



ADAPTACJE

Szkolne użycia nowocześniejszych (anty)teorii literatury

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ADAPTACJE

Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury

Seria

PONOWOCZESNA DYDAKTYKA POLONISTYCZNA
TEORIA I PRAKTYKA

Tom II

Redakcja naukowa

Grażyna B. Tomaszewska

Dariusz Szczukowski

ADAPTACJE

Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury

pod redakcją naukową

Grażyny B. Tomaszewskiej i Dariusza Szczukowskiego

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Gdańsk 2018

Recenzja
prof. dr hab. Barbara Myrdzik

Redakcja wydawnicza
Maria Szoska

Projekt okładki i stron tytułowych
Anna Wołosiak-Tomaszewska

Skład i łamanie
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego:
Narodowy Program Rozwoju Humanistyki: w latach 2016–2019



**NARODOWY PROGRAM
ROZWOJU HUMANISTYKI**

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-7865-754-5

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Grażyna B. Tomaszewska, Dariusz Szczukowski

Szkolne laboratorium – uwagi wstępne	7
Adaptacje i laboratorium	7
Badania w działaniu i szkolny eksperyment	10
Czym jest, a czym nie jest ta książka	15

Małgorzata Antusiewicz

Klasyka w ponowoczesnej odsłonie. <i>Balladyna</i> pod lupą krytyki feministycznej	19
Edukacyjny wymiar interpretacji	19
Pułapka ról kulturowych w <i>Balladynie</i> Juliusza Słowackiego	32
<i>Balladyna</i> w praktyce lekcyjnej – podsumowanie	47

Anna Adamiec

Co można zobaczyć na drugim planie? Kobiety Prusa i Orzeszkowej pośród możliwości odczytań	49
Pani Meliton i pani Stawska w lekcyjnych propozycjach	50
Wycofane bohaterki Orzeszkowej	54
Orzeszkowa po lekcyjnej konfrontacji	65

Karolina Pol-Śrubka

Otwieranie Sienkiewicza w szkole	69
Nadzieja w interpretacji	69
Sienkiewicz jako niejednoznaczny problem czytelniczy	71
Czytelnicze wariacje na temat <i>Potopu</i>	73
Lekturowe potyczki z <i>Krzyżakami</i>	79

Bogumiła Brogowska

Dwanaście osądów moralnych: propozycje interpretacji <i>Moralności pani Dulskiej</i> Gabrieli Zapolskiej	91
Etyka czytania: język jako źródło przemocy	91
<i>Moralność pani Dulskiej</i> jako źródło lekcyjnych inspiracji	93
Zapolska w doświadczeniu lekcyjnym	106

Paulina Osak

Podejrzenia wobec piękna – podejrzenia wobec prawdy. Lektura <i>Miniatury średniowiecznej</i> Wisławy Szymborskiej	111
Interpretacja a (szkolna) rzeczywistość	111
Eksperyment z poezją współczesną	117

Prawda a piękno. <i>Miniatura średniowieczna</i>	
Wisławy Szymborskiej	126
Uczniowska nieprzewidywalność czytania	134
<i>Beata Kapela-Bagińska</i>	
Kognitywne czytanie poezji w szkole: Stanisław Barańczak <i>Południe</i>	137
Interpretacja a świadomość językowa uczniów	137
Kognitywizm w praktyce	141
<i>Natalia Grzeszczuk</i>	
„Wieloświat” Wisławy Szymborskiej	
w praktyce szkolnej	155
Szymborska – lektura wielogłosowa	155
„Istnienie w wielu światach nieustanne”? Obraz w obrazie – życie w życiu?	159
Lekcyjne doświadczenie lektury	170
<i>Maria Szoska</i>	
Przeciw nieobecności. Film w strategiach interpretacyjnych	177
Filmowa szansa dla polonisty	177
Ludzie i duchy. <i>Body/Ciało</i> Szumowskiej	185
Narzędzia a szkolny eksperyment	194
<i>Brygida Maciejewska</i>	
Doświadczenie lektury jako „zdarzenie krytyczne”	203
<i>Iwona Łapińska</i>	
Vivat edukacja! Nauczycielskie zdania i uwagi	207
<i>Laura Szczepaniak-Sobczyk</i>	
Testowanie przydatności elektronicznych narzędzi	
w interpretacji poezji	213
Digital storytelling i Web 2.0	213
Uczestniczki projektu	215
Cel projektu i cele operacyjne zajęć	216
Zestaw zadań i wierszy	217
Zestaw cyfrowych narzędzi	218
Kryteria oceny cyfrowych utworów	220
Scenariusze zajęć	222
Wnioski	227
<i>Grażyna B. Tomaszewska, Dariusz Szczukowski</i>	
Utwory elektroniczne a interpretacja. Uwagi obserwatorów	231
Nieoczywistości	231
Efekty testowania a interpretacja	234
Bibliografia	243

Grażyna B. Tomaszewska, Dariusz Szczukowski
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański

Szkolne laboratorium – uwagi wstępne

Adaptacje i laboratorium

Na początku chcemy się wytłumaczyć z tytułu książki. Wykorzystane w nim pojęcie „adaptacji” odsyła do łacińskiego słowa *adaptatio*, oznaczającego przyswojenie. Nie chodzi nam jednak o proste przełożenie czy „przeróbkę” zdobyczy teorii literatury czy ponowoczesnego literaturoznawstwa na język dydaktyki, które miałyby charakter skończony i ostateczny. W takim rozumieniu bowiem (by trzymać się już zaproponowanej siatki pojęciowej) dydaktyka byłaby formą „przejściówki” (adaptera) między polonistyką akademicką a polonistyką szkolną. W naszym myśleniu natomiast adaptacje (nieprzypadkowo wykorzystujemy tu liczbę mnogą) mają charakter niedokończony, polimorficzny, dotyczą różnych poziomów, wzajemnych oddziaływań uniwersytetu na szkołę i szkoły na uniwersytet, wzajemnych przemieszczeń. Dlatego mają one charakter użyć – może i nawet nadużyć – w różnych zmiennych okolicznościach szkoły. Taki „przemieszczony” charakter ma sama dydaktyka polonistyczna, traktowana zazwyczaj w ramach poszczególnych instytutów jako „ciało obce”, niespełniające do końca standardów akademickich, niebezpiecznie bowiem powiązanych z traktowaną protekcjonalnie (na szczęście w coraz mniejszym stopniu) szkołą.

Naszym zamiarem nie było stworzenie jakiejś teorii ponowoczesnej dydaktyki, która miałaby zbudować spójną wizję zamykającą się w ramach jakiegoś (meta)słownika, lecz myślenie o dydaktyce literatury jako „laboratorium”, w którym to namysłowi poddaliśmy możliwość wykorzystania ponowoczesnych teorii i praktyk czytania, aktu lektury, w znaczeniu jak najbardziej egzystencjalnym, ale też technicznym: analityczno-interpretacyjnym. Interesowały nas możliwości wykorzystania modeli zarówno dobrze już opisanych – hermeneutyki, intertekstualności, etyk(i) czytania – jak i tych rzadziej obecnych w teorii dydaktyki, a zwłaszcza w jej praktyce: z zakresu narratologii, studiów kulturowych, genderowych, krytyki feministycznej, psychoanalizy czy dekonstrukcji i językoznawstwa kognitywnego. Jednak w centrum naszych działań pozostawał tekst literacki (inne teksty kultury) „opowiadany” różnymi językami, bo jak przypomina Ryszard Nycz, to tekst pozostaje „w pracy humanistycznej jednocześnie obiektem, partnerem

i przewodnikiem...”¹. Przedmiotem głównych działań projektowych były utwory należące do klasyki polskiej literatury, zarówno tej osadzonej w dalszej tradycji (teksty Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Elizy Orzeszkowej, Bolesława Prusa, Henryka Sienkiewicza, Gabrieli Zapolskiej), jak i bliższej (wiersze Stanisława Barańczaka, Wisławy Szymborskiej), utwory tak znane, jak chociażby *Krzyżacy* Sienkiewicza czy *Miniatura średniowieczna* Szymborskiej, jak i mniej popularne, na przykład *Bańka mydlana* Orzeszkowej. Namysłowi związanemu z możliwością wykorzystania ponowoczesnych teorii i praktyk czytania poddaliśmy przykłady kanonicznej twórczości prozatorskiej, dramatycznej, poetyckiej, ale i (marginalizowane często w szkole) dzieła filmowe oraz twory kultury popularnej: teksty piosenek i teledyski, z myślą, że mogą one coś ciekawego powiedzieć o naszym doświadczeniu (i nauczycielskim, i uczniowskim) przygodności istnienia.

Sięgając po pojęcie „laboratorium”, mamy świadomość, jakie ryzyko wiąże się z przeniesieniem do dydaktyki pojęcia restytuowanego w obszarze nauk humanistycznych². W naszym rozumieniu „laboratoryjny” charakter naszej pracy polegał przede wszystkim na wspólnych działaniach związanych z tworzeniem narzędzi dydaktycznych (wiązek do tekstów/scenariuszy) przeznaczonych do testowania w szkołach i zarazem próbie refleksji nad tym, jak one „działają” w praktyce szkolnej i jakie otwierają możliwości w reformowaniu szkoły. Reformowaniu nie w sensie administracyjno-prawnym, lecz w ramach „pracy u podstaw”³. Nie chcieliśmy bowiem uzurpować sobie prawa do poczucia iluzorycznej pewności, w której wiemy, „jak uczyć literatury”, lecz stworzyć przestrzeń dla rozmaitych działań dydaktycznych. Ciekawiło nas, w jaki sposób – nazwijmy to tak – punkt, w którym (wypracowana w ramach uniwersytetu) „teoria literatury/dydaktyki” przecina się z praktyką szkolną, zawierającą w sobie ryzyko niepowodzenia, a także nieoczekiwanego „zwrotu”, nagłego wypadnięcia z kolein wypracowanych scenariuszy. Dlatego bliska nam

¹ R. Nycz, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Warszawa 2012, s. 10.

² Por. S.J. Collier, A. Lakoff, P. Rabinow, *What is Laboratory in the Human Sciences?*, „ARC Working Paper” 2006, <http://anthropos-lab.net/wp/publications/2007/08/workingpaperno1.pdf> [dostęp: 5.05.2018]. Tekst ten omawiają: A. Kil, J. Małczyński, D. Wolska, *Ku laboratorium humanistycznemu*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 274–285. Por. też szeroko komentowany tekst: B. Latour, *Dajcie mi laboratorium a poruszę świat*, przeł. K. Abriszewski, Ł. Afeltowicz, „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2, s. 163–192. Urszula Pawlicka zaznacza: „Można by zatem powiedzieć, że to nie tyle „powrót”, ile „przejęcie” pewnego modelu instytucjonalnego i dostosowanie go do warunków humanistycznych. Laboratorium nie kojarzy się już wyłącznie z pewną sferą nauk (przyrodniczych czy ścisłych), ale pociąga za sobą szereg pojęć determinujących fundamenty danej dyscypliny naukowej, takie jak współpraca i komunikacja badaczy, różnorodne inskrypcje oraz różnego rodzaju materialne artefakty” (U. Pawlicka, *Humanistyka: pracownia, centrum czy laboratorium?*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 315).

³ Zaczynając naszą pracę w ramach grantu, nie przypuszczaliśmy, że w tak przyspieszonym trybie i tak nieprzemysłany sposób dojdzie do kolejnej reformy oświaty.

była perspektywa wykorzystywanych w obszarze pedagogiki „badań w działaniu”⁴, zakładających przede wszystkim performatywny charakter edukacyjnych oddziaływań. Do tych badań odwołuje się Ryszard Nycz w swojej wizji nowej humanistyki, która dla niego ma charakter procesualny, wykraczający poza jasne podziały myślenia i działania, teorii i praktyki. Nieprzypadkowo Nycz tytułuje swoją książkę *Kultura jako czasownik* i wskazuje, że:

teoria w działaniu może być zasadnie sytuowana w o wiele rozleglejszym polu wiedzy, określanym najczęściej jako badania w działaniu (*action research*), których specyfika, najkrócej mówiąc, polega na połączeniu zadań poznawczych, perspektywy uczestnika oraz działań ukierunkowanych na zmianę istniejącego w danej sferze rzeczywistości *status quo*⁵.

Przywołujemy tutaj książkę Nycza, która jest obroną humanistyki pojmowanej jako przestrzeń inwencji, merytorycznej odkrywczosci przydatnej społecznie⁶, gdyż ta koncepcja właściwie odpowiada dokładnie naszym projektowym zamierzeniom. Zawężając rozpoznania Nycza do realizowanego przez nas projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”, w ramach modułu Rozwój 2a programu „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki”, zyskujemy dodatkową i bardzo przekonującą argumentację wskazującą na potrzebę innowacyjności konstruowanej w gmachach uniwersyteckich metodyki polonistycznej, rozumianej jako nieustanny proces przemysłowania swego „nieczystego” i „nieoczywistego” wymiaru i jej możliwych oddziaływań na *praxis* szkolną. To konieczne, jeżeli chcemy, by nie miała ona tylko i wyłącznie charakteru „konserwowania” danego stanu wiedzy i jego transmisji mającej wytworzyć podmiotowości zakorzenione w danym odgórnie, uprawomocnionym porządku symbolicznym⁷.

⁴ Odsyłamy tutaj szczególnie do dwóch prac zbiorowych: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębnik, Wrocław 2010. *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinková, B.D. Gołębnik, Warszawa 2013. Por. także M. Czerepniak-Walczak, *Badanie w działaniu [w:] Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Pałka, Gdańsk 2010, s. 319–337. Na gruncie dydaktyki polonistycznej por. serię *Polonistyczne Badania Edukacyjne*, red. S.J. Żurek, *Teoria i praktyka. Raport końcowy komponentu dydaktycznego studiów doktoranckich w zakresie literaturoznawstwa – specjalność filologia polska*, red. P. Kalwiński i in., Lublin 2014, oraz *Młoda dydaktyka polonistyczna*, red. M. Fota, A. Poręba, S.J. Żurek, Lublin 2014. Warto w tym miejscu wspomnieć o badaniach Instytutu Badań Edukacyjnych (w których zresztą braliśmy udział) i szczególnie nas interesującego, *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*, red. K. Biedrzycki i in., Warszawa 2015.

⁵ R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2018, s. 100.

⁶ Tamże, s. 27. W inny sposób, używając innego słownika, apologię humanistyki wygłasza M.P. Markowski (*Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013).

⁷ Na performatywny charakter kultury zwracał już uwagę Paul Ricœur. W *Filozofii osoby* pisał: „ludzkie działanie jest pod wieloma względami quasi-tekstem. Rozprzestrzenia się ono w sposób przypominający utrwalanie charakterystyczne dla pisma. Odrywając się od działającego, działanie uzyskuje autonomię podobną do autonomii semantycznej tekstu. Pozostawia ono ślad, znamię. Wpisuje się w przebieg spraw i staje się materiałem archiwalnym oraz

Ważną przestrzenią naszych działań była szkoła, miejsce – jakby powiedział Bruno Latour – w których dochodzi do „przemieszczenia” laboratorium, sprawdzenia użyteczności wypracowanych narzędzi dydaktycznych⁸.

Badania w działaniu i szkolny eksperyment

Lekcja literatury jest polem eksperymentu, który wytwarzają i nauczyciel, i uczniowie. Ta prosta konstatacja nie jest jednak tylko niewinną metaforą, oznacza bowiem dla dydaktyki polonistycznej poważne zobowiązania w rozumieniu samego aktu lektury. Krystyna Koziołek wskazuje na dwa sposoby ujmowania aktu lektury. Pierwszy nazywa pasywnym i łączy go z przeżywaniem tekstu, lekturą przyjemnościową, a drugi – aktywnym, który utożsamia z pracą interpretacji czy lekturą krytyczną. Badaczka ma świadomość pewnej sztuczności tego dychotomicznego rozróżnienia, dlatego zaznacza:

Polszczyzna znakomicie zachowuje, eksponuje i znosi opozycję między doświadczeniem jako przeżywaniem a doświadczeniem jako eksperymentem, zwłaszcza w wypadku doświadczenia czytania. W obu wypadkach doświadczenie lektury musi mieć składnik rzeczywistego czytania tekstu, tyle że w eksperymencie lektury zostaje ono odniesione do innych doświadczeń, czyli podlega modelowaniu, intersubiektywizacji, słowem jest doświadczeniem teoretyzowanym⁹.

Koziołek przede wszystkim wskazuje, że podstawowym zdarzeniem lekcji literatury jest przechodzenie od tego, co indywidualne, intymne, do tego, co wspólnotowe, co podlega „testowaniu” własnej lektury poprzez konfrontację z innymi. Zaznacza, że „metoda eksperymentalna opiera się również na dokonaniu i analizie aktu czytania – własnego i innych czytelników”¹⁰. Może ono przybrać strukturę serii zdarzeń, nieukładających się, niewpisujących się w jakiś program, ale też i pozostać w sferze oczywistości. Lektury nigdy nie da się do końca zamknąć w ramy ściśle zaplanowanego scenariusza, gdyż praktyka często obnaża jego słabość i zmusza do modyfikacji, podobnie jak efekty lekcji niekoniecznie muszą odpowiadać teleologicznie umocowanemu procesowi nauczania.

dokumentem. Tak jak tekst, którego znaczenie jest oderwane od początkowych warunków jego tworzenia, ludzkie działanie ma znaczenie, które nie sprowadza się do jego doniosłości w początkowej sytuacji jego powstania, ale pozwala na ponowne wpisywanie jego sensu w nowe konteksty. Ostatecznie działanie jako jest dziełem otwartym, skierowanym do nieograniczonego szeregu możliwych «czytelników» (P. Ricœur, *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 26).

⁸ B. Latour, *Dajcie mi laboratorium a poruszę świat*, przeł. K. Abriszewski, Ł. Afeltowicz, „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2, s. 176. Kategoria przemieszczenia jest potrzebna francuskiemu myślicielowi po to, by wskazać, że laboratorium nie ma jasno określonych granic, a tradycyjny podział na wewnątrz i zewnątrz się zaciera.

⁹ K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 49.

¹⁰ Por. tamże, s. 50.

Lekcja pojęta jako eksperyment wymaga zatem otwarcia literatury, jak i czytelników na inwencję niemieszczącą się w ramach zaprojektowanych procedur czytania. Takiej postawie sprzyja uwzględnienie w edukacji ponowoczesnej myśli humanistycznej, w tym interpretacji, rozumianej jako umiejętność zadawania pytań, budowania dialogu pogłębiającego relacje ze światem i samym sobą¹¹. Mieliśmy świadomość, że sam gest przekroczenia paradygmatu strukturalistycznego jest niewystarczający, ale uznaliśmy go za konieczny¹². Co nie znaczy, że chcieliśmy się poddać bezkrytycznie terrorowi kreatywności, tak modnej we współczesnej dydaktyce, zwłaszcza w postaci „metod aktywizujących”, często pomijających sztukę uważnego czytania (*slow reading*).

W naszym laboratorium spotkali się pracownicy akademicki, doktoranci – praktykujący nauczyciele, nauczyciele niezwiązani instytucjonalnie z akademią oraz studenci (tworzący utwory elektroniczne). Członkowie zespołu pisali scenariusze zajęć oparte na wybranych przez każdego z nich czterech tekstach kultury, do których budowali po trzy narzędzia dydaktyczne, oparte na wybranych modelach interpretacyjnych, charakterystycznych dla poststrukturalizmu. W przypadku tego etapu działań projektowych chodziło o „przełożenie” teoretycznej myśli literaturoznawczej na język sytuacji dydaktycznych, umożliwiających lekcyjną „adaptację” teoretycznych propozycji interpretacyjnych. Zadanie to okazało się wyjątkowo trudne i pracochłonne. Dlatego przygotowywanie narzędzi trwało osiem miesięcy i wiązało się z różnymi etapami pracy:

1. Spotkania warsztatowe poświęcone analizie związków między metodami nauczania specyficznymi dla kształcenia polonistycznego a uruchomianymi (lub nieuruchomianymi) strategiami pracy z tekstem; miejscem interpretacji w edukacji polonistycznej. Nadrzędnym celem tych spotkań był przede wszystkim namysł nad ponowoczesnymi strategiami czytania literatury, możliwością ich wykorzystania w praktyce szkolnej.
2. Analiza wykorzystywanych w dydaktyce przedmiotowej współczesnych strategii interpretacyjnych i kategorii literaturoznawczych, które mogą wspomagać proces kształcenia umiejętności analityczno-interpretacyjnych.
3. Analiza związków między metodami nauczania specyficznymi dla kształcenia polonistycznego a uruchomianymi przez nie (lub nieuruchomianymi) strategiami pracy z tekstem.
4. Spotkania warsztatowe związane z prezentacją i analizą wstępnych wyborów tekstów literackich, które stały się podstawą do tworzenia różnych koncepcji pracy z tekstem.
5. Spotkania warsztatowe oraz analiza, selekcja i korekta sposobów wykorzystania tej literatury we wstępnych projektach narzędzi dydaktycznych.

¹¹ Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

¹² Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.

6. W końcu też najtrudniejszy etap: konstruowanie scenariuszy lekcyjnych, wykorzystujących ponowoczesne teorie i praktyki interpretacyjne.
7. Analiza scenariuszy lekcyjnych pod względem ich merytorycznej i metodycznej „poprawności” i korekta.
8. Opracowanie ankiety dla testujących narzędzie nauczycieli pod kątem uzyskania informacji na temat atrakcyjności narzędzia i jego wpływu na rozwój uczniowskich kompetencji związanych z umiejętnościami interpretacyjnymi, przebiegu lekcji.
9. Opracowanie arkusza obserwacji lekcji w taki sposób, by uzyskać informacje na temat atrakcyjności narzędzia i jego wpływu na rozwój uczniowskich kompetencji związanych z umiejętnościami interpretacyjnymi.

Dopiero po zakończeniu prac w ramach tego „laboratorium” można było rozszerzyć jego przestrzeń na teren wybranych szkół. Wypracowaliśmy 96 narzędzi dydaktycznych – wiązek/scenariuszy zajęć, które były testowane w drugim semestrze roku 2016/2017 w zróżnicowanych środowiskowo i edukacyjnie szkołach ponadpodstawowych: gimnazjach, technikach i liceach. Cały etap testowania scenariuszy składał się z:

- a) 96 lekcji testowanych przez członków zespołu badawczego tworzących autorskie narzędzia;
- b) 96 lekcji testowanych przez nauczycieli uczących w szkole, ale niebędących członkami zespołu badawczego;
- c) 24 lekcji testowanych dodatkowo przez nauczycieli należących do zespołu badawczego, ale niebędących autorami narzędzi dydaktycznych.

Do naszych szkół partnerskich, w których przebiegał proces testowania, należały:

1. Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 im. Hipolita Roszczynialskiego w Rumi, 84-232 Rumia, ul. Grunwaldzka 57;
członek zespołu: Karolina Pol-Śrubka,
testujący nauczyciele: Emilia Dalecka, Elżbieta Kałuska, Barbara Czaplewska-Żołnowska, Alina Piotrowska.
2. Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1w Gdyni: III Liceum Ogólnokształcące z oddziałami dwujęzycznymi im. Marynarki Wojennej RP i Gimnazjum nr 24, 81-405 ul. Legionów 27;
członkowie zespołu/nauczyciele: Iwona Łapińska, Brygida Maciejewska, Maria Szoska.
3. Zespół Szkół Sportowych i Ogólnokształcących im. Janusza Kusocińskiego, ul. Subisława 22, 80-354 Gdańsk;
członek zespołu: Maria Szoska,
testujący nauczyciele: Katarzyna Swystun, Iwona Skorecka, Danuta Krysiewicz-Uranowska.
4. Zespół Szkół nr 1 im. Marii Skłodowskiej-Curie w Sopocie ul. Książąt Pomorskich 16/18, 81-749 Sopot;
członkowie zespołu: Beata Kapela-Bagińska, Anna Adamiec,

- testujący nauczyciele: Krystyna Bieniewska, Anna Szewczyk, Katarzyna Szubiak.
5. III Liceum Ogólnokształcące im. Agnieszki Osieckiej, ul. Oskara Kolberga 15, 81-881 Sopot;
członkowie zespołu: A. Adamiec, B. Kapela-Bagińska,
testujący nauczyciele: Tomasz Zieliński, Justyna Blicharz-Kuflńska,
Jolanta Mostowik.
 6. Zespół Szkół Morskich im. Bohaterskich Obrońców Westerplatte,
ul. Wyzwolenia 8, 80-537 Gdańsk;
członek zespołu: Bogumiła Brogowska,
testujący nauczyciele: Karina Puzdrowska, Katarzyna Saletnik, Anna Skibniewska.
 7. Zespół Szkół Ogólnokształcących im. kpt.ż.w. K.O. Borchardta z siedzibą w Rumi, ul. Stoczniovców 6, 84-232 Rumia;
członek zespołu: Paulina Osak,
testujący nauczyciele: Dorota Dubiel-Stojek, Mateusz Włodarski. Dodatkowo: Krystian Tomala (Zespół Kształcenia Podstawowego i Gimnazjalnego nr 12 w Gdańsku, ul. Burzyńskiego 10, 80-462 Gdańsk).
 8. Zespół Szkół im. Karola Wojtyły w Rotmance, Rotmanka, ul. Piłsudskiego 37, 83-010 Straszyn;
członek zespołu: Małgorzata Antuszewicz,
testujący nauczyciele: Aleksandra Maruszak, Sylwia Tarnowska, Małgorzata Kiciak, Danuta Rogowicz.
 9. Zespół Szkół Energetycznych, ul. Reja 25, 80-870 Gdańsk;
członek zespołu: Natalia Grzeszczuk,
testujący nauczyciele: Elżbieta Makowiec, Beata Wąs, Jolanta Łapińska
 10. Zespół Specjalnego Kształcenia Podstawowego i Gimnazjalnego nr 1 w Gdańsku, ul. Tęczowa 1, 80-680 Gdańsk;
członek zespołu: Natalia Grzeszczuk¹³.
 11. Zespół Szkół Katolickich im. Jana Pawła II, Plac św. Andrzeja 2, 81-168 Gdynia Obłuze;
testująca: Hanna Sobolewska.
 12. Zespół Szkół w Nowej Karczmie, ul. Szkolna 4, 83-404 Nowa Karczma;
testujący nauczyciele: Hanna Mering, Ewa Kleist.

Chcielibyśmy w tym miejscu gorąco podziękować zarówno dyrekcjom szkół, które okazały zainteresowanie takim rodzajem szkolnych badań w działaniu, jak i wszystkim zaangażowanym w proces testowania nauczycielom, bez których to przedsięwzięcie nie mogłoby w ogóle dojść do skutku.

¹³ Natalia Grzeszczuk była jedyną polonistką w tej szkole. Testowanie narzędzi w tej szczególnie trudnej edukacyjnie placówce miało na celu sprawdzenie ich efektywności w środowisku często z góry skazywanym na dydaktyczne niepowodzenie w zakresie kształcenia umiejętności interpretacyjnych.

W ramach projektu przetestowano także przykładowe narzędzia z zakresu e-learningu, by sprawdzić ich atrakcyjność i efektywność w pogłębianiu umiejętności analityczno-interpretacyjnych. Warsztaty prowadziła Laura Szczepaniak-Sobczyk, autorka książki *E-learning w edukacji humanistycznej*. Końcowym efektem testowania było stworzenie przez każdego z uczestników utworu elektronicznego, będącego równocześnie formą interpretacji wybranego przez nich wiersza. Uczestnikami grupy warsztatowej byli w studenci filologii polskiej o specjalności nauczycielskiej (12 osób) oraz praktykujący w szkole nauczyciele o dłuższym stażu pracy (2 osoby). Cały cykl projektowy dotyczący tego zadania przebiegał również w drugim semestrze roku 2016/2017. Stworzone utwory elektroniczne były najpierw komentowane i oceniane na platformie internetowej, a następnie dyskutowane na bezpośrednim spotkaniu, podsumowującym problem wspomaganie procesu kształcenia umiejętności interpretacyjnych poprzez wykorzystanie narzędzi elektronicznych.

Analiza materiału badawczego będącego efektem działań projektowych doprowadziła do kilku spostrzeżeń:

1. Wzrastanie samowiedzy dotyczącej różnych praktyk lekturowych, czytanie tekstów z rozmaitych punktów widzenia, a więc i z perspektywy uruchomianych wielorakich strategii interpretacyjnych przyczyniają się do otwierania tekstu na nowe odczytanie, a ta otwartość sprzyja zarazem otwartości na uczniowskie pomysły interpretacyjne, traktowane – jeśli nie równorzędnie – to przynajmniej jako godne zainteresowania i akceptacji.
2. Czytanie tekstów różnymi kluczami interpretacyjnym nie tylko kształci uczniów w biegłości analityczno-interpretacyjnej, lecz jest także użytecznym sposobem wzbudzania ich zaciekawienia literaturą (tekstami kultury), pogłębienia uczniowskiego doświadczenia lektury i refleksji nad życiem.
3. Próbę poszerzenia teoretycznego zaplecza współpracujących z nami podczas projektu nauczycieli, w końcu też rzeczywiste „wtargnięcie” w przestrzeń szkoły chcemy rozumieć jako element dobrych praktyk – autentycznego zbliżania uniwersytetu i szkoły.
4. Praca z tekstami jest pracą nad znaczeniami, dlatego też niezbędnej redefinicji wymaga kształcenie językowe, które powinno być ukierunkowane na semantykę. Użyteczną propozycją w praktyce szkolnej byłaby kognitywistyczna z ducha refleksja nad sposobami używania języka i wynikającymi stąd obrazami świata. Język w ujęciu kognitywistów służy bowiem porządkowaniu i interpretacji rzeczywistości. Tak więc nie można bez analizy języka (jego składni, użycie gramatycznych) uważnie czytać tekstów literackich. Kognitywistyka wskazuje konieczność uświadomienia ważnego znaczenia metafory w naszym codziennym życiu, a metafora – to podstawowe „narzędzie” dzieła sztuki.
5. Narzędzia elektroniczne i nowe media mogą pełnić funkcję wspomagającą kształcenie złożonych umiejętności polonistycznych, ale ich

wykorzystywanie zależy nie tylko od poziomu wiedzy technologicznej, ale (czy przede wszystkim) od poziomu posiadanych kompetencji interpretacyjnych.

Oczywistą tezę wynikającą z wszystkich powyższych przesłanek jest przekonanie o bezwarunkowej konieczności różnych form zbliżania uniwersytetu i szkoły. Te zbliżenia są owocne dla wszystkich podmiotów: pracowników akademickich, nauczycieli, przede wszystkim – uczniów.

Czym jest, a czym nie jest ta książka...

Książka została pomyślana jako zbiór tekstów oddających przynajmniej w minimalnym stopniu naszą wspólną pracę – *collective work*¹⁴, do której zaproszeni zostali doktoranci Uniwersytetu Gdańskiego (większość z nich to praktykujący nauczyciele), a w końcu też i sami nauczyciele pozostający poza instytucją uniwersytetu, „testujący” poszczególne wypracowane narzędzia dydaktyczne. Zebrane teksty nie mają charakteru skończonego, są próbą podzielenia się poszczególnymi doświadczeniami związanymi z testowaniem określonych narzędzi, nie tylko związanych z literaturą. Pamiętamy bowiem o polisensorycznym charakterze kultury ponowoczesnej. Dlatego w orbicie naszych zainteresowań znalazł się i film oraz szeroko rozumiane narzędzia e-learningowe.

To, co łączy poszczególne teksty, to niewątpliwie podobna diagnoza i punkt wyjścia związane z koniecznością przekroczenia strukturalizmu w szkole, który oderwał literaturę (szerzej – sztukę) od bezpośredniego doświadczenia. W książce zamieszczone zostały artykuły demonstrujące różne sposoby wykorzystania zdobyczy teoretyczno-literackich w szkole, by pokazać jak największe *spectrum* użyć wiedzy akademickiej i jednocześnie nie ulec pokusie sztywności ram metodologicznych. Chodziło tutaj o lekturę angażującą, zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Nie traktujemy zaprezentowanych w monografii scenariuszy jako gotowych, wzorcowych materiałów do powielania w szkole i nie dajemy żadnej gwarancji ich skuteczności w codziennej pracy nauczycielskiej. Stanowią one raczej pewne propozycje pracy, mające zainicjować i pogłębić uczniowskie doświadczenie lektury. Książka ma zatem na celu wskazanie kierunku, w którym zmierzała nasza praca w ramach projektu.

¹⁴ Z uwagi na nasze potrzeby odwołujemy się tutaj do rozróżnienia między *colletive work* a *collected work*, pracą zespołową a zebraną. Zob. S.J. Collier, A. Lakoff, P. Rabinow, *What is Laboratory in the Human Sciences?*, „ARC Working Paper” 2006, No. 1, <http://anthropos-lab.net/wp/publications/2007/08/workingpaperno1.pdf> [dostęp: 5.04.2017]. Co prawda, nasza książka ma charakter zbiorczy, w tym sensie, że „zbiera” prace różnych autorów, „premiując” redaktorów tomu, to jednak jej kształt wynika z pracy wspólnej nad kształtowaniem poszczególnych narzędzi dydaktycznych, w końcu ich „testowaniem” w szkole, opracowaniem materiału badawczego. O różnicach między pracą kolektywną a pracą zbiorową piszą również A. Kil, J. Małczyński, D. Wolska, *Ku laboratorium humanistycznemu...*, s. 282–284.

Tom otwiera propozycja Małgorzaty Antuszevicz, *Klasyka w ponowoczesnej odsłonie. Balladyna pod lupą krytyki feministycznej*. Autorka relacjonuje swoje doświadczenia związane ze szkolną realizacją narzędzi opracowanych do teledysku zespołu *Łzy* i piosenki *Narcyz się nazywam*, ballady *Świtezianka* Adama Mickiewicza, fragmentów powieści *Pan Wołodyjowski* Henryka Sienkiewicza, ale koncentruje się na ukazaniu możliwości pracy z tekstem dobrze znanym w szkole, często podporządkowanym stereotypowym odczytaniom: *Balladynie* Juliusza Słowackiego. Antuszevicz proponuje lekturę nieoczywistą, gdyż próbuje otworzyć uczniów na czytanie *Balladyny* przez pryzmat analizy obrazów kobiecości i męskości, jakie projektuje Słowacki w swym dramacie. Autorka przyznaje, że zadanie to nie było łatwe, gdyż wymagało uważnej lektury i refleksji nad stereotypami, we władzy których wszyscy pozostajemy.

Anna Adamiec wychodzi z założenia wynikającego z własnej praktyki nauczycielskiej, że rolę odświeżającą lekturę powieści – zwłaszcza obrosłych różnymi komentarzami i brykami – może pełnić spojrzenie na nie przez pryzmat postaci drugoplanowych: pani Meliton, Heleny Stawskiej – bohaterki *Lalki* Bolesława Prusa czy Andrzejejowej Korczyńskiej – bohaterki *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej. Prezentuje scenariusz poświęcony dzisiaj już zapomnianemu opowiadaniu Elizy Orzeszkowej *Bańka mydlana* po to, by pokazać, iż umiejętnie skonstruowana propozycja lekcyjna jest w stanie zainteresować uczniów tekstem, wydawać by się mogło, dla nich anachronicznym. Adamiec, wykorzystując narzędzia psychoanalityczne, proponuje uczniom przyjrzenie się „pracy świadomości” bohaterki w odzyskiwaniu własnej tożsamości.

Karolina Pol-Śrubka usilnie broni obecności w praktyce szkolnej twórczości Henryka Sienkiewicza. Jej zdaniem utwory naszego noblisty ciągle można czytać w interesujący dla uczniów sposób. Ukazuje różne warianty pracy z fragmentami *Potopu* i *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza. Według niej – refleksji moralnej można poddać problem tortur (na podstawie fragmentu z *Krzyżaków*), zastanowić się nad wytworzonymi przez Sienkiewicza matrycami kodu męskości i kobiecości oraz ich związkiem z reprezentacją historii. Przedstawia propozycję lekcji mającą na celu pogłębienie uczniowskiej świadomości związanej z techniką narracji Sienkiewicza, poprzez porównanie bitwy pod Grunwaldem z *Krzyżaków* z meczem piłki siatkowej. Ten zabieg, wykorzystujący wiedzę z zakresu antropologii widowisk, uświadamia uczniom, że narracja Sienkiewicza nie jest „niewinna” i „obiektywna”, że uruchamia rodzaj manipulacji, której mimowolnie – jako czytelnicy – się podporządkujemy. Wartością tej propozycji jest również etyczny namysł nad tym problemem.

To, że *Moralność pani Dulskiej* Gabrieli Zapolskiej jest utworem chętnie czytany przez młodzież, ułatwia i utrudnia zadanie nauczycielom, bo sprzyja zamknięciu tekstu w kliszach historycznoliterackich, jako tragifarsy o kołtunerii. Bogumiła Brogowska zwraca uwagę, że warto podjąć ryzyko wejścia w dialog z tym utartym rozpoznaniem, bo utwór podejmuje problem relacji rodzinnych jako takich i można odczytywać go z różnych perspektyw

(m.in. psychoanalitycznej, genderowej, intertekstualnej – zderzając ze spektaklem Marcina Wrony). W niniejszej monografii przedstawia propozycję lekcji związaną z namysłem nad językiem przemocy, jaki odnajdziemy w dramacie. Taka lektura, oprócz uważnej analizy języka utworu, staje się szansą do pogłębionej refleksji nad aksjologicznym wymiarem języka w ogóle.

W kolejnym artykule o swoich doświadczeniach związanych z testowaniem narzędzi pisze Paulina Osak. Autorka opracowała po trzy scenariusze wykorzystujące różne formuły pracy z tekstem do wierszy: *Miniatura średniowieczna* Wisławy Szymborskiej, *Gdyby nie ludzie* Stanisława Barańczaka, *peszek to małe nieszczęstwo* Joanny Mueller i wybrane haiku z tomu *Morze, obłok i kamień* Janusza Stanisława Pasierba. Autorka w swoich propozycjach lekcji wykorzystywała także metodologie badań językoznawczych: kategorię „językowego obrazu świata” oraz kognitywizm. W formie scenariusza lekcyjnego przedstawia jednak pracę nad *Miniaturą średniowieczną* Wisławy Szymborskiej, zestawiając ją z dziełami braci Limbourg, jako że lekcyjna jego realizacja doprowadziła uczniów do zaskakujących sądów, które znacznie poszerzyły sensy wiersza i skierowały go na niespodziewane, także i dla nauczycielki, tory.

Beata Kapela-Bagińska poddaje refleksji model kształcenia językowego w szkole; interesuje ją możliwość wykorzystania narzędzi z zakresu językoznawstwa kognitywistycznego. Jej uczniowie czytają w tej perspektywie wiersze: *1942. Noc wigilijna* Tadeusza Gajcego, *Nienawiść* czy w końcu *Południe* Stanisława Barańczaka, któremu poświęca najwięcej uwagi. Uważna „gramatyczna” lektura wiersza Barańczaka okazała się dla uczniów inspirująca, ale ujawniła też konieczność przeformułowania kształcenia językowego w polskiej szkole.

O wielowariantowości pracy z wierszami Szymborskiej (*Przy winie, Pogrzeb, Urodzony, Pejzaż*) pisze Natalia Grzeszczuk. Szczególnie interesuje ją intertekstualna możliwość czytania wiersza *Pejzaż* w kontekście obrazów Rubensa i Vermeera. Wykorzystuje także metodę przekładu intertekstualnego, gdyż uczniowie mieli naszkicować obraz poetycki wyłaniający się z ostatniej strofy wiersza, by w ten sposób pogłębić interpretację utworu. Taka lektura pozwala na kształcenie umiejętności interpretowania obrazów, ale w istocie to obrazowe otwarcie wydobywa szczególnie wyraziście i uobecnia w uczniowskiej świadomości pytania i problemy natury etycznej.

Na konieczność otwarcia polonistyki szkolnej na film wskazuje Maria Szoska, która sprawdzała w praktyce lekcyjnej różne modele interpretacji filmu, czy to w kontekście adaptacji filmowych (*Mały Książę*, reż. M. Osborne, *Kamienie na szaniec*, reż. R. Gliński), czy „samodzielnych” obrazów filmowych (*Papusza* – reż. J. Kos-Krauze, K. Krauze, *Body/Ciało*, reż. M. Szumowska). W monografii prezentuje scenariusz dotyczący filmu Małgorzaty Szumowskiej – *Body/ Ciało. Czy jest coś więcej?* Wykorzystanie intertekstu z *Romantyczności* Adama Mickiewicza pozwala „wpisać” film w znany uczniom kontekst, ale równocześnie dokonać jego znaczeniowej przemiany, wskazując na

inną jakość uniwersalizmu romantycznego motywu, prowokując i prowadząc uczniów do rozważań natury etycznej i egzystencjalnej.

W kolejnej części książki oddajemy bezpośredni głos testującym narzędzia nauczycielkom – Brygidzie Maciejewskiej i Iwonie Łapińskiej. W ich wypadku nie było to doświadczenie sporadyczne, ale wielokrotne (każda z nich testowała po 12 narzędzi). Dokonują oceny tego szkolnego eksperymentu z własnej perspektywy, podkreślając te jego aspekty, które wywarły na nich szczególne wrażenie i mogą mieć wpływ na zmianę dotychczasowych praktyk lekcyjnych. Dzielią się swoimi wrażeniami, odkryciami, entuzjazmem, ale też dają wyraz pewnym wątpliwościom dotyczącym ich użytkowania w środowisku szkolnym.

Artykuł Laury Szczepaniak-Sobczyk jest zaś zreferowaniem kolejnych etapów zadania projektowego, którego celem było testowanie przydatności narzędzi e-learningowych w interpretacji utworów literackich. Końcowym efektem procesu testowania było stworzenie przez grupę projektową utworu elektronicznego pozwalającego na ocenę wykorzystania w kształceniu interpretacji możliwości narzędzi technologii cyfrowej. Prezentację wszystkich etapów tego zadania projektowego uważamy za bardzo ważną, gdyż może ona posłużyć jako rodzaj instruktażu dla podobnych działań edukacyjnych w praktyce szkolnej; działań inspirujących, mogących wspomagać inne formy pracy interpretacyjnej.

Ostatni rozdział jest naszym komentarzem, pisany z „komfortowej” perspektywy obserwatorów procesu tworzenia utworów elektronicznych oraz ich efektów: gotowych utworów, będących formą interpretacji wybranego wiersza. Czy powstałe utwory są rzeczywiście i w jakim stopniu wyrazem pogłębionej lektury? W jakim sensie można w ich przypadku mówić o interpretacji? Jakie niebezpieczeństwa, a jakie nadzieje łączą się z wykorzystywaniem narzędzi elektronicznych w kształceniu tych umiejętności? To nasze podstawowe pytania.

Oddajmy więc w Państwa ręce książkę, która jest efektem jednego z działań, jakie podjęliśmy w ramach projektu. Mamy nadzieję, że ta publikacja przyczyni się – chociaż w niewielkim stopniu – do poszerzenia refleksji nad możliwościami uprawiania dydaktyki polonistycznej, a także – nawet w wąsko ograniczonym i lokalnym środowisku – wpłynie na (dobrą) zmianę praktyki szkolnej.

Małgorzata Antuszewicz
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański
Szkoła Podstawowa w Rotmance

Klasyka w ponowoczesnej odświeżeniu¹. *Balladyna* pod lupą krytyki feministycznej

Edukacyjny wymiar interpretacji

Na pytanie, jaki jest sens uczenia interpretacji, Ewa Jaskółowa słusznie odpowiada, że trzeba jej uczyć, ponieważ: „Umiejętność interpretacji to podstawa rozumienia otaczającego świata, ale także samego siebie”². Wielokrotnie podkreśla, że wszystko, z czym się spotykamy, wymaga interpretacji. Jest to zatem kluczowa umiejętność. Kompetencja ta zdecyduje między innymi o pełnionych przez ucznia w przyszłości funkcjach społecznych i zawodowych³:

Interpretujemy bowiem słowa usłyszane i przeczytane, ale powinniśmy sobie zdać sprawę z tego, że wyspecjalizowane, żeby nie powiedzieć, wyrafinowane procedury interpretacyjne muszą być znane prawnikom, dziennikarzom, psychologom, psychoanalitykom, politykom, nauczycielom itd. Można by mnożyć zawody, w których sprawność ta jest podstawą postępowania, wyjaśniając jednocześnie zasadnicze różnice między nimi⁴.

Interpretacja jest więc naszym „sposobem istnienia”. Z tego stwierdzenia wynika nie tylko motywacja do poznawania literatury przez uczniów, ale także do budowania procesu dydaktycznego. Aby młody człowiek mógł się nauczyć interpretacji, niezbędna jest właściwa postawa nauczyciela. Musi się on odnosić do swoich podopiecznych z sympatią i empatią⁵. Pozwalać

¹ Celowe odwołanie do pracy: *Nowe odświeżenie klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013.

² E. Jaskółowa, *Dlaczego warto uczyć interpretacji?*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 136. Por. też D. Szczukowski, G.B. Tomaszewska, *Sztuka interpretacji a lekcja języka polskiego. Uwagi wstępne* [w:] *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, Gdańsk 2014, s. 5.

³ Por. E. Jaskółowa, *Interpretacja, czyli myślenie*, „Polonistyka” 2013, nr 11, s. 20–21.

⁴ E. Jaskółowa, *Nauczanie interpretacji w kontekście nowej podstawy programowej* [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2012, s. 233.

⁵ Por. E. Jaskółowa, *Uwolnić interpretację* [w:] *Nowe odświeżenie klasyki w szkole...*, s. 42.

im niekiedy błądzić, aby zmusić ich do myślenia, co jest głównym celem edukacji⁶. Aby takie podejście było w ogóle możliwe, polonista musi być kompetentny i świadomy różnych strategii badania tekstu. Dopiero na podstawie jego wiedzy może powstać zestaw zadań, pytań i problemów, które pobudzą ucznia do myślenia, sprowokują do dyskusji, dialogu z tekstem⁷.

Wprawdzie postuluje się dziś pluralizm metodologiczny w nauczaniu literatury w szkole⁸, ale wcześniejsze zastrzeżenia Anny Pilch dotyczące braku realizacji tego pluralizmu nadal obowiązują w szkolnej praktyce⁹. Pilch zwraca uwagę, że w metodyce przeważają dwie koncepcje: 1) Bożeny Chrzastowskiej – opisana zwłaszcza w pracach: *Poetyka stosowana* (1978) i *Lektura i poetyka* (1987), nadal mająca zastosowanie w szkolnej analizie; 2) Stanisława Bortnowskiego – podkreślająca rolę inwencji twórczej w interpretacji utworów literackich, innowacyjności metod pracy. Pilch upomina się o zwiększenie wśród nauczycieli poziomu świadomości współczesnych tendencji w literaturoznawstwie, widząc w tym szansę na uatrakcyjnienie i pogłębienie kontaktu z literaturą w edukacji polonistycznej¹⁰.

Jednocześnie badacze i praktycy od dawna obserwują z niepokojem postępującą niechęć młodzieży szkolnej do czytania oraz powierzchowność czy wręcz infantylny odbiór tekstów literackich i kulturowych¹¹. Problemy te mogą wynikać z dominującego w szkole schematyzmu interpretacyjnego, mającego swoje źródło w dominacji uproszczonego strukturalizmu. Stąd mój pomysł na zastosowanie w pracy z tekstami klasycznymi, które sprawiają przecież uczniom największą trudność, poststrukturalistycznych narzędzi literaturoznawczych.

Przygotowane wiązki zadań (scenariusze) do klasycznych tekstów poddane zostały sprawdzeniu w bezpośredniej sytuacji szkolnej w Zespole Szkół im. Karola Wojtyły w Rotmance¹² w roku 2017. Wzięły w nim udział wszystkie klasy gimnazjalne wraz ze swoimi nauczycielkami języka polskiego. W sumie uczestniczyło w nim 177 uczniów, z czego niektórzy kilkakrotnie, bo pracowali

⁶ Por. E. Jaskółowa, *Interpretacja, czyli myślenie...*, s. 22.

⁷ Por. E. Jaskółowa, *Uwolnić interpretację...*, s. 42–43.

⁸ Por. np. S. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną*, Warszawa 2009, s. 105–125; J. Kaniewski, *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 110; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 294, 296–300; L. Jazownik, *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką...*, s. 101–103.

⁹ Por. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003, s. 296.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Por. S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974, s. 107; S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa [2005], s. 145–148; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 19.

¹² Obecnie jest to Szkoła Podstawowa im. Karola Wojtyły w Rotmance.

z różnymi tekstami. W sytuacji lekcyjnej zostały sprawdzone scenariusze do teledysku zespołu „Łzy” (piosenka *Narcyz się nazywam*¹³); do fragmentów *Pana Wołodyjowskiego* Henryka Sienkiewicza, przedstawiających przysięgę Wołodyjowskiego i Kettinga w katedrze w Kamieńcu Podolskim, wysadzenie starego zamku po poddaniu miasta oraz pogrzeb małego rycerza¹⁴; do ballady *Świtezianka* Adama Mickiewicza oraz fragmentu *Balladyny* Juliusza Słowackiego (akt I, scena 3, w której Kirkor przybywa do chaty Wdowy). Wybrane utwory były zgodne z obowiązującą wówczas podstawą programową dla gimnazjum.

Kilka słów uzasadnienia podjętych wyborów. Wideoklip zespołu „Łzy” tworzy możliwość pokazania uczniom uniwersalności motywów mitologicznych w kulturze popularnej, a atrakcyjna dla młodzieży forma teledysku może zainicjować głębszy odbiorczy namysł nawet wśród tych gimnazjalistów, którzy nie lubią czytać. Dzieła Mickiewicza, Słowackiego i Sienkiewicza są natomiast trwale zakorzenione w szkolnej tradycji lekturowej. *Świtezianka* jest najczęściej analizowaną podczas lekcji balladą Mickiewicza, pewnie również

¹³ Tekst piosenki, autor Adam Konkol:

To ja, Narcyz się nazywam,
Przepraszam i dziękuję – ja tych słów nie używam,
Jestem piękny i uroczy – popatrzycie w moje oczy,
Jestem przecież najpiękniejszy, a na pewno najskromniejszy.

To ja, Narcyz się nazywam,
Powodzenia oraz proszę – ja tych słów nie używam,
Jestem śliczny jak kwiatusek, który wabi setki muszek,
Niepotrzebne mi podboje, aby wszystkie były moje.

Niech dziś mój pocałunek na ustach innej gości,
Byś mogła się przekonać, jak ona Ci zazdrości.
Niech moje słodkie ręce dziś pieszczą innej ciało,
Byś mogła się przekonać, jak krzyczy: Mało, mało!

Niech dziś mój pocałunek na ustach innej gości,
Byś mogła się przekonać, jak ona Ci zazdrości.
Niech moje słodkie ręce dziś pieszczą innej ciało,
Byś mogła się przekonać, jak krzyczy: Mało, mało!

To ja, Narcyz się nazywam,
Przepraszam i dziękuję – ja tych słów nie używam,
Jestem piękny i uroczy – popatrzycie w moje oczy,
Jestem przecież najpiękniejszy, a na pewno najskromniejszy.

Niech dziś mój pocałunek na ustach innej gości
Byś mogła się przekonać, jak ona Ci zazdrości
Niech moje słodkie ręce dziś pieszczą innej ciało
Byś mogła się przekonać, jak krzyczy: Mało, mało!

Niech dziś mój pocałunek na ustach innej gości,
Byś mogła się przekonać, jak ona Ci zazdrości.
Niech moje słodkie ręce dziś pieszczą innej ciało,
Byś mogła się przekonać, jak krzyczy: Mało, mało!

¹⁴ Zob. H. Sienkiewicz, *Pan Wołodyjowski*, Warszawa 1978, s. 404–405, 463–466.

dlatego, że pojawia się ona niezwykle często w podręcznikach gimnazjalnych¹⁵. Podobnie jest w wypadku *Balladyny*, której fragmenty również często są obecne w podręcznikach¹⁶. Zarówno *Świtezianka*, jak i *Balladyna* znalazły się na liście lektur obowiązkowych w aktualnej podstawie programowej dla klasy siódmej (*Świtezianka*) i ósmej (*Balladyna*)¹⁷, toteż realizowane w szkole propozycje mogą zostać wykorzystane także do pracy w tych klasach.

Przyzwyczajania sprawiają, że w szkole na ogół powiela się utrwalone przez tradycję schematy rozumienia wskazanych tekstów, upraszczając ich niezwykle bogatą problematykę. Sławi się więc heroiczną postawę Hektora Kamienieckiego, wskazuje winę i karę wiarołomnego kochanka w *Świteziance* lub sprowadza dramat Słowackiego do baśni o dobrej i złej siostrze¹⁸. Praktykę cechuje więc konserwatyzm, który wiąże się zarówno z uproszczeniami interpretacyjnymi, jak i z lansowaniem określonej ideologicznie wizji tekstu, świata, człowieka, na co zwraca uwagę Katarzyna Majbroda¹⁹. Badaczka podkreśla, że nauczanie literatury w szkole cechuje inercja, która przejawia się zwłaszcza „w sposobie interpretacji literatury, w określonych schematach charakterystyk epok i prądów literackich”²⁰. Schematy te, według Majbrody, utrwalają „dominujący androcentryczny wzorzec kulturowy”²¹. Zdaniem Pilch szkoła stawia opór przyswojeniu i zaakceptowaniu nowych sposobów czytania literatury, zasłaniając się własnymi powinnościami wychowawczo-edukacyjnymi. Pilch zwraca też uwagę na niebezpieczeństwo ograniczania interpretacji i sprowadzania jej tylko do narzędzia ilustrującego wiedzę z historii i teorii literatury²². Niejako na potwierdzenie muszę przy tym dodać, że proces testowania narzędzi w Zespole Szkół w Rotmance ujawnił podobną prawidłowość. Nauczycielki wyrażały wątpliwości, czy proponowane im narzędzia dydaktyczne i różne strategie czytania tekstów nie są niezgodne z kierunkiem aktualnych

¹⁵ Zob. np. A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, wyd. 1, Gdańsk 2009, s. 190; E. Horwath, G. Kiełb, *Bliżej słowa. Język polski. Podręcznik. Gimnazjum. Klasa I*, wyd. 1, Warszawa 2009, s. 236.

¹⁶ Zob. A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka, *Język polski...*, s. 214; E. Horwath, G. Kiełb, *Bliżej słowa...*, s. 244; M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum*, wyd. 2, Straszyn 2010, s. 84.

¹⁷ Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, s. 13, 16, <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/materialy-dla-nauczycieli.html> [dostęp: 4.11.17].

¹⁸ Por. K. Biedrzycki, *Straszno i śmieszno. „Balladyna” Juliusza Słowackiego i jej lektura w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 244.

¹⁹ Por. K. Majbroda, *Feministyczna krytyka literatury w Polsce po 1989 roku. Tekst, dyskurs, poznanie z odmiennej perspektywy*, Kraków 2012, s. 255–256.

²⁰ Tamże, s. 256.

²¹ Tamże.

²² Por. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003, s. 288–291.

zmian w oświacie²³. Ponadto rezygnowały z testowania narzędzi w klasach trzecich, gdyż ich zdaniem poszerzone w scenariuszach perspektywy czytania nie przygotowywały uczniów do egzaminu gimnazjalnego, a w tym momencie właśnie to było dla nich najważniejsze.

Zasygnalizowane wcześniej tendencje do upraszczania tekstów wybranych przeze mnie do projektu zamykają jednak drzwi do jakiegokolwiek refleksji, przez co potęgują jedynie uczniowskie znużenie i niechęć do utworów należących do klasyki. Dlatego uważam, że przede wszystkim właśnie te teksty należy „odświeżyć” dzięki zastosowaniu poststrukturalistycznych strategii lektury. Zaproponowane przez mnie scenariusze wykorzystują etykę czytania, hermeneutykę, intertekstualność²⁴ oraz elementy antropologii kultury, psychoanalizy, krytyki feministycznej, postkolonializmu i współczesnej myśli narratologicznej.

Pierwsza ze wskazanych strategii – etyka czytania – akcentuje przede wszystkim dialogowość i pozwala na odwołanie się do emocji młodzieży. Projekt Krystyny Koziołek to próba otwarcia się szkolnej dydaktyki na indywidualną lekturę uczniów. Aby tekst mógł stać się przedmiotem uważnej lekcyjnej rozmowy, musi choć przez chwilę być obiektem zainteresowania każdego ucznia w klasie. Nie da się tego wymusić, można natomiast sprowokować sytuację, która spowoduje zaciekawienie młodzieży utworem. Należy odwołać się do emocji, ponieważ „śmiech, dezaprobata, strach, ekscytacja są przyczółkami, na których można oprzeć zdarzenie lektury”²⁵. Badaczka postuluje budowanie „sytuacji dydaktycznej” właśnie na indywidualnych przeżyciach i sądach czytelników-uczników, które świadczą o autentyczności odbioru. W przeciwnym wypadku młodzież po prostu nie będzie czytać, a nauczyciele będą udawać, że tego nie widzą. Koziołek ma świadomość, że jej propozycja wywoła wiele wątpliwości. Pomijając już kwestię rygorów związanych ze sprawdzaniem poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, pozostaje niebezpieczeństwo sprzecznych z tekstem, nieadekwatnych odczytań dzieła oraz „interpretacyjnych wygłupów” młodzieży. Badaczka zdaje sobie sprawę, że nie uda się całkowicie uchronić utworu przed podobnymi lekturami, ale ryzyko tego rodzaju traktuje jako część projektu etyki czytania. Podkreśla: „Wolność pisarza musi odpowiadać wolności czytania, nie może ona być ograniczona

²³ Nauczycielka, która testowała scenariusz lekcji do fragmentów *Pana Wołodyjowskiego* oparty na strategii postkolonialnej, mimo iż, jak podkreślała w ankiecie, lekcja była bardzo udana, stwierdziła, że niekoniecznie wykorzysta ten pomysł w przyszłości z uwagi na wdrażaną reformę oświaty. Podczas tej lekcji wyraźnie ujawniły się też obawy prowadzącej, że uczniowie zanegują religię.

²⁴ O intertekstualności w edukacji polonistycznej piszą: A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 329–332, 338, 342; E. Jaskółowa, *Konsekwencje interpretacyjne kontekstowego czytania. Przykład utworu Stanisława Balińskiego „O tamtej...”* [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007, s. 283–285.

²⁵ K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 39.

założonymi z góry powinnościami odbiorcy”²⁶. Poszanowanie wolności należy się więc tak autorowi, jak i czytelnikowi. Tym bardziej że jej zdaniem całkowita dowolność interpretacyjna nie jest możliwa, gdyż nawet najbardziej niedoświadczony odbiorca poddaje się schematom kulturowym, które kierują jego rozumieniem. Aby jednak rzeczywiście uchronić w szkole tekst przed nadinterpretacją, należy wytworzyć w uczniu postawę opartą na szacunku wobec tekstu, gdyż to otwiera etyczną perspektywę lektury. Z jednej strony uczeń zyskuje wolność rozumienia, z drugiej zaś uczy się odpowiedzialności za innego (dzieło). Sytuacja ta wymaga od nauczyciela otwartości, rezygnacji z ujednolicenia uczniowskich odczytań, ale i budowania świadomości, że „inny” (tekst) istnieje²⁷.

W nurt lektury rozumianej jako „spotkanie z Innym”²⁸ wpisuje się przede wszystkim hermeneutyczny model czytania tekstów kultury spopularyzowany przez Barbarę Myrdzik. Badaczka zwraca uwagę na fakt, iż interpretacja hermeneutyczna różni się od innych strategii interpretacji (psychologicznej, historycznej, strukturalnej) w zasadniczych kwestiach, takich jak: autonomia przeżycia estetycznego i autonomia dzieła literackiego oraz jego struktury. Przedmiotem interpretacji hermeneutycznej jest znaczenie samego tekstu, odkrywanie jego sensu. Ale rozumienie tekstu oznacza tutaj traktowanie go jako wypowiedzi skierowanej do konkretnego czytelnika. Obcowanie z tekstem literackim staje się formą obcowania z tradycją kulturową, przewyciężeniem dzielącego nas od niej dystansu²⁹. Tekst przeistacza się wówczas w partnera dialogu, swoiste „Ty”, w obliczu którego następuje zrozumienie drugiego człowieka i odkrywanie siebie. Odbywa się to na płaszczyźnie poznawania i dostrzegania dotąd nieznanych lub pomijanych na lekcjach obszarów rzeczywistości, w sferze wrażliwości, uczuć i wyobraźni. Służy wzbogaceniu uniwersum aksjologicznego i pomnożeniu skali percepcji wartości. Koncepcja dialogu z tekstem i za pośrednictwem tekstu daje, według Myrdzik, szansę na przyswojenie utworu w toku interpretacji, to znaczy przez odniesienie zawartego w nim sensu do sytuacji egzystencjalnej ucznia, a więc przewyciężenie wobec tekstu dystansu i obcości.

Spotkanie z Innym gwarantuje uczniom także interpretacja w duchu zwrotu kulturowego, który według Anny Burzyńskiej był jednym z najważniejszych zjawisk nowoczesnej humanistyki³⁰. Badaczka stwierdza, iż „zsumował” on wszystkie najistotniejsze tendencje w literaturoznawstwie, głównie dzięki temu, iż otworzył teorię literatury „na całość praktyk uniwersum kulturowego, z którymi w oczywisty sposób powiązane są również praktyki pisania i czytania

²⁶ Tamże, s. 42.

²⁷ Por. tamże, s. 45–49.

²⁸ Por. I. Morawska, *Czytanie jako spotkanie z Innym w teorii i praktyce edukacyjnej* [w:] *Jestem – więc czytam...*, s. 200.

²⁹ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 95.

³⁰ Por. A. Burzyńska, *Kulturowy zwrot teorii* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006, s. 87.

literatury”³¹. Jest to refleksja niezwykle wrażliwa na bardzo szeroko rozumiane kulturowe uwikłania literatury, m.in. polityczne, etyczne, etniczne, narodowe, rasowe, płciowe. Stanowi więc, jak pisze Burzyńska, pewnego rodzaju „konglomerat rozmaitych teorii i poetyk – począwszy od wąsko rozumianej poetyki kulturowej i badań kulturowych, poprzez teorie etniczne, rasowe, narodowe i postkolonialne, następnie feministyczne, genderowe, gejowskie i lesbijskie – aż do najnowszych spod znaku queer”³². W zaproponowanych przeze mnie scenariuszach wykorzystywałam elementy postkolonializmu oraz krytyki feministycznej.

Badania postkolonialne skupiają się głównie na analizie wyobrażeń świata z dominującego politycznie i kulturowo europejskiego (zachodniego) punktu widzenia. Oglądowi nie podlega sama rzeczywistość, ale jej dyskursywna reprezentacja (w tym literatura), która, posługując się stereotypami, „pozbawia swój przedmiot tego, co wyjątkowe i osobliwe, i narzuca mu zaprojektowaną przez siebie tożsamość”³³. Michał Paweł Markowski podkreśla, że dyskurs europejski tworzy „obraz społeczności i kultur nieeuropejskich wedle wzorca politycznego, uzasadniającego jego wyższość i kolonizację”³⁴. Z taką wizją świata mamy do czynienia w wybranych do projektu fragmentach *Pana Wołodjowskiego*, warto więc pomóc uczniom ją odkryć. Zastosowanie strategii postkolonialnej do pracy z tym utworem skłoniło uczniów do czujności wobec powieści historycznych, o co przecież upominają się między innymi Zofia Budrewicz czy Anna Janus-Sitarz³⁵. Uczniowie powinni mieć świadomość, że powieści nie mogą być źródłem wiedzy historycznej o przeszłości, ale tylko jakąś jej interpretacją, podporządkowaną najczęściej celom ideologicznym.

Nauce krytycznej lektury sprzyja także wykorzystanie w szkole elementów myśli feministycznej. Najogólniejsza definicja krytyki feministycznej, którą podaje za jednym ze współczesnych słowników terminów literackich Burzyńska, „określa ją jako rozumienie, analizę i odbiór dzieła literackiego oraz języka i instytucji badań literackich lub teorii literatury z punktu widzenia doświadczenia kobiecego”³⁶. Dla szkolnej interpretacji utworów należących do klasyki najważniejsze wydaje się to, co dla Elaine Showalter jest podstawowym celem krytyki feministycznej, czyli wychwytywanie różnic płciowych

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 82.

³³ M.P. Markowski, *Postkolonializm* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007, s. 559.

³⁴ Tamże.

³⁵ Por. Z. Budrewicz, „Więcej Słonimskiego, a mniej Sienkiewicza”? Zagadnienie polskości w nauczaniu polskiego [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji polonistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013, s. 260; A. Janus-Sitarz, *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania* [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 421.

³⁶ A. Burzyńska, *Feminizm* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku...*, s. 399.

przedstawionych w literaturze³⁷. Ten aspekt omawianej refleksji wykorzystujemy w scenariuszach lekcji z fragmentami *Pana Wołodyjowskiego* i *Balladyny* oraz teledyskiem zespołu „Łzy”.

Proponując zajęcia z dramatem Słowackiego oraz wideoklipem piosenki *Narcyz się nazywam*, odwołuję się także do psychoanalizy. Podstawowym założeniem tej refleksji i największym w opinii wielu badaczy³⁸ odkryciem Zygmunta Freuda jest fakt, że psychika ludzka dzieli się na świadomość i nieświadomość³⁹. To, czego człowiek nie jest świadomy, ma ogromny wpływ na jego życie. Nieświadomość dochodzi do głosu m.in. w snach, ujawnia się poprzez mowę ciała oraz w wieloznacznych wypowiedziach, które Danuta Danek nazywa wypowiedziami-maskami⁴⁰. Cechuje je współistnienie znaczeń. Mówiąc, wyjawia się jedno, aby ukryć coś innego „Ale – podkreśla badaczka – dokonuje się tego w taki sposób, że owo coś innego wyjawia się bardziej, neglizując zarazem to, co na pozór zostało wprost jawnie wyrażone”⁴¹. Mimo-wolnie ujawniamy zatem „światy”, które chcielibyśmy ukryć. Z takimi wypowiedziami mamy do czynienia w piosence zespołu „Łzy”, przede wszystkim zaś w *Balladynie* – stąd też pomysł, aby wykorzystać elementy psychoanalizy do interpretacji tych tekstów.

Wielu badaczy upatruje szanse na ożywienie edukacji polonistycznej w „zwrocie narratywistycznym”⁴². Sposoby czytania tekstu proponowane w ramach tej refleksji mogą m.in. służyć podnoszeniu poziomu samoświadomości uczniów poprzez konfrontację ich tożsamości z różnymi narracjami literackimi. Młodzi odbiorcy uświadamiają sobie fakt, iż nie jest nam dana żadna obiektywna wiedza o świecie, ludziach i nas samych – „operujemy jedynie opowieściami, które wysnuliśmy sami lub usłyszeliśmy od innych ludzi i którym przypisujemy większą lub mniejszą wiarygodność”⁴³. Założenia te wykorzystujemy w zadaniach do *Świtezianki* opartych na elementach współczesnej myśli narratologicznej.

Głównym celem pierwszej zaproponowanej wiązki zadań do teledysku zespołu „Łzy” do piosenki o Narcyzie jest zwrócenie uwagi uczniów na wieloznaczność komunikatów. Wygląd, zachowanie i wypowiedziane słowa często są nieadekwatne do naszych nieświadomych myśli i odczuć. Zdarza się, że przyjmujemy określoną postawę, aby ukryć swoje kompleksy czy

³⁷ Por. tamże.

³⁸ Por. M.P. Markowski, *Psychoanaliza* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku...*, s. 50.

³⁹ Por. S. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa 2005, s. 59–61.

⁴⁰ Por. D. Danek, *Psychoanaliza i analiza semiotyczna (Tezy)* [w:] tejże, *Sztuka rozumienia. Literatura i psychoanaliza*, Warszawa 1997, s. 58.

⁴¹ Tamże, s. 58–59.

⁴² Por. L. Jazownik, *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy* [w:] *Doświadczenie lektury...*, s. 103.

⁴³ L. Jazownik, *Fikcyjny i narracyjno-dialogowy charakter dzieła literackiego jako źródło skuteczności jego oddziaływań. Uwagi teoretyczne i wnioski dla praktyki terapeutycznej* [w:] *Jestem – więc czytam...*, s. 360.

łęki. Teledysk, który łączy przekaz słowny z ruchomym obrazem, jest tego świetnym przykładem, szczególnie gdy do jego interpretacji wykorzystamy elementy psychoanalizy. W pracy z wideoklipem do piosenki zespołu „Łzy” wykorzystalam pojęcie „nieświadomości”⁴⁴. Zgodnie z zasadą psychoanalizy w zadaniach przywiązuje się wagę do wypowiedzi bohaterów i wysyłanych przez nich komunikatów niewerbalnych, które wbrew ich woli wyrażają to, co woleliby ukryć, chociaż nie zdają sobie z tego sprawy.

Drugi wariant lekcji z wideoklipem oparty został na zastosowaniu elementów krytyki feministycznej i etyki czytania. Celem proponowanej pracy lekcyjnej było pokazanie uczniom, w jaki sposób kultura popularna wykorzystuje stereotypy. Młodzież, zgodnie z założeniami krytyki feministycznej, poddała refleksji uproszczone wyobrażenia na temat kobiecości i męskości⁴⁵. Punktem wyjścia do lekcyjnej rozmowy uczyniłam, zgodnie z postulatami Koziółek, wypowiedzi uczniów na temat wrażeń związanych z obejrzanym teledyskiem i wysłuchaną piosenką zespołu „Łzy”⁴⁶.

Trzecia propozycja lekcji miała przede wszystkim pokazać uczniom, że mity można czytać na różne sposoby, w rozmaitych konstelacjach tekstów, co wskazuje na „długie trwanie” określonych motywów mitologicznych. Historia Narcyza pojawia się w teledysku do piosenki zespołu „Łzy” – wytworze kultury popularnej, co może wywołać zdziwienie, zaskoczenie młodzieży. Śledząc, zgodnie z założeniami lektury intertekstualnej, powiązania elementów werbalnych i ikonicznych zawartych w wideoklipie oraz w opowiadaniu Oscara Wilde’a *Uczeń*⁴⁷, nawiązującym do mitycznego Narcyza, uczniowie zbliżają się do zagadnień egzystencjalnych, które uruchamiają mit, a które, choć w uproszczonej wersji, przenikają i do kultury popularnej.

Strategię intertekstualną wykorzystalam również w jednej z propozycji lekcji z fragmentami *Pana Wołodyjowskiego*. Zestawiam w niej fragmenty *Pana Wołodyjowskiego* i *Reduty Ordona* w celu pogłębienia rozumienia ich problematyki oraz ukazania zmian w świadomości społecznej dotyczących wartościowania relacji z tym, co inne (moja wiara a wiara innych, moje

⁴⁴ Zob. Z. Mitosek, *Nieświadomość i język (psychoanaliza)* [w:] tejże, *Teorie badań literackich*, wyd. 3 rozszerzone, Warszawa 1995, s. 159–160.

⁴⁵ Por. K. Majbroda, *Feministyczna krytyka literatury w Polsce po 1989 roku...*, s. 135.

⁴⁶ Por. K. Koziółek, *Czytanie z innym...*, s. 39–42.

⁴⁷ Gdy Narcyz umarł, źródło jego rozkoszy zmieniło się z czary słodkiej wody w czarę gorzkich łez, a Oready szły płacząc przez lasy, by śpiewać źródłu i pocieszyć go.

A gdy spostrzegły, że źródło zmieniło się w czarę łez gorzkich, rozpuściły swe zielone warkoczki, płakały i rzekły do źródła: „Nie dziw nam, że tak oplakujesz Narcyza, był przecież tak piękny”.

A źródło odparło: „Był Narcyz taki piękny?”

„A któż może wiedzieć to lepiej niż ty”. Odpowiedziały Oready. „Nas unikał, lecz ciebie szukał; leżał na twoim brzegu patrząc w ciebie i w lustrze twej wody oglądał swą piękność”.

A źródło odparło: „Kochałem Narcyza, bo gdy leżąc na brzegu wpatrywał się we mnie, w lustrze jego oczu – widziałem zawsze odbicie swej piękności” (O. Wilde, *Uczeń* [w:] K. Boczowski, *Antologia umarłych poetów. Od Safony do Sylvii Plath*, wyd. 1, Kraków 1997, s. 95).

wartości a wartości innych). Zadania skupiają się wokół motywu samobójstwa bohaterów; uświadamiają różne sposoby traktowania i oceny czynu samobójczego w kulturze chrześcijańskiej (grzech a ofiara)⁴⁸. Uczniowie poddają namysłowi słuszność czynów oraz racje, którymi się kierowali bohaterowie, zestawiając je z własnymi doświadczeniami i skalą wartościowania. Rozważają wizję Boga wyłaniającą się z obydwu tekstów oraz połączoną z nią koncepcję ofiary. Zadania służą pogłębieniu refleksji nad ukształtowanym przez tradycję romantyczną tragicznym wzorcem heroicznym, ale i sposobami postrzegania innego. Tym innym jest zarówno samobójca (inność oswojona), jak i sposób postrzegania nieprzyjaciela.

Obrazowi wroga poświęciłam drugą propozycję lekcji opartą na fragmentach powieści Sienkiewicza. Analizując sposoby kreacji bohaterów (chrześcijan i muzułmanów), uczniowie odkrywają światopoglądową warstwę utworu i poddają ją namysłowi. Uczą się rozróżniać opinie, interpretację wydarzeń z przeszłości od faktów. Poddają refleksji zmiany w postrzeganiu osób o odmiennych poglądach religijnych, które zaszły na przestrzeni wieków⁴⁹. Poszerzają i pogłębiają własną, indywidualną skalę wartościowania. Aby osiągnąć przedstawione cele, wykorzystuję postkolonialną strategię lektury, a szczególnie charakterystyczną dla tej refleksji analizę procesów wpajania norm, wartości, obrazów świata kulturowo obcego w taki sposób, by uzasadniały poczucie wyższości w stosunku do niego. Chodziło też o pokazanie, że teksty kultury, języki i narracje, będące elementami dziedzictwa Zachodu, służyły m.in. do uzasadniania przemocy⁵⁰.

W trzecim wariantcie lektury fragmentów Wołodyjowskiego, podobnie jak w pierwszym, poddałam refleksji heroiczy wzorzec patriotyczny, do którego odwołuje się powieść Sienkiewicza. Dwa pierwsze zadania (Uzupełnij schemat skojarzeniami z pojęciem „bohater”; Przeczytaj uważnie fragmenty powieści Sienkiewicza i powiedz, czy możemy nazwać Wołodyjowskiego bohaterem. Uzasadnij swoje zdanie) służą rozpoznaniu tego wzorca. W celu nawiązania z nim dyskusji zaproponowałam, wykorzystując elementy krytyki feministycznej, zestawienie ról: męskiej (bohater heroiczy) i kobiecej (wdowa). Uczniowie mają dzięki temu szansę dostrzec, że bohaterstwo w takim wydaniu jest domeną wyłącznie mężczyzn, żołnierzy, kobiecie natomiast pozostaje jedynie oplakiwanie zmarłych, następnie poddać ten fakt namysłowi.

W pracy ze *Świtezianką* zaplanowałam wykorzystanie współczesnej myśli narratologicznej, hermeneutyki oraz etyki czytania wzbogaconej elementami antropologii kultury. W pierwszym scenariuszu potraktowałam balladę

⁴⁸ S. Chwin, *Samobójstwo jako doświadczenie wyobraźni*, Gdańsk [bez daty wydania], s. 75–119 (podrozdziały: *Fenomen samobójstwa altruistycznego. Samozniszczenie i samoświęcenie; Święte samobójczynie. „Jasne” ikony samobójstwa altruistycznego*).

⁴⁹ Por. L. Jazownik, *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy...*, s. 101.

⁵⁰ Por. tamże, s. 104.

Mickiewicza przede wszystkim jako niezwykłą opowieść⁵¹. Akcja rozgrywa się w niesamowitym miejscu – w nocy nad jeziorem Świtez. Bohaterka jest wyjątkowo tajemnicza – niby prosta dziewczyna, a okazuje się fantastyczną nimfą. W utworze dominuje nastrój grozy. Głównym celem tak skonstruowanej pracy lekcyjnej staje się uruchomienie dwojakiego typu refleksji: po pierwsze, że człowiekowi na ogół nie wystarcza to, co zna z codziennego życia, więc musi tworzyć opowieści (narracje) na ten temat lub słuchać cudzych opowieści, które by tę jego codzienność ubarwiały i czyniły bardziej „egzotyczną”. Po drugie, uświadomienie, że to, co nas otacza, wcale nie jest takie jednoznaczne, bezpieczne i bezproblemowe. Może niepokoić, budzić strach, mieć jakąś drugą stronę, ukrytą tajemnicę. I niekiedy nie opowiada się o tym wprost, ale w sposób pośredni: np. poprzez towarzyszące określonym miejscom duchy, niezwykle zdarzenia i doświadczenia. Po trzecie, poprzez opowieść nadajemy światu porządek, ład, osławiamy go, czynimy zrozumialszym, a dzięki temu znajdujemy swoje miejsce w tym świecie. Narracja jest więc przeciwwagą dla chaosu, natłoku wrażeń, informacji, wizji⁵².

Zadania zaproponowane w drugim wariantcie interpretacji *Świtezianki* miały służyć przede wszystkim przezwyciężeniu dystansu obcości w stosunku do dziewiętnastowiecznego utworu. Aby to osiągnąć, zaproponowałam hermeneutyczną strategię czytania⁵³. Wiedząc, że tekst *Świtezianki* jest dla uczniów trudny do zrozumienia nawet na poziomie dosłownym, pracę rozpoczęłam od ćwiczenia leksykalnego – wyjaśnienia wyrazów, zwrotów i wyrażeń niezrozumiałych ze względu na znaczenie, np. dziewczka – dziewczyna. Kolejne zaprojektowane zadania mają przełamać dystans obcości poprzez wnikliwą analizę najistotniejszych z punktu widzenia uczniów problemów, które zostały poruszone w tekście.

Nadrzędnym celem trzeciej propozycji było odkrycie przez młodzież ambiwalencji naszych relacji z naturą czy też naszej bezbronności wobec jej żywiołowych mocy, a więc i pozorności idei harmonii, współistnienia człowieka i natury. Refleksja nad motywami postępowania bohaterów miała też się przyczynić do głębszego zrozumienia innych ludzi i samych siebie. W tym celu zastosowałam etykę czytania⁵⁴.

Kolejne trzy propozycje dotyczyły *Balladyny*. W scenariuszach do fragmentu *Balladyny* wykorzystałam psychoanalizę, krytykę feministyczną oraz etykę czytania. W pierwszym wariantcie zadania miały pomóc uczniom głębiej przyjrzeć się tekstowi, zwrócić ich uwagę na jawne i niejawne informacje zawarte w wypowiedziach bohaterek oraz uruchomić namysł nad konsekwencjami świadomych i nieświadomych przekonań Wdowy, Aliny i Balladyny. W tym celu zastosowałam pewne elementy psychoanalizy, takie jak kategoria

⁵¹ Por. L. Jazownik, *Fikcyjny i narracyjno-dialogowy charakter dzieła literackiego jako źródło skuteczności jego oddziaływań...*, s. 360.

⁵² K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2000, s. 7–12.

⁵³ Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej...*, s. 95.

⁵⁴ Por. K. Koziółek, *Czytanie z innym...*, 39–42.

nieświadomości oraz analiza snów, podczas których zdaniem teorii Freuda realizują się nieświadome, wyparte pragnienia⁵⁵. W trakcie pracy z fragmentem poddano refleksji sen Aliny, ujawniający, wbrew jej deklaracjom, że bardzo pragnie poślubić Kirkora. Zgodnie z zasadą psychoanalizy, w zadaniach przywiązuje się wagę do wypowiedzi bohaterów, które wbrew ich woli wyrażają to, co naprawdę myślą, chociaż nie zdają oni sobie z tego sprawy⁵⁶. Przykładem są słowa Wdowy, ujawniające, że faworyzuje starszą córkę i to właśnie dla niej widzi przyszłość u boku bogatego Kirkora. Dzięki analizie tych wypowiedzi uczniowie mogą zaobserwować, jak, wysyłając nieświadome komunikaty, pełna dobrych intencji matka, może wychować potwora: przyszłą wielokrotną morderczynię.

W alternatywnym scenariuszu uczniowie mieli się przyjrzeć stereotypowym wyobrażeniom na temat ról męskich i kobiecych. Zależało mi, aby dostrzegli nie tylko przedmiotowe traktowanie Aliny i Balladyny, ale by odkryli relację między stereotypem a marzeniem. Fragment sceny trzeciej pierwszego aktu bardzo dobrze bowiem ilustruje, w jaki sposób stereotypy kształtują nasze marzenia i jak bardzo są one sprzeczne z rzeczywistością. W celu uruchomienia namysłu nad wskazanymi problemami wykorzystałam krytykę feministyczną.

Ostatnia z zaproponowanych w ramach projektu lekcji z *Balladyny* służyć miała zbadaniu w toku wnikliwej lektury fragmentu relacji pomiędzy marzeniem a manipulacją. Główną metodą wspomagającą etykę czytania uczyniłam, zgodnie z założeniem tej strategii, rozmowę z uczniami. Młodzież komentowała wypowiedzi bohaterów, przedstawiała swoje odczucia, wrażenia, wątpliwości związane z przeczytanym fragmentem. Formułowała pytania do tekstu, wreszcie – oceniała postawy bohaterów. Dostrzegała niebezpieczeństwa wynikające z marzeń. Odnosiła sytuację przedstawioną w tekście do współczesności poprzez analizę tekstu reklamy (współczesna sprzedaż marzeń).

Większość lekcji, podczas których testowano przedstawione narzędzia, można uznać za udane, chociaż ujawniły się również trudności. Psychoanaliza i intertekstualność sprawdziły się w pracy ze starszymi klasami, okazały się natomiast bardzo trudne dla pierwszoklasistów. Najmłodszy spośród gimnazjalistów mieli duże kłopoty z odkrywaniem relacji między omawianym utworem a jego intertekstami. Bez pomocy nauczyciela słabo radzili sobie także z odczytywaniem treści ukrytych, niejawnych, co widać było zwłaszcza podczas lekcji z *Balladyny*. Ponadto obydwie wskazane strategie okazały się bardzo czasochłonne (w ciągu jednej godziny lekcyjnej udało się wykonać tylko pierwsze zadanie do teledysku), co zmniejsza zdecydowanie ich atrakcyjność dla szkoły, w której na ogół i tak na wiele spraw brakuje czasu. Mimo wskazanych trudności narzędzia zostały pozytywnie przyjęte zarówno przez nauczycielki, jak i uczniów. Z obserwacji osób testujących wynika, że każdy zaproponowany scenariusz otwierał furtkę do zupełnie nowych odczytań utworów. Poloniści

⁵⁵ Por. Z. Mitosek, *Nieświadomość i język (psychoanaliza)...*, s. 160–161.

⁵⁶ Por. tamże, s. 170.

testujący narzędzia i obserwator zespołu badawczego nierzadko sami byli zdumieni nowym sposobem interpretacji wielokrotnie omawianego utworu. Nierzadko takie kwestie, jak kulturowe role męskie i kobiece, relacja między marzeniami a manipulacją, ambiwalencja związku człowieka z naturą czy jednostronny obraz innowiercy we fragmencie powieści Sienkiewicza po raz pierwszy pojawiły się na lekcjach języka polskiego i – co więcej – zostały bardzo dobrze przyjęte przez młodzież. Po jednej z pierwszych lekcji w ramach projektu uczennica klasy pierwszej zapytała członka zespołu badawczego prowadzącego zajęcia: „Czy pani przyjdzie jeszcze do nas? Bo ta lekcja bardzo mi się podobała”.

Na większości lekcji ujawniła się duża aktywność uczniów. Gimnazjaliści z reguły chętnie zabierali głos, dyskutowali, a niekiedy nawet się kłócili o racje bohaterów literackich. Przyzwyczajeni do udzielania „poprawnych” odpowiedzi z arkuszy egzaminacyjnych, cieszyli się, że w końcu to ich opinie uznawane są za ważne. W sposób szczególny widać to było w trakcie lekcji o *Balladynie*, podczas której wykorzystano elementy krytyki feministycznej. Temat wzbudził wiele emocji, w związku z czym w młodzieży wyzwoiliła się naturalna chęć dzielenia się własnymi przemyśleniami. W badanej klasie drugiej ujawnił się wyraźny antagonizm: chłopcy–dziewczęta. O ile przedstawiciele pierwszej grupy bronili patriarchalnego modelu społeczeństwa, żeńska część klasy odnosiła się krytycznie do takiej wizji świata. Chociaż nie padały żadne propozycje zmian, które mogłyby uczynić społeczeństwo bardziej sprawiedliwym. Uczniowie wyciągali wnioski z takiego obrazu świata: „Walka o męża może doprowadzić do nieszczęścia; nie ma tu w ogóle miejsca na miłość”. Już ten fakt dowodzi, że warto poświęcić więcej uwagi tego typu propozycjom nadal marginalizowanym w szkole. Wróćmy ponownie do K. Majbrody, podkreślającej, że polityka edukacyjna jest „ślepa na płęć”⁵⁷:

W sytuacji, gdy historia literatury ma dokumentować dzieje „utworów pisanych, ku pokrzepieniu serc” i „przejawów ducha narodu”, wprowadzenie w jej przestrzeń wątków płci, seksualności odbierane jest jako kontrowersyjne. Z tego samego powodu obserwujemy nikłą obecność, a do początków XXI wieku właściwie zupełną absencję, krytyki feministycznej w przestrzeni potoczności literaturoznawczej⁵⁸.

Badania prowadzone w Zespole Szkół w Rotmance pokazały, że ta strategia interpretacyjna świetnie sprawdza się w pracy z młodzieżą, a jednocześnie, na co wskazuje cytowana powyżej wypowiedź, jest nowością w praktyce edukacyjnej. Pomysł na poddanie namysłowi obrazu kobiety i mężczyzny w scenie trzeciej aktu pierwszego *Balladyny* pojawił się już co prawda w podręczniku *Język polski* Barbary Klimczak, Elżbiety Tomińskiej i Teresy Zawiszy-Chlebowskiej, ale tylko w postaci pojedynczych zadań do wykonania w grupie: „Wizerunek

⁵⁷ K. Majbroda, *Feministyczna krytyka literatury w Polsce po 1989 roku...*, s. 257.

⁵⁸ Tamże.

kobiety w utworze” lub „Wizerunek mężczyzny w utworze”⁵⁹. Natomiast moja propozycja skupiona wokół kobiecych i męskich ról kulturowych dotyczy całej jednostki lekcyjnej.

Pułapka ról kulturowych w *Balladynie* Juliusza Słowackiego

a) Fragment będący przedmiotem głównej pracy badawczej

Juliusz Słowacki *Balladyna*, akt I, scena 3

Streszczenie wcześniejszych wydarzeń: Książę Kirkor postanawia się ożenić. Pustelnik radzi mu wziąć za żonę ubogą pannę. Tymczasem nimfa wodna – tajemnicza królowa jeziora Gopła, rozkazuje swojemu słudze – Skierce, aby za sprawą czarów rozkochał księcia w córce mieszkającej niedaleko Wdowy.

Chata Wdowy.

Wdowa i córki jej Balladyna i Alina wchodzą z sierpami.

WDOWA

Zakończony dzień pracy. Moja Balladyno,
Twoje rączki od słońca całe się rozpląną
Jak lodu kryształiki. Już my jutro rano
Z Alinką na poletku doźniemy ostatka;
A ty, moje dzieciątko, siedź sobie za ścianą...

ALINA

Nie! nie, nie, jutro odpoczywa matka,
A my z siostrzycą idziemy na żniwo.
Słoneczko lubi twoją główkę siwą
I leci na nią by natrętna osa
Do białych kwiatków, ani go od włosa
Liściem odpędzić; że też nigdy chmurki
Bóg nie nadwieje, aby cię zakryła.
O! biedna matko!

WDOWA

Dobre moje córki,
Z wami to nawet ubożyzna miła;
A kto posieje dla Boga, nie straci.
Zawsze ja myślę, że wam Bóg zapłaci
Bogatym mężem... a kto wie? a może
Już o was słyhać na królewskim dworze?
A my tu żniemy, aż tu nagle z boru
Jaki królewic – niech i kuchta dworu,
Albo koniuszy – zajeżdża kareta...
I mówi do mnie: podściwa kobieto,
Daj mi za żonę jedną z córek. – Panie!
Weź Balladynę, piękna jak dziewczanna. –

⁵⁹ B. Klimczak, E. Tomińska, T. Zawisza-Chlebowska, *Język polski. Podręcznik dla gimnazjum 2*, Gdynia 2010, s. 213.

Tobie się także, Alino, dostanie
Rycerz za męża... ale starsza panna
Powinna prędzej zostać panną młodą.
W rzeczułkach woda goni za wodą.
Mój królewiczu, żeń się z Balladyną.

BALLADYNA

Gdzie ty mój grzebień podziałaś, Alino?
Co ty tam słuchasz, jak się matce marzy.

ALINA

Wiesz, Balladyno, że to jej do twarzy,
Kiedy śni głośno, kiedy się uśmiecha.

WDOWA *do Balladyny*

Dobrze ty mówisz! Chata taka licha,
A mnie się marzy Bóg wie nie co... Ale
Bogu się także w wiekuistej chwale
Musi coś marzyć... a gdyby też Bogu
Chciało się matce dać złotego zięcia...

BALLADYNA

Ach! słyhać jakiś turkot na rozłogu,
Jedzie gościńcem dwór jakiegoś księcia.
Pięć koni... złota karetka... ach, kto to?...
Jedzie aleją... Jak to pięknie złoto
Między drzewami błyska!... ach! mój Boże,
Co im się stało?... wśród naszego mostu
Powóz prrr... stanął... i ruszyć nie może...

WDOWA

Pewnie chcą konie napoić...

BALLADYNA

Ot właśnie!
Pan poi konie na drodze po prostu...

WDOWA

Ha! Jeśli pić chcą...

ALINA

Już słońeczko gaśnie,
Trzeba zapalić sosnowe łuczywo...

BALLADYNA *biegnąc od okna*

Ach! lampę zaświeć... lampę... co żywo...
O! gdzie mój grzebień?

Słyhać pukanie do drzwi.

WDOWA

Cóż to? co?... ktoś puka...

Otwórz Bładyno.

BALLADYNA

Niech siostra otworzy...

WDOWA

Prędzej otwórzcie... ktoś do chaty stuka.

ALINA

Ach, ja się boję...

WDOWA

Niech wszelki duch boży

Boga wychwala... ja odemknę chatę...

Patrzy przez dziurkę od klucza.

O, jakie stroje złocisto-bogate!

Otwiera.

Czy w imię Boga?...

Kirkor wchodzi.

KIRKOR

Tak, z Boga imieniem.

Proszę wybaczyć, ale nad strumieniem

Mostek pod moim załamał się kołem,

Szukam schronienia...

WDOWA

Proszę poza stołem,

Mój królewicu, siadać – proszę siadać.

Chata uboga – raczyłeś powiadać,

Że powóz... O! to nieszczęście! – Dziewczęta!

To moje córki, jasny królewicu –

A to już dawno człowiek nie pamięta

Takich przypadków, chyba przy księżycu

Młynarz, co jechał przeszłej wiosny.

BALLADYNA

Matko,

Dosyć – daj panu mówić...

Wchodzi Skierka niewidzialny dla aktorów.

KIRKOR

Przed tą chatką

Słyszałem dźwięki luteń... czy to córki

Wasze grywają na lutni?

WDOWA

Przepraszam –

Nie... królewicu...

SKIERKA

Z niewidzialnej chmurki

Sympatycznymi kwiaty poukraszam

Obie dziewice, bo moja królowa

Nie powiedziała, do której nakłonić

Serce Kirkora... Muzyka echowa

Zacnie hymnami powietrznymi dzwonić;

A wieniec kwiatów taką woń rozleje,

Że serce tego człowieka omdleje,

Że jednym sercem dwa serca pokocha.

Wkłada wieńce kwiatów na głowy dziewicom – słycać muzykę.

WDOWA

Może królewic chce odpocząć trocha?...

KIRKOR *z zadziwieniem i niespokojnością*

Odpocząć, kiedy dźwięki takie cudne

Słyszę... Dziewice, wasze są to pieśni?...

Słyszę śpiewanie...

ALINA

Czy się panu nie śni?

Tu w chacie... cicho...

KIRKOR

Ach! jakże mi nudne

Wspomnienie zamku pustego!

SKIERKA *na stronie*

Czar działa...

KIRKOR

Z jakich kadzideł ta woń się rozlała?...

To z pewna wasze wieńce, uroszone

Łzami wieczora, dają takie wonie?

BALLADYNA

Lecz my nie mamy wieńców.

Wchodzi Sługa Kirkora bogato ubrany.

SŁUGA

Naprawione

Koło w powozie...

KIRKOR

Wyprząc z dyszla konie,

Ja tu zostanę...

Sługa odchodzi.

WDOWA

Cóż to za zjawienie?

Królewic w chacie! Na jakim on sienie

Spać będzie?... Jemu listki róży cisną...

KIRKOR *do siebie*

Prawdę wróżyłeś, pustelniku stary:

Gdzie okienkami dwie różyczki błysną,

Gdzie dach słomiany...

SKIERKA *do siebie*

Zakończone czary...

KIRKOR *do Wdowy*

Słuchajcie, matko! na świat wyjechałem

Szukać ubogiej i cnotliwej żony;

Dalej nie jadę, bo tu napotkałem

Cudowne bóstwa!... O! gdybym dwa trony –

Ach! powiem raczej, gdybym miał dwa serca!

Lecz zdaje mi się, że dwa serca noszę...

Dwóma sercami o dwie córki proszę;

Ale Bóg jedną tylko wziąć pozwala

I do ślubnego prowadzić kobierca;

Więc trzeba wybrać... Czemóż losu fala

Rozbiła serce moje o dwie skały?

Ach! czemóż oczy pierwszej nie wybrały

I nie powiodły czucia? Dziś nie umiem

Wybrać...

WDOWA

Ja ciebie, panie, nie rozumiem...

KIRKOR

Proszę o rękę jednej z córek... może

Słyszałaś kiedy o hrabi Kirkorze,

Co ma ogromny zamek, cztery wieże,

Złocisty powóz, konie i rycerze

Na swych usługach?... Otóż Kirkor... to ja...

Proszę o jedną z córek...

WDOWA

Córka moja?...

Ja dwie mam córki – ale Balladyna...

KIRKOR

Czy starsza?

WDOWA

Tak jest... a młodsza Alina

Także jak anioł...

KIRKOR *do siebie*

Jaki wybór trudny!
Starsza jak śniegi – u tej warkocz cudny,
Niby listkami brzoza przyodziana;
Ta z alabastrów – a ta zaś różana –
Ta ma pod rzesą węgle – ta fijołki –
Ta jako złote na zorzy aniołki,
A ta zaś jako noc biała nad rankiem.
Więc jednej mężem – drugiej być kochankiem;
Więc obie kochać, a jedną zaślubić?
Lecz którą kochać? którą tylko lubić?...
Niech się przynajmniej z ust różanych dowiem,
Która mnie kocha?...

do dziewic

Moje smugłe łanie,
Czy mnie kochacie?

BALLADYNA

Ach! ja ci nie powiem:
Nie... ale nie śmiem wymówić: tak, panie –
Może ty zgadniesz, choć będę milczała;
Zgadnij, rycerzu.

KIRKOR *do Aliny*

A ty, różo biała?

ALINA *rzucając się na łono matki*

Kocham...

KIRKOR

Obiedwie kochają.

WDOWA

Zapewne,
Że muszą kochać!... toż by to dopiero,
Gdyby nie kochać rycerza, co szczerą
Mógłby za żonę wziąć sobie królową,
Piękny i śmiały.

KIRKOR

Któraż z was, dziewice,
Będzie mię więcej kochała po ślubie?
Jak będzie kochać? lubić, co ja lubię?
Jak mi rozchmurzać gniewu nawałnice?

BALLADYNA

O panie! jeśli w zamku są czeluście,
Z czeluści ogień bucha, a ty każesz
Wskoczyć – to wskoczę. Jeśli na odpuście
Książdz nie rozgrzeszy, to wezmę na siebie

Śmiertelne grzechy, którymi się zmażesz,
Jeżeli dzida będzie mierzyć w ciebie,
Stanę przed tobą i za ciebie zginę...
Czegóż chcesz więcej?...

WDOWA

Weź! weź Balladyne.
Szczera jak złoto.

KIRKOR *do Aliny*

A ty, młodsza dziewo
Co mi przyrzekasz?

ALINA

Kochać i być wierną.

KIRKOR

Ach, nie wiem, której oddać rękę lewą
Jako szwagierce – a której z pierścionkiem.
O! gdybym ujrzał tę gwiazdę przedsterną,
Co wiodła króle do Dzieciątka żłobu!
Serce mam jedno, a ciągnie do obu.
Którą odrzucić? której być małżonkiem?
Obie kochają, więc niesprawiedliwość
Poniesie jedna, jeśli wezmę drugą.
W obojgu jedna prostota i tkliwość,
W obojgu miłość jednaką zasługą...
Którą tu wybrać?...

ALINA

Jeśli mnie wybierzesz,
Szlachetny panie, to musisz obiecać,
Że mię do zamku twojego zabierzesz
Z matką i siostrą... Bo któż będzie matce
Gotować garnek? kto ogień rozniecać?
Ona nie może zostać w biednej chatce,
Kiedy ja będę w pałacach mieszkała.
Patrz, ona siwa jak różyczka biała.
O! widzisz, panie... musisz także ze mną
I matkę zabrać...

KIRKOR

O! jakąż tajemną
Rozkoszą serce napełnia... o! miła...

WDOWA

Lecz Balladyna to samo mówiła
W sercu i w myśli... Wierzaj mi, rycerzu,
I Balladyna kocha matkę starą.

KIRKOR

Jużem był wybrał i znów mi w puklerzu
Dwa serca biją...

BALLADYNA

Byłabym poczwara
Niegodną twojej ręki, ale piekła,
Żebym się matki kochanej wyrzekła.
Prócz matki, siostry, wszystko ci poświęcę.

KIRKOR

Oślepionego chyba losu ręce
Wskażą mi żonę...

SKIERKA *śpiewa do ucha Wdowy*

Matko, w lesie są maliny,
Niechaj idą w las dziewczyny.
Która więcej malin zbierze,
Tę za żonę pan wybierz.

WDOWA

Coś matce staruszce
Przyszło do głowy... Mój ty królewicu,
Jeśli pozwolisz twej pokornej słuźce,
To ci poradzi, piękny krasnolicu.
Oto niech rankiem idą w las dziewczyny,
A każda weźmie dzbanek z czarnej gliny;
I niechaj malin szukają po lesie,
A która pierwsza dzban pełny przyniesie
Świeżych malinek, tę weźmiesz za żonę.

KIRKOR

Wyborna rada... O! złota prostoto!
Ty mi dasz szczęście niczym nie skłócone,
Dnie rozkoszami przepłatane z cnotą.
Tak, moja matko...niech o słońca wschodzie
W las idą córki z dzbanami na głowie.
A my w lipcowym usiądziemy chłodzie;
Która powróci pierwsza, ta się zowie
Hrabini Kirkor... Sądź sam, wielki Boże.

WDOWA

Królewic znajdziesz w tej chateczce łoże,
Pachnące siano zakryte bielizną.
Wierzaj mi, panie, żabki się nie wślizną
Do twego sianka... proszę do alkowy.

KIRKOR *klaszcze, wchodzi Sługa*

Przynies mi z wozu puchar kryształowy,
Wino i zimne żubrowe pieczywo...

Sługa odchodzi.

Bądźcie mi zdrowe, piękne narzeczone...
Odchodzi do alkowy poprzedzany przez Wdowę.

ALINA

Siostrzyco moja... o! jakież to dziwo,
O! jakie szczęście!

BALLADYNA

Jeszcze nie złowione,
To szczęście, siostrzo, może nie dla ciebie...

ALINA

O! moja siostrzo... wszakże to na niebie
Jeśli nie słońce, to gwiazdy nad głową;
Jeśli nie będę panią Kirkorową,
To będę pani Kirkorowej siostrą.
A tobie jutro trzeba wziąć się ostro
Do tych malinek, bo wiesz, że ja zawsze
Uprzedzam ciebie i mam pełny dzbanek.
Nie wiem, czy mnie jagody łaskawsze
Same się tłoczą... czy tam... twój kochanek...

BALLADYNA

Milcz!

ALINA

Ha, siostrzyczko, a ja wiem, dlaczego
Malin nie zbierasz...

BALLADYNA

Co tobie do tego?

ALINA

Nic... tylko mówię, że ja bym nie chciała
Rzucić kochanka ani dla rycerza,
Ani dla króla... a gdybym kochała,
Wzajem kochana, rolnika, pasterza,
To już by żaden Kirkor...

BALLADYNA

Nie chcę rady

Od głupiej siostry...

Słychać klaskanie za chatą. – Balladyňa zapala świeczkę i ukrywszy ją w dłoni wychodzi.

ALINA

Ha!... zaklaskał w borze –
Wyszła ze świeczką... O, mój wielki Boże!
Co tam pan Grabek powie na te zdrady.

Bo też ta siostra chce iść za Kirkora,
 A jam widziała na kwiatkach ugora,
 Ba! I pod naszą osiną słyszałam
 Sto pocałunków... przebacz mi, o Chryste,
 Że sędzę miłość, której ach! nie znałam...
Kłęka.
 Widzisz, mój Boże! ja mam serce czyste,
 A przysięgając nie złamię przysięgi...
 Boże! ptaszęta u twojej potęgi
 Mogą uprosić o wiszeńkę czarną,
 Jaskółkom w dziobek dajesz muszkę marną.
 Jeśli ty zechcesz, Boże mój jedyny,
 Gdzie stąpię... wszędzie czerwone maliny...
Siada na ławie i usypia.

SKIERKA *śpiewa*
 Niech sen szczęścia pozłacany
 Zamyka oczy dziewczyny...
 A ja lecę do Goplany...
Odchodzi.

ALINA *przez sen*
 Wszędzie maliny! maliny! maliny...⁶⁰

b) Scenariusz z wykorzystaniem krytyki feministycznej⁶¹

Komentarz dydaktyczny

Wiązka zadań jest przeznaczona dla uczniów klas 1–3 gimnazjum lub ósmej szkoły podstawowej. Może być realizowana w klasach, w których omówiono *Balladynę* oraz w tych, w których uczniowie nie znają treści dramatu. Celem zadań jest przyjrzenie się stereotypowym wyobrażeniom na temat ról męskich i kobiecych we fragmencie dramatu Juliusza Słowackiego. Ważne, by uczniowie dostrzegli nie tylko przedmiotowe traktowanie Aliny i Balladyny, ale by odkryli relację między stereotypem a marzeniem. Oczywiście mam świadomość, że w dramacie romantycznym – z natury niejednorodnym, przemieszonym gatunkowo – swoją „rolę” odgrywa konwencja gatunkowa baśni czy ballady, ale w wypadku tego utworu (czy w ogóle dramatów Słowackiego) wszystkie przywoływane konwencje zanurzone są w ironii romantycznej, stawiającej m.in. znaki zapytania przy sposobach ich użycia. Stąd konwencjonalność baśni czy balladowości – ujawniają w utworze różne rodzaje własnej

⁶⁰ J. Słowacki, *Balladyna* [w:] tegoż, *Utwory wybrane. Balladyna. Lilla Weneda. Mazepa*, Warszawa 2000, akt I, sc. 3, s. 35–45.

⁶¹ Każdy z przygotowanych scenariuszy składał się z trzech zasadniczych elementów: komentarza wstępnego, zadań do uczniowskiej realizacji oraz bibliografii pomocniczej dla nauczyciela.

dwuznaczności, bo nic tam nie jest oczywiste⁶². Wskazany fragment bardzo dobrze to zjawisko ilustruje, inicjując namysł nad rolą stereotypów, które kształtują nasze marzenia i wyobrażenia rzeczywistości. W celu uruchomienia pracy lekturowej nad tymi problemami wykorzystuję krytykę feministyczną – strategię skupioną na kobiecych i męskich rolach kulturowych.

Zadanie 1. O czym marzy Wdowa i dlaczego?

a) Jaką przyszłość widzi dla swoich córek?

b) Czy miałyby takie same marzenia, gdyby była matką synów, a nie córek?
Odpowiedź uzasadnij⁶³.

a) Uczniowie od razu zauważyli, że Wdowa pragnie bogatych mężów dla swoich córek. Najchętniej w roli zięcia widziałaby królewicza. Zdaje sobie jednak sprawę, że jest to mało realne, więc zadowoliliby się i kuchtą dworu albo koniuszym. Jej marzenia wynikają z biedy. Jest ubogą kobietą zmuszoną do ciężkiej pracy na roli. Trudno się zatem dziwić, że marzy o bogactwie. Chciałaby, aby przynajmniej jedna (starsza) córka miała dostatnie życie. Jediną szansą na wyjście z biedy jest dla Wdowy małżeństwo córek.

b) W drugiej części zadania uczniowie wyobrażali sobie, o czym mogłaby marzyć bohaterka, gdyby zamiast córek miała synów. Badani gimnazjaliści podkreślali, że wówczas pragnienia matki byłyby zupełnie inne. Chciałaby ich zdaniem, aby synowie zdobyli wykształcenie, uzyskali szlachectwo, stali się sławni, np. jako waleczni rycerze albo bogaci, a może nawet któryś z nich zostałby królem. Według uczniów matka życzyłaby synom dobrych żon, ale raczej nie byłoby to jej najważniejsze, a już na pewno nie jedyne, marzenie.

Zadanie 2. Jakie są marzenia pozostałych bohaterów?

a) O czy marzą Alina i Balladyna i czy wiąże się to w jakiś sposób z marzeniami matki? Czy dostrzegają szansę na realizację tych marzeń?

b) Czego pragnie Kirkor i dlaczego? Czy jego marzenia są prawdziwe?

a) Młodzież zauważyła, że córki marzą o tym samym, czego chce dla nich matka – o wyjściu za mąż. Zostały wychowane w taki sposób, aby postrzegać małżeństwo jako jedyny cel swojego życia, toteż innych ambicji nie mają. Nic dziwnego, że kiedy pojawia się książę, uznają to za niezwykłą szansę i stają do „wyścigu”. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy dla Aliny liczy się bardziej otwierająca się przed nią możliwość doświadczenia miłości w małżeństwie, czy poprawa sytuacji materialnej i pozycji społecznej. Wielu uczniów podkreślało, że dla młodszej siostry jednak najważniejsza jest miłość. W wypadku

⁶² Dzięki temu status głównej bohaterki jest ustawicznym przedmiotem sporu (por. M. Janion, *Obrona Balladyny* [w:] tejsze, *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980, s. 132–133), podobnie jak i wykorzystywane w utworze konwencje, bardzo często w szkole upraszczane (por. K. Biedrzycki, *Straszno i śmieszno. „Balladyna” Juliusza Słowackiego i jej lektura w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 241–251).

⁶³ Zanim przejdziemy do zadania pierwszego, dobrze jest głośno przeczytać wskazaną scenę z podziałem na role.

Balladyny – rozpoczyna się walka o lepsze życie, może zaczynają się u niej także rozwijać nowe ambicje. Uczniowie klas, w których testowano narzędzie, poznali wcześniej utwór w całości, wiedzieli więc, że bohaterkę pociąga władza. Zauważyli także, że Balladyna najdłużej ze wszystkich postaci opiera się czarowi spełniającego się cudu. Do momentu pojawienia się Kirkora w chacie nie wierzy w możliwość realizacji marzenia o „księciu na białym koniu”. Spotyka się z Grabcem, który podobnie jak ona, pochodzi ze stanu chłopskiego, jest więc całkowicie w jej zasięgu, może zostać jej mężem. Balladyna nie traci czasu na mrzonki. Kiedy widzi złotą karetę zaprzęzoną w pięć koni, zaczyna się w niej budzić nadzieja... Wystarczy jednak lakoniczne stwierdzenie Wdowy: „Pewnie chcą konie napić”⁶⁴, aby bohaterka powróciła do rzeczywistości i ponownie zaczęła szukać grzebienia, by zadbać o swoją urodę przed spotkaniem z Grabcem. Gdy jednak Kirkor prosi Wdowę o rękę jednej z córek, Balladyna wie, że nie może zmarnować tej okazji⁶⁵. Choć nie kocha księcia (wychodzi w nocy na spotkanie z Grabcem), koniecznie chce zostać jego żoną. Rola szwagierki, akceptowana do pewnego stopnia przez Alinę, dla niej jest nie do przyjęcia. Balladyna dobrze wie, że dla niej małżeństwo z bogatym księciem jest jedyną szansą na awans społeczny.

b) Kirkor to natomiast bogaty władca zamku, posiadacz złotego powozu i koni. Na swoich usługach ma wielu rycerzy. Do pełni szczęścia brakuje mu tylko żony. Marzy o małżonce ubogiej i cnotliwej, która będzie mu okazywała swoją miłość i oddanie („Jak będzie kochać? Lubić, co ja lubię? / Jak mi rozchmurzać gniewu nawałnice?”⁶⁶). To całkowicie naturalne, że bohater pragnie się ożenić. Jego wyobrażenia na temat przyszłej żony wydają się jednak sztuczne, nieautentyczne, zwłaszcza, że są to marzenia niejako „zaprogramowane” najpierw przez Pustelnika („Prawdę wróżyłeś, pustelniku stary: / Gdzie okienkami dwie różyczki błysną, / Gdzie dach słomiany...”⁶⁷), później przez Skierkę. W zasadzie Kirkor przez cały czas stara się „naginać” rzeczywistość do swoich wyobrażeń. Jeśli kogoś (coś) naprawdę kocha, to nie Alinę czy Balladynę, ale jedynie wyobrażenie idealnej żony.

Zadanie 3. W jaki sposób matka przedstawia swoje córki? Czy cokolwiek budzi w Was zdziwienie, zaskoczenie?

Odpowiedzi:

Młodzież zauważyła, że prezentacja córek przypomina reklamę, ale ich stosunek do tej kwestii okazał się być różny. Matka przedstawia Balladynę i Alinę w taki sposób, jakby były one towarem przeznaczonym na sprzedaż. Sytuacja przypomina scenę ze sklepu, kiedy ekspedient stara się sprzedać

⁶⁴ J. Słowacki, *Balladyna* [w:] tegoż, *Utwory wybrane. Balladyna. Lilla Weneda. Mazepa*, Warszawa 2000, s. 36.

⁶⁵ Por. M. Janion, *Obrona Balladyny* [w:] tejże, *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980, s. 132–133.

⁶⁶ J. Słowacki, *Balladyna...*, s. 41.

⁶⁷ Tamże, 39.

towar klientowi. Już na samym początku Wdowa niby to rozpoczyna zwyczajną rozmowę, ubolewa nad nieszczęśliwym wypadkiem gościa, a w rzeczywistości stara się zwrócić uwagę Kirkora na swoje córki. Kiedy hrabia okazuje zainteresowanie – prosi o rękę jednej z panien, Wdowa już jawnie zachwala „towar”. Wyraźnie zależy jej na tym, żeby Kirkor wybrał starszą dziewczynę. Odnosi się wrażenie, że matka wręcz stara się „wcisnąć” ją hrabiemu: „Weź! weź Balladynę. / Szczera jak złoto”⁶⁸. Aż się prosi dodać: wielka wyprzedaż! Dla jednych – był to wyraz przedmiotowego traktowania córek, dla innych – próba poprawienia ich losu. Kiedy w ubogiej chacie pojawia się hrabia, Wdowa dostrzega przecież szansę na realizację swoich marzeń. Wie, że małżeństwo z Kirkorem zapewni przynajmniej jednej z córek dostatnie życie. Robi więc, co tylko może, aby hrabia ożenił się z Balladyną lub Aliną. Balladyna jest starsza, więc powinna pierwsza wyjść za mąż, a może po prostu z jakichś względów bardziej nadaje się na żonę dla Kirkora. Matka zachowuje się, co prawda, jak sprzedawca zachwalający towar potencjalnemu klientowi, ale robi to w dobrej wierze – przynajmniej jednej z córek chce zapewnić lepszą przyszłość. W klasach, w których odbyły się lekcje na podstawie tego scenariusza, nie zabrakło zarówno głosów w obronie matki, jak i tych krytycznych w stosunku do jej postępowania. Zwłaszcza dziewczęta były zbulwersowane przedmiotowym stosunkiem do Balladyny i Aliny.

Zadanie 4. W jaki sposób przedstawia się Wdowie Kirkor? Czy wolelibyście występować w roli Aliny i Balladyny czy Kirkora? Uzasadnijcie swoją odpowiedź.

Uczniowie prezentują postać bohatera na podstawie fragmentu:

Proszę o rękę jednej z córek... może
Słyszałaś kiedy o hrabi Kirkorze,
Co ma ogromny zamek, cztery wieże,
Złocisty powóz, konie i rycerze
Na swych usługach?... Otóż Kirkor... to ja...
Proszę o jedną z córek...⁶⁹

Potem odpowiadają na pytanie postawione w zadaniu, przedstawiając argumenty potwierdzające zaprezentowane stanowisko.

Przykładowe odpowiedzi:

1) Kirkor przedstawia się jako hrabia, właściciel ogromnego zamku z czterema wieżami, złotego powozu oraz koni i dowódca rycerzy. Lepiej byłoby być na jego miejscu, bo ma władzę i jest bogaty. Nie musi więc zabiegać o niczyje względy. To dziewczyny muszą walczyć o lepsze życie. On może mieć każdą;

2) Nie chciałbym (nie chciałabym) być na miejscu żadnego z bohaterów. Nikt z nich nie podejmuje samodzielnych decyzji. Co z tego, że Kirkor jest

⁶⁸ Tamże, s. 41.

⁶⁹ Tamże, s. 39.

bogaty, skoro nawet nie potrafi sobie wybrać żony. Pozwala kierować swoim życiem Pustelnikowi. Nie zauważa, że jest obiektem manipulacji Skierki. Bohaterki są w jeszcze gorszej sytuacji. Nie mają żadnej możliwości dokonania wyboru, a o całej ich przyszłości decyduje dzbanek malin.

W klasach, w których odbyły się lekcje, część osób odrzuciła możliwość występowania w jakiegokolwiek z zaproponowanych ról, zauważając, że tak naprawdę model społeczeństwa, w którym żyją bohaterowie dramatu, stawia ich wszystkich na przegranej pozycji: „Alina i Balladyna muszą walczyć o Kirkora, a Kirkor nigdy nie znajdzie prawdziwej miłości, ponieważ wszystkie kobiety chcą z nim być dla jego bogactwa”⁷⁰. Zdecydowana większość uczniów wybrała jednak rolę Kirkora. Najczęściej uzasadniano tę decyzję, argumentując, że bohater ten jest potężny i bogaty, i to on jako jedyny ma możliwość dokonania samodzielnego wyboru: „Kirkor przedstawia się jako dobry i bogaty książę, wolałbym być Kirkorem, ponieważ jest bogaty i to on decyduje, kogo wybierze”; „przedstawia się jako Kirkor, a nie byle człek. Lepiej być Kirkorem, bo ma się wtedy ustawnione życie. Do tego można wybierać między kobietami”; „najbardziej chciałabym występować w roli Kirkora, ponieważ był ustawiony: miał ojca króla, superzamek, służbę, karocę i jedyne, czego mu brakowało, to kobieta u boku, a prawda jest taka, że z taką pozycją łatwo mu będzie znaleźć żonę. Inaczej jest u Balladyny i Aliny, które tylko jeśli znajdą bogatego męża, będą miały dobre życie”. Ostatnia z przytoczonych wypowiedzi pokazuje, że jej autorka dostrzega patriarchalną wizję świata ukazaną w dramacie, zgodnie z którą, bohaterki mają szansę na poprawę swojego statusu społecznego i materialnego tylko dzięki małżeństwu. W niektórych wypowiedziach, zarówno dziewcząt, jak i chłopców, ujawnia się niechęć do przedmiotowego traktowania bohaterek. Uczniowie nie potępiają tego jednak wprost. Nawet jeśli ten wzorzec kulturowy im się nie podoba, ich wypowiedzi nie zawierają jednoznacznej krytyki czy sprzeciwu. Wybierają rolę Kirkora, bo jego sytuacja bardziej im odpowiada: „Wolałbym występować w roli Kirkora, ponieważ wolałbym wybierać, a nie być wybierany oraz traktowany jak rzecz”; „Wolałabym występować w roli Kirkora, ponieważ Alina i Balladyna zostały przedstawione przedmiotowo”. Niektórzy badani podkreślali konsekwencje takiego traktowania bohaterek – muszą się bardziej starać, a więc jest im w życiu po prostu trudniej: „Osobiście wolałabym występować w roli Kirkora, ponieważ on musiał tylko wybrać jedną z dziewczyn, a one musiały się starać o jego rękę, musiały się pokazać z jak najlepszej strony, a to byłoby trudniejsze”.

Część osób wybrało jednak role kobiece. Alina pojawiała się sporadycznie, podkreślano prawość jej charakteru oraz większą od siostry umiejętność szybkiego zbierania malin w lesie: „Chciałabym się wcielić w rolę Aliny, ponieważ,

⁷⁰ Narzędzie testowano w klasie drugiej oraz trzeciej. Uczniowie byli już po lekturze całości dramatu. Ich odpowiedzi nie różniły się od siebie ani pod względem merytorycznym, ani językowym. Wypowiedzi trzecioklasistów nie świadczą także w żaden sposób o ich większej dojrzałości. Dlatego też nie podaję informacji, czy cytowane wypowiedzi zostały udzielone przez starszych czy młodszych gimnazjalistów.

pomimo chęci wyjścia bogato za mąż, myślała o rodzinie; lepiej występować w roli Aliny, ponieważ miała duże szanse na bogate wyjście za mąż. Jej umiejętności były lepsze, jeżeli chodzi o «konkurs na żonę». Dość często wybierano natomiast Balladynę. Podkreślano wówczas jej duże szanse na zdobycie bogatego męża: „jako starsza z córek, przy odpowiednim rozegraniu sytuacji, miała olbrzymie szanse na wyjście za mąż za Kirkora – osobę bogatą, na wysokim poziomie i zakochaną w niej. Zapewniono by jej dostatnie i wygodne życie”. O tym, że bohaterka „odpowiednio rozegra sytuację” przekonana jest autorka kolejnej wypowiedzi, z której odnosi się wrażenie, że uczennica wręcz zazdrości starszej córce Wdowy: „chciałabym wcielić się w rolę Balladyny, ponieważ jej postać zna idealną sztukę kokieterii. Słowa bohaterki magnetyzująco działają na Kirkora, który pewnie uległby jej od razu, gdyby nie czary Goplany. Ponadto jedna z badanych stwierdziła, że wolałaby być Balladyną, ponieważ mogłaby mieć bogatego męża, a w razie niepowodzenia miała jeszcze Grabca!”. Cytowane przykłady wskazują, że wykorzystanie krytyki feministycznej do interpretacji tekstów w szkole może przyczynić się również do pogłębienia świadomości uczniów związanej z kulturowymi rolami. Z realizacji zadań wynika bowiem, że wiele współczesnych nastolatków uważa, że jedyną szansą na szczęśliwe życie dla kobiety jest zamążpójście, najlepiej bogate. Najważniejsze to znaleźć odpowiedniego mężczyznę i uwieść go, używając sztuczek.

Zadanie 5. Porozmawiajcie w klasie na temat obrazu kobiety i mężczyzny, który wyłania się z przeczytanego fragmentu *Balladyny*. Jakie uczucia, emocje, wątpliwości w Was budzi?

Zadanie ma charakter podsumowujący

Przykładowe odpowiedzi:

- W tym fragmencie dramatu mamy do czynienia ze swoistą grą stereotypami. Wydaje się, że obraz kobiety i mężczyzny wyłaniający się z przeczytanego fragmentu jest bardzo schematyczny i uproszczony. On – bogaty i władczy, przysłowiowy „książę na białym koniu”. Ona – uboga, skromna, trochę jak w bajce o Kopciuszku.
- Kobiętę traktuje się przedmiotowo, jak towar na sklepowej półce.
- Co ciekawe, stereotyp związany z rolami męskimi i żeńskimi dotyczy głównie sfery marzeń, wyobrażeń o idealnej żonie, idealnym mężu. Wdowa i jej córki śnią o bogatym księciu, Kirkor o ubogiej, cnotliwej żonie. Rzeczywistość okazuje się inna. Hrabia jest bogaty, ale jednocześnie mało męski – niezdolny do podjęcia samodzielnej decyzji. Dziewczyny – niby proste i skromne, a stają się zaciętymi rywalkami. Mówi się o miłości, a przecież bohaterowie wcale się nie znają. Jeśli twierdzą, że kochają, to albo kłamią, albo, co wydaje się bardziej prawdopodobne, kochają iluzję – stereotypowe wyobrażenie o idealnej żonie, mężu. Stereotypowy obraz kobiecości i męskości wyklucza zatem możliwość prawdziwej miłości? A może kochamy tylko własne (a niekiedy i cudze – Pustelnik) wyobrażenia?

Balladyna w praktyce lekcyjnej – podsumowanie

Lekcja oparta na *Balladynie* okazała się dużym sukcesem, zarówno wówczas, gdy była prowadzona przez członka zespołu badawczego, jak i wtedy, gdy prowadziła ją ucząca polonistka. Wszystkie zaproponowane zadania pozytywnie wpłynęły na uczniowskie zaangażowanie intelektualne, emocjonalne i wyobraźniowe. Klasa trzecia, w której testowano scenariusz, nie jest zazwyczaj bardzo aktywna na lekcjach. Uczniowie wykonują co prawda wszystkie polecenia nauczyciela, prowadzą notatki, ale niechętnie zabierają głos podczas zajęć. Podobnie wyglądała i ta lekcja. Uczniowie uaktywnili się natomiast przy zadaniu, gdy mieli zdecydować, czy woleliby występować w roli Balladyny i Aliny czy Kirkora oraz w trakcie rozmowy na temat obrazu kobiety i mężczyzny wyłaniających się z przeczytanego fragmentu lektury. W klasie drugiej lekcja zaczęła się od wprowadzenia przez nauczycielkę pojęć: „patriarchat”, „matriarchat”, „emancypacja kobiet”, „feminizm” i spisania skojarzeń uczniów z kulturowymi rolami: mężczyzny („pan domu”, „ten mądry, lepszy”, „zarabia”, „utrzymuje”) i kobiety („pomocnica”, „towarzyszka”, „kura domowa”, „matka”, „kuchnia”, „łóże”). Temat budził duże emocje. Już sam utwór wydawał się młodzieży kontrowersyjny, zwłaszcza biorąc pod uwagę fakt, że uczniowie świetnie interpretowali tekst głosowo. Chłopiec czytający kwestie Kirkora bardzo dobrze odegrał rolę „pana i władcy”. Uczniowie chętnie wypowiadali się na temat marzeń matki córek i synów. Od razu zauważyli różnice. O wiele więcej dróg dostrzegli dla mężczyzny (udział w wojnie, zdobycie wykształcenia, majątku, samorealizacja).

Problem postawiony w scenariuszu pozwolił na nieschematyczne odczytanie tekstu. W tradycyjnym sposobie pracy z *Balladyną* na ogół pomija się kwestie ról męskich i kobiecych i nie poddaje się tego aspektu kultury żadnej refleksji. W zaproponowanym scenariuszu jest inaczej – odkrywa się te role i czyni je przedmiotem lekcyjnej uwagi. Dzięki temu uczniowie zyskują dodatkową możliwość zrozumienia późniejszej zbrodni Balladyny – małżeństwo z bogatym księciem było przecież jej – kobiety – jedyną szansą na lepsze życie. Mają możliwość dostrzec także, w jaki sposób Słowacki bawi się wizerunkiem silnego mężczyzny. Kirkor, który z jednej strony jest typowym „macho” – bogaty, potężny, może zdobyć każdą dziewczynę, z drugiej – nawet nie potrafi sam sobie wybrać żony, tylko daje sobą manipulować najpierw Pustelnikowi, a potem Skierce. Warto podkreślić, że ten element lekcji w sposób szczególny spodobał się nauczycielce testującej narzędzie, która przyznała, że chociaż od lat omawia z gimnazjalistami ten fragment *Balladyny*, nigdy wcześniej nie przyglądała się postaci Kirkora. Komentarz do jego udziału w scenie trzeciej pierwszego aktu tragedii ograniczał się zawsze do stwierdzenia, że bohater został zaczarowany.

Propozycja lekcji uruchomiła uczniowskie refleksje. Zadania, co widać w przytoczonych wcześniej wypowiedziach, zainspirowały młodych ludzi do samodzielności interpretacyjnej. Uczniowie klasy drugiej chętnie

konfrontowali sytuację z tekstu z własnym doświadczeniem. W uzasadnieniach odwoływali się do tekstu. W trzeciej klasie zaś niechętnie zabierali głos, mieli jednak ciekawe przemyślenia w związku z przeczytany fragmentem. Zapytani przez nauczyciela, udzielali interesujących odpowiedzi, np. „Najbardziej chciałbym być w roli Kirkora, ponieważ w przeciwieństwie do pozostałych postaci, on szuka miłości, a one chcą «wygrać» dla siebie jak najwięcej, między innymi bogate życie, co przeradza się w rywalizację”.

Lekcja według zaproponowanego scenariusza pozwoliła uczniom znacznie pogłębić zrozumienie dramatu poprzez wnikliwą analizę i interpretację wskazanego fragmentu, który jest w zasadzie kluczowy dla zrozumienia motywów postępowania bohaterów. Zaproponowane zadania wymuszają bowiem wnikliwą, uważną lekturę tekstu. Każdą wypowiedź bohatera trzeba uważnie przeczytać, żeby móc przedstawić solidną argumentację swojego zdania. Mimo iż badana klasa trzecia nie lubi ujawniać swoich opinii publicznie, przez całą lekcję sumiennie pracowała. Uczniowie wielokrotnie przeglądali tekst. Ponieważ nie chcieli dzielić się głośno swymi przemyśleniami, wszystkie zadania wykonywali pisemnie, dzięki czemu wypowiedzi były jeszcze bardziej przemyślane, np.: „Wolałabym występować w roli Balladyny. Ponieważ to ona nadzwyczaj jest chwalona przez matkę pod każdym względem. Nie musi nawet nic mówić, dlatego, że i tak matka będzie ją wychwalała, żeby jak najszybciej wyszła za mąż”. Drugoklasiści chętnie dzielili się swoimi wątpliwościami, które pojawiały się w toku wnikliwej analizy fragmentu. Dostrzegli i poddali namysłowi stereotypy związane z kobiecością i męskością. Zwracali uwagę głównie na bierność Kirkora, która ich wręcz drażniła.

Trzecioklasiści poznali tekst w klasie pierwszej. W trakcie testowania narzędzia byli krótko po egzaminie gimnazjalnym, więc dość dobrze znali treść dramatu. Mimo tego odnosiło się wrażenie, że czytają go po raz pierwszy. Ze szczególną uwagą przyglądali się postaci Kirkora. Próbowali zrozumieć przyczynę jego bierności: „Zwracając uwagę na jego trudność w podjęciu decyzji dotyczącej zaślubin, można wydedukować, że był emocjonalnie niestabilny, lecz tym samym bardzo wrażliwy”. Uczniowie klasy drugiej także czytali już wcześniej *Balladynę*. Wśród badanych z tej klasy znalazła się jedna uczennica, która przyszła do szkoły w Rotmance w bieżącym roku. W poprzedniej szkole nie omawiali *Balladyny* na lekcjach polskiego. Nastolatka była bardzo zainteresowana tekstem.

Krytyka feministyczna pozwoliła na pogłębiony namysł nad tak skonwencjonalizowanym problemem, jak marzenia o księciu z bajki czy marzenia o niewinnej i nieskażonej prostocie. W efekcie, nawet w tak mało aktywnej klasie jak trzecia lekcja się udała. Początkowo uczniowie realizowali tylko zadania i odpowiadali, kiedy ich zapytano, ale później – jakoś nieświadomie i dla siebie – uruchomili prawdziwą i bardzo ich angażującą dyskusję, zwłaszcza że konflikt między stereotypowym wyobrażeniem a rzeczywistością jest również częścią ich aktualnego doświadczenia.

Anna Adamiec

Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański

Co można zobaczyć na drugim planie?

Kobiety Prusa i Orzeszkowej pośród możliwości odczytań

Do opracowania narzędzi dydaktycznych (wiązek zadań do tekstu) wykorzystałam fragmenty nieoczywiste, bo dotyczące drugorzędnych bohaterek, a więc *Lalki* Bolesława Prusa (pani Meliton, Heleny Stawskiej), *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej (Andrzejowa Korczyńska). Ponadto wybrałam też fragment jej opowiadania *Bańka mydlana*, istniejącego poza typowym szkolnym kanonem (w tym sensie także „drugorzędny”). O wyborze z *Lalki* zdecydowała moje nauczycielskie doświadczenie związane z dwoma faktami. Pierwszy dotyczy uczniowskich „niemożności” przeczytania tej obowiązkowej szkolnej lektury i w konsekwencji posiłkowania się streszczeniami, a drugi – z typową praktyką szkolną, w której praca nad powieścią Prusa najczęściej koncentruje się na interpretacyjnie skonwencjonalizowanych głównych wątkach związanych z losami Stanisława Wokulskiego, Izabeli Łęckiej czy Ignacego Rzeckiego, a młodzież zamiast pracować z tekstem, szuka gotowych „rozwiązań” w Internecie. Skupienie się na postaciach pierwszoplanowych, które poddałoby się nietypowej uwadze – jak czyni to Ryszard Koziółek¹ – z pewnością zmieniłoby tę sytuację, ale praktyka szkolna z reguły podąża drogą uproszczeń² czy też opracowań, komentarzy i streszczeń³. Z tego względu wybrałam dwa fragmenty rzadko omawiane: pierwszy związany z biografią pani Meliton, a drugi z losami Heleny Stawskiej, widzianej z perspektywy Ignacego Rzeckiego. Do wyboru kolejnych tekstów skłoniło mnie pragnienie, by dowieść, że „nudna” Orzeszkowa zupełnie taka nie jest, jeśli przyjrzymy się bliżej temu, co napisała. Ucieczka od bohaterów pierwszoplanowych czy tekstów najczęściej omawianych miała w założeniu przyczynić się do odświeżenia (uczniowskiego, ale i nauczycielskiego) kontaktu z tymi twórcami. Pamiętałam przy tym słowa Krystyny Koziółek:

Co stoi dziś za powinnością czytania utworów literatury pięknej w szkole?
Jaka zasada, dogmat kulturowy lub naukowy wspiera politykę edukacyjną w jej

¹ Por. R. Koziółek, *Trzeba kupić tę miłość* [w:] tegoż, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016, s. 21–46.

² Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 122–124.

³ Por. K. Koziółek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 26–33, 125–131.

przekonaniu o konieczności czytania wierszy i prozy narracyjnej przez młodzież? W imię jakich wartości my, nauczyciele, realizujemy dziś przymus lektury? Waga tych pytań wydaje mi się fundamentalna dla każdego zawodowego nauczyciela literatury, bez względu na poziom nauczania⁴.

Wytworzone narzędzia miały pomóc sprawdzić, w jakim stopniu odmienne od typowych propozycje pracy z tekstem skłonią młodzież do różnych odczytań utworu, wyzwolą ich aktywność interpretacyjną, wrażliwość etyczną i ograniczą niedogodności „przymusu lekturowego”. Adaptowane do warunków szkolnych i wykorzystywane strategie interpretacyjne (dekonstrukcja, antropologia kulturowa, krytyka feministyczna, etyka czytania, postkolonializm, intertekstualność) niekoniecznie występowały w tak zwanej „czystej” formie, ale tę „nieczystość” wymuszała specyfika sytuacji lekcyjnej⁵. Przygotowane zadania stały się podstawą lekcji przeprowadzonych przeze mnie i przez innych testujących narzędzia nauczycieli w I LO i III LO w Sopocie w klasach o profilu humanistycznym i politechniczno-architektonicznym.

Pani Meliton i pani Stawska w lekcyjnych propozycjach

a) Różne spojrzenia na panią Meliton

Do analizy fragmentu związanego z panią Meliton, w którym mamy skrótowy zarys jej drogi życiowej, wybrałam antropologię kulturową, krytykę feministyczną i dekonstrukcję. Licząc, że pozwolą one na odkrycie różnych możliwości oceny tej postaci, która jest konfrontowana z osobą pierwszego planu: Stanisławem Wokulskim. Dzięki temu uzyskujemy szansę zaprezentowania trzech oddzielnych oglądów i sposobów rozumienia bohaterki, co – z kolei – uzmysławia bogactwo i wieloaspektowość znaczenia tej samej historii poddawanej innym sposobom pracy na lekcji. Przyjrzenie się pani Meliton staje się szansą na wyjście poza stereotypy i rozbudzenie interpretacyjnych zainteresowań oraz przekonanie, że tekst pomaga i prowadzi odbiorcę (tu: ucznia) do własnych niezależnych odkryć.

Antropologia kulturowa bada człowieka w kontekście wychowania, edukacji, wzorców kulturowych i społecznych. Obserwuje jednostkę jako ewentualnego twórcę kultury w kontekście jego doświadczeń i czasów, w których żyje⁶. Skoro antropologia kulturowa zajmuje się m.in. praktykami, wartościami,

⁴ K. Koziołek, *Sytuacje dydaktyczne. O niektórych konsekwencjach „zwrotu etycznego” dla nauczania literatury*, „Teksty Drugie” 2004, nr 6, s. 182–198.

⁵ Tę kwestię podejmują autorzy *Sztuki interpretacji*, podkreślając, że sytuacja lekcyjna „wymusza” pojawianie się perspektyw wykraczających poza koncepcję jednej strategii interpretacyjnej. Por. D. Szczukowski, G. Tomaszewska, *Sztuka interpretacji a lekcja języka polskiego. Uwagi wstępne* [w:] *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. D. Szczukowski, G. Tomaszewska, Gdańsk 2014, s. 14.

⁶ Por. E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 2002, s. 55–111.

ideami, technologiami, ekonomią, życiem społecznym, organizacją poznania⁷, to właśnie pod tym kątem uczniowie oceniali na lekcji panią Meliton, konfrontując ją ze Stanisławem Wokulskim. Istotne podczas pracy było wskazanie, że bohaterowie odebrali konkretne wychowanie i wykształcenie, zdobyli doświadczenie i te czynniki zadecydowały o ich roli społecznej oraz systemie wartości, a w konsekwencji i wpływie kulturotwórczym na społeczeństwo. Zadania w zaproponowanej wiązce ujawniły dysproporcję możliwości wpływania na społeczeństwo przez Wokulskiego i panią Meliton, wynikająca jedynie z faktu, że on był mężczyzną, a ona kobietą. Mimo że oboje pochodzili z podobnych środowisk, byli w zbliżonym wieku, posiadali ponadprzeciętne wykształcenie, to ich funkcja kulturotwórcza była zdecydowanie inna.

Lekcja skupiała się wokół realnej oceny możliwości tych bohaterów, skłaniając do refleksji nad różnicami w realizacji życiowych celów, na które decydujący wpływ miały wychowanie i społeczeństwo. Ukazanie nierównych szans kobiet i mężczyzn w „zawodowym zaistnieniu” i wpływie na innych, umożliwiała m.in. zadanie, w którym porównywano marzenia i doświadczenia pani Meliton i Wokulskiego: swatki i bogatego kupca. Analiza podobieństw (każde z bohaterów zdobyło wykształcenie, było obdarzone wysoką inteligencją i empatią, doświadczyło porażek, było biedne, ale miało wielkie, idealistyczne marzenia) i różnic (porażki Wokulskiego nie przekreślały jego pasji, przyjaźni, ambicji, nie niszczyły całego świata wartości; klęski pani Meliton odbierały jej wszystkie marzenia i zamieniły w osobę samotną i cyniczną) może stać się również polem namysłu nad nierównościami w doświadczaniu niepowodzenia i kulturowymi przyczynami różnic. W zajęciach zaplanowanych pod kątem wykorzystania strategii feministycznej proponowałam spojrzeć na panią Meliton przez pryzmat jej samej, narratora, społeczeństwa, a także Stanisława Wokulskiego, by zobaczyć, jak rzeczywistość patriarchalnej kultury (wychowania, edukacji, obyczajowości) stały się kontekstem wikłającym bohaterkę w szereg tragicznych doświadczeń i rozczarowań. Sprawdzano, czy przemiana bohaterów w podobnym wieku i pochodzących ze zbliżonych kręgów społecznych może u kobiety i mężczyzny przebiegać tak samo i co o tym decyduje⁸. Istotne okazało się zbadanie, jak po przemianie (to jest po załamaniu i pobycie w szpitalu, a następnie rozpoczęciu przez panią Meliton „kariery” swatki) kształtuje się relacja Meliton/Wokulski i dlaczego pani Meliton ma zdecydowanie nieprzychylny stosunek do kobiet, z jakiej przyczyny poniżana przez lata bohaterka bardziej współczuje Wokulskiemu – mężczyźnie, z góry przypisując kobietom najgorsze cechy⁹. Zestawienie pani Meliton i Wokulskiego prowadzi tu również do „odkrycia” zasadniczych różnic w ich postrzeganiu: oboje są

⁷ Por. R. Nycz, *Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 34–49, http://rcin.org.pl/ibl/Content/51309/WA248_67628_P-I-2524_nycz-antropologia.pdf [dostęp: 15.12.2016].

⁸ Por. J. Kucharska, *Model rozwoju tożsamości feministycznej – założenia, korelaty, implikacje*, „Psychoterapia” 2012, nr 1 (160), s. 13–22.

⁹ Por. P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Warszawa 2004, s. 256–257.

mniej więcej w tym samym wieku, ale ona w społecznym odbiorze (także narratora) jest już stara i brzydka, a on rozpoczyna życie na nowo i ukazywany i odbierany jest jako atrakcyjny mężczyzna. Wykorzystanie założeń dekonstrukcji pozwoliło na zderzenie biografii pani Meliton z dwiema perspektywami: narratora i Wokulskiego oraz umożliwiło refleksję nad niejednoznacznością prezentowania bohaterki: z jednej strony traktowanej ironicznie, z lekceważeniem i poczuciem wyższości (nawet niesmakiem, odrazą, ze względu na jej wygląd i cyniczne poglądy), a z drugiej strony, wskazując na jej – być może nie do końca świadomie – związek (podobieństwo) z bohaterem, który w powieści jest przedstawiany jako człowiek wyjątkowo pozytywny i podziwiany. Poprzez tę wiązkę zadań można było przyjrzeć się schematom i splątaniom w sposobie widzenia rzeczywistości nawet samego narratora. Nie jest on wolny, ponieważ jego wizję świata jak i bohaterów powieści – ktoś ukształtował. Nikt nie jest w pełni niezależny – zbyt wiele czynników wpływa na każdego człowieka¹⁰.

b) Różne spojrzenia na panią Stawską i poprzez Stawską

Bohaterki fragmentu to pani Helena, baronowa Krzeszowska oraz pani Misiewiczowa – matka Stawskiej. Kobiety te wiele dzieli, począwszy od wieku, przez sytuację finansową, kondycję moralno-etyczną, po temperament. Jednak to właśnie te różnice pozwalają na poszukiwania nowych odczytań interpretacyjnych, służących rozpoznaniu relacji między bohaterkami, a także zrozumieniu sytuacji kobiet w ogóle (bez względu na pozycję ekonomiczną). Przy budowaniu wiązek do tego fragmentu wykorzystałam etykę troski, krytykę feministyczną połączoną z etyką czytania oraz etykę czytania połączoną z elementami dekonstrukcji i antropologii kulturowej.

W wiązce wykorzystującej strategię „etykę troski”, odwołuję się do pracy amerykańskiej feministki – Carol Gilligan. Uważa ona, że kobiety z powodu wychowania i długotrwałego (wielopokoleniowego) przebywania w sferze prywatnej przestały dbać o swoją autonomię i doceniać jej wagę w życiu. Badaczka twierdzi, że z tego powodu relacje społeczne, w kobiecym rozumieniu, dotyczą przede wszystkim więzi emocjonalnych, co powoduje, że wyrzekają się swojej niezależności dla dobra innych. Tym samym skupiają się tylko na potrzebach i oczekiwaniach konkretnych osób. W konsekwencji kierują się głównie etyką troski, która determinuje ich związki z ludźmi. To sprawia, że mają one problemy nie tylko z prawem do zachowania własnej indywidualności, ale i w ogóle z poczuciem prawa i sprawiedliwości¹¹, bo jeśli podporządkowuje się je etyce troski, to „usprawiedliwia” się naganne czyny osób bliskich, jak robi to matka pani Stawskiej w stosunku do zięcia (na pewno jej zdaniem

¹⁰ Por. J. Hillis Miller, *Czytanie dokonujące odczytania*, przeł. J. Gośliński [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, Gdańsk 2000, s. 125–139.

¹¹ D. Czyżowska, *Głos troski i sprawiedliwości w myśleniu moralnym kobiet i mężczyzn* [w:] *Studia nad rozwojem i wychowaniem*, red. M. Kielar-Turska, Kraków 2009, s. 134.

„niewinnego”), który zdefraudował pieniądze i uciekł¹². Zbudowane na tym gruncie narzędzie dydaktyczne dotyczy powyższej perspektywy oglądu pani Stawskiej i jej relacji z pozostałymi bohaterkami fragmentu. Tekst ujawnia, że kobiety, mimo różnego statusu społecznego i ekonomicznego, a także wieku są podobnie oddane trosce o innych, która może być przyczyną konfliktu z ich godnością czy poczuciem sprawiedliwości.

W swojej następnej pozycji wykorzystuję elementy krytyki feministycznej, łącząc ją z etyką czytania, dzięki czemu analizowany fragment ujawnia się jako interesujące studium kobiet (Stawska i Krzeszowska), w różnym wieku, o odrębnym statusie społecznym, odmiennych charakterach i sytuacji ekonomicznej. Bardzo ważnym kontekstem dla wątku biograficznego pani Stawskiej są losy baronowej Krzeszowskiej. Obie kobiety, mimo że teoretycznie mogłyby samodzielnie egzystować, gdy zostały pozbawione opieki mężów, równocześnie straciły społeczny szacunek. Paweł Dybel podkreśla, że w feminizmie zwraca się uwagę na znaczenie kobiecej umiejętności związanej z budowaniem relacji między „nią” i „nim”, która polegałaby na wprowadzeniu równości przy zachowaniu odmienności. W XIX wieku kobiecość łączyła się niemalże automatycznie z koniecznością podporządkowania, z relacją: dominujący–zdominowany¹³. I tak się stało w wypadku tych dwóch bohaterek. Kobiety udają, że radzą sobie bez mężów, mimo że ich pozycja społeczna zostaje zdegradowana, co wywołuje frustrację. Zestawienie bohaterek pozwala na przyjrzenie się problemowi natury etycznej, zwłaszcza poprzez postawę baronowej Krzeszowskiej: dlaczego osamotniona, pozbawiona szacunku i powszechnie wyśmiewana nie szuka solidarności u pani Stawskiej, wydaje się jedynej osoby, która mogłaby prawdziwie jej pomóc, a nawet stać się przyjaciółką. Zamiast tego, wykorzystuje ją i nie płaci za zleconą pracę, oskarża nawet o kradzież lalki. Przykład Krzeszowskiej rodzi pytania o brak solidarności kobiecej, ale też dowodzi, że nie pieniądze decydują o kobiecej wolności. Życie Krzeszowskiej koncentruje się przecież na czekaniu na męża, przygotowywaniu na jego powrót, opiece nad nim, zaopatrzeniu go w pieniądze, dzięki którym on wyprowadza się z domu i wraca, kiedy się kończą. Przyczyną samotności i Stawskiej, i Krzeszowskiej jest postawa mężów, ale też brak zrozumienia społeczeństwa dla ich trudnej sytuacji.

W ostatniej wiązce (dekonstrukcja i antropologia kulturowa) głównym przedmiotem lekcyjnej pracy interpretacyjnej stało się spojrzenie Ignacego Rzeckiego na panią Stawską. Podstawowym zadaniem uczniów było skonfrontowanie wypowiedzi narratora z postępowaniem starego subiekta i znalezienie niezgodności, które stają się kluczem do odkrycia głębiej skrywanych informacji. Pozwala to na refleksję, co bohater „ukrywa” przed nami, na snuć hipotez

¹² Por. R. Ziemińska, *Etyka troski i etyka sprawiedliwości. Czy moralność zależy od płci?*, „Analiza i Egzystencja” 2008, nr 8, s. 115–130.

¹³ Por. P. Dybel, *Zagadka „drugiej płci”. Spory wokół różnicy seksualnej w psychoanalizie i w feminizmie*, Kraków 2006, s.19–84.

związanych z jego starokawalerstwem. Wspominane spotkanie z panią Stawską ujawnia przed odbiorcami niewypowiedziane – nawet przed sobą – tajemnice i tęsknoty. Okazuje się, że marzy on o własnej rodzinie i chciałby być komuś potrzebny, a jednocześnie obawia się kobiet, choć został wychowany w ich kulcie. Widzi więc je jako anioły (Stawska), „przezroczyście” panie (Misiewiczowa) albo jako „okropne babska” (Krzeszowska). Żaden z tych „modeli” nie nadaje się do prawdziwego życia. Dla starego subiekta kobieta jest nierealnym marzeniem, a nie osobą „z krwi i kości” (przez tydzień cieszy się tym, że pani Helena uśmiechnęła się do niego). Jednak kiedy Stawska potrzebuje pomocy, potrafi „przejsć do czynu”, by ochronić ją przed definitywną utratą możliwości zarobkowania, nakłaniając Wokulskiego do udzielenia jej pomocy¹⁴.

Wycofane bohaterki Orzeszkowej

a) Historia wierności i klęski – Andrzejowa Korczyńska

Wybrane fragmenty w zarysie przedstawiają historię kobiety, całkowicie oddaną dziecku i miłości do męża, który zginął przed wielu laty w powstaniu styczniowym. Ukazują ich wspólne życie i pełne tolerancji partnerstwo. Fascynacja młodego mężczyzny ideami demokracji pochłania i jego żonę, która, mimo trudności w nawiązaniu kontaktów z okolicznym chłopstwem, towarzyszy ukochanemu w pracy i podziela jego zaangażowanie. Śmierć Andrzeja zamyka jednak jej psychikę na innych, z wyjątkiem syna. Wdowieństwo i dziecko stają się sensem jej późniejszego życia. Ciekawie spojrzeć na tę historię pozwala strategia etyki czytania, jaką proponuje Wayne Booth. Badacz skupia się przede wszystkim na problemie: „jak żyć?”. Dla Bootha wszystko w tekście literackim ma aspekt etyczny, gdyż wpływa na kształtowanie życia człowieka i z tego względu powinno być oceniane. Uważa on, że odbiorca, analizując problematykę utworu, czyta etycznie wtedy, gdy pyta, jaki sens życia jest ukazany w prezentowanym systemie etycznym i jakie ma to znaczenie dla niego jako czytelnika. Dzięki namysłowi z tym związanemu odbiorca tekstu próbuje nadać sens swojemu życiu, by uczynić je lepszym. Booth dopuszcza wypracowanie koncepcji interpretacyjnej lub oceny dzieła w wyniku konwersacji wielu odbiorców, co w sytuacji szkolnej umożliwia wprowadzenie dyskusji. Tekst literacki staje się więc punktem wyjścia do spotkania umysłów: twórcy i odbiorcy/odbiorców¹⁵. Ten sposób widzenia interpretacji dzieła literackiego można pogłębić o koncepcję etyki czytania innego amerykańskiego naukowca Richarda Rorty’ego. Uważa on, że:

Tak jak wychowanie moralne jednostki polega na rozbudzaniu w niej wrażliwości na ból człowieka, o którym nie wiedziała ona, że cierpi, tak też wychowanie moralne

¹⁴ Por. K. Kujawińska-Courtney, *Feministyczna krytyka literacka: teorie i praktyki*, „Pamiętnik Literacki” 1998, nr 89/3, s. 110–112.

¹⁵ Por. W.C. Booth, *Dlaczego krytyka etyczna nie może być łatwa?*, przeł. I. Sieradzki, „Wielogłos” 2009, nr 5/6, s. 138–144. Plik dostępny w internecie w formacie PDF.

całego rodzaju ludzkiego nie jest kwestią wierności wewnętrznej naturze, ale jej zmianą. Historia nie jest zapisem dochodzenia ludzkości do zrozumienia czegoś, co już było, ale zapisem samoprzekształcania w coś, co dotąd jeszcze nie istniało. Przodkowie nasi pięćset lat temu nie byłiby w stanie pojąć spraw, które teraz wydają się nam oczywiste – że różnice religijne, rasowe i związane ze statusem społecznym są moralnie nieistotne. Nie byli oni mniej spostrzegawczy niż my. Ale nie istniało jeszcze dla nich w tym względzie coś, co mogliby dostrzec. To, co my dziś widzimy, musiało zostać najpierw stworzone. Przez ostatnie pięćset lat gatunek ludzki zajęty był tworzeniem siebie samego – tworzeniem dla siebie zobowiązań moralnych, które wcześniej były zaledwie mrzonką w umysłach nielicznych ludzi obdarzonych umysłem żywym, wyobraźnią i dużym poczuciem życzliwości¹⁶.

Proces poznawania powinien charakteryzować się rozpoznaniem w „Innym” kogoś sobie bliskiego. Ten sposób odbierania tekstu uczy samoświadomości, wrażliwości, tolerancji i otwiera na różne sposoby rozumienia bohaterów. Jest to możliwe, jeśli w nas samych istnieje wola porozumienia z „Innym” w różnych przestrzeniach, np. kulturowej, intelektualnej, ideologicznej, społecznej, historycznej itd.

Fragment *Nad Niemnem*, przedstawiający losy Andrzejowej Korczyńskiej, ukazuje różne aspekty zrozumienia „innego” i jego braku. Celem lekcji będzie uświadomienie złożoności tej problematyki, kiedy przyglądamy się jej z perspektywy młodej kobiety, która na początku jest szczęśliwą żoną, partnerką męża, a w końcu dwudziestokilkuletnią wdową. Korczyńska po śmierci Andrzeja „zastygła” w żałobie na zawsze, co było trudne dla otoczenia. I tu charakterystyczna dla etyki czytania okazała się interpretacyjna próba zrozumienia bohaterki poprzez wejście w jej sytuację. Możliwość oglądu młodej kobiety z perspektywy różnych osób przywołanych we fragmencie, ale i uczestników uczniowskiego dialogu pozwoliła na bliższe spojrzenie zarówno na bohaterkę, jak również wyznawane przez nią wartości. Te, jak się okazuje, w zmienionych okolicznościach mogą przemienić się – wbrew naszej intencji – w antywartości. Tak stało się w wypadku Korczyńskiej, której wierność mężowi przekształciła się ostatecznie w zdradę, bo w życie zaprzeczające jego ideałom.

Perspektywa postkolonialna¹⁷ umożliwia zrozumienie bardzo trudnych relacji społecznych, w które byli uwikłani przedstawiciele poszczególnych klas

¹⁶ R. Rorty, *Etyka zasad a etyka wrażliwości*, przeł. D. Abriszewska, „Teksty Drugie” 2002, nr 1/2, s. 62–63.

¹⁷ Wybrany do opracowania fragment umożliwia wykorzystanie strategii postkolonialnej do spojrzenia na tekst Orzeszkowej. A to z tego względu, że badania postkolonialne zajmują się wyjaśnianiem kulturowych pozostałości, a także analizą konsekwencji wykorzystywania ludności zależnej od tych, którzy podtrzymują świadomie bądź nieświadomie idee podporządkowywania sobie słabszych. Przekładając ten problem na grunt powieściowy, rozpatrujemy relacje chłopów–szlachta oraz świat mężczyzn i świat kobiet. Perspektywa postkolonialna umożliwia zrozumienie bardzo trudnych relacji społecznych, w które byli uwikłani przedstawiciele poszczególnych klas. Strategia ta ujawnia, jak mentalność – pod wpływem ukształtowania społecznego – ogranicza sposób myślenia i rozumienia „innych”. Por. T. Stoklosa, *Od kolonializmu do literatury postkolonialnej*, „Anuari de Filologia. Llengües

w wieku XIX. Pozwala na ukazanie, jak określone wzorce kulturowe kształtują mentalność, ograniczając sposób myślenia i rozumienia „innych”, nawet przy dobrej woli przyświecającej jednostce. Korczyński, przywołany we wspomnieniu żony, stanowi ideał przełamywania stereotypów związanych z wartościowaniem ludzi ze względu na ich wygląd, status społeczny, warunki życia. Postawa Andrzeja i jej niemal organiczna niemożność – mimo dramatycznych starań – zmiany tej postawy, pozwala się zastanowić, dlaczego i współcześnie ten problem nadal istnieje. Temu zagadnieniu jest poświęcona wiązka zadań do tekstu poświęconego Korczyńskiej. Ma uruchomić refleksję nad „typowym” stosunkiem do tego, co zbyt mocno odbiega od naszych kulturowych przyzwyczajzeń, zwłaszcza jeśli łączą się one równocześnie ze stosunkiem władzy i zależności, relacją dominującego i zdominowanego, jak w wypadku relacji między bogatym ziemiaństwem a chłopami w dziewiętnastowiecznym społeczeństwie polskim, ale i współczesnym społeczeństwie, w którym te nierówne relacje – choć o innym charakterze – nadal istnieją.

Kolejną strategią, jaką wybrałam, była intertekstualność. Do tej wiązki zadań wykorzystałam obraz Józefa Simmlera *Portret Julii Simmlerowej* z 1863 roku¹⁸. Ryszard Nycz podkreśla, że o strategii intertekstualnej możemy mówić wtedy, kiedy będziemy w stanie połączyć problemy wynikające z relacji między różnymi tekstami kultury, dzięki czemu ich wzajemne uwarunkowania tworzą – jak pisze – „szansę rozpatrzenia związków między tekstem literackim a jego społecznym, historycznym, kulturowym kontekstem w ramach spójnej perspektywy metodologicznej oraz jednorodnej aparatury pojęciowej”¹⁹. Z intertekstualnością mamy do czynienia wówczas, kiedy dialog między dziełami staje się zasadniczym komponentem interpretacyjnym. W zaproponowanej wiązce tym zasadniczym komponentem staje się z jednej strony przykład zindywidualizowanej żałoby (Andrzeja Korczyńska), a z drugiej – jej kulturowy wzorzec, będący efektem konkretnej sytuacji historycznej (powstanie styczniowe – 1863), związanej z walką o niepodległość i sposobami radzenia sobie z powstańczą klęską. Zderzenie fragmentu powieści Orzeszkowej z portretem namalowanym przez Simmlera pozwala uświadomić uczniom, że każde dzieło istnieje w kulturowej przestrzeni różnych, korespondujących ze sobą tekstów, ale też każdy człowiek funkcjonuje wśród określonych wzorców, w które się wpisuje i jest – niejako poza swoją wolą – również w nie wkomponowany.

i Literatures Modernes” (Anu.Filol.Lleng.Lit.Mod.) 3/2013, s. 61–67 (<https://docplayer.pl/17862322-Od-kolonializmu-do-literatury-postkolonialnej.html> [dostęp: 1.04.2017]), i E. Domańska, *Badania postkolonialne*, <http://ewa.home.amu.edu.pl/Domanska,%20Badania%20postkolonialne.pdf> [dostęp: 29.01.2018]).

¹⁸ J. Simmler, *Portret Julii Simmlerowej*, 1863, olej na płótnie, 135x95 cm, Muzeum Narodowe w Warszawie, <http://artyzm.com/obraz.php?id=12047> [dostęp: 27.11.2016]. Zdjęcie biżuterii: <http://3obieg.pl/czarna-bizuteria-doby-powstania-styczniowego> [dostęp: 27.11.2016]

¹⁹ R. Nycz, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, „Pamiętnik Literacki” 1990, nr 81/2, s. 101.

Ukazanie przenikania się niejednorodnych tekstów kultury pozwoliło na pełniejsze zrozumienie funkcji żałoby w świadomości zbiorowej.

b) „Wydobyć się” na tożsamość – *Bańka mydlana*

E. Orzeszkowa, *Bańka mydlana* [fragment]

Streszczenie części przed fragmentem:

Adwokat Mirewicz, mąż Anny i ojciec małej Jańci, romansuje z goszczącą w ich domu daleką krewną, Paulą. Mirewicz i Paula wcale nie kryją się przed Anną ze swoim uczuciem, skazując ją tym samym na liczne upokorzenia. Na przejawy buntu Anny wobec tej sytuacji – Paula reaguje histerią, a Mirewicz – urazą. Akcja rozgrywa się po jednej z takich scen.

Mirewicz siedział w pracowni, w zmroku, w posępnej zadumie pogrążony. Być może, iż w umyśle jego, zdolnym i skłonny do krytycyzmu, zrodziła się uwaga, że Paula, jako kobieta wyższa, nie powinna się bawić w te podjazdowe batalie docinków i przygryzków, które on w myśli swej po prostu „babskimi” zazwyczaj nazywał. Powinnaby ona wysoko, wysoko wznosić się nad małostki takie. Z innej przeciw strony, w naturze tak bogatej są sprężyny tak rozmaite, tak liczne. Anna! cóż? biedna, poczciwa, kochana Anna, nie może zrozumieć ani jego, ani jej, nie jest zdolną wnieść się do łagodnego wyrozumienia tej strasznej, lecz zarazem rozkosznej sytuacji, w której siłą konieczności, siłą obu natur swych znaleźli się, znaleźć się musieli! Tak myślał, gdy nagle uczył na ramieniu swym dotknięcie czyjejś ręki. Podniósł głowę i ujrzał Annę, która stała przy nim i której twarz wydawała się w zmroku bardzo bladą.

– Jasiu – rzekła z cicha – chciałabym z tobą pomówić...

Wiedział zawsze, że przyjdzie chwila, w której zechce ona z nim pomówić, zawsze myślał o chwili tej z przykrością i wdzięcznym był Annie, że dotąd jeszcze mu jej nie sprowadzała. Milczał.

– Jasiu, ciszej jeszcze powtórzyła Anna, – ja nie chcę ci dokuczać; ja wiem, że... tobie trzeba czego innego... Lecz chcę tylko zapytać cię, czy ty, Jasiu... tak sobie tylko... dla rozrywki, czy na serio?...

Na żaden sposób jasno i płynnie wypowiedzieć nie mogła pytania swego. Głos jej wiązał w gardle, stawała się coraz bledszą. Mirewicz, silnie zarumieniony, wstał. Wziął w dłonie swe obie ręce Anny i, cicho, prędko, mówić zaczął:

– Nigdy jeszcze w życiu nie skłamałem. Brzydę się kłamstwem. To, o czym myślisz, poważne jest, bardzo poważne. Czy myślisz, że ja także nie cierpię? Wiesz przecież, że łotrem nie jestem, a ty... Jańcia... Ale trudno... Stało się! Są czasem konieczności... Zresztą, prędzej czy później, ona odjedzie stąd, a ja? Cokolwiek bym przecierpiał, nie opuszczę cię, ani Jańci, nie...

[...]

Stylistyka listu, zostawionego przez Annę na biurku Mirewicza, była żadna, i ortografia nieosobliwa, a zawierał on słowa następujące [...]:

„Najdroższy Jasiu! Nie wiem, co pomyślisz sobie o mnie, i jak ci się to podoba, ale ja inaczej zrobić nie mogę. Wyjeżdżam z domu dla dwóch przyczyn: raz, że nie chcę tobie życia zatruwać; po wtóre, że wstyd mi mieszkać z tobą, nie będąc już prawdziwą twoją żoną. Dopóki byłam pewną, że masz dla mnie szacunek i przywiązanie, i dopóki pracowaliśmy razem i staraliśmy się dla naszej Jańci o lepszą przyszłość, niż

nasza, uważałam siebie za twoją prawdziwą żonę. Teraz co innego. To nic, że ksiądz połączył nas przed ołtarzem, ale gdzie ludzie nie kochają się wzajemnie i razem o wszystkim nie myślą, tam nie ma prawdziwego małżeństwa, i kobieta darmo je chleb, zapracowany przez męża, a mąż, kochając drugą, ani pocziwym, ani szczęśliwym być nie może. Ja darmo chleba twego jeść nie chcę, i znosić, nie wiedząc za co, ciężkie poniżenia; a najwięcej nie chcę, abyś ty, Jasiu, przeze mnie miał plamę na honorze swoim i zgryzotę w sercu. Ja cię kocham nad życie, i wołałabym umrzeć, niżeli żyć, myśląc, że staję na drodze do twego szczęścia. Przyznam się tobie także, że nie mogę patrzeć na marnowanie twojej pracy i twego dobra, które przecież jest także dobrem naszego dziecka. Kłócić się z tobą nie chcę, bo masz prawo do swego, i moje wymówki gorzej by jeszcze twoje życie zatruiły. Ale widzieć, jak gubisz siebie i narażasz przyszłość dziecka, i milczeć, to tak samo, jakby tobie w tym dopomagać. Wyjeżdżam tedy, mój kochany, najdroższy Jasiu. Jadę do Onwilu, gdzie mieszkać będę z Józią i suknie szyć. Mam nadzieję, że jak przed pobraniem się naszym roboty i chleba nigdy mi nie brakło, tak i teraz nie zabraknie. A i to jeszcze myślę sobie, że jak zobaczysz, że ja także żadną próżniaczką ani niedołągą nie jestem, i niezależność, choć ubogą, zapracować sobie umiem, to będziesz mię więcej szanował, niż gdybym siedziała w twoim domu, i ani serca, ani zaufania twego nie mając, płakała, czy kłóciła się z tobą. Mój drogi Jasiu, kiedy to piszę, serce okropnie mnie boli, i żeby nie Jańcia, chciałabym lepiej umrzeć, ale żalu do ciebie ani gniewu nie mam. Byłam z tobą bardzo szczęśliwa, i dziękuję ci za to. Prawnikiem jesteś, to pewno wiesz, czy możesz rozwieść się ze mną, czy nie. Jeżeli możesz, ja ci na przeszkodzie nie stanę, owszem, dopomogę tak, jak zechcesz i jak będzie trzeba. Jeżeli nie, to cóż robić? Każde z nas będzie musiało przecierpieć swoje. O Jańcię bądź spokojny. Naturalnie, że biorę ją z sobą, ale mam nadzieję, że i jej przy mnie chleba nie zabraknie. Gdybym kiedy zobaczyła, że dziecko potrzebuje dla zdrowia lepszych wygód, albo, jak przyjdzie czas uczyć ją, napiszę do ciebie, abyś pieniędzy przysłał, bo to twoje dziecko, dla którego masz obowiązki. Tymczasem dwa razy na miesiąc donosić ci będę o zdrowiu Jańci, a jeżeli chcesz, to i o swoim także zdrowiu i powrocie. Teraz jednakowoż pieniędzy nie przysyłaj, bo na pierwsze wydatki sprzedałam swoją jedwabną suknię i swoją biżuterię, a potem znajdzie się i zarobek, i mówię ci to na pewno, że dopóki Jańcia potrzebować tego nie będzie, jeżeli przyslesz – odeślę. A teraz żegnaj cię, mój najdroższy Jasiu, może na zawsze.

A może być i tak, że rozczarujesz się kiedy do tej, którą tak mocno pokochałeś. Wtedy pomyśl sobie, że masz na świecie prawdziwą przyjaciółkę, która porzuca cię teraz nie z gniewem i nie z nienawiścią, ale tylko dlatego, że nie chce, abyś ty cierpiał przez nią, i dlatego także, aby samej nie być przy tobie, Bóg wie kim, niewolnicą jakąś, znoszącą wszystkie obrazy i poniżenia. Więc jeżeli spotka cię smutek jaki, czy ciężki kłopot, czy bolesny zawód, pamiętaj, że ja zawsze cierpieć z tobą i pocieszać cię, jak mogę i umiem, gotowa jestem i będę, bo kocham cię, mój Jasiu, bardzo, nad wszystko, i kochać będę do grobu²⁰.

Lekcje poświęcone *Bańce mydlanej* wprowadziły problematykę budowania przez kobiety własnej tożsamości, kiedy podważano ich prawo do samostanowienia o sobie, edukacji czy pracy. Tekst Orzeszkowej to studium kobiet, dla których autonomia i poczucie własnej godności są podstawą ich skromnej

²⁰ E. Orzeszkowa, *Bańka mydlana* [w:] *też*, *Pisma zebrane*, t. 18, Warszawa 1949, s. 461–462, 467–469.

egzystencji. Sposób zaprezentowania głównej bohaterki to próba zobrazowania życia kobiety w taki sposób, by wyzwolić w odbiorcach refleksję na temat braku partnerstwa w małżeństwie. Anna Mirewicz jest zależna od męża – adwokata, mimo że jeszcze przed ślubem była wykwalifikowaną pracującą krawcową. To ważna informacja, ponieważ ukazuje szansę na finansową niezależność bohaterki, z której później skorzysta. Walka o kobiecą finansową niezależność była jednym z celów tekstów publicystycznych Orzeszkowej. Dlatego propagowała w nich ideę zatrudniania kobiet m.in. w zawodach rzemieślniczych. W studium *O kobiecie* przedstawiła przykład szkoły, która powstała w Warszawie w roku 1874, gdzie kształciły się przyszłe krawcowe, kwiaciarki, introligatorki, rękawiczniczki, specjalistki kroju bielizny, kobiety-szewcy czy buchalterki. Pisarka zwracała uwagę, że zakłady kształcenia rzemiosł dla kobiet rozwijają się nie tylko w Warszawie, ale także na prowincji. Dzięki temu coraz więcej z nich pracuje zgodnie z wykształceniem²¹. Przedstawiona w opowiadaniu sytuacja jest więc w tym świetle w pełni prawdopodobna.

Wykorzystanie krytyki feministycznej (pierwsza wiązka) i antropologii kulturowej (druga) pozwoliło na stworzenie zadań związanych z rozwojem przez bohaterkę własnej tożsamości i sposobów oswobodzenia się z poniżającej sytuacji, która łączy się również z odzyskiwaniem przez nią samodzielności ekonomicznej i mentalnej, mimo że wydaje się nadal zniewolona kulturowymi schematami nakazującymi kobiecie oddanie czy wszechwybaczenie. Bliżej zaprezentuję wiązkę trzecią, w której dzięki psychoanalizie można zobaczyć, jaką pracę trzeba wykonać, by spróbować „wykuć” własną tożsamość.

Temat: Czego Anna Mirewicz nie wie o sobie? Eliza Orzeszkowa, *Bańka mydlana* [fragment].

Zachowanie Anny z psychoanalitycznego punktu widzenia możemy spróbować wyjaśnić, przywołując poglądy Freuda, który twierdził, że podstawowy lęk u kobiet, to lęk przed utratą miłości o charakterze samoniszczącym²². Uznał on, że skoro „tendencje masochistyczne oznaczają między innymi emocjonalną zależność, a dążenie do pozyskania czyjegoś uczucia jest jednym z zasadniczych narzędzi obrony przed lękiem, to lęk przed utratą miłości jest cechą typowo masochistyczną”²³. Mirewicz, myślący jedynie o sobie samym, oczekiwał od Anny „współczucia” dla swojego cierpienia wynikającego z „zakochania się” w innej. Anna, przyzwyczajona i utwierdzana przez męża do niskiej samooceny, nazywanej w dyskursie emancypacyjnym „negatywną tożsamością”²⁴, musi rzeczywiście dokonać aktu bolesnej transgresji, by zbuntować

²¹ Por. E. Orzeszkowa, *O kobiecie*, Warszawa 1891, s. 68–69.

²² Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, przeł. S. Kempnerówna i W. Zaniewicki, Warszawa 1957, s. 336–337.

²³ K. Horney, *Nowe drogi w psychoanalizie*, przeł. K. Mudyń, Warszawa 1987, s. 106.

²⁴ Por. J. Kucharska, *Model rozwoju tożsamości feministycznej – założenia, korelaty, implikacje*, „Psychoterapia” 2012, nr 1 (160), s. 15.

się przeciwko temu rodzinnemu układowi. Tym bardziej że jej mąż nawet nie zdaje sobie sprawy, że całkowicie od niego zależna Anna może to uczynić.

Jeden z badaczy związków literatury z psychoanalizą, Frederick Crews, napisał: „Literatura powstaje z pobudek czy motywów i o nich traktuje, psychoanaliza zaś jest jedyną, jak dotąd teorią pobudek i motywacji, jaką ludzkość wymyśliła”²⁵. Cytat ten można odnieść i do samej Elizy Orzeszkowej, która – utożsamiając się z przedstawicielkami swojej płci – odczuwała potrzebę podejmowania trudnego dyskursu na temat psychicznego podporządkowania się kobiet mężczyznom. Dzieje się tak dlatego, że psychoanaliza określa akt twórczy jako odtwarzanie doświadczeń, rozładowywanie niepokojów wewnętrznych, ale także jako nawiązywanie próby kontaktu z innymi, w tym wypadku z czytelniczkami tekstu, by mogły szukać dla siebie inspiracji w dokonywaniu życiowych zmian. Wybrany fragment *Bańki mydlanej* ukazuje żonę, która w spektakularny sposób decyduje się odejść od męża, a jednocześnie pisze do niego list, gdzie ujawnia zgoła inne pragnienia niż owo deklarowane postanowienie o samodzielnym życiu. Anna chciałaby, żeby było jak dawniej, odchodząc wyznaje mężowi miłość, a gdyby on znudził się Paulą, zgłasza gotowość powrotu. W treści listu widać jej wewnętrzne rozdarcie. Karen Horney, w rozważaniach nad psychologią kobiety, zauważa:

miłość i poświęcenie zaczęto traktować jako specyficzne kobiece ideały i zalety. [...] odkąd stosunek do mężczyzn i dzieci stał się dla kobiety jedyną bramą do szczęścia, bezpieczeństwa i prestiżu, odtąd miłość stanowiła dla niej realną wartość, którą można by porównać z działalnością mężczyzn związaną z umiejętnością zarabiania pieniędzy. A zatem, wychodzenie poza sferę emocjonalną było nie tylko niemile widziane, ale i dla samej kobiety stawało się czymś drugorzędnym²⁶.

List Mirewiczowej odzwierciedla tę dychotomię (odejście – a niechęć do zmiany). Postępowanie Anny, czyli sposób wypowiedzania się podczas rozmowy z mężem oraz mowa ciała, ujawniają jej stan wewnętrzny. Yvon Belaval zwraca uwagę na rolę „poszerzania idei symbolu”²⁷, dzięki czemu jego rozumienie psychoanalizy obejmuje obrazy i wyrażenia słowne. Taki sposób postrzegania funkcji Freudowskiego symbolu umożliwi szersze spojrzenie na to, czym jest „niewiadoma” (wybór nowego życia bez męża) dla bohaterki opowiadania.

²⁵ F. Crews, *Czy literaturę można poddać psychoanalizie?*, przeł. M.B. Fedewicz [w:] *Psychoanaliza i literatura*, red. M. Głowiński, P. Dybel, Gdańsk 2001, s. 79.

²⁶ K. Horney, *Nowe drogi w psychoanalizie...*, 107.

²⁷ Por. Y. Belaval, *Psychoanaliza, literatura, krytyka*, przeł. J. Lekczyńska [w:] *Psychoanaliza i literatura*, red. M. Głowiński, P. Dybel, Gdańsk 2001, s. 97–122.

Komentarz wstępny do wiązki

Zdaniem Anny Janus-Sitarz poprzez lekturę „stwarzamy samego siebie”²⁸. Przywołana we fragmencie historia wydaje się odległa (XIX wiek), ale problemy w niej poruszane wcale w przeszłość nie odeszły i korespondują – na co wskazywały testowane lekcje – z bezpośrednimi doświadczeniami młodzieży. Analizie psychoanalitycznej zostanie poddana główna bohaterka utworu – Anna Mirewicz. Podczas pracy uczniowie będą szukać ukrytych treści poza tymi, które są bezpośrednio wypowiedziane, a następnie spróbują je wyjaśnić. Ten sposób pracy wiąże się z tym, że psychoanaliza skupia się na ukrytych znaczeniach. Dostrzegamy je, kiedy postępowanie Anny, sposób mówienia oraz mowa ciała ujawniają jej stan wewnętrzny. Te ukryte znaczenia mają w psychoanalizie podwójną wartość, ponieważ obserwując niepowtarzalność jednostkowego doświadczenia, jednocześnie możemy szukać dla niego uogólnienia, które daje szansę na odczytania uniwersalne.

Zadanie 1.

a) Jak zachowuje się Anna podczas rozmowy z mężem?

b) O czym świadczy to zachowanie?

Przykładowe odpowiedzi:

a)

- delikatnie dotyka jego ramienia,
- mówi cicho, bardzo cicho, jeszcze ciszej,
- głos więźnie jej w gardle, robi się coraz bledsza,
- mówi do niego czule, tkliwie: „Jasiu” – mimo że doskonale wie o jego zdradzie.

b)

- jest niepewna, wrażliwa, niespokojna,
- trudno jej mówić o swoich uczuciach, nie wie, jak o nich mówić,
- boi się, obawia się tego, co usłyszy,
- przyjmuje postawę osoby podporządkowanej,
- zachowuje się tak, jakby była czemuś winna, jakby za coś przepraszała,
- zgodzi się ze wszystkim, co mąż powie i co zrobi,
- mamy wrażenie, że przychodzi niejako po wyrok,
- zachowuje się, jak osoba długo poddawana przemocy.

Zadanie 2. Co zdradza – cytowana poniżej – wypowiedź Anny? Czego jest świadoma, ale podświadomie nie chce wiedzieć?

– Jasiu, ciszej jeszcze powtórzyła Anna, – ja nie chcę ci dokuczać; ja wiem, że... tobie trzeba czego innego... Lecz chcę tylko zapytać cię, czy ty, Jasiu... tak sobie tylko... dla rozrywki, czy na serio?...

²⁸ A. Janus-Sitarz, *Wolność i etyka czytania heremeneuty* [w:] *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 209.

Przykładowe odpowiedzi:

- a) Czego jest świadoma?
- jest świadoma swojej niższości w stosunku do męża i do jego kochanki („Wiem, że ci trzeba czegoś innego”),
 - jest świadoma zdrady,
 - jest świadoma konieczności wyjaśnienia sytuacji.
- b) Czego może być nieświadoma?
- z góry stawia siebie w pozycji ofiary,
 - przyjmuje postawę poddańczą,
 - nie chce usłyszeć prawdy, jej słowa wskazują, że od dawna wie o zdradzie, ale łudzi się, że to nieprawda; ma nadzieję, że mąż prowadzi rodzaj zabawy i nadal ją kocha, a nie Paulę; ta nadzieja dowodzi, że podświadomie wynajduje wszelkie możliwe usprawiedliwienia dla postępowania Jana,
 - daje Janowi przyzwolenie na romans, jeśli on nie traktuje go poważnie,
 - zaklina rzeczywistość: chciałaby, żeby romans męża nie był prawdą, bo nie jest w stanie jej przyjąć.

Zadanie 3. Jak sądzisz, o czym świadczą następujące fragmenty listu Anny do męża? Co ujawniają bezpośrednio, a co pośrednio?

Praca w trzech grupach

Fragmenty:

- a) „Ja darmo chleba twego jeść nie chcę, i znosić, nie wiedząc za co, ciężkie poniżenia; a najwięcej nie chcę, abyś ty, Jasiu, przeze mnie miał plamę na honorze swoim i zgryzotę w sercu. Ja cię kocham nad życie, i wolałabym umrzeć, niżeli żyć, myśląc, że staję na drodze do twego szczęścia”.
- b) „Kłócić się z tobą nie chcę, bo masz prawo do swego, i moje wymówki gorzej by jeszcze twoje życie zatruiły”.
- c) „Więc jeżeli spotka cię smutek jaki, czy ciężki kłopot, czy bolesny zawód, pamiętaj, że ja zawsze cierpieć z tobą i pocieszać cię, jak mogę i umiem, gotowa jestem i będę, bo kocham cię, mój Jasiu, bardzo, nad wszystko, i kochać będę do grobu”.

Bezpośrednio	Pośrednio
<p>a)</p> <ul style="list-style-type: none"> • chce się usunąć, by nie być mu ciężarem („darmo jeść chleba”), ale też nie zgadza się na poniżenie wynikające z dwuznacznej sytuacji (być jakby „drugą” żoną); • kocha męża i chce się usunąć, by nie stawiać go w dwuznacznej sytuacji: kogoś, kto ma żonę i kochankę – w dodatku pod w tym samym dachem; • chce się usunąć, by nie być dla niego przeszkodą w dążeniu do szczęścia; 	<p>a)</p> <ul style="list-style-type: none"> • cytowany fragment pełen jest sprzeczności: opuszcza męża, by nie czuć poniżenia, a równocześnie opuszcza go, „by darmo nie jeść chleba”, by nie zagradzać mu drogi do szczęścia, by nie „plamić” jego honoru – wskazuje to na jej stan emocjonalny, ale i moralne zagubienie. Upomina się niby o swoje prawa, ale na pierwszym miejscu stawia potrzeby i pragnienia męża (nawet do zdrady); • chciałaby być traktowana jak partnerka, ale sama siebie tak nie traktuje; • swoich obowiązków domowych nie ocenia w kategoriach pracy („darmo je chleb”); • nie jest w stanie walczyć w otwarty sposób o należne jej prawa żony; • czuje się poniżana przez męża, ale nie widzi, że sama się także poniża;
<p>b)</p> <ul style="list-style-type: none"> • nie chce wszczynać awantur wywołanych zdradą męża i stałą obecnością jego kochanki; • uważa, że mężczyzna ma „prawo do swego”, czyli obowiązują go inne normy niż kobietę, włącznie ze zdradą. 	<p>b)</p> <ul style="list-style-type: none"> • żona, która głośno upomina się o swoje prawa, może więcej stracić niż ta, która usuwa się w cień; • kobieta, która walczy o swoje prawa, tylko „zatrui” życie mężowi, a mężowi życia zatruwać nie wolno; • poddańczy, wykluczający partnerstwo stosunek do męża: lepiej się usunąć, by tylko nie narażać go na nieprzyjemności i liczyć na to, że ta pokora może przynieść jakiś pozytywny efekt.
<p>c)</p> <ul style="list-style-type: none"> • zawsze będzie go w ciężkich chwilach wspierać; • mąż ma w niej dozgonnego przyjaciela, który zawsze przyjdzie mu z pomocą; • ukazuje mu swoją wspaniałomyślność i oddanie – mimo tego, co jej zrobił; • bez względu na okoliczności – jej miłość do męża nigdy nie wygaśnie, bo jest wieczna. 	<p>c)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ma nadzieję, że męża spotka jakieś nieszczęście, które spowoduje, że ona będzie mogła do niego wrócić, by go pocieszyć, wspomóc, być przy nim; • za wszelką cenę chce mu udowodnić, że nigdy i nigdzie nie spotka tak kochającej, wiernej i oddanej osoby; • terroryzuje go swoim oddaniem i poświęceniem; • pewnie podświadomie liczy, że gdy mąż „zestawi” ją z kochanką, to zobaczy, że jest od niej lepsza i zostawi kochankę.

Zadanie 4. Zastanówmy się – na podstawie listu – jak Anna widzi siebie w relacji z mężem? Jak pisze do Jana o swoim cierpieniu i o czym to świadczy?

Przykładowe odpowiedzi:

- widzi siebie jako osobę, wobec której mąż nie ma żadnych powinności, mimo że to on ją skrzywdził;
- cierpi, ale w taki sposób, by nie zaniepokoić męża, nie chce, żeby się martwił o nią, niepokoił;
- prowadzi dom, opiekuje się dzieckiem, ale sama nie traktuje swojej pracy w domu jako prawdziwej pracy i uważa siebie za „próżniaczkę”, której mąż ma prawo nie szanować, jeśli już jej nie kocha;
- jeśli w nowej sytuacji (sytuacji żony zdradzanej) ma zyskać jego szacunek – to powinna iść do pracy, za którą otrzyma wynagrodzenie, by mogła sama się utrzymać;
- jest gotowa w każdej chwili wrócić do męża, jeśli tylko kochanka go opuści;
- pisze, że wolałaby umrzeć, niż go zmartwić; cierpi, ale martwi się głównie nie o siebie i dziecko, ale o niego, i o to, co on o niej pomyśli, czy zasłuży na jego szacunek.

Zadanie 5. Dlaczego Anna nie chce, żeby mąż kontaktował się z nią i narzuca jednostronną formę korespondencji: ona do męża?

Przykładowe odpowiedzi:

- może chodzi o to, że chce mu pokazać, jak dobrze sobie radzi, ale boi się, że jego listy będą ją ranić i rozbudzać w niej tęsknotę; w ten – najprawdopodobniej nieświadomy – sposób próbuje chronić siebie przed kolejnymi cierpieniami;
- może chce sama decydować o sobie, a w wypadku korespondencji z mężem czułaby się zobowiązana dostosować do jego rad i zaleceń;
- nie chce wiedzieć, co dzieje się u Jana, i tym samym wzbudzać u siebie nadziei, że on za nią tęskni, a kochanka właśnie się wyprowadziła;
- być może chce doprowadzić do sytuacji, że mąż za nią zatęskni.

Zadanie 6. Jak to, czego Anna nie jest świadoma, wpływa na jej postawę życiową i tożsamość? Jak to, co niejawne, może wpływać na nasze zachowanie?

do dyskusji w grupach i zreferowania ustnego/pisemnego stanowisk

Przykładowe odpowiedzi:

- podświadomie Anna pisze ten słuźalczy list, bo wie, że mąż może ją łatwo zniszczyć – jest prawnikiem i jako prawnik ma władzę, by to zrobić, więc ten list może ujawniać jej strach: z góry uprzedza jego ruchy, może się bać, że on zabierze jej dziecko;
- nie chce jego pomocy finansowej, żeby nie stwarzać sytuacji, w której mąż może poczuć niechęć i irytację, a więc wyraża nieświadomą obawę;

- chce wyrzucić na nim pozytywne wrażenie i zmusić do refleksji, być może poruszyć jego serce, ale zarazem w sposób nieświadomy terroryzuje go swoim oddaniem, poświęceniem;
- pragnie mu zaimponować, że podjęła tak stanowczą decyzję (podświadomie się niepokoi, jak on zareaguje), ale równocześnie czyni z siebie osobę całkowicie zależną od jego zdania, opinii, akceptacji, jakby mogła mieć wartość tylko wtedy, kiedy odbija się w jego lustrze;
- chciałaby, żeby zobaczył w niej kobietę postępującą racjonalnie, a nie emocjonalnie, ale podświadomie kieruje się tylko emocją: pragnieniem uznania w oczach męża, jakby sama dla siebie, bez niego, tego znaczenia nie miała;
- pragnie pokazać, że może być jego partnerką (jak Paula), że ma godność, potrafi być samodzielna, ale równocześnie pokazuje, że nią nie jest i nigdy nie będzie, bo w swoim mniemaniu jest kimś gorszym, zależnym, poddanym, niewolniczo podporządkowanym pragnieniom i oczekiwaniom męża;
- jej akt buntu przeciwko sytuacji domowej (wyjazd, własna praca) jest zarazem aktem poddania się, bo w każdej chwili – na wezwanie męża – z niego zrezygnuje, powróci i wszystko wybaczy;
- jest odważna, samodzielna, ale podświadomie pozostaje całkowicie zależna od męża, jakby nie miała własnej tożsamości; najwidoczniej nie wie, że dopiero gdy ją zyska – może stać się prawdziwie samodzielna, wolna i odważna.

Orzeszkowa po lekcyjnej konfrontacji

Swoje refleksje po przeprowadzeniu lekcji zacznę od przytoczenia słów testującej nauczycielki. Napisała ona, że uczniom „spodobało się, że mają szukać odpowiedzi, czego człowiek nie wie o sobie, ponieważ ten problem dotyczy także ich”²⁹, wskazywała, że poszukiwanie ukrytych znaczeń, sprowokowane przez pytanie, czego Anna Mirewicz nie wie o sobie, bardzo zaangażowało młodzież pod względem emocjonalnym i intelektualnym, gdyż: „Uczniowie zastanawiali się nad pojęciami *świadomie i nieświadomie* i co z tego *nieświadomie* może wynikać dla bohaterki oraz dla nich, jako badaczy tekstu”. Zaznaczała, że ta propozycja lekcji:

pozwała zrozumieć, dlaczego bohaterka stawiała siebie w pozycji ofiary, była uległa wobec męża, oszukiwała się, pozwalała traktować jak głupią i tak też myślała o sobie. Zrozumienie tego mechanizmu pozwoliło uczniom na prowadzenie samodzielnych wniosków interpretacyjnych.

²⁹ Nauczycielka I LO. Por. Nieopublikowane materiały projektu MNiSW w ramach NPRH: „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” (2016–2019). Wszystkie pozostałe odwołania pochodzą z tego źródła.

Zdaniem niektórych uczniów kobieta była ofiarą konwencji społecznych, które nie pozwalały jej myśleć o sobie jako równej mężowi. Dowodzili, że widać to w sposobie mówienia czy mowie ciała, bo wtedy ujawniał się jej stan wewnętrzny. Z bardzo dużym zaangażowaniem wyjaśniali, jaką funkcję pełnią tak zwane „ukryte znaczenia”, chociaż było to zadanie niełatwe, wymagające wyjścia poza rozumienie dosłowne.

Bardzo żywą dyskusję wywołał problem samoświadomości Anny dotyczącej jej relacji z mężem („Jak pisze do Jana o swoim cierpieniu i o czym to świadczy?”). Zdaniem uczniów choć Mirewiczowa czuje, że mąż ją skrzywdził, to równocześnie uważa, że nic nie jest jej winien. Więcej, kobieta nie chce martwić męża, że sprawił jej cierpienie. Wyprowadzając się, nie chce od niego żadnych pieniędzy. Młodzież uznała za bardzo niepokojące to, że Anna nie docenia własnej pracy, którą rzetelnie wykonuje w domu, przyczyniając się w ten sposób do oszczędzania domowych funduszy. Wprawdzie wszyscy mówili, że Mirewiczowa bardzo kocha męża, ale gdy chodziło o ocenę tej miłości, to już głosy były podzielone. Jedni uważali, że miłość nie usprawiedliwia niskiej samooceny, natomiast inni twierdzili, że miłość usprawiedliwia wszelkie zachowania. Emocjonalne zaangażowanie młodzieży doprowadziło do prawdziwego sporu, który nie zakończył się jednoznacznym rozstrzygnięciem.

Interesującym materiałem okazały się uczniowskie wypowiedzi na temat podsumowującego lekcję zadania: „Jak to, czego Anna nie jest świadoma wpływa na jej postawę życiową i tożsamość? Jak to, co niejawne może wpływać na nasze zachowanie?”. Jeden z uczniów zauważył, że Anna nie ma świadomości, jak bardzo jest zależna od męża. Nawet gdy odchodzi, powiela wcześniejsze wzorce podległości. Ten ważny komentarz znalazł poparcie w innej wypowiedzi, w której uczeń stwierdził, że Anna, mimo wyprowadzki, wciąż pozostaje mentalnie podporządkowana decyzjom Jana. A to dlatego, że gdyby mąż zechciał do niej wrócić, byłaby gotowa żyć tak jak wcześniej. Nie widzi, że trzeba by było zmienić ich relacje. Nie jest tego świadoma. Nie rozumie, że jej poddańczość wyzwala w Mirewiczu negatywne zachowanie. Młodzież podkreślała, że Anna wbrew sobie przyzwala na karygodne postępowanie męża. Jej odejście nie zmieniło jej rozumienia relacji żona-mąż. Mirewiczowa nie dostrzega, że jej problemy małżeńskie wynikają z jej uległości i niskiej samooceny, która polega na tym, że ona nie docenia swojej pracy, gospodarności, dbałości o dom. Nie traktuje swoich zajęć jak pracy zawodowej. To niedocenywanie siebie pozbawia ją poczucia własnej tożsamości. Mirewicz, choć wykształcony, jest też uwikłany w schematy kulturowe i jeśli żona nie zmieni swojej postawy, sam niczego nie „zreformuje”³⁰. Nauczycielka testująca narzędzie tak podsumowała lekcję:

³⁰ Przykładowe wypowiedzi uczniów: „Anna opuściła męża, mimo że bardzo go kochała. Z jej listu wynika, że psychicznie nadal nie jest osobą niezależną i pragnie, by Mirewicz zreflektował się”. „Postać Anny można ocenić dwojako. Z jednej strony podjęła trudną i obciążoną ryzykiem decyzję o wyprowadzce, co świadczy o jej odwadze, jednak z drugiej strony bohaterka wciąż pozostaje psychicznie związana z mężem. Jest w stanie o wszystkim

Klasa starała się szukać odpowiedzi w zachowaniu Anny, które dla wielu wydawało się niezrozumiałe. Dyskutowali ze sobą, kłócili się i w ten sposób odkrywali prawdę o Annie. Świadomość, że moje zachowanie, postawa, samoocena, widzenie siebie w relacjach wynika z presji kulturowej i wychowania pozwoliło na pogłębienie interpretacji.

Podkreśliła też wartość wykorzystania psychoanalizy jako strategii pracy z tekstem na lekcjach polskiego, zaznaczając, że to „inny sposób obserwacji bohatera tekstu niż w tradycyjnych scenariuszach lekcji”. Ponadto lekcja pozwoliła na to, że uczniowie mogli spojrzeć na siebie w kontekście problemów z odległego dziewiętnastego wieku i zmobilizować się do – sprowokowanej przez pisarkę – autorefleksji. Dlatego tak żywo reagowali, interpretując fragmenty tekstu. Zdrada jest tematem budzącym zainteresowanie młodzieży. Relacje małżeńskie, problemy w związku, rozstanie to zagadnienia wyzwajające emocje. „Nudna” Orzeszkowa podjęła temat, który współcześnie angażuje uczniów do pracy z tekstem, szczególnie wtedy, kiedy mogą zaobserwować, jak sami bohaterowie poprzez swoją postawę utrwalają negatywne schematy, które niszczą ich małżeństwo. Okazuje się, że ten sposób pracy z dziełem literackim staje się lekcją życia dla jego odbiorców. Narzędzia odnoszące się do *Bańki mydlanej* zdecydowanie wpłynęły na uczniowską kreatywność interpretacyjną, na ich pobudzenie intelektualne i emocjonalne. Zastosowanie trzech metodologii umożliwiło – za każdym razem – spojrzenie na utwór z innej perspektywy i skonstruowanie odmiennych koncepcji. Odrębne sposoby widzenia tego samego dzieła ujawniły, że interpretacja nie jest jednoznacznym ujawnianiem prawdy o tekście, ale przemyślanym budowaniem sensów, na który wpływ mają zasady związane z analizą tekstu oraz postępowanie osób interpretujących, w tym wypadku grupy szkolnej.

Proces testowania narzędzi wykorzystujących alternatywne wobec strukturalizmu strategie pracy z tekstem prowokował uczniów do koncentracji uwagi i skupienia na tekście; pozwalał na ujawnienie uczniowskiej wnikliwości badawczej. To bardzo się młodzieży podobało, szczególnie zagadnienia problematyzujące, np. „co z tego wynika?”, „jakie konsekwencje spotkają bohaterkę w takiej sytuacji?”, „jakie możliwości ujawnia tekst?” Tego typu polecenia pozytywnie zaskakiwały uczniów i mobilizowały do pracy. Wyraźnie chcieli sprostać stawianym wyzwaniom. Chętnie odwoływali się do tekstu i argumentowali, cytując fragmenty. Łączenie faktów, dzielenie się spostrzeżeniami, wnioskowanie dowiodły, że pragną przyglądać się bliżej i wnikliwiej temu, o czym w tekście mowa. Dużą satysfakcję sprawiało im zaskoczenie wywołane na przykład analizą poszczególnych części tekstu, które wskazywały na sądy

zapomnieć, jeśli Jan rozstanie się z kochanką i zechce do niej wrócić.” „Anna jest w stanie poradzić sobie materialnie i być niezależna finansowo, jednak liczy na to, że mąż będzie chciał odbudować ich związek. Tym samym kobieta pokazuje swoją słabość i powieła wcześniejsze zachowania, czyli wybacza i umniejsza swoją wartość. Taka postawa jest przyzwoleniem dla nagannych zachowań Jana”.

w stosunku do siebie opozycyjne, sprzeczne, które ostatecznie prowadziły do pogłębienia początkowych, z natury rzeczy powierzchownych, rozpoznań w rozumieniu utworu. Najistotniejszą wartością testowanych narzędzi w praktyce lekcyjnej wydaje się jednak uświadomienie uczniom i nauczycielom, że znaczenie utworu naprawdę nie zamyka się w jednej linii interpretacyjnej, i może się zmieniać w zależności od perspektywy, z jakiej mu się przyjrzymy, a przestrzeń szkolnej lektury może być również przestrzenią autentycznej refleksji i autorefleksji. Nawet gdy przedmiotem uwagi są „drugorzędne” bohaterki Prusa czy „nudna” – z założenia – Orzeszkowa.

Karolina Pol-Śrubka
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański

Otwieranie Sienkiewicza w szkole

Nadzieja w interpretacji

W testowaniu stworzonych narzędzi dydaktycznych w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 im. Hipolita Roszczyniańskiego w Rumi wzięło udział stu trzydziestu ośmiu uczniów – z ośmiu klas – zarówno szkoły zawodowej, jak i technikum. Oprócz mnie przygotowane wiązki zadań do tekstów (stanowiących bazę lekcyjnych scenariuszy) testowało czterech nauczycieli-polonistów, uczących w klasach o profilu fryzjerskim, mechanicznym, gastronomicznym lub wielozawodowym. Konceptyjnie narzędzia przygotowano tak, aby realizacja każdego nie przekroczyła dwóch jednostek lekcyjnych. Podstawą prac przygotowawczych były cztery fragmenty tekstów Sienkiewicza, do których zbudowano ciąg zadań, wykorzystujących alternatywne wobec strukturalizmu strategie pracy z tekstem. W ten sposób powstało dwanaście narzędzi dydaktycznych, opatrzonych komentarzem wstępnym i bibliografią, pełniącą funkcję pomocniczą dla testującego propozycję nauczyciela, gdyż – jak słusznie zwraca uwagę Anna Pilch – polonista powinien poszerzać swą wiedzę z zakresu teorii i praktyki interpretacyjnej tekstu¹.

Przygotowywanie narzędzi i znajomość zagadnień teoretyczno-literackich postawiło mnie przed wyzwaniem, o którym pisała Anna Burzyńska:

Jak [...] mówić o doświadczeniu, nie rezygnując z teorii? Jak więc również – uczynić obiektem teoretycznych dociekań «doświadczenie lektury» skoro trzeba w tym przypadku wkroczyć w sferę prywatną, a nawet w pełnym tego słowa znaczeniu intymną, z samej swojej natury niepoddającą się teoretycznym oglądom i osądom? Jak unikać relatywizmu i subiektywizmu, a z drugiej strony – twardych hipotez czy formułowanych wprost spekulacji, których teoria mimo wszystko pragnie jak powietrza? [...] jak myśleć «doświadczenie lektury» nie zmieniając go jednak w tej samej chwili w suchą wizję aksjomatów?²

¹ A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003, s. 292.

² A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 6.

Zależało mi na połączeniu światów funkcjonujących oddzielnie, o czym pisała Krystyna Koziołek:

Oddzielanie kształcenia literackiego w szkole i na uniwersytecie od żywego doświadczenia lektury jest, co najmniej od kilku dekad, głównym problemem nauczycieli i teoretyków dydaktyki literatury³.

Budowanie narzędzi dydaktycznych, o których pisałam, „wymuszało” łączenie porozdzielanych porządków, gdyż niezbędne stało się zbliżenie teorii, dydaktyki i metodyki z indywidualnym doświadczaniem lektury zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W rzeczywistości szkolnej to nauczyciel decyduje, w jaki sposób będzie próbował przybliżyć dzieła literackie uczniom, w jaki sposób będzie kształcić ich umiejętności interpretacyjne, wyzwalać uczniowską inwencję twórczą; inwencję uwolnioną od szkolnych schematów interpretacyjnych, będących również efektem dominującego wciąż, uproszczonego strukturalizmu⁴. Znajomość różnych strategii interpretacyjnych jest bardzo potrzebna nauczycielom, bezradnym wobec kryzysu czytelnictwa, nie po to oczywiście, by je wykładali swoim uczniom, lecz by wcieliili je w życie. Chodzi więc o świadome wykorzystywanie narzędzi teoretycznoliterackich, które pozwoliłyby na „dobrą lekturę” pojmowaną nie tylko jako odkrywanie i ujawnianie prawdy tekstu, lecz jako pobudzającą do kolejnych lektur, których doświadczenie przyniesie nowe doświadczenia⁵.

Pisząc o praktykach lekturowych w rzeczywistości szkolnej, Anna Janus-Sitarz zaznacza, że lekcyjny kontakt z tekstem sprowadza się najczęściej do kształcenia „umiejętności mechanicznego wyszukiwania i wypisywania”⁶ różnego typu materiału informacyjnego, co sprawia, że bliski kontakt z lekturą przestaje mieć dla ucznia jakiegokolwiek znaczenie⁷. Tymczasem szkoła powinna być miejscem, w którym pomaga się młodemu czytelnikowi odnaleźć własną drogę do czerpania przyjemności ze spotkań z literaturą poprzez poznawanie różnorodnych praktyk czytania, gdyż ogólnikowe i powierzchowne czytanie do tego nie doprowadzi⁸. Wykorzystywanie w interpretacji tekstów literackich strategii poststrukturalnych otwiera nauczyciela na podmiotowe traktowanie ucznia, a w centrum jego edukacji stawia właśnie interpretację. Ewa Jaskółowa trafnie zauważa, że:

³ K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 33.

⁴ Por. D. Szczukowski, G. Tomaszewska, *Sztuka interpretacji a lekcja polskiego. Uwagi wstępne* [w:] *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2014, s. 16.

⁵ Por. A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury...*, s. 25.

⁶ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania lektury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 131.

⁷ Por. tamże.

⁸ Por. tamże, s. 367. O konieczności wprowadzania różnych strategii czytaj również w książce A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego...*, s. 36.

Uczeń musi interpretować sam, bo w myśl współczesnych osiągnięć literaturoznawstwa nie ma jednej prawdziwej i skończonej interpretacji dzieła literackiego. Nie ma więc kanonicznych interpretacji, a interpretacje specjalistów różnią się między sobą. Nauczyciel nie może zatem przekazywać jednego, niepodważalnego sposobu odczytania tekstu⁹.

Takie ujęcie interpretacji nie pozwala na odtwarzanie schematów i w tym sensie zabezpiecza uczących i nauczanych przed kontaktem z lekturą jako jedynie powielaniem gotowych rozpoznań. Nowe spojrzenie interpretacyjne jest wielką szansą dla tekstów uznawanych za klasyczne. Szansą, którą starałam się wykorzystać w proponowanych narzędziach. W założeniu mają one tworzyć rodzaj pomostu między przeszłością a teraźniejszością, pozwalając uczniom interpretować teksty przez pryzmat ich doświadczeń. Mają otwierać przestrzeń dla wypowiedzi uczniowskich, uwzględniających różne, często odmienne, punkty widzenia; mają sprzyjać pogłębianiu uczniowskiej wyobraźni, wrażliwości i rozumienie własnych emocji wytwarzanych przez kontakt z lekturą. Moim celem głównym było pragnienie, aby uczniowie czytając i omawiając teksty należące do klasyki lekturowej, nie uznali ich za anachroniczne.

Sienkiewicz jako niejednoznaczny problem czytelniczy

W książce „*Potop*” w szkole, opublikowanej w 1988 roku, Stanisław Bortnowski, przywołując liczne badania, pisze o „zdumiewającej popularności Sienkiewicza”, zwłaszcza *Trylogii*, wśród młodzieży¹⁰. Ten sam autor, w książce z 2009 roku, *Jak zmienić polonistykę szkolną*, powołując się na badania Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej z 2003 roku, wskazuje, że tylko 6% badanych w ogóle poleciłoby *Trylogię* do przeczytania¹¹, a Sienkiewicz – jeszcze niedawno fascynujący – stał się dla uczniów „nudny” i „archaiczny”¹². Ten ogromny spadek popularności ma wiele kulturowych przyczyn związanych ze specyfiką współczesnych przemian¹³, można by myśleć, że jest ostateczny. A jednak tak nie jest. Okazuje się bowiem, że Sienkiewicz mimo wszystko należy do pisarzy mających „wielopokoleniową publiczność czytelniczą”. Wskazuje na to *Raport stanu czytelnictwa* sporządzony przez Bibliotekę Narodową. Według raportu Sienkiewicz jest najpoczytniejszym autorem, zajął wysoką pozycję w co najmniej dwóch badaniach społecznego zasięgu książki, realizowanych w latach 2000–2016. W roku 2016 Sienkiewicz został także

⁹ E. Jaskółowa, *Nauczanie interpretacji w kontekście nowej podstