia:

- Adamczyk Maria, Chrzęstowska Bożena, Pokrzywniak Józef Tomasz, 1987, *Starożytność – oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej szkoły średniej*, wyd. 1., Warszawa.
- Chrzęstowska Bożena, Pietrzykowska Anna, 1969, *Pomoce naukowe na lekcjach poświęconych syntezie historycznoliterackiej*, Chrzęstowska B. (red.) *Pomoce naukowe w pracy polonisty w szkole średniej. Zbiór artykułów metodycznych*, Warszawa, s. 77-116.
- Chrzęstowska Bożena, 1977, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*, „Pamiętnik Literacki”, z. 3, s. 113-146.
- Chrzęstowska Bożena, 1979, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki w szkole*, Warszawa.
- Chrzęstowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1978, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Chrzęstowska Bożena, Wiegandtowa Ewa, Wysłouch Seweryna, 1994, *Literatura współczesna. Podręcznik dla klas maturalnych*, wyd. 2., Poznań.
- Chrzęstowska Bożena, 1999, *Konteksty aksjologiczne*, „Polonistyka”, nr 5, s. 272-279.
- Jędrychowska Maria, 1998, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań.
- Łebkowska Anna, *Narracja*, 2010, Markowski M.P., Nycz R. (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Kraków, s. 181-215.
- Myrdzik Barbara, 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, *Koncepcja kształcenia kulturowego na przykładach wybranych podręczników dla gimnazjum*, 2003, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, Kosętko H., Uryga Z. (red.), Kraków.
- Nocoń Jolanta, 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.

- Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki: materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* (Kraków, 23-24 października 1995), Uryga Z. (red.), Kraków.
- Rypel Agnieszka, 2012, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918 - 2010*, Bydgoszcz.
- Uryga Zenon, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, 1991, *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj - dziś - jutro*, Chrzastowska B. (red.), Poznań.
- Uryga Zenon, 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa - Kraków.
- Uryga Zenon, 2003, *Współczesna generacja podręczników literatury dla gimnazjum*, w: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, Kosętka H., Uryga Z. (red.), Kraków.
- Zujew D. Dymitr, 1986, *Podręcznik szkolny*, Żygierewicz J. (przeł.), Warszawa.

O Autorze:

Maciej Wróblewski - literaturoznawca, adiunkt, kierownik Pracowni Badań Kultury i Literatury dla Dzieci i Młodzieży oraz Katedry Antropologii Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Publikował swoje artykuły w językach polskim i angielskim, m. in. w „Pamiętniku Literackim”, „Przeglądzie Humanistycznym”, „Archiwum Emigracji”, „Ruchu Literackim”, „Polonistyce”, „Literaturze Ludowej”, „Childhood Remix Journal”, „Filoteknosie”. Jest pomysłodawcą i redaktorem naukowym serii „Biblioteczka Dziecięca”, w której do tej pory ukazały się 4 tomy poświęcone literaturze oraz sztuce dla dzieci i młodzieży. Dotychczas wydał 6 monografii: *Proza niefikcyjna w edukacji polonistycznej ucznia szkoły średniej [1855-1939]* (2003), *Jan Rymarkiewicz - XIX-wieczny humanista* (2006), *Czytanie przyszłości. Polska fantastyka naukowa dla młodego czytelnika* (2009), *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne* (2014), *Literatura i maszyna* (2015) oraz *Doświadczenie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury* (2019). W roku 2021 w jego opracowaniu ukazała się książka „*a małe dzieci do ognia wrzucali*”. *Antologia wypracowań szkolnych (1945 - 1946) na temat II wojny światowej*. Od roku 2018 pełni obowiązki przewodniczącego jury Nagrody Literackiej im. Jerzego Żuławskiego.

Poeta ridens. O wierszach Józefa Barana

Poeta ridens. Of Józef Baran's poetry

Anna Legeżyńska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-7068-3685

Abstract: The article is dedicated to the memory of prof. Bożena Chrzastowska as a researcher appreciating and popularizing contemporary poetry at school. One of the people appreciated by her was Józef Baran (born 1947). His most recent volume entitled *Before Departure* refers to the popularity of the poetry of the “middle”, derived from Gałczyński's tradition, accessible to the reader and, at the same time, original. The collection *Before Departure* has the character of a lyrical autobiography, it also brings reflections on the meaning of human existence. In this volume, the elegiac convention is mixed with self-irony and humor. The poet writes about transience as a very personal, but also a universal experience, inscribed in the harmony of being.

Key words: transience, elegy, self-mockery, affirmation, nature, rooting

Streszczenie: Artykuł jest dedykowany pamięci prof. Bożeny Chrzastowskiej jako badaczce doceniającej i popularyzującej poezję współczesną w szkole. Jednym z cenionych przez nią twórców był Józef Baran (ur. 1947). Jego najnowszy tom pt. *W wieku odlotowym* potwierdza popularność liryki „środka”, wyprowadzonej z tradycji do Gałczyńskiego; przystępnej dla czytelnika i zarazem niebanalnej. Zbiór *W wieku odlotowym* ma charakter lirycznej autobiografii, przynosi też refleksję na temat sensu ludzkiej egzystencji. W tomie tym konwencja elegijna miesza się z autoironią i humorem. Poeta pisze o przemijaniu jako doświadczeniu bardzo osobistym i zarazem uniwersalnym, wpisanym w harmonię bytu.

Słowa kluczowe: przemijanie, elegijność, autoironia, afirmacja, natura, zakorzenie

Ulubionym zajęciem edukacyjnym profesor Bożeny Chrzastowskiej była lektura i interpretacja poezji. To Ona w 1982 roku opublikowała pierwszą małą monografię liryki Czesława Miłosza¹ i wydatnie przyczyniła się do popularyzacji twórczości Noblisty. Ona również wprowadziła do kanonu lektur szkolnych wielu innych współczesnych poetów², a wśród nich Józefa Barana – autora wiersza *Mam dwadzieścia pięć lat*, znanego uczniom

¹ Chrzastowska B., 1982, *Poezje Czesława Miłosza*, Warszawa.

² Zob. *Literatura współczesna „źle obecna” w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*, 1990, Chrzastowska B. (red.), Wrocław.

z matury w 2015 roku, kiedy przyszło im porównywać ten utwór z słynnym wierszem Tadeusza Różewicza *Ocalony*. O intertekstualnym zamyśle dobitnie świadczyła dedykacja (*Tadeuszowi Różewiczowi*) i nie tyle polemiczna, co raczej alegacyjna wymowa tekstu, w którym poeta – choć urodzony dopiero w 1947 roku – niejako potwierdzał pokoleniową diagnozę Różewicza. W *Ocalonym* mowa o śmierci duchowej, w wierszu Barana również, inne są jednak przyczyny martwoty:

mam dwadzieścia pięć lat
a moje życie zamyka się w siedmiu dniach
jeden z tych siedmiu dni
jest dniem moich urodzin
jeden z tych siedmiu dni
będzie dniem mojej śmierci

żyłem a właściwie spałem
w poniedziałek wtorek środę
czwartek piątek sobotę niedzielę
był to bardzo dyskretny sen
z zachowaniem wszelkich niezbędnych pozorów życia³

Samopoczucie pokolenia „marcowego” (bo dla Józefa Barana i rówieśników to wydarzenia z 1968 roku miały znaczenie formacyjne) ulegało zasadniczej zmianie w wieku późnym. Poczucie doskonale opisanej przez Milana Kunderę „nieznośnej lekkości bytu” przekształcało się w nowe rodzaje doświadczeń: metafizycznych (Stanisław Barańczak pisał *Widokówkę z tego świata*), nostalgicznych (Adam Zagajewski publikował *Uwagi o stylu wysokim*) czy też kryzysowych (Ewa Lipska analizowała pustkę ponowoczesnej kultury, na przykład w *Pomarańczy Newtona*).

Józef Baran podążał własną drogą. Nie chciał nigdy być czyimś uczniem, iść po śladach noblistów, awangardystów, lingwistów, klasyków. Pozostał sobą: twórcą wierszy do czytania przez szeroki krąg miłośników, od licealisty do profesora. Wierszy zrozumiałych, a przecież nie banalnych czy „ładnych”. Często pogodnych nawet w refleksjach nad zjawiskami do pojęcia trudnymi. Kim jest Józef Baran? Najprościej byłoby powiedzieć tak: mądrym człowiekiem (a mądrość odróżniać trzeba od uczoności i nawet inteligencji). Człowiekiem, który niemało doświadczył, poznał zarówno słodkie, jak i cierpkie smaki życia. Kiedy zaś wkroczył w wiek późny, nieuchronnie redukujący owe smaki, zamiast których odsłaniają się (jak mówił Miłosz) upokarzające „biodetale”, nie poddał się pokusie lamentu. Ani też pokusie superbii, która Starym Mistrzom podpowiada wywody mądrościowe, choć wszystkie one ostatecznie nie odkrywają recepty na ból starości. Józef Baran jako poeta i jako człowiek uczy zgody na bieg nurtu życia, ale także uczy radości chwili, trwania tutaj i teraz. Afirmacji miejsca, w którym się jest i akceptacji losu wyznaczającego każdemu inną miarę.

³ Baran J., 1984, *Wiersze wybrane*, Warszawa.

Profesor Bożena Chrzęstowska nie zdążyła już przeczytać jego najnowszego tomu, opatrzonego wymownym tytułem *W wieku odlotowym*⁴, który w konkursie o Nagrodę Poetycką im. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego – ORFEUSZ za najlepszy tom roku (2020) zdobył zasłużoną nagrodę publiczności. Wolno przypuszczać, że okazałaby się ta książka w swej refleksyjności i zarazem pogodnym tonie pożegnania zgodna z Jej światoodczuciem. Była bowiem osobą dzielną: stawiającą czoła przeciwnościom, podejmującą trudne wyzwania, niestrudzenie poszukującą kontaktu z ludźmi i hojnie obdarowującą ich swoją przyjaźnią lub życzliwością. Wraz z upływem lat godziła się z mizérią „biodetali”, ale nie traciła radości życia. Jej źródłem była rodzina, przyroda, książki. Każdego z nas witała serdecznie, obdarzała ciepłym uśmiechem i uściskiem dłoni.

Także Józef Baran, popularny już poeta i eseista, emanuje pogodą ducha, darzy rozmówcę uśmiechem, roztacza aurę życzliwością. Urodził się w 1947 roku w Borzęcinie (Małopolska), gdzie spędził dzieciństwo i gdzie już wcześniej (jak wspomina), pasając krowy, odkrył radość lektury. Ukończył technikum górnicze, przez czas jakiś pracował w kopalni, a następnie studiował polonistykę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie; po ukończeniu studiów został wiejskim nauczycielem. W 1980 roku zamieszkał w Krakowie, związał się z redakcją „Echa Krakowa”, potem „Gazety Krakowskiej” i dwutygodnika „Sycyna”. Debiutował na łamach prasy w 1969 roku, szybko zdobywając uznanie publiczności i przychylną krytykę. Jerzy Kwiatkowski pierwszy esej o nim zatytułował *Ładny debiut*, a następny *Na progu dojrzałości*⁵. Z kolei Artur Sandauer pisał, że jego poezja trafia „prosto do ludzkich serc”⁶. Zamieszczał utwory na łamach znanych czasopism: „Tygodnika Powszechnego”, „Twórczości” czy wydawanego w Nowym Jorku „Dziennika Polskiego”. Opublikował około 20 tomów wierszy, z których wiele było wykonywanych jako piosenki. Wydał także eseje i dzienniki oraz korespondencje (m.in. ze Sławomirem Mrożkiem). Otrzymywał liczne nagrody i wyróżnienia, w tym Nagrodę Fundacji im. Kościelskich (1980).

Mimo metrykalnej wspólnoty z formacją poetycką określaną mianem Nowej Fali, Józef Baran w swych wczesnych tomach nie uprawiał ideowej kontestacji. Postawę opozycyjną demonstrował inaczej, nie mówiąc w imieniu „my”, lecz „ja”. Prawdę o rzeczywistości odsłaniał w obrazach prywatnego, codziennego świata (jak w tomach *Nasze najszczersze rozmowy* z 1974 roku czy *Na tyłach świata* z 1977). Nie była to postawa radykalnego sprzeciwu, jak choćby w utworach Barańczaka czy Zagajewskiego, lecz również nie konformistyczna, jak chcieliby oceniać niektórzy krytycy. Starał się reprezentować punkt widzenia innej wspólnoty niż ta, którą kreowali poeci grupy „Teraz”. Może mniej heroicznej, a przez to bardziej autentycznej? Gdyby więc szukać w naszej literaturze jakiegoś wzoru, do którego można

⁴ Baran J., 2020, *W wieku odlotowym*, Poznań. Kolejne cytaty z tomu zaznaczam w nawiasie skrótem Wwo i wskazaniem strony.

⁵ Zob. Kwiatkowski J., 1982, *Felietony poetyckie*, Kraków.

⁶ Sandauer A., *Poezja niepokazowa*, w: Sandauer A., 1985, *Pisma zebrane*, t. 4, Warszawa.

byłoby odnieść typ liryzmu Józefa Barana, to może byłyby to właśnie twórczość Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego – poety różnych obiegów literackich, zarówno wysokiego, jak i popularnego, a zawsze przede wszystkim służącego czytelnikowi. Niekoniecznie wyrafinowanemu, świadomemu filozoficznych i ideowych zawłośliwości świata. Realizm i baśniowość, ironia i żart, językowa i wierszowa poetyka „środka” to byłyby cechy pokrewne, choć oczywiście nieograniczające oryginalności obu twórców, żyjących w zupełnie odmiennych czasach i realiach.

W prywatnej biografii Józefa Barana nie ma było trudnych, a nawet dramatycznych przeżyć, do których nawiązują też poszczególne wiersze z nowego tomu (umieszczone w końcowych rozdziałach zatytułowanych *Chce się żyć* i *Niedziela. Słońce zagląda do szpitala*). Zbiór obejmuje wiersze z lat 2015-2020, wiele w nim czytelnych tropów autobiograficznych. Poetyka „prywatności” służy teraz innym celom niż w latach 70. Józef Baran wkracza w wiek obrachunków, metafizycznej refleksji i poszukiwania odpowiedzi na nierozwiązywalne pytania ostateczne. Nie jest to oczywiście w literaturze tematyka nowa, mistrzem elegijnej zadumy był już Jarosław Iwaszkiewicz jako autor *Mapy pogody*, *Muzyki wieczorem* czy *Serenité*. Konwencja pożegnalna upowszechniła się szczególnie szeroko na przełomie wieków, tworząc nurt charakterystyczny dla twórczości Starych Mistrzów (jak Czesław Miłosz, Zbigniew Herbert, Tadeusz Różewicz, Julia Hartwig). Była to elegijność melancholijno-ironiczna, oscylująca w stronę poetyki wzniosłości. Biologicznie determinowana świadomość podsuwała autorom zarówno obrazy degradacji fizycznej (przykładem *Epilog burzy* Herberta lub niektóre wiersze Miłosa), jak i powtarzalne pytania o nie/byt pośmiertny, w rodzaju tych, które w ostatnich tomach zadawała Julia Hartwig:

Boże,
przestrzeni,
dokąd Ty mnie zabierzesz?
To sprawa tylko między Tobą a mną
A to jest wielkie i straszne
(*Przed brzaskiem*)⁷

Elegijność melancholijna, trwale wyróżniająca samopoczucie poetyckiej osoby w wierszach Jarosława Iwaszkiewicza, w końcu XX wieku wyraźnie przekształcała się w elegijność ironiczną, której obecność można było już dostrzec w ostatnich tomach Mirona Białoszewskiego (*Oho*, wydane pośmiertnie w 1985 roku). Oczywiście obie konwencje często mieszały się, jednak ironiczność stała się u progu nowego stulecia tonem dominującym. Wraz z odchodzeniem najstarszych generacji – najpierw rówieśników Miłosa i jego samego, potem licznych przedstawicieli formacji wojennej – poetycki gest pożegnania⁸ wydaje się kulturowym stereotypem, który kolejnym twórcom coraz trudniej odświeżać.

⁷ Hartwig J., 2004, *Przed brzaskiem*, w: *Bez pożegnania*, Warszawa, s. 56.

⁸ Zob. Legeżyńska A., 1999, *Gest pożegnania. Szkice o poetyckiej świadomości elegijno-ironicznej*, Poznań.

Niemniej topika elegijna powraca w ostatnio wydawanych tomach „późnej” twórczości, do których obok zbioru Józefa Barana dołączyć trzeba niezwykle innowacyjny, sylwiczny zbiór Jacka Łukasiewicza *Cięcia*⁹ (autor zmarł w marcu 2020 roku). Z całą pewnością zasługuje on na osobne, obszerne omówienie, tutaj jednak pojawia się niejako kontrapunktowo, dla podkreślenia zbieżności tematycznej z wierszami Barana, lecz i zasadniczej odmienności poetyki. *Cięcia* w swej głównej linii przynoszą zapis doświadczeń szpitalnych pacjenta-erudyty, intelektualisty, badacza literatury i krytyka. Ironiczność wyraża się tutaj w poetyce emocjonalnego dystansu i autoobserwacji podmiotu. Natomiast w zbiorze *W wieku odłotowym* mamy do czynienia z humorem, nierzadko podszytym lękiem lub smutkiem, albo też z nieironiczną pochwałą świata. Niekiedy również pojawia się żartobliwa autoironia, która nie jest w żadnej mierze autonegacją. Poeta pisze w *Inwokacji*: „i niechaj Baran / Baranem / pozostanie na amen” (Wwo, 6).

Akceptacja siebie samego w niedoskonałej, lecz autentycznej postaci wynika z przekonania, że istniejemy wedle Bożej predestynacji i „w każdym / ta sama stwórcza / iskra / tli się / na dnie duszy” (Wwo, 6). Cały tom niesie jasny, czytelny przekaz o teleologicznym ukierunkowaniu człowieka bytu, toteż i nadchodząca starość oraz perspektywa kresu nie budzi lęku ani grozy. Józef Baran nauczył się afirmacji i śmiechu. Jako człowiek zawierzył Naturze – zachwycającej przyrodzie, przez którą prześwituje, jak pisze w jednym z wierszy, „Wielki Kosmos”. Znaczną część tomu wypełniają sugestywne, subtelnie metaforyzowane obrazy przyrody traktowanej jako przestrzeń epifanii. Przeczytajmy na przykład wiersz *Lato 2018* (może mając w pamięci Iwazkiewiczowskie *Lato 1926*), w którym zagadka bytu została najpierw ukazana w jego wielości:

rozedrgane powietrze
rojne i strojne w motyle
jaśminów wodospady
przelewające się przez ogrodzenia
bezkresne życie bez początku-końca
nieogarnione niepojęte
wieloistnienie
fruwa pełza treluje przelatuje cyka

Zmysłowa (a nie intelektualna – jak na przykład w utworach Wisławy Szymborskiej) percepcja bogactwa świata prowadzi do konstatacji, że wszystko to

choć się nie słyszy nie widzi nie czuje
lecz współbrzmi
mimowolnie poddając się woli
niewidzialnego Dyrygenta

⁹ Łukasiewicz J., 2020, *Cięcia*, Wrocław. Warto dodać, że już po śmierci poety ukazał się obszerny tom *Uroda świata się nie kończy. Wybór wierszy, z posłowiem P. Mackiewicza*, Poznań 2021.

w zielono-niebieskiej przestrzeni
mijając się przemija
w to czerwcowe popołudnie
(Wwo, 9)

Zarówno cykl *Lato 1926* Iwaszkiewicza, jak i *Wielka liczba* Szymborskiej wynikały z podobnego i w końcu dość banalnego stwierdzenia bujności natury, przy czym w obu przypadkach autorzy wywodzili odmienne wnioski filozoficzne. Iwaszkiewicz pod podszewką urody bytu obsesyjnie widział wszechobecną śmierć, Szymborska dziwowała się absurdalnej, bezcelowej obfitości natury przeciwstawianej jednostkowości i kruchości człowieka. Natomiast *Lato 2018* jest utworem jednoznacznie afirmatywnym i pozbawionym filozoficznych nierozstrzygalników. Piękny, przyjazny świat natury sprzyja zadomowieniu człowieka w bycie – tak zdaje się mówić Józef Baran jako „spadochroniarz zachwyty / uczepiony / słonecznych promieni” (Wwo, 10). Nieskomplikowana, lecz wsparta autorytetem teologii stworzenia koncepcja ludzkiego życia pozwala czytelnikowi zdobyć poczucie naturalności śmierci.

Poeta w swoich autofuneralnych refleksjach daje dowód, że przyswoił zarówno lekcje księdza Józefa Baki, mistrza rymowanych wywodów o „śmierci niechybnej”, jak i późnego Białoszewskiego, który w późnej twórczości nie wahał się odsłaniać fizjologii starzenia (pisząc o zadyszkach, sztucznych zębach, problemach urologicznych). W *Małym testamencie* Józef Baran żartuje:

gdy mój czas
w kłębek się zwinie
kupię sobie
klombik
pod tujami
w Borzęcinie

nie za duży
nie za mały
bym się mógł
pomieścić cały
(Wwo, 168)

Śmiech, żart nie są sztuką łatwą, gdy mówi się o sprawach ostatecznych. Mogą być także świadectwem wypierania, braku odwagi do spojrzenia śmierci „w oczy”. Józef Baran kieruje się chyba innymi pobudkami. Mimo świadomie konfesyjnej i autobiograficznej strategii lirycznej stara się pisać wedle wzoru mistrza polskiej poezji nowoczesnej, Leopolda Staffa, który chciał, by wiersz był „Tak jasny jak spojrzenie w oczy / I prosty jak podanie ręki” (*Ars poetica*). To znaczy, że byłby to wiersz dla czytelnika, spełniający warunki nieelitarnej komunikacji. Baran jako poeta, prawdziwy majster słowa, osiągnął klarowność formy: prostotę zdania zamkniętego w naturalnym rytmie mowy. Jego wiersze wyrastają z osobistego, indywidualnego

bycia w świecie, lecz jednocześnie skierowane są ku Drugiemu. Utrwalając różnorodne typy doświadczeń egzystencjalnych, społecznych, podróżnych, kulturowych, nie są zapisem głębinowych autoanaliz poety, a właśnie zrozumiałym dla czytelnika tekstem wspólnotowym, który umożliwia identyfikację z przedstawianym światoodczuciem.

Nowy tom borzęcińskiego poety ma tytuł wyraźnie wskazujący rodzaj egzystencjalnego doświadczenia: *W wieku odlotowym*, czyli w porze nadchodzącego rozstania. Jednak nie bójmy się; mimo autobiograficznego tła tego zbioru (na którym ślad odcisnęły dobre chwile, jak też choroby, nieszczęścia, utraty) elegijny smutek ustępuje tu przed pogodą ducha, wynikającą ze zgody na przelotność człowieczego bytu. Wiersze Józefa Barana, obok nierzadkich odniesień do współczesnych czasów, prawdziwych zdarzeń i postaci, są przede wszystkim wielką pochwałą „życia, które budzi się do życia”. Kiedy bowiem nawet kończy się *bios*, nadal trwa potężny, nieprzerwany nurt *zoe*: „z każdą śmiercią / zamiera świat / by odrodzić się / w noworodku” (*Na równoważni*, Wwo, 212).

Elegijność melancholijna ustępuje tutaj przed afirmatywnym tonem wynikającym z aprobaty dla heraklitejskiego prawa nieuchronnego przemijania, zmiany. Ptaki – czytamy – ciągnąc „tren po ścierniskach” radośnie ćwierkają: „śmiejmy się / bo to jedyny lek / na przemijanie”. A poeta puentuje: „po latach / nie mam nic mądrzejszego / do dodania” (*Sierpniowe przesilenie*).

Odlecieć to nie znaczy całkowicie przeminąć, a jedynie zmienić miejsce pobytu. Poeta nie deklaruje bezwarunkowej wiary, że będzie to miejsce lepsze od ziemskiego. Niemniej wielokrotnie stwierdza w otaczającym świecie obecność „Niewidzialnego Dyrygenta”. Dodajmy jeszcze, że *Odlecieć* to także wznieść się (wznosić) do szybowania w kierunku wertykalnym, ponad zwyczajność przyziemnej egzystencji, codzienności, widzenia niewielkiego horyzontu. A dobra, świetna poezja musi od tego horyzontu odrywać, kierować w wyższe rejony myśli i mowy. Wiersze Barana pozwalają czytelnikowi podjąć trud przemyślenia rzeczy egzystencjalnie najważniejszych, jak cierpienie i umieranie, ale nie pogrążają go w depresyjnych nastrojach. Przeciwnie – hartują. Mądry poeta chwali kolejne dni, nawet jeśli układają się one w cykl szpitalny; woła „Chce się żyć”, „Znów chce się żyć!” (Wwo, 184) i ciepłym żartem oddala, niweluje grozę śmierci. Pomaga mu w tym poczucie mocnego zakorzenienia w rodzinnym Miejscu, do którego po różnych kolejach losu i z różnych dróg powraca, sumując:

nie wiedziałem że tylko tyle trzeba
by odczuć w sobie pełnię
jak ślimak
z kosmosem domu na plecach

wystarczą uśmiechy chwil
święta równowaga ducha
rozchwiana w wożach jak zmałowana tafla
(Wwo, 178)

Józef Baran – poeta ridens. W pełni zasłużył sobie na miłość czytelników i życzliwość krytyków dzielnością i pogodą ducha, której tak bardzo w dzisiejszej literaturze brakuje. Zatem czytajmy. I czekajmy na następne wiersze.

O Autorce:

Anna Legeżyńska – prof. dr hab. – badaczka literatury XX i XXI wieku, zatrudniona w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Opublikowała książki: *Tłumacz i jego kompetencje autorskie. Na materiale powojennych tłumaczeń poezji A. Puszkina, W. Majakowskiego, I. Kryłowa i A. Błoka* (1986, wyd. II rozszerz. 1999), *Dom i poetycka bezdomność w liryce współczesnej* (1996), *Wisława Szymborska* (1996, 1997), *Gest pożegnania. Szkice o poetyckiej świadomości elegijno-ironicznej* (1999), *Krytyk jako domokrążca. Lektury literatury z lat 90.* (2002), *Od kochanki do psalmistki... Sylwetki, tematy i konwencje liryki kobiecej* (2009), *Hartwig. Wdzięczność* (2017) oraz współautorskie: *Poezja polska po 1968 roku* (z P. Śliwińskim, 2000) i *Literatura polska XX wieku* (z B. Kaniewską i P. Śliwińskim, 2005). Odznaczona Medalem Złotym za Długoletnią Służbę (2013) oraz Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (2017).

Wiersze o rozmowach, które się nie odbyły

Poems about conversations that did not take place

Barbara Myrdzik

UMCS Lublin

ORCID: 0000-0001-6676-0166

Abstract: The text entitled: "Poems about conversations that did not take place" is an interpretation of two pieces of poetry by Marcin Świetlicki and Ewa Lipska: *Talking (at the end of the century)* and *When we started to talk*. Both works deal, in different ways, with the subject of interpersonal communication, in which language and spoken word connect people. Both Ewa Lipska and Marcin Świetlicki see the loss of, not only conversation skills, but social and individual consent to mutual understanding and dialogue. People, once close, become strangers because they have different views and are entangled in the difficult modern times. In individual contacts, they close themselves in their own circles, they do not try to be open to meeting others.

Key words: poem, conversation/dialogue, phone call, interpretation, hermeneutics, language

Streszczenie: Tekst zatytułowany *Wiersze o rozmowach, które się nie odbyły* jest interpretacją dwóch utworów poetyckich autorstwa Marcina Świetlickiego i Ewy Lipskiej: *Rozmawianie (na koniec wieku)* i *Kiedy zaczęliśmy mówić*. Oba utwory w różny dla siebie sposób podejmują temat komunikacji międzyludzkiej, w której język, słowo mówione łączy ludzi. Zarówno Ewa Lipska, jak i Marcin Świetlicki dostrzegają zanik nie tyle umiejętności rozmowy, ile społecznej i indywidualnej zgody na porozumienie, dialog. Ludzie, niegdyś bliscy, stają się obcy, bo mają różne poglądy, są uwikłani we niełatwą współczesność. W kontaktach indywidualnych zamykają się w swoim kręgu, nie starają się być otwartymi na spotkanie z innym.

Słowa kluczowe: wiersz, rozmowa/dialog, rozmowa telefoniczna, interpretacja, hermeneutyka, język

1.

Poezja jest czymś niezdefiniowalnym, im dłużej myślę o jej definicji, tym bardziej się komplikuje. (...) Jednak poezja tak naprawdę rozpina się pomiędzy próbą poznania i niemożnością poznania.

Adam Zagajewski

Jednym z określeń, którym sygnowano poezję Marcina Świetlickiego, była „poezja autentyczności”, stająca się swoistą „biografią”, „rekonstrukcją” egzystencji: jej miarą pozostaje konkretne podmiotowe poznanie życia, co stanowi prawdę i drogę poety (Stala 1997, 189-196). Określenie to jednak powodowało dyskusje literackie, zwiężające problematykę „autentyczności” jego poezji. Oczywiście nie da się zakwestionować faktu, iż centralnym problemem poezji Świetlickiego pozostaje zagadnienie bio-grafii. Nacisk jednak należy położyć na jej wymiar „graficzny”, przede wszystkim ze względu na przestrzeń, w której poruszać się ma nasza lektura. Nie wolno bowiem zapominać, że istotą omawianych zagadnień jest ich literackość, choć może lepiej byłoby użyć terminu „językowość”, a fakt ten bezpośrednio odsyła nas ku retorycznej naturze przekształceń językowych (Panas 2005, 141-151). Przyjrzyjmy się utworowi *Rozmawianie (na koniec wieku)*, którego konstrukcja podmiotu wydaje się w pierwszej chwili biograficzna:

W redakcji „Tygodnika Powszechnego” odezwał się telefon.

Trrr. Trrr.

W redakcji „Tygodnika Powszechnego” odezwał się telefon.

Zawsze mnie licho kusi w niewłaściwym momencie
i zawsze jestem w niewłaściwym miejscu.

Trrr. Trrr. Podniosłem słuchawkę. – „Tygodnik Powszechny” –
powiedziałem. W słuchawce odezwał się Czesław
Miłosz zdecydowanie głosem Czesława Miłosza.

– Tu Czesław Miłosz – powiedział. – Z kim mówię? – zapytał.

– Marcin Świetlicki – odpowiedziałem, zgodnie z prawdą, głosem
Marcina Świetlickiego. – To ja poproszę z kim innym –
powiedział Czesław Miłosz.

Rozmawiają dwaj poeci, z których jeden jest laureatem Nagrody Nobla, drugi młodym poetą, pełniącym w redakcji „Tygodnika Powszechnego” funkcję sekretarza. Aby rozmowa była udana, osoby biorące w niej udział muszą chcieć rozmawiać i przemawiać językiem docierającym do innego. W wierszu Marcina Świetlickiego nie dochodzi jednak do rozmowy. Można powiedzieć za Gadamerem, że rozmówcy mówią tym samym językiem, tj. odczytują nie tylko poszczególne znaczenia znaków językowych, ale znaczenia nie odnoszą do siebie.

Na wielość procesów przebiegających w rozmowie zwracał uwagę Hans-Georg Gadamer, który na pytanie – Co się dzieje w rozmowie? – odpowiadał, że nie może dać odpowiedzi na to pytanie żadna teoria, której założeniem byłoby, że jest ona sama ostatnim słowem. Krzysztof Michalski tak interpretuje myśli filozofa:

Jeśli międzyludzka komunikacja jest w istocie *nieskończoną* rozmową, w której – i nigdzie indziej – ciągle na nowo tworzy się sens świata, filozofia – refleksja nad tą rozmową – nie może zakładać, że ów sens jest gotowy (Michalski 2000, 17).

Bo świat przeżyć i odczuć drugiego człowieka jest niepowtarzalny, zawsze uczasowiony, może znacznie różnić się od naszego, jak jego styl życia, poglądy, kultura i utrwalone przesady itd.

Aby rozmowa była udana, osoby biorące w niej udział muszą chcieć rozmawiać i przemawiać językiem docierającym do innego. W wierszu Marcina Świetlickiego nie dochodzi do rozmowy. Może wyraża bunt przeciw tradycji? A może jest jeszcze o czymś innym? Wymiana zdań w wierszu nie jest dialogiem w sensie hermeneutycznym, który powinien być porozumiewaniem się ludzi ze sobą, gdyż sens świata ujawniający się w języku nie da się wypowiedzieć w monologu, wymaga komunikacji, w której wychodzi na jaw, że coś rozumie się tak lub inaczej.

Świetlicki tworzy rozmowę, która jest zaskakująco banalna, budząca pytania o jej gatunkową tożsamość. Czy to żart poetycki, który przypomina zabawne anegdoty powtarzane w towarzystwie? Taki wniosek ma z pewnością rację bytu, ale zatrzymuje się na progu dosłowności. Wiersz tworzy pełną powtórzeń ironiczną anegdotę o rozmawianiu, które nie było rozmową. Użyty w tytule rzeczownik odczasownikowy (gerundium), sygnalizuje czynność uogólnioną, wykraczającą poza konkretną rozmowę, która najczęściej odbywa się twarzą w twarz lub za pośrednictwem wybranego medium. Zatem *Rozmawianie...* to opis krótkiej wymiany zdań, ograniczającej się do przedstawienia się sobie rozmówców. Wielki poeta Czesław Miłosz rozpoczyna rozmowę telefoniczną z nieznanym sobie Marcinem Świetlickim i nie zadaje pytania, kim on jest i co robi w „Tygodniku Powszechnym”. Na dodatek nie ma zamiaru go poznawać. Przedstawiający wynik tej rozmowy podmiot utworu i zarazem drugi bohater tekstu komentuje sytuację: „Zawsze mnie licho kusi w niewłaściwym momencie / i zawsze jestem w niewłaściwym miejscu”. Uwaga ta staje się wyraźną, autoironiczną interpretacją, ale także komentarzem do roli rozmowy w sferze emocjonalnej człowieka. Po co było podnosić słuchawkę telefonu? No, po co? By narazić się na przykrość? Komentujący zdarzenie nie jest zdystansowany, wie, że wielki poeta dzwoni do redakcji tygodnika, oczekując, że telefon odbierze ktoś mu znany a nie korektor redakcyjny i poeta, o którym możliwe, że nic nie wie. „To ja poproszę z kim innym - / powiedział Czesław Miłosz”. Nawet nie z kimś „konkretnym” innym, tylko z anonimowym innym. Zabrzmiało to lekceważąco, choć - jak wolno sądzić - nie miało. Obaj rozmówcy mówili swoimi głosami, pozwalającymi na identyfikację osób, ale tylko Marcin Świetlicki znał głos swojego rozmówcy, Wielkiego Poety. Właściwości głosu mówiącego wpływają na atmosferę komunikacji. Wypowiadane w rozmowie słowa mają zarówno werbalne, jak i niewerbalne znaczenie. Część niewerbalna jest trudniejsza do kontrolowania, więc jest bardziej autentyczna. Można dowiedzieć się wiele o tym, co czuje druga osoba, uważnie wsłuchując się w ton głosu. Wiele problemów komunikacyjnych, nieporozumień ma swoje źródła w metakomunikatach - informacjach, które przekazywane są na poziomie uczuć (np. brzmienie głosu, akcent itd.). Z wiersza *Rozmawianie*

(*na koniec wieku*) dowiadujemy się więcej o odczuciach jednego rozmówcy, drugiego – można się domyślać.

Marcin Świetlicki we wstępie do wydanych w 2011 roku wierszy napisał: „Poezję robi się z „antymaterii”. Poezję robi się przeciw. Przeciw instytucji jakkolwiek by się nie nazywała. Przeciw każdej” (Świetlicki 2011, 5). Odnosząc przywołaną wypowiedź, która jest rodzajem minimanifestu, do cytowanego wiersza, można zapytać: przeciwko czemu skierowany jest utwór *Rozmawianie (na koniec wieku)*? Nawiasowa część tytułu utworu wyraźnie odsyła do wiersza Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Koniec wieku XIX* oraz podkreśla społecznie akceptowane przekonanie o końcu wieku jako zakończeniu pewnej epoki. Jaka to była epoka? Pomijając wszelkie szczegóły, można stwierdzić, iż wówczas ludzie ze sobą chętniej rozmawiali, prowadzili dysputy, spotykali się po to, by recytować wiersze z ważnej okazji, śpiewać piosenki itd. Rozmowa nie miała być polemicznym dyskursem, lecz z jej przebiegu wyłaniał się wspólny aspekt tego, czego ona dotyczyła. Udana rozmowa przejawia się w tym, że nie można powrócić do wyjściowych kontrowersji, gdyż narodziła wspólną wykładnię świata, która umożliwia społeczną etykę i solidarność. Uchwycić trzeba retoryczną zasadność poglądu rozmówcy, abyśmy mogli się zgodzić co do danej sprawy. Jego pogląd odnosimy więc nie do niego, lecz do własnych przekonań i zapatrywań.

Utwór Marcina Świetlickiego odczytuję jako wypowiedź przeciwko obojętności ludzi wobec innych? Może też wyraża bunt przeciw tradycji, która hierarchizowała „miejsce wielkich” w historii literatury. O braku wrażliwości? Także o tym, by w niespodziewanej rozmowie wysłuchać drugiego? Na przykład o tym, że „granica między gestem poetyckim i egzystencjalnym może być i bywa zatarta” (Stala 1997).

2.

Wierzę, że każdy dobry wiersz jest po prostu listem do drugiego człowieka. Moja radość nie miała granic, kiedy u jednego z najbardziej wyrafinowanych poetów XX wieku, Paula Celana, znalazłem dokładnie taką samą myśl: że wiersz jest podaniem ręki drugiemu człowiekowi, rozmową. Ja się tego trzymam .

Piotr Matywiecki

Czytając wiersz Ewy Lipskiej *Kiedy próbowaliśmy ze sobą rozmawiać*, natrafiamy na poetycką diagnozę skonfliktowanego społeczeństwa:

Kiedy próbowaliśmy ze sobą rozmawiać
okazało się
że mamy różne języki.
Kiedy zaczynaliśmy mówić
wspólnym językiem

odebrano nam mowę.
Kiedy schodziliśmy ze wzgórz
łączyły nas już tylko
cienie umarłych.

(z tomu *Przechowalnie ciemności*, 1985)

Sytuacja opisana w utworze wskazuje na trzy ważne momenty zachodzące w stosunkach międzyludzkich: nieudana próba rozmowy z powodu braku poczucia wspólnoty; wypracowanie wspólnego języka i potencjalna możliwość rozmowy, do której jednak nie doszło z powodu (znowu!) utraty wspólnego języka. Nasuwa się tu skojarzenie z biblijnym motywem Wieży Babel, chociaż w utworze poetki nie ma *explicite* wyrażonych przytoczeń, są jednak tropy wskazujące na ten mit:

Kiedy zaczynaliśmy mówić
wspólnym językiem
odebrano nam mowę.

W Biblii czytamy:

1 Cała ziemia miała jedną mowę i jeden język. 2 A, gdy wędrowali ze wschodu, napotkali równinę w kraju Szinear i tam zamieszkali. 3 I mówili jeden do drugiego: Chodźmy, wyrabiamy cegłę i wypalajmy ją w ogniu. I tak mieli cegłę zamiast kamieni, mieli też smołę zamiast zaprawy murarskiej. 4 Wtedy rzekli: Chodźmy, zbudujmy sobie miasto i wieżę, której wierzchołek sięgnie nieba, i uczynimy sobie znak, abyśmy się nie rozproszyli po powierzchni całej ziemi. 5 A Pan zstąpił z nieba, by zobaczyć miasto i wieżę, które budowali ludzie. 6 I rzekł: Są oni jednym ludem i wszyscy mają jedną mowę, i to jest przyczyną, że zaczęli budować. Zatem w przyszłości nic nie będzie dla nich niemożliwe, cokolwiek zamierzą uczynić. 7 Zejdźmy więc i pomieszajmy tam ich język, by jeden nie rozumiał drugiego! 8 I Pan rozproszył ich stamtąd po powierzchni całej ziemi tak, że nie dokończyli budowy tego miasta. 9 Dlatego to nazwano je Babel, tam bowiem Pan pomieształ mowę mieszkańców całej ziemi; stamtąd też Pan rozproszył ich po powierzchni całej ziemi¹.

Historia wieży babilońskiej świadczy o fundamentalnym znaczeniu języka dla ludzkiego życia. W narracji o budowie Wieży Babel i pomieszaniu języków zawarta jest obrazowa odpowiedź na pytanie o powstanie języków i przyczyny obcości, a także niezgody ludzi wobec siebie. Dramat kary, która spadła na budowniczych Wieży, miał dwa akty: rozproszenie, spowodowane duchem niezgody oraz pomieszanie języków. Niezgoda nie pozwoliła na dokończenie budowy wieży i na wspólne przebywanie mieszkańców miasta².

Motyw biblijny Wieży Babel w dziejach kultury był wielokrotnie wykorzystywany przez poetów, malarzy, teologów, językoznawców³. Przykładowo można wymienić następujących artystów tworzących dzieła inspirowane motywem biblijnym: *Wieżę Babel* Breugela Starszego, Boscha, Borgesa,

¹ *Księga Rodzaju 11,1-9, Biblia Tysiąclecia*, Poznań – Warszawa, 1982, s. 32.

² W Nowym Testamencie zesłanie Ducha Świętego w dzień Zielonych Świąt stało się przez dar języków zapowiedzią eschatologicznej jedności wszystkich ludzi w końcowej fazie królestwa mesjańskiego.

³ Np. P. Breugel, W. Szyborska, J. Kaczmarek, I. Strawiński kantata „Babel”, „Metropolis” F. Langa, J. Dudy „Babel-2” i inne.

psychicznej (świadomościowej, duchowej), brak wspólnoty określonych przekonań, uczuć i akceptowanych wartości. Narzucając na opisany świat relacje czasowe, podkreśla, że czas, poza językiem, zakreśla horyzont bycia z innymi. Autorka trzykrotnie wyraża to powtórzeniem zaimka „kiedy”. „Kiedy” to nie „Kiedys” – co sugerowałoby przeszłość – tutaj następuje powiązanie czasu z ruchem, a także z dokonującymi się zmianami historyczno-społecznymi. I chociaż brak jest w wierszu datowania tego „kiedy”, możemy domyślać się (data wydania tomu poezji – 1985), że utwór odwołuje się do rzeczywistości lat 80. w Polsce. Może do stanu wojennego i jego konsekwencji polityczno-społecznych? Jest to jedna z możliwości interpretacji utworu, której nie będę rozwijać. Można też odczytać wiersz w perspektywie uniwersalnej, wówczas dostrzeżemy w nim diagnozę naszej współczesności, w której kłamstwo i przemoc stało się narzędziem polityki, pomieszania pojęć języka i skłócenia ze sobą społeczeństwa.

Byt człowieka polega na wikłaniu się w poszukiwaniu znaczeń wieloznaczności. W tej wieloznaczności ma swój udział również słowo poetyckie. Słowo poetyckie jest także mityczne, tzn. uwierzytelnia je tylko to, co w nim zawarto. Wieloznaczność słowa poetyckiego odpowiada wieloznaczności ludzkiego bytu w ogóle i stąd wynika jego szczególna godność (Gadamer 1977, 305).

Utwór poetycki traktowany jako rozmowa rodzi się z pewnej szczególnej wrażliwości i z potrzeby wyrażenia w sposób nowy stosunku do świata i do nas samych. Wiersz Ewy Lipskiej w sposób bardzo oszczędny zarysowuje sytuację, nie mówi wprost o przyczynach nawiązania porozumienia i dramacie jego zerwania. Są w życiu takie sytuacje, w których mówimy: *Odebrało mi mowę!* Język zawodzi w momentach zaskoczenia, zdumienia, czyli pod wpływem silnych emocji. Jednak zdanie: *odebrano nam mowę*, wskazuje na zewnętrzną przemoc wobec zbiorowości. Czas indywidualny i społeczny dzieje się tu równocześnie, ma swoją przyczynę i skutek. Oddziaływanie czasu obiektywnego poetka sygnalizuje zmianami w języku, który jest w utworze określany wyrażeniami: *mamy różne języki; Kiedy zaczęliśmy mówić/ odebrano nam mowę*. Język nie może już stworzyć wspólnoty, gdyż ludzie nie są w stanie ze sobą rozmawiać, zapomnieli o wszystkim, co ich łączyło, co było wspólną mową. Można zatem założyć, że utwór przedstawia też poetycką diagnozę pokolenia (my), którego doświadczenia okazały się dla niego klęską. To, co zostało ze wspólnoty, dotyczy tylko pamięci o tych, którzy przeminęli, znaleźli się „po drugiej stronie świec” (S. Grochowiak).

Kiedy schodziliśmy ze wzgórz
łączyły nas już tylko
cienie umarłych.

W przywołanym fragmencie pojawiają się motywy wzgórz i pamięci. Wzgórze jako przestrzeń nie istnieje w wierszu tylko jako obiektywna część rzeczywistości, której wszyscy nadajemy ten sam sens i w ten sam sposób

Białoszewskiego, Herberta. Artyści w swoich dziełach różnie interpretowali tę historię, kładąc najczęściej akcenty na niemożność rozmowy, podkreślali obcość i negatywne skutki utraty wspólnego języka, a także wyrażali pragnienie powrotu do „języka rajskiego”. Pierwszy człowiek, nadając bytom imiona, nazwy, stawał się medium „czystego języka”, będącego gwarantem jedności Stworzenia tudzież podstawą wszelkiego prawdziwego poznania. Tak oto Bóg, udzielając Adamowi słowa, uczynił zeń swego tłumacza (Benjamin 1996).

Michel Foucault w *Słowach i rzeczach* przedstawił pogładową charakterystykę tego języka:

W swoim pierwotnym kształcie, kiedy darował go ludziom sam Bóg, język był absolutnie pewnym i przezroczystym znakiem rzeczy, ponieważ je odwzorowywał. Imiona do rzeczy, na które wskazują, przylegały tak samo, jak siła wpisuje się w ciało lwa, królowanie we wzrok orła, jak wpływ planet zaznacza się w zmarszczkach na czole – w postaci podobieństwa. Ta przezroczystość rozpadła się w Babel na pokaranie ludzi. Języki nie pomieszałyby się ze sobą, gdyby od razu nie zatarło się tam odwzorowanie rzeczy, które stanowią rację bytu języka. Wszystkimi językami, jakimi się odtąd posługujemy, mówimy z utraconej głębi podobieństwa, w opuszczonej przez nie przestrzeni (Foucault 2002, 63).

Historia biblijna świadczy o fundamentalnym znaczeniu języka dla ludzkiego życia. Człowiek, działając przeciw Bogu, utracił zdolność posługiwania się językiem Adamowym. Zamiast jednego języka uzyskał ich wiele, ale „zatarło się tam odwzorowanie rzeczy, które stanowią rację bytu języka”. Jednym z najważniejszych symptomów kryzysu nowoczesności jest degradacja i fragmentaryzacja doświadczenia oraz języka. Zdaniem Waltera Benjamina, nie tylko komunikacja potoczna, ale i literatura, a szczególnie poezja, cierpi na kompleks „braku słowa”. Przypisuje on językowi dwie różne funkcje: semiotyczną i mimetyczną. Zadanie odczytywania Księgi natury, języka rzeczy jawi się jako najwyższa forma realizacji „mimetycznego daru”, zastąpiona przez konwencjonalne pismo. Świat naszego doświadczenia przesycony jest językiem, w którym skrywają się imiona rzeczy – a naszym zadaniem jest je wydobyć (Benjamin 2011, 5-6).

Człowiek, ucząc się języka, przyswajając sobie istniejący w nim obraz świata, chociaż posługując się językiem, najczęściej nie zwraca uwagi na tę jego ważną funkcję. Język pełni rolę medium, które powoduje, że „świat” dociera do człowieka i tworzy w nim samym „świat” kultury, tradycji; ma zatem zasadniczy wpływ na ludzkie myślenie i poznanie (Gadamer 1967, 146). To, jak człowiek rozumie swój język i swoje doświadczenie, wpływa na jego myślenie i działanie, na jego porozumiewanie się z innymi. Na rozmowę lub jej brak.

Ewa Lipska w wierszu *Kiedy zaczęliśmy mówić* kreśli portret pewnej zbiorowości, (użycie zaimka osobowego w l.mn.) zwraca uwagę na zmiany dokonujące się między bohaterami wiersza pod wpływem wpływającego czasu ściśle związanego ze zmianami historyczno-społecznymi: zanik więzi

ją rozumiemy, ale jako wspólnotowe doświadczenie. Odległość oznacza stopień dostępności, a także stopień zainteresowania. Dystans w przestrzeni jest odbiciem emocjonalnej i społecznej odległości. Zanim zapanowała obcość, były wspólne poglądy, zainteresowania, podziwiano te same osoby, ideały, symbolizowane w wierszu przez wzgórze – wzniesienia trochę niższe niż góry, które w kulturze zawsze były kojarzone z przestrzenią wzniosłą, sakralną, mityczną, a także oznaczały: stałość, niewzruszoność, niezłomność, atrybut pokoju, swobody, wzniosłość myśli, transcendencję itd. (Kopaliński 1990, 100-103). Pod wpływem czasu i zmian społecznych nastąpiło różnicowanie społeczeństwa na: „my” i „oni”. Wszystko, co wspólne, zostało utracone, pozostały już tylko „cienie umarłych”, przechowywane w pamięci. Jak można sądzić, jest to już tylko pamięć kulturowa a nie komunikacyjna, która polega na tym, że obraz minionych wydarzeń kształtowany jest poprzez relacje świadków, przekazywane w drodze międzypokoleniowego dialogu. Pamięć kulturowa koncentruje się na takich punktach z przeszłości, które z czasem krystalizują się jako „figury symboliczne” i na których „opiera się nasza pamięć” (Assman 2008). Wówczas pamiętamy to, co nam odpowiada. Stąd wiele postaci z przeszłości, ale także zdarzeń, procesów jest niesprawiedliwie zapomnianych. Jedne są wyidealizowane, inne – źle oceniane. Pamięć kulturowa wyłania się w chwili, gdy pamięć komunikacyjna zaczyna wygasać („cienie”). Razem z odchodzeniem świadków historii upamiętnianie przeszłości zostaje przeniesione w obszar zewnętrzny: rytualny i materialny, ale bez wspólnego języka (Assman 2008).

Wybierając wiersze do opracowania, kierowałam się zarówno podobieństwem tematu, jak i zasadniczą odmiennością formy. Utwór Marcina Świetlickiego sytuuje się wśród zabawnych fraszek, natomiast Ewy Lipskiej zwraca uwagę smutnym nastrojem, problematyką społeczną, której nie można już odwrócić.

Bibliografia:

- Assman Jan, 2008, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Kryczyńska-Pham A. (przeł.), Warszawa.
- Benjamin Walter, 1996, *Narrator. Rozważania o twórczości Mikołaja Leskova*, w: *Anioł historii: eseje, szkice, fragmenty*, Orłowski H. (wybór i oprac.), Poznań.
- Benjamin Walter, 2011, *O języku w ogóle i języku człowieka*, Lipszyc A. (przeł.), „Literatura na Świecie”, s. 5-6.
- Foucault Michel, 2002, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, Komendant T. (przeł.), Gdańsk.
- Gadamer Hans-Georg, 1993, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Baran B. (przeł.), Kraków.
- Gadamer Hans-Georg, 2003, *Język i rozumienie*, Dehnel P., Sierocka B. (przeł.), Warszawa.

- Gadamer Hans-Georg, 1977, *Poezja i interpretacja*, Łukasiewicz M. (przeł.), „Pamiętnik Literacki”, z. 4.
- Gadamer Hans-Georg, 1967, *Die philosophischen Grundlagen des zwanzigsten Jahrhunderts, Kleine Schriften*, Tübingen.
- Kopaliński Władysław, 1990, *Słownik symboli*, Warszawa.
- Księga Rodzaju 11,1-9, Biblia Tysiąclecia*, 1982, wydanie trzecie poprawione, Poznań – Warszawa.
- Michalski Krzysztof, 2000, *Gadamer*, w: Gadamer H.G., *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Michalski K. (wybrał i wstępem poprzedził), Łukasiewicz M. (przeł.), Warszawa.
- Michalski Rafał, 2004, *Koncepcja idei języka we wczesnej filozofii Waltera Benjamina*, „Filo-Sofija”, 1/4.
- Panas Paweł, 2005, *Na tropach autora. O poezji Marcina Świetlickiego i nie tylko*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 141-151.
- Skarga Barbara, 2005, *W poszukiwaniu źródłowego czasu*, w: *Kwintet metafizyczny*, Kraków, s. 25-84.
- Stala Marian, 1997, *Piosenka niekochanego*, w: *Druga strona. Notatki o poezji współczesnej*, Kraków.
- Świetlicki Marcin, 2011, *Wiersze*, Kraków.
- Z Piotrem Matywieckim rozmawia Jarosław Mikołajewski <https://wyborcza.pl/1,75410,19151733,piotr-matywiecki-wiersz-to-list-do-czlowieka-rozmowa.html>.

O Autorce:

Barbara Myrdzik – prof. dr hab., emerytowana profesor Instytutu Filologii Polskiej UMCS w Lublinie. Autorka ponad 120 artykułów naukowych i metodycznych, a także książek: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów* (Lublin 1992); *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej* (Lublin 1999); *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej* (Lublin 2006). Współautorka książek: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności* (współaut. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2016); *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (współaut. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2016).

Czcij (...), abyś długo żył na ziemi. O czwartym przykazaniu z myślą o podręcznikach i lekcjach języka polskiego

Honour (...) that you may live long on earth. On the Fourth Commandment for Textbooks and Polish Language Lessons

Kordian Bakula

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-4049-846X

Abstract: The article aims to show the tension between the Old Testament, which is religiously motivated *honour thy father and thy mother*, and the modern version, which is earthly, human, *respect the father and mother, respect the parents*. The way to achieve this will be through didactic activities that expand the field of knowledge: reading the full versions of the fourth commandment; to know the terrible penalties that threaten to be imposed for the misconduct of honor of parents; recalling scenes of child sacrifice; reading Polish interpretations of the Fourth Commandment by M. Rej and E. Gliczner. Conclusion: for us in our time, it is most appropriate to require the natural respect of children for parents – without any mediation of old religious beliefs.

Key words: teaching Polish language, literature and culture, Old Testament, the fourth commandment, obedience to one's parents, punishing children, outdated tradition

Streszczenie: Artykuł ma na celu pokazanie napięcia między starotestamentowym nakazem motywowanym religijnie *czcij ojca swego i matkę swoją...*, a współczesnym nam, ziemskim, ludzkim *szanuj ojca i matkę, szanuj rodziców*. Sposobem na osiągnięcie tego celu będą czynności dydaktyczne poszerzające pole wiedzy: przeczytanie pełnych wersji przykazania czwartego; poznanie strasznych kar grożących za uchybianie czci rodzicom; przywołanie scen składania ofiar z dzieci; czytanie polskich interpretacji czwartego przykazania przez M. Reja i E. Glicznera. Wniosek: dla nas na nasze czasy najbardziej odpowiednim jest wymaganie naturalnego szacunku dzieci dla rodziców – bez pośrednictwa dawnych religijnych mniemań.

Słowa kluczowe: kształcenie językowe, literackie i kulturalne, Stary Testament, czwarte przykazanie, posłuszeństwo, karanie dzieci, przebrzmiała tradycja

Oto od wieków po wielokroć powtarzane przykazanie, żeby czcić ojca swego i matkę swoją. I wzruszają się dzisiejsi ludzie szlachetnością tego nakazu, zgadzają się z nim, doceniają, a jednocześnie nieraz zapominają, że jest to wersja skrócona z właściwej, jaką zapisano w Starym Testamencie, w której, jeśli ją w całości przeczytają wraz z wynikającymi

z niej konsekwencjami i zastanowią się nad nią, dostrzegą być może coś, czego się nie spodziewali i co być może sprzeciwia się ich poglądom na rodzinę i sposób bycia w rodzinie.

Obok wersji z *czcij...* istnieje również *szanuj ojca i matkę* lub *szanuj rodziców*. Zwykle *czcij* i *szanuj* wymienia się jednym tchem jako wyrazy bliskoznaczne, ale nazbyt pośpiesznie, bo tylko w niektórych użyciach *czcij* i *szanuj* pokrywają się. *Czcij* ma węższy zakres niż *szanuj*: szanuję czyjeś zdanie, zwyczaj, prawa, ale ich nie czczę, szanuję urząd prezydenta, ale nie czczę itp.; a także szanuję matkę, ale nie czczę, choć niewykluczone, że są dzieci czczące swoje matki. *Czcij* wymaga hołdu, wyraża dużą podległość, zresztą należy do zestawu religijnych nakazów i zakazów narzuconych wyznawcy z góry; z kolei *szanuj* jest religijnie nieokreślone, obojętne. Różnice między nimi pokazują wpływ czasu, przemiany kultury i społeczeństwa, w tym uwalnianie się od sił „nadprzyrodzonych” (cudzystów stąd, gdyż takie nie istnieją), laicyzowanie się. Sądzę, że między starożytnym zapisem, jego autorami i w ogóle światem starożytnym a światem dzisiejszym zachodzą zasadnicze różnice, często niedostrzegane i pomijane, przesłonięte bielmem pozorów bliskości. Część z tych różnic zostanie tu wskazana i scharakteryzowana. Przyjmuję jako punkt wyjścia pogląd – nadający się również do umieszczenia w punkcie dojścia – wyrażony już w 1923 roku przez Jana Hempła (Hempel 1956, 114):

Przykazanie czwarte – pochodzi z tych czasów zamierzchłych, kiedy władza ojca była najwyższą władzą społeczną i rozciągała się nie tylko na dzieci małoletnie, lecz także na dorosłych członków rodziny, którzy winni byli rodzicom posłuszeństwo bezwzględne. Dzisiaj poza wymaganiem naturalnego szacunku dzieci dla rodziców nie ma ono zgoła znaczenia poważniejszego.

Pisano o tym przykazaniu nie raz (np. Chouraqui 2002, Ravasi 2003, „Zeszyty Karmelitańskie” 2014, nr 2 w całości poświęcone przykazaniu czwartemu) dokładnie i szeroko, ale w dydaktyce, w podręcznikach, na lekcjach raczej wąsko, i z tego powodu płytko, konwencjonalnie, a nawet katechetycznie, niekiedy czyniąc tematem dość powszechne, choć nieprawdziwe przekonanie: *Dekalog – najstarszy zbiór norm moralnych*¹. Z pewnością nie jest najstarszy i nie tylko norm moralnych. Jak na jeden temat za dużo błędów rzeczowych. Te wąskie ujęcia lub fałszywe mniemania, są powodem, jednym z wielu, by napisać artykuł o czwartym z przykazań i pokazać konieczne uzupełnienia, dopowiedzenia, rozszerzenia, konteksty, nawiązania, niektóre często przywoływane (zob. bibliografia), ale nie w podręcznikach i lekcjach.

¹ Lekcja w klasie 7 z marca 2020 roku http://wysoka.mojaszkola.net/images/2020/03_25_zadania/I%20C4%2099zyk%20%20polski%20klasa%20VII.pdf (dostęp 19.07.2021). Tu również pytanie: 2. Co należy robić, by postępować zgodnie z przykazaniem „Czcij ojca swego i matkę swoją”? Zadaje się też prace pisemne na lekcji lub do domu, np. <https://www.bryk.pl/wypracowania/jezyk-polski/anty-k-i-biblia/21959-jak-rozumiem-iv-przykazanie.html> (dostęp 19.07.2021); inne ćwiczenia zob. w materiałach dla nauczycieli wydanych przez GWO pt. *Klucze do obrazów. Analiza i interpretacja dzieła sztuki na lekcjach języka polskiego i historii*, 2014 i na nich oparta lekcja w kl. 7. <https://gwo.pl/klucze-do-obrazow-4-p4516> (dostęp 20.07.2021).

Zgromadzone w Starym Testamencie biblia, księgi są ważne w kulturze polskiej i europejskiej, co oczywiste, choć nieoczywisty jest charakter, sposób, głębia i rozległość ich funkcjonowania; reprezentują dawność, więc kwestię stanowi ich miejsce w teraźniejszości – pozornie dobrze się w niej odnajdują, bezproblemowo, co właśnie okazuje się najbardziej problematyczne. W związku z tym podjęte zostaną w artykule rozważania dotyczące problemów poznawczych.

Pierwszą trudnością poznawczą jest ogólnospołeczna niedostateczna wiedza o przykazaniu, co wywodzi z ogólnospołecznej znajomości jedynie jego wersji najkrótszej; druga trudność poznawcza dotyczy nieznaności otoczenia przykazania: obyczajów, moralności, prawa, o których pisze się w różnych miejscach Starego Testamentu; tę trudność można nazwać nieznanością kontekstu, z czego wynika potrzeba jego przywołania, przeczytania; trzecia trudność poznawcza tkwi w przyzwyczajeniach myślowych i uczuciowych towarzyszących odbiorowi przykazania, hamujących chęć pokonania trudności.

Wbrew pozorom przykazanie czwarte nie jest łatwe ani proste. Nie wystarczy, gdy chcemy się nim zająć na lekcji, intuicyjne i sentymentalne zazwyczaj jego traktowanie. W ogóle Stary Testament stanowi poważną trudność dla dzisiejszego czytelnika, uważnego, myślącego. Takiemu czytelnikowi, nie zaś przypadkowemu czy leniwemu, proponuję postępowanie badawcze w kilku krokach, za każdym razem poszerzających pole widzenia, pole wiedzy: 1. krok: przeczytanie pełnych wersji przykazania czwartego; 2. krok: poznanie kar grożących za uchybienie czci rodzicom wymienionych w kilku różnych księgach Starego Testamentu; 3. krok: przywołanie scen składania ofiar; 4. krok: nawiązania polskie. Te cztery kroki poznawcze złożą się na jedną lekcję.

Całe przykazanie czwarte

Powszechnie znana krótsza wersja *Czcij ojca swego i matkę swoją* zwykle nie budzi zastrzeżeń, a raczej budzi zaufanie i uznanie. (Czyż nie dlatego tak się upowszechniła?) Słuchacz lub czytelnik chyba sam dopowiada, że chodzi o cześć dla ojca i matki ze względu na nich samych i ze względu na dobre stosunki między rodzicami a dziećmi. Kiedy jednak pozna się całe przykazanie, tak jak zostało zapisane po raz pierwszy w *Księdze Wyjścia*, to sprawa nie jest już tak prosta ani tak oczywista: 20,12. *Czcij ojca swego i matkę swoją, aby długo trwały twoje dni w ziemi, którą Pan, Bóg twój, da tobie*. Pojawił się warunek dość niespodziewanie dotyczący nie rodziców, lecz tego, który ma cześć oddawać, aby on sam żył długo. Uprawniony będzie domysł, że w wypadku nieokazywania czci rodzicom życie syna, do którego skierowane jest przykazanie, może ulec skróceniu... Dalej w *Księdze Powtórzonego Prawa* znajduje się kolejny zapis, najbardziej rozbudowany: 5,16. *Czcij ojca swego i matkę swoją, jak ci rozkazał Pan, twój Bóg, aby*

długo trwały twoje dni i aby ci się dobrze działo w ziemi, którą Pan, twój Bóg, ci daje. Nie mamy już do czynienia z prostym *czcij ojca i matkę*. Cała konstrukcja przykazania okazuje się dość złożona, wszystko zależne, uwarunkowane, nie tak jak zwykle się wydaje; dochodzą nowe treści, wiemy więcej, na czym polega, co znaczy, kto od czego zależy, kto o czym decyduje: *jak ci rozkazał Pan*. Za niewykonanie boskiego nakazu grożą poważne kary, o czym niżej.

W tym miejscu przydatne będzie uświadomienie sobie i dopowiedzenie jeszcze paru szczegółów. *Czczij*, dotyczące w całej Biblii najczęściej młodzieńca i dorosłego syna, przełożmy na czyny i słowa, na przykład: nie złorzecz rodzicom, nie bluźnij, nie oczerniaj, nie donoś na nich, nie oskarżaj fałszywie, chwal, bądź dumny z nich, rozgłaszaj ich dobre imię, opiekuj się, utrzymuj, zaopatruj, karm zwłaszcza na starość, wreszcie pochowaj.

Konieczne będzie również uświadomienie sobie jeszcze kilku cech rodziny ówczesnej, do której przykazanie się odnosi. Powstawała ona w wyniku małżeństwa poligamicznego – innego w Starym Testamencie nie ma! (Jak w ogóle można, mówiąc o monogamii, powoływać się na Stary Testament, skoro w świecie w nim przedstawionym powszechnie panowało wielożeństwo i nałożnictwo!?) Na czele rodziny stał ojciec, jedynowładca, pan życia i śmierci dzieci, z pewnymi ograniczeniami władzy przez plemienne prawo, a naczelną zasadą tej rodziny, jak w całej Biblii, jest posłuszeństwo; oprócz ich matki (tej wymienionej w przykazaniu) są inne kobiety, żony, ich liczba zależała od zamożności mężczyzny; wreszcie ich dzieci, w tym syn, którego przykazanie dotyczy w pierwszej kolejności, jeśli nie wyłącznie, bo córka lub córki znajdowały się w cieniu, odsunięte; ten syn, młodzieniec lub już dorosły, zależny od ojca, pracujący u niego i dla niego, aby żyć i aby mieć za co kupić sobie żonę (kobietę, na początek przynajmniej jedną), z konieczności musi być posłuszny woli ojca; synowi nie tylko wbite do głowy *czcij ojca i matkę*, ale i *żebyś długo żył*, co pociąga za sobą i co zostało mu również wbite do głowy, aby zważał na słowa i uczynki wobec ojca i matki z powodu grożących mu kar, wiszących nad nim lub zrealizowanych, z których częsta była chłosta, nierzadkie wydziedziczenie, a zdarzała się kara śmierci.

Kary za nieprzestrzeganie przykazania

Przykazanie, wraz z całym *zakonem*, prawem, nie jest łatwe dzisiaj także z kolejnego powodu, jakim było surowe karanie dzieci. O ich losie rodzice decydowali bezwzględnie i wyłącznie, na co wskazują liczne nakazy, zakazy, groźby rozrzucone po różnych księgach: *Z całego serca czcij swego ojca, a boleści rodzicielki nie zapominaj! Pamiętaj, że oni cię zrodzili, a cóż im zwrócisz za to, co oni tobie dali?* (Syr 7,27); *każdy z was będzie miał bojaźń przed swą matką i swym ojcem* (Kpł 19,3). Posłuszeństwo rodzicom wymagane jest bodaj we wszystkich społeczeństwach, ale bojaźń już nie, w tym

ta wymuszona karaniem, które w Starym Testamencie zwykle polegało na chłóście: *Kto miłuje swego syna, często używa na niego różgi, aby na końcu mógł się nim cieszyć* (Syr 30,1-2); *Różga i karcenie dają mądrość, lecz nieposłuszny chłopiec przynosi wstyd swojej matce* (Prz 29,15); *Karc swojego syna, a oszczędzi ci niepokoju i sprawi rozkosz twojej duszy* (Prz 29,17). Podobnie w Nowym Testamencie w listach Pawła: *A wy, ojcowie, nie pobudzajcie do gniewu waszych dzieci, lecz wychowujcie je, stosując karcenie i napominanie Pańskie!* (Ef 6,4). Syn karany, bity i posłuszny nabywa szczególnej mądrości, w przeciwieństwie do krnąbrnego: *Syn mądry miłuje karcenie, naśmiewca nie słucha nagany* (Prz 13,1). W ogóle cała Europa chrześcijańska przez długie stulecia wyznawała pedagogiczny i społeczny pogląd wypracowany już w starożytności a zwięźle ujęty u nas w wyrażeniu przysłowiowym, że syn jest *lepszy karany* (Krzyżanowski 1960, 213-214; także niżej Gliczner).

To jeszcze nie wszystko, co przyda się do pogłębienia rozumienia przykazania, zdobycia wiedzy o świecie przedstawionym. Nie raz pojawiają się w Starym Testamencie przepisy, nakazy, które dają poznać okoliczności towarzyszące owemu *czcij*, pokazują skutki jego nieprzestrzegania przewidziane w prawie żydowskiego koczowniczego plemienia. W *Księdze Powtórzonego Prawa* napisano: *27,16. Przeklęty, kto zlekceważy swego ojca i matkę. A cały lud powie: Amen.* Zrobiło się groźnie. Lekceważenie ojca i matki kończy się karą przekleństwa nałożoną, ogłoszoną przez kapłanów i potwierdzone, uznane przez lud. Przeklęte zostaje każde odstępstwo od zakonu. Skutki tych odstępstw, skutki nieposłuszeństwa są przedstawione dokładnie w kilkudziesięciu wersetach rozdziału 28,15 - 69 *Księgi Powtórzonego Prawa* czy w *Księdze Przysłów*, np. *oko, które wyśmiewa ojca i gardzi matką staruszką, wydziobią kruki nad potokiem i wyjedzą orlęta* (Prz 30,17).

Winnego braku czci nie tylko przekleństwo czeka. Nie na tym się kończy władza Jahwe, a ściślej - władza plemienia i kapłanów. Są gorsze niż lekceważenie przestępstwa wobec ojca i matki i gorsza kara. Obrazowo przedstawiono ją w *Księdze Przysłów*: *Kto przeklina swojego ojca i swoją matkę, tego lampa z nastaniem ciemności gaśnie* (Prz 20, 20). Rzeczowo zaś w prawie żydowskim, przewidującym ostre, ostateczne kary za uchybienia wobec rodziców. Kilkanaście wersów dalej po przykazaniu czwartym zapisano: *15. Kto uderzy ojca swego albo matkę swoją, poniesie śmierć. 17. Kto złorzeczy ojcu swemu albo matce swojej, poniesie śmierć* (Wj, 21 oraz Kapł 20,9). Zrobiło się strasznie. Za przykazaniem czci dla ojca i matki stoi śmierć ich dzieci.

Pamiętając o wszystkim, co wyżej, teraz chyba z większą uwagą przeczytamy przykazanie w całości: *20,12. Czcij ojca swego i matkę swoją, aby długo trwały twoje dni w ziemi, którą Pan, Bóg twój, da tobie.* Nie można przeoczyć drugiej części tego przykazania, ujawniającej jego właściwy, twardy sens. Cześć dla ojca i matki nie jest bezinteresowna, lecz

konieczna, by długo żyć, dosłownie: przeżyć. Tylko wtedy, gdy syn będzie czcił ojca i matkę, przeżyje, w innym wypadku grozi mu to, że zginie, zostanie sprzedany jako niewolnik, zostanie wygnany z domu, a zdarzało się ukamienowanie. Taka była ówczesna rzeczywistość, co poświadczają odpowiednie wersety ze Starego Testamentu: ojciec mógł sprzedać córkę jako niewolnicę (Wj 21,7), przymusić ją do nierządu (Kpł 19,29), krnąbrnego syna doprowadzić do ukamienowania przy pomocy starszyny miasta (Pwt 21,18-21), wierzyciel miał prawo odebrać dłużnikowi dzieci, wziąć jako niewolników za niespłacony dług (2Kpł 4,1). Ten sens biologiczny, przetrwaniowy należy wychwycić w omawianym przykazaniu. Tu chodzi o życie, zupełnie zależne od plemiennego prawa: ...*poniesie śmierć*. (To przecież prawo zasadniczo odmienne od współczesnego nam, więc stale dziwię się, że tak wielu współczesnych ludzi odczuwa bliskość ze światem przedstawionym w tych księgach.)

Wszystkie przywołane sytuacje, zdarzenia wskazują na podrzędną, niekiedy służebną pozycję dzieci, całkowicie zależną, zwłaszcza od ojca. On decydował o powodzeniu, dobrobycie i życiu, przeżyciu, więc w ich interesie leżało, by nie lekceważyć, nie sprzeciwiać się rodzicom ani tym bardziej nastawać na nich. Niska pozycja dzieci pociąga za sobą uległość, pokorę i zwłaszcza posłuszeństwo, postawę kluczową dla Starego Testamentu, zresztą Nowego także. Na niej w dużej mierze opiera się *czcij* z czwartego przykazania.

Istniał więc cały zestaw działań, kar, jakimi rozporządzał Jahwe (w rzeczywistości kapłani i przywódcy), by wyznawcy byli posłuszni, spełniali wszystkie nakazy i zakazy. Za czwartym przykazaniem, jak za całym dekalogiem i innymi prawami, stoi Jahwe straszny i mściwy (zob. np. Pwt 28, 58-60), niepokazywany w podręcznikach do języka polskiego.

Zabijanie dzieci, dzieci jako ofiary składane Jahwe

Inne konteksty, tak pochodzące z różnych ksiąg Starego Testamentu, jak innych kultur, w tym wypadku greckiej, pokażą jeszcze jedną straszną sytuację dzieci.

Nieuniknionym kontekstem będzie opowiadanie o zamierzonym, lecz niezrealizowanym mordzie ofiarnym: Abraham przymierzał się do zabicia własnego syna ku czci Jahwe. Opowiadanie pokazuje ten okres, kiedy Żydzi odchodzą od zwyczaju składania pierworodnych synów na ofiarę, a w innych sytuacjach córki, jak uczynił Jefte². Aby sobie ułatwić zadanie, kapłani co pewien czas przeprowadzali spis pierworodnych synów. Groza wtedy ogarniała Palestynę. Choć groza może jest odczuciem właściwym naszym czasom; może rodzice żydowscy czuli się wyróżnieni, zaszczyceni wyborem – przecież ręka nie zadrżała Abrahamowi ani powieka. Ta historia

² O tym nie tylko w Starym Testamencie, ale też w powieści Liona Feuchtwangera, *Jefte i jego córka*, 1957, wydanie polskie 1964, tu także o innych ofiarach z dzieci na terenie ówczesnej Palestyny.

jako kontekst dla omawianego przykazania zabarwia je na inny kolor niż miało do tej pory.

Ofiary z dzieci praktykowano w śródziemnomorskim kręgu, także w Grecji, o czym świadczy złożony w ofierze Posejdonowi syn Idomeneusa, króla Krety. Grecja, w której na długo przed księgami hebrajskimi znano i zapisano obowiązek czci dla rodziców, dostarcza kolejnego kontekstu. Niestety, nie ma podręcznika lub lekcji, gdzie by ten grecki kontekst dla tego lub innego przykazania, lub w ogóle wszelakich zagadnień starotestamentowych, uruchomiono.

Przykazanie greckie

O czci dla ojca i w ogóle starców, choćby wobec Nestora, nie raz wzmiankuje się w *Iliadzie*, np. *Najbardziej ze starców go czczył Agamemnon* (pieśń II, 21); Andromacha nazywa ojca i matkę czcigodnymi (pieśń VI, 429), Priam liczy, że Achilles *wiek uszanuje podeszły* (pieśń XXII, 419), co później podobnie brzmi w radzie Chilona (VI w. p.n.e.) *Szanuj podeszły wiek* (Laertios 1968, 46)³. Prawo i grecka mądrość wyraziły się w przykazaniu Solona (VII/VI w. p.n.e.) *Czcij bogów, szanuj rodziców* (Laertios 1968, 41), w przekonaniu Sokratesa i Hippiasza (V/IV w. p.n.e.), że nakaz poszanowania rodziców obowiązuje powszechnie na świecie⁴, słynnych greckich mędrców, znanych powszechnie, z których tylko jeden trafia do podręczników czy konspektów lub artykułów. Z czasem te dwa wyrazy, cześć i szacunek, się wyspecjalizowały i dziś w kulturze europejskiej rzecz tak wygląda – i słusznie – jak zwięźle i jasno ujął Solon. On również ustanowił karę dla dorosłych dzieci uchylających się od obowiązków wobec rodziców: *Kto nie łoży na utrzymanie swoich rodziców, ma być pozbawiony praw obywatelskich* (Laertios 1968, 38). Nie ustanowił jednak kary dla ojcobójców, a kiedy pytano go o przyczynę, odpowiedział, że „nie przypuszcza, aby taka zbrodnia miała się kiedykolwiek zdarzyć” (Laertios 1968, 40). Jak wiadomo, także z literatury greckiej i mitów, ojcobójstwo się zdarzało; także matkobójstwo i dzieciobójstwo. Różnie jednak traktowano te zbrodnie. Ojcobójstwo i matkobójstwo uważali Grecy za najgorsze, potworne zbrodnie, co potwierdza wypowiedź Solona, ale dzieciobójstwo traktowali wyrozumiale⁵. Więc i u Greków dzieci miały się czego bać, zwłaszcza w Sparcie, ale również w republice Platona (zob. jego *Państwo*). Mity, tragedie, eposy zawierają wiele scen zabijania dzieci, w tym przez kobiety, przez matki, czego przykładem Prokne i Filomela czy oszalała Medea: „dzika nienawiść kipi. Erynia wbrew woli/rękę chwyta. Więc prowadź, idę z tobą, Gniewie!” (Seneka, *Medea*, 953-954). Zemsta, nienawiść, odwet, zazdrość są najczęstszymi przyczynami

³ W *Antologii anegdoty antycznej*, 1963, s. 28 radę Chilona przetłumaczono jako *Czcij wiek sędziwy*.

⁴ Tak poświadcza Ksenofont (430-355 p.n.e.) we *Wspomnieniach o Sokratesie*, co podaje za: Gajda 1989, 268.

⁵ O rodzinie greckiej i rzymskiej, w tym o porzucaniu dzieci, zob. Jurewicz, Winniczuk 1970, rozdz. I, II, VI.

dzieciobójstwa w mitach. Przykłady matek morderczyń pokażą dokładniej i dobitniej, i dotkliwiej, co działo się z dziećmi w starożytności i jakie okoliczności wpływały na przykazanie czci lub szacunku dla rodziców.

Przytoczenia wraz z uwagami stanowią już niemal pełny kontekst do zrozumienia rozważanego przykazania. Sprowadzone do ograniczonej wersji *Czcij ojca i matkę swoją* być może odpowiada i wystarcza na co dzień dzisiejszemu chrześcijaninowi, ale nie wystarcza do tego, żeby pojąć lud i czasy, które je wydały, nie wystarcza do zrozumienia przeszłości i tradycji, zwłaszcza na lekcji języka polskiego. Oprócz tego badawczego, poznawczego zamiaru u współczesnego czytelnika występuje, tak jak u mnie, a u innych, np. uczniów, może wystąpić poczucie dysproporcji między karą a winą, np. śmierć za złorzeczenie rodzicom. Ta dzisiejsza wrażliwość różna od starożytnej stanowi jeden z powodów budowania poznawczego i emocjonalnego dystansu do niektórych składników tradycji.

Nawiązania polskie

O *straszonym imieniu Pana, Boga twego* pamiętał w *Zwierciadle* Mikołaj Rej, który tym samym dał dowód, że rozumiał o wiele więcej niż dzisiejszy czytelnik sprowadzający przykazanie do kilku pierwszych wyrazów. Tłumaczył szlachcicowi pocziwemu:

Rodzice miej w pocziwości. A gdyć Pan Bóg zasię pozdarzy przyjechać do domu twojego, miejże to na pilnej pieczy, abys ni w czym nie był przykry rodzicom twoim, abys je na wszem w pocziwości miał, także i czeladce swojej to pilnie rozkazał. Abowiem wiesz, jaki srogi Pan na to zakład założyć raczył, powiedając, iż: „Miej w pocziwości rodzice twoje, chceszli długo żyw być na ziemi” (Rej 1956, 360)⁶.

Jahwe jako bóg zazdrosny i mściwy, zgodnie ze swoją naturą, ustanowił ciężki warunek: *chceszli długo żyw być na ziemi*, jak zresztą często w Starym Testamencie w różnych sytuacjach. I to jest wykładnia, sens, cel tego, co dzisiaj znane jest jedynie jako *czcij ojca i matkę*, a co ukrywa srogość. W powszechnie znanym okrojonym kształcie przykazanie za bardzo zmienia, a nawet traci sens, traci charakter (żydowski), moc, groźbę w nim tkwiącą. W skróconej wersji przejawia się nadmierne dostosowanie do czasów nowożytnych, do człowieka mającego inną wrażliwość, inne stosunki rodzinne, inne prawo i obyczaje. Takie okrojenie uznaję za mamiące i szkodliwe. Za sprawą Reja nakaz czci dla rodziców odzyskuje barwy właściwe starożydowskim czasom: nie miał on złudzeń, że *srogi Pan na to zakład założyć raczył ...chceszli długo żyw być na ziemi*. Dzisiaj o tym warunku nie wszyscy pamiętają, bo nie wszyscy czytają całe przykazanie – uważnie.

Europejska a wraz z nią polska pedagogika tak rodzinna, jak szkolna oparta była na czci wobec rodziców – zwłaszcza ojca jako reprezentanta

⁶ Wyjątki ze *Zwierciadła* według wydania J. Czubka i J. Łosia, Kraków 1914. Zob. także w Rejowej *Postylli* wątki karania, posłuszeństwa, warunkowej łaski Boga.

Boga na ziemi i w jego imieniu sprawującego władzę nad dziećmi – i karze jako narzędziu przyuczającym i wymuszającym tę cześć, wraz z posłuszeństwem, pokorą etc. Typowy pogląd wyraził Erazm Gliczner w *Ksiązkach o wychowaniu dzieci* w rozdziale VII *Jako tego potrzeba, aby rodzicy syny swe karali, ale z baczeniem, a nie z wielkim gniewem* (Gliczner 1956, 289-296). Nawiązał do „dawnej i starej przypowieści” (biblijnej) o tym, że gdyby dzieci „z przyrodzenia dobroć a stateczność miłowały”, wtedy nie trzeba by było ich „karać albo różczką wzbierać”, a ponieważ dzieci „są chłopiątka, łotrowie z początku, (...) z przyrodzenia złością, zuchwalstwem i rozpustą (...) zepsowane i zakażone są – potrzeba tego ukazuje, aby rodzicy z młodu one karali” (Gliczner 1956, 289-290). I nawet nie z własnej, ludzkiej woli, lecz „według rozkazanias boskiego, który chce, aby rozpusty nie było. Tak jako On karze rodzaj ludzki, by ociec syny, tak rodzicy (...) syny swe ku chwale bożej a cnotie mają podczias przymuszać” (Gliczner 1956, 291). Ta chrześcijańska pedagogika, mimo że krytykowana w ciągu stuleci, zastępowana niereligijnymi pedagogiami, sama się przecież kompromitująca, trwa do dziś w ten, mocniejszy, czy inny, słabszy, sposób. Jak się wydaje, tradycję biblijnej pedagogiki, ojca popędliwego, ojca nieprzyjaciela własnego syna pokazuje Wojciech Kuczok w powieści *Gnój*. Widzimy takiego w *Ksiązkach o wychowaniu*, kiedy ich autor pisze o

ojcach dziwnych a popędliwych, którzy nic prawie dzieciom swym przejrzyć a przepuścić nie chcą, jedno ile by nie wejrzeni, tyle chłost i łazien zadają i palą. Drudzy zasię są tak okrutni, iż gdy co syn zawini, co jedno by mieli w rękę – bądź miecz, bądź kijec, bądź buławę – tedy tym, zapamiętawszy się, karzą tak, iż drugi syna zabije, drugi rani albo stłucze. Około czego każdy to obaczyć może, jeśli takiego ojca syn miłować ma, który mu więcej nieprzyjacielem jest niż ojcem (Gliczner 1956, 294).

Owszem, na wszelki wypadek za autorytetami starożytności zaleca się „w karaniu obyczaj a porządek”, który na tym „zasadzon jest, aby rodzicy nie zapalonym gniewem ani popędliwą furyją albo też z jakim okrutnym a barzo srogim karanim a wzbieranym dzieci swych doglądali” (Gliczner 1956, 291-292). Wątek karania kończy się ponownym przywołaniem boskiego nakazodawcy:

iż Pan Bóg, gdy karze, czyni to więcej z miłości a łaski, nie iżby zatracił, ale aby nawrócił; tak też i rodzicy sprawować się mają; niech dzieci karzą – nie iżby je zabili albo jedli, ale aby z nich co dobrego mogło urósć, co by było ku czci i ku chwale Panu Bogu, tak Rzeczy Pospolitej krześcijańskiej, tudzież przyjacielom ku pociesze (Gliczner 1956, 296)⁷.

Niczego z tego *krześcijańskiego* karania nie da się dziś ocalić. Nie jest ono w ogóle potrzebne do tego, aby z dzieci co dobrego mogło urósć ku chwale Rzeczypospolitej i pociesze przyjaciół.

⁷ Jedli ma znaczenie figuralne: jeść kogo albo siebie = niszczyć, gubić (Linde 1808, 890).

Lekcja

Przykazanie czwarte nie powinno już pojawiać się w podręcznikach i na lekcjach w wersji skróconej i poza kontekstem, lecz tylko w całości i wraz z innymi przepisami prawa i wiadomościami o stosunkach rodzinnych tamtej epoki, dopiero po mniej więcej podobnym do niniejszego przejrzeniu, opracowaniu, przepracowaniu. Tak żeby sobie i uczniom oczu nie mydlić nieustannym cytowaniem wyuczonych przykazań przy braku dokładniejszego rozpoznania a nawet opacnym rozumieniu, jak w wypadku *nie pożądaj żony bliźniego*.

Warto również pozbyć się idealizującego i sentymentalnego ujęcia, gdyż te cechy zaciemniają, zacierają rzeczywiste stosunki w rodzinach żydowskich, rzeczywistą pozycję ojca i syna, rzeczywistą groźbę i strach, utrudniają zmierzanie do niefałszowania pewnego składnika tradycji europejskiej, do jej przewyciężenia tam, gdzie się da. (To samo dotyczy ofiary Abrahama – również nierozpoznanej.)

Czcij... w wersji krótkiej ukrywa wszystkie sankcje, jakie są w wersjach dłuższych, a nawet i one czytane bez kontekstów, poza prawem i obyczajem starotestamentowym nie pokazują jeszcze wszystkiego: karania, chłosty, zależności syna, gwałtowności ojca i za nim stojącego Boga ojca, wszechwładzy nad dziećmi, niewoli, ich śmierci. Z kolei coraz powszechniejsze i będące całością *szanuj ojca i matkę* lub *szanuj rodziców* wydaje się właściwe dla naszych czasów, odpowiednie dla światopoglądu współczesnego człowieka coraz bardziej zeświecczonego.

Nie od dziś istnieje rozbieżność: kiedy dzisiejszy człowiek, zwłaszcza młody, wypowiada *szanuj ojca i matkę*, ma co innego „w tyle głowy” i w tle wypowiedzi, niż kiedy wypowiada starożytne *czcij ojca swego i matkę swoją*. Między tym nowszym zdaniem a tym dawnym zachodzą już tylko powierzchowne podobieństwa, a cała reszta, tło kulturowe i prawne jest już w dużej mierze inna. Ta rozbieżność powinna być śrubą obrotową lekcyjnych poczynań zmierzających do wyzwania się z kleszczów przeszłości, z mechanicznych skojarzeń. Czy lekcje polskiego o czwartym przykazaniu i w ogóle o dekalogowych tematach nie bywają bardziej katechetyczne niż katecheza? Nie będą takie, jeśli wyżej zebrany i opatrzony objaśnieniami materiał zostanie spożytkowany przez nauczyciela.

Zawartość tego szkicu łatwo przekształcić w lekcję o takim samym układzie: 1. wytworzenie sytuacji problemowej dzięki dostrzeżeniu, że istnieją dwie wersje przykazania: krótka i pełna, oraz różnicy w semantyce i w zakresie użycia między *czcij* (węższe) a *szanuj* (szersze użycie), 2. uważne czytanie przykazania czwartego w całości ze zwróceniem uwagi na jego drugą część *abyś długo żył*, która wnosi niepokój a nawet nerwowość, przechodzącą w poczucie zagrożenia, kiedy 3. uczniowie poznają przewidziane żydowskim prawem i moralnością kary czyhające na syna za uchybienia czci rodziców i 4. kiedy zrozumieją, przeżyją sytuację (niedoszłego)

zabijania syna przez ojca na przykładzie Izaaka i Abrahama, 5. poznanie eksplikacji przykazania czwartego przez Mikołaja Reja z dobitnie warunkowym *chceszli długo żyw być na ziemi*, rzuconym na pedagogiczną koncepcję pozwalającą na dotkliwe karanie syna w imię Boga (cytat z Glicznera s. 291 lub s. 296); jednocześnie uczniowie otrzymają dwa przykłady polskiej prozy z XVI wieku, niestety nieczęsto umieszczanej w podręcznikach; zwracam uwagę na staropolsko piękne i godne upowszechnienia „rodzice miej w poczciwości” u Reja, najlepszego polskiego interpretatora przykazania, i językowo ciekawe, ale pedagogicznie przebrzmiałe „niech dzieci karzą – nie iżby je zabili albo jedli, ale aby z nich co dobrego mogło urósć” u Glicznera; 6. na koniec fragment *Gnoju* Kuczoka – do dyskusji lub – przeciwnie – jako zamknięcie lekcji.

Mogą się przydać jeszcze inne polskie konteksty i kontynuacje: przykazanie czwarte w wersji średniowiecznej (zob. dekalogi w: *Toć jest dziwne a nowe* 1987, 35-38); staropolskie obyczaje, zachowania, przejawy czci dzieci wobec rodziców w literaturze i sztuce, np. pokłon, przyklęknięcie na kolano, całowanie ręki, co widać np. w *Zemście* i *Panu Tadeuszu*.

Przydadzą się też pytania, na które odpowiedzi dostarcza cały artykuł: Czy przykazanie w okrojonej postaci *Czcij ojca i matkę* zachowuje swój pierwotny sens, czy go wypacza? Czy w pierwotnej długiej postaci jest łagodne, miłe, czy groźne? Czy takie zniekształcenie przykazania wraz z innymi zniekształceniami innych przykazań i innych fragmentów Starego Testamentu nie powodują, że sens tego całego zbioru też się wypacza, że nie znamy go dobrze, prawdziwie? Co sądzisz o typowych wtedy karach dla dzieci: ojciec mógł sprzedać córkę jako niewolnicę, przymusić ją do nierządu, krnąbrnego syna doprowadzić do ukamienowania przy pomocy starszyny miasta, wierzyciel miał prawo odebrać dłużnikowi dzieci, wziąć je jako niewolników za niespłacony dług? Jak one świadczą o miejscu i roli dzieci w tym społeczeństwie? Wszystkie kary są w imieniu Boga (Jahwe) i z jego rozkazu. Jakie zatem ma cechy ten bóg? Dokładniej: jakie cechy ma społeczność, która wyobraziła sobie takiego boga i takie kary? Oczywiście wydaje się wykonane na początku artykułu polecenie: Wskaż różnice między *Czcij ojca i matkę* a *Szanuj ojca i matkę*.

Poprzestawanie w podręcznikach i lekcjach na wersji *czcij*, tej najprostszej, świadczy o pójściu na łatwiznę, o utrwalaniu jedynie sformułowania znanego już z katechezy. A przecież nie do tego służą podręczniki i lekcje języka polskiego. Więc aby zaszło poważne, właściwe uczenie się i nauczanie, potrzebne są dłuższe wersje przykazania, wiadomości o nim, konteksty z epoki i późniejsze, ich krytyczna analiza, nieufna interpretacja itd. Skierowanie uwagi na *abyś... żył...* pozwala odkryć zwyczaje, prawa, wolność, posłuszeństwo, karanie, wiedzę o plemieniu, o kulturze, o Starym Testamencie niesprowadzoną do komunałów. Skoro zestaw ksiąg starotestamentowych i wszystkie biblia składające się na Biblię są tak ważne, to

trzeba mieć nieco więcej wiedzy o niej, o treści, o zwyczajach, o stosunkach międzyludzkich w niej zapisanych.

Wymaganie naturalnego szacunku dzieci dla rodziców

W Starym Testamencie wiele razy mówi się o karaniu dzieci, zwłaszcza syna, przez ojca i w ogóle rodziców. Wszystko jest powiedziane z punktu widzenia ojca i ponad nim stojącego Jahwe. Nie ma punktu widzenia dziecka i nie mogło być w tamtych czasach, z tego też powodu – między innymi – te księgi są tak obce wraz z poglądami, przykazaniami itp. Czyż nie dziwi ograniczoność czwartego przykazania nie zrównoważonego, nieposzerzonego o nakaz dbania o dzieci, wychowywania ich? Nie dziwi w warunkach bytowania koczowniczego plemienia, wędrującego od oazy do oazy, poganiającego stada owiec i kóz. Prawa dziecka? Tego nie było w Starym Testamencie, nie mogło być. Jednak stopniowo wraz z wyzwaniem się spod władzy kościelnej od początków epoki nowożytnej, potem wyraźnie, dobitnie w XVIII wieku (np. Rousseau) dziecko zostaje dostrzeżone, aby w końcu wiek XX zyskał miano „stulecia dziecka”. (Ale też czy nie za daleko ten pajdocentryzm zaszedł?)

Rozróżnienie *Czcij bogów, szanuj rodziców* wydaje mi się przydatne i trafne dzisiaj. *Czcij* niech obsługuje religię, a w szkole widzę wyłącznie niereligijne *szanuj* lub *kochaj* (jak chcą niektórzy, bardziej uczuciowi) jako pojęcia bliższe dzisiejszym ludziom, które nie mają już zbyt wiele wspólnego z hebrajskim przykazaniem a zwłaszcza z jego zapleczem społecznym i światopoglądowym, tak się zmieniły pojęcia, postawy, zwyczaje, ludzie, kultura. Lekcje polskiego są po to, by dostarczać wiedzy o tym zapleczu i uświadamiać odległość i różnice między epokami, powinny też zerwać z automatyzmem skojarzeń wyniesionym z religii, aby nie stały się drugą, a przy tym ukrytą, katechezą, aby nie przyuczały wyobraźni i umysłów do powierzchownego a nawet fałszującego związku ze starotestamentowym nakazem. Właśnie wiedza o zapleczu obyczajowym i prawnym uchroni przed uległością pozorowi bliskości, tym bardziej gdy przywoła się pajdocentryczne skłonności naszych czasów. Nasze wyobrażenia i wyrażenia o szacunku dla rodziców powinny być jak najbardziej współczesne myślowo i językowo; *szanuj* jako norma wypracowana przez ludzi dla ludzi o ludzką sankcją, prawem. Takie ludzkie, ziemskie, współczesne *szanuj* (bez uzależnienia go od *abyś długo żył na ziemi*) nie wzięło się ze Starego Testamentu ani w ogóle z Biblii, lecz znała je każda grupa rodzinna gdziekolwiek na Ziemi i bez względu na to, czy zostało zapisane w tej czy innej „świętej” księdze. Bliższe nam są raczej świeckie rozważania myślicieli oświeceniowych o prawie natury, uznanej za grzeszną we wspomnianych księgach. Wolter ujął rzecz tak: „Prawem naturalnym jest to, co natura przykazuje wszystkim ludziom. Wychowałeś dziecko, winno ci ono szacunek, jako swemu ojcu, wdzięczność, jako swemu dobroczyńcy” (Wolter 1956, 32).

Myślowo i językowo wyraża nasze czasy „wymaganie naturalnego szacunku dzieci dla rodziców”, które przegląda się w szacunku rodziców dla dzieci.

Bibliografia:

- Antologia anegdoty antycznej. Historyjki budujące i niebudujące z autorów greckich i rzymskich*, 1963, zebrał, przełożył i ułożył J. Łanowski, rysunkami dopełnił T. Łowicki, Wrocław.
- Antologia literatury polskiego średniowiecza*, 1987, Jelicz A. (oprac.), Warszawa.
- Biblia to jest pismo święte Starego i Nowego Testamentu*, 1982, nowy przekład z języków hebrajskiego i greckiego opracowany przez Komisję Przekładu Pisma Świętego, wyd. X, Warszawa.
- Chouraqui André, 2002, *Dziesięć przykazań dzisiaj*, Gościński A., Karwowska E. (przeł.), Warszawa.
- Gajda Janina, 1989, *Sofiści*, Warszawa.
- Gliczner Erazm, 1956, *Książki o wychowaniu dzieci bardzo dobre, pożyteczne i potrzebne*, fragm. w: *Wybór pism pedagogicznych Polski doby odrodzenia*, Skoczek J. (oprac.), Wrocław, s. 271-319.
- Hempel Jan, 1956, *Ewangelie. Dziesięcioro przykazań*, Warszawa.
- Jurewicz Oktawian, Winniczuk Lidia, 1970, *Starożytni Grecy i Rzymianie w życiu prywatnym i państwowym*, Warszawa.
- Krzyżanowski Julian, 1960, *Mądrzej głowie dość dwie słowie*, tom I, *Trzy centurie przysłów polskich*, wyd. drugie, Warszawa, s. 213-214.
- Laertios Diogenes, 1968, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, przekład zbiorowy, Krońska I. (oprac. przekładu, przypisy i skorowidz), Leśniak K. (wstęp), Warszawa.
- Linde Samuel B., 1808, *Słownik języka polskiego*, tom I, cz. G-L, Warszawa.
- Metzger Bruce M., Coogan Michael D. (red.), *Słownik wiedzy biblijnej*, konsultacja wydania polskiego W. Chrostowski, wyd. IV, Warszawa.
- Ravasi Gianfranco, 2003, *Przykazania w Piśmie Świętym i w sztuce*, Stopa K. (przeł. z jęz. włoskiego), Kielce.
- Rej Mikołaj, 1956, *Zwierciadło (wyjątki)*, w: *Wybór pism pedagogicznych Polski doby odrodzenia*, Skoczek J. (oprac.), Wrocław.
- Wolter, 1956, *Traktat o tolerancji napisany z powodu śmierci Jana Calasa*, Ryłko Z. i Sowiński A. (przeł.), Ryłko Z. (połowem i przypisami opatrzył), Warszawa.
- Wright David F., 2004, *Rodzina*, w: Metzger B. M., Coogan M. D. (red.), *Słownik wiedzy biblijnej*, konsultacja wydania polskiego W. Chrostowski, wyd. IV, Warszawa.
- Wydra Wiesław, 1973, *Polskie dekalogi średniowieczne*, Warszawa.
- „Zeszyty Karmelitańskie”, 2014, nr 2, Poznań.

O Autorze:

Kordian Bakula, pisze o dydaktyce języka i literatury, redaktor naczelny „Kształcenia Językowego” (20 pkt), autor książki *Mówione ≈ pisane: komunikacja, język, tekst* (2008).

Po-etyka stosowana? Novum aksjologiczne w ostatnim wydaniu podręcznika B. Chrzęstowskiej i S. Wysłouch

Applied Po-ethics? An axiological novelty in the last edition of the textbook by B. Chrzęstowska and S. Wysłouch

Mirosław Grzegórzek

Zespół Szkół Licealnych i Technicznych im. JP II

w Wojniczu/Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID: 0000-0002-4857-2548

Abstract: The subject of the text is an attempt to show professor B. Chrzęstowska's many years of active participation in the discussion on the language of school humanities and thus the role of the Mistress from Poznań in creating the humanistic reality of Polish hours. It is achieved by showing the evolution of the shape of Applied Poetics by S. Wysłouch and B. Chrzęstowska in the context of the literary text – poetics – ethics – world of values – student relationship. A chronological perspective was adopted in the review of subsequent versions of the textbook. Based on the preface and analyzing the author's corrections declared there, which are reflected in the substantive content and composition, expressed in the table of contents, thought-composition dominants were distinguished, organizing the content of individual versions of the book, which to this day is a fundamental position in the libraries of Polish language teachers, being at the same time a trace of changes taking place in thinking about the ways of reading literature in school and their strict dependence on the dominant literary methodologies.

Key words: poetics, ethics, axiology, textbook, reading

Streszczenie: Przedmiotem tekstu jest próba pokazania wieloletniego, żywego udziału profesor B. Chrzęstowskiej w dyskusji na temat języka humanistyki szkolnej, a tym samym roli poznańskiej Mistrzyni w kreowaniu rzeczywistości humanistycznej godzin polskiego. Służy temu pokazanie ewolucji kształtu *Poetyki stosowanej* autorstwa S. Wysłouch i B. Chrzęstowskiej w kontekście relacji tekst literacki – poetyka – etyka – świat wartości – uczeń. Przyjęto perspektywę chronologiczną w oglądzie kolejnych wersji podręcznika. W oparciu o przedmowy i analizując deklarowane tam autorskie korekty, znajdujące odzwierciedlenie w zawartości merytorycznej i układzie kompozycyjnym, wyrażonym spisem treści, wyróżniono dominanty myślowo-kompozycyjne, organizujące zawartość poszczególnych wersji książki, która po dziś dzień stanowi podstawową pozycję w bibliotekach nauczycieli języka polskiego, będąc zarazem śladem przemian zachodzących w myśleniu o sposobach czytania literatury w szkole i ich ścisłej zależności od dominujących metodologii literaturoznawczych.

Słowa kluczowe: poetyka, etyka, aksjologia, podręcznik, lektura

Etyka jest w poetyce, ona ją warunkuje, stanowi dla niej początek. Poetyka, a może nawet po-etyka, wyrasta z etyki, jest jej ciągiem dalszym (Biedrzycki 2009, 15).

Przemiany *Poetyki stosowanej* jako symptom przemian w humanistyce XX i XXI w.

Zestawienie kolejnych wersji-wydań podręcznika Bożeny Chrząstowskiej i Seweryny Wysłouch (Chrząstowska, Wysłouch 1974, 1978, 1987(I), 2000), którego powstaniu przyświecała początkowo „potrzeba zademonstrowania >>stosowanej teorii literatury<<” (Chrząstowska, Wysłouch 1974, 3) czy później - „instrumentalnej roli poetyki i jej funkcji w procesie interpretacji dzieła literackiego” (Chrząstowska, Wysłouch 1987(I), 7), dowodzi nie tylko tego, że „o szkolnej komunikacji literackiej nie można (...) myśleć w oderwaniu od konkretnego czasu” (Chrząstowska, Wysłouch 1987(I), 8).

Wszystkie edycje książki potwierdzają również mocne, ale i zarazem elastyczne zakorzenienie obu autorek w „tu i teraz” (Chrząstowska, Wysłouch 1987(I), 8), stanowiącym kontekst dla kolejnych wydań-postaci podręcznika. Mowa tu o kontekście literackim, społecznym, narodowym, kulturowym, instytucjonalnym (Chrząstowska, Wysłouch 1987(I), 29 i n.) czy wreszcie, co szczególnie istotne z punktu widzenia problemu stanowiącego przedmiot refleksji niniejszego tekstu - metodologicznym.

Wszystkie bowiem wersje podręcznika, który po dziś dzień stanowi podstawową pozycję w bibliotekach nauczycieli języka polskiego, wraz z innymi nie mniej ważnymi dla dydaktyki polonistycznej pozycjami autorstwa Chrząstowskiej (Chrząstowska 1979, 1987(II)), dowodzą wieloletniego, żywego udziału badaczki w sporze o język współczesnej humanistyki i kluczowej roli poznańskiej Mistrzyni w kreowaniu najszerzej pojętej rzeczywistości humanistycznej w przestrzeni edukacyjnej szkoły (Chrząstowska 1979, 9). Omawiane książki są zarazem swoistym zapisem jej wręcz „sejsmograficznej intuicji”, rejestrującej wszelkie „przełomy” czy też, jak powiedzielibyśmy współcześnie - „zwroty” w humanistyce na styku XX i XXI wieku (Markowski, Nycz (red.) 2010, Walas, Nycz (red.) 2012). Jednym z nich jest tzw. „zwrot etyczny” wraz ze wszystkimi konsekwencjami opisanymi w literaturze, które zeń wynikają w odniesieniu do uczniowskiej podmiotowości w triadzie autor - dzieło - czytelnik (Adamiak 2007).

Śladem szczególnym przemian, zachodzących w naukach humanistycznych około powstania ostatniej wersji *Poetyki...*, a co za tym idzie - świadectwem wrażliwej na zmiany świadomości teoretycznej autorek podręcznika, a zarazem zapisem procesu poszerzania przestrzeni „tekstowego świata” o nowe wówczas metodologie, były w ostatnim wydaniu z przełomu wieków nowe rozdziały Seweryny Wysłouch oraz dwa Bożeny Chrząstowskiej dotyczące związków literatury i świata wartości.

Biorąc pod uwagę sytuację w zachodnim literaturoznawstwie w latach 90., której przegląd daje dokładnie w tym samym czasie M.P. Markowski (Markowski 2000, por. Burzyńska 2002, 70-71, Janus-Sitarz 2009, 140-205)¹ oraz monograficzny tom „Tekstów Drugich” z roku 2002 zatytułowany *Po-etyka*, który poświęcony został tej metodzie lektury (*Po-etyka* 2002), stwierdzić można, iż Bożena Chrzęstowska, pytając o poetykę w służbie etyki w ostatnim wydaniu podręcznika, wraz z „nurtem aksjologicznym” polskiej filologii lat 90. (Sawicki, Tyszczyk (red.) 1992, Handke 1992, Puzynina 1992; 1996, Patrzalek 1996; 1998), była bez wątpienia jedną z pionerek i prekursorów lektury etycznej², nim jeszcze to podejście w dydaktyce literatury rozpropagowały znakomite monografie Krystyny Koziółek, Anny Janus-Sitarz czy Anny Włodarczyk poświęcone zagadnieniu odpowiedzialności w lekturze (Koziółek 2006, Janus-Sitarz 2009, Włodarczyk 2014).

Od modelu strukturalno-semiotycznego do myślenia o tekście „według wartości”

W zarysowanym kontekście ciekawym zagadnieniem wydaje się obserwacja ewolucji koncepcji i związanego z nią kształtu omawianej książki. Przyjmując zatem perspektywę chronologiczną w oglądzie kolejnych wersji podręcznika, w oparciu o przedmowy i analizując deklarowane tam autorskie korekty, znajdujące odzwierciedlenie w zawartości merytorycznej i układzie kompozycyjnym, wyrażonym spisem treści, wyróżnić można pewne „myślowo-kompozycyjne” dominanty (równe często kluczowym zmianom sygnalizowanym przez autorki w przedmowach), organizujące zawartość poszczególnych wersji książki. I tak w kolejnych wydaniach autorskie akcenty rozkładałyby się w sposób następujący:

- 1974 (WZTLWAL) – Realizacja pionierskiej idei dla szkoły: pokazania „stosowanej teorii literatury” (Rozdział I *Teoria literatury w centrum zainteresowań*), funkcji teorii literatury – fundamentu badania tekstu i narzędzia interpretacji na tle literatury współczesnej – adresat poloniści³;

¹ Bez wątpienia z wydanym w roku 2000 podręcznikiem poznańskich badaczek da się połączyć dominację języka etyki w anglosaskim *literary criticism* w latach 90. oraz fakt, iż w pierwszym numerze „Pamiętnika Literackiego” z roku 2000 ukazuje się sprawozdanie dotyczące tej metodologii autorstwa M.P. Markowskiego. Przegląd ten w kontekście dydaktycznym poszerzyła Anna Janus-Sitarz (2009).

² Wnikliwszy ogląd analizowanych fragmentów *Poetyki stosowanej* pokazuje, iż są one zmodyfikowaną wersją fragmentów zatytułowanych *Literatura wobec świata wartości* z książki współautorskiej (Chrzęstowska, Wiegandtowa, Wystouch 1999), której fragmenty znalazły się również w monograficznym numerze „Polonistyki” (*Czytanie a wartości*, 1999) w całości poświęconym relacji między czytaniem i wartościami. W zawartym we wspomnianym zeszycie artykule *Konteksty aksjologiczne* (Chrzęstowska 1999) podkreśla, że „wszystko, co czynimy w tej mierze jest próbą, pierwszym doświadczeniem”, przywołując ważne w kontekście wartości prekursorskie rozprawy (Myrdzik 1992, Kwiatkowska-Ratajczak 1994, Jędrzychowska 1996).

³ W kolejnych przypisach zebrano fragmenty z kolejnych wydań *Poetyki stosowanej*, które z jednej strony pokazują ciągłą obecność „świata wartości” w podręczniku, z drugiej – są ilustracją zmieniającego się podejścia autorek do zagadnienia. Ważny cytat z podrozdziału *Konsekwencje metodologiczne* w kontekście wartości i wartościowania: „Klucze do analizy wyznacza sam utwór. (...) Odsłonięcie koncepcji artystycznej dzieła lub, jak chce Sławiński, hipoteza ukrytej całości – nie wyczerpuje problematyki interpretacji. Obejmuje ona, poza określeniem idei, która tkwi właśnie

- 1978 (PS wyd. I) – Zmiana tytułu, akcentująca instrumentalną przydatność poetyki, zawsze jednak wtórnej wobec wyeksponowanego procesu interpretacji, według założeń strukturalnych poszerzonych wyraźniej o semiotykę i socjologię form literackich. Modyfikacja rozdziałów: I teoretyczno-metodologicznego (*Teoria literatury dzisiaj*) oraz VIII metodycznego (*Propozycje metodyczne*), otwierającego i zamykającego książkę – metodyka jako funkcja aktualnej teorii i wynikającej z niej metodologii (próba uściślenia pojęć oraz zasygnalizowanie otwartych problemów metodycznych autorstwa B. Chrzastowskiej) – adresat: wszyscy, którzy nie chcą poprzestać na intuicyjnym odbiorze dzieła (szczególnie poloniści)⁴;
- 1987 (PS wyd. II) – Poszerzenie refleksji na temat roli teorii literatury w aspekcie dydaktyki – przerehabilitowanie rozdziału VIII (*W perspektywie kształcenia literackiego* – autor B. Chrzastowska)⁵;
- 2000 (PS wyd. III) – Dostrzeżenie przez autorki zasadniczej transformacji szkoły. Rezygnacja z modułu poświęconego metodyce nauczania, a więc uwzględnienie wolności i możliwości etycznej decyzji podmiotów procesu dydaktycznego wraz z wejściem w życie pierwszej podstawy programowej. Zaakcentowanie pluralizmu metodologicznego w kontekście interpretacji (rozdział S. Wysłouch – *O sytuacji w metodologii*) i istotności świata wartości w czytaniu literatury (etyka, aksjologia, pejzaż aksjologiczny⁶) – rozdziały B. Chrzastowskiej *Literatura a świat wartości* oraz *Literatura wobec sacrum*. Poszerzenie „granic literackości” w podręczniku również poprzez gatunki pogranicza i sztuki audiowizualne zaakcentowane w tytule rozdziału-pytaniu: *Literackość zagrożona?*⁷

Zaznaczyć oczywiście należy, że intencją dominującą we wszystkich wydaniach *Poetyki*... była ekspozycja pragmatycznej wartości wiedzy o dziele literackim, niestroniąca jednak od ujęć teoretycznych, dowodzących, iż w owej ukrytej całości, również ocenę. Należy pamiętać, że każde dzieło literackie to twór wielowartościowy” (Chrzastowska, Wysłouch 1974, 22-23).

⁴ Ważny cytat z podrozdziału *Konsekwencje metodologiczne* w kontekście wartości i wartościowania: „Dowolność interpretacji jest najczęściej rezultatem >>fałszywej świadomości<<, podczas gdy poprawna hipoteza interpretacyjna powstaje w efekcie procesu rekonstrukcji struktury utworu, na podstawie ścisłej, weryfikowalnej analizy. (...) Budowanie daleko idących hipotez interpretacyjnych opartych na intuicyjnych odczuciach jest konsekwencją wykrzywionej idei >>własnego zdania<<” (Chrzastowska, Wysłouch 1978, 40-41).

⁵ Ważny cytat z podrozdziału *O ćwiczeniach analitycznych* w kontekście wartości i wartościowania: „Sytuacja problemowa to właściwie zorganizowana sytuacja dydaktyczna, która wywołuje dysonans poznawczy – niepokój, poczucie trudności praktycznych i teoretycznych; z niej wynika problem, którego rozwiązanie zawdzięcza uczeń własnej aktywności. (...) Sytuacja problemowa nie rodzi się sama – trzeba ją stworzyć, wprowadzając różne dodatkowe elementy” (Chrzastowska, Wysłouch 1987(I), 525-526).

⁶ Czyżby i tu profesor Chrzastowska była pionierką? O genezie terminu „pejzaż aksjologiczny” w kontekście chronologii użycia go w dyskursie dydaktycznym zob. Jędrzychowska 2010, 9-10.

⁷ Ważny cytat z podrozdziału *Poetyka w służbie etyki?* w kontekście wartości i wartościowania: „>>Myślenie według wartości<< – by posłużyć się formułą ks. Józefa Tischnera – jest bardzo młode i nie zakorzeniło się dobrze ani w teorii, ani w praktyce polonistycznej. (...) Nie ma i nie może być sprzeczności między wywoływaniem koniecznych emocji i motywacji służących >>myśleniu według wartości<< a rozwijaniem sprawności odbioru, kształtowaniem postawy intelektualnego dystansu wobec poznawanej rzeczywistości. Powtórzmy z naciskiem: poetyka służy etyce (pod warunkiem, że jest rozumnie stosowana) i na odwrót: etyka nie podbudowana wiedzą o swoistości literatury prze-

wiedza z poetyki jest nie tylko użyteczna, ale wręcz niezbędna w codziennej praktyce polonisty. Nie da się bowiem, jak podkreślają autorki we wstępie ostatniego wydania, dekonstruować bez poznania zasad konstrukcji, co nie oznacza jednak wcale lekceważenia dla innych metodologii czy sposobów czytania niż strukturalizm (Chrzęstowska, Wysłouch 1987(I), 7; 2000, 9). Tym samym pojawienie się problematyki etycznej w ostatnim wydaniu podręcznika było, jak pisał w swym sprawozdaniu dotyczącym krytyki etycznej M.P. Markowski, „mocnym sygnałem odchodzenia od sterylnej analizowania samego tekstu ku zobowiązaniom etycznym wynikającym z kontekstowego usytuowania nie tylko przedmiotu badania, ale też i badacza” (Markowski 2000, 242).

Zbieżne ze słowami autora *Efektu inskrypcji* są konstatacje Chrzęstowskiej, która przytaczając ustalenia Markiewicza, Sławińskiego, Głowińskiego oraz Sawickiego i Ziomka dowodzi, iż „wartościowanie w badaniach literackich jest (...) zrelatywizowane do literatury, czyli do oceny dzieła ujmowanego w kontekstach swoistych” (Chrzęstowska, Wysłouch 2000, 57-58), a teoria wartości jest wielce pomocna w czytelnym odbiorze „według wartości” – doświadczeniu czytelnym, aktualizującym kategorie etyczne i wymagającym etycznej odpowiedzialności wobec tekstu (Włodarczyk 2014, 37, Burzyńska 2010, 86). Czytając fragmenty ostatniego wydania *Poetyki* poświęcone związkom literatury i świata wartości, ma się nieodparte przekonanie o wydatnym udziale poznańskiej badaczki w „renesansie porządku wartości” (Burzyńska 2002, 66) w szkole w odniesieniu do lektury.

Novum aksjologiczne w Poetyce a „paradygmaty” etyczne

Uznanie perspektywy etycznej za nadrzędną w kulturze i w procesach wartościowania ma w dobie postmodernizmu – wobec chaosu i kryzysu kultury – szczególne przesłanki i motywacje. (...) Uwzględniając antropologiczny punkt widzenia, nie można pominąć w rozważaniach o kulturze i sztuce aspektu etycznego, który zresztą musi być łączony z estetycznym, skoro obcujemy ze sztuką (Chrzęstowska, Wysłouch 2000, 59)

– konstatowała, rozważając w ostatnim wydaniu etyczne powinności poetyki współpropagatorka metody strukturalno-semiotycznej w szkole, która jednak jako badaczka zawsze, co należy podkreślić, poszukiwała w dorobku literaturoznawstwa tego, co było w szkole najbardziej przydatne, co stwarzało korzystne sytuacje dydaktyczne (Chrzęstowska 2002, 116).

Motywy nieprzewidywalnych, wyjątkowych, spontanicznych „sytuacji dydaktycznych” zakotwiczonej w odpowiedzialności, która nigdy nie daje się z góry zaprogramować, nie zostaje nakazana, lecz pojawia się w formie etycznego doświadczenia tekstu (Burzyńska 2002, 79), powraca we wszystkich przytaczanych publikacjach z dziedziny dydaktyki lektury

rodzić się może w natrętne moralizowanie. (...) Wiedza literaturoznawcza musi zostać powiązana z filozoficzną teorią wartości” (Chrzęstowska, Wysłouch 2000, 59-60).

w „paradygmacie” etycznym. Nie jest to jedyny aspekt łączący spojrzenie na rolę wartości w czytaniu literatury Mentorki Poznańskiej Szkoły Dydaktyki z późniejszymi koncepcjami lekcyjnej lektury etycznej. Miejsca wspólnych można się doszukać znacznie więcej, a pozwala na to niejednorodność dyskursu etycznego, łączącego w sobie wiele różnych sposobów myślenia w wielu dziedzinach humanistyki⁸.

Kolejnym jest bez wątpienia krytyczny stosunek wobec zdefunkcjonalizowanego formalizmu, który z jednej strony był „rozbiorem” dzieła na poszczególne elementy bez określania ich zależności względem siebie, a tym samym i roli w strukturze tekstu, z drugiej – swoistym w czasach „gorsetu ideologii” (Sienko 2002) wentylem bezpieczeństwa wyłączającym sferę etyczną oglądu tekstu – unikiem względem programowej indoktrynacji i dydaktyzmu władz Polski Ludowej (Chrzastowska, Wysłouch 1974, 8; Janus-Sitarz 2009, 140-141). W tym kontekście pojawienie się idei „poetyki stosowanej”, a następnie *novum* etycznego w *Poetyce...* – a więc refleksje nad istnieniem wartości w dziele literackim, ich relacjami i hierarchiami oraz kwestie interioryzacji wartości w świadomość aksjologiczną (Chrzastowska, Wysłouch 2000, 59-70) – potraktować można, mimo niewątpliwych różnic⁹, jako załączek myślenia spod znaku Levinasowskiego „praktykowania wartości” w klasie (Janus-Sitarz 2009, 152) – Inności, która przekształca nas samych w zdarzeniu lektury. Lektury „według wartości”, dla której fundamentem są przede wszystkim kategorie teoretycznoliterackie.

Tym bardziej że Chrzastowska pisze: „Uświadomienie podstawowych pojęć etycznych – wartości istniejących obiektywnie jako >>zadanie<< dla człowieka i roli drugiego człowieka w naszym >>stawaniu się<<, dorastaniu do człowieczeństwa to – pierwszy krok w kształtowaniu świadomości aksjologicznej” (Chrzastowska, Wysłouch 2000, 61)¹⁰, która według niej uwarunkowana jest własną, odrębną skalą wartości młodych ludzi, zdeterminowaną popkulturą oraz wyrazistą i niepodległą podkulturą. Przyniesione obserwacje Chrzastowskiej wywołują nieodparte skojarzenie z Attridge’owską „idiokulturą” (Attridge 2007, 39-40). W „pojedynczości” uczniów ucieleśniają się rozpowszechnione normy kulturowe i sposoby zachowania, reakcji, doświadczania, które jednocześnie zawsze i paradoksalnie są jednostkową i niepowtarzalną reprezentacją idiokultury – „całością kodów kultury tworzących w danym czasie podmiot jako nadmiernie determinowany, wewnętrznie sprzeczny system, który manifestuje się

⁸ Stąd cudzysłów okalający słowo „paradygmat” w odniesieniu do lektury etycznej (Markowski 2000, 240; Adamiak 2007, 235).

⁹ Chodzi zarówno o relacje między lekturą jako aktem, rekonstrukcją i zdarzeniem oraz stosunek do metafizyki i *sacrum* (Markowski 2000, 243; Burzyńska 2002).

¹⁰ Fragment ten we wcześniejszej wersji z książki (Chrzastowska, Wiegandtowa, Wysłouch 1999, 89) brzmi nieco tylko inaczej, ale przez to wyraźniej nawiązuje do ściśle związanej z wartościami filozofii człowieka ks. J. Tischnera: „>>zadanie<< dla człowieka i szczególnej jego roli – istnienia *per se* – przez siebie oraz roli drugiego człowieka”. Ta pierwotna wersja tekstu koresponduje wyraźniej z fragmentem ostatniego wydania *Poetyki...*, w którym czytamy: „Najwięcej mówi o człowieku – istocie zdolnej do etyki – łacińskie słowo *persona* (po polsku – osoba), które zawiera rdzeń *per se* – człowiek staje się więc osobą przez siebie [samego i przez innych – M.G.] (Chrzastowska, Wysłouch 2000, 60).

materialnie na mnóstwo różnych sposobów” (Attridge 2007, 40). Jakkolwiek jednak rozpatrywana i manifestowana „kultura” nie istnieje bez wartości.

Tym samym podjęcie wysiłku rozpoznania wartości i ich obiektywnej egzystencji poprzez lekturę (Chrzastowska, Wysłouch 2000, 61) odnieść można bez wątplenia do „wysiłku” lekturowego aktywizmu interpretacyjnego – etycznej „odpowiedzi” w zdarzeniu lektury (Włodarczyk 2014, 29-30). Każde tego typu zdarzenie jest sprzężone z wartościowaniem, poczynając od wyboru tego a nie innego dzieła czy jego fragmentu, poprzez spotkanie z Innym (autorem, bohaterem, innym czytelnikiem), a tym samym z innymi hierarchiami wartości Innych (antywartościami, konfliktami wartości, wartościami zapomnianymi) – aż po własną świadomość aksjologiczną, opartą na nieustannych wyborach w bogactwie pejzażu aksjologicznego, a tym samym kształtowanie jego własnej wersji przez uczniów (Chrzastowska, Wysłouch 2000, 67 i n.; Chrzastowska, Wiegandtowa, Wysłouch 1999, 88 i n.).

Jednocześnie, co niezmiernie ważne, Chrzastowska za Tischnerem widzi wyraźnie paradoks wpisany w obecność *novum* aksjologicznego w tradycyjnej filologii, swoistą „tajemniczą naturę” (Chrzastowska, Wysłouch 2000, 60) wartości. Mimo że są obiektywne, przypominają bardziej „partyturę” dopełnianą przez indywidualne doświadczenie i twórcze działanie, ale zawsze „w tle obecności drugiego człowieka” (Tischner 2001, 20). Obiektywizm istnienia wartości nie stoi bowiem w konflikcie z ich ukontekstowaniem: „reakcje na nie są wielorako uwarunkowane, więc zróżnicowane i relatywne” (Chrzastowska, Wysłouch 2000, 69), co wymusza postawy etyczne wobec lektury i konieczność poszerzenia granic „literackości” o filozofię, nauki społeczne czy psychologię oraz inne dyscypliny szeroko pojętej humanistyki. Wszystko w celu „zagospodarowania tej mało znanej przestrzeni, która niewątpliwie zaowocuje pełniejszą interpretacją dzieła i pomoże rozpoznać rzeczywisty pejzaż aksjologiczny współczesnej kultury, ocalić wartości zapomniane bądź odrzucone” (Chrzastowska, Wysłouch 2000, 69), a przede wszystkim uświadomić sobie wartości własne w spotkaniu z Innym.

Spotkanie z kolejnymi wersjami podręcznika do „poetyki praktycznej” dla nauczycieli owocuje wciąż dzisiaj nie tylko pełniejszą interpretacją tekstów. Zestawienie omawianych książek pokazuje również ewolucję myślenia autorek *Poetyki stosowanej* o czytaniu literatury w szkole i ważną rolę profesor Bożeny Chrzastowskiej w integracji dyskursów teoretycznoliterackiego i filozoficznego oraz ich adaptacji dla potrzeb godzin polskiego. Wszystko to na tle stopniowego poszerzania granic i kontekstów szeroko pojętej refleksji humanistycznej w literaturoznawstwie u progu XXI wieku i toczących się w tym czasie dyskusji o roli i miejscu wartości w środowisku dydaktycznym (Uryga (red.) 1998; Patrzalek (red.) 1998). Dyskusji, które są aktualne, żywe i owocne po dziś dzień (Marzec-Józwicka i in. (red.) 2019).

Bibliografia:

- Adamiak Marcin, 2007, *Autor – dzieło – czytelnik: trzy wymiary zwrotu etycznego w literaturoznawstwie ponowoczesnym*, w: Kola A.F., Szahaj A. (red.), *Filozofia i etyka interpretacji*, Kraków, s. 235-246.
- Attridge Derek, 2007, *Jednostkowość literatury*, Mościcki P. (przeł.), Kraków.
- Biedrzycki Krzysztof, 2009, *Przedmowa*, w: Barańczak S., *Poetyka i etyka*, Kraków, s. 9-24.
- Burzyńska Anna, 2002, *Od metafizyki do etyki*, „Teksty Drugie”, nr 1-2, s. 64-80.
- Burzyńska Anna, 2010, *Kulturowy zwrot teorii*, w: Markowski M.P., Nycz R. (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Kraków, s. 41-91.
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1974, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Warszawa (WZTLWAL).
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1978, *Poetyka stosowana*, Warszawa (PS wyd. I).
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1987(I), *Poetyka stosowana*, wyd. II zm., Warszawa (PS wyd. II).
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 2000, *Poetyka stosowana*, wyd. III zm., Warszawa (PS wyd. III).
- Chrzastowska Bożena, 1979, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław.
- Chrzastowska Bożena, 1987(II), *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, Wiegandtowa Ewa, Wysłouch Seweryna, 1999, *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela – polonisty*, Poznań.
- Chrzastowska Bożena, 1999, *Konteksty aksjologiczne*, „Polonistyka”, nr 5, s. 272-279.
- Chrzastowska Bożena, 2002, *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*, w: *Metodyka literatury*, Pachecka J., Piątkowska A., Sałkiewicz K. (wybór i wstęp), T.2, Warszawa, s. 85-116.
- Czytanie a wartości*, „Polonistyka” 1999, nr 5.
- Handke Ryszard, 1992, *Komunikacja aksjologiczna – nośniki wartości w dziele literackim*, w: *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, Sawicki S., Tyszczyk A. (red.), Lublin, s. 199-222.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków.
- Jędrzychowska Maria, 1996, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków.
- Jędrzychowska Maria, 2010, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków.
- Koziołek Krystyna, 2006, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice.

- Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, 2010, Markowski M.P., Nycz R. (red.), Kraków.
- Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, problematyki, interpretacje*, 2012, Walas T., Nycz R. (red.), Kraków.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 1994, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań.
- Markowski Michał Paweł, 2000, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki”, nr 1, s. 239-244.
- Myrdzik Barbara, 1992, *Recepcja poezji Zbigniewa Herberta*, Lublin.
- Patrzalek Tadeusz, 1996, *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, „Polonistyka”, nr 4, s. 219-225.
- Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, 1998, Uryga Z. (red.), Kraków.
- Po-etyka*, „Teksty Drugie”, 2002, nr 1-2 (73-74).
- Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, 2019, Marzec-Jóźwicka M., Karczewska A., Żurek S.J. (red.) współpraca, Nowak M., Lublin.
- Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, 1992, Sawicki S., Tyszczyk A. (red.), Lublin.
- Puzynina Jadwiga, 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Puzynina Jadwiga, 1996, *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka”, nr 4, s. 196-201.
- Sienko Maria, 2002, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1989*, Kraków.
- Tischner Józef, 2001, *Etyka wartości i nadziei*, w: Kłoczkowski J.A., *Wobec wartości*, Kraków, s. 9-132.
- W kręgu etyki, poetyki i dydaktyki słowa*, 1998, Patrzalek T. (red.), Wrocław.
- Włodarczyk Anna, 2014, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków.

O Autorze:

Mirosław Grzegórzek – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa (specjalność dydaktyka polonistyczna). Nauczyciel dyplomowany języka polskiego oraz historii i wiedzy o społeczeństwie w szkole średniej, autor kilkudziesięciu artykułów z dydaktyki i metodyki nauczania literatury i języka polskiego. Zainteresowania badawcze: genologia szkolnych gatunków wypowiedzi, stylistyka praktyczna, metodyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, narracyjne i antropologiczne konteksty odbioru literatury w szkole, historia i tradycja dydaktyki polonistycznej, film jako element kształcenia polonistycznego.

Kształcenie umiejętności pisania w edukacji polonistycznej w XXI wieku – od sprawności do kreatywności

Developing writing skills in Polish language education
in the 21st century – from efficiency to creativity

Jolanta Nocoń

Uniwersytet Opolski

ORCID: 0000-0002-97-1724

Abstract: The article presents a thesis that the increase of the importance of writing skills in the modern world seems necessary to reflect on teaching writing in L1 once again. The concepts of teaching such competence were developed in the 20th century, in a completely different cultural and communication reality and are continued in Polish language education to this day. The considerations presented lead to the identification of problems that should be looked into and issues that should be examined in order to give writing an appropriate educational rank in relation to the cultural and communicative rank and, as a result, take greater responsibility for the learning outcomes achieved. The didactics and practice of teaching writing in L1 require modification, and methodological inspiration can be found in the latest achievements of linguistics, as shown by the example of the use of Maria Wojtak's concept of variants of the genre pattern to counteract the schematicism of texts written by students.

Key words: contemporary cultural and communication context, language education, L1 writing skills

Streszczenie: W artykule postawiona została teza, iż ze względu na wzrost rangi umiejętności pisania we współczesnym świecie konieczna wydaje się potrzeba dydaktycznej refleksji nad uczeniem pisania w L1, tym bardziej że koncepcje kształcenia tej kompetencji powstały jeszcze w XX wieku, w zgoła odmiennej rzeczywistości kulturowo-komunikacyjnej, i trwają w edukacji polonistycznej do dziś. Rozważania prowadzą w stronę rozpoznania problemów, z którymi należałoby się zmierzyć i zagadnień, które należałoby rozważyć, by nadać pisaniu adekwatną rangę edukacyjną w stosunku do rangi kulturowo-komunikacyjnej i w rezultacie wziąć większą odpowiedzialności za osiągnięte efekty kształcenia. Dydaktyka i praktyka uczenia pisania w L1 wymagają modyfikacji, a inspiracji metodycznych można szukać w najnowszym dorobku językoznawstwa, co pokazano na przykładzie wykorzystania koncepcji Marii Wojtak o wariantach wzorca gatunkowego do przeciwdziałania schematyzmowi tekstów redagowanych przez uczniów.

Słowa kluczowe: współczesny kontekst kulturowo-komunikacyjny, kształcenie językowe, umiejętność pisania w L1

Pisanie jest jedną z tych sprawności/umiejętności/kompetencji, które nabywa się w procesie edukacji, a nie socjalizacji językowo-komunikacyjnej. Jeszcze do przełomu wieków XX i XXI dominowało przekonanie, że jest to czynność społecznej mniejszości, przydatna głównie dla tych, „którzy piszą, ponieważ ich zawód wymaga od nich tego jako podstawowego elementu ich pracy, i którzy piszą w zgodzie z konwencjami należącymi do ich zwykłego zawodowego toku zajęć” (Davies i Widdowson 1983, 152) i w związku z tym najrzadziej wykorzystywana spośród wszystkich czterech umiejętności komunikacyjnych. Media elektroniczne, współcześnie powszechnie obecne we wszystkich sferach komunikacji społecznej, zmieniły ten trend i nadały pisaniu zdecydowanie wyższą rangę, czyniąc z niej, można chyba zaryzykować takie stwierdzenie, wręcz podstawową kompetencję językowo-komunikacyjną¹.

Ten swoisty awans kompetencji pisania w konsekwencji zwiększa odpowiedzialność nauczyciela języka ojczystego za efektywność jej nauczania. Stąd też konieczna wydaje się dzisiaj dydaktyczna refleksja nad uczeniem pisania, tym bardziej gdy koncepcje i programy rozwijania tej kompetencji powstały jeszcze w XX wieku, w zgoła odmiennej rzeczywistości kulturowej niż obecnie, i trwają niezmiennie w edukacji polonistycznej do dziś. Na nowo należałoby odpowiedzieć na szereg pytań, m.in. o edukacyjną funkcję pisania, o program szkolnej nauki pisania (jej cele, zadania, treści), o skuteczność nauczania-uczenia się pisania (metodykę, organizację, uwarunkowania, nie tylko dydaktyczne, ale i np. socjokulturowe, neuropsychologiczne, tę skuteczność potencjalnie zapewniające), a także o relacje łączące uczenie pisania z pozostałymi obszarami edukacji polonistycznej oraz zewnętrzną rzeczywistością kulturowo-komunikacyjną. Zasadne byłoby także, i potrzebne, odniesienie się do najnowszego dorobku tych nauk, które mogłyby wpłynąć na efektywność procesu nauki pisania.

Potrzebę refleksji, o której mowa, nie należy łączyć automatycznie z koniecznością stworzenia nowej dydaktyki pisania w języku polskim jako pierwszym (L1), a ewentualnie z jej modyfikacją. Istotne jest natomiast wzbogacenie świadomości nauczycieli języka polskiego, które pozwoliłoby im spojrzeć na tę kompetencję z odmiennych niż dotąd perspektyw i nowych punktów widzenia, nadać jej adekwatną rangę edukacyjną w stosunku do rangi kulturowo-komunikacyjnej, przemyśleć usytuowanie wobec innych zadań przedmiotowych i w rezultacie wziąć odpowiedzialność za jej kształcenie i osiągnięte efekty.

W artykule spróbuję spojrzeć na kompetencję pisania w szerokiej, panoramicznej perspektywie lingwodydaktycznej. Skupię się na zaledwie kilku, w moim przekonaniu najważniejszych, zagadnieniach i to tylko sygnałnie, pobieżnie, na znacznym poziomie ogólności. Chcę zarysować szerokie tło, które mogłoby stanowić impuls do refleksji nad uczeniem pisania na

¹ Zofia A. Kłakówna pisze o powstaniu w mediach społecznościowych swoistej agory, na której każdy pisemnie może się wypowiadać w dowolnych sprawach, na dowolne tematy, w dowolnych formach, także literackich (Kłakówna 2016, 370).

lekcjach języka polskiego w XXI wieku i tym samym uświadomiłoby, że jest tego potrzeba. W ostatniej części artykułu bardziej szczegółowo odniosę się do jednego z problemów dydaktyki pisania, nienowego, ale ciągle stającego się edukacyjnym wyzwaniem – do tzw. matrycowości/schematyczności tekstu uczniowskiego. Zaprezentuję na tym przykładzie, jak można wykorzystać dorobek językoznawstwa do projektowania metodyki.

Pisanie jest kompetencją niezwykle złożoną, trudną, wymagającą opanowania szeregu sprawności cząstkowych, nie tylko leksykalno-gramatycznych w postaci swoistego kodu językowego właściwego tzw. odmianie standardowej (ogólnej/literackiej) polszczyzny, odmiennego od znanego uczniom z socjalizacji kodu mówionej polszczyzny potocznej, i normatywnych (poprawność zapisu), ale także *sensu stricte* tekstowych, m.in. lokalnych i globalnych mechanizmów uspoźniania linearnej wielozdaniowej struktury w formalną i semantyczną, jednocześnie hierarchicznie uporządkowaną całość zwaną tekstem czy też globalnych wzorców organizacji tej struktury: kompozycyjnych, tematycznych, gatunkowych itp. Ale oprócz tego uczeń musi mieć o czym pisać, co wiąże tę kompetencję z zasobem jego własnej wiedzy o świecie w zakresie pola tematycznego tekstu; musi również posiadać kompetencje poznawczo-mentalne, które warunkują zmierzenie się z problemami formułowanymi w tematach tekstów, takie jak m.in.: analizowanie, abstrahowanie, uzasadnianie, wnioskowanie. Można zatem wnioskować, że każda lekcja języka polskiego wnosi (powinna wnosić²) choćby pośrednio wkład w trzy obszary kompetencyjne warunkujące jakość tekstu pisanego: rozwija sprawność językową, wzbogaca zakres wiedzy przedmiotowej, usprawnia różne procesy poznawcze. W pewnym sensie pisanie integruje tym samym całość kształcenia polonistycznego, czego świadomość przejawia się w wyrażanym przez wielu nauczycieli polonistów przekonaniu, że najlepszą formą egzaminu maturalnego z języka polskiego byłoby zredagowanie przez abiturienta dłuższego tekstu pisemnego. To właśnie w ciągłym, rozbudowanym linearnym tekście pisemnym ujawniają się w sposób rzeczywisty (prawie) wszystkie składowe kompetencje nabywane na lekcjach języka polskiego.

W tym miejscu należałoby postawić pytanie, czy uczeniu pisania (rozwijaniu i doskonaleniu kompetencji tekstotwórczej³, ale także kompetencji

² Wyrażona w tym miejscu postulatyność wynika z dominacji na lekcjach języka polskiego metody heurystycznej, co powoduje, że aktywność poznawczą i językowo-komunikacyjną wykazuje na lekcji jedynie pewna grupa uczniów, z reguły tych co najmniej dobrych. Najlepsi często nie mają okazji do rozwijania swoich kompetencji.

³ Kompetencja tekstotwórcza stanowi część kompetencji tekstowej, definiowanej jako „zdolność do produkowania i odbierania różnego typu zdarzeń komunikacyjnych”, czyli tekstów (Duszak 1998, 199). W polskiej tradycji lingwodydaktycznej terminami zbieżnymi z kompetencją tekstotwórczą są: sprawność językowa/komunikacyjna, umiejętność/sprawność redagowania wypowiedzi/tekstów. Kompetencja ta należy do podstawowego kulturowego wyposażenia człowieka.

językowej⁴) poświęca się na lekcjach języka polskiego uwagę adekwatną nie tylko do jego edukacyjnej rangi, ale także do potrzeb uczniów? O tyle zasadne, że ujawniany m.in. w mediach społecznościowych rzeczywisty poziom sprawności pisania wzbudza, delikatnie mówiąc, niedosyt i to niezależnie od wieku autora tekstu. I nie chodzi wyłącznie o błędy językowe i ortograficzne, ale o sposób formułowania myśli, prymitywną składnię, ubogi zasób leksyki, przekraczanie norm etycznych komunikacji społecznej, nieznanostwo konwencji komunikacyjnych, itd. Niepożądane przeobrażenia w strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej w zakresie pisania mają wymiar znacznie głębszy i poważniejszy – to: analfabetyzm funkcjonalny⁵ i w rezultacie nadawanie odmianie pisanej języka cech hybrydy pisano-mówionej, zakłócenia linearności wyводу myśli skutkujące zanikiem piśmiennego styl myślenia⁶ oraz szerzenie się nowej reguły tekstowości⁷ blokującej myślenie abstrakcyjne na rzecz myślenia konkretnego. Jednym słowem można powiedzieć, że część społeczeństwa potrafi tekst/wypowiedź zapisać, ale nie napisać.

Za niepożądane zmiany w strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej w zakresie pisania i w konsekwencji niski jej poziom wini się zwykle przeobrażenia kulturowo-społeczne dokonujące się w XXI wieku i mające silny wpływ na socjalizację językowo-komunikacyjną najmłodszych pokoleń, takie jak m.in. ekspansja potoczności (tzw. nowa oralność), multimediaлизация kultury, zwrot ku wizualności, zawłaszczenie sfer komunikacyjnych przez media cyfrowe. Trzeba jednak pamiętać, że każda jednostka ludzka w ciągu swojego życia opanowuje kilka odmian rodzimego języka i używa ich w zależności od uwarunkowań społecznych, sytuacyjnych, pragmatycznych itp. danego aktu komunikacyjnego (zob. Grabias 1994). Proces ten, zwany przełączaniem kodów, staje się problemem edukacyjnym wówczas, gdy uczeń nie potrafi przejść z kodu używanego w sytuacjach pozaszkolnych na obowiązujący na lekcjach języka polskiego kod odmiany ogólnej (literackiej) polszczyzny, a w sytuacjach wymagających zredagowania tekstu pisemnego z kodu odmiany mówionej na kod odmiany pisanej w wersji standardowej języka⁸. Zwykle dlatego, że zbyt słabo opanował te odmiany, w skrajnych przypadkach mogą jawić się mu one wręcz jako języki obce.

Ze względu na rangę umiejętności pisania, o czym była mowa wcześniej, posługiwanie się polszczyzną literacką w wersji pisemnej, a co za tym

⁴ Jedną z najważniejszych przyczyn trudności z opanowaniem umiejętności komunikowania się za pomocą pisma to niewystarczający poziom kompetencji leksykalnej i gramatycznej, warunkujący biegłość pisania nie tylko w językach drugich, ale również w języku pierwszym.

⁵ „Pojęciem tym oznacza się nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach wymagających porozumiewania się za pomocą słowa pisanego, mimo opanowania umiejętności czytania i pisania” (Skudrzyk 2005, 58).

⁶ „Opozycja ustności i pisaności dziś nie sprowadza się tylko do różnicy substancji (...), bycie w każdej z tych kultur – kulturze mówienia i kulturze pisma – warunkuje inny styl poznawczy, inny sposób myślenia” (Warchała, Skudrzyk 2010, 93).

⁷ Ujawnia się w postaci zaburzenia dwóch głównych opozycji różnicujących konstrukcję tworzywa tekstowego: parataktyczność vs. hipotaktyczność składni oraz pole tematyczne vs. linia tematyczna (Warchała, Skudrzyk 2010, 151).

⁸ Skala odstępstw będzie oczywiście różna w zależności od poziomu kompetencji konkretnego ucznia.

idzie poznanie języka na poziomie kodu rozwiniętego (w ujęciu Bernsteina 1990), należy uznać za kluczowe zadanie kształcenia i wychowania językowego w zakresie L1. Jest to odmiana najbardziej uniwersalna, o najszerszym spektrum zastosowań komunikacyjnych, poza tym uwarunkowana normami i konwencjami nie tylko językowo-komunikacyjnymi, ale także estetycznymi i etycznymi, umożliwiającą werbalizację złożonych procesów myślenia i poznania. Oznacza to, że zadaniem szkoły jest nie tylko nauczenie pisania (poprawnego zapisywania wypowiedzi w kodzie graficznym), ale również wyposażenie uczniów w taki poziom kompetencji tekstotwórczej, która gwarantowałaby tworzenie tekstów w regule piśmienności i w odpowiedniej jakości (Kłakówna 2016, 377), zgodnie z przyjętym w dokumentach programowych ideałem/wzorcem tekstu – do tego wątku jeszcze wrócę. Jeśli tak, to konieczne wydaje się skupienie procesu dydaktycznego nie tylko na opanowaniu wzorców gatunkowych, ale także na rzeczywistych potrzebach uczniów w zakresie kompetencji tekstotwórczej, ujawniających się w redagowanych przez nich tekstach.

Takie podejście nie jest jednak oczywiste. O ile na etapie SP w procesie dydaktycznym uwzględnia się, nazwijmy to, językowo-tekstowe składowe pisania (komponenty: językowo-stylistyczny, strukturalny, pragmatyczny powiązane z wzorcem gatunkowym), to już w SPP pisanie staje się narzędziem wykorzystywanym głównie w procesie kształcenia literacko-kulturowego i koncentruje się na komponencie poznawczym (kognitywnym) tekstu uczniowskiego, pozostałe składowe tej kompetencji uznaje się za opanowane i co najwyżej poddaje weryfikacji w procesie oceniania. Pytanie, czy zasadnie?

Odpowiedź nie jest prosta, jako że wszystkie trzy obszary definiujące czynność pisania: język, wiedza i myślenie, są ze sobą powiązane i wzajemnie się warunkują – zatem skupienie się na wiedzy przedmiotowej z zakresu kształcenia literackiego przekłada się niejako automatycznie na rozwijanie zasobu leksykalnego oraz na usprawnienie procesów m.in. analityczno-interpretacyjnych (z zastrzeżeniem zob. przypis 2). Ale to oznacza również, że zgodnie ze znaną glottodydaktyce zasadą, iż tylko suma wszystkich sprawności cząstkowych umożliwia opanowanie języka (w tym przypadku pisania) w całej jego złożoności (Martyniuk 2006, 14), zaniedbanie którejs z nich obniża kompetencję tekstotwórczą jako całość.

W tradycji dydaktyki języka polskiego doskonalenie i rozwijanie kompetencji tekstotwórczej zorientowane jest przede wszystkim na cele i zadania wewnątrzprzedmiotowe i skoncentrowane na pisaniu dla szkoły. Refleksji należałoby natomiast poddać konieczność/potrzebę szerszego niż dotąd otwarcia się szkolnej nauki pisania na zewnętrzne sytuacje i procesy komunikacyjne i to nie tylko jako reakcja na wspomniany już wcześniej destrukcyjny wpływ nowych mediów na strukturę tej sprawności. W wyniku przeobrażeń dokonujących się we współczesnej kulturze komunikacyjnej pojawiają się przecież nieustannie nowe potrzeby komunikacyjne, kształtują

się nowe dyskursy oraz nowe wzorce i konwencje zachowań językowych, które te potrzeby zaspokajają. Jest to proces naturalny i pozytywny w społecznym wymiarze (Nocoń 2018, 17-26). Otwarcie się szkolnego kształcenia językowego na pisanie dla komunikowania się pozaszkolnego, wzięcie odpowiedzialności, choć w jakiejś części, za komunikacyjno-językową teraźniejszość i przyszłość (także na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, a może właśnie głównie na tym etapie edukacyjnym) zdaje się, że nie powinno podlegać dziś dyskusji. Pytanie, czy ma to być jedynie odtwórcza wiedza o np. niepożądanych zjawiskach w komunikacji w mediach społecznościowych, czy też, co jest znacznie trudniejsze do realizacji w procesie dydaktycznym, kształtowanie postaw wobec nich i pogłębionej świadomości – to drugie wymaga zgoła odmiennej metodyki. Aktualizacji poddać należałoby chyba również zestaw form gatunkowych objętych programem nauczania, tak by uwzględniał on wybrane celowo, a przydatne także w edukacji polonistycznej, nowe współczesne gatunki tekstu.

Na lekcjach języka polskiego poświęca się umiejętności pisania bardzo mało czasu i uwagi, co często tłumaczy się (niebezzasadnie) zbyt dużym przeładowaniem programu nauczania⁹. W efekcie w kształceniu polonistycznym doszło do niepokojącego z punktu widzenia efektywności uczenia pisanie zaburzenia hierarchii zadań i celów edukacyjnych, w wyniku czego pisanie zyskało niższą rangę niż kształcenie literackie i nauka o języku. Tymczasem sprawność redagowania tekstu pisemnego ze względu na jej złożoność i trudność wymaga wielu systematycznych i celowych ćwiczeń, tym samym czasu; nie tylko przyswajania nowych sprawności tekstotwórczych, ale także rozwijania i doskonalenia już posiadanych¹⁰ – aby proces przebiegał efektywnie, te trzy etapy muszą zaistnieć z równą uwagą na lekcjach języka polskiego. Jednak między teorią a praktyką edukacyjną istnieje znaczny rozdźwięk, a zaburzenia w organizacji procesu dydaktycznego mają miejsce w każdym z trzech etapów.

W lingwodydaktyce polskiej opracowane zostały i dobrze opisane liczne teoretyczne koncepcje, modele i strategie kształcenia kompetencji tekstotwórczej. Nauczyciel polonista ma do dyspozycji m.in. pięć metod kształcenia sprawności językowej (Dyduchowa 1988)¹¹, metodę doraźnego instruktazu i ćwiczenia redakcyjne „rozwiązujące” i dyscyplinujące język

⁹ Badania dydaktyki gimnazjalnej w latach 2012-2013 potwierdziły, że uczeniu pisania poświęca się na lekcjach języka polskiego jako L1 zbyt małą uwagę. Szczegóły dostępne w dokumencie wewnętrznym: Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Region II. Raport końcowy, Sopot/Warszawa 2013. Od tego czasu raczej niewiele się zmieniło, jeśli wziąć pod uwagę jeszcze bardziej przeładowaną treściami kształcenia najnowsza podstawę programową języka polskiego z 2017/2018 roku.

¹⁰ Zdaniem Anny Duszak poziom kompetencji tekstowej, w tym tekstotwórczej, „zależy od doświadczenia danego użytkownika z tekstami w ogóle, a z danym typem tekstu w szczególności. W jakimś sensie zależy ona także od treningu, jakiemu użytkownik poddaje się sam lub jest poddawany w celu udoskonalenia sprawności komunikacyjnych w obszarze danego dyskursu” (Duszak 1998, 199).

¹¹ Metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru, metoda norm i instrukcji, metoda przekładu intersemiotycznego, metoda praktyki pisarskiej oraz tzw. ćwiczenia okazjonalne.

(Kłakówna 2016)¹² oraz koncepcję tekstowych ćwiczeń transformacyjnych (Nocoń 2002)¹³. Na lekcjach przeważa mimo to dysfunkcyjna organizacja procesu. Przebiega on najczęściej następująco: wprowadzenie nowego gatunku poprzez podanie opisujących go gotowych norm i instrukcji, czasami poprzez analizę tekstu wzorcowego; realizacja wzorca gatunkowego w pierwszym tekście ucznia; ocena tego tekstu mająca wymiar diagnozy sumującej i poprawa tekstu przez samego ucznia; czasami pojawiają się nieliczne ćwiczenia wspomagające (głównie leksykalno-frazeologiczne, ewentualnie gramatyczno-stylistyczne)¹⁴. Kolejne dwa etapy procesu, rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej, sprowadzane są wyłącznie do pisania kolejnych tekstów na nowe tematy, ale w znanych już gatunkach, następnie ich oceny i ewentualnie (samo)poprawy. W tak przebiegającym procesie (prawie) w ogóle nie poświęca się czasu komponentom tekstu sprawiającym uczniom problem. Zapomina się ponadto, że warunkiem skutecznego uczenia pisania jest wsparcie procesu dydaktycznego ciągłą diagnozą (tzw. kształtującą). Rozpoznawanie niepowodzeń uczniów, a następnie szukanie rozwiązań metodycznych (o ile dotychczasowe modele okazałyby się niewystarczające lub nieskuteczne), które mogłyby wesprzeć proces kształcenia, to, obok poświęcenia wystarczającego czasu na doskonalenie pisania, konieczność, jeśli myśli się o efektywnym uczeniu pisania.

Na koniec tej części artykułu zastanowić należałoby się jeszcze nad szkolnym ideałem/wzorcem/modelem tekstu pisemnego, co dla edukacji jest niezwykle istotne, gdyż określa punkt, do którego powinny zmierzać działania podejmowane w procesie dydaktycznym. Ideał ten można wyekscerpować z dwóch dokumentów: podstawy programowej i kryteriów oceny tekstów egzaminacyjnych, ujawnia się też w utrwalonych szkolnych mitach opisujących teksty idealne. To m.in. oczekiwania odnoszące się do: kompozycji, segmentacji i delimitacji (wymaganie trójdzielnej kompozycji z zachowaniem odpowiednich proporcji między częściami, naprzemienności akapitów długich i krótkich); kohezji i spójności lokalnej (obecność spójnościowych wykładników formalnych); stylu (uniwersalny, swoiście „bezstylowy”¹⁵); słownictwa (powinno być bogate¹⁶). Tego typu oczekiwania wobec tekstów pisanych w szkole można tłumaczyć dbałością o ich jakość, ale rodzą też zagrożenie, gdy stają się obowiązującą, bezwzględną normą¹⁷. W realnej komunikacji wcale tak być nie musi, ideały edukacyjne odbiegają

¹² Tzw. wprawki – ćwiczenie umiejętności elementarnych, decydujących o dobrej jakości form wypowiedzi, stosowane w razie potrzeby; ćwiczenia analityczne; działania na tekstach i działania poprzez teksty.

¹³ Ćwiczenia redakcyjne właściwe, ćwiczenia redakcyjne transformacyjne: adiustacyjne i derywacyjne.

¹⁴ Potwierdzenie można znaleźć w podręcznikach języka polskiego, poradnikach metodycznych oraz dostępnych powszechnie projektach/scenariuszach lekcji. Podobne wnioski wynikły z wywiadów z nauczycielami i uczniami przeprowadzonymi podczas badania dydaktyki gimnazjalnej w latach 2012-2013 (zob. przypis 9).

¹⁵ Zapomina się, że „Nie istnieje jeden wzorzec dobrego stylu. Dobry styl to styl dobrze wywiązujący się z określonej funkcji” (Wierzbicka, Wierzbicki 1970, 24).

¹⁶ Na ten temat więcej zob. Wiśniewska 2002.

¹⁷ Wówczas np. tekst w sposób celowy i funkcjonalny niezachowujący zasady trójdzielnej kompozycji uznany zostanie za tekst z błędem, co skutkować będzie obniżeniem oceny.

w tym przypadku od rzeczywistości. Jednak uelastycznienie wzorca rodzi inny problem, być może istotniejszy z edukacyjnego punktu widzenia¹⁸: jak rozpoznać świadome i uzasadnione przekształcenie wzorca gatunkowego przez ucznia (wysoką kompetencję tekstotwórczą) od rozluźnienia norm gatunkowych będących objawem niekompetencji/niskiej kompetencji?¹⁹ Odnoszenie się za każdym razem do sztywnej matrycy zwalnia nauczyciela od tego typu decyzji.

A przecież ideał tekstu może być różnie opisany, chociażby poprzez odmienne zhierarchizowanie jego komponentów²⁰ lub przez sam dobór komponentów, ale przede wszystkim wymaga odpowiedzi na pytanie, kogo chce się wykształcić: odtwórczego autora-rzemieślnika czy kreatywnego autora-twórcę. W pierwszym przypadku oczekuje się od ucznia odtworzenia wszystkich cech wzorca gatunkowego – w rezultacie indywidualne konkretyzacje tekstowe różnią się wprawdzie wykonaniem na poziomie językowo-stylowym i zawartością treściową, ale ich rama gatunkowa jest (prawie) identyczna. W drugim, należałoby tak opisać wzorzec tekstu i tak organizować proces dydaktyczny, by możliwe było wyjście poza tekstowe schematy szczególnie w przypadku uczniów, którzy mają do tego predyspozycje i wystarczające kompetencje.

Teza Michaiła Bachtina o przypisaniu każdemu tekstowi kwalifikacji gatunkowej²¹ (słynne „mówimy gatunkami”) pozwoliła zdefiniować wzorzec gatunkowy jako abstrakcyjny model pewnego typu tekstów (identyfikowanych nazwą gatunkową), który następnie jest realizowany w konkretnych tekstach. Ta teoria lingwistyczna jest niezwykle wygodna dla edukacji, gdyż uczenie pisania zawsze jest powiązane z uczeniem nadawania testowi określonej ramy gatunkowej. Pytanie, czy opanowanie wzorca gatunkowego jest celem samym w sobie, czy ma służyć innym celom jako narzędzie, którym uczeń swobodnie się posługuje? Czy jest punktem końcowym procesu uczenia (się), czy to raczej powinien być etap pierwszy?

W genologii lingwistycznej do modelowania gatunku ujmowanego jako zespół cech kategorialnych podchodzi się dwojako: 1. gatunkowi jako klasie tekstów przysługuje ściśle określony, zamknięty w ostrych granicach rejestr cech; 2. gatunek to kategoria nieostra, rozmyta, którą „buduje sieć parametrów wzajemnie się warunkujących, obejmujących plan kognytywny, funkcjonalny, sytuacyjno-interakcyjny, strukturalny, aksjologiczny

¹⁸ Uelastycznienie wzorca tekstu jest trudne przede wszystkim w sytuacjach egzaminacyjnych – sztywność wymagań gwarantuje porównywalność oceny wówczas, gdy egzaminatorów jest wielu, a rozluźnienie oczekiwań wzmacnia wpływ na ocenę subiektywnego osądu konkretnego egzaminatora.

¹⁹ To pytanie w jakiejś mierze retoryczne, gdyż nauczyciel raczej zna swoich uczniów i wie, jakie są ich możliwości tekstotwórcze. Problem nabiera znaczenia w sytuacjach egzaminacyjnych.

²⁰ Dowartościowane mogą być różne komponenty tekstu, np. bogactwo treści, poprawność zapisu, stosowność języka, styl językowy – w zależności od rangi przypisuje się wybranym kryteriom odpowiednio większą liczbę m.in. punktów (zwiększa ich udział procentowy w skali globalnej oceny).

²¹ Również współczesna tekstologia uznaje kwalifikację genologiczną za konieczną i niezbywalną cechą tekstu (więcej Witosz 2005, 108).

oraz intertekstualny” (Witosz 2005, 109). W dydaktyce pisania opisy wzorców gatunkowych tekstów szkolnych dokonywane są zgodnie z podejściem pierwszym – w poradnikach metodycznych, podręcznikach szkolnych, kryteriach oceny tekstów pisemnych kodyfikacja wzorców gatunkowych obejmuje nawet gatunki uzualne, niemające znormatywizowanych modeli w komunikacji społecznej.

Szukanie egzemplarza idealnego opisanego za pomocą zespołu cech wzorcowych jest ze względu na kontekst edukacyjny niezbędne, o czym była wcześniej mowa. Problem pojawia się wówczas, gdy wzorzec gatunkowy postrzegany zaczyna być jako matryca do pamięciowego zapamiętania i wiernego odtworzenia w każdej jednostkowej tekstowej konkretyzacji, w rezultacie czego uczniowie „zatracają własną indywidualność i konstruują teksty według planów-schematów” a formułczości wypowiedzenia się towarzyszy stereotypowość myślenia (Karwatowska, Wiśniewska 1998, 260-261).

Temat maksymalnego skodyfikowania wzorców gatunkowych szkolnych tekstów pisemnych podejmowany jest w lingwodydaktyce polskiej od drugiej połowy XX wieku i do dzisiaj tak naprawdę nie znalazł metodycznego rozwiązania, choć już wówczas zaproponowano działania dydaktyczne mające zapobiegać schematyczności tekstów uczniowskich. Zwrócono m.in. uwagę na konieczność dwuetapowości pracy nad każdym gatunkiem: 1. wprowadzenie schematu i 2. wytrącenie ze schematu (Wiśniewska 2016, 286-289). Nasuwają się pytania: co to jest „wytrącony schemat” i jak wytrącić wzorzec gatunkowy ze schematu? Na drugie z nich odpowiada Wiśniewska, proponując wpisanie tematu tekstu w sytuację komunikacyjną, do której należy dobrać odpowiednie środki językowo-stylistyczne (trawestacje tego samego tematu na różne style), oraz łączenie dwóch wzorców gatunkowych w jednym temacie (Wiśniewska 2016, 286-289). Natomiast model testu wytrąconego ze schematu gatunkowego jak dotąd w polskiej lingwodydaktyce nie został opisany, co oznacza, że kategoryzowany jest intuicyjnie.

Dydaktyka nie funkcjonuje w naukowej próżni, ma swoje zaplecze naukowe, które może być źródłem inspiracji dla nowych rozwiązań metodycznych, szczególnie wówczas, gdy dotychczasowe modele dydaktyczne okazują się mało efektywne. Dla lingwodydaktyki zorientowanej na kształcenie kompetencji tekstotwórczej to lingwistyka tekstu i inne subdyscypliny, które skupiają się na badaniu tekstów. Takim modelem lingwistycznym, który mógłby wspomóc metodykę pisania w opracowaniu sposobów wytrącania tekstu uczniowskiego ze schematu, ale także pozwoliłyby definiować z perspektywy lingwodydaktycznej tekst wytrącony ze schematu jako różne warianty wzorca gatunkowego, jest koncepcja Marii Wojtak (2004)²², która opiera się na założeniu, iż „Dynamika procesów komunikacyjnych, zmienność społecznych i kulturowych uwarunkowań – to czynniki,

²² O wykorzystaniu koncepcji wariantowości wzorców gatunkowych pisałam już w artykule opublikowanym w czeskim czasopiśmie „Didaktické Studie” (Nocoń 2020). Zagadnienie wydaje mi się niezwykle ważne, stąd chciałabym je przybliżyć polskiemu czytelnikowi.

które sprawiają, że wzorzec gatunkowy zyskuje kilka wariantów” (Wojtak 2004, 18). Wojtak wyróżnia trzy warianty: 1. wzorzec kanoniczny – obejmuje najbardziej trwałe wyznaczniki gatunkowe (strukturalne, pragmatyczne, stylistyczne, kognitywne); 2. wzorce alternacyjne – powstają w wyniku przekształcenia poszczególnych składników wzorca kanonicznego poprzez redukcję składnika, wymianę komponentu, dodanie nowego składnika: „Wzorce alternacyjne rozluźniają okowy konwencji, stając się przyczyną powstawania gatunkowych form poruszonych, które w trakcie kolejnych ewolucyjnych zmian mogą się wykrystalizować w odmiany gatunkowe” (Wojtak 2004, 18); 3. wzorce adaptacyjne – nawiązują do obcych schematów gatunkowych, mają charakter kolaży gatunkowych. Adaptacje mogą być trwałe (w postaci odmian gatunkowych) lub doraźne (jako niepowtarzalne aktualizacje tekstowe danego gatunku), częściowe lub globalne: „W takim przypadku sygnałem przynależności gatunkowej tekstu staje się jego zastosowanie (kontekst życiowy)” (Wojtak 2004, 19). Jeśli odnieść tę koncepcję do poruszonego w tej części artykułu zagadnienia, to schematyzm gatunkowy należałoby połączyć z realizacjami ograniczającymi się do odtwarzania wzorca kanonicznego, a teksty „wytracone ze schematu” zinterpretować jako realizacje z alternacjami lub adaptacjami.

Zgodnie z zasadami stopniowania trudności i przechodzenia od modelu do wariantów modelu proces dydaktyczny powinien przebiegać od wzorca kanonicznego poprzez alternacyjne do adaptacyjnych, wymagających najwyższych kompetencji od ucznia. Zasadne wydaje się także przyporządkowanie momentu wprowadzania kolejnych odmian wzorców gatunkowych do etapów pracy nad daną formą wypowiedzi: etap wprowadzania nowej formy wypowiedzi powinien skupiać się na wzorcu kanonicznym, doskonalenie sprawności realizacji danej formy na poprawianiu zaobserwowanych błędów w realizacjach wzorca kanonicznego oraz wprowadzaniu alternacji gatunkowych, natomiast doskonalenie nabytych kompetencji na różnicowaniu alternacji w obrębie gatunku oraz na realizacjach z adaptacjami zapożyczonymi z innych gatunków. Dla przykładu, jeśli chodzi o zaproszenia, możliwe alternacje to m.in.: dodanie elementów perswazyjnych (komponent pragmatyczny), dodanie programu (komponent strukturalny), zastosowanie specyficznej odmiany językowej, np. slangu młodzieżowego (komponent stylistyczny); opuszczenie niektórych informacji ze względu na kontekst i sytuację, np. umieszczenie tekstu w mediach społecznościowych (komponent strukturalny), natomiast adaptacje to np. kontaminacje z reklamą, ogłoszeniem²³.

Przechodzenie od wzorca kanonicznego do wzorców alternacyjnych i adaptacyjnych wymaga spełnienia dwóch warunków: 1. tematy tekstów muszą być konstruowane w taki sposób, by umożliwiały alternacje i/lub adaptacje gatunkowe, a nie wyłącznie realizacje kanoniczne; 2. konieczne jest uelastycznienie kryteriów oceny, tak by nie faworyzowały wzorca

²³ Na ten temat zob. Nocoń 2018a.

kanonicznego, a dały się dostosować każdorazowo do specyfiki zadania dydaktycznego i otwieranych przez nie możliwości realizacyjnych, a nie do schematu. Zastrzec przy tym trzeba, iż wszyscy uczniowie powinni opanować wzorzec kanoniczny, pozostałe są fakultatywne. Należy raczej otwierać możliwości do alternacji i adaptacji gatunkowych, a nie zmuszać do nich, pamiętając jednak, że tego typu działania są konieczne, jeśli teksty uczniów mają stać się bardziej indywidualne, niestereotypowe. Należy wziąć pod uwagę także i to, że wzorce adaptacyjne mają charakter twórczy, wymagają kreatywności i bardzo wysokich kompetencji tekstotwórczych, nie są więc dostępne dla wszystkich uczniów. Takich ograniczeń nie mają natomiast wzorce alternacyjne i to one stanowią szansę dla procesu edukacyjnego.

Trawestując tekst piosenki „Śpiewać każdy może / trochę lepiej lub trochę gorzej”, można powiedzieć, że w dzisiejszej rzeczywistości kulturowo-komunikacyjnej zdominowanej przez media elektroniczne umożliwiające każdemu chętnemu wypowiedzenie się na forum, pisać każdy może. Od odpowiedzialności, by było to raczej pisanie (trochę) lepsze niż (trochę) gorsze, dydaktyka polonistyczna nie może się odżegnać. Refleksja lingwodydaktyczna nad kształceniem kompetencji tekstotwórczej w XXI wieku wydaje się tym samym konieczna.

Bibliografia:

- Bernstein Basil, 1990, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa.
- Davies Alan, Widdowson Henry G., 1983, *Czytanie i pisanie*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, Warszawa, s. 132-157.
- Duszak Anna, 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Region II. Raport końcowy*, 2013, Sopot/Warszawa [tekst niepublikowany].
- Dyduchowa Anna, 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Grabias Stanisław, 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Karwatowska Małgorzata, Wiśniewska Halina, 1998, *O typowości tekstów uczniowskich*, w: Bartmiński J., Boniecka B. (red.), *Tekst. Analizy i interpretacje*, Lublin, s. 255-266.
- Kłakówna Zofia A., 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków.
- Martyniuk Waldemar, 2006, *Europejski system opisu kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Lipińska E., Seretny A. (red.), Kraków, s. 117-129.
- Nocoń Jolanta, 2002, *Transformacje tekstów w edukacji językowej*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, Synowiec H. (red.), Katowice, s. 171-177.

- Nocoń Jolanta, 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole.
- Nocoń Jolanta, 2018a, *Wariantywność stylu tekstu w perspektywie edukacyjnej, „Stylistyka” XXVII*.
- Nocoń Jolanta, 2020, *Kształcenie umiejętności pisania w języku ojczystym w perspektywie lingwistycznej i lingwodydaktycznej*, „Didaktické Studie”, nr 1.
- Skudrzyk Aldona, 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice.
- Warchała Jacek, Skudrzyk Aldona, 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.
- Wierzbicka Anna, Wierzbicki Piotr, 1970, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa.
- Wiśniewska Halina, 2002, *Bogactwo/ubóstwo słownika jako przejaw stereotypowego myślenia o sprawności językowej uczniów*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, Synowiec H. (red.), Katowice, s. 132-141.
- Wiśniewska Halina, 2016, *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych)*, w: *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, Karwatowska M., Tymiak L. (oprac. i red.), Lublin, s. 279-289.
- Witosz Bożena, 2005, *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice.
- Wojtak Maria, 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.

O Autorce:

Jolanta Nocoń – prof. dr hab.; pracuje na Uniwersytecie Opolskim w Instytucie Językoznawstwa. Zajmuje się lingwistyką stosowaną oraz stylistyką tekstu i dyskursu, szczególnie problemami edukacji językowej w zakresie języka polskiego jako ojczystego oraz analizą dyskursu edukacyjnego, gatunków i stylu (stylów) tego dyskursu.

Między antropologią a tekstologią – o konstruowaniu interpretacji pisemnej w szkole

Between anthropology and textual scholarship
– on written interpretation in schools

Jerzy Kaniewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-3644-1361

Abstract: The topic of this reflection is the interpretation of literary texts in schools, especially the analysis and interpretation of poetry in high school. I start with some thoughts about the status of interpretation in didactics and literature studies in schools to show and contextualize the complicated history of shaping the reading and understanding skills of students and the methods that have been utilized to check them from the 1970s until today. I am especially interested in issues around composing an interpretive statement, especially in the ability of a student to harmonize their reading and writing, their ability to capture in text their own thoughts and reflections. I focus my attention on the comparative interpretation of two poems and recall the accomplishments of Bożena Chrzęstowska, looking at her position on this topic from the perspective of didactics today.

Key words: interpretation, didactics, written texts and opinions, textual scholarship

Streszczenie: Tematem wypowiedzi jest szkolna interpretacja tekstu, zwłaszcza analiza i interpretacja utworów poetyckich w szkole średniej. Wychodzę od refleksji na temat statusu interpretacji w literaturoznawstwie i dydaktyce szkolnej, by na tym tle pokazać skomplikowane dzieje kształcenia umiejętności odbiorczych uczniów i sposobów ich sprawdzania od lat 70. ubiegłego wieku po dzień dzisiejszy. Szczególnie interesują mnie kwestie dotyczące budowania wypowiedzi interpretacyjnej, zwłaszcza umiejętność zharmonizowania czytania z pisaniem, tekstowego ujmowania własnych refleksji przez ucznia. Najwięcej uwagi poświęcam interpretacji porównawczej dwóch wierszy, przypominam tu dokonania Bożeny Chrzęstowskiej i oceniam jej propozycje z perspektywy współczesnej dydaktyki.

Słowa kluczowe: interpretacja, dydaktyka, wypowiedź pisemna, tekstologia

Poczynając od dyskusji wokół projektu dziesięciolatki, interpretacja stanowiła kluczowe słowo mające definiować sens szkolnej edukacji literacko-kulturowej, zwłaszcza na poziomie ponadpodstawowym. Choć jednak formułowane na gruncie dydaktyki przekonanie o prymacie czytania nad zewnętrzną wobec procesu lektury warstwą informacyjną dość szybko

znalazło swoje odbicie w obowiązujących w szkole średniej programach nauczania¹, miejsce interpretacji w praktyce szkolnej nie okazało się aż tak oczywiste. Sytuacji nie zmieniło nawet wyraźne dowartościowanie samodzielnej pracy z tekstem poetyckim na olimpiadzie polonistycznej². Sygnalizowane tu meandry funkcjonowania w praktyce szkolnej interpretacji tekstu nie dotyczą zresztą jedynie okresu włączania w nurt edukacyjny metodologii semiotyczno-strukturalnej, obserwować je można praktycznie do czasów nam współczesnych.

Z perspektywy końca lat 90. tak pisała o tym Bożena Chrzastowska: „tylko nieliczni abiturienti wybierają (...) interpretację pojedynczego utworu albo – interpretację porównawczą”, szukając przyczyn takiej sytuacji (Chrzastowska 1997, 166)³. Podobne w wymowie konstatacje znaleźć można w dużo bliższych naszym czasom wypowiedziach dydaktyków, którzy nadal muszą przekonywać o walorach kształtowania umiejętności interpretacyjnych. Jeszcze niespełna dziesięć lat temu, pisząc o potrzebie uczenia interpretacji w szkole, Ewa Jaskółowa sięga po argumenty czysto pragmatyczne, by przekonywać o korzyściach płynących z jej praktykowania:

rozwiązywanie wszelkich problemów łączy się z umiejętnością analizy i interpretacji danych przesłanek; a rozwiązywanie problemów stawianych przez literaturę jest rozważaniem i rozstrzyganiem kwestii, z którymi na pewno spotka się w życiu młody człowiek (Jaskółowa 2012, 127).

Jak nietrudno się domyślić, taki stan rzeczy spowodowany jest stopniem złożoności przywołanego zagadnienia. W wypowiedziach na temat interpretacji eksponuje się – z jednej strony – oryginalny (twórczy) charakter

¹ Już w programie z 1971 podstawowe zadanie szkoły w wymienionym zakresie, prowadzone dotychczas do zapoznawania ze wskazanymi utworami literackimi w powiązaniu z odpowiednio zarysowanym procesem rozwoju kultury, poszerzono o następujący zapis: „kształtowanie umiejętności analizy i interpretacji utworu literackiego” (MOiW 1971, 3). Co prawda przy opisie treści wzmiankowana sprawność sprowadzona została do zasygnalizowania wymiaru formalnego („Sposoby wyrażania treści w tekście literackim – kompozycja i środki stylistyczne” – MOiW 1971, 9), warto jednak samo zjawisko odnotować, zwłaszcza że konsekwencją przywołanych zapisów stanowiło pojawienie się w niektórych kuratoriach zadania maturalnego zobowiązującego do analizy i interpretacji utworu (po raz pierwszy temat poetycki pojawił się w 1977 roku, równocześnie w 3 kuratoriach: Łomża, Szczecin, Wałbrzych). Interesujący mnie zapis został nieco osłabiony w programie z 1985 r. W formułowanych w nim celach mówi się tylko ogólnie o kształceniu umiejętności „pogłębionego rozumienia i odczuwania dzieł literackich” (MOiW 1985, 5), za to w zamykającym treści każdej z kolejnych klas wykazie umiejętności znajduje się wymóg dotyczący analizy i interpretacji utworu – w klasie I dokonuje się ona „pod kierunkiem nauczyciela” (MOiW 1985, 15), w latach kolejnych czynność ma już charakter autonomiczny, co sygnalizuje formuła „analiza i interpretacja dzieł literackich” (MOiW 1985, 24, 31, 37). Prymat całościowo ujmowanej lektury najwyraźniej został zadeklarowany w programie z 1990 roku. Tu w celach edukacyjnych – obok kształcenia umiejętności „czytania i rozumienia dzieł literackich” zaleca się wyposażenie uczniów w umiejętność „wykorzystania i zastosowania w procesie analizy i interpretacji utworów nabytej wiedzy” (MEN 1990, 15, 59). Program postuluje stopniowe rozwijanie wymienionych predyspozycji, o czym świadczą opisane po każdej klasie wyniki nauczania.

² Od przeprowadzonej w 1971 roku I Olimpiady Literatury i Języka Polskiego na etapie pisemnym zawodów centralnych pojawiła się interpretacja utworu poetyckiego (przez trzy kolejne lata olimpijczycy mogli wybierać napisanie rozprawki lub też interpretację, w drugim przypadku decydowali się na jeden z trzech lub czterech wierszy). Poczynając od czwartej edycji (1974), alternatywne wobec rozprawki zadanie analityczno-interpretacyjne zawierało dwa tematy zobowiązujące do interpretacji porównawczej zestawionych tekstów.

³ Szukając motywacji takich wyborów, widzi je badaczka w niedostatkach pracy z tekstem podczas lekcji. Przynajmniej przy tym uzasadnienia szkolnych polonistów, którzy podnoszą niechęć uczniów do poezji, zbyt duży stopień trudności zadań egzaminacyjnych o charakterze interpretacyjnym czy też trudności związane z oceną pracy (niemożność ustalenia zobiektywizowanych kryteriów).

indywidualnych odczytań, traktując je niemal w kategoriach sztuki (Okopień-Sławińska, 1980)⁴, z drugiej zaś nieustannie weryfikuje ich prawomocność, zwłaszcza w aspekcie poprawności zastosowanych procedur czy też przy-stawalności prezentowanej wykładni do eksplikowanego tekstu. Na grun-tie szkolnym dochodzi jeszcze jedna zależność: to co z natury wydaje się niesprowadzalne do zamkniętego repertuaru wystandaryzowanych czyn-ności, edukacyjna pragmatyka stara się ująć w mniej lub bardziej sztywne, a przy tym uniwersalne (powtarzalne przy różnych utworach) zestawy dzia-łań. Dobrze uchwyciła to przed ponad czterdziestu laty Chrzastowska, tak opisując sygnalizowany przeze mnie zakres komplikacji:

Sztuka interpretacji, która jest w swej istocie związana z *parole*, służy w szkole rozu-mieniu *langue*; proceder, który uchyla się wszelkiemu generalizowaniu, wykorzysty-wany jest w celu określenia cech typowych, ponadindywidualnych (Chrzastowska 2009, 83)⁵.

W szkolnej praktyce kształcenia umiejętności interpretacyjnych kłopot sprawia nie tylko organizacja sygnalizowanego przez Chrzastowską pro-cesu uogólniania (budowania wiedzy systemowej) na podstawie wniosków wynikających z obserwacji pojedynczych realizacji – oparta na strukturach czynnościowych dydaktyka (właściwie poprowadzona praca z tekstem) pozwala tę przeszkodę przezwyciężyć. Dużo więcej trudności wiąże się z funkcjonującymi w przestrzeni edukacyjnej regułami uprawomocniania interpretacji omawianych tekstów. Pisząc o lekcyjnym uprawomocnianiu, w mniejszym stopniu myślę o – istotnych zwłaszcza w perspektywie litera-turoznawczej – wyborach metodologicznych, bardziej interesują mnie uru-chamiane podczas lekcji procedury dochodzenia do sensu utworu i warto-ściowania ostatecznych odczytań.

Wspominam o tym dlatego, że ze względu na swoje zadania interpre-tacja dydaktyczna jest szczególnie nacechowana, a odkrycie sensów anali-zowanego utworu nie jest jej jedynym celem. Poza opracowaniem zaplano-wanej na potrzeby zespołu klasowego wykładni konkretnego tekstu (zada-nie prymarne), uruchamiane podczas analizy czynności mają kształtować warsztat analityczno-interpretacyjny ucznia, dostarczając mu akceptowal-nego (niekiedy jednak wyłącznie obowiązującego) w przestrzeni szkolnej wzoru czytania. Owa celowo eksponowana w pracy lekcyjnej „demonstra-tywna” funkcja interpretacji ma uzmysłwić uczniom istnienie podstawo-wych procedur interpretacyjnych i uświadomić ich rolę w rekonstruowa-niu sensu utworu. Wzorotwórczy wymiar pracy z tekstem dotyczy nie tylko drogi dochodzenia do celu, jakim jest ustalenie ostatecznej wykładni dzieła, ale i oceny samego efektu – tu istotny okazuje się sposób wartościowania

⁴ Takie stanowisko zajmuje w swoim szkicu przywołana autorka. Warto zaznaczyć, że – akcentu-jąc twórcze walory działań interpretacyjnych – podkreśla, że „sztuka ta może rozwinąć się tylko na odpowiednio przygotowanym gruncie” (Okopień-Sławińska 1980, 110). W takim ujęciu rola dydak-tyki staje się fundamentalna: oswajając ucznia z podstawowymi regułami odczytywania sensów, ma ona „zapewnić pewien, zależny od etapu kształcenia, standard umiejętności w tej dziedzinie” (jw.).

⁵ Godzi się zauważyć, że pomieszczony w zbiorze artykuł miał swój pierwodruk 1971.

uzyskanych podczas lekcji odczytań. Bez wątpienia pożądanym sposobem pracy byłoby dialogowe negocjowanie sensu, często jednak ostateczna wykładnia bywa prostym efektem arbitralnej decyzji autorytetu (podręcznik, nauczyciel, utrwalony sąd literaturoznawcy).

Sygnalizowane komplikacje, mimo upływu lat, nie zostały przez dydaktykę szkolną przewyciężone. Jak zauważa Krzysztof Biedrzycki, interpretacja w przestrzeni edukacyjnej zastępowana jest parafrazą: zamiast bogatego w sensory tekstu literackiego w lekcyjnym dyskursie funkcjonują ujednoznaczające odczytania, które stają się po prostu przedmiotem zainteresowania, zastępując utwór z natury przecież niesprowadzalny do jednej wykładni (Biedrzycki 2018). Owa – jak nazywa ją badacz – „herezja parafrazy” nie jest zjawiskiem incydentalnym, pojawia się zawsze wtedy, gdy następuje redukujące wymowę utworu ujednoznacznienie, „sprowadzanie wiersza do podporządkowanej logice wykładni filozoficznej, naukowej, religijnej, politycznej czy innej” (Biedrzycki 2018, 36), a obowiązująca wykładnia funkcjonuje w dialogu lekcyjnym zamiast pierwowzoru, zastępując go i stanowiąc podstawowy punkt odniesienia prowadzonego dyskursu.

Taki stan rzeczy wynika nie tyle ze stopniowego przenoszenia w latach 70. i 80. na grunt szkolny orientacji ergocentrycznych, w czym duża zasługa Chrzastowskiej⁶, ile z charakterystycznego dla szkoły dążenia do obiektywizacji przekazywanej wiedzy⁷. Warto przy tym zauważyć, że chociaż od samego początku autorka *Teorii literatury w szkole* akcentowała prymat lektury nad teorią, tę ostatnią traktując jako wtórną wobec procesu interpretacji⁸, w obiegu edukacyjnym nadal funkcjonują parafrazy, skutecznie zastępując kontakt z utworem. Zmianie opisywanej sytuacji nie służą kolejno wprowadzane po 1999 roku reformy, zwiększające liczbę lektur, za to nieprzykładające wagi do organizacji samego procesu czytania. Na domiar złego uprzywilejowana pozycja informacji historycznoliterackiej w podstawie z 2018 roku oraz zapowiadany w informatorze maturalnym na egzamin od roku 2022/2023 test historycznoliteracki zdają się jeszcze bardziej utwierdzać mocną pozycję ujednoznaczających odczytań w przestrzeni szkolnej.

Skoro zatem wpisane w dokumenty oświatowe wymagania prowadzą lekcyjne interpretacje do roli parafrazy, trudno nie zadawać pytań o dotychczasową hierarchię celów przyświecających szkolnej pracy z lekturą. Dylemat polonistów (i dydaktyków) tak ujmuje Anna Janus-Sitarz:

⁶ Wystarczy przywołać trzy książki z tamtego okresu: *Poetyka stosowana* (współautorka S. Wysłouch); *Teoria literatury w szkole*; *Lektura i poetyka*.

⁷ O negatywnym wpływie uwarunkowań szkolnych na interpretację szerzej piszę w artykule *Przeciw interpretacji? Szkolna lektura a wiedza literaturoznawcza*.

⁸ Autorka tak pisze o podporządkowaniu wiedzy z zakresu poetyki lekturze „Wszelkie rozwiązania metodyczne (...) winny zostać podporządkowane zasadzie, iż pojęcia nabyte przez ucznia z zakresu teorii literatury są wtórne wobec roli procesu interpretacji – jej przebieg decyduje o wynikach nauczania” (Chrzastowska 2009, 85). W podobnym duchu podsumowuje badania odbioru poezji w szkole średniej – formułując w zamykających książkę wnioskach pięć „norm dydaktycznych” – wszystkie wiążą się z bezpośrednim kontaktem z tekstem, tylko w trzeciej eksponuje się „planowe kształtowanie pojęć w toku sfunkcjonalizowanej analizy” (Chrzastowska 1979, 256).

Co jest ważniejszym, dalekosiężnym celem lekcji literackich: przygotowanie do samodzielnego, spontanicznego, prywatnego czytania czy kształcenie umiejętności mówienia o tekście literackim? (Janus-Sitarz 2018, 60).

Jak można się domyślać, wyostanie opozycji między czytaniem a mówieniem o utworze nie jest przypadkowe – czym innym jest bowiem naturalna potrzeba werbalizacji własnych doznań wyniesionych z obcowania z utworem, a czym innym mówienie o literaturze „cudzym” tekstem na potrzeby szkoły. Krakowska badaczka nie jest w takim osądzie osamotniona. W podobny sposób o szkolnej „(bez)interpretacji” pisze Grażyna Tomaszewska, dostrzegając destrukcyjny wpływ utartych odczytań, prowadzących interpretacje lekcyjne do „reprodukcji gotowej wiedzy”, na motywacje lekturowe uczniów i nauczycieli (Tomaszewska 2019; 2021).

Szersze spojrzenie na usytuowanie interpretacji w szkole było potrzebne, by wskazać, że mówienie o wypowiedzi interpretacyjnej wyłącznie z perspektywy tekstologicznej musi prowadzić do znaczących uproszczeń, co widać np. w konstrukcji kryteriów obowiązujących od 2015 roku przy ocenie interpretacji dla poziomu podstawowego na maturze. Ich uważniejsza analiza pokazuje, że o punktacji za zadanie decydują w większym stopniu sprawności tekstologiczno-retoryczne niż umiejętności analityczno-interpretacyjne. Wyostając problem, można powiedzieć, że za odczytanie utworu (realizacja tematu) uzyskać można 2/3 możliwej punktacji, przywołując obiegową wiedzę podręcznikową i wspierając ją omówieniem utworu na płaszczyźnie sensów dosłownych⁹. Analogicznie zresztą można mówić o niedostatkach wąsko rozumianej perspektywy literaturoznawczej, tutaj dla odmiany można przywołać maturalne kryteria z 2005 roku – marginalizacja poziomu strukturalnego generuje wypowiedzi amorficzne, a przy tym zastosowany sposób punktowania interpretacji na płaszczyźnie odczytywania utworu preferuje proste omówienia sensów¹⁰.

Jako zwolenniczka usystematyzowanej pracy, zmierzającej do opanowania przez uczniów podstaw warsztatu analityczno-interpretacyjnego, autorka *Lektury i poetyki* od początku akcentowała antropologiczny wymiar

⁹ Mówiąc o przewartościowaniu płaszczyzny tekstologiczno-retorycznej, mam na myśli to, że umiejętności konstruowania tekstu argumentacyjnego oceniane są i na płaszczyźnie makrostruktury (koncepcja odczytania, walory argumentacyjne w uzasadnieniu – te umiejętności mocno rzutują na punktację w tych kategoriach), i superstruktury (kompozycja [6p.], spójność lokalna [2p.] – już choćby na tych dwóch poziomach zdający może uzyskać aż 8 punktów, a więc więcej niż za poprawność językową). Przechodząc do oceny wartości interpretacyjnej pracy, chcę zaznaczyć, że podany przeze mnie przykład nie uwzględnia poprawności rzeczowej (0-4p.), jest ona jednak oceniana w odrębnym kryterium, dlatego pomijam ją w wyliczeniu. W zaprezentowany w wywodzie głównym sposób można uzyskać 6 punktów za koncepcję odczytania utworu („koncepcja niesprzeczna z utworem, ale niespójna i/lub obejmująca w większości znaczenia dosłowne”) i 10 punktów za uzasadnienie („uzasadnienie trafne, ale niepogłębione”). Trafność uzasadnienia potwierdzić może zatem takie uzasadnienie, które nie wychodzi poza tekst i opiera się na omówieniu sensów dosłownych lub odtwarza sądy podręcznikowe i odwołuje się do wiedzy spoza utworu („Uzasadnienie jest niepogłębione, gdy zdający przywołuje argumenty tylko z tekstu albo tylko z kontekstu”) (CKE 2013, 143-144).

¹⁰ Szerzej piszę o tym w książce *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, Poznań 2007. Na potrzeby tego szkicu dodam tylko, że kwestii spójności na poziomie makrostruktury nie rozwiązują wpisane w kryteria wnioski, w zasadzie nie zmuszające do uogólnienia wyводу. Odwołania do wewnętrznej organizacji wypowiedzi pojawiają się tylko po części w kategorii kompozycji (na najwyższej wartościowanym poziomie wymagana spójność kompozycji z zamysłem interpretacyjnym).

interpretacji (ma wyrażać osobisty sąd), podkreślając jednak znaczenie myślowego rygoru wypowiedzi. Swoje stanowisko wyraziła już w *Teorii literatury w szkole*, tak pisząc za Kazimierzem Wyką na temat wypowiedzi interpretacyjnej: „sąd o utworze lirycznym jest zdolnością formułowania osobistego przeżycia estetycznego w sposób intelektualny, oparty nie tylko na wrażeniu” (Chrzastowska 1979, 66). Podkreślała przy tym – już od etapu wdrażania uczniów do świadomego odbioru – rolę werbalizowania doświadczeń czytelniczych w procesie kształtowania umiejętności interpretacyjnych¹¹. Ostatnia uwaga jest niezwykle istotna, ponieważ pokazuje dostosowaną do wieku uczniów drogę: od swobodnego wyrażania emocji, przez ich werbalizowanie (nazywanie i porządkowanie) z perspektywy czytelnika, po wypowiedź opartą na umiejętnościach analityczno-interpretacyjnych, a przy tym językowo i formalnie zrygoryzowaną.

Piszę o tym dlatego, że u podstaw potocznego myślenia o interpretacji w szkole tkwi często ukryty i nie zawsze uświadamiany dylemat. Można go sprowadzić do pytania: Co stawiać na pierwszym miejscu: pisanie tekstu czy jego odbiór? Odpowiedź zależy od przyjętej perspektywy – literaturoznawca koncentruje się na poprawności zastosowanych procedur czytania i objaśniania, samą wypowiedź traktując niemal jako czynność zautomatyzowaną. W spojrzeniu językoznawczym dominuje perspektywa tekstologiczna, a więc sposób organizowania wypowiedzi, przy czym nawet na poziomie makrostruktury (spójność tematyczna) istotniejszą rolę odgrywa strategia konstruowania wywodu niż adekwatność zaproponowanego odczytania w stosunku do utworu. Wspominałem o tym wyżej, pisząc o dwóch koncepcjach oceniania interpretacji na maturze i podając bardziej szczegółowe uzasadnienia, dlatego też w tym miejscu zrezygnuję z dalszych egzemplifikacji.

Tymczasem podnoszony wyżej dylemat jest pozorny, ponieważ obie płaszczyzny interpretacji są równie ważne: jakość odczytania utworu możemy poznać wyłącznie pośrednio, poprzez lekturę wypowiedzi – ona stanowi podstawę oceny stopnia przystawalności proponowanej wykładni do eksplikowanego utworu. Warto podkreślić i drugą stronę sygnalizowanej zależności – praca nad językowym ujęciem czytelniczych refleksji, niekiedy ledwie uświadamianych, sprzyja weryfikacji sądów, ich pogłębieniu, przez co zaproponowane odczytanie zyskuje na dojrzałości. Świadomość wzajemnych związków obu wymiarów działań interpretacyjnych i ich wagi w procesie edukacyjnym miała, o czym wspominałem już wcześniej, Bożena Chrzastowska. Przedstawiając w *Poetyce stosowanej* propozycję kryteriów oceny interpretacji utworu poetyckiego, podkreślała nie tylko adekwatność odczytań wobec tekstu, jakość analizy i interpretacji czy ich porządek (logika struktury wewnętrznej), zauważyła również swoistość językową

¹¹ Autorka proponuje, by literackie wtajemniczenia rozpoczynać od spotkań o charakterze ludycznym (rola czytelnika i/lub wykonawcy), a poprzez etapy wdrażania do świadomego odbioru i wdrażania do interpretacji przejść do samodzielnych działań interpretacyjnych ucznia (Chrzastowska 2009, 83).

charakterystyczną dla tej formy podawczej (Chrzastowska 1978, 482-485). Można zatem powiedzieć, że już w pierwszych pracach dotyczących nauczania interpretacji autorka sygnalizowała taką koncepcję kształcenia, którą po dwudziestu latach w dyskusji dotyczącej reformy egzaminu maturalnego ujęła w utrwaloną już dziś w dydaktyce formułę „od tekstu do tekstu”¹².

Najwięcej uwagi poświęciła badaczka interpretacji porównawczej¹³, przede wszystkim ze względu na dydaktyczną proveniencję formy (wspomniane już wprowadzenie zestawu dwóch wierszy na Olimpiadzie w 1974 roku), ale również i z uwagi na jej nowość oraz brak stosownej literatury na ten temat. Ówczesny stan rzeczy tak komentowała autorka w pierwszym ze szkiców, porządkującym doświadczenia czterech lat obecności zadania na zawodach finałowych Olimpiady:

tak nauczyciele (...) jak i sami kandydaci (...) intuicyjnie pokonują trudności w zakresie techniki porównawczo-interpretacyjnej. Nie mamy bowiem metodyki analizy porównawczej (Chrzastowska 1980, 120).

Dlatego też, starając się ową lukę wypełnić, wykorzystwała w przywołanej pracy obserwacje z analizy wypracowań olimpijczyków (w sumie dziesięć zestawów poetyckich z lat 1974 – 1978)¹⁴, wspierając wyprowadzone z empirii wnioski kompetencjami literaturoznawczymi (znajomość najnowszych wówczas metodologii) i dydaktycznymi (praca w ośrodku metodycznym, wieloletnie badania dotyczące recepcji poezji w szkole średniej). Dokonana na tej podstawie typologia wypowiedzi interpretacyjnych (Chrzastowska 1980, 125-126)¹⁵ do dzisiaj zresztą służyć może jako swoista matryca pomagająca skategoryzować (zdefiniować) uczniowskie odczytania utworów poetyckich.

Z dydaktycznego punktu widzenia najistotniejsze wydają się zaproponowane już w pierwszym szkicu przez autorkę *Teorii literatury w szkole* kryteria oceniania interpretacji porównawczej – mimo upływu lat wytrzymały próbę czasu: stanowiły (i nadal stanowią) punkt odniesienia w przygotowaniu olimpijczyków, a po wprowadzeniu w 1991 roku interpretacji tekstu poetyckiego/interpretacji porównawczej na egzaminie dojrzałości przez

¹² Ogólnopolska Konferencja „Nowa Matura a egzamin wstępny z języka polskiego” odbyła się w lutym 1999 r. w Gdańsku. W dyskusji na temat koncepcji kształcenia polonistycznego w mającej się rozpocząć od września tego roku reformie programowej i strukturalnej Profesor Chrzastowska zaprezentowała taką koncepcję pracy z utworem, w której równolegle (naprzemiennie) rozwijane będą kompetencje nadawcze i odbiorcze, a lekcyjna praca z tekstem stanie się podstawą do wypowiedzi pisemnej lub ustnej na temat przeczytanego utworu.

¹³ Mam na myśli dwa szkice: *O interpretacjach porównawczych* oraz *O interpretacji porównawczej – po latach*. Za istotne uważam również uwagi pomieszczone w przygotowanej na potrzeby nauczycieli książce *W klasie maturalnej*, ponieważ w publikowanym tam podrozdziale w większym stopniu autorka uwzględnia antropologiczny wymiar interpretacji, traktując go jako ważny komponent uczniowskiej wypowiedzi na temat utworu.

¹⁴ Warto zauważyć, że sami autorzy pomysłu pod wpływem lektury prac modyfikowali zadanie, ewoluowała i koncepcja zestawień, i polecenie towarzyszące tekstom – to ostatnie w ciągu 4 lat zmieniło się trzykrotnie: w 1974 brzmiało: „Analiza wybranego zestawu utworów”, w dwóch kolejnych latach „Interpretacja analityczna jednego zestawu utworów”, by w 1977 ustaliło się brzmienie „Interpretacja porównawcza jednego zestawu utworów” (Szlązakowa 1980, 182-183).

¹⁵ Wyróżnionych (i opisanych) zostało 5 typów realizacji: wypowiedź eseistyczna, wypowiedź zbliżona do krytyki literackiej, zapis lektury rozumiejącej, sumienna poprawna analiza porównawcza, historycznoliteracka interpretacja porównawcza.

ponad dekadę wspierały nauczycieli w ocenianiu matur pisemnych¹⁶. Sama autorka, wracając po dwudziestu latach do tematu w drugim z przywoływanych szkiców, nie zmienia ich zasadniczego kształtu, upraszczając je jedynie w taki sposób, by przystawały do umiejętności przeciętnego maturzysty i wpisywały w kryteria oceny szkolnej. Dlatego też w dalszej analizie będę się odwoływał do kryteriów z końca lat 70. Patrząc na nie z dzisiejszej perspektywy, można powiedzieć, że mimo mocnego zakorzenienia w strukturalizmie, który stanowił teoretyczne zaplecze odczytywania utworów, dwa wspomniane wyżej aspekty (mocny związek z materiałem empirycznym oraz zmysł dydaktyczny) pozbawiły je „okolicznościowego” charakteru i nadały im wymiar uniwersalizujący.

Wyodrębnione na użytek Olimpiady kryteria koncentrowały się wokół sposobu odczytywania utworów oraz strategii budowania wypowiedzi i jej językowego (stylowego) kształtu. Autorka wyszczególniła pięć kategorii, a w obrębie każdej z nich wskazała po kilka najistotniejszych właściwości, które konkretyzują zakres realizacji, wspomagając w ten sposób ocenę. Poniżej zaproponowane przez Chrzastowską kryteria (Chrzastowska 1980, 124-125) – ze względu na obszerność w pełni przytaczam główne kategorie, natomiast prezentując zakres ich konkretyzacji, nadaję im formę skróconą, parafrazując niekiedy zapisy:

- I. Temat (zestaw tekstów)
 - Sproblematyzowanie zestawu, zasady porównywania;
 - Wyłonienie dominant i hipotez interpretacyjnych;
 - Zgodność z tekstem, wnioski na jego podstawie.
- II. Porządek interpretacji (kompozycja)
 - Podporządkowanie analizy założeniom interpretacyjnym;
 - Porównywanie utworów poprzez poziomy organizacji.
- III. Jakość opisu analitycznego
 - Opis sproblematyzowany i sfunkcjonalizowany;
 - Porównanie poetyki utworów.
- IV. Interpretacja całości
 - Pełne odczytanie sensu utworów;
 - Dobór właściwych kontekstów wyjaśniających;
 - Wyjaśnianie różnic (podobieństw) przy pomocy poetyki historycznej;
 - Wartościowanie: kryteria historycznoliterackie, funkcjonalność, własne odczucia.
- V. Język wypowiedzi
 - Poprawny, wyrobiony;
 - Bliski prozie naukowej, składnia interpretująca;
 - Sprawne użycie terminologii.

¹⁶ Do 1995 roku propozycje zawarte w szkicu stanowiły dla nauczycieli szkół średnich ważny punkt odniesienia przy ocenie tzw. tematu 4 na maturze. Od marca 1996 na podstawie propozycji B. Chrzastowskiej zespół regionalny opracował kryteria oceny interpretacji, które obowiązywały na tzw. starej maturze do 2004 roku – nie tylko w Wielkopolsce, ale również w województwach lubuskim i zachodniopomorskim. Zaproponowany przez badaczkę zestaw podlegających ocenie właściwości prac po niezbędnych korektach został włączony w kryteria na poziomie odczytywania sensów (3 kryteria) oraz kształtowania wypowiedzi (KO 1998, 44).

Patrząc na przedstawiony katalog wymagań, przy skrótach uszczegółowień, oczyszczony nieco z zapisów wyraziście eksponujących dykcję strukturalistyczną (znak, struktura, piętra organizacji), nawet z perspektywy aktualnych orientacji literaturoznawczych czy tekstologicznych trudno byłoby postawić przedstawionej propozycji jakieś zasadnicze zarzuty. Owszem, może nieco razić nadmierne eksponowanie kwestii teoretycznych, absolutyzowanie znajomości poetyki czy też wyraźne uprzywilejowanie strategii badawczej. Pamiętając jednak o historycznych uwarunkowaniach, wymienione właściwości traktowałbym w kategoriach stylistyki charakterystycznej dla ówczesnego dyskursu naukowego.

Chciałbym zatem w tym miejscu spojrzeć na rzecz z innej strony i sprawdzić, w jakim stopniu zaproponowany przez Chrzastowską sposób oglądu wypowiedzi interpretacyjnej pozwala na określenie jakości odczytywania utworu oraz konstruowania wypowiedzi zgodnej z wymogami tekstowości. Zanim jednak do tego przejdę, zacznę od immanentnej lektury samych kryteriów. Ich uważna analiza uświadamia wzajemne warunkowanie się obu wspomnianych wymiarów pisemnej interpretacji, co widać choćby w tym, że stanowiący swoistą oś dowodzenia porządek odczytywania utworów staje się jednocześnie podstawowym wyznacznikiem kompozycyjnym wypowiedzi.

Nie jest to jedynie mechaniczna zamiana nomenklatury, ponieważ w opisie kryterium II (kompozycja) nie pojawiają się zapisy przywołujące uschematyzowane sygnały uporządkowania na poziomie superstruktury¹⁷ (cechy gatunkowe, segmentacja tekstowa). Wewnętrzna organizacja wypowiedzi rozgrywa się na poziomie semantycznym, dlatego też o jej logicznym (i kompozycyjnym) uporządkowaniu decydują zabiegi makrostrukturalne. Eksponuje się je w zasadzie we wszystkich kryteriach, poczynając od tematu (problematyzowanie zestawu, koncepcja porównywania utworów), poprzez wspomnianą kompozycję (podporządkowanie analizy założeniom interpretacyjnym, logika porównywania), jakość opisu (opis sfunkcjonalizowany, podporządkowany interpretacji), interpretację całości (pełne odczytanie sensu) aż po język (składnia interpretująca). Dodatkowym czynnikiem spajającym staje się język, zwłaszcza zaś jego jednorodna organizacja stylowa dostosowana do przyjętej przez piszącego koncepcji podmiotowości – w pracach olimpijskich Chrzastowska chce sytuować ucznia w roli badacza, dlatego też w kryterialnym opisie języka mowa o stylu zbliżonym do naukowego i sprawności terminologicznej. Te dwie właściwości pojawiają się nie tylko w kategorii „język”, implikowane są również przez uszczegółowienia pozostałych kryteriów, celowo przywołujące określoną aparaturę pojęciową (teoria dzieła, poetyka, historia literatury).

Pisemna interpretacja tekstu należy zatem – by użyć określenia Marii Nagajowej – do form „rozumowanych”¹⁸, przy czym sygnały owego

¹⁷ W tekstologii superstrukturę rozumie się jako „globalny schemat” porządkujący dany typ tekstu. Jest to „rodzaj ramy organizującej całość w ujęciu linearnym” (Udzik 2019, 32-33).

¹⁸ Autorka używa takiego określenia, definiując rozprawkę: „Pisemna rozumowana forma wypowiedzi (...). Rozumowana – czyli stanowiąca zadanie o charakterze problemowym” (Nagajowa 1990, 183).

rozumowania nie ograniczają się wyłącznie do superstruktury (budujące zewnętrzną ramę wypowiedzi schematyczne konstrukcje czy wyrażenia metatekstowe), ale organizują całą wypowiedź. Bożena Chrzastowska ujęła to w sposób następujący:

Interpretacja porównawcza jest w istocie zapisem myślenia nad zestawem tekstów. Zatem język i kompozycja powinny odzwierciedlać proces rozumowania: wyłonienie tezy lub hipotezy (...) i jej dowodzenie to podstawowe cechy kompozycji (Chrzastowska 1980, 142).

Odwołując się do słów autorki i poczynionych przeze mnie analiz sporządzonych przez nią zapisów kryterialnych, warto dodać, że zasadniczą rolę w konstruowaniu pisemnej interpretacji utworów odgrywa umiejętność zharmonizowania wszystkich działań. Zadanie jest trudne, ponieważ podejmowane czynności są motywowane przez trzy niejako odrębne układy: porządek lekturowy (analityczno-interpretacyjny), kompozycyjny (sposób tekstowego „odzwierciedlenia” rozumowania) i stylowy (zestrojenie towarzyszącej procesowi analizy i interpretacji aparatury pojęciowej z kształtem językowym wypowiedzi).

Czy na podstawie przywoływanych propozycji, w których brakuje jednoznacznego określenia wyznaczników gatunkowych na płaszczyźnie superstruktury, można zdefiniować interpretację jako formę wypowiedzi? W świetle ustaleń tekstologicznych nie budzi to żadnych wątpliwości – jak zauważa Agnieszka Mikołajczuk¹⁹, na wymiar gatunkowy mają wpływ trzy płaszczyzny tekstu: merytoryczna, strukturalna (kompozycja i spójność) oraz styl wypowiedzi. Podobne stanowisko zajmuje Bożena Witosz (Witosz 2010)²⁰. Można zatem powiedzieć, że koncepcja wypowiedzi interpretacyjnej wpisana w zaproponowane przez Chrzastowską kryteria spełnia wszystkie wymagane na gruncie lingwistycznym (tekstologicznym) warunki. Przywoływana już Mikołajczuk, jednoznacznie sytuując interpretację utworu w kręgu gatunków argumentacyjno-refleksyjnych, dopuszcza jednocześnie „luźniejszą niż w rozprawce kompozycję” oraz „prawo do indywidualnego wyboru określonego porządku myśli”. W warstwie tematycznej „związki między kolejnymi elementami pracy nie muszą mieć charakteru logicznego wynikania” – dzieje się tak, ponieważ „rozważania są zorganizowane wokół osi problemowej” (Mikołajczuk 2013, 49). Jak zauważa autorka, wobec braku wyrazistych sygnałów tekstowego uporządkowania układ tak konstruowanej wypowiedzi może sprawiać wrażenie dygresyjności, jednakże koherencję wywodu zapewnia jedność w warstwie semantycznej.

¹⁹ Pisząc o realizacjach wypowiedzi interpretacyjnej z perspektywy gatunkowej, autorka wyróżnia „rozprawkę interpretacyjną” i „szkic interpretacyjny”. Już sama nomenklatura wskazuje, że pierwsza z nich ma formę bardziej zrygoryzowaną i – jak stwierdza autorka – pod względem kompozycji, spójności i stylu zasadniczo „mieści się w charakterystyce rozprawki” (Mikołajczuk 2013, 46).

²⁰ W lingwistyce tekstu nieobce jest przekonanie, że styl ma wymiar strukturalny – jak zauważa B. Witosz – „gatunek wchodzi w zakres pola stylu funkcjonalnego, bowiem (...) poszczególne odmiany języka grupują wokół siebie repertuar form wypowiedzi zdolnych do realizacji typowych dla danej odmiany funkcji komunikacyjnych” (Witosz 2008, 329). Na tych samych przesłankach swoją klasyfikację wypracowań olimpijczyków oparła J. Nocoń, pisząc o „stylach wypowiedzi” w znaczeniu sposobów gatunkowej realizacji prac (Nocoń 2010).

Jaki jest zatem status pisemnej interpretacji utworu? Od strony gatunkowej jest to bez wątpienia jedna z najsłabiej skodyfikowanych form wypowiedzi szkolnej. Dzieje się tak, ponieważ kodyfikacja gatunku ma ścisły związek z utrwaleniem wzorca w społecznej świadomości. Jak pisałem w pierwszej części wypowiedzi, sztuka interpretacji nie poddaje się standaryzacji, niezależnie od przyjętej metodologii konkretne eksplikacje tekstów zawsze są owocem jednostkowej wrażliwości, talentu, odczytania. W tym sensie interpretacja ma wymiar antropologiczny, a o jej wartości decyduje nie tylko znaczeniowe bogactwo tekstu, ale i osobiste „wyposażenie” interpretatora. To właśnie ów ślad czytającego podmiotu, często subtelny, ale obecny w każdym zdaniu tekstu, decyduje o wartości zaprezentowanej wykładni, dlatego też trudno szukać jednoznacznego wzorca interpretacji. Czy wobec tego formalną amorficzność wypowiedzi interpretacyjnej należy uznać za jej słabość?

Badania uczniowskich wypowiedzi pisemnych o zrygoryzowanej konstrukcji pokazują, że czytelność schematu gatunkowego zapewnia co prawda powszechne opanowanie wymogów konstrukcyjnych, nie przekłada się jednak na jakość wypowiedzi. Formułowana tu uwaga dotyczy zarówno „starej” matury²¹, pisanej w trakcie pięciu godzin, jak i „nowej”, tworzonej w czasie ponad dwukrotnie krótszym. Podsumowując swoje rozważania na temat struktur argumentacyjnych w pracach nowomaturalnych na poziomie podstawowym, Beata Udzik pisze wprost:

znajomość schematu o charakterze metatekstowym spełnia swą funkcję w formalnym wymiarze świadomości gatunkowej, natomiast w realizacjach uczniowskich ulega swoistej desemantyzacji. Autorzy rozprawek maturalnych w większości znają strukturę wypowiedzi argumentacyjnej (...), nie mają natomiast czym owej struktury wypełnić (Udzik 2019, 324).

Wyrazisty schemat tekstowy niekoniecznie zatem ułatwia wypowiadanie się w piśmie, bywa bowiem i tak, że jego opanowanie staje się celem samym w sobie, przesłaniając to, co w przekazie najistotniejsze. Nawet najbardziej wyrazista rama kompozycyjna wymaga treści, inaczej komunikuje samą siebie. Z tych powodów warto docenić walory interpretacji...

Wracam jeszcze do wątku, którym rozpocząłem swoje rozważania. Czy na lekcjach polskiego warto kształcić umiejętność mówienia o tekście literackim? Jestem głęboko przekonany do odpowiedzi twierdzącej, a jako argumentu użyję słów przywoływanego już Biedrzyckiego:

Interpretację trzeba wypowiedzieć w mowie lub w piśmie, w przeciwnym razie pozostaje tylko własnym przemyśleniem lub nawet niezwerbalizowaną intuicją i przeżyciem (...). Interpretacja musi się dokonywać w relacji. Odczytania mogą, a nawet powinny się różnić (Biedrzycki 2018, 41).

²¹ Badając u progu wprowadzanej reformy pod kątem sprawności tekstotwórczej wypracowania maturalne, D. Bartosiewicz stwierdza wprost, że podstawowym kryterium doboru materiału egzemplifikacyjnego w analizowanych pracach staje się nie koncepcja piszącego i wybrana linia argumentacyjna, ale próba odtworzenia w pracy schematycznych uporządkowań treści realizowanych na naszym przedmiocie (Bartosiewicz 2001).

Problemem pozostaje natomiast szukanie rozwiązań, które sprawią, że mówienie o tekście stanie się dla uczniów atrakcyjne. Jak słusznie zauważyła Anna Janus-Sitarz:

Obowiązująca na egzaminie i niezbyt udolnie rozwijana na lekcjach formuła wypowiedzi interpretacyjnej z tezą niewiele ma wspólnego z potrzebą i przyjemnością dzielenia się myślami o lekturze (Janus-Sitarz 2018, 63).

W moim przekonaniu taką atrakcyjność zapewni docenienie podmiotowości ucznia-interpretatora. Nie rozwijając dalej tej myśli, rzecz spuentuję słowami ukrytej bohaterki tego szkicu. Rozważania o interpretacji porównawczej w wydanej w 1999 roku książce nauczyciela zamyka Profesor Chrzastowska w taki sposób:

Co zmieniłabym dzisiaj, po upływie ćwierć wieku, w swoich kryteriach interpretacji? (...) próbowałabym (...) granice znaku rozszerzyć do przestrzeni aksjologicznych, a obok rzetelnego znawstwa, doceniłabym u młodych czytelników intuicyjną wrażliwość i to nie tylko w sferze estetyki, ale i etyki, cieszyłabym się, gdyby uczeń (np. ten „trójkowy”) rozpoznał problematykę utworu poetyckiego i zrozumiał przesłanie utworu – humanistyczne, religijne, metafizyczne (Chrzastowska 1999, 128).

Bibliografia:

- Bartosiewicz Daniel, 2001, *Sprawność tekstotwórcza jako integralny element oceny pisemnych prac maturalnych*, w: Pawłowska R. (red.), *Nowa Matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, Gdańsk, s. 62-73.
- Biedrzycki Krzysztof, 2018, *Parafraza czy interpretacja*, w: Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M. (red.), *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Katowice, s. 35-42.
- Chrzastowska Bożena, 1987, *Lektura i poetyka. Zarys kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1980, *O interpretacjach porównawczych*, w: Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T. (red.), *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, Warszawa, s. 120-147.
- Chrzastowska Bożena, 1997, *O interpretacji porównawczej – po latach*, „Polonistyka”, nr 3, s. 166-171.
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1978, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1979, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław.
- Chrzastowska Bożena, Wiegandtowa Ewa, Wysłouch Seweryna, 1999, *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela-polonisty*, Poznań.
- CKE, 2013, *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Warszawa.
- Janus-Sitarz Anna, 2018, *Jak mówi literatura, a jak mówi się o literaturze w szkole?*, w: Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M. (red.), *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Katowice, s. 57-64.

- Jaskółowa Ewa, 2012, *Dlaczego warto uczyć interpretacji?*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 127-136.
- Kaniewski Jerzy, 2018, *Przeciw interpretacji? Szkolna lektura a wiedza literaturoznawcza*, w: Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M. (red.), *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Katowice, s. 21-34.
- KO, 1998, Hryhorowicz Z. (red.), *Informator maturalny 1998. Język polski. Zeszyt 2*, Poznań.
- Mikołajczuk Agnieszka, 2013, *Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego)*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 39-52.
- MEN, 1990, *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa.
- MOiW, 1971, *Program nauczania języka polskiego w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego*, Warszawa.
- MOiW, 1985, *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa.
- Nagajowa Maria, 1990, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa.
- Nocoń Jolanta, 2010, *Style wypowiedzi pisemnej licealistów*, „Studia Pragmalinguistyczne”, R II, s. 66-78.
- Okopień-Sławińska Aleksandra, 1980, *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*, w: Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T. (red.), *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, Warszawa, s. 109-119.
- Szłazakowa Alicja, 1980, *Tematyka olimpiady*, w: Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T. (red.), *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, Warszawa, s. 176-185.
- Tomaszewska Grażyna, 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk.
- Tomaszewska Grażyna, 2021, *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelniczych spotkaniach*, Gdańsk.
- Udzik Beata, 2019, *„Rozważ i uzasadnij”. Struktury argumentacyjne w rozprawkach maturalnych (na poziomie podstawowym)*, Poznań.
- Witosz Bożena, 2008, *O ponadgatunkowych kategoriach typologicznych uniwersum mowy*, w: Ostaszewska D., Cudak R. (red.), *Polska genologia lingwistyczna*, Warszawa, s. 187-197.

O Autorze:

Jerzy Kaniewski – prof. dr. hab., pracownik Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP UAM. Autor prac z zakresu dydaktyki, w tym trzech książek autorskich. Zajmuje się przede wszystkim dydaktyką literatury w szkole średniej oraz zagadnieniami interpretacji szkolnej, podejmuje również kwestie dotyczące kształcenia literacko-kulturowego i językowego na niższych etapach edukacyjnych.

Ściana Płaczu: Władysław Broniewski i Jerzy Ficowski. Interpretacja porównawcza: egzemplifikacja

The Wailing Wall: Władysław Broniewski
and Jerzy Ficowski. The comparative interpretation:
exemplification

Katarzyna Kuczyńska-Koschany

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-1671-2278

Abstract: The article reminded about the rudiments that rule the comparative interpretation. The authoress refers to previous methodological and methodical arrangements, especially Bożena Chrząstowska's, and uses the adopted rudiments in practice (expanding the area with theme and topic). The sketch is an attempt of comparative interpretation of two poems written by polish poets, Władysław Broniewski (1897-1962) and Jerzy Ficowski (1924-2006) - which are about Jerusalem Wailing Wall.

Key words: comparative interpretation, interpretational hypothesis, interpretational dominant, the axis of the interpretation, Władysław Broniewski, Jerzy Ficowski, The Wailing Wall, theme, topic, the great metaphor

Streszczenie: W artykule przypomniano reguły, jakimi rządzi się interpretacja porównawcza. Autorka odnosi się do dotychczasowych ustaleń metodologicznych i metodycznych, przede wszystkim Bożeny Chrząstowskiej, oraz stosuje przyjęte zasady w praktyce (rozszerzając pole o temat i topos). Szkic jest próbą interpretacji porównawczej dwu wierszy polskich poetów - Władysława Broniewskiego (1897-1962) i Jerzego Ficowskiego (1924-2006) - na temat jerozolimskiej Ściany Płaczu.

Słowa kluczowe: interpretacja porównawcza, hipoteza interpretacyjna, dominanta interpretacyjna, oś interpretacji, Władysław Broniewski, Jerzy Ficowski, Ściana Płaczu, temat, topos, wielka metafora

*Pamięci Profesor Bożeny Chrząstowskiej - Nauczycielki
i Osoby darzącej przyjaźnią*

Dwaj poeci - dwa pokolenia

Władysław Broniewski (1897-1962) i Jerzy Ficowski (1924-2006) należą do dwu polskich pokoleń poetyckich, doświadczonych wojną. Broniewski

- do generacji skamandrytów, czyli urodzonych na przełomie XIX i XX wieku, a potem - jak to doskonale sformułował Julian Tuwim - wziętych „w dwie wojny jak w dwa ognie”. Ficowski - właściwie do pokolenia Kolumbów. Przyjrzyjmy się bliżej tym nietuzinkowym poetom.

Władysław Broniewski urodził się 17 grudnia 1897 roku w Płocku, zmarł 10 lutego 1962 w Warszawie. Pochodził z inteligenckiej rodziny o tradycjach patriotycznych. Był poetą, tłumaczem, eseistą, diarystą, a także, co niewątpliwie wpływało na jego sposób pisania, rewolucjonistą, więźniem stalinowskim, żołnierzem na frontach I i II wojny światowej, a także wojny 1920 roku. Pisała o nim Maria Janion:

Stan służby Broniewskiego jest imponujący. Związany z drużynami strzeleckimi (pseud. Orlik), jako siedemnastoletni chłopiec porzucił klasę gimnazjalną, by wstąpić do Legionów Piłsudskiego; w ich szeregach walczył przez dwa lata. U schyłku roku 1918 znów porwał się do czynu zbrojnego, wrócił do wojska, opuszczając rozpoczęte studia uniwersyteckie. Będąc oficerem 1 Pułku Piechoty Legionów, wziął udział w wojnie polsko-bolszewickiej. W roku 1921 w stopniu kapitana, odznaczony Krzyżem *Virtuti Militari*, czterokrotnie Krzyżem *Walecznych*, przeniósł się do rezerwy, z której w roku 1939 znów na ochotnika poszedł do wojska (Janion 2007, 267).

Dalej jest szlak bojowy II wojny światowej: w poszukiwaniu jednostki przemierzył na rowerze trasę Warszawa-Lublin-Lwów-Tarnopol i 12 września trafił do Zbaraża; po inwazji radzieckiej - we Lwowie, aresztowany przez NKWD 24 stycznia 1940, przebywał w więzieniach na Zamarstynowie (Lwów), na Łubiance (Moskwa) i w Saratowie - do sierpnia 1941. Miał zaoczny wyrok pięciu lat zesłania w Kazachstanie; zwolniony znalazł się w Moskwie. W kwietniu 1942 wstąpił do Armii Polskiej w ZSRR (6. Dywizja Piechoty); w sierpniu 1942 - ewakuowany na Bliski Wschód; wziął długoterminowy urlop (od lutego 1943) i pracował w Polskim Centrum Informacji w Jerozolimie oraz w piśmie „*W drodze*”. Z Londynu w 1945 wrócił do Polski (Łódź, potem Warszawa). Trzykrotnie żonaty: z Janiną Kunig (1926, rozwód: 1937), z Marią Zarębińską (nieformalnie, od 1938, zm. 1947), z Wandą Burawską (1948). W 1963 roku w warszawskim domu poety utworzono Muzeum Broniewskiego; w Płocku stanął w 1972 roku jego pomnik.

Jerzy Ficowski to wybitny, zbyt rzadko czytany poeta, także dziecięcy, autor tekstów piosenek (*Woziwoda*, *Jadą wozy kolorowe*) eseista, prozaik, tłumacz, znawca kultury rromskiej (na przełomie lat 40. i 50. wędrował z polskimi Cyganami, odkrył poetkę Papuszę) oraz twórczości Brunona Schulza, malarstwa Witolda Wojtkiewicza i Tadeusza Makowskiego. Ficowski urodził się 4 września 1924 w Warszawie; w czasie okupacji hitlerowskiej przebywał głównie w stolicy i kontynuował na tajnych kompletach naukę, rozpoczętą w Gimnazjum im. Jana Zamoyskiego. Żołnierz Armii Krajowej, więzień Pawiaka. Podczas powstania warszawskiego walczył na Mokotowie (wzięty do niewoli, przebywał w obozach jenieckich na terenie Rzeszy, skąd powrócił w roku 1945), odznaczony Krzyżem *Walecznych*. Po wojnie studiował filozofię i socjologię na Uniwersytecie Warszawskim. Debiutował

w czasopiśmie „Dziś i Jutro” (1946, nr 16) wierszem o Staffowskim tytule *Ptakom niebieskim*, pisał jednak już wcześniej (rękopisy wstrząsających wierszy z lat 1943-1948, cykl *Siedem wierszy*, wiersze *W byłym getcie*, *Jehowa*, tom *Uśmiech w oratorium* przechowuje Biblioteka Krasińskich w Warszawie). Debiutancki tom wierszy pt. *Ołowiani żołnierze* opublikował w roku 1948. Dwukrotnie żonaty (Wanda Komala, 1950; Elżbieta Bussold, ocalała z getta warszawskiego, 1968), ojciec trzech córek: Krystyny, Magdaleny, Anny. Członek Polskiego PEN Clubu, ZZLP, potem ZLP, a od 1989 – Stowarzyszenia Pisarzy Polskich, sygnatariusz „Memoriału 59” (1975, przeciw zmianom w Konstytucji PRL), objęty zakazem druku (1976-1980), członek Komitetu Obrony Robotników. Wśród wielu nagród, jakie otrzymał za swoją twórczość, warto wskazać na izraelską nagrodę literacką „Kacelnika” (za twórczość związaną z Zagładą Żydów, 1986). Zmarł 9 maja 2006, pochowany na Powązkach w Warszawie¹.

Czytanie porównawcze a topika i tematologia - dwa wiersze

Obydwa wiersze dotyczą tego samego miejsca – Ściany Płaczu w Jerozolimie. Można zatem osiłą porównania uczynić miejsce. To, po pierwsze, istniejące realnie, najświętsze miejsce Żydów (przechowywano tam Arkę Przymierza) – jedyną pozostałość po Drugiej Świątyni Jerozolimskiej (zburzonej przez Rzymian pod wodzą Tytusa w roku 70. n.e.), zwana też Murem Zachodnim. Pobożni Żydzi wierzą, że po przyjściu Mesjasza Świątynia Jerozolimka zostanie odbudowana (Bergman 2003, 677-678). A także, po drugie, topos (Abramowska 1982, 3-23; Curtius 1997) kultury judejskiej i śródziemnomorskiej. Wreszcie, po trzecie, wielka metafora (Gasset 1996, 144-163) tradycji europejskiej.

Polscy poeci odwołując się zarówno do topiki, jak i do metaforyki, odnoszą się także do miejsca realnego. Przyjrzyjmy się obydwu wierszom. Ten autorstwa Broniewskiego został opublikowany w Jerozolimie, w „Gazecie Polskiej”, w numerze 56 z 1943 roku, a potem w tomie poety-żołnierza pt. *Bagnet na broń* (1943):

Kilka starych kamieni
i płacz – przez tysiące lat...
Gdybym mógł to zamienić
na Wierzbową i Nowy Świat,

szedłbym z Ziemiańskiej do Ipsu
płacząc rzewnymi łzami,
a we mnie Apokalipsą,
babilońskimi rzekami

¹ Kreśląc losy poetów – Broniewskiego i Ficowskiego – wykorzystałam biogramy stworzone przeze mnie na potrzeby haseł w leksykonie literatury Zagłady. Por. Katarzyna Kuczyńska-Koschany, [Hasła] *A Reading of Ashes' (Odczytanie popiołów)*, Władysław Broniewski, *Selected Poetry (Poezje wybrane)*, w: *Handbook of Polish, Czech, and Slovak Holocaust Fiction. Works and Contexts*, 2021, edited by Elisa-Maria Hiemer, Jiří Holý, Agata Firlej, Hana Nichtburgerová, Berlin / Boston, s. 350-353, 365-368.

łkałoby i szlochało
Jeremiaszową pieśnią
serce, to znaczy: chaos,
warszawskie serce po Wrześniu.

Ten wiersz, który krwawi i szydzi,
te słowa już nic nie znaczą:
przyszedłem tu płakać, Żydzi
pod Ścianą Płaczu (Broniewski 2014, 294-295).

Broniewski dokonuje niejako odwrócenia toposu, wykorzystuje go na wspak: pod Ścianą Płaczu w Jerozolimie opłakuje okupowaną Warszawę (Wrzesień – pisany wielką literą – to, oczywiście, płacz po klęsce wrześniowej '39 roku), a trzy z czterech strof to jedno zdanie – długie jak szloch. Poeta (wydaje się rzeczą naturalną utożsamiać ja liryczne – (auto)biograficznie – z samym Broniewskim, skoro szedł szlakiem bojowym z Armią Andersa i przebywał w Jerozolimie w 1943 roku)² chroni się jednak równocześnie w cieniu Ściany Płaczu, w owym „płaczu – przez tysiące lat...”, płaczu niejako starszym, większym. Wiersz staje się modlitewną prośbą o możliwość łkania (płaczu serca, co ważne) nad nieszczęściem własnej ojczyzny w tym miejscu, które stało się miejscem już nie tylko żydowskim, lecz miejscem wielkiego lamentu wszelkich pokonanych, podbitych, okupowanych. Wiersz kipi od emocji: „krwawi i szydzi”, płacze, marzy, chce zamienić Jerozolimę – miejsce najświętsze dla Europejczyka (obok Rzymu i Aten – kolebkę tożsamości) – na Warszawę, tę, którą pamięta sprzed klęski wrześniowej. Wypowiada zatem – wierszem – swego rodzaju modlitwę prośbą heretyka: miejsce, za którym tęskni, na całym świecie, prześladowany Żyd – dla pozbawionego ojczyzny i jej stolicy Polaka jest, tylko i aż, przystankiem w drodze.

Drugi z poetów, Jerzy Ficowski, wydał wiersz pt. *Ściana płaczu*³ w *Odczytaniu popiołów* (1979) – tomie poetyckim przełomowym dla polskiego procesu przyswajania prawdy o Zagładzie Żydów. Ficowski nie uniikał w tym tomie wyznań o współwinie, jaką jest obojętność bądź brak działania, a także o bezradności tych, którzy na Szoa patrzyli – wiersz inicjalny tomu rozpoczyna się słowami „nie zdołałem ocalić / ani jednego życia”⁴, znaleźć w nim można tak wstrząsające i nowe, gdy myśleć o sposobie pisania, rejestrze poetyckim, wiersze, jak *Epitafium żywcem umarłego, 5 VIII 1942* (dedykowany pamięci Janusza Korczaka), *Sześćioletnia z getta żebrząca na*

² Znamy nawet, dzięki Maciejowi Tramerowi, który umieszcza w swej monografii podobiznę rękopisu *Ściany Płaczu*, datę dzienną powstania wiersza: 23 lutego 1943. Zob. Tramer M., 2010, *Brudnopis in blanco. Rzecz o poezji Broniewskiego*, Katowice, s. 217.

³ Pisownia tytułu jest niestabilizowana – od *Ściany Płaczu* w londyńskim wydaniu *Odczytania popiołów* (1979), ale tam też tylko w spisie treści, gdyż wszystkie tytuły nad wierszami zapisano wersalikami – po różne wersje w innych wydaniach, z przeważającą ilościowo *Ścianą płaczu*. Za te informacje i błyskawiczną kwerendę porównawczą dziękuję serdecznie wydawcy Jerzego Ficowskiego – Piotrowi Sommerowi (który także nie podjął się ostatecznego rozstrzygnięcia intencji autora wiersza). Na potrzeby mojej interpretacji przyjmuję więc – niestety, arbitralnie – wersję *Ściana płaczu*, mając w pamięci obydwie możliwości.

⁴ Ficowski J., [inc.] *nie zdołałem ocalić*, w: *Lewe strony widoków*, 2014, Sommer P., (wybrał i oprac.) Poznań, s. 139.

Smolnej w 1942 roku, Pożydowskie, (inc.) Muranów góruje (o terenie byłego getta, obecnie ludnej dzielnicy mieszkaniowej Warszawy, osiedlach pobudowanych na gruzach i na ludzkich popiołach Ficowski pisze: „Muranów góruje / na warstwach umierania / fundament wsparty o kość / piwnice w wyrwach / opróżnionych z krzyku”; i dalej: „chciałbym tylko milczeć / a milcząc kłamię // chciałbym tylko iść, a idąc depczę”). Tom *Odczytanie popiołów* zamyka wiersz pt. *Twoje matki obie* (dedykowany: Biecie, z miłością) – opowieść o ocaleniu żony poety, Elżbiety Bussold-Ficowskiej, która jako noworodek została przeszmyglowana z getta na tzw. aryjską stronę Warszawy: biologiczna, żydowska matka przekazała ją polskiej, przybranej (wygłosowa strofa brzmi: „To Twoje matki obie / nauczyły cię / tak nie dziwić się wcale / kiedy mówisz / JESTEM”; Ficowski 2014, 163 – podkr. Autora).

Zazwyczaj czyta się wiersz *Ściana płaczu* właśnie w odniesieniu do rodzimego tomu, tu jednak zestawiam go – tematologicznie i topicznie – z utworem Broniewskiego. **Następuje wychylenie ku porównaniu – teksty Ficowskiego i Broniewskiego stają się dla siebie nawzajem kontekstami.** Najpierw przytoczę drugi wiersz i przedstawię jego interpretację, a później nastąpi dłuższa dygresja o istocie interpretacji porównawczej. Oto wiersz:

przez tysiąc dziewięćset lat
rzucali szlochem
o ścianę

więc im wzniesiono
cztery ściany płaczu

i w czterech ścianach
zglądano dokładnie
płacz wszystkich
i płacz tego płaczu
i łzę dziesiątą po jankielu
do ostatniego pokolenia
łez

więc jeszcze kret
nosi żałobę
i budzi kretowiska
wyrzuty ziemi (Ficowski 2014, 140)

Cały wiersz jest oparty na grze z polską frazeologią i na aluzjach literackich: w „rzucali szlochem / o ścianę” słychać „rzucali grochem o ścianę”; w sformułowaniu „cztery ściany płaczu” – potoczne „własne cztery ściany” jako synonim domu, ale przecież także Tuwimowe „Oto dom mój: cztery ściany wiersza / W mojej pięknej ojczyźnie-polszczyźnie”⁵; we „łzie dziesiątej po jankielu” brzmi echo „siódmej wody po kisielu” (ale znaczenie drastycznie się zmienia, gdy pomyśleć o znaczeniu samego Jankiela w kulturze polskiej, jego randze Żyda polskiego – patrioty; tu zapisano ponadto

⁵ Tuwim J., 1936, *Zieleń. Fantazja słowotwórcza*, „Wiadomości Literackie”, nr 28, s. 1.

„jankiel” małą literą – uczyniono zeń eponim i symbol jednocześnie); kret-żałobnik jest, oczywiście, z wiersza Czesława Miłosza *Biedny chrześcijanin patrzy na getto* – to on pozostaje strażnikiem najtrudniejszej nawet pamięci, pamięci o winach własnych, pamięci tych Polaków, którzy nie pomagali Żydom podczas Zagłady.

Może jednak, z punktu widzenia osoby piszącej interpretację porównawczą, najlepszym punktem wyjścia byłoby nie poszukiwanie różnic w poetyce obydwu czytanych tutaj wierszy (u Broniewskiego – dykcja skamandrycka czy około-skamandrycka, u Ficowskiego – szczególne lingwistyczne zapisanie pamięci kultury – po Mickiewiczu, Leśmianie, Tuwimie), lecz podobieństwo strof inicjalnych:

U Broniewskiego:

Kilka starych kamieni
i płacz – przez tysiące lat...

U Ficowskiego:

przez tysiąc dziewięćset lat
rzucali szlochom
o ścianę

Do owego odwołania do prastarej historii narodu żydowskiego, historii założycielskiej dla każdego Europejczyka i dla każdej Europejki, wróćę we właściwej interpretacji, czyli w końcowej części artykułu.

Interpretacja porównawcza - czym jest?

Odwołam się do klasycznych, a – niestety – zbyt rzadko wykorzystywanych w praktyce szkolnej, artykułów Bożeny Chrzęstowskiej *O interpretacjach porównawczych* (1980) oraz *O interpretacji porównawczej – po latach* (1997). Nim trafiła do arkuszy maturalnych dla wybierających bardziej zaawansowany wariant egzaminu dojrzałości z języka polskiego, interpretacja porównawcza – jako zadanie – królowała podczas kolejnych Olimpiad Literatury i Języka Polskiego⁶.

Bożena Chrzęstowska nazywa interpretację porównawczą „sytuacją istotnie problemową” i dodaje:

Wykonanie tego zadania wymaga sprawności wysokiej klasy: przede wszystkim umiejętności samodzielnego problematyzowania podanego tematu, w tym wypadku – zestawu tekstów, dostrzeżenia podobieństw i różnic w poetyce porównywanych utworów, podporządkowania założonej problematyce interpretacyjnej techniki opisu i analizy, umiejętności wyboru właściwych kontekstów, wreszcie wartościowania (Chrzęstowska [1980] 2009, 89).

Wreszcie – konkluduje: „Interpretacje porównawcze umożliwiają najpełniejszą ocenę kultury literackiej uczniów: ich inteligencji, samodzielności i wrażliwości humanistycznej” (Chrzęstowska [1980] 2009, 89).

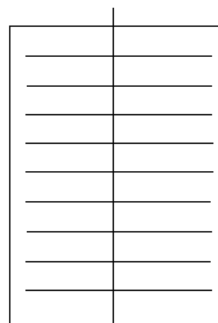
⁶ Pisząca te słowa, w kwietniu 1989 roku, zajmowała się (jako olimpijka) w warszawskim Pałacu Staszica porównawczo dwoma wierszami. Były to *Syberie* Norwida i *Rok 1945* Miłosza.

By pokazać, jak wymagającą formą jest interpretacja porównawcza, prowadzi nas nestorka polskiej metodyki przez zestawienie rozprawki – jako typu pracy pisemnej, wymagającej zmysłu syntezy oraz umiejętności przekonującej argumentacji, z interpretacją pojedynczego tekstu literackiego, gdzie niezbędna będzie raczej „umiejętność obserwacji szczegółu i to – dodajmy – istotnego szczegółu z punktu widzenia hipotezy interpretacyjnej” (Chrzęstowska [1980] 2009, 91). Hipoteza interpretacyjna to zdolność do trafnego wskazania na dominantę interpretacyjną wiersza, a w przypadku interpretacji porównawczej – tego, co istotnie łączy dwa teksty. Pisze Chrzęstowska:

Zadaniem interpretatora jest bowiem **nie tylko porównanie poetyki i wyjaśnienie sensu dwóch tekstów, ale i odkrycie zasady, na której podstawie dokonano zestawienia**. Nie jest ono przypadkowe, zawsze coś łączy dwie odmienne realizacje poetyckie: **temat, postawa wobec świata, klimat, poetyka** itp. Toteż umiejętność sprobmatyzowania podanego zestawu, określenia jego podobieństw i różnic, jest podstawowym zadaniem kandydata (Chrzęstowska [1980] 2009, 91, podkr. KKK).

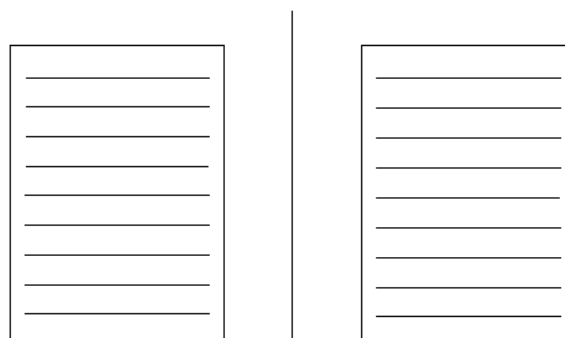
Zatem w interpretacji pojedynczego utworu oś interpretacji przebiega wewnątrz interpretowanego tekstu⁷, zaś w porównawczej pomiędzy, jak na podanym poniżej schemacie:

Wzór interpretacji pojedynczego tekstu



oś interpretacyjna

Wzór interpretacji porównawczej



oś interpretacyjna

⁷ Na ten temat: Chrzęstowska B., Wysłouch S., 1978, *Poetyka stosowana*, Warszawa, s. 482-485.

Ciekawa i dająca do myślenia jest „typologia wypowiedzi interpretacyjnych”, zaproponowana przez inicjatorkę i redaktorę wielu nowatorskich podręczników szkolnych. Chrzastowska wyróżnia pięć rodzajów uczniowskiego podejścia do interpretacji porównawczej: wypowiedź eseistyczną, wypowiedź zbliżoną do krytyki literackiej, zapis lektury „rozumiejącej”, sumienną i poprawną analizę porównawczą oraz historycznoliteracką interpretację porównawczą (Chrzastowska [1980] 2009, 93). W złym wykonaniu, w swego rodzaju karykaturze tego, czego osoba oceniająca oczekiwałaby po danym typie interpretacji porównawczej:

- 1) eseistyka przeradza się w emocjonalne impresje,
- 2) krytyka literacka – w gołosłowne i bezwzględne wartościowanie,
- 3) zapis lektury rozumiejącej – w streszczenie przeplatane cytatami,
- 4) sumienna analiza – w mechaniczny i drobiazgowy opis utworu,
- 5) interpretacja historycznoliteracka – w „przyklejanie etykiet” (Chrzastowska [1980] 2009, 94).

Postulatem Bożeny Chrzastowskiej z roku 1997, kiedy interpretacja porównawcza pojawiła się jako jeden z możliwych do wyboru tematów maturalnych i przestała już tylko ekskluzywnie dotyczyć wybranych, najzdolniejszych – czyli (najczęściej przedtem) olimpijczyków i olimpijek – pozostaje ten, nieustannie przez nią powtarzany postulat, **„BLIŻEJ TEKSTU”** w szkole! Autorka *Przedmiotu, podmiotu i procesu* pisze (wytyłuszczonym przez nią samą drukiem): **„nie można oczekiwać na maturze tych umiejętności, których nie kształtujemy”** (Chrzastowska [1997] 2009, 121). I streszcza „potoczne sądy polonistów w tej kwestii”:

- uczniowie nie wybierają tego tematu, bo nie lubią wierszy,
- jeden utwór poetycki do analizy stanowi dopuszczalny stopień trudności,
- poezja jest zbyt trudna, by mogła służyć jako podstawa egzaminowania,
- odbiór poezji i jego pisemne świadectwa nie poddają się standaryzacji i nie sposób ustalić kryteriów oceniania takich prac,
- forma interpretacji porównawczych, jako najtrudniejsza, może funkcjonować z pożytkiem jedynie na olimpiadzie literatury (Chrzastowska [1997] 2009).

Zatem – dodam od siebie – zakładamy, iż istnieją tylko uczniowie mniej zdolni i średnio zdolni. Nie ma zdolnych i bardzo zdolnych? Jeśli coś ma istnieć poza standardem, to chyba właśnie wolne gry interpretacyjne, swobodna wypowiedź osoby wrażliwej, inteligentnej i odczytanej – oceniana przez inną osobę wrażliwą, inteligentną i odczytaną. Dlaczego nie na maturze?

Jak wiersze Broniewskiego i Ficowskiego interpretować porównawczo?

Odwołam się najpierw do własnych słów, zapisanych przy okazji współpracy z Profesorem Bożeną Chrzastowską nad jednym z podręczników serii *Skarbiec*:

Tytuł jest naturalnym kluczem do rozumienia tekstu literackiego, rodzajem kwintesencji, czasami (...) – kontrapunktem. Analiza porównawcza tytułów

zestawianych wierszy pozwala wypróbować własny warsztat w mikroskali, na materiale minimalnym; poza tym, i to chyba korzyść największa, pozwala sformułować wstępną hipotezę, wysławić pierwsze, intuicyjne rozumienie, które w toku dalszych czynności interpretacyjnych powinno się « sprawdzić »: potwierdzić lub zanegować (KKK, 168).

W przypadku wierszy Broniewskiego i Ficowskiego tytuły są – na pierwszy rzut oka – identyczne. Ale diabeł – zwłaszcza w tak wymagającej nianusowania pracy myślowej jak porównanie wierszy – tkwi w szczegółach.

U Broniewskiego – *Ściana Płaczu* – majuskułami, z szacunku, a także oficjalnie – taki byłby też zapis w przewodniku czy w źródle historycznym (by odróżnić tę jedną jedyną na świecie Ścianę Płaczu, pozostałość Drugiej Świątyni Jerozolimskiej, od innych – funkcjonujących jako metafora lub/i eponim). To także klamra wiersza – jego ostatni wers brzmi: „pod Ścianą Płaczu”. U Ficowskiego – *Ściana płaczu* – sugeruje znaczenia przeniesione do świata Szoa i będzie poddawana grze słów w wierszu, którego poetyki immanentnej dominantą jest właśnie taka gra znaczeniami, frazeologizmami i aluzjami literacko-kulturowymi, byśmy – czytając – znaleźli się w świecie Zagłady Żydów. Tytuł Broniewskiego mieszka więc w Jerozolimie, a jego ja liryczne tęskni do Warszawy i Warszawę oplakuje; w tytule Ficowskiego jest już zakodowana metafora zagładowa – dlatego nie zapisuje on nazwy jerozolimskiego miejsca świętego, lecz konstruuje z ziemi, która żyła i na której żyli Żydzi polscy, „cztery ściany płaczu” – dom przemieniony w komorę gazową, w bydłęcy wagon.

„Następnym krokiem powinna być **segmentacja tekstów, czyli wyodrębnienie i nazwanie części znaczących w obydwu wierszach**” (KKK, 169). Wiersze Broniewskiego i Ficowskiego są pod tym względem wyjątkowo interesujące, bo stroficzne. W zasadzie strofa, według wszelkich reguł poetyki, jest częstką zamkniętą znaczeniowo i wersyfikacyjnie; jeśli przerzutnie między wersami zdarzają się w polskiej wersyfikacji dość często (stosował je już Jan Kochanowski), to przerzutnia międzystroficzna (nieodkryte składniowe i semantyczne strofy i „dopowiedzenie” w kolejnej⁸) zdarza się sporadycznie (wręcz rzadko) i jest miejscem nacechowanym w wierszu. Inny jest stosunek Ficowskiego do strofiki – utrzymuje on wszelkie przerzutnie w granicach strof (czyni z nich skrytki, schowki, ziemianki, komory gazowe, bydłące wagony,), a inny Broniewskiego – po pierwszym zdaniu, zawartym w dwu wersach (bez przerzutni) „Kilka starych kamieni / i płacz – przez tysiące lat...”, w trzecim wersie następuje złamanie strofy przerzutnią i zdanie-płacz toczy się przez kolejnych dziesięć wersów (i aż trzy strofy), lekceważąc granice stroficzne, a czasem nawet naruszając je przerzutniowo, na przykład we frazie „babilońskimi rzekami // lkałoby i szlochało”. Mówiąc inaczej: Ficowski więzi płacz w innych ścianach, nie tych z murów Jerozolimy, lecz tych z czasów okupacji

⁸ Czasem typ strofiki domaga się wręcz tego dopowiedzenia jak Dantejska tercyna, ale to nie ten przypadek, który tu analizuję.

hitlerowskiej i Zagłady Żydów w Polsce, umieszcza go w przestrzeniach śmiercionośnych; Broniewski uwalnia płacz – pozwala mu spod jerozolimskiej Ściany Płaczu pofrunąć do Warszawy, rymuje „Ipsu” z „Apokalipsą”, „Jeremiaszową pieśnią” z „serce po Wrześniu”, miesza geografie rzeczywistą z geografie imaginacyjną własnego serca (Ściana Płaczu i Jerozolima z Wierzbową, Nowym Światem i Ziemiańską), topikę biblijną (Apokalipsa, Jeremiasz, rzeki Babilonu) z polską (Wrzesień).

Z dwu tak różnych segmentacji omawianych wierszy wynika wprost sugestia znaczeniowa: Ficowski napisał wiersz żałobny, tren po zamordowanych Żydach polskich; Broniewski – rozpaczą i bezradnością naruszając tabu miejsca („Ten wiersz, który krwawi i szydzi, /te słowa już nic nie znaczą:/przyszedłem tu płakać, Żydzi / pod Ścianą Płaczu”) – szuka azylu tam, gdzie go rzucił żołnierski i wojenny los. Wiersz Broniewskiego ma budowę zamkniętą, schronienie może być także błędnym kołem. Wiersz Ficowskiego – otwartą, kończy się nakazem pamięci czy wręcz skandalem pamięci (tak można czytać postać kreta, który „budzi kretowiska / wyrzuty ziemi”).

U Ficowskiego nadmiar płaczu nie da się wypłakać – stąd jego hipertrofia w jednej ze strof. Nie istnieje nigdy zbyt wiele płaczu po zagładzie całego narodu. Nie unosi go jedna ściana płaczu, trzeba w wierszu zbudować (i ocalić) ich więcej.

U Broniewskiego – nie ma znaczeń niemożliwych dla tęsknoty. Jak Tuwimowi w Brazylii przyśniły się kwiaty polskie (i z tego marzenia wziął się najpiękniejszy może poemat w polskiej literaturze), tak autorowi *Drzewa rozpaczającego* uroiły się ulice i kawiarnie warszawskie, gdy płakał pod Ścianą Płaczu w Jerozolimie...

Bibliografia:

- Abramowska Janina, 1982, *Topos i niektóre miejsca wspólne badań literackich*, „Pamiętnik Literacki”, nr 1-2, s. 3-23.
- Bergman Eleonora, 2003, [hasło] *Świątynia Jerozolimska*, w: *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 2, Borzymińska Z., Żebrowski R. (red.), Warszawa, s. 677-678.
- Broniewski Władysław, 2014, *Ściana Płaczu*, w: *Wybór wierszy*, Bujnicki T. (wstęp i oprac.), BN I 322, Wrocław, s. 294-295.
- Chrzastowska Bożena, [1980] 2009, *O interpretacjach porównawczych*, w: *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Kwiatkowska-Ratajczak M., Wantuch W. (wybór i oprac.), Poznań, s. 89-114.
- Chrzastowska Bożena, [1997] 2009, *O interpretacji porównawczej – po latach*, w: *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Kwiatkowska-Ratajczak M., Wantuch W. (wybór i oprac.), Poznań, s. 115-121.
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1978, *Poetyka stosowana*, Warszawa.

- Curtius Robert Ernst, 1997, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, Borowski A. (przeł. i oprac.), Kraków.
- Ficowski Jerzy, 2014, *Lewe strony widoków*, Sommer P. (wybrał i oprac.), Poznań.
- Ficowski Jerzy, 1979, *Odczytanie popiołów*, Londyn.
- Gasset José Ortega y, 1996, *Dwie wielkie metafory (W dwusetną rocznicę urodzin Kanta)*, w: *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*, Niklewicz P. (przeł.), Warszawa, s. 144-163.
- Janion Maria, 2007, „W starych szmatach żołnierskich”, w: *Płacz generała. Eseje o wojnie* [wyd. II, poszerzone], Warszawa, s. 267-275.
- Kuczyńska-Koschany Katarzyna, 2004, *W drodze. Wzór interpretacji porównawczej*, w: *Staropolskie korzenie współczesności. Podręcznik do klasy III liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Poznań, s. 166-171 [z serii: *Skarbiec języka, literatury, sztuki*, Chrzastowska B. (red.)].
- Kuczyńska-Koschany Katarzyna, 2021, [Hasła] ‘A Reading of Ashes’ (*Odczytanie popiołów*), Władysław Broniewski, *Selected Poetry (Poezje wybrane)*, w: *Handbook of Polish, Czech, and Slovak Holocaust Fiction. Works and Contexts*, edited by Elisa-Maria Hiemer, Jiří Holý, Agata Firlej, Hana Nichtburgerová, Berlin / Boston, s. 350-353, 365-368.
- Tramer Maciej, 2010, *Brudnopis in blanco, Rzecz o poezji Broniewskiego*, Katowice.

O Autorce:

Katarzyna Kuczyńska-Koschany – profesor tytularna, polonistka, komparatystka, eseistka, autorka wierszy, prozy poetyckiej i autobiograficznej. Zajmuje się interpretacją poezji, recepcją poetycką w Polsce (Rilke, Rimbaud), Zagładą Żydów, synapsami poezji i plastyki, europejskim i polskim esejem literackim, polską poezją dziecięcą. Autorka książek: *Rilke poetów polskich* (2004; wyd. II, 2017), *Rycerz i Śmierć. O „Elegiach duinejskich” Rainera Marii Rilkego* (2010; wyd. II, 2015), *Interlinie w ciemności. Jednak interpretacja* (2012), *„Все поэты жиды”. Antytotalitarne gesty poetyckie i kreacyjne wobec Zagłady oraz innych doświadczeń granicznych* (2013), *Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konteksty* (2016), *Nikt nie widzi dobrze. Eseje* (2018), *Tuwim. Pęknięcie* (2021). Opublikowała tom prozy poetyckiej *Zielony promień* (2006). Edytorka wierszy Anny Pogonowskiej (2018) oraz Ireny Tuwim (2020). Współautorka podręcznika licealnego *Staropolskie korzenie współczesności* (2004), wyróżnionego przez PAU. Opiekunka Koła Miłośników Kultury i Literatury Żydowskiej „Dabru emet” (UAM), członkini Komitetu Nauk o Literaturze PAN, Otwartej Rzeczypospolitej, Polskiego PEN Clubu.

Razem czy osobno? Znaczenie płci w szkolnej nauce języka obcego

Together or separately? The importance of gender
in learning a foreign language at school

Marcin Legeżyński,
Szkoła Podstawowa „Skrzydła” Fundacji Sternik Poznań

Abstract: The study deals with the most important differences visible in the process of learning a foreign language between male and female students. The author of the text analyzes the reasons for these differences at the level of physiology and psychology of students and lists the most important elements that should be present in a differentiated education lesson.

Key words: Single-sex education, gender, motivation, motivating techniques, social status, learning foreign languages.

Streszczenie: Opracowanie podejmuje temat najważniejszych różnic widocznych w procesie uczenia się języka obcego pomiędzy uczniami płci męskiej i żeńskiej. Autor tekstu analizuje przyczyny tych różnic na poziomie fizjologii i psychologii uczniów oraz wymienia najważniejsze elementy, które powinny być obecne w lekcji edukacji zróżnicowanej.

Słowa kluczowe: edukacja zróżnicowana, płeć, motywacja, techniki motywujące, status społeczny, nauka języków obcych

Zastanawiając się nad sposobem uczczenia pamięci pani profesor Bożeny Chrzastowskiej, zaprzyjaźnionej wprawdzie z moimi rodzicami, lecz dla mnie pozostającej głównie autorką książek z ich biblioteki, zdecydowałem się pozostać na gruncie bliskiej Jej metodyki nauczania. Nauczania języka – ponieważ wiem, że obok problemów literaturoznawczych zawsze żywo obchodziły Ją lingwistyczne aspekty edukacji. Nauczania języka obcego – ponieważ w tym zakresie mieszczą się moje zainteresowania i kompetencje anglisty.

Zagadnienie, które tu najogólniej przedstawię, ma charakter interdyscyplinarny i mieści się w nurcie badań stosunkowo szeroko omawianych w anglojęzycznej literaturze przedmiotu. Zamierzam więc podsumować prezentowane w niej ustalenia na temat najważniejszych różnic widocznych w procesie uczenia się języka obcego pomiędzy uczniami

płci męskiej i żeńskiej. Zagadnienie to wypełniło jeden z rozdziałów mojej pracy dotyczącej metodyki nauczania języków obcych pt. *How to increase motivation for learning a foreign language in a single-sex school?* (Oxford 2020). Zgłębiając literaturę przedmiotu, dotarłem do wielu nietłumaczonych na język polski opracowań, z których zaledwie część wskażę w stosunkowo obszernej bibliografii umieszczonej na końcu artykułu. Materiał ten, jak sądzę, może mieć praktyczne znaczenie w projektowaniu metod nauczania, a także szerzej, w dyskusji o koedukacyjnym lub rozdzielnym trybie dydaktyki.

Większość dostępnych obecnie opublikowanych wyników badań naukowych nie ujmuje różnic międzypłciowych jako jednego z istotnych czynników wpływających na proces uczenia się, wpisując się tym samym – być może – w poprawny politycznie, choć dość oderwany od rzeczywistości edukacyjnej trend traktowania obu płci w identyczny sposób. Różnice te jednak istnieją. Zaskakiwać może także fakt, że w przypadku nauki języków obcych ich skala zwiększa się wraz z upływem czasu.

Dobrym tego przykładem może być badanie przeprowadzone przez Van der Slika, Van Houta i Schepensa w 2015 roku na grupie 2700 imigrantów uczących się języka niderlandzkiego jako języka obcego w Holandii. Badana populacja pochodziła z 88 państw i posługiwała się 49 różnymi językami ojczystymi, zarówno indoeuropejskimi, jak też innymi. Dane użyte do badań pochodziły z oficjalnego testu państwowego (State Examination of Dutch as a Second Language) przeprowadzonego w latach 1995-2004 i obejmowały szeroki zakres kompetencji: pisanie, czytanie, rozumienie ze słuchu oraz mowę. Analiza wyników badań pozwoliła badaczom na udowodnienie istnienia znaczącej przewagi kobiet nad mężczyznami w nauce języka obcego, która zwiększała się w miarę upływu czasu nauki.

W znanej, dawno wydanej książce *Brain Sex (Płeć mózgu)* autorzy, David Jessel i AnneMoir, dowodzili istnienia „prawdziwych różnic między mężczyzną a kobietą”. Wczesne badania nad rolą płci w procesie uczenia się podjęte przez Clare Burstall (1975), jak również bardziej współczesne, przeprowadzone przez Trevora McDonalda i Johna Boyda z Nuffield Foundation (2000) oraz Beatrice Davies (2004), potwierdzają przewagę dziewczynek nad chłopcami w nauce języka obcego i sugerują konieczność dostosowania strategii dydaktycznych do tych różnic. Zadaniem kluczowym wydaje się więc odpowiednie przygotowanie pedagogów do efektywnego wykorzystania – zróżnicowanych ze względu na płeć – technik motywujących uczniów do nauki. W odpowiedzi na pytanie, jak to zrobić, pomoże rzut oka na ogólną koncepcję edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć.

Dyskusja nad wyższością edukacji koedukacyjnej toczy się w świecie pedagogiki od dawna. Oba modele mają prawdopodobnie tak wielu zwolenników, jak i przeciwników. Pod względem kryterium płci uczniów edukacja funkcjonuje obecnie w co najmniej trzech postaciach: szkół koedukacyjnych, klas jednopłciowych w szkołach koedukacyjnych oraz szkół tzw. edukacji

zróżnicowanej, czyli jedнопłciowych. Efektywność klas i szkół jedнопłciowych jest potwierdzana przez większość badaczy, choć dostępne opracowania nie są zgodne co do wielkości tej przewagi nad modelem koedukacyjnym. Spektrum opinii oscyluje między jedną z niewielu przeprowadzonych dotąd metaanaliz zagadnienia edukacji zróżnicowanej w pracy Margaret Signorelli, Amy Roberson Hayes i Yidi Li (2013), którzy dostrzegają jedynie marginalnie lepsze wyniki nauczania języka w szkole jedнопłciowej, a wyraźnie lepszymi wynikami zaobserwowanymi w edukacji zróżnicowanej przez Sheree Gibb i innych (2008), którzy równocześnie stwierdzają, że dziewczynki osiągają zdecydowanie większą korzyść z edukacji jedнопłciowej niż chłopcy.

Inni badacze zwracają także uwagę na społeczny wymiar funkcjonowania uczniów w jedнопłciowym środowisku szkolnym. Teresa Mendez (2004) przestrzega przed zgubnym, jej zdaniem, wpływem takiego środowiska na rozwój społeczny uczniów, którzy mogą napotkać problemy w późniejszych relacjach z płcią przeciwną. Ryzyko to jest jednak niwelowane, zdaniem innych, przez wpływ środowiska rodzinnego czy koleżeńkiego, w którym uczniowie w naturalny sposób doświadczają międzypłciowych relacji społecznych. Teresa Hughes (2007) kładzie nacisk na pierwszorzędną rolę szkoły, jakim jest rozwój wiedzy i umiejętności merytorycznych uczniów, a jedynie w ograniczonym wymiarze rozwój społeczny.

Niektórzy znawcy, idąc drogą kompromisu, proponują dostosowanie strategii nauczania do różnic międzypłciowych przy zachowaniu koedukacyjnej formy szkoły. David Kommer (2006) sugeruje pracę z uczniami w sekwencji naprzemiennych ćwiczeń językowych dostosowanych do specyfiki płci oraz niedostosowanych do niej. Takie postępowanie miałyby na celu „przyzwyczajenie” uczniów do funkcjonowania w dwupłciowej rzeczywistości, wykorzystując jednocześnie ich specyficzne cechy i różnice w jak największej optymalizacji procesu nauczania.

W ostatnim czasie szczególnie popularnym tematem badań nad edukacją zróżnicowaną są neurologiczne różnice w funkcjonowaniu dziewczynek i chłopców. Jednym z autorytetów w tej dziedzinie stał się Leonard Sax z University of Pennsylvania. W swych pracach podkreśla on znaczne różnice między rozwojem mózgu u obu płci, które powinny determinować nie tylko metodykę nauczania, ale wręcz sposób wychowywania dzieci przez rodziców. Sax wymienia szereg ważnych różnic płciowych mających wpływ na procesy poznawcze. Należy do nich zmysł słuchu, o 38% sprawniejszy na pewnych etapach rozwoju u dziewcząt niż u chłopców. Należy też zdolność odczytywania i interpretowania mimiki, bardziej rozwinięta u dziewcząt, co Sax przypisuje chemicznym różnicom w budowie oka i receptorów mózgowych. Badacz dostrzega również bardziej rozwiniętą u chłopców wyobraźnię przestrzenną, przydatną w naukach ścisłych oraz przewagę dziewcząt w mowie i piśmie, przypisywaną większym rozmiarom *corpus callosum*, czyli spoidła mózgu – ciała modzelowatego (Sax 2005). Spostrzeżenia te

podzielają inni badacze. Diane Halpern i inni (2007) wskazują na lepszy rozwój kory mózgowej w prawej półkuli u chłopców jako na możliwą przyczynę ich przewagi w zadaniach wymagających wyobraźni przestrzennej. Inni sugerują, że lepszy rozwój płata czołowego mózgu oraz kory przedczołowej (*prefrontalcortex*) u dziewcząt jest powodem, dla którego osiągały one lepsze wyniki w naukach humanistycznych. Pewna grupa badaczy, wśród nich Cornelius Riordan (2015), ostrzega jednak przed pochopnym wyciąganiem wniosków z wymienionych różnic i bezpośrednim przekładaniem ich na praktyczny wymiar pracy z uczniami w szkole bez uwzględniania indywidualnych różnic między jednostkami.

Poza analizą fizjologicznych różnic w budowie mózgu obu płci trwają również badania nad znaczeniem pewnych mechanizmów hormonalnych, które w rozmaity sposób mogą wpływać na to, jak uczą się chłopcy i dziewczęta. Hormony te – wbrew temu, co dawniej sądzono – aktywne są we wszystkich strukturach mózgowych, a nie jedynie w podwzgórzu. Szczególnie mocno wydzielane są jednak w hipokampie, który odgrywa rolę w procesie zapamiętywania i uczenia się (McEwen, Milner 2017). Innym istotnym obszarem badań są tzw. etapy sensytywne w rozwoju dzieci, które – jak się wydaje – również przebiegają odmiennie u obu płci. Są to okresy, w których pewne części mózgu lub procesy mózgowe stają się wyjątkowo silne. Na przykład rozwój umiejętności matematycznych zachodzi w rozwoju chłopców wcześniej niż u dziewczynek, co może skutkować ich gorszymi wynikami nauki na wczesnych etapach edukacji. Odwrotnie rzecz ma się z rozwojem umiejętności językowych, który rozpoczyna się wcześniej u dziewcząt. Świadomość tych sekwencji powinna więc wywierać wpływ na planowanie nauczania chłopców i dziewcząt (Spielhofer, Benton, Schagen 2004).

Kwestia dyscypliny uczniów podczas zajęć szkolnych jest także zdezeterminowana przez ich płć. Stereotypowy obraz niesfornych chłopców i grzecznych dziewczynek potwierdza część badań naukowych (Francis 2004). Statystyczny chłopiec jest 20 razy bardziej skłonny do stosowania przemocy w szkole (Lever 1976). Chłopcy angażują się w ostre spory dość często, jednak szybko puszczają niesnaski w niepamięć i kontynuują przyjaźnie mimo wcześniejszych sporów. Dziewczęta z kolei, choć inicjują konflikty rzadziej, to gdy już do nich dojdzie, często eskalują spory, używając o wiele bardziej agresywnego języka i znacznie trudniej przychodzi im godzić się z innymi. Na wczesnych etapach edukacyjnych większa skłonność chłopców do przemocy znajduje wyraz nawet w wyborze tematów rysunków.

Wszystkie te uwarunkowania mają wielki wpływ na funkcjonowanie uczniów podczas lekcji i na kontakt z nauczycielami. Zaobserwowano na przykład, że dziewczęta dużo łatwiej nawiązują pozytywne i przyjazne relacje z nauczycielami, a wskutek tego bardziej angażują się w naukę materiału, który niekoniecznie wydaje im się atrakcyjny. Chłopcy z kolei trudniej znoszą nieatrakcyjne tematy i częściej na takich lekcjach przeskadzają (Duckworth, Seligman 2006). Bazując na dobrych stosunkach

z nauczycielem, dziewczynki chętniej korzystają z jego wsparcia w przypadku napotkania zbyt trudnych zadań. W klasie taka współpraca z nauczycielem podnosi bowiem status społeczny uczennicy. Podobne zachowanie u chłopców oznaczałoby jednak obniżenie statusu społecznego, więc chłopcy znacznie rzadziej proszą nauczyciela o pomoc, wybierając rozmowy z kolegami i przeszkadzanie w zajęciach (Sax 2005). Relacje z nauczycielem znajdują odzwierciedlenie także i w sposobie kontaktu wzrokowego. Dziewczynki na ogół czują się lepiej, utrzymując kontakt wzrokowy, podczas gdy chłopcy instynktownie odbierają taki kontakt jako oznakę wrogości (Sax 2005, 141). Wydaje się więc oczywiste, że stosowanie przez nauczycieli zróżnicowanych zachowań wobec dziewczynek i chłopców powinno być pomocne w nauczaniu.

Innym istotnym aspektem nauczania jest stosowanie elementów rywalizacji w czasie lekcji. Tradycyjnie uważa się je za atrakcyjne urozmaicenie nauki. Interesująca może się jednak okazać analiza efektywności strategii dydaktycznych w zależności od płci uczniów. Zauważono na przykład, że dziewczynki wykonują zadania edukacyjne ze znacznie gorszymi wynikami od chłopców, jeśli stosowany jest element rywalizacji. Natomiast ich wyniki są znacząco lepsze, gdy wykonują te same zadania, nie rywalizując z innymi. Uri Gneezy i Aldo Rustichini (2003) dochodzą do takich wniosków zarówno w badaniach zadań lekcyjnych, jak i sportowych. Natomiast Alison Booth i Patrick Nolen (2012) stwierdzają porównywalną preferencję zadań zawierających element rywalizacji zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców po warunkiem, że są one przeprowadzane w grupie niekoedukacyjnej. Wnioskować zatem można, że dziewczęta niechętnie rywalizują w takich sytuacjach z chłopcami, natomiast dobrze radzą sobie w grupach żeńskich. Chłopcy z kolei – jak się wydaje – nie podlegają podobnym ograniczeniom. Do zbliżonych wniosków dochodzą Muriel Niederle i Lise Vesterlund (2010) w badaniu szkolnych zadań matematycznych realizowanych przez uczniów obu płci. Część badaczy tłumaczy skłonność chłopców do rywalizacji ich większym zamiłowaniem do podejmowania ryzyka. Jak twierdzą James Byrnes, David Miller i William Schafer (1999), większość chłopców lubi podejmować ryzykowne zachowania, których dziewczęta unikają.

Jak jednak przedstawione różnice wpływają na specyfikę nauki języków przez uczniów obu płci? Większość badaczy podkreśla generalnie większą tendencję chłopców do wczesnego zniechęcenia się do nauki języka (Gardner, Lambert 1972). Dobór technik motywujących uczniów powinien zatem być uzależniony od ich płci. Przyjmuje się, że chłopcy lepiej reagują na techniki motywacji instrumentalnej. Tak więc wszelkie systemy punktów, plusów pisanych na tablicy, premiowania wysiłku na lekcji wyjściem na boisko lub ulubioną aktywnością po lekcji jest w ich przypadku bardziej skuteczne niż u dziewcząt. Natomiast dziewczęta, mając lepiej wykształcony system motywacji wewnętrznej, łatwiej rozumieją sens nauki języka i czerpią

satysfakcję z osiągnięcia nowych umiejętności w tej dziedzinie. Metody motywowania obu płci powinny być dostosowane do tych preferencji.

Warto tu przyjrzeć się szeroko ostatnio propagowanej strategii pracy w małych grupach na lekcjach języka obcego. O ile metoda ta może przynosić dobre efekty w pracy z uczniami płci żeńskiej, zwykle nie sprawdza się w przypadku chłopców. Leonard Sax opisuje swą wizytę w szkole podstawowej w Columbi, USA, gdzie metodę tę próbowano wykorzystać na lekcjach przedmiotów ścisłych. Podczas gdy dziewczynki biorące udział w lekcji pracowały w małych grupach efektywnie, chłopcy przeciwnie. W przypadku konieczności realizacji zadań, których w pełni nie rozumieli, zamiast poprosić o pomoc nauczyciela, co mogłoby zagrozić ich wizerunkowi w grupie, wybierali raczej dygresje obok tematu zadania, rozmowy o charakterze towarzyskim czy po prostu przeszkadzanie w lekcji. Dziewczynki natomiast zdawały nauczycielowi pytania i dzięki temu sprawniej wykonywały zadane ćwiczenia. Podobnie rzecz się ma z wykorzystaniem ruchu w czasie lekcji, zwłaszcza z młodszymi grupami wiekowymi. Dziewczęta zazwyczaj wolą spokojne siedzenie w ławce i skupienie, podczas gdy większość chłopców przejawia potrzebę stosowania przerw na gimnastykę śródlekcyjną, zadania obejmujące czynności, wstawanie z miejsc, działanie.

Ważnym aspektem praktycznego wykorzystania specyfiki edukacji chłopców i dziewcząt jest wskazanie konkretnych zasad, które mogłyby ułatwić działania dydaktyczne i uczynić je bardziej efektywnymi. Oto kilka przykładów, jakie kryteria warto uwzględnić, planując ćwiczenia w edukacji zróżnicowanej:

W grupach męskich:

- Stosunkowo częsta zmiana form aktywności, np. co 5 minut (I etap edukacyjny) i 10 minut (II etap); uzasadnienie: dłuższe okresy skupienia mogą być nieosiągalne dla chłopców; potrzebują oni przejścia do skrajnie różnej formy ćwiczenia, dlatego np. po 5 minutach pracy w zeszycie przechodzimy do ćwiczeń angażujących uczniów fizycznie, w rytm piosenki.

- Przydzielanie punktów, żetonów lub plusów jako gratyfikacji za poprawną odpowiedź czy dobrą pracę; uzasadnienie: chłopcy późno wykształcają system motywacji wewnętrznej, wymierna „korzyść” z wysiłku włożonego w naukę zaowocuje lepszymi rezultatami.

- Planowanie pracy w grupach na zasadzie rywalizacji, rzadziej współpracy; powód: ta pierwsza zadziała w przypadku chłopców prawdopodobnie lepiej.

- Skorelowanie tematyki wykorzystywanych tekstów z zainteresowaniami uczniów; uzasadnienie: uczniowie płci męskiej dużo trudniej skupiają się na tekstach abstrakcyjnych lub niezwiązanych bezpośrednio z ich zainteresowaniami.

- Sprawdzenie, czy nauczyciel mówi do uczniów odpowiednio głośno; uzasadnienie: próg percepcji werbalnej chłopców wymaga dużo głośniejszego przekazu.

W grupach żeńskich:

- Czy nauczyciel odwołuje się do motywacji wewnętrznej uczennicy, czy też „straszy” ocenami lub innymi konsekwencjami? W przypadku dziewcząt uwewnętrznienie motywacji jest warunkiem powodzenia.

- Czy plan lekcji nie zawiera zbyt wielu elementów zmiennych, np. nadmiaru różnych rodzajów ćwiczeń wymagających wstawania, przemieszczania się po sali itp.? Uczennice zazwyczaj czują się pewniej, siedząc na swoim miejscu, w warunkach sprzyjających skupieniu.

- Czy plan pracy w grupach opiera się na współpracy uczestniczek i nauczyciela? Dziewczęta pracują efektywniej, wspólnie dążąc do oczekiwanego celu, zamiast rywalizując. Chętnie przyjmują sugestie nauczycieli i starają się o dobre relacje z nimi.

- Czy nauczyciel należycie kontroluje poziom hałasu w sali? Percepcja werbalna dziewcząt nie pozwala na nadużywanie silnego głosu, zbyt głośne odtwarzanie nagrań dźwiękowych, itp.

Niektóre z opisanych wyżej różnic determinujących odmienną odmianę rozwoju oraz edukacji dziewcząt i chłopców mogą wydawać się oczywiste, zauważalne w codziennej praktyce szkolnej i wychowawczej. Moim zamiarem było przekonanie czytelnika, że owe różnice nie są postrzegane wyłącznie subiektywnie. Liczne prace specjalistyczne, które tutaj wskazywałem, dostarczają zobiektywizowanych, statystycznych danych na rzecz sensowności edukacji „rozdzielnościowej”. Co oczywiście nie musi być ostatecznym argumentem w dyskusji o modelach nauczania, nie tylko języków obcych.

Bibliografia:

- Booth Alison and Nolen Patrick, 2012, 'Choosing to compete: how different are girls and boys?', *Journal of Economic Behavior & Organization*, 81(2), s. 542-555.
- Byrnes James, Miller David and Schafer William, 1999, 'Gender differences in risk taking: A meta-analysis', *Psychological Bulletin*, 125(3), s. 367-383.
- Davies Beatrice, 2004, 'The gender gap in modern languages: A comparison of attitude and performance in year 7 and year 10.', *Language Learning Journal*, 29, str. 53-58. doi: 10.1080/09571730485200111
- Duckworth Angela and Seligman Martin, 2006, 'Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores', *Journal of Educational Psychology*, 98(1), s. 198-208.
- Francis Becky, 1999, 'Lads, lasses and (new) labour: 14-16-year-old students' responses to the 'laddish behaviour and boys' underachievement' debate', *British Journal of Sociology of Education*, 20, s. 355-373.
- Francis Becky, 2004, 'Classroom interaction and access: Whose space is it?', *Gender in Education 3-19: A Fresh Approach*, ed. H. Claire, 42-49. London: Association of Teachers and Lecturers.
- Gardner Robert and Lambert Wallace, 1972, *Attitudes and Motivation in Second*

- Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gibb Sheree, 2008, 'Effects of single-sex and coeducational schooling on the gender gap in educational achievement', *Australian Journal of Education*, 52(3), s. 301-317.
- Gneezy Uri and Rustichini Aldo, 2004, 'Gender and com - petition at a young age', *The American Economic Review*, 94(2), s. 377-381.
- Halpern Diane, 2007, 'The science of sex differences in science and mathematics', *Psychological Science in the Public Interest*, 8(1), s. 1-51.
- Hughes Teresa, 2007, 'The advantages of single-sex education', *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 23(2), s. 5-14.
- Jesse David i Moir Anne, 1989, *Brainsex. The Real Difference Between Men and Women*, (wyd. polskie: *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, 2014, Kancewicz-Hoffman N. (przeł.), Warszawa).
- Kommer David, 2006, 'Boys and girls together: A case for creating gender-friendly middle school classrooms', *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(6), s. 247-251.
- Legeżyński Marcin, 2021, How to increase motivation for learning a foreign language in a single-sex school?
<https://drive.google.com/file/d/1jWSqSMS1GDBcvb8wTVPP0RoTkxLZF4nb/view?usp=sharing>.
- McEwen Bruce and Milner Teresa, 2017, 'Understanding the broad influence of sex hormones and sex differences in the brain', *Journal of Neuroscience Research*, 95(1-2), s. 24-39.
- Mendez Teresa, 2004, *Separating the sexes: A new direction for public education*. Available at: <http://www.csmonitor.com/2004/0525/p11s02-legn.html> (Accessed on 21 January 2021)
- Niederle Muriel and Vesterlund Lise, 2010, 'Explaining the gender gap in math test scores: the role of competition', *The Journal of Economic Perspectives*, 24(2), s. 129-144.
- The Nuffield Foundation (2000) *Languages: The next generation*. London: Nuffield Ormerod, M.B. (1975) 'Subject preference and choice in co-educational and single-sex secondary schools', *British Journal of Educational Psychology*, 45(3), s. 257-267.
- Riordan Cornelius, 2015, *Single-sex schools: a place to learn*. Lanham: Rowman&Littlefield.
- Sax Leonard, 2005, *Why Gender Matters: What Parents and Teachers Need to Know about the Emerging Science of Sex Differences*, New York: Random House.
- Spielhofer Thomas, Benton Tom and Schagen Sandie, 2004, 'A study of the effects of school size and single-sex education in English schools', *Research Papers in Education*, 19(2), s. 133-159.
- Van der Slik Frans, Van Hout Roeland and Schepens Job, 2014, 'The Gender Gap in Second Language Acquisition: Gender Differences in the Acquisition of Dutch among Immigrants from 88 Countries with 49 Mother Tongues', *Jour-*

Razem czy osobno? Znaczenie płci w szkolnej nauce języka obcego
nal of Economic Behavior & Organization, 99, s. 126-154.

O Autorze:

Marcin Legeżyński - absolwent Wyższej Szkoły Języków Obcych w Poznaniu oraz Oxford Brookes University. Przez kilka lat pracował w różnego typu szkołach publicznych Wielkiej Brytanii, obecnie nauczyciel języka angielskiego w niepublicznej Szkole Podstawowej „Skrzydła” Fundacji Sternik-Poznań.

Spotkania literackie na lekcji – satysfakcje i porażki zawodowe nauczycieli

Literary encounters in the lesson – professional
satisfactions and failures of teachers

Zofia Zasacka

Biblioteka Narodowa

ORCID: 0000-0002-3437-5578

Abstract: The teacher plays a key role as a mediator in the school's literary communication between the literary text and the students. The success of Polish didactics, as Bożena Chrzęstowska proved, depends on the quality of this mediation. The analyses contained in the article direct attention to the attitudes of Polish language teachers related to their didactic work, and especially to the relationship between the student and the teacher built on the joint reading of a literary text. The empirical material used analyzes the difficulties that teachers encounter in working with students and the satisfaction they derive from their profession. The article is based on the analysis of the results of a survey conducted among 104 teachers of the Polish language of the third grade of lower secondary schools from all over Poland as a fragment of the last edition of the national youth readership survey.

Key words: Polish language teacher, reader's literary response in the school context, youth readership, Polish literature didactics, teachers' job burnout

Streszczenie: Nauczyciel odgrywa kluczową rolę jako pośrednik w komunikacji literackiej szkoły między dziełem literackim a uczniami. Sukces polskiej dydaktyki, jak udowodniła Bożena Chrzęstowska, zależy od jakości tej mediacji. Analizy zawarte w artykule kierują uwagę na postawy lektorów języka polskiego związane z ich pracą dydaktyczną, a zwłaszcza na relację między uczniem a nauczycielem zbudowaną na wspólnym czytaniu utworu literackiego. Wykorzystany materiał empiryczny analizuje trudności, jakie nauczyciele napotykają w pracy z uczniami, oraz satysfakcję, jaką czerpią z wykonywanego zawodu. W artykule wykorzystano analizę wyników ankiety przeprowadzonej wśród 104 nauczycieli języka polskiego klas trzecich gimnazjów z całej Polski jako fragment ostatniej edycji ogólnopolskiego badania czytelnictwa młodzieży.

Słowa kluczowe: nauczyciel języka polskiego, recepcja literatury w szkole, czytelnictwo młodzieży, dydaktyka polska, wypalenie zawodowe nauczycieli

Bożena Chrzęstowska w swojej pracy naukowej śledziła doświadczenia lekturowe uczniów i odbiór literatury pięknej czytanej w szkole w określonych celach edukacyjno-wychowawczych. Ramy szkolne determinują

przebieg komunikacji literackiej. Nauczyciel kierujący szkolnym czytaniem uczniów jako pośrednik na osi dzieło literackie – czytelnik (Chrzastowska 1978) jest ograniczany w swoich zabiegach wymogami instytucji oświatowej. Chrzastowska podsumowuje wyniki prowadzonych badań:

im mniej ubezwłasnowolniony nauczyciel w układzie nadawczym, im częściej kieruje się indywidualnymi rozwiązaniami, niezależnie od zwyczajów przyjętych w praktyce, tym bardziej prawidłowy i efektywny jest przebieg procesu dydaktycznego (Chrzastowska 1977, 177).

O sukcesach w pracy dydaktycznej decyduje to, na ile polonista potrafi wnieść do ograniczeń programowych i formalnych instrukcji indywidualny wkład, wykorzystać swoje doświadczenia literackie czy współczesną myśl literaturoznawczą (Chrzastowska 1977). Badania Chrzastowskiej dążyły do obserwacji procesu dydaktycznego ze społeczno-kulturowej perspektywy, a szkolny odbiór był śledzony w kontekście społecznych funkcji komunikatów literackich. Takie spojrzenie na komunikację literacką bliskie jest koncepcji badawczej przyjętej przez socjologiczne badania czytelnictwa młodzieży prowadzone w Bibliotece Narodowej. Przynoszą one analizy młodzieżowych sposobów czytania: wyborów wartościujących i oczekiwań czytelniczych, form uczestnictwa w społecznym obiegu książki i ich społeczno-demograficzne uwarunkowania (Zasacka 2020).

Tematem artykułu są rezultaty analiz fragmentu ogólnopolskiego badania czytelnictwa młodzieży szkolnej, poświęconego pracy dydaktycznej nauczycieli języka polskiego danych uczniów (Zasacka 2020; 2021). Prezentowane analizy kierują uwagę na postawy polonistów szkolnych związane z obowiązkami zawodowymi oraz na źródła satysfakcji i porażek w wykonywanej profesji, a zwłaszcza na relacje między uczniem a nauczycielem budowane na wspólnym czytaniu utworu literackiego. Proponuję spojrzenie na lekcje języka polskiego z subiektywnej perspektywy nauczycieli i ich oczekiwań wobec istoty ich pracy, jaką jest komunikacja z wychowankami. Warunkiem skutecznej dydaktyki literatury, idąc za myślą Chrzastowskiej, jest przekształcenie rzeczywistych potrzeb czytelniczych młodzieży w zainteresowania estetyczne i świadome wybory wartościujące (Chrzastowska 1977). Aby taki proces zaistniał, nauczyciel polonista powinien nawiązać z grupą młodzieży w klasie szkolnej relacje, które pozwolą lepiej poznać ich zainteresowania, w tym pozaszkolne doświadczenia czytelnicze (Zasacka 2021).

Wykorzystany w artykule materiał empiryczny posiada wartość historyczną, gimnazjów nie ma – jednak nauczycielki i nauczyciele pozostali, a cele i zadania, które stoją przed ich pracą dydaktyczną, są podobne. Chciałabym zwrócić uwagę na te aspekty pracy nauczycieli polonistów, które mogą być aktualne niezależnie od reform systemu edukacji i przekraczają wąskie konteksty „tu i teraz”. Istotą podjętych analiz postaw nauczycielskich jest nastawienie i sposoby określania celów w pracy z młodzieżą,

które wychodzą poza realizację podstawy programowej, a skupiają się na uczniowskim rozwoju i zaangażowaniu czytelniczym. Szkoła to miejsce codziennych spotkań. Praca nauczyciela, poza czasem zdalnego nauczania, w dużej części polega na bezpośrednich relacjach z uczniami i ich rodzicami oraz innymi nauczycielami. O jakości tych relacji społecznych mówi klimat szkoły (Kulesza, Kulesza 2015), który też wpływa na satysfakcję zawodową nauczyciela (Maslach, Leiter 2011). Deficyty w kontroli nad relacjami z uczniami, ich depersonalizacja, brak wzajemności, sympatii i podmiotowości stanowią mogą oznakę wypalenia zawodowego nauczyciela i współwystępującej z nim niskiej efektywności pracy dydaktycznej i wychowawczej (Maslach, Leiter 2008; Maslach, Leiter 2011).

W artykule zostały wykorzystane analizy części wyników czwartej edycji ogólnopolskiego badania czytelnictwa młodzieży przeprowadzonej w listopadzie 2017 roku¹, która dotyczy nauczycieli języka polskiego badanych uczniów (Zasacka 2021). Zostają tu przedstawione rezultaty ankiety śledzącej stosunek polonistów i polonistek do pracy zawodowej, trudności, jakie napotykają w pracy z uczniami i jak sobie z nimi radzą oraz jakiego typu satysfakcje daje im praca w szkole, jak budują relacje z uczniami.

Badanie realizowano na ogólnopolskiej reprezentacji uczniów trzeciej klasy gimnazjum, otrzymane wyniki możemy uogólnić i odnieść do całej populacji młodzieży w tym wieku. Do uczniów docierano przez szkoły, do których uczęszczali². Badanie zostało przeprowadzone w listopadzie 2017 roku w 104 szkołach, ankiety wypełniło m.in. 1794 uczniów, 104 nauczycieli języka polskiego uczących w wylosowanych klasach (Zasacka 2020, 18-24). Jeśli próba uczniów spełnia warunki ogólnopolskiej, losowej, reprezentatywnej pod względem demograficznym (płeć, wiek, miejsce lokalizacji szkoły), to nauczyciele, którzy uczyli języka polskiego w klasach partycypujących w tymże badaniu, nie zostali dobierani tak, aby spełniać warunki reprezentacji wszystkich nauczycieli uczących w takich szkołach. Natomiast materiał empiryczny uzyskany dzięki odpowiedziom nauczycieli na specjalnie dla nich przeznaczone pytania kwestionariusza stanowi unikalne źródło danych o opiniach i postawach polonistów uczących w ówczesnych gimnazjach ulokowanych na terenie całej Polski.

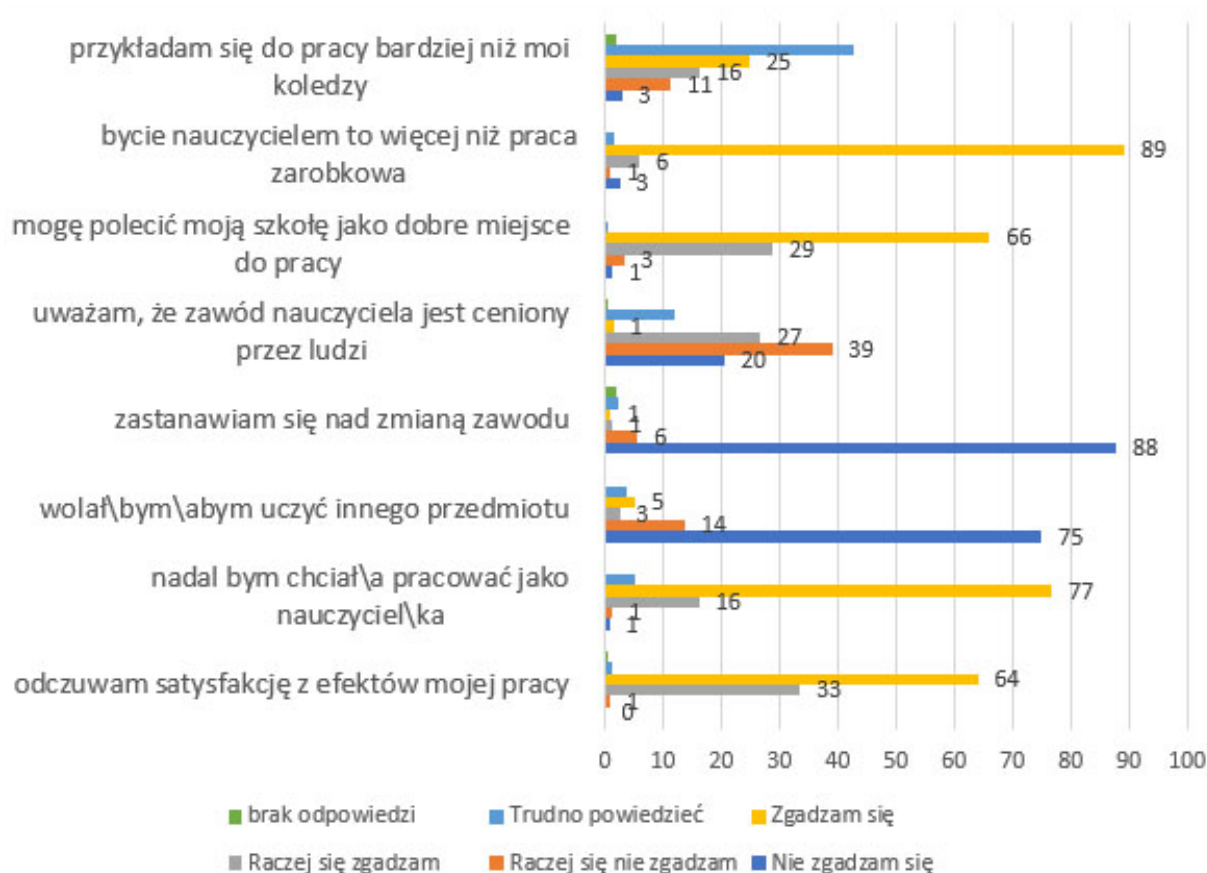
W badaniu uczestniczyły 104 osoby, należy podkreślić, że były to przede wszystkim kobiety (102), a tylko 2 mężczyzn (Zasacka 2021). Polonistki i poloniści mają ukończone wyższe studia: 88% filologię polską, 11% edukację wczesnoszkolną, 4% pedagogikę, 31% z nich studiowało jeszcze inne kierunki. Jest wśród nich 70% nauczycielek i nauczycieli dyplomowanych, 21% mianowanych, 6% kontraktowych i tylko jedna stażystka. Co druga uczestnicząca w badaniu osoba pracowała w wiejskiej szkole.

¹ Badanie zrealizowane w ostatnim roczniku funkcjonowania trzeciej klasy gimnazjum – w tym czasie we wrześniu 2017 została wdrożona reforma oświaty wprowadzająca nową podstawę programową i likwidująca gimnazja i wydłużająca o dwa lata szkołę podstawową.

² Realizacja badania była przeprowadzona w Bibliotece Narodowej i finansowana z dotacji celowej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, zrealizowana w terenie przez CBOS.

Badani nauczyciele są przekonani, że ich profesja polega nie tylko na zarabianiu pieniędzy, nie chcieliby zmienić miejsca pracy ani zawodu i chwalą sobie szkołę, w której są zatrudnieni (wykres 1). Wszyscy zadeklarowali, że odczuwają w większym lub mniejszym stopniu satysfakcję z efektów swojej pracy w szkole. Jednak mają poważne wątpliwości, czy ich wysiłki są doceniane przez innych ludzi. Wynik ten może świadczyć o pozytywnej motywacji i zaangażowaniu w zawód, który często nie ma społecznego wsparcia i prestiżu. Taka sytuacja może stanowić źródło stresu i braku zawodowego spełnienia (Kocór 2019). Przyjrzyjmy się bliżej temu, jakich satysfakcji dostarcza polonistkom i polonistom praca z uczniami.

Wykres 1: Rozkład procentowy odpowiedzi dotyczących stosunku nauczycieli do ich pracy zawodowej N=100%=104



Źródło: BN, opracowanie własne

1. Satysfakcje z pracy na lekcjach polskiego: uczniowskie zaangażowanie, postępy edukacyjne, rozwój intelektualny podopiecznych, dobre relacje

Poloniści szkolni, którzy zadeklarowali, że odnajdują satysfakcję w pracy z uczniami (stanowili 69% badanych), opowiadali³ o tym, co potrafi ich zainspirować w pracy w szkole, co motywuje pozytywnie, niesie satysfakcję i nadaje sens codziennym wysiłkom.

1.1. Uczniowie zaangażowani na lekcjach, motywowani, chętni do pracy

Analiza treści odpowiedzi nauczycieli odnajdujących satysfakcję w pracy dowiodła, że bardzo ważne są konkretne sukcesy edukacyjne podopiecznych, na które wskazywał co piąty polonista odczuwający satysfakcję z pracy z uczniami. Jednak największe zadowolenie przynosi nauczycielom praca dydaktyczna z uczniami, którzy potrafią się zaangażować w lekcję (por tabela 1). Owo zaangażowanie oznacza według ich opinii to, że uczniowie są zmotywowani i chętni do nauki, wspólnej pracy.

Tabela 1: Źródła nauczycielskiej satysfakcji z pracy z uczniami⁴

	OGÓŁEM
	%
Zaangażowanie uczniów na lekcjach, w naukę, uczniowie zmotywowani, chętni do pracy	38
Dobre relacje z uczniami	32
Postawy uczniów (odwaga, empatia)	23
Obserwacja rozwoju uczniów, ich postępy w dorastaniu	22
Sukcesy edukacyjne, dobre stopnie, nagrody w konkursach	18
Możliwość organizacji przedstawień teatralnych, ciekawych projektów	10
Przyrost umiejętności polonistycznych u uczniów	9
Ogólne określenia	6
Świadomość, że przekazana wiedza pomoże im w przyszłości, znaczenie lekcji języka polskiego	3
Brak danych	-
Ogółem %	100
Liczba osób (N)	72

Źródło: BN, opracowanie własne

Taka postawa przejawia się w pierwszym rzędzie w uczniowskiej systematyczności, pilności w realizowaniu szkolnych zadań. Oto przykładowe odpowiedzi uczących:

Praca uczniów na poziomie ich możliwości. Rzetelność i systematyczność w wykonywaniu zadań. Zaangażowanie w rozmaite przedsięwzięcia edukacyjne (47).

Czasami odczuwam satysfakcję, zwłaszcza wtedy, kiedy uczniowie są przygotowani do zajęć i chętnie wykonują zadania (74).

Większość uczących, ceniąc sobie zaangażowanie uczniów, wskazywała, że zaciekawienie omawianymi tematami przyczynia się do sukcesu dydaktycznego. Jest też źródłem nauczycielskiej satysfakcji z pracy zawodowej. Zainteresowanie literaturą, omawianymi tematami prowokuje kreatywność, aktywność na lekcji np. podejmowanie dyskusji, nawet wykraczającej

poza temat lekcji; współpracę przy nowych formach pracy, projektach. Cytowane poniżej odpowiedzi pokazują, że zmotywowani do nauki uczniowie potrafią być w różny sposób zaangażowani w szkolne zadania. Oto typowa odpowiedź:

Wielu uczniów to osoby ambitne, czytające teksty, można z nimi realizować tematy kreatywnie, stosując niekonwencjonalne metody (67).

Są klasy szczególnie aktywne i zainteresowane omawianymi tematami, w których udaje się inspirować uczniów do dodatkowych zadań, dyskusji, konkursów itp. Oto przykładowe sytuacje:

Uczniowie zespołu klasowego na lekcji chętnie pracują metodami aktywizującymi. W ten sposób przyswajają i utrwalają wiadomości i umiejętności przeznaczone do realizacji w tej klasie (93).

Uczniowie chętnie współpracują na lekcji, wykazują zainteresowanie treściami omawianymi na lekcji, biorą udział w konkursach (48).

Czasami jednak wyzwaniem jest zaledwie plan minimum: czytanie lektur obowiązkowych – co dla niektórych pedagogów już staje się sukcesem:

Chyba jest to fakt, że zmobilizowałam ich do czytania lektur szkolnych, choć mam świadomość, że większość z nich robi to raczej niechętnie, czyli z konieczności (57).

W opiniach polonistów szkolnych satysfakcji czerpanej z obowiązkowości i zaangażowania uczniów na lekcjach języka polskiego towarzyszą cztery efekty: pierwszy to wzrost umiejętności polonistycznych, drugi dobre wyniki na egzaminach, trzeci to wykraczająca poza obowiązki chęć wykazania się – uczestnictwo uczniów w konkursach, *last but not least*, to dobre relacje z uczniami, oto znamienna odpowiedź nauczycielki, łącząca różne wątki:

Uczniowie angażują się podczas lekcji, obserwuję też postępy uczniów, cieszę się z ich sukcesów (87).

1.2. Przyrost umiejętności polonistycznych, dobre wyniki na egzaminach, udział w konkursach przedmiotowych

Część (tabela 1) nauczycieli dostrzega efekty swojej pracy i wyróżnia satysfakcję czerpaną z obserwacji przyrostu umiejętności polonistycznych u swoich podopiecznych, odczuwa radość z ich sukcesów i opanowania konkretnych kompetencji: uczniowie posiadają coraz bogatszy zasób słownictwa, interesują się literaturą, historią, chętnie czytają, widoczna jest coraz większa dojrzałość ich wypowiedzi, chęć do rozwijania czytelniczych, artystycznych pasji. Efektem owych postępów są wymierne sukcesy edukacyjne: dobre oceny i wyniki na egzaminach, olimpiadach, w różnych konkursach. Oto przykładowe odpowiedzi:

Spotkania literackie na lekcji - satysfakcje i porażki zawodowe nauczycieli

Uczniowie są zdyscyplinowani, bliskie są im tematy patriotyczne. Udaje mi się rozwijać pasje czytelnicze np. zainteresowanie literaturą romantyzmu. Uczniowie odnoszą sukcesy w olimpiadach (2 finalistki) (46).

Uczniowie tej klasy publikują swoje teksty w magazynie „Redakcja XX”. Uczestniczą w konkursach, spotkaniach poetyckich (64).

Uczniowie wypracowali dobry styl wypowiedzi pisemnych. Są aktywni na lekcjach, chętnie wypowiadają się, posiadają bogaty zasób słownictwa, interesują się literaturą, historią (31).

Nauczycieli szczególnie cieszą obserwowane postępy edukacyjne wśród uczniów napotykających trudności w nauce:

Dobra atmosfera na lekcjach, czasem sukcesy w postaci pozytywnych ocen u uczniów z trudnościami w nauce (80).

1.3. Możliwość obserwowania zmian zachodzących w młodym człowieku (14)

Nauczycielki i nauczyciele (22% odczuwających satysfakcję z pracy) z zadowoleniem śledzą rozwój uczniów, nie tylko patrzą na niego z perspektywy postępów edukacyjnych, ale też obserwują intelektualne, poznawcze zmiany, są zafascynowani procesem dorastania nastolatków. Możliwość przyglądania się ich rozwojowi to ważna nagroda za codzienny wysiłek, świadcząca o więzi z uczniami, ale też o sensie pracy dydaktycznej. Oto typowe odpowiedzi:

Źródłem satysfakcji jest obserwowanie jak wzrastają w wiedzy i umiejętności moi uczniowie, jak stają się mądrymi ludźmi (30).

Możliwość rozmawiania o literaturze i wprowadzania w arkaną sztuki. Obserwowanie młodych, którzy otwierają się na literaturę, osiągnięcia uczniów (61).

Świadomość, że można inspirować uczniów nowymi ideami, książkami itd. Możliwość przyglądania się ich rozwojowi. Okazja do ciekawych rozmów(16).

Jest jeszcze jeden szczególny przejaw satysfakcji czerpanej z obserwacji rozwoju młodych ludzi: przekonanie, że poznana literatura, przyswojone na lekcjach polskiego umiejętności będą im potrzebne w ich późniejszym życiu:

Odczuwam satysfakcję z pracy z uczniami, gdyż bardzo lubię tę pracę. Cieszę się, gdy widzę jej wymierne efekty, gdy czuję, że „analiza” postaw bohaterów literackich pomaga młodzieży żyć (33).

Taki efekt dydaktyki polonistycznej można odnieść do proponowanego przez Bożenę Chrzastowską pojęcia świadomości literackiej, którą tworzą wiedza oraz szereg kompetencji literackich i językowych, gust (narzędzia do oceny utworu literackiego i formowania preferencji czytelniczych poprzez wybory estetycznie wartościujące) pozwalające wykorzystać szkolną wiedzę w obecnym i przyszłym życiu ucznia i wspierające jego aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym (Chrzastowska 1979, 41-86).

1.4. Relacje z uczniami, otwartość, akceptacja, wzajemne zrozumienie (7)

Nauczyciele czerpią satysfakcję nie tylko z obserwacji rozwoju podopiecznych, ale też widzą efekty własnego zaangażowania w relacje z nimi, codziennych spotkań na lekcjach polskiego. Ważne stają się interakcje, badane osoby cenią sobie „dobry kontakt”, „dobre relacje”, „inspirujące, ciekawe rozmowy” „możliwość wymiany poglądów” „wzajemne zrozumienie” zaufanie i akceptację. Co trzeci nauczyciel podkreślił znaczenie stymulujących i empatycznych kontaktów z uczniami. Niektórzy z nich mają klasy szczególnie udane, w których wzajemna sympatia sprzyja motywacji do pracy. Z tych odpowiedzi wyłania się lekcja szkolna nie tylko jako czas realizacji obowiązku szkolnego i podstawy programowej, ale spotkania odbywającego się na zasadach wzajemności i zaufania, ale też kultury osobistej. Oto odpowiedzi wskazujące na ten aspekt nadający sens pracy dydaktycznej:

Atmosfera wzajemnego poszanowania, dyscyplina, kultura osobista (104).

Dobre relacje owocują właściwą atmosferą pracy, zaangażowaniem uczniów (91).

Sympatia, której doświadczam ze strony uczniów. Praca we wspaniałym gronie (69).

Na relacyjny aspekt pracy dydaktycznej zwracała uwagę także Bożena Chrzęstowska. Podkreślała, że „świadomość literacką ucznia kształtuje nie tylko wiedza kanoniczna, nabywana w szkole; rozwijają ją (lub hamują) wszelkie konteksty komunikacyjne, co trzeba wziąć pod uwagę” (Chrzęstowska 1977, 142).

1.5. Postawy uczniów: odwaga w wyrażaniu własnych opinii, empatia, kreatywność, otwartość

Źródłem satysfakcji zawodowej mogą być też postawy uczniowskie obserwowane przez nauczycieli. Lekcje polskiego i dyskusje szkolne potrafią ujawnić hierarchie wartości, światopogląd, inteligencję nastolatków. Co piąty badany polonista czerpiący satysfakcję z pracy pedagogicznej zwracał uwagę na uczniowską samodzielność, niezależność sądów ujawniane w czasie szkolnych dyskusji. Wówczas dla pedagogów inspirujące są „kontakty z inteligentnymi osobami, możliwość wymiany poglądów”. Nauczyciele cenią u uczniów gotowość podejmowania trudnych debat, odwagę w wyrażaniu własnych opinii, wrażliwość, kreatywność, świeżość spojrzenia, empatię, umiejętność wartościowania (na takie postawy wskazało 23% badanych odnajdujących satysfakcję w pracy z młodzieżą). Oto przykładowe opinie:

Wrażliwość, otwartość na bieżące tematy, świeżość spojrzenia, kreatywność, pełni empatii (41).

Odnajduję satysfakcję z pracy z uczniami tego oddziału, ponieważ są to otwarte i mądre dzieci (95).

Bardzo wysoki poziom intelektualny i kulturalny uczniów, umiejętność współdziałania, dojrzałość i otwartość (75).

2. Trudności w pracy na lekcjach polskiego

Lekcje polskiego to nie tylko źródło satysfakcji, ale też przysparzają szereg problemów: 68% badanych nauczycieli przyznało, że napotykają je w swojej pracy z uczniami. Wykres 2 ilustruje, jak badane osoby oceniły przedstawione w pytaniu kwestionariusza możliwe trudności w pracy z uczniami.

2.1. Brak motywacji do nauki, ambicji, niskie poczucie obowiązku (81)

Badani nauczyciele udzielali najpierw odpowiedzi na pytanie „otwarte”, w którym samodzielnie wymieniali napotykane trudności w szkole. Tabela 2 prezentuje wyniki analizy treści tych odpowiedzi, wskazując najistotniejsze przeszkody napotykane w pracy z uczniami konkretnego oddziału uczestniczącego w badaniu. Z analizy odpowiedzi wyłania się szczególnie problem: różnicowanie w szkolnych postawach i kompetencjach uczniów w poszczególnych klasach (tabela 2).

Tabela 2: Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie⁵: Jeśli napotyka Pani\Pan trudności i kłopoty w swojej pracy z uczniami, to które są najistotniejsze?

	OGÓŁEM
	%
Uczniowie nie wykazują się sumiennością (brak motywacji do nauki)	58
Uczniowie nie lubią czytać lektur	31
Deficyty w określonych umiejętnościach polonistycznych uczniów, braki z wcześniejszych lat nauki	18
Klasa jest słaba i zróżnicowana intelektualnie	16
Trudności wychowawcze, brak dyscypliny, kultury osobistej	16
Brak wsparcia od rodziny; negatywny wpływ środowiska społecznego	13
Przyczyny zewnętrzne	6
Przyczyny organizacyjne	2
Brak danych	-
Ogółem	100
N (liczba badanych)	70

Źródło: BN, opracowanie własne

Nauczyciele dostrzegający przeszkody w pracy na lekcjach języka polskiego oceniali to, w jakim stopniu różnice w umiejętnościach między uczniami stają się utrudnieniem – 19% badanych przyznało, że to bardzo istotny problem (wykres 2).

⁵ Wyniki analizy treści odpowiedzi na pytanie otwarte.

Nawet jeśli ambitni i zaangażowani uczniowie dostarczają satysfakcji pedagogom, to z kolei źródłem trudności i zmartwień jest bierność części uczniów, bez motywacji do nauki, pozbawionych aspiracji, czemu często towarzyszą braki w wiedzy i umiejętnościach.

Powszechny kłopot (58% nauczycieli dostrzegających trudności, por. tabela 2), na który się uskarżano, to niechęć do nauki uczniów, brak sumienia, poczucia obowiązku i ambicji. Jest to problem, który od lat wybija się na plan pierwszy (Biedrzycki i in. 2015; Zasacka, Bordzoł 2014, 161-185). Oto typowa odpowiedź:

Uczniowie tworzący zespół posiadają niską samoocenę, nie wierzą w swoje możliwości. Pracują niesystematycznie, brak w nich poczucia obowiązku. Nie posiadają umiejętności logicznego myślenia (18).

Nauczyciele, wskazując na niechęć uczniów do nauki, jednocześnie martwili się, że przeszkodą w dalszych postępach są wcześniejsze deficyty w kompetencjach językowych, ubogie słownictwo, a także kłopoty z czytaniem ze zrozumieniem. Oto przykładowa wypowiedź:

Klasa jest bardzo zróżnicowana intelektualnie. Kiloro dzieci, choć bardzo sympatycznych, ma duże trudności z rozumieniem tekstów literackich (2).

Wykres 2: Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu nauczanie w tym oddziale jest utrudnione przez: (100%=N=70)



Źródło: BN, opracowanie własne

Niektórzy z badanych polonistów szkolnych wskazują wprost, że przyczyną niskiej uczniowskiej motywacji do nauki są trudności, których źródłem jest środowisko społeczne, niewystarczające wsparcie rodziców, braki w samokształceniu, a w efekcie widoczne są:

Niechęć do wysiłku umysłowego, ubogie słownictwo, brak kultury (39).

Problemy rodzinne, życiowe, które wpływają na całokształt (15).

Niski potencjał uczniów. Wpływ czynników środowiskowych na proces uczenia się. Brak wsparcia ze strony domu (48.)

Jedna z nauczycielek wskazała na przyczyny cywilizacyjne, zanurzenie w wirtualnym świecie:

Uczniowie często nie mają motywacji do zdobywania wiedzy i poszerzania swoich horyzontów. W przeważającej większości są uzależnieni od telefonów (gier), portali społecznościowych, nie potrafią nawiązywać interakcji i współpracować (68).

2.2. Najistotniejszym problemem jest opór przed czytaniem lektur (93)

Uczniowskiej niechęci do nauki i brakowi systematyczności towarzyszy, według badanych nauczycieli, brak zainteresowania lekturami szkolnymi. Ta kwestia to odwieczne zmartwienie polonistów (Zasacka, Bordzół 2015; Janus-Sitarz 2015), którego nie złagodziła, a nawet może wzmocniła reforma oświaty likwidująca gimnazja (Błaszczuk 2020). Aż 41% z 70 badanych nauczycieli skarżących się na trudności w pracy dydaktycznej uznało, że jednym z najważniejszych problemów jest nieczytanie przez uczniów lektur szkolnych (wykres 3). Kolejną przeszkodą (31% badanych) jest brak motywacji do czytania literatury (tabela 2). Nauczyciele wymieniali też omijanie przez uczniów czytania oryginalnych tekstów literackich, wykorzystywanie streszczeń. Według oceny polonistów młodzież w ogóle coraz rzadziej czyta książki. Oto najbardziej typowe odpowiedzi:

Uczniowie niechętnie się uczą, nie chcą czytać lektur, ani obowiązkowych, ani nadobowiązkowych (104).

Niechęć uczniów do czytania. Nadmierne korzystanie z materiałów zamieszczonych w internecie (41).

Jedna z nauczycielek odnotowała:

Nie czytają lektur obowiązkowych, dużo łatwiej wyegzekwować przeczytanie lektur uzupełniających, zwłaszcza powieści młodzieżowych (101).

2.3. Braki w kulturze osobistej uczniów i codziennej dyscyplinie

Przyczyna, która psuje atmosferę na lekcji, to niska kultura osobista uczniów. Najczęściej towarzyszą jej słabe aspiracje edukacyjne, brak zainteresowania przedmiotem i dyscypliny w realizacji szkolnych obowiązków. Oto wybrane uwagi nauczycielskie, które sformułowało 16% badanych nauczycieli dostrzegających trudności w pracy dydaktycznej:

Brak zainteresowania i chęci do nauki, niekulturalne zachowania, skupienie na sporcie (102).

Brak dyscypliny, brak motywacji do pracy, niechęć, lenistwo, egoizm (87).

Duża ilość uczniów ma trudności w nauce, objęci są pomocą PP, absencja na lekcjach (88).

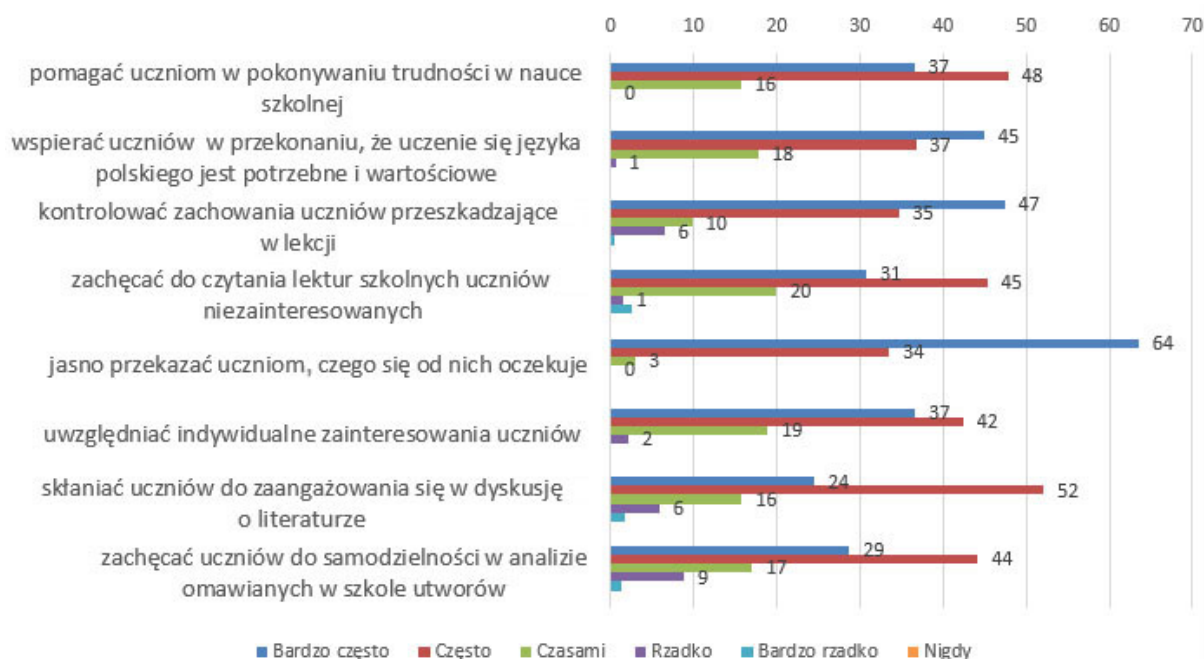
Niektórzy uczniowie nie przygotowują się do zajęć, inni przeszkadzają w ich prowadzeniu (75).

Niektórzy uczniowie bardzo nieregularnie lub w ogóle nie realizują obowiązku szkolnego, a pomoc można tylko tym, którzy się w szkole pojawiają (14).

3. Przełamywanie trudności

W prezentowanym badaniu poloniści szkolni byli poproszeni o ocenę, w jakim stopniu są w stanie przezwyciężyć przeszkody napotymane w pracy dydaktycznej z młodzieżą. Wykres 3 podaje informacje o ich odpowiedziach.

Wykres 3: Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: Jak często w swojej pracy na lekcjach języka polskiego w tej klasie udaje się Pani\Panu (N=70):



Źródło: BN, opracowanie własne

Kluczowymi kwestiami dla badanych, jak to zostało wcześniej przedstawione, obok niechęci do czytania literatury – zwłaszcza lektur szkolnych – jest niska motywacja do nauki oraz braki w kompetencjach komunikacyjnych i językowych części uczniów. Z deklaracji nauczycieli wynika, że w zdecydowanej większości starają się rozwiązać te problemy. Tylko nieliczne badane osoby przyznały się do przegranej, chociaż wcześniej w odpowiedziach na pytanie otwarte wymieniały szereg napotypanych przeszkód. Badani poloniści deklarują, że najlepiej sobie radzą w przekazywaniu i wyjaśnianiu uczniom swoich poleceń, kontroli dyscypliny na lekcjach oraz wspieraniu uczniów przy pokonywaniu trudności w nauce szkolnej. Jednak praca na lekcji z tekstem literackim wymaga najwięcej nauczycielskiego wysiłku. Najtrudniej jest zachęcić uczniów do samodzielności w analizie omawianych w szkole utworów – w efekcie co czwarta badana

osoba przyznaje, że często ponosi porażkę. Niełatwo jest nauczycielom nakłonić podopiecznych do czytania lektur szkolnych – co piąty przyznał, że tylko „czasami” odnosi sukces. Bez czytania czy samodzielnej interpretacji dzieła literackiego (Chrzastowska 1979), a więc istoty odbioru literatury na lekcji szkolnej, mamy do czynienia z przegraną dydaktyki literackiej. Choć trudno jest przełamać uczniowską bierność przy omawianiu literatury, to jednak aż $\frac{3}{4}$ badanych przyznało, że uczniowie są często gotowi do dyskusji na lekcji. Również wielu uczniom brakuje pilności i motywacji do nauki – 18% badanych polonistów przyznaje, że tylko czasami udaje się ich przekonać, że warto uczyć się języka polskiego.

Uwagi końcowe

W postawach nauczycielek i nauczycieli języka polskiego wobec pracy dydaktycznej z uczniami rysują się dwie przeciwstawne tendencje. Pierwsza świadczy o tym, że większość badanych osób znajduje sens w pracy zawodowej, a jego źródłem jest przede wszystkim zaangażowanie uczniów w naukę i zainteresowanie literaturą. Codzienne spotkania na lekcjach polskiego z dorastającą młodzieżą i obserwacja zachodzących w niej zmian oraz doświadczanie własnego wpływu na ten rozwój jest dla wielu pedagogów źródłem satysfakcji. Świadomość, że wspólnie czytana literatura pomaga nastolatkom w dorastaniu i może być później przydatna w życiowych wyborach, motywuje polonistów do dydaktycznego trudu. Wsparciem emocjonalnym dla nauczycieli są udane relacje z podopiecznymi – wzajemne zrozumienie, objawy sympatii i uczniowskiej wdzięczności wzmacniają sens szkolnej codzienności. Poczucie bycia potrzebnym i pozytywne efekty wykonywanej pracy wydają się niezmiernie ważne dla nauczyciela.

Druga tendencja obejmuje reakcje na przeszkody w pracy z uczniami na lekcjach polskiego, wśród których – obok braku uczniowskiej motywacji do nauki – najbardziej uciążliwa jest trudna do przezwyciężenia niechęć do czytania literatury, a zwłaszcza lektur szkolnych. Jest to od lat obserwowane zjawisko (Bordzoł, Zasacka 2014), niesłabnące wśród polskich uczniów po reformie oświaty (Błaszczak 2019). Z owym oporem wobec czytania łączą się często niskie aspiracje edukacyjne, brak zainteresowania przedmiotem. W efekcie utrwała się zróżnicowanie kompetencji polonistycznych i aspiracji edukacyjnych w większości oddziałów. Inne, wcześniejsze badania empiryczne (Biedrzycki i in. 2015; Bordzoł, Zasacka 2014; Janus-Sitarz 2015), poświęcone postawom zawodowym nauczycieli języka polskiego, konsekwentnie wskazują na nieczytanie lektur szkolnych jako przyczynę porażki dydaktycznej na lekcjach języka polskiego, oderwania od życia i pozbawionego sensu wyalienowanego nauczania (Gąsiorek, Zamorska 2019). Kontrasty w postawach czytelniczych uczniów ujawniają również wyniki badań czytelnictwa młodzieży (Zasacka 2020; 2019).

Jeśli w danym oddziale przeważają uczniowie z brakiem motywacji do nauki i czytania, pojawia się niebezpieczeństwo zniechęcenia u nauczyciela i utraty przez niego wiary w sens pracy. Analizy wielowymiarowego zjawiska, jakim jest wypalenie zawodowe nauczycieli (Kocór 2010; 2019, Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2014, Jędrzysek-Geisler, Izdebski 2019), wskazują na trzy jego aspekty – silną motywację do pracy, trudne warunki realizacji obowiązków zawodowych sprzyjające rozwojowi stresu i reakcje na stres, które łącznie budują proces utraty złudzeń, wzrastający pesymizm zawodowy i poczucie niemocy w realizacji zawodowych zadań. Nauczyciele, mimo zaangażowania w pracę dydaktyczną i wychowawczą, wobec kumulujących się przeszkód w realizacji obowiązków i celów – jak podkreślają badacze problemu wypalenia zawodowego – mogą odczuwać niemoc, bezradność. Pozytywną motywację zastępują wówczas stres i rozczarowanie (Huget, Guzik 2014). Prezentowane badanie ukazuje nauczycielki i nauczycieli, którzy w większości są w stanie przezwyciężyć napotymane przeszkody, choć jedna z nich – uczniowska niechęć do czytania – stanowi poważne zagrożenie dla nauczycielskiego poczucia sensu wykonywanej pracy dydaktycznej. Trzeba być świadomym, że na motywację i aspiracje uczniowskie ma wpływ nie tylko konkretny nauczyciel czy nawet cała instytucja i system oświatowy, ale też środowisko społeczno-kulturowe młodego człowieka, jego indywidualne predyspozycje, w tym także klimat szkoły, który budują przede wszystkim społeczne relacje (Kulesza, Kulesza 2015; Filipiak 2008; Kwiatkowski, Walczak 2017).

Nie ma najnowszych badań ogólnopolskich z okresu pracy zdalnej w czasie pandemii COVID-19, które by uwzględniały specyfikę pracy nauczycieli języka polskiego. Są jednak empiryczne świadectwa tego czasu i ukazują one, jak codzienne trudności nauczyciela wyostrzyły wcześniejsze słabości w funkcjonowaniu polskiego szkolnictwa, które budują m.in.: przeładowana podstawa programowa, ukryte nierówności, niedopasowanie metodyki kształcenia do potrzeb współczesnego świata oraz brak nowoczesnej infrastruktury cyfrowej (Czapliński i in. 2020, 19). Zdalna edukacja pogłębiła różnice między uczniami, zwłaszcza w ich motywacjach do nauki (Jankowiak, Jaskólska 2020, 6-8) oraz odsłoniła braki w kompetencjach cyfrowych nauczycieli (Buchner, Wierzbicka 2020, 37-80; Kania, Mucha-Iwaniczko, Szumal 2020). Ujawnił się także ważny dla sukcesu dydaktycznego kontekst społeczny – podmiotowo budowane relacje na lekcjach szkolnych. Podobne przesłanie ujawnia prezentowane badanie, kierujące uwagę na pozytywne relacje między nauczycielem i uczniami jako istotny składnik sukcesu dydaktycznego. Szkoła publiczna to miejsce spotkań dzieci z różnych środowisk społeczno-kulturowych, gdzie problem zróżnicowania kultury osobistej, aspiracji edukacyjnych i kompetencji uczniów jest nieuchronny. Nauczyciel powinien mieć wsparcie instytucjonalne w przezwyciężaniu tej bariery w pracy dydaktycznej. Wśród wniosków z raportów z badań edukacyjnych w czasie pandemii COVID-19 pojawiła się rekomendacja dotycząca

znaczenia relacji społecznych w szkole i zmiany modelu z transmisyjnego na relacyjny (Pyżalski, Poleszak 2020; Ptaszek i in. 2020): „Główna zmiana ma polegać na przejściu od edukacji skupionej na realizacji podstawy programowej do edukacji skoncentrowanej wokół ucznia i jego rozwoju, gdzie nauczyciel jest przewodnikiem prowadzącym swoich wychowanków, a nauki doświadcza się w sposób spersonalizowany” (Czapliński i in. 2020, 20). Taki model – według autorów cytowanego raportu – wymaga od nauczycieli umiejętności budowania więzi wykraczających poza wyobrażenie o relacji mistrz-uczeń oraz „łączenie poznawania, emocji i działania, wraz z ujawniającymi się w nich postawami i wartościami, buduje wartości istotne dla podniesienia skuteczności nauczania” (Czapliński i in. 2020, 21). Nauczyciel jest wówczas przewodnikiem pozostawiającym uczniom autonomię, nie podaje wiedzy, lecz organizuje proces poznawczy. Proces ten to akt komunikacji dydaktycznej (Chrzastowska 1979, 77), w którym ważnym składnikiem są relacje między uczniem i nauczycielem, wzajemna uważność i zaufanie. W takich okolicznościach jest miejsce na samodzielną postawę odbiorczą ucznia.

Bibliografia:

- Biedrzycki Krzysztof i in., 2015, *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa.
- Bordzoł Piotr, Zasacka Zofia, 2014, *Nauczyciele języka polskiego*, w: Fedorowicz M., Choińska-Mika J., Walczak D., *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa, s. 161-185.
- Brophy John E., 2012, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa.
- Błaszczuk Katarzyna, 2019, *Zmagania z kanonem lektur szkolnych okiem ósmoklasisty i jego nauczyciela*, w: Janus-Sitarz A. (red.), Szumiał M. (współpraca), *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Kraków, s. 237-250.
- Buchner Anna, Wierzbicka Maria, 2020, *Edukacja zdalna w czasie pandemii cz. II, Raport Centrum Cyfrowe Listopad 2020* <https://centrumcyfrowe.pl/spo-led/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-2-edycja/> (dostęp 27.05.2021).
https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf
- Chrzastowska Bożena, 1979, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław.
- Chrzastowska Bożena, 1977, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*, „Pamiętnik Literacki” 68/3, s. 113-146.
- Czapliński Przemysław i in, 2020, *RAPORT EDUKACJA. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, Kraków.
<https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf> (dostęp 27.05.2021).
- Dudzikowa Maria (red.), 1996, *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków.

- Filipiak Ewa, 2008, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, w: Filipiak E. (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz, s. 17-34.
- Gąsiorek Przemysław, Zamorska Beata, 2019, *Nauczyciel i uczeń w obliczu zagrożenia zombifikacją. Problem motywu i motywacji w perspektywie kulturowo-historycznej*, „Edukacja”, 2(149), s. 112-128.
- Huget Patrycja, Guzik Agnieszka, 2014, *Dylematy współczesnego nauczyciela*, w: Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A., Przybylska R. (red.) *Polonistyka dziś – kształcenie jutra*, Tom 1, Kraków, s. 465-476.
- Jankowiak Barbara, Jaskólska Sylwia, 2020, *Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 219-232.
- Janus-Sitarz Anna, 2015, „Czytanie nie gryzie, ale...” *Postawy gimnazjalistów wobec literatury*, „Edukacja”, 1(132), s. 97-116.
- Jędryszek-Geisler Aleksandra, Izdebski Paweł, 2019, *Straty i zyski zasobów osobistych a wypalenie zawodowe na przykładzie badań nauczycieli* „Edukacja”, 1(148), s. 20-39.
- Kania Agnieszka, Mucha-Iwaniczko Klaudia, Szumal Marianna, 2020, *Nauczanie zdalne w czasie pandemii. Wyzwania i doświadczenia edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Kirenko Janusz, Zubrzycka-Maciąg Teresa, 2014, *Współczesny nauczyciel: studium wypalenia zawodowego*, Lublin.
- Kocór Maria, 2019, *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wsparcie, profilaktyka*, Kraków.
- Kulesza Marek, Kulesza Marta, 2015, *Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(57), s. 113-125.
- Kwiatkowski Stefan T., Walczak Dominika (red.), 2017, *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa.
- Maslach Christina, Leiter Michael P., 2008, *Early predictors of job burnout and engagement*, „Journal of Applied Psychology”, nr 3, s. 498-512.
- Maslach Christina, Leiter Michael P., 2011, *Prawda o wypaleniu zawodowym: co robić ze stresem w organizacji*, Warszawa.
- Plebańska Marlena, Szyller Aleksandra, Sieńczewska Małgorzata, 2020, *Raport – Edukacja zdalna w czasach COVID-19, 2020, Podsumowanie wyników badania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa.
https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8 (dostęp 11.06.2021).
- Ptaszek Grzegorz, Stunża Grzegorz D., Pyżalski Jacek, Dębski Maciej, Bigaj Magdalena, 2020, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk, <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/edukacja-zdalna.pdf> (dostęp 11.06.2021).
- Pyżalski Jacek, Poleszak Wiesław, 2020, *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, w: Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach*

pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele, Warszawa.

Zasacka Zofia, 2019, *Lektury w wieku adolescencji – wybory i oczekiwania czytelnicze nastolatków*, w: Janus-Sitarz A. (red.), Szumiał M. (współpraca), *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Kraków, s. 15-41.

Zasacka Zofia, 2020, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, nr 51, s. 11-242.

Zasacka Zofia, 2021, *Spontaniczny kanon lekturowy na lekcji języka polskiego?*, w: Gis A., Koc K., Kwiatkowska-Ratajczak M., Wobalis M. (red.), *Narracje tożsamościowe w edukacji polonistycznej. Edukacja humanistyczna – dawne problemy i nowe*, Tom I, Poznań, s. 465-485.

O Autorce:

Zofia Zasacka, adiunkt w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej oraz Instytucie Badań Edukacyjnych. Zajmuje się socjologią literatury i socjologią młodzieży i edukacji, socjologią dzieciństwa, prowadzi badania praktyk i postaw czytelniczych w różnych środowiskach społecznych, szczególnie wśród dzieci i młodzieży. Wybrane publikacje: *Książki i literatura w przedszkolach – początki socjalizacji do czytania* „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2021, nr 52; *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2020, nr 51, s. 11-242; *Playing and Reading Together The Beginnings of Literary Socialization* w: Deszcz-Tryhubczak, J. (Ed.), Kalla, I. B. (Ed.); *Rulers of Literary Playgrounds*. Routledge New York 2021; *My Friend Eeyore or to Be Like Coraline – Training in Reading Engagement*, „Filoteknos” 2020, Vol. 10, s. 59-68; *Zaangażowanie w czytanie a osiągnięcia szkolne gimnazjalistów*, „Edukacja” 2015, nr 4(135), s. 107-129 (współautor Krzysztof Bulkowski); *Reading Satisfaction: Implications of Research on Adolescents’ Reading Habits and Attitudes*. „Polish Libraries” 2016, vol. 4, p. 40-64; *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.

Możliwości i ograniczenia stosowania wybranych strategii motywowania studentów w warsztacie pracy polonisty uniwersyteckiego

Capabilities and Limitations of Applying Chosen Motivational Strategies for Students in Teaching Polish Literature at University

Karolina Górniak-Prasnal

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0001-5322-2828

Abstract: The article focuses on students motivation regarding the didactics of Polish Literature. The author recognizes possibilities and constraints of chosen motivation strategies, pointing out the specificity of Polish Literature as a field of study and the factors which determine the work with these students. Basing on her own didactic practices, the author proposes a few ideas of raising the level of motivation in the group of students, pursuing the virtuous cycle of learning, and improving their self-esteem. The text refers to different strategies of motivation based on the humanistic and constructivist paradigms and presents the advantages of applying the motivation-centred approach, in which the teacher reinforces the intrinsic motivation of students, respects their individual choices and, generally, make them the subjects of the whole learning process. The topic seems to be especially weighty in the context of return to stationary education after the coronavirus crisis.

Key words: didactics of Polish Literature, motivation, shift from teaching to learning, supportive assessment

Streszczenie: Tekst porusza problem motywacji u studentów polonistyki i kierunków pokrewnych. Autorka koncentruje się na możliwościach i ograniczeniach wybranych strategii motywowania, zwracając uwagę na specyfikę kierunku studiów i uwarunkowania pracy ze studentem polonistyki. W oparciu o własną praktykę dydaktyczną przedstawia propozycje działań, które mogą wpłynąć na podniesienie motywacji studentów, zrealizowanie budującego cyklu uczenia się, ale także poprawę samooceny i wzmacnianie pozytywnych przekonań o własnym potencjale. Odwołuje się do strategii motywowania opartych na modelach humanistycznym i konstruktywistycznym, przedstawiając korzyści, jakie dla dydaktyki polonistycznej może przynieść podejście oparte na wzmacnianiu wewnętrznej motywacji studenta i respektowaniu jego indywidualnych wyborów – a więc uczynienie go podmiotem procesu uczenia się. Zagadnienie to zasługuje na szczególny namysł w kontekście powrotu do nauczania stacjonarnego po kryzysie pandemicznym.

Słowa kluczowe: dydaktyka polonistyczna, motywacja, ocenianie wspierające, zwrot od nauczania do uczenia się

Marzeniem każdego nauczyciela akademickiego jest współpraca z silnie zmotywowaną i pozytywnie nastawioną do nauki grupą studentów, a jednym z najtrudniejszych doświadczeń może okazać się poczucie bezradności w kontakcie z osobami o niskiej motywacji, obojętnymi wobec stawianych im wyzwań lub przekonanymi, że studiowanie ich przerasta. Motywacja, choć różnie definiowana w literaturze, oznacza zwykle gotowość jednostki do działania, w tym przypadku do procesu uczenia się. Z tego punktu widzenia warunkuje skuteczność owego procesu i jego efektywność, wpływa na poczucie satysfakcji z wykonywanych zadań oraz pomaga radzić sobie z ewentualnymi trudnościami w drodze do celu (Porzucek-Miśkiewicz, Wawrzyniak 2018, 117)¹. Rzecz jasna, jako nauczyciele nie mamy wpływu na wszystkie czynniki decydujące o poziomie motywacji naszych studentów (do takich należą m.in. czynniki osobiste, rodzinne, społeczne, zdrowotne). Mimo to można i warto zawalczyć o podniesienie poziomu motywacji uczestników naszych zajęć, z wykorzystaniem wybranych strategii i metod pracy. W niniejszym tekście skupię się na możliwościach i ograniczeniach w zakresie motywowania adeptów polonistyki, zwracając uwagę na specyfikę tego kierunku studiów i uwarunkowania pracy studenta zarówno podczas zajęć, jak i poza nimi. Temat ten wiąże się z szerszym zagadnieniem, jakim jest sposób myślenia studentów polonistyki o sobie samych, o swojej roli na rynku pracy i w społecznościach, do których należą, a w jeszcze bardziej ogólnym sensie – odnosi się do ważkiego dziś pytania o miejsce humanistów we współczesnym społeczeństwie zachodnim (Nussbaum 2016).

W badaniach nad dydaktyką akademicką coraz więcej mówi się obecnie o konieczności dokonania zwrotu od modelu *nauczania* w stronę modelu *uczenia się* – *shift from teaching to learning* (Sajdak-Burska 2013, 282-295). O ile ten pierwszy opiera się na przekazywaniu wiedzy i niepodważalnym niekiedy autorytecie nauczyciela, a także wzmożonej kontroli ucznia, o tyle ten drugi koncentruje się na osobie uczącej się i wspieraniu jej w procesie uczenia się. W tym modelu konstruowanie przez studenta wiedzy zdecydowanie dominuje nad jej biernym przyswajaniem (Sajdak 2014, 48-50). Uczenie się (*learning*) wymaga też nieco innych, specyficznych strategii motywowania. Tradycyjny i – miejmy nadzieję – raczej powoli już odchodzący w przeszłość system kar i nagród, generujący w wielu wypadkach tzw. niszczący cykl uczenia się (porażka – krytyka – brak wiary w siebie – spadek motywacji) zostaje tu zastąpiony cyklem budującym (sukces – wzmocnienie – wiara w siebie – wzrost motywacji). Zależności te w kontekście motywacji charakteryzuje Geoff Petty (2010, 50-54). Stwarzając sprzyjające warunki do osiągnięcia przez studenta zamierzonego celu, zwiększamy jego szansę na odniesienie sukcesu, a przez to jego poczucie sprawczości i samooceny, co z kolei zachęca do podejmowania dalszych, być może bardziej wymagających wyzwań. W dalszej części tekstu przedstawię swoje spostrzeżenia

¹ Autorki, określając motywację jako „siłę napędową ludzkich zachowań”, odwołują się do łacińskiej etymologii tego słowa związanej z ruchem, działaniem (łac. *motivus* – ruchomy).

dotyczące tego, w jaki sposób nauczyciel akademicki na polonistyce (i kierunkach pokrewnych) może dążyć do zrealizowania tego budującego schematu, a tym samym zwiększyć nie tylko poziom motywacji swoich studentów, lecz także satysfakcję z zajęć (własną oraz uczestników). Opierać się będę w tym zakresie na własnym kilkuletnim doświadczeniu dydaktycznym, a także na informacjach zwrotnych otrzymanych od osób uczestniczących w moich zajęciach.

Jako doktorantka, a następnie asystentka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, prowadziłam dotąd głównie zajęcia o charakterze ćwiczeń lub warsztatów. Jak wiadomo, spotkania tego rodzaju – szczególnie te z zakresu historii literatury bądź poetyki czy teorii literatury – koncentrują się zwykle na wspólnej pracy z tekstem (literackim, krytycznoliterackim lub teoretycznoliterackim, niekiedy filozoficznym) pod kierunkiem nauczyciela i stanowią funkcjonalną całość z przekazującymi wiedzę wykładami oraz pracą własną studenta po godzinach zajęć. Praca poza salą dydaktyczną (lub platformą e-learningową) zwykła obejmować samodzielną krytyczną i uważną lekturę tekstów przewidzianych w sylabusie. Sądzę, że to właśnie ten ostatni element stanowi fundament studiowania polonistyki, a jakość samodzielnej pracy przekłada się na późniejsze osiągnięcia egzaminacyjne i dyplomowe. Dlatego niezwykle istotne wydaje się położenie nacisku na ten element studiów polonistycznych. Nie chodzi tu jednak o zwiększenie kontroli, lecz o kształtowanie umiejętności samodzielniejszej pracy – warto, byśmy pokazywali studentom, w jaki sposób można efektywnie wykorzystać cenny czas indywidualnej lektury, jakie strategie czytania i uczenia się warto wdrożyć, a także jak pracować nad samodyscypliną. Jeśli studenci dostrzegą, że to oni sami mają największy wpływ na swoje osiągnięcia i że w dużej mierze mogą kształtować swoją własną ścieżkę rozwoju i zainteresowań, ich motywacja do studiowania może znacząco wzrosnąć². Projektowanie własnej drogi studiowania literatury rozpoczyna się właśnie wówczas, gdy dokonują oni samodzielnych, być może zainspirowanych niekiedy przez nauczyciela poszukiwań. Równie ważna będzie dla nich jednak nasza gotowość do wspierania tego rozwoju, służenie radą czy pomocą, gdy zajdzie taka potrzeba.

Aby skutecznie dbać o motywację studentów, z którymi spotykamy się na zajęciach, warto odpowiedzieć na kluczowe w tym kontekście pytanie o to, co skłoniło ich do podjęcia właśnie tych, a nie innych studiów. Odpowiedź na to pytanie w odniesieniu do polonistyki wydaje się trywialna: oczywiście pasja do czytania literatury. Jednak, jak pokazuje praktyka dydaktyczna

² Sprzyja temu coraz powszechniejsza praktyka konstruowania takiego programu studiów, który uwzględnia owe indywidualne ścieżki rozwoju, a wręcz skłania studenta do wyboru określonej liczby kursów czy modułów z dostępnej puli – szczególnie na studiach drugiego stopnia. Program kierunku polonistyka-komparatystyka, na którym uczę, opiera się (na obu stopniach) na autorskich kursach tzw. literatury porównawczej – są one regularnie zmieniane lub aktualizowane, przez co jesteśmy w stanie odpowiadać na potrzeby i zainteresowania studentów, ale i umożliwić im wybór własnej ścieżki spośród wielu możliwości uprawiania współczesnej komparatystyki. Zob. sylabusy dla kierunku polonistyka-komparatystyka na Uniwersytecie Jagiellońskim: <https://syllabus.uj.edu.pl/2/1/2/21/96> (dostęp 9.06.2021).

wielu polonistów akademickich, jest to sprawa o wiele bardziej złożona, a czytelnicza pasja nie jest z pewnością jedyną przyczyną wyboru polonistyki i raczej nie jest warunkiem *sine qua non* powodzenia na tych studiach – niemniej z pewnością wpływa na to, czy i jak bardzo te studia nas satysfakcjonują. Niekiedy dopiero rodzi się ona w ich trakcie, a niekiedy, niestety, wypala się i obumiera. Uważam, że warto zwrócić baczniejszą uwagę na to, co dzieje się z literackimi pasjami w trakcie kilku lat obecności studenta czy studentki w murach akademii. Rozmowa z uczestnikami naszych zajęć o tym, jak zmienia się ich zainteresowanie literaturą na poszczególnych latach studiów i co wpływa na te zmiany, może przynieść nam istotną informację zwrotną, pozwalającą udoskonalić nasze zajęcia, ale może być też dla nich samych okazją do ważnej autorefleksji. Wydaje się, że oprócz niewątpliwie istotnego czynnika motywującego, jakim jest dla adepta polonistyki żywe zainteresowanie literaturą i czerpanie przyjemności z poznawania jej, nie mniej znaczącą cechą byłaby wytrwałość w radzeniu sobie z lekturą dużej liczby tekstów, często w dość szybkim tempie.

Orientacje motywacyjne oraz typy jej regulacji charakteryzuje w swoim artykule Damian Grabowski, wyróżniając amotywację, motywację zewnętrzną oraz motywację wewnętrzną, o których pisze w odniesieniu do zjawiska autodeterminacji lub jej braku (2014, 265–296). Gdyby spróbować odnieść zarysowaną powyżej (choć z konieczności subiektywną, bo opartą na własnym doświadczeniu) specyfikę studiów polonistycznych do wyróżnianych przez badaczy typów motywacji, można by uznać, iż motywacja do studiowania literatury u adepta polonistyki powinna mieć charakter wewnętrzny i autonomiczny. Wydaje się bowiem, że gdy zabraknie owych wewnętrznych pobudek, pozostałe czynniki, zwłaszcza te o charakterze zewnętrznym, mogą okazać się nieskuteczne. Ze względu na specyfikę kierunku niełatwo przekonać studentów o korzyściach z posiadania polonistycznego wykształcenia na rynku pracy – choć to utarte i krzywdzące przekonanie uznać dziś należy raczej za szkodliwy mit, a w codziennej dydaktyce staramy się pokazywać studentom, że kompetencje, jakie nabywa polonista w trakcie studiów, są cenione przez pracodawców w wielu branżach. Mimo to raczej trudno odwoływać się również do prestiżu zawodu, co zdaje się dość oczywiste w przypadku takich kierunków jak prawo czy medycyna. Słowem – bez dość wysokiej indywidualnej motywacji studenta nauczyciel stanie przed dużym wyzwaniem, by skutecznie i satysfakcjonująco poprowadzić go przez proces uczenia się. Jak zatem projektować i prowadzić zajęcia, aby młodzi czytelnicy i miłośnicy literatury byli dobrze zmotywani do dalszego rozwoju? Jak zapobiec utracie pasji, swoistemu „wypaleniu” młodych polonistów (któremu sprzyjają przeładowane niekiedy lub nieefektywne sylabusy)? Jakie ograniczenia można napotkać na tej drodze? Spróbuję na te pytania odpowiedzieć, przedstawiając strategie motywowania sprawdzone podczas moich zajęć, a następnie omawiając własne problemy na tym polu. Na koniec scharakteryzuję kilka niekonwencjonalnych

sposobów aktywizacji i motywowania studentów, które można wypróbować w kształceniu polonistycznym.

Już z perspektywy kilku lat pracy na uniwersytecie dostrzec można, jak ważnym czynnikiem motywującym dla studentów jest rozpoznanie ich potrzeb, celów i oczekiwań. Dobrze sprawdza się tutaj praktyka zapoznawczej rozmowy na pierwszych zajęciach danego kursu – zwykle pojawiają się pytania o to, czego uczestnicy się spodziewają po danym kursie, dla czego go wybrali (w przypadku zajęć fakultatywnych) lub co ich przywiodło na kierunek polonistyczny, a także co chcieliby na tych studiach osiągnąć. Taka strategia wydaje się istotnym elementem budowania wzajemnego zaufania na linii prowadzący–student, daje uczestnikom kursu przekonanie, że respektujemy ich zainteresowania i oczekiwania (Danilewska 2004, 59-65). W zależności od rodzaju kursu – oraz na ile to możliwe – warto skonsultować ze studentami wybór tematów z listy zagadnień przewidzianych w sylabusie i z uwagą podejść do ich propozycji przy planowaniu zajęć na początku semestru. W przypadku studiów polonistycznych zwykle jest to możliwe szczególnie w zakresie wyboru literatury czytanej na zajęciach. Równie ważnymi sygnałami dla jakości naszej komunikacji ze studentami będzie uważność na wszelkie sugestie co do formy zajęć, a po zakończonym kursie – analiza tych form z punktu widzenia tego, czy pobudziły aktywność studentów, czy też się nie sprawdziły i dlaczego.

Nieustannie podkreśla się, jak ważne – także z perspektywy mechanizmów motywacji – jest indywidualne podejście nauczyciela do każdego studenta. Oczywiście stopień tej indywidualizacji bezpośrednio zależy od liczebności grupy (która niestety często jest zbyt duża, by móc efektywnie działać na tym polu). Ważnym przejawem skupienia nauczyciela na jednostce jest ocenianie wspierające, a więc praktyka opatrywania każdej oceny komentarzem (pisemnym bądź ustnym), by podkreślić jej postępy i wskazać, co jeszcze można poprawić (Petty 2010, 433-456). Dość oczywistym standardem – oprócz sumiennego przygotowania się do zajęć – wydaje się regularne reagowanie na studenckie wiadomości, a także postawa szacunku, życzliwości i otwartości. Okazało się to jednak szczególnie ważne w okresie nauki zdalnej, podczas którego komunikacja internetowa stała się podstawowym i w zasadzie jedynym możliwym sposobem na nawiązanie kontaktu. Z konieczności i w konsekwencji przejścia na zdalny tryb nauczania osłabieniu ulec musiały nasze relacje z uczestnikami zajęć, a w przypadku studentów pierwszego roku często trudno mówić o ich rzeczywistym nawiązaniu. W tych kryzysowych warunkach kluczowa dla motywacji i pozytywnego nastawienia studentów często okazywała się świadomość, że mogą otrzymać naszą pomoc i zwrócić się do nas z każdym pytaniem, a w trudnych sytuacjach liczyć na bardziej elastyczne podejście np. do kwestii terminów. Choć z jednej strony z punktu widzenia motywacji ważna jest konsekwencja nauczyciela w przestrzeganiu np. terminu oddania pracy, na który umówiliśmy się ze studentami, to doceniają oni naszą zgodę na

zrobienie uzasadnionego wyjątku. Liczy się to, że dostrzegamy ich wysiłki – dlatego tak ważne jest docenianie ich aktywności (za pomocą „plusów”, ale też słownych pochwał), niepozostawianie zleconych zadań bez komentarza zwrotnego, podkreślanie postępów, jakich pod naszą opieką dokonują.

Dobrym laboratorium strategii motywacyjnych oraz ważnym miejscem przygotowania młodego nauczyciela do roli opiekuna naukowego (np. na seminarium dyplomowym) może się okazać niedoceniany chyba kurs warsztatowy, określany często jako „nauki pomocnicze” czy „podstawy warsztatu literaturoznawczego”. Z reguły ma on charakter warsztatów właśnie, a co za tym idzie, mamy szansę pracować na nim w nieco mniejszych grupach i znaleźć więcej przestrzeni na indywidualne działania z każdym ze studentów, być może nawet wypróbować techniki tutoringowe. Prowadzony przeze mnie kurs o takim charakterze przeznaczony jest dla studentów I roku polonistyki-komparatystyki i ma charakter pomocniczy względem głównego kursu historii literatury staropolskiej (prowadzonego przez inną osobę), który wieńczy obszerna praca roczna. Staram się zatem pełnić funkcję trenerki, który doradza i zachęca do dalszej pracy, wspierając studentów w realizacji tego zadania (Dziedziczak-Foltyn 2018, 113-123). Pokazuję, że projekt ten – choć wydaje się bardzo ambitny, a niektórym osobom wręcz nieosiągalny – jest możliwy do wykonania. Musimy jednak wskazać naszym studentom sprawdzone praktyki w zakresie warsztatu literaturoznawczego, które pozwolą im odnieść sukces. Nie chodzi tu oczywiście wyłącznie o przedstawienie podstaw tego zagadnienia, jak np. zasady tworzenia aparatu badawczego, lecz także – na dalszych etapach – o pozostawanie w gotowości do pomocy w udoskonalaniu owego warsztatu, kwerendach bibliotecznych i internetowych, doborze źródeł. Studentów szczególnie interesują takie zagadnienia, jak umiejętności planowania własnej pracy i uczenia się, a także sposoby radzenia sobie z potencjalnymi trudnościami w tym zakresie – warto poświęcić tym pozornie pobocznym zagadnieniom odpowiednią ilość czasu, zwłaszcza obecnie, w dobie wszechobecnych elektronicznych rozpraszaczy i problemów z koncentracją.

Model kształcenia, do którego – jak sądzę – warto dążyć w dydaktyce polonistycznej, to paradygmat humanistyczny lub konstruktywistyczny, a więc raczej wspieranie w samodzielnym rozwoju studenta aniżeli surowe egzekwowanie narzuconych, sztywnych zasad, co z kolei stanowi istotę podejścia behawioralnego (Sajdak-Burska 2018, 13-26; Sajdak 2013, 303-428). Przemawia za tym specyfika naszej dyscypliny, opartej w dużej mierze na pracy własnej, na indywidualnych poszukiwaniach i szukaniu nowych rozwiązań, na twórczym przetwarzaniu dorobku myśli humanistycznej. Autorską próbą pójścia w tym kierunku było wprowadzenie samosprawdzających anonimowych ankiet monitorujących postęp prac nad omawianym wyżej pisemnym projektem z historii literatury. Wprowadzenie tej metody na zajęciach z podstaw warsztatu literaturoznawczego sprawiło, że studenci sami w trakcie semestru zostali nakłonieni do autorefleksji

i planowania dalszych działań, a jednocześnie mieli możliwość zasygnalizowania prowadzącej swoich oczekiwań lub obaw (Górniak-Prasnal 2021). Wydaje mi się to dobrym sposobem na „miękkie” dopingowanie studentów. Zamiast perspektywy kary za niewykonanie zadania mogą dostrzec, że na wykonanie projektu oni sami mają największy wpływ, a nauczyciel służy im wskazówkami. Metoda spotkała z aprobatą studentów i może się sprawdzić w szczególności na seminariach dyplomowych.

Motywację studentów podnosi również wskazywanie, w jaki sposób treści danego kursu mogą stać się przydatne w przyszłej pracy. Z perspektywy polonisty jako kluczowe kompetencje można wymienić zdolność krytycznego, pogłębionego rozumienia tekstów kultury, umiejętność prowadzenia dyskusji z trafnym doбором argumentów czy sprawne komunikowanie się w mowie i piśmie. Te umiejętności mogą okazać się znaczącym walorem w wielu branżach, niekoniecznie związanych z literaturą. Warto tę kwestię akcentować w sposób szczególny, by zapobiec sytuacji, w której nasi studenci przejawiają niską samoocenę na skutek wciąż aktualnego ogólnego przekonania o niskim prestiżu wykształcenia polonistycznego w społeczeństwie. Osobiście dzielę się na zajęciach swoim doświadczeniem zawodowym jako redaktorka i korektorka. W przypadku kierunku często deprecjonowanego w obiegowych opiniach (jako takiego, po którym rzekomo „nie ma pracy”) niezwykle ważne jest pozytywne wzmacnianie studentów i starania o to, by ich samorozwojowi towarzyszyła wiara we własne możliwości i kompetencje.

Nasze wysiłki w kierunku zwiększenia motywacji studentów napotykają jednak rozmaite przeszkody – wiele z nich należy do powszechnych problemów dydaktyki uniwersyteckiej, tutaj jednak skupię się na tych, które wynikają ze specyfiki studiów polonistycznych. O podstawowym, wewnętrznym źródle motywacji dla studentów polonistyki mówiłam już we wstępie. Prócz tego warto zwrócić uwagę, że na niektórych kursach (zwłaszcza ukierunkowanych teoretycznie) trudno przekonać studentów, że wiedza z nich wyniesiona zaprocentuje w przyszłości, gdyż nie widzą jej bezpośredniego i konkretnego przełożenia na swoją zawodową przyszłość. Kursy te uczą jednak bardziej podstawowych (a przez to notabene uniwersalnych) kompetencji jak sztuka krytycznego myślenia czy argumentowania. Sposobem na tę barierę może być pokazywanie omawianych zagadnień i tekstów w świetle rzeczywistości, która bezpośrednio dotyczy społeczności studenckiej – w przypadku kursów poświęconych literaturze mogą to być np. nawiązania do bieżących wydarzeń na rynku wydawniczym, do życia literackiego, ale także do ważnych i aktualnych spraw społecznych czy kulturowych.

Czynnikiem obniżającym motywację może być fakt, że niektóre zajęcia w toku kształcenia polonistycznego niejako programowo nie kończą się jednoznacznymi wnioskami, nauczyciel nie rozstrzyga podjętych kwestii, a nawet czasem je świadomie komplikuje. Tego rodzaju „ćwiczenia z myślenia” mogą się jednak okazać kluczowe w procesie kształcenia polonisty.

Co więcej, na ćwiczeniach zakładających pogłębioną interpretację tekstu metody aktywizujące typu quizy, gry czy chmury słów i szybkie testy obejmujące jedynie wiedzę pamięciową sprawdzają się tylko w ograniczonym stopniu – raczej jako uatrakcyjnienie zajęć lub wstęp do dyskusji. Pewnym rozwiązaniem może być zwrot w stronę stawiania otwartych, prowokujących pytań (bez szybkich, prostych odpowiedzi), dzięki którym omawiany temat będzie rezonował w uczestnikach zajęć po ich zakończeniu, a może nawet zachęci do dalszych poszukiwań. Nie jest to proste zadanie dla nauczyciela – wymaga bowiem odwagi przyznania się do tego, że niektóre kwestie pozostają dyskusyjne, czasem też do własnej niepewności. Wymaga zrewidowania własnych przeświadczeń na temat literatury i chęci pokazania studentom takiej jej wizji, w której staje się ona intelektualną przygodą, a jej interpretacja przestaje być biernym odkrywaniem zakodowanych w dziele sensów, stając się raczej ich konstruowaniem i negocjowaniem we wspólnocie interpretacyjnej, którą tworzymy razem z uczestnikami zajęć (Fish 2002, 81-98; Cieślak-Sokołowski 2012, 86-92).

Studenci, którzy przychodzą na studia wyższe, opuściwszy mury polskiej szkoły, często niestety przejawiają nader wysoki poziom samokrytycyzmu i obawę przed popełnieniem błędu. Obserwuję tę tendencję jedynie jako nauczycielka na kierunkach polonistycznych, trudno więc o wysnuwanie ogólnych wniosków, ale na przykładzie grup, z którymi miałam przyjemność pracować, mogę stwierdzić, iż zjawisko to jedynie się pogłębiło w okresie nauki zdalnej. Studenci niechętnie podchodzą np. do pomysłu wzajemnego czytania swoich prac i rozmawiania o nich w małych grupach. Obawiają się zabrania głosu, który to gest jest dla nich jednoznaczny z wystawieniem się na ocenę innych (również współuczestników zajęć). Sądzę, że przy takich obserwacjach dość ostrożnie należy podchodzić do strategii motywacyjnych opartych na silnej rywalizacji i konkurencji. Zamiast pogoni za punktami i ocenami (do której i tak zmusza zarówno nas, jak i nauczycieli szkolnych system, w którym funkcjonujemy) postawmy na ocenianie wspierające. Co ważniejsze, skupiajmy się na pokazywaniu tego, co intrygujące i fascynujące w naszej dyscyplinie – na przykład do czego może służyć uważna, krytyczna lektura tekstów, do jakich, często niespodziewanych miejsc może nas ona zaprowadzić, jakie są związki literatury z naszym własnym życiem.

Studenci pierwszego roku wyraźnie dostrzegają, czym różni się kształcenie polonistyczne na etapie szkolnym od studiów w tym kierunku na uniwersytecie i bardzo cenią sobie fakt, iż w akademii mamy znacznie więcej czasu i przestrzeni na interpretację i rozmowy o tekstach. Możliwość swobodnej dyskusji często wzbudza w młodych ludziach entuzjazm – jednak można zauważyć, że nieraz skutkuje także pewną obawą przed tym, co nieznanne lub nierozstrzygalne. Studenci nieraz nie od razu są gotowi do przedyskutowania jakiejś śmiałej, kontrowersyjnej tezy na temat literatury. Pewien wpływ ma tu zapewne obecny model edukacji szkolnej, oparty na silnym autorytecie nauczyciela i dyktaturze „klucza odpowiedzi”,

co skutecznie dusi ambicje samodzielnego szukania rozwiązań. Zamyka to późniejszych studentów w bezpiecznej strefie oczywistych pytań i odpowiedzi, które nie pozostawiają miejsca na interpretację. Warto nad tym pracować, dając przede wszystkim pole do otwartej wymiany myśli, stwarzając przyjazną – bezpieczną emocjonalnie – przestrzeń na zajęciach i pokazując korzyści, jakie może przynieść zmiana utartych schematów myślenia.

Ostatnim – choć na pewno nie najmniej ważnym – czynnikiem negatywnie oddziałującym na motywację studentów polonistyki jest przeciążenie ilością materiału. Wciąż wiele osób z tego powodu rezygnuje ze studiowania, mimo że staramy się modyfikować program studiów tak, by dostosować go do zmiennej rzeczywistości kulturowej i potrzeb oraz możliwości pokolenia cyfrowej rewolucji. Problem ten stał się szczególnie palący w dobie pandemii, gdy wszyscy zostaliśmy zmuszeni, by w dużym stopniu zastąpić książkę papierową dokumentem elektronicznym. Dobrym pomysłem w tym kontekście wydaje mi się wspieranie studentów w pracy nad własną koncentracją i umiejętnością efektywnego czytania – elementy tych technik są wprowadzane na naszym wydziale (Całek 2014, 295-305).

Repertuar strategii motywacyjnych, które mogą się sprawdzić w pracy ze studentami polonistyki, nie ogranicza się oczywiście do kilku wymienionych metod charakterystycznych dla modelu humanistycznego czy konstruktywistycznego. Ważne, by dostosować nasze podejście do specyfiki grupy i możliwości, którymi dysponujemy. Idealną sytuacją byłaby ta, w której jako nauczyciele byłibyśmy w stanie uważnie dobierać strategie motywowania do zainteresowań, potrzeb i kompetencji danej osoby (Sajdak 2014, 52-56; Grabowski 2014, 281-291). To szczególnie ważne na zajęciach seminaryjnych, służących przygotowaniu dużego projektu badawczego, jakim jest praca licencjacka czy magisterska. Niektóre osoby mają bardzo skonkretyzowaną ścieżkę rozwoju, same proponują tematy i rozwiązania – w takich przypadkach wystarczy życzliwe „dopingowanie” nauczyciela, obserwowanie i wspieranie ich rozwoju, afirmowanie prawa do własnych wyborów czy pomysłów. Inni z kolei potrzebują i oczekują większego ukierunkowania, dobrze funkcjonują wówczas, gdy oferujemy im sporo wskazówek i pokazujemy różne możliwości. To pozwala im zdecydować, czym chcą się zajmować lub w zadowalający dla nich sposób pokierować swoim projektem. W przypadku obu tych grup praca nad motywacją jej uczestników będzie zgoła różna. Podobnie wygląda kwestia zarządzania czasem: jedni potrzebują sztywnych terminów i mobilizowania do pracy, drugich silna presja czasowa blokuje w działaniu i wymagają bardziej elastycznego podejścia. Pomiędzy biegunami kontroli i autonomii rozciąga się zatem cały wachlarz różnych rozwiązań, wśród których możemy elastycznie i z poszanowaniem podmiotowości studenta wybierać te, które dla obu stron będą najbardziej satysfakcjonujące (Grabowski 2014, 281-291)³.

³ Autor artykułu wymienia i charakteryzuje wymiary zachowań wykładowcy (sytuujące się między biegunami wzmożonej kontroli i szerokiej autonomii – od eksperta do leseferysty) oraz odpowiadające im metody prowadzenia zajęć i typy motywacji.

Oprócz wstępnego rozpoznania potrzeb ważne jest wsłuchiwanie się w głos samych zainteresowanych. Myślę tu nie tylko o roli końcowych ankiet satysfakcji studenckiej, które – pomijając wszelkie minusy tego systemu – są dla nas oczywiście istotną informacją zwrotną i każdego roku pozwalają udoskonalać metody pracy (Jacko i in. 2020). Często jednak okres wypełniania przez studentów ankiet, przypadający na koniec semestru, jest momentem zbyt późnym, by w danym kursie i z daną grupą móc jeszcze cokolwiek zmienić. Dlatego warto, niejako zapobiegając poczuciu rozczarowania uczestników formą czy treścią zajęć, pomyśleć o zbadaniu ich satysfakcji w trakcie semestru – za pomocą krótkiej ankiety lub, w przypadku grup bardziej otwartych na dialog, rozmowy na temat kształtu zajęć, z prośbą o ich ocenę i sugestie zmian. Świadomość, że zdanie studentów ma bezpośrednie przełożenie na to, jak wyglądają zajęcia, jak pracujemy z tekstem i jak je dobieramy, może być istotnym motywatorem na dalszą część semestru.

Warto zastanowić się nad możliwościami, jakie przynosi metoda projektów (*Project Based Learning*) i podejmować próby przekształcenia niektórych ćwiczeń – zwłaszcza tych koncentrujących się na interpretacji tekstów – z klasycznej formy będącej zwykle połączeniem miniwykładu i pogadanki heurystycznej w model w większym stopniu aktywizujący studentów (Strawa-Kęsek 2015; Fiszbak (red.) 2019). Praca metodą projektów, choć wydaje się początkowo trudna do wdrożenia lub czasochłonna, umożliwia studentom podjęcie realnych działań interpretacyjnych i badawczych, rozwija kompetencje konieczne do efektywnej współpracy w grupie, daje poczucie sprawczości i szansę realnego poznania pracy literaturoznawcy – w miejsce zajęć-pogadank, w których udział studentów jest sporadyczny i woluntarystyczny, a nauczyciel może łatwo wpaść w pułapkę monologizowania (Kosz 2012, 97-116). Potrzeba zwiększenia zakresu zajęć warsztatowych, na których uczestnicy mogliby samodzielnie zrealizować większy projekt, pojawia się w głosach samych studentów i sądzę, że metoda projektów byłaby dobrą odpowiedzią na takie oczekiwania dzisiejszych studentów polonistyki⁴.

Nie oznacza to jednak, że klasyczna akademicka dyskusja odchodzi do lamusa – przeciwnie, wciąż wydaje się ona fundamentem uniwersyteckiego kształcenia polonistycznego. Należałoby wręcz poświęcić jej więcej uwagi, skupiając się na krytycznej analizie metod, które obecnie stosujemy, tak aby polonistyczna dyskusja nie stawała się formą dalece spontaniczną i improwizowaną (choć i to ma swoje zalety). Warto na przykład wdrażać metodę pytań sokratejskich, a także zastanowić się nad wykorzystaniem zasad debaty oksfordzkiej na zajęciach. Innymi potencjalnie ciekawymi sposobami aktywizowania do dyskusji są takie rozwiązania jak burza mózgów, kolorowe kapelusze de Bono czy poker kryterialny. To metody

⁴ Takie głosy pojawiły się wśród przedstawicieli społeczności studenckiej Wydziału Polonistyki UJ na tegorocznej wydziałowej debacie o jakości kształcenia zorganizowanej w ramach Tygodnia Jakości Kształcenia na UJ w dniu 15.04.2021 za pośrednictwem platformy Microsoft Teams.

dobrze sprawdzające się w klasycznym nauczaniu stacjonarnym. Również pewne narzędzia, z których – bardziej z konieczności niż z własnego wyboru – korzystaliśmy w trakcie nauczania zdalnego, mogą wzbogacić sposoby dyskusji ze studentami. Ważną, a do niedawna chyba niedocenianą opcją jest internetowe forum dyskusyjne, które oferują uniwersyteckie platformy Moodle. Być może warto zastosować to narzędzie również w warunkach nauczania stacjonarnego – forum dyskusyjne może pomóc w zaktywizowaniu osób obawiających się publicznego zabrania głosu i chętniej wyrażających się w piśmie. Daje możliwość wykonywania w trakcie semestru krótkich ćwiczeń pisemnych, będących wprowadką przed większym projektem, jak praca roczna czy dyplomowa. Aby jednak mogło się to powieść i aby forum „żyło”, trzeba umiejętnie dobrać tematy, które się na nim pojawią i aktywnie moderować dyskusję – dydaktycy podkreślają, że sprawdzają się tutaj zagadnienia szczególnie angażujące emocjonalnie lub niejednoznaczne, zmuszające do refleksji (Sajdak 2014, 61-62).

Okres stopniowego powrotu na uczelnię po kryzysie pandemicznym z pewnością będzie niósł ze sobą wiele wyzwań, a od nauczycieli będzie wymagał szczególnej elastyczności, otwartości i empatii względem studentów. Dla wielu z nich okres od marca 2020 jest czasem życiowego kryzysu i będą potrzebowali czasu, by wrócić do równowagi. Tym bardziej warto teraz zwrócić baczniejszą uwagę na ich potrzeby i oczekiwania oraz wdrażać metody, dzięki którym adepci polonistyki nie tylko zwiększą poziom swojej motywacji do nauki, lecz przede wszystkim będą mogli czerpać satysfakcję ze studiowania, a czytanie i badanie literatury pozostanie (lub stanie się) prawdziwą pasją, pozwalając jednocześnie rozwijać kompetencje przydatne w przyszłej karierze zawodowej. Podejście oparte na zaufaniu i wzmacnianiu wewnętrznej motywacji studenta, przy respektowaniu jego indywidualnych celów i wyborów, czyni go podmiotem procesu uczenia się – a to, jak sądzę, stanowi podstawę wszystkich strategii skutecznego motywowania i warunek obustronnego dydaktycznego sukcesu.

Bibliografia:

- Całek Anita, 2014, *Techniki efektywnego czytania i uczenia się w dydaktyce uniwersyteckiej*, w: Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A., Przybylska R. (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Kraków.
- Cieślak-Sokołowski Tomasz, 2012, *Blisko tekstu: lektura krytyczna, dydaktyka uniwersytecka a teorie kulturowe*, „Edukacja”, nr 2.
- Danilewska Joanna, 2004, *Zaufanie w relacji nauczyciel akademicki-student*, w: Skulicz D. (red.), *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, Kraków.
- Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, 2018, *Tutoring, coaching, mentoring w edukacji wyższej – potrzeba instytucjonalizacji metod i profesjonalizacji kompetencji*, w: Maciejowska I., Sajdak-Burska A. (red. nauk.), *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Wybrane praktyki*, Kraków.

- Fish Stanley, 2002, *Jak rozpoznać wiersz, gdy się go widzi*, w: *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, Grzeliński A. (przeł.), Kraków.
- Grabowski Damian, 2014, *Jak motywować studentów? Próba udzielenia odpowiedzi w świetle teorii autodeterminacji Richarda Ryana i Edwarda Deciego*, w: Kozusznik B., Polak J. (red.), *Uczyć z pasją. Wskazówki dla nauczycieli akademickich*, Katowice.
- Jacko Jan F., Szczepaniak Daniel, Szewczyk Tomasz, Śliwa Agnieszka, 2020, *Niektóre determinanty ocen w ankietach studenckich a kompetencje dydaktyków. Przyczynek do dyskusji*, w: Sajdak-Burska A., Maciejowska I. (red.), *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego*, Kraków.
- Kosz Justyna, 2012, „Sukces niejedno ma imię”. *Metoda projektów jako jedna ze strategii rozwijania poczucia sprawstwa i nabywania kompetencji uczniów do współpracy*, „Forum Dydaktyczne”, nr 9/10.
- Nussbaum Martha, 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Pawłowski Ł. (przeł.), Warszawa.
- Petty Geoff, 2010, *Motywacja*, w: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Bartosik J. (przeł.), Sopot.
- Polonistyczna dydaktyka ogólna*, 2019, Fiszbak J. (red.), Łódź.
- Porzucek-Miśkiewicz Maria, Wawrzyniak Sonia, 2018, *O funkcjach motywacji w dydaktyce akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2.
- Sajdak Anna, 2014, *Sztuka motywowania w edukacji zdalnej skoncentrowanej na uczniach*, w: *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, Kuźma J., Pułka J. (red. nauk.), t. 2, Kraków.
- Sajdak-Burska Anna, 2013, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej*, w: *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Kraków.
- Sajdak-Burska Anna, 2018, *Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej – utopia, konieczność, szansa?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2.
- Strawa-Kęsek Ewelina, 2015, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków.

Dokumenty elektroniczne:

- Górniak-Prasnal Karolina, 2021, ankieta na Microsoft Forms *Praca roczna – work in progres (?)*, <https://tiny.pl/r6bbm> (dostęp 6.05.2021).
- Sylabusy dla kierunku polonistyka-komparatystyka na Uniwersytecie Jagiellońskim, 2021, <https://sylabus.uj.edu.pl/pl/2/1/2/21/96> (dostęp 9.06.2021).

O Autorce:

Karolina Górniak-Prasnal – dr, asystent w Katedrze Komparatystyki Literackiej na Wydziale Polonistyki UJ w Krakowie. Zainteresowania naukowe: polska i anglojęzyczna poezja XX i XXI wieku, awangarda i modernizm, eksperyment literacki, teorie interpretacji. Autorka

książki *Dwudziestowieczna poezja polska w kontekście anglo-amerykańskiego modernizmu. Słaje zadrzewne Tymoteusza Karpowicza i The Pisan Cantos Ezry Pounda* (Lublin 2016). Stopień doktora uzyskany na podstawie rozprawy „Otwieranie wszechświata”. *Polska powojenna awangarda poetycka: Tymoteusz Karpowicz i Krystyna Miłobędzka*. Publikowała m.in. w „Wielogłosie”, „Ruchu Literackim”, „Poznańskich Studiach Polonistycznych”, „Autobiografii”, a także w wielu monografiach wieloautorskich.

Niezgoda i dialog

Agnieszka Rypel

Książka Marii Kwiatkowskiej Ratajczak *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*¹, jak wskazuje tytuł, porusza kwestie fundamentalne dla społecznego postrzegania polskiej edukacji. W centrum zainteresowania Autorki (tak w refleksji teoretycznej, jak i ściśle pragmatycznej) znalazły się relacje między tradycją dydaktyczną, a współczesnym podejściem do nauczania szkolnego przedmiotu „język polski”. Tekst składa się ze wstępu i dwóch części: *Po stronie uczniów, nauczycieli i dydaktyków* oraz *Szkolna wspólnota dydaktyczna*. Ich tytuły wyraźnie wskazują na podejście Autorki do przedstawianych problemów – docenienie właściwych podmiotów edukacji, uznanie ich sprawczości oraz wspólnotowości łączących je relacji. Na przyjętą w książce hierarchię wartości wskazuje także tytuł zakończenia *Uczniowskie postscriptum*. O głębokim i długim namyśle Autorki nad podejmowanymi zagadnieniami, a zarazem o aktualności jej konstatacji świadczy fakt, że sześć z dziewięciu zamieszczonych w książce esejów zostało już opublikowanych w latach 2018-2020 w różnych czasopismach i monografiach. Uzupełnione i zmodyfikowane teksty Autorka opatrzyła wstępem, który stanowi swoistą wykładnię myśli przewodniej książki i łączy poszczególne szkice w spójną całość.

Lektura publikacji pozwala wyróżnić dwa słowa klucze, które pojawiają się w obydwu częściach książki, są to „niezgoda” oraz „dialog”, i to w kontekście tych właśnie pojęć chciałabym odnieść się do przedstawionych w poszczególnych tekstach zagadnień oraz do sposobu ich ujęcia. Moje podejście do recenzowanych esejów ma więc przede wszystkim charakter bardziej sproblematyzowany niż sprawozdawczo-oceniający. Muszę przyznać, że jako recenzentka jestem w komfortowej sytuacji, ponieważ

¹ Kwiatkowska-Ratajczak M., 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań.

podzielałam poglądy Autorki i ze zdecydowaną większością jej sądów w pełni się zgadzam. Potrafię także zrozumieć bardzo osobisty i emocjonalny miejscami ton Jej wypowiedzi. Trzeba jednak przyznać, że w polemice Autorka nigdy nie przekracza miary, którą powinien cechować się dyskurs publiczny, a wszystkie swoje tezy, niejednokrotnie niewygodne dla decydentów, popiera przemyślanymi argumentami.

Pierwsze ze wspomnianych słów-kluczy to niezgoda. Przede wszystkim jest to niezgoda na zrywanie związków zapewniających ciągłość rozwoju myśli uniwersyteckiej i zacieranie głębokich relacji Mistrz – Uczeń. Lekceważenie przez władze oświatowe przemysłów i ustaleń badawczych poczynionych w przeszłości (ale i obecnie) przez wybitnych akademików oraz twórczych nauczycieli, którzy najlepiej znają realia funkcjonowania szkoły i ich oddziaływanie na konkretnych, a nie abstrakcyjnych uczniów, prowadzi do, jak to ujmuje Autorka, „polonistycznego regresu”. Powierzchowne przywoływanie autorytetów, zarówno uniwersyteckich, jak i nauczycielskich oraz całkowite pomijanie przez decydentów oczekiwań i rzeczywistych potrzeb uczniów, a także realnych uwarunkowań społeczno-kulturowych sprawia, że cele ujęte w aktualnych dokumentach oświatowych są na ogół deklaratywne i oderwane od rzeczywistości, choć pozornie do niej nawiązują. Autorka wyraża zatem swój głęboki sprzeciw wobec negowania podmiotowości ucznia, ale i nauczyciela, któremu podstawa programowa (ale dodajmy, również firmowana przez państwo egzaminacyjna praktyka sprawdzania zunifikowanej wiedzy i w niewielkim stopniu umiejętności) ogranicza pole samodzielnego działania, a mniej kreatywnym polonistom przyzwala na sztańcowość i powielanie banałów. Można powiedzieć, że Autorka paradoksalnie nie zgadza się na brak niezgody – niezgody na jednomyślność, brak dyskusji i samodzielnego poszukiwań, na manipulowanie hierarchią wartości zależnie od aktualnych wizji decydentów, na zunifikowane interpretacje literatury i szeroko rozumianej kultury oraz na bardzo ograniczone podejście do rozmaitych aspektów międzykulturowości.

Niezgoda dotyczy również sposobu przygotowania, czy raczej nieprzygotowania, przyszłych polonistów do pracy we współczesnej szkole. W przekonaniu Autorki ich uchybienia i zaniedbania w dużym stopniu wynikają z anachronicznego już modelu kształcenia (dodajmy, że również podnoszenia kwalifikacji). Kwestia ta moim zdaniem jest warta omówienia przez Autorkę w równie wnikliwy sposób w kolejnych publikacjach, tym bardziej że już teraz nauczycielami zostają osoby należące do *screen-generation*. Nauczyciele akademicy pracujący z przyszłymi polonistami zauważają, jak silnie w ich sposobie myślenia, mówienia, pisanie i stosunku do rzeczywistości odzwierciedlają się współczesne procesy językowo-kulturowe. To z perspektywy osób urodzonych i poddanych procesom pierwotnej i wtórnej socjalizacji jeszcze przed rozpoczęciem rewolucji cyfrowej, wiele technologii jest „nowych”, ze swojego punktu widzenia oceniają też jako

niewłaściwe współczesne praktyki komunikacyjno-językowe oraz formy uczestniczenia w kulturze – przyszli nauczyciele nie znają świata, w którym by tych zjawisk nie było. Jaki kształt powinna mieć zatem dydaktyka akademicka, aby postulowane koncepcje kształcenia językowego znalazły swych realizatorów w praktyce edukacyjnej?

Konstatacje Autorki nie ograniczają się wyłącznie do krytycznej analizy aktualnej rzeczywistości edukacyjnej. Afirmatywna część jej rozważań koncentruje się wokół drugiego z wymienionych słów kluczy, a mianowicie „dialogu”. Przede wszystkim jest to dialog z Mistrzami. Autorka, sama już Mistrzyni, przywołuje przede wszystkim swoich wybitnych poznańskich Profesorów – Antoniego Smuszkiewicza i Edwarda Balcerzana, których pracami się inspirowała, tworząc na ich kanwie własne koncepcje odzwierciedlające współczesny kontekst edukacyjny. W jej tekstach pojawiają się również liczne odwołania do ciągle aktualnych ustaleń kolejnego Mistrza wielu pokoleń polonistów, Zenona Urygi. Autorka prowadzi także dialog z wybitnymi autorytetami, m.in. Kazimierzem Wóycickim, Janem Polakowskim, Ireną Wojnar, Janem Błońskim, Mieczysławem Ingotem i Tadeuszem Patrzyńskim. Przyznaję, że zabrakło mi w tym zestawieniu Marii Dudzik, której prace dotyczące aksjologii w nauczaniu języka polskiego wniosły wielki wkład w rozwój dydaktyki polonistycznej, a przecież Autorka kwestiom aksjologicznym poświęca dużo uwagi. Warto podkreślić jest nawiązywanie dialogu z przedstawicielami młodszego pokolenia badaczy, których – moim zdaniem – można również uważać za Mistrzów – z Zofią Agnieszka Kłakówną, Wiesławą Wantuch, Ryszardem Koziółką – ale też z naukowcami, którzy rozpoczynają swą drogę do mistrzostwa, np. Piotrem Kołodziejem, Krzysztofem Kocem czy Markiem Pieniążkiem.

Jednak szczególne miejsce w kształtowaniu postawy badawczej Autorki oraz w jej spojrzeniu na funkcje i znaczenie edukacji polonistycznej zajmuje Bożena Chrzastowska, której koncepcje stanowią kluczowy punkt odniesienia poznańskiej Badaczki. Bliska współpraca z Mistrzynią kilku pokoleń polonistów oraz obcowanie z Jej dziełami uwidaczniają się przede wszystkim w podejściu do prezentowanych problemów, tzn. odwadze, bezkompromisowości, docenianiu nowatorskich rozwiązań, ale też trosce, aby w działaniach dydaktycznych widzieć przede wszystkim ich najważniejsze podmioty – Uczniów i Nauczycieli.

Autorka wskazuje również na znaczenie dialogu kultur w budowaniu własnej tożsamości oraz interpretowaniu literatury i sztuki. Szczególne miejsce przypisuje kulturze lokalnej. Ten wątek refleksji Badaczki jest niezwykle ważny w dobie rozwoju tzw. nowego regionalizmu, dla którego z pewnością warto znaleźć miejsce we współczesnej szkole, czego zresztą zawarte w tomie teksty doskonale dowodzą. Autorka swoje rozważania popiera przedstawieniem inicjatywy nauczycieli i uczniów jednego z poznańskich liceów, którzy przygotowali projekt poświęcony setnej rocznicy

powstania wielkopolskiego. Licealiści ukazali ten zryw niepodległościowy przez pryzmat rodzinnych wspomnień i pamiątek po powstańcach.

Dialog kultur jest również przedmiotem szkicu *Stare obrazy i nowe fotografie a dydaktyczne ożywianie kulturowego archiwum*. Autorka przedstawia w nim przykład projektu, w którym licealiści budują swoją tożsamość, obmyślając własne działania intertekstualne i sprawiają, że stworzone przez nich fotografie „rozmawiają” z dziełami sztuki. Chciałbym również podkreślić, że Autorka, która koncentruje się przede wszystkim na kształceniu kulturowym, podejmuje także dialog z ideami prezentowanymi przez lingwodydaktyków, np. w związku z teorią terminów Stanisława Gajdy czy ustaleń Krzysztofa Skibskiego.

Jeden z zamieszczonych w książce tekstów *Jeden uczeń, dwie szkoły – refleksje o edukacji w Polsce i poza jej granicami* skłania mnie do pewnych zastrzeżeń. W moim przekonaniu jego tytuł jest nieco dezinformujący. Po jego przeczytaniu miałam wrażenie, że szkic będzie traktował o nauczaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym, uczących się jednocześnie w polskiej szkole (np. sobotniej lub konsularnej) oraz w szkole kraju przyjmującego. Tymczasem tekst dotyczy raczej konfrontacji edukacyjnych nawyków ucznia wyniesionych z polskiej szkoły z nowymi doświadczeniami zdobywanymi w zagranicznej placówce edukacyjnej. Muszę też przyznać, że według mnie ten tekst, w porównaniu z innymi zamieszczonymi w tomie, w niewielkim stopniu odzwierciedla ideę dialogowości, w tym przypadku dotyczącą dialogu między dwiema kulturami edukacyjnymi, bo chyba jednak tak szeroko powinno się traktować przedstawienie dwóch różnych szkół. Choć autorka bardzo dobitnie zastrzega, że Jej celem jest „przypomnienie sprawdzających się mechanizmów dydaktycznych, nie zaś łatwo wartościujące uogólnienia dotyczące polskiej edukacji i tego, czego młody człowiek oraz jego rodzice doświadczyli poza krajem”, trudno (przynajmniej mnie) oprzeć się wrażeniu, że takie wartościowanie istnieje.

Na zakończenie wypada wspomnieć o realizacji tego, co Autorka nazywa metodyką konkretności i czemu poświęcona jest druga część książki. Niektóre z przedstawionych w niej problemów zostały już omówione, tutaj chciałabym podkreślić, że ogromną zaletą, oprócz interesujących przykładów konkretnych działań uczniów i nauczycieli, jest to, że stanowi ona w dużej mierze swego rodzaju kronikę czasów zarazy. Pandemia spowodowała i nadal powoduje zmiany w systemie nauczania, często są one nagłe i trudne do przewidzenia. Książka jest świadectwem, jak ważne jest rozwijanie podmiotowości ucznia i nauczyciela. Tylko dzięki niej możliwe było realizowanie tak wartościowych projektów, jakie przedstawiła oraz interesująco skomentowała Autorka.

Książka Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak to pozycja bardzo wartościowa, ważna dla środowisk akademickich i nauczycielskich. Mimo iż składa się z odrębnych całości, wyróżnia się uporządkowanym tokiem wywodu,

a wszystkie teksty cechuje nienaganna, elegancka polszczyzna. Autorka trafnie prezentuje diagnozę stanu polskiej edukacji polonistycznej oraz konfrontuje ją zarówno z tradycją dydaktyczną, jak i nowymi propozycjami uprawiania szkolnej polonistyki. Znaczący jest także aplikatywny charakter przedstawionych przez Autorkę rozwiązań.

Zaproszenie

Chcielibyśmy zaprosić Państwa, Uczennice i Uczniów, Nauczycielki i Nauczycieli, do wysłuchania online dziecięciu wykładów polonistycznych – przygotowanych pod egidą Otwartej Rzeczypospolitej, a zatytułowanych:

JAWNE KOMPLETY. Lektury oddelegowane, lektury orzekające inaczej.

Na cały cykl złożą się wypowiedzi o lekturach, które zniknęły z kanonu szkolnego bądź trwają w stadium niedoczytania. Całość przygotowana i wygłaszana *pro publico bono* – uczy myślenia otwartego / alternatywnego / odważnego, ważnego dla naszej tożsamości zbiorowej.

Wykłady - jeden w miesiącu, zawsze w ostatnim jego tygodniu – wygłoszą wybitni poloniści i polonistki, czynni nauczyciele szkolni i akademicy. Każdy wykład będzie miał rozmiar prelekcji akademickiej (90 minut) i będzie dotyczył jednej lektury, swobodnie wybranej przez wykładowcę / wykładowczynię. **Premiery: godz. 18.00-19.30.**

Trzy pierwsze wykłady są już dostępne w sieci. Podajemy przy nich linki umożliwiające ich wysłuchanie. W tygodniu poprzedzającym późniejsze prelekcje kolejne linki pojawią się na stronie internetowej Otwartej Rzeczypospolitej.

Wykłady

- 30 września 2021: **Joanna Roszak, Czytać bez granic.
O Zdążyć przed Panem Bogiem Hanny Krall**
- zob. <https://www.youtube.com/watch?v=JDtrQPM0QMM>
- 28 października 2021: **Tomasz Żukowski,
O Medalionach Zofii Nałkowskiej**
- zob. https://www.youtube.com/watch?v=NOi_ui_1abs
- 25 listopada 2021: **Tomasz Mika, O Bogurodzicy**
- zob. <https://www.youtube.com/watch?v=hpe92wk3J3A>
- 16 grudnia 2021: **Ryszard Koziółek,
O Potopie Henryka Sienkiewicza**
- 27 stycznia 2022: **Jacek Leociak, O opowiadaniu Irit Amiel
Pożegnanie mojej martwej klasy z tomu Osmaleni**
- 24 lutego 2022: **Przemysław Czapliński,
O Jądrze ciemności Josepha Conrada**
- 31 marca 2022: **Paweł Próchniak,
O wierszach Marcina Świetlickiego**
- 28 kwietnia 2021: **Piotr Mitzner,
O Pannach z Wilka Jarosława Iwaszkiewicza**
- 26 maja 2022: **Anna Czabanowska-Wróbel,
O weselu w Weselu Stanisława Wyspiańskiego**
- 23 czerwca 2022: **Barbara Judkowiak, O Horacym**

„Jeśli umiecie – mówcie: kim jesteście?”. O Wiedźmach w wybranych polskich inscenizacjach *Makbeta*

„Speak if you can: what are you?": on the Witches
in selected Polish productions of *Macbeth*

Tomasz Kowalski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-0262-0038

Abstract: The paper focuses on The Witches as they are depicted in *Macbeth* by William Shakespeare and in three Polish productions of the play from the first decade of the 21st century (directed by Andrzej Wajda, Grzegorz Jarzyna, and Maja Kleczewska). While pointing out an equivocal status of these characters in the tragedy, the author analyses selected scenes which present various ways of interpreting their encounters with the protagonist in contemporary perspective and suggests how literary education in school might benefit from referring to recent productions of *Macbeth*.

Key words: Shakespeare, *Macbeth*, The Witches, staging, adaptation, fantastic characters

Streszczenie: Rozważania prowadzone w artykule skupiają się na postaciach Wiedźm w *Makbecie* Williama Szekspira oraz trzech jego inscenizacjach z pierwszej dekady XXI wieku (wyreżyserowanych przez Andrzeja Wajdę, Grzegorza Jarzynę i Maję Kleczewską).

Wychodząc od niejasnego statusu postaci w samej tragedii, autor analizuje wybrane sceny ukazujące różne sposoby interpretowania ich spotkań z tytułowym bohaterem ze współczesnej perspektywy oraz sygnalizuje korzyści, jakie dydaktyka szkolna może czerpać z odwoływania się do współczesnych inscenizacji *Makbeta*.

Słowa kluczowe: Szekspir, *Makbet*, Wiedźmy, inscenizacja, adaptacja, postaci fantastyczne

Jedno z kluczowych zagadnień interpretacyjnych dotyczących *Makbeta* Williama Szekspira stanowi problem szeroko pojętego statusu tajemniczych postaci zapowiadających tytułowemu bohaterowi, że zasiądzie na szkockim tronie. Ich niepokojący wygląd i dwuznaczne wypowiedzi, sugerujące, że dysponują nadprzyrodzoną, niedostępną zwykłym ludziom wiedzą, a zarazem nasuwające podejrzenie, że zmyślnie manipulują nie tylko słowami, lecz także odbiorcami formułowanych przez nie przepowiedni – wszystko to wprowadza w konfuzję nie tylko słuchających ich *Makbeta* i Banqua, lecz

także czytelników i widzów, z pewnością również tych, którzy zapoznają się z dziełem Szekspira po raz pierwszy jako z lekturą szkolną.

Niniejszy artykuł ma zatem na celu analizę konkretnych przykładów scen i wątków z trzech realizacji *Makbeta*, które – jeśli odwołać się do nich w praktyce szkolnej – mogą rzucić nieco światła zarówno na wspomniane postaci, jak i rolę, jaką odgrywają w utworze, a jednocześnie wskazać różne sposoby interpretowania ich spotkań z tytułowym bohaterem ze współczesnej perspektywy. Wcześniej warto jednak przypomnieć kilka kwestii dotyczących sposobu funkcjonowania tajemniczych wieszczek w Szekspirowskiej tragedii.

Jej czytelnicy lub widzowie dysponują większą wiedzą na ich temat niż bohaterowie, są bowiem świadkami odbywanych przez nie potajemnie, na uboczu spotkań i znają treść toczących się w ich trakcie rozmów. Już w otwierającej tragedię scenie, kiedy zbierają się na pustkowiu i zmawiają na kolejne spotkanie, reagują na odgłosy wydawane przez kota i ropuchę¹, co pozwala podejrzewać, z kim mamy do czynienia. Didaskalia określają owe postaci mianem Wiedźm, z czym doskonale współbrzmia, pojawiające się chwilę później (akt I, scena 3), składane sobie przez nie nawzajem relacje z rozmaitych złowrogich poczynań i rzucanych na ludzi uroków, będące „żywą ilustracją ustaw przeciw czarom i opisanych tam wiejskich zabobonów” (Cetera 2011, 25). Z tego repertuaru wyobrażeń obficie czerpie także fragment, w którym pojawiają się po raz ostatni (akt IV, scena 1), a więc słynna scena gotowania piekielnego wywaru², podczas której Makbet otrzymuje od zjaw kolejne przepowiednie.

Wyposażając postaci Wiedźm w rozpoznawalne wówczas powszechnie atrybuty czarownictwa, Szekspir wprowadzał do świata przedstawionego atmosferę tajemniczości oraz grozy, zarazem jednak odwoływał się do kwestii stanowiącej obiekt żywego zainteresowania widzów (szczególnie bliskiej samemu królowi – Jakubowi I) i rozpalającej ich wyobraźnię. Ten sensacyjny aspekt, choć istotny, nie powinien jednak przesłaniać faktu, że popularne w epoce relacje opisujące tajemnicze zjawiska lub działalność osób „parających się” demoniczną magią były dla ich odbiorców „o tyle ważne, że dobitnie potwierdzały (...) ówczesną, współdzieloną z innymi wizję świata na wskroś przenikniętego nadprzyrodzonością, która, jak wierzyli, nieustannie ujawniała swoją aktywną obecność” (Rutkowski 2012, 138). Przypisując zatem postaciom zwiastującym Makbetowi zdobycie tronu cechy pozwalające identyfikować je jako czarownice, autor tragedii zdaje się jednoznacznie wiązać je ze sferą zła.

¹ To właśnie z tymi stworzeniami, zajmującymi ważne miejsce w „katalogu gatunków demonicznych zwierząt służących angielskim czarownicom jako ich «diabliki»” (Rutkowski 2012, 153), komentatorzy i tłumacze utożsamiają noszące w oryginalnym tekście konkretne imiona osobiste demony, do których zwracają się Wiedźmy.

² Symboliczne znaczenie poszczególnych ingrediencji składających się na ten wyjątkowy przykład „szkockiej kuchni” oraz ich kulturowe i historyczne konteksty opisał w niezwykle pouczający, a zarazem wciągający sposób Jarosław Komorowski (2004, 532-545).

Jak już wspomniano, publiczność wie więcej niż Makbet i Banquo, dla których pochodzenie zwiastujących im przyszłość postaci pozostaje zagadką. Mimo to sama nie jest w stanie zyskać pod tym względem całkowitej pewności. Potraktowanie ich jako Wiedźm, za sprawą demonicznej magii nawiązujących kontakt ze złymi duchami, nie wyczerpuje bowiem problemu ich „przewidywnej, eklektycznej tożsamości”, zwłaszcza że same nigdy tak o sobie nie mówią (Cetera 2011, 23). Zarówno Makbet, jak i Banquo, odnosząc się do nich, używają także określenia *Weird Sisters*, co wskazuje na ich konotacje z Losem (stąd m.in. „Siostry Losu” czy „Siostry Losem Rządzące” w polskich przekładach) i budzi oczywiste skojarzenia z antycznymi Parkami (a także anglosaską boginią Losu, Wyrdą). Wprowadza to do utworu – jak słusznie stwierdza Anna Cetera – „powiew metafizyki starego, pogańskiego świata i determinizmu, który go przenika. Siostry Losu są reliktem przeszłości i nie mają jednoznacznej konotacji etycznej” (Cetera 2011, 24).

Tę atmosferę dwuznaczności potęguje fundamentalne zdanie wypowiediane przez owe tajemnicze postaci w pierwszej scenie, ujmujące w syntetycznym skrócie istotę ich działalności. „Fair is foul, and foul is fair” (Shakespeare 1997, 103) – mówią Wiedźmy, łącząc w nieprzekładalnej w zasadzie frazie porządek estetyczny i etyczny, piękno i brzydotę z dobrem i złem³. Fragment ten zwraca uwagę na zło, które „polega na odwróceniu znaczeń prowadzącym do zburzenia systemu wszelkich wartości” (Mroczkowska-Brand 2013, 292). Nadal jednak nie rozstrzyga o naturze postaci wypowiadających te słowa, a co za tym idzie – nie daje odpowiedzi na mnożące się pytania, stawiane zarówno przez bohaterów, jak i czytelników lub widzów.

Jedno z najistotniejszych tuż po pierwszym spotkaniu z Wiedźmami zadaje Banquo: „Czy to wszystko / Naprawdę się zdarzyło, czy też jakiś / Blekot opętał nam zmysły?” (Shakespeare 2013, 698). Pytania o to, do jakiego stopnia uznać postaci wróżące bohaterom świetlaną przyszłość za odrębne byty, na ile traktować je w sposób symboliczny, jako uosobienia Zła (metafizycznego, nadprzyrodzonego lub istniejącego wyłącznie w świecie), na ile zaś widzieć w nich nie tyle nawet urojenia, co projekcje najgłębiej skrywanych żądz i ambicji oraz zła czającego się w człowieku, stanowią podstawowe kwestie domagające się interpretacyjnych decyzji.

Problem ten, rozważany dotąd na płaszczyźnie tekstu, nabiera jeszcze większej wagi, gdy przychodzi zmierzyć się z jego teatralną lub filmową konkretyzacją – sposób, w jaki przedstawione zostają Wiedźmy, znacząco oddziałują nie tylko na ocenę motywacji bohatera i podejmowanych przezeń decyzji, lecz także na całokształt aksjologicznego wymiaru danego odczytania. „Pomysł na Wiedźmy” staje się często jednym z podstawowych nośników

³ „Nie tylko nieudolny, ale nawet bardzo dobry tłumacz nie będzie w stanie należycie oddać wieloznaczności tych słów i ich działających równocześnie różnych znaczeniowych konotacji” – komentował Henryk Zbierski (1988, 452), zwracając także uwagę na niemożliwe do oddania po polsku podobieństwo brzmieniowe obu wyrazów. Konsekwencje poszczególnych rozstrzygnięć translatorskich zastosowanych w polskich przekładach tragedii Szekspira (na przykładzie tłumaczeń Macieja Słomczyńskiego i Antoniego Libery) omawia szerzej Katarzyna Mroczkowska-Brand (2013, 279-293).

znaczeń, jest istotną składową procesu adaptowania Szekspirowskiej wizji do współczesnych realiów i obrazu świata.

Warto zatem przyjrzeć się bliżej kilku przykładom takich rozwiązań, które poprzez szczególnie wyrazistą koncepcję interpretacyjną (niejednokrotnie wspomaganą różnego rodzaju zabiegami adaptacyjnymi) zwracają uwagę na aktualność znaczeń Szekspirowskiej tragedii albo pozwalają spojrzeć na jej tytułowego bohatera przez pryzmat zarówno uniwersalnych dylematów moralnych, jak i współcześnie postrzeganych procesów psychologicznych. Podstawę egzemplifikacji stanowią będą wybrane sceny z trzech inscenizacji *Makbeta* (wyreżyserowanych przez Andrzeja Wajdę, Grzegorza Jarzynę oraz Maję Kleczewską), powstałych w polskim teatrze w pierwszej dekadzie XXI wieku.

Makbet w reżyserii Andrzeja Wajdy⁴ zaczyna się od „kolejnego krajobrazu po bitwie” (Gruszczyński 2004) – scena zasłana jest czarnymi, plastikowymi workami, w których znajdują się zwłoki. To nie jedyne współczesne odniesienie. Postaci ubrane są w ciemne kostiumy, wyglądające jak umundurowanie bojowe oddziałów specjalnych. Nasuwa to oczywiste skojarzenia – przedstawienie powstało przecież niedługo po tym, jak polskie wojsko zaangażowane zostało w wojnę w Iraku. Po części uzasadnione jest więc stwierdzenie, że reżyser, „choć odżegnywał się od polityki w spektaklu, to jednak (...) wskazał wyraźnie obszary, których Szekspirowska tragedia może dotyczyć” (Guczalska 2004, 14). Tego rodzaju odczytanie nie unieważnia jednak zabiegów uniwersalizujących, podkreślających teatralność sytuacji – nadzwyczaj oszczędna scenografia utrzymana jest w ciemnych kolorach, dominuje w niej szarość i czerń, postaci zaś posługują się mieczami. Przychodząca na myśl bieżąca interwencja zbrojna jest więc w pewnym sensie po prostu jednym z ogniw ciągnącego się przez stulecia łańcucha rozmaitych wojen.

Wiedźmy wylaniają się spośród zalegających na scenie trupów – worki służą im jako płaszcze, głowy przewiązane mają bandażami. Wypowiadają swoje przepowiednie, po czym znowu znikają wśród identycznie wyglądających ciał zawiniętych w folię. Zdają się jednymi z ofiar dopiero co zakończonej bitwy, być może jednak są raczej – jak proponuje krytyk – „duchami wojennego zniszczenia. Nie chcą, by wojna się skończyła, karmią się nią” (Gruszczyński 2004). Takie odczytanie może uzasadniać wprowadzona przez Wajdę kompozycyjna klamra, stanowiąca wyraźny zabieg interpretacyjny. Gdy Makbet zostanie już zabity, a akcja tragedii dobiegnie końca, scena znowu pokrywa się plastikowymi workami – powracamy do początku, historia zatacza koło, Wiedźmy zaś kończą spektakl, ponownie umawiając spotkanie: „Kiedy ta bitwa się rozegra / Kiedy ktoś wygra, a ktoś przegra. / O zmierzchu, o zachodzie słońca, / Kiedy ten dzień dobiegnie końca”.

⁴ William Shakespeare, *Makbet*, przekład: Antoni Libera, reżyseria: Andrzej Wajda, scenografia: Krystyna Zachwatowicz, muzyka: Stanisław Radwan, premiera: 26.11.2004, Narodowy Stary Teatr w Krakowie.

Warto w tym miejscu choćby skrótowo odnieść się do koncepcji interpretacji postaci Makbeta i Lady Makbet, granych w tym spektaklu przez Krzysztofa Globisza i Iwonę Bielską, a więc parę starszą niż osoby zazwyczaj obsadzone w tych rolach. „Zrozumiałem, że Makbet i jego żona są ludźmi dojrzałymi. Makbet i Lady Makbet mordują, bo to ostatnia okazja, żeby z tego życia coś zgarnąć. I zrobią wszystko, żeby to uzyskać” (cyt. za: Guczalska 2014, 12) – tłumaczył reżyser. W jego zamyśle przewodnie tematy przedstawienia miały współbrzmieć z problematyką znaną z powieści Fiodora Dostojewskiego i koncentrować się wokół sumienia, zbrodni i kary. Nie sposób tutaj szczegółowo odnieść się do tych założeń, w nie do końca zresztą udany sposób przekładających się na efekt końcowy – dość wspomnieć, że w recenzjach ze spektaklu regularnie pojawiają się uwagi dotyczące widocznych niespójności i niedostatków dramatycznego napięcia. Bez wątpienia jednak ciekawy efekt daje potraktowanie Makbeta jako „człowieka małego, ani dobrego ani złego, właściwie banalnego, którego zbrodnia nie czyni nihilistycznym straceńcem nie znającym już strachu i ludzkiej miary” (Gruszczyński 2014). Brnie on w zbrodnię, bo w zasadzie nic innego mu nie pozostało, choć jest w pełni świadomy konsekwencji, jakie go spotkają, a może nawet ich wyczekuje. Fakt, że spektakl ten – jak oceniała Guczalska – „składa się z ogniów: jedne są z lepszego, drugie z całkiem lichego kruszcu, ale nie tworzą łańcucha” (Guczalska 2014, 13), paradoksalnie ułatwia skorzystanie jedynie z poszczególnych fragmentów.

W kontekście roli odgrywanej przez Wiedźmy i ich wpływu na Makbeta niezwykle ciekawie jawi się sposób przedstawienia drugiego spotkania tych postaci. Stroje Wiedźm pozostają bez większych zmian, głos natomiast mają zwielokrotniony, odbija się on echem, budując atmosferę niezwykłości. Gdy bohater domaga się odpowiedzi na dręczące go pytania związane z jego dalszym losem, Wiedźmy proponują przekazanie jej „prosto od tych, którym jedynie służą”, po czym zaklinają: „Niewidzialne moce! W darze / Ujawnijcie swoje twarze”. Jako że Wiedźmy trzymają w rękach lustro, padające na nie światło odbija się i oślepia Makbeta.

Zastosowane w tym momencie rozwiązanie można czytać dwojako. Z jednej strony pozwala ono uniknąć kłopotliwego przedstawiania zjaw (ich kwestie wypowiadają poszczególne Wiedźmy), blask może zaś po prostu sugerować obecność sił nadprzyrodzonych. Z drugiej strony – słuszniejsze wydaje się połączenie tego zabiegu ze słowami: „on w twoich myślach sam swobodnie czyta”, które padają w tym momencie. Makbet zatem spogląda w lustro, a tajemnicze moce, którym służą Wiedźmy, zdają się istnieć w nim samym, czerpać z jego własnych pragnień. Byłby to zatem wyraźny sygnał, że zbrodnie, których dokonuje, wynikają z jego własnych decyzji. To bez wątpienia jedna z najciekawszych interpretacyjnie scen w tym spektaklu – każe zastanowić się nad odpowiedzialnością bohatera za wyrządzone zło i stawia pod znakiem zapytania postrzeganie go jako efektu zewnętrznych

podszepców czy zrzędzeń Losu (co zresztą interesująco współgra też z odniesieniami do konfliktów zbrojnych, od których zaczyna i którymi kończy się krakowski spektakl).

O ile w inscenizacji Wajdy nawiązanie do „wojny z terroryzmem” znajdowało się w sferze aluzji, o tyle u Grzegorza Jarzyny⁵ kontekst jest oczywisty. Jego *2007: Macbeth*, stanowiący autorską adaptację tragedii Szekspira, utrzymaną w specyficznej, łączącej elementy filmowe i teatralne konwencji⁶, w całości osadzony został w realiach wojennych, na Bliskim Wschodzie. Główny bohater jest majorem armii amerykańskiej, dowodzi oddziałem komandosów, Banquo także jest oficerem, choć niższym rangą, Duncan natomiast – generałem. Początkową bitwę zastępuje brutalna i przeprowadzona wbrew zaleceniom akcja w meczecie – Macbeth i jego oddział „likwidują” modlącego się tam poszukiwanego terrorystę oraz jego towarzyszy (zabijając przy tym również przypadkowych wiernych), a następnie robią sobie zdjęcia z jego odciętą głową. Przykładów postępującej degeneracji moralnej bohaterów można znaleźć w tym spektaklu znacznie więcej – koszmar wojny z obcą cywilizacją staje się u Jarzyny „rodzajem bzika tropikalnego, który rozplenia się w bohaterach, zdzierając z nich powłokę cywilizowanych zachowań” (Targoń 2005, 42).

Z takim pomysłem adaptacyjnym – tutaj zarysowanym jedynie skrótowo – współgra ściśle sposób przedstawienia sceny pierwszej przepowiedni, którą jeszcze w meczecie, tuż po przeprowadzonej akcji, otrzymują Macbeth i Banquo. W spektaklu Jarzyny nie ma trzech Wiedźm, ich kwestie wypowiadają różne postaci – w tym momencie jest to Arabka, muzułmanka ubrana w czador, co stanowi ekwiwalent jej pochodzenia „z innego świata”. W bohaterach budzi przede wszystkim lęk – cały czas trzymają ją na muszce, na jej czole widać nieustannie laserowy wskaźnik celownika, a kiedy znika, Banquo niemal mdleje, z napięcia słania się na nogach. Jej głos podlega elektronicznemu przetworzeniu, co wzmacnia atmosferę grozy, a zarazem potęguje odczucie inności, tworzy kolejną – po etnicznej, religijnej i płciowej – płaszczyznę różnicującą obie strony sytuacji.

„Spektakl przede wszystkim pokazuje zło, które jest skutkiem wojny” – stwierdzała Joanna Targoń (2005, 42). Odwołanie do omówionej sceny może działać dwojako. Z jednej strony – za sprawą rekontekstualizacji Szekspirowskiej tragedii – może prowadzić do refleksji na temat wpływu wojny na żołnierzy biorących w niej udział, jak i na cywilne ofiary, zachęcać do przemyślenia przyczyn leżących u podłoża rozmaitych konfliktów zbrojnych, a także stanowić dobry punkt wyjścia do rozmowy o współczesnych odsłonach „zderzenia cywilizacji”, sposobach postrzegania Innego

⁵ *2007: Macbeth*, według Szekspira na podstawie tłumaczenia Stanisława Barańczaka, reżyseria i adaptacja tekstu: Grzegorz Jarzyna, scenografia i kostiumy: Stephanie Nelson, muzyka: Abel Korzeniowski, premiera: 19.05.2005, TR Warszawa.

⁶ Ten efekt – ze względu na zmianę medium – uległ oczywistemu przekształceniu, kiedy spektakl został sfilmowany w celu wydania go na DVD. Jako że obecnie funkcjonuje on w obiegu właśnie w tej wersji, warto zaznaczyć, że został on zarazem skrócony o niemal połowę, zmieniała się też część scen (podobnie jak muzyka), co jednak nie ma wpływu na prowadzone tu rozważania.

oraz strachu, jaki niejednokrotnie budzi. Z drugiej – pozwala wrócić do samego tekstu, zastanowić się ponownie nad motywacjami Makbeta oraz miejscem, jakie wśród nich zajmuje właśnie strach, a co za tym idzie – rozpatrzyć możliwość, że zwiastujące mu zdobycie tronu Wiedźmy są (przynajmniej częściowo) emanacją jego psychiki.

Zupełnie inną, choć także określaną mianem filmowej estetyką posłużyła się w swojej wersji *Makbeta* Maja Kleczewska⁷, dokonując zresztą radykalnych cięć i przesunięć w tekście Szekspira⁸. Świat, który wykreowała, czerpie obficie ze współczesnej kultury masowej, przenika go duch filmów Davida Lyncha, Quentina Tarantino i Pedra Almodovara. Problematykę interesującą reżyserkę nadzwyczaj trafnie ujął w swojej recenzji Roman Pawłowski:

Jak przedstawić w teatrze zło, które osacza ze wszystkich stron współczesnego człowieka, atakuje go na ulicy blokowiska, w telewizyjnych transmisjach z Iraku i w kinie, w którym leci najnowszy przebój fabryki snów? Jakim językiem mówić o epidemii, której nie potrafią zatrzymać ani duszpasterze, ani wychowawcy, ani tym bardziej politycy? (Pawłowski 2004).

Jest to więc świat spsiały, krzykliwy, tandetny – przestrzeń współczesnego miasta. Duncan nie jest królem, a osiedlowym gangsterem otoczonym zgrają osiłków służących mu za ochronę, zamiast korony nosi złote sportowe buty. Impreza zorganizowana w domu Makbeta na jego cześć to ordynarna pijatyka, podczas której zacierają się hierarchie i puszczają hamulce, a „cały pierwszy akt tworzą klisze z filmów o gangach” (Pawłowski 2004).

W takich okolicznościach nie ma oczywiście miejsca na wiarę w przepowiednie, byty nadprzyrodzone czy Wiedźmy. Szukając dla nich ekwiwalentu, Kleczewska sięgnęła po postaci *drag queens*. Pomysł ten na pierwszy rzut oka może wydawać się nazbyt ryzykowny, warto jednak zauważyć, że wyraziście współbrzmi z niedookreślonym (także pod względem płciowym) statusem Wiedźm – w tekście Szekspira Banquo zwraca wszak uwagę na to, że wyglądają na kobiety, choć mają brody. „Wiedźmy najlepiej rozumieją reguły gry, a jednocześnie są z innej planety, z pogranicza światów, z dziwnego kontynentu, nierozpoznanego przez nas do końca, a przecież bardzo mocno istniejącego w naszej cywilizacji” (Dudek, Kleczewska 2004, 9) – tłumaczyła swój pomysł reżyserka.

Drag queens nie spotykają się tu na odludziu ani na wrzosowisku – gdy pojawiają się po raz pierwszy, siedzą na wysokich barowych stołkach na wysuniętym w stronę publiczności fragmencie proscenium. Ich przepowiednie są rzucane jakby mimochodem, nie do końca serio, z dużą dozą ironii – również Makbet i Banquo zdają się traktować je niezbyt poważnie, „jakby

⁷ William Shakespeare, *Makbet*, przekład: Antoni Libera, reżyseria: Maja Kleczewska, scenografia: Katarzyna Borkowska, muzyka: Waldemar Wróblewski, premiera: 04.12.2004, Teatr im. Jana Kochanowskiego w Opolu.

⁸ Nieco szerzej o tej strategii, polegającej na traktowaniu sztuk Szekspira jako „strukturalnego stelażu” przedstawienia, na którym osnuwane są „autonomiczne opowieści” odnoszące się do współczesnych doświadczeń, zastosowanej również w dwóch kolejnych szekspirowskich inscenizacjach Kleczewskiej (*Śnie nocny letniej i Burzy*) – zob. Kowalski 2014.

to wszystko było wygłupem mieszczącym się w kategoriach zabawy. A jednak te słowa dają początek lawinie krwawych zdarzeń” (Kornaś 2004, 2).

W spektaklu Kleczewskiej są to postaci znacznie bardziej aktywne niż u Szekspira, towarzyszą scenom zbiorowym, biorą udział w imprezie u Makbeta. Chwilami zdają się pełnić rolę chóru, jak tuż przed wstrząsającą sceną zabicia Lady Macduff i jej dzieci, gdy żywołowo tańczą w rytm *I will survive*, piosenki Glorii Gaynor, którą wykonują (co notabene odsłania ich popkulturową proveniencję, odsyła bowiem do filmu *Priscilla, królowa pustyni*). Tytuł tego utworu nie jest bez znaczenia, podobnie jak fakt, że *drag queens* wykonują go jeszcze raz w finale spektaklu, gdy Makbet zostaje zabity, który każe zastanowić się, co – i czy cokolwiek – poza złem jest tu w stanie ocaleć (por. Drewniak 2005). Jak pisał Tadeusz Kornaś, status tych postaci

pozostaje niepokojąco niejasny, jakby rzeczywiście przez nie (...) przelewało się coś niewyobrażalnego, trudno ubieranego w słowa, niosącego przesłanie czy przestrożę dla żyjących. Drag queens zapowiadają sytuację – która z miażdżącą konsekwencją musi się spełnić i która tak naprawdę zawiera w sobie zasady podstawowych mechanizmów życia społecznego (Kornaś 2004, 4).

Tak potraktowane postaci Wiedźm, jeśli odnieść je do Szekspirowskiej tragedii, mogą budzić zdumienie, a nawet sprzeciw. Kleczewska czyta jednak *Makbeta* bardzo konsekwentnie – zło w jej spektaklu nie jest domeną sił nadprzyrodzonych, obecne jest zarówno w świecie, jak i w bohaterach. Nie potrzeba wcale wiele, by ujawniło się i nabrało rozmachu.

Fakt, że Makbet jest tu sportretowany jako przeciętny, nie wyróżnia się specjalnie i chce po prostu wykorzystać nadarżającą się okazję, zanim ktoś inny go ubiegnie, po raz kolejny zwraca uwagę na problem motywacji bohatera, uwydatnia jego decyzyjność. Umożliwia też przyjrzenie się jego dynamice: zmianom, jakie w nim zachodzą, i sposobom zachowania w nowych sytuacjach – kto wie, czy nie łatwiejsze niż w przypadku bezpośredniej konfrontacji z tragedią Szekspira, której sensy (zwłaszcza gdy czyta się ją w dawniejszych przekładach) mogą zdawać się odległe, przesłonięte historycznym dystansem. Nie do przecenienia może też okazać się możliwość postawienia pytania o obrazy przemocy i zbrodni w kulturze masowej czy dyskursie medialnym (trudno bowiem udawać, że uczniowie nie mają z nimi kontaktu), a także mechanizmy prowadzące do znieczulenia na nie.

Dokonany tu przegląd może okazać się przydatny w kontekście szkolnej praktyki lekturowej, w której nigdy dość podkreślenia, że pierwotnym przeznaczeniem tekstu dramatycznego jest realizacja sceniczna. Na powszechność tego problemu zwracał uwagę Marek Pieniążek, stwierdzając, że

dramat wpuszczony w uproszczoną strukturalno-semiotyczną maszynkę szkolnej interpretacji na każdej lekcji natychmiast zatraci walory performatywnej potencjalności (bądź walory żywego widowiska) wraz z tak ważnymi dla ucznia jakościami jak: uczestnictwo, emocja, utożsamienie, pragnienie naśladowania postaci itp. (2012, 407)⁹.

⁹ Formułowane przez Pieniążka uwagi pochodzą wprawdzie z okresu, w którym istniały jeszcze gimnazja i odnoszą się do zapisów nieaktualnej już podstawy programowej, nie straciły jednak (niety) na aktualności pod pozostałymi względami.

Wymieniając inne mankamenty szkolnej lektury dramatów Szekspira, badacz wspomina o sprowadzaniu ich bardzo często do roli „rezerwuaru gotowych motywów i symboli”, traktowaniu ich bohaterów jako „postaci niezaobserwowanych w dramatycznym działaniu, ale w dookreślonej raz na zawsze strukturze i wizerunku”, a także mechanicznym wiązaniu dramatu z tragizmem (Pieniążek 2012, 418).

Odwołanie się do przywołanych przykładów może pomóc w wydobyciu się z tego rodzaju kolein, trzeba jednak zarazem podkreślić, że nie jest to w żadnym razie katalog zamknięty, wręcz przeciwnie – warto go nieustannie poszerzać. Podobnie można by zresztą prześledzić inne postaci i wątki, chociażby sposób przedstawiania Lady Makbet i jej wpływu na bohatera, a także kierujące nią pobudki¹⁰, co jest równie fascynującym tematem, ale wymagałoby osobnego artykułu. Skonfrontowanie uczniów ze współczesnymi realizacjami scenicznymi *Makbeta* (odnosi się to oczywiście w równym stopniu do wszystkich dramatów omawianych w szkole) stwarza okazję do podjęcia dyskusji na temat aktualności tekstu, przyjrzenia się współczesności przez jego pryzmat lub postawienia pytania o granice reżyserskich ingerencji w dzieło.

Skupienie się na postaciach Wiedźm i ich interakcjach z głównym bohaterem oraz roli, jaką odgrywają w poszczególnych inscenizacjach, może mieć jednak jeszcze jeden cel: zaakcentowanie faktu, że Makbet sam podejmuje decyzje o zabiciu Duncana i kolejnych zbrodniach, w każdej chwili bowiem mógłby postąpić inaczej. Na ten aspekt warto zwracać uwagę, zwłaszcza że (zapewne wbrew nauczycielskim staraniom) bohater nazbyt często jawi się uczniom jako zdeterminowany przepowiedniami, przez co utwór Szekspira odruchowo – choć błędnie – traktują oni w kategoriach antycznej tragedii losu, widząc w Wiedźmach (na co zresztą wydatnie wpływa określanie ich wspomnianym już mianem „Sióstr Losem Rządzących”) wciele nie siły nazywanej zwyczajowo Fatum.

Jeśli więc Szekspirowskie Wiedźmy wprowadzają zamęt również pod tym względem, w myśl przytaczanej wcześniej dewizy „fair is foul, and foul is fair”, warto przypomnieć, że pierwsze słowa wypowiedziane przez Makbeta (jeszcze przed spotkaniem z Wiedźmami) brzmią: „Pierwszy raz w życiu widzę dzień tak szpetny [foul], a tak świetności pełen [fair]” (Shakespeare 2013, 698). Zło drzemie już w nim samym.

Bibliografia:

Cetera Anna, 2011, *Makbet, czyli wylęgarnia skorpionów*, w: Shakespeare W., *Makbet*, Kamiński P. (przeł.), Warszawa.

Drewniak Łukasz, 2005, *Eksplzja złota*, „Newsweek”, nr 6.

¹⁰ Ciekawym przykładem, tym razem nie teatralnym, a filmowym, w którym znaleźć można sporo intrygujących rozwiązań dotyczących zarówno postaci Wiedźm, jak i Lady Makbet (zwłaszcza w odniesieniu do wprowadzonego tam wątku straty dziecka), jest adaptacja *Makbeta* z 2015 roku, wyreżyserowana przez Justina Kurzela.

- Dudek Katarzyna, Kleczewska Maja, (2004), *Wyjątkowo okrutna rzeczywistość* [rozmowa], „Didaskalia. Gazeta Teatralna”, nr 64.
- Gruszczyński Piotr, 2004, *Wiedzmy wojny*, „Tygodnik Powszechny”, nr 50.
- Guczalska Beata, 2004, „*Makbet*” w próżni, „Didaskalia. Gazeta Teatralna”, nr 64.
- Komorowski Jarosław, 2004, *Piekielny rosół, czyli kuchnia szkocka*, w: Fabiszak J., Gibińska M., Nawrocka E. (red.), *Czytanie Szekspira. Interpretacje*, Gdańsk.
- Kornaś Tadeusz, 2004, *Makbet wielkiego miasta*, „Didaskalia. Gazeta Teatralna”, nr 64.
- Kowalski Tomasz, 2014, *Pre(-)tekst – Szekspir Mai Kleczewskiej*, w: Kujawińska-Courtney K., Sosnowska M. (red.), *Shakespeare 2014. W 450. rocznicę urodzin*, Łódź.
- Mroczkowska-Brand Katarzyna, 2013, „*Złe dobre jest, a dobre – złe*”. *Konsekwencje interpretacyjne przekładu kluczowego cytatu z „Makbeta”*, „Ruch Literacki”, nr 3.
- Pawłowski Roman, 2004, *Ciężkie zbrodnie popkultury*, „Gazeta Wyborcza”, nr 288, <https://encyklopediateatru.pl/artykuly/6765/ciezkie-zbrodnie-popkultury> (dostęp: 23.10.2021).
- Pieniążek Marek, 2012, *Tragizm, wiedzmy i Elsynor : co Szekspir mówi dzieciom we współczesnej szkole*, w: Łubieniewska E., Latawiec K., Waligóra J. (red.), *Szekspir wśród znaków kultury polskiej*, Kraków.
- Rutkowski Paweł, 2012, *Kot czarownicy. Demon osobisty w Anglii wczesnonowoczesnej*, Kraków.
- Shakespeare William, 2013, *Tragedie i kroniki*, Barańczak S. (przeł.), Kraków.
- Shakespeare William, 1997, *Macbeth*, Braunmuller A.R. (oprac.), Cambridge.
- Targoń Joanna, 2005, *Macbeth. The movie*, „Didaskalia. Gazeta Teatralna”, nr 67-68.
- Zbierski Henryk, 1988, *William Shakespeare*, Warszawa.

O Autorze:

Tomasz Kowalski – dr, adiunkt w Katedrze Teatru i Sztuki Mediów UAM; nauczyciel języka polskiego w Liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu. Jego zainteresowania badawcze skupiają się na życiu i twórczości Williama Szekspira oraz adaptacjach jego dzieł, historii teatru elżbietańskiego, a także na współczesnym teatrze polskim. Autor monografii *William Shakespeare – fikcja w biografach, biografia w fikcjach* (2018); *W.H. Auden – szekspirolog i librecista* (2019) oraz artykułów w tomach zbiorowych i czasopismach.

O wstydzie na lekcjach języka polskiego

Magdalena Grzybek

Szkoła Podstawowa nr 2 w Kórniku

Żyjemy obecnie w czasach, w których, jak z pozoru mogłoby się wydać, nie przywiązuje się wagi do wstydu. Patrząc na współczesną modę, zachowania, można by pokusić się o stwierdzenie, że mamy wręcz do czynienia z kulturą bezwstydu. Ciekawe wydaje się określenie Anny Król-Kuczkowskiej, która mówi: „Stajemy się czymś w rodzaju bezwstydnego kultury wstydu”¹. Oznacza to, że wstyd jest bardzo głęboko zakorzeniony, zarówno w ludziach dorosłych, jak i młodych, a to, co prezentujemy na zewnątrz, stanowi próbę ukrycia tego, o czym nie chcemy mówić. Temat wydaje się ważny, bo dotyczy każdego z nas: „badanie wstydu w nieunikniony sposób często konfrontuje nas z własnymi doświadczeniami wstydu. Wstydzimy się przecież wszyscy, ale nikt o tym nie mówi”². Dlatego warto przerwać milczenie i zmierzyć się z tą problematyką na lekcjach języka polskiego w odniesieniu do bohaterów literackich oraz doświadczeń uczniów. Warto porozmawiać z nimi o emocjach, pokazać, jakie korzyści może przynieść świadomość własnych słabości i przezwyciężanie związanego z nimi wstydu.

Zacznijmy od bohaterów literackich

Punktem wyjścia cyklu lekcji dotyczących wstydu, zrealizowanych przeze mnie w szkole podstawowej, stała się postać Pijaka z *Małego Księcia* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego. Podczas rozmowy z głównym bohaterem mówi on, że pije dlatego, że jest mu wstyd, że pije³. Nie widzi wyjścia z sytuacji, w której się znalazł, bo emocja, która mu towarzyszy, pochłonęła go całkowicie. Uczniowie bardzo często twierdzili, że jego zachowanie nie ma sensu i określali je jako „błędne koło”. Wielu z nich mówiło, iż żał im tego

¹ *Schowani w sobie. Rozmowa z Anną Król-Kuczkowską*, 2019, w: Jucewicz A., *Czując. Rozmowy o emocjach*, Warszawa, s. 216.

² Tamże, s. 203.

³ Saint-Exupéry de A., 2005, *Mały Książę*, Toruń, s. 37.

bohatera, podobnie jak Małemu Księżciu. Inni wręcz złościли się i twierdzili, że sam wybiera taki los, jest słaby, wstyd odebrał mu siłę do działania.

Kolejnym elementem było przyjrzenie się innym bohaterom literackim, którzy doświadczali wstydu. Aby zmotywować uczniów do pracy, przygotowałam quiz. Na tablicy multimedialnej widoczny był fragment tekstu lub zdjęcie bohatera z realizacji filmowej. Uczniowie odgadywali, o kogo chodzi lub podawali przykład sytuacji, w której postać doświadczyła wstydu. Pojawili się tacy bohaterowie jak: Nika z powieści Rafała Kosika *Felix, Net i Nika* oraz *Gang Niewidzialnych Ludzi* (wstyd związany z sytuacją materialną), Ebenezer Scrooge z *Opowieści wigilijnej* Charlesa Dickensa (wstyd związany ze słowami, które mówił, i tym, jak się zachowywał), Staś z *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza (wstyd z powodu tego, że zostali porwani z Nel, a on nic nie mógł zrobić), Bilbo Baggins, czyli tytułowy hobbit (wstyd, że nie sprostą oczekiwaniom, które mieli wobec niego uczestnicy wyprawy), wreszcie biblijne postacie Adama i Ewy (wstyd z powodu nagości). Następnie uczniowie zostali podzieleni na grupy, a ich zadaniem było ustalenie, komu z przedstawionych bohaterów udało się pokonać uczucie wstydu i jakie były tego konsekwencje.

Ustalenia analityczno-interpretacyjne zostały zebrane w tabeli i przedstawiały się następująco:

Bohater	Czy pokonał wstyd?	Konsekwencje
Pijak	NIE	Nadal pije, niszczy swoje zdrowie, marnuje życie.
Nika	TAK	Bohaterka zaprosiła Felixa i Neta do swojego mieszkania, przyjaciele nie odrzucili jej z powodu sytuacji materialnej, wspierali ją. Przestała się wstydzic, zyskała prawdziwą przyjaźń.
Ebenezer Scrooge	TAK	Scrooge wstydzil się słów, które wypowiedział, dotyczących na przykład tego, że niektórzy ludzie powinni umrzeć, zmniejszając w ten sposób nadmiar ludności na świecie. Wstydzil się także swojego zachowania. Zmienił swoje życie, stał się dobrym, hojnym człowiekiem.
Staś	TAK	Zrozumiał, że nie ma wpływu na sytuację, w której się znalazł z Nel. Wstydzil się tego, że wcześniej mówił, jaki jest odważny i że poradziłby sobie z każdym. Spokorniał, a w odpowiednim momencie zabił lwa i uwolnił z rąk porwaczy siebie i przyjaciółkę.
Bilbo	TAK	Obawiał się tego, że mogłoby się wydać, że nie jest prawdziwym włamywaczem. Spowodowało to, że zmienił się w odważnego hobbita - próbował okraść trolle, walczył z pajakami, uwolnił towarzyszy z więzienia u elfów, wszedł do skarbcza, w którym był smok.
Adam i Ewa	TAK	Wstydzili się, że są nadzy, więc okryli się.

Po zebraniu tych ustaleń, uczniowie zwrócili uwagę, że pokonanie wstydu przyniosło bohaterom sporo korzyści: zyskali nowe doświadczenia, zmienili swoje życie, nie musieli niczego ukrywać przed ważnymi dla nich osobami. Nieco inaczej poradzili sobie ze wstydem Adam i Ewa – nie pokonali tak jak inni, ale znaleźli sposób, aby sobie z nim poradzić. Jedynym przegranym zostaje Pijak, który nie podjął żadnych działań.

„Schowani w sobie”, czyli wstyd w świecie rzeczywistym

Kolejna lekcja poświęcona została analizie wywiadu z Anną Król-Kuczkowską. Rozmowa dotyczyła destrukcyjnego wpływu wstydu. Autorka odróżniła poczucie winy, które powoduje, że chcemy naprawić sytuację, od wstydu, sprawiającego, że zamykamy się w sobie, wycofujemy ze świata: „Nie ma miejsca na: przepraszam, porozmawiajmy, czy mógłbym ci to wynagrodzić”⁴. Król-Kuczkowska wymienia też sposoby zawstydzania innych, np. spojrzenie, gest, upokarzanie, obrażanie, ale też milczenie. Zauważa również, że istnieje „zdrowy wstyd”, którego współcześnie zaczyna ludziom brakować, a który świadczy o naszej dojrzałości, poczuciu odpowiedzialności oraz przywiązaniu do granic i intymności. Wywiad posłużył jako dodatkowy komentarz do sytuacji, w jakich znaleźli się bohaterowie literaccy. Zanim jednak do tego doszło, uczniowie mierzyli się z tekstem samodzielnie, odpowiadając na pytania dotyczące znaczenia tytułu wywiadu oraz wspomnianej różnicy pomiędzy poczuciem winy a wstydem. Porządkowali też informacje dotyczące wiadomości pojawiających się w kolejnych akapitach tekstu, zastanawiali się, dlaczego wstyd jest potrzebny, wyjaśniali, jak rozumieją wyrażenie: „bezwstydna kultura wstydu”, a także tworzyli wpis, który mógłby się pojawić na forum internetowym. To ostatnie zadanie miało szczególne znaczenie, ponieważ dotyczyło tego, czego wstydzą się współcześnie młodzi ludzie. Należało tutaj podać przynajmniej dwa przykłady i wyjaśnić, dlaczego właśnie to jest powodem do wstydu.

Co można zrobić?

Wszystkie odpowiedzi uczniów zawarte we wspomnianym powyżej ćwiczeniu zostały zebrane i zaprezentowane podczas kolejnych zajęć w formie mapy myśli. Okazało się, że młodzi ludzie wstydzą się braku pieniędzy, tego, że są inni od pozostałych, swojego ciała, tego, co robią w internecie, negatywnej oceny innych osób, tego, że są gorsi w nauce od innych, przekonań religijnych, zdjęć zamieszczanych w internecie bez ich wiedzy i zgody, wyrażania własnego zdania, a wreszcie wystąpień publicznych i odpowiadania na forum klasy⁵.

⁴ *Schowani w sobie...*, s. 204.

⁵ Wszystkie odpowiedzi i fragmenty prac pochodzą od uczniów klas VII Szkoły Podstawowej nr 2 w Kórniku.



Po przedstawianiu swoich sądów uczniowie zostali podzieleni na grupy. Każda z nich przez 10 minut pracowała nad ustaleniem tego, co musiałoby się stać, aby młodzi ludzie przestali się wstydzić danej rzeczy, oraz nad tym, jakie korzyści przynosi przewyciężenie wstydu. Propozycje uczniów zostały zapisane i przedyskutowane. Okazało się, że walka ze wstydem może być trudna, ale pokonanie go daje wiele korzyści, np. zwiększa pewność siebie, pozwala na większy dystans do własnej osoby, wywołuje dumę z tego, jakim się jest, ale też motywuje do stawania się lepszym, „prawdziwszym”.

Czy warto podjąć wysiłek?

Kolejna część cyklu została zaprojektowana w taki sposób, aby uczniowie w praktyczny sposób mogli zmierzyć się z wstydem związanym z wystąpieniami publicznymi, a w tym przypadku z przemawianiem na forum klasy. Umiejętność ta jest bardzo ważna, a wiele osób odczuwa ogromną treść z tego powodu. Warto zauważyć, iż w podstawie programowej dla szkoły podstawowej wymaga się od ucznia, by potrafił napisać przemówienie, umiał argumentować, wyrażać własne zdanie⁶. Nauczyciel języka polskiego, w myśl sformułowanych w tym dokumencie zapisów, ma uczyć również sztuki komunikacji, wyrażania własnych myśli, wprowadzać elementy retoryki i wychować świadomego użytkownika języka. We współczesnym świecie to właśnie te umiejętności, określane jako miękkie, mają również ogromne znaczenie na rynku pracy.

⁶ Podstawa programowa z języka polskiego dla szkoły podstawowej: III. 1.1) 4) 6) 2. 1).

Pokonać wstyd - piszemy przemówienie

Pod kierunkiem nauczyciela uczniowie wyodrębniali poszczególne elementy przemówienia (zwrot do adresata, wstęp z tezą, argumenty, zakończenie), przypominali również, w jaki sposób powinien być zbudowany argument, a także wskazywali środki językowe właściwe dla tej formy wypowiedzi – np. bezpośrednie zwroty do adresatów. Na koniec otrzymali kartkę z „bankiem słownictwa”, z którego mogli korzystać podczas pisania przemówienia.



Zanim jednak do tego doszło, wykonywali ćwiczenia redakcyjne, które zaczynały się od analizy różnych tematów, pisania wstępów z tezą, argumentacji i zakończenia. Następnie wyniki pracy prezentowali na forum, a pozostałe osoby wskazywały to, co wykonane było dobrze i ewentualne elementy wymagające dopracowania. Po analizie przykładu mowy przekonującej rówieśników do tego, że warto czytać książki (zamieszczonego w *Informatorze o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*⁷) i ćwiczeniach redakcyjnych uczniowie otrzymali polecenie nawiązujące do lekcji o wstydzie: *Napisz przemówienie skierowane do rówieśników, w którym przekonasz ich, że warto pokonać wstyd. W swojej pracy przywołaj wybraną postać literacką z lektury obowiązkowej oraz przykład z własnego życia lub innych młodych ludzi. Twoja praca powinna mieć minimum 200 słów.*

⁷ https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf (dostęp z dnia 6.07.2021).

Poniżej prezentuję – poddaną lekkiej redakcji, ale z zachowaniem oryginalnej pisowni – wybraną pracę uczniowską:

Drogie Koleżanki, drodzy Koledzy!

Spotkaliśmy się dzisiaj po to, aby porozmawiać na temat wstydu i odpowiedzieć na pytanie, czy warto pokonać swój wstyd? Na początek musimy odpowiedzieć sobie na pytanie, czym jest wstyd? Wstyd to przykre uczucie spowodowane niewłaściwym postępowaniem. Wstyd, który odczuwamy, ma ogromny wpływ na nasze życie. Wstyd pojawia się za każdym razem, gdy czegoś nie zrobiliśmy lub zrobiliśmy coś, co nie spełniło naszych oczekiwań lub naszych bliskich. (...) Wstydzimy się mówić o tym co dla nas jest wstydlive. Przeżywając wstyd, doświadczamy osamotnienia. Strach przed wstydem popycha nas do wielu niewłaściwych zachowań, takich jak uzależnienie, choroby. Człowiek przeżywający wstyd wycofuje się z kontaktu z innym człowiekiem, milczy. Inni usprawiedliwiają się lub też reagują na wstyd agresją. Wyładowują swoje złe emocje na innych. Chciałbym Was dzisiaj przekonać do tego, że warto pokonać wstyd.

Możemy wstydzić się z wielu powodów. Każdy z nas na co dzień doświadcza uczucia wstydu. Wstydzimy się tego, że nie mamy markowych ubrań, nowego modelu telefonu. Wielu z nas nie włącza kamerki podczas lekcji, ponieważ wstydzi się tego, że ma za skromnie urządzone pokój, czy też źle wygląda i może zostać przez innych wyśmiany. Myślę, że warto pokonać swój wstyd, ponieważ uczy nas to radzenia sobie z naszymi emocjami. Przyznanie się do wstydu świadczy o naszej dojrzałości i świadomości tego, co przeżywamy.

Zachowanie bohaterki książki pod tytułem „Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi” pokazuje nam, jak można pokonać swój wstyd. Jedna z głównych bohaterek o imieniu Nika miała kiepską sytuację materialną, której się wstydziła. Niektóre dziewczyny traktowały ją trochę jak dziwadło. Nika nie nosiła, tak jak one, różowych bluzeczek, modnych butów i torebek. Nie była tak całkiem trendy. Miała swój styl, który był wynikiem jej kiepskiej sytuacji materialnej. Była z tego powodu ośmieszana przez rówieśników, a to powodowało, że wstydziła się swojej sytuacji. Jako jedyna podczas wyjazdu w góry nie miała stroju narciarskiego, gdy inni mieli nieprzemakalne kurtki i spodnie. Koleżanka Niki wyśmiewała się z niej, że jeździ na nartach w jeansach. Kpiącym tonem pytała Nikę, czy na śmietniku nie leżały żadne spodnie narciarskie?. Nika skrywała w sobie tajemnicę, opowiadała, że mieszka z tatą, który tak naprawdę od dwóch lat nie żył. Utrzymywała się z jego renty (...). Bała się wyjawić prawdę, żeby nie wysłali jej do domu dziecka. Nika w końcu odważyła się i pokonała swój wstyd, opowiadając o swojej sytuacji swoim przyjaciółom, Netowi i Feliksowi. Została przez nich wysłuchana i zrozumiana, nie zmieniło to ich relacji.

Tylko wtedy, gdy będziecie odważni, wstyd Was nie pokona. Należy być szczerym i znaleźć w sobie odwagę mówienia o wstydzie. Tylko wówczas, gdy głośno o nim opowiecie, wstyd przestaje mieć nad nami władzę. Najlepszym sposobem walki ze wstydem jest podzielenie się z kimś swoją historią. Nie ukrywajcie wstydu, rozmawiajcie o nim!

(Antoni)

Czas na przemowę!

Zanim uczniowie wygłosili przemówienie, analizowali, w jaki sposób należy to robić. Motto stanowić mogą tutaj słowa wypowiedziane przez profesora Jerzego Bralczyka podczas przemówienia „Jak mówić, żeby nas słuchano”: „Dobrze jest, jeżeli satysfakcja mówiącego nie przewyższa satysfakcji słuchającego”⁸, co oznacza, że zawsze powinniśmy mieć na uwadze odbiorcę, do którego się zwracamy.

Kolejna lekcja poświęcona została więc na przeanalizowanie przykładowej mowy i omówienie komunikacji niewerbalnej. W tym celu wykorzystalam krótkie przemówienie z filmu w reżyserii Petera Jacksona *Władca pierścieni. Powrót króla*. Wygłasza je jeden z głównych bohaterów – Aragorn, do swojego wojska, które stoi u bram twierdzy Saurona i za chwilę ma zmierzyć się z armią ciemności. Fragment ten, jak również kontekst, w którym mowa została wygłoszona, były znane uczniom. Bez większych kłopotów zauważyli, że bohater jest bardzo dynamiczny, porusza się podczas mówienia, aby wszyscy go mogli widzieć i słyszeć, wymachuje mieczem, mówi głośno i wyraźnie, jego postawa wyraża pewność siebie. Świadomie odwołuje się też do emocji, aby zachęcić do walki. Ostatecznie udaje mu się zmotywować żołnierzy do bitwy.

Na lekcji bezpośrednio przygotowującej do wygłoszenia przemówienia warto zaprezentować także różne postawy, które pojawiają się u mówiących i zastanowić się wspólnie nad tym, w jaki sposób wpływają one na odbiór wypowiedzi. Chodzi tutaj przede wszystkim o zwrócenie uwagi na postawę (zgarbione i wyprostowane plecy), utrzymywanie kontaktu wzrokowego z odbiorcą, gestykulację, które pomagają w wypowiedzi, ale nie powinna być przesadzona i sztuczna, głośność mówienia, tempo wypowiedzi itd. Jak pisze Mateusz Grzesiak: „To, co zebrani dostrzegą w twojej postawie – usłyszą w twoim głosie i odczują we wszystkim, co robisz”⁹. Ważne jest unikanie również tzw. jęków namysłu, nad którymi bardzo często trudno jest mówiącym zapanować, oraz zadbanie o wygląd: „Pierwsze wrażenie, zwłaszcza jeśli występuje się tylko raz, może też być jedynym, jakie mamy okazję zrobić (...). Dobrze jest zadbać o to, by postrzegano nas w sposób ułatwiający skuteczne wywieranie wpływu, czyli jako człowieka estetycznego, a tym samym inteligentnego (czyt. godnego zaufania)”¹⁰. Analiza tych kwestii zakończyła się utworzeniem przez uczniów poradnika dla przemawiających, w którym umieszczone zostały najważniejsze wskazówki związane z komunikacją niewerbalną.

⁸ Wykład został wygłoszony 3 kwietnia 2017 roku w ramach cyklu wykładów interdyscyplinarnych „Wielkie pytania w nauce” w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie. Można wysłuchać go z uczniami i wypisać najważniejsze tezy albo zachęcić do samodzielnego wysłuchania <https://www.youtube.com/watch?v=TG4ZAGnlPOY> (dostęp z dnia 6.07.2021).

⁹ Grzesiak M., 2017, *Psychologia nauczania, czyli jak skutecznie prowadzić szkolenia, zarządzać grupami i występować przed publicznością*, Gliwice, s. 59.

¹⁰ Tamże, s. 36.

„Poetae nascuntur, oratores fiunt” - poetą trzeba się urodzić, mówcą można się stać

Uczniowie wyposażeni w odpowiednią wiedzę, przystąpili do wygłaszania przemówień, które wcześniej zostały sprawdzone i tam, gdzie było to konieczne, poprawione. W związku z tym, że było to ich pierwsze wystąpienie, nie zawsze było ono bardzo dobre, dlatego szczególne znaczenie miało tutaj pozytywne wzmocnienie i możliwość ponownego wygłoszenia przemowy w razie niepowodzenia lub zbyt dużej tremy, tym bardziej, że niektóre miały charakter bardzo osobisty, o czym przekonuje następujący przykład:

Mój pierwszy argument odnosi się do sytuacji, gdy musiałam zmienić z szkołą, w której się ze mnie śmiano przez to, że byłam biedna i nie mogłam sobie pozwolić na drogie ubrania, buty wyjścia do kina itp. Zmieniłam szkołę na inną. Na szczęście była blisko mojego domu. Wstydziłam się tam iść, bo myślałam, że powtórzy się sytuacja. Okazało się jednak, że ludzie byli tam bardzo mili. Po dwóch miesiącach znalazłam sobie przyjaciółkę, której nie przeszkadzało to, że pochodzę z biedniejszej rodziny. Po jakimś czasie nawet zaprosiłam ją do domu, miałam swoją grupę znajomych. Czułam się dobrze, cieszyłam się z tego, że podjęłam taką decyzję i teraz myślę, że mogłam się nie wstydzić tak bardzo mojej sytuacji rodzinnej, ponieważ dobrze się czuję z tym, gdzie mieszkam i wiem, że rodzina mnie kocha.

Wygłaszanie przemówień było ostatnim elementem całego cyklu związanego ze wstydem. Uczniowie mogli sprawdzić tę umiejętność oraz zmierzyć się z własnymi ograniczeniami. Po zakończeniu lekcji stwierdzili, że było to ciekawe doświadczenie, które może przydać im się w przyszłości, a poruszane tematy były ważne oraz bliskie ich doświadczeniom i skłaniały do myślenia. Być może wstyd nie jest popularnym tematem w szkole, ale namysł nad nim okazuje się bardzo potrzebny w dzisiejszych czasach, gdzie za wszelką cenę ludzie starają się udowodnić, że nie istnieje. Tymczasem bardzo mocno towarzyszy nam w codziennym życiu i warto mieć świadomość, kiedy jest potrzebny, a kiedy można go przezwyciężyć.

O Autorce:

Magdalena Grzybek – absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Kórniku, od 11 lat związana ze szkolnictwem. Współpracowała z „Polonistyką” oraz Instytutem Badań Edukacyjnych.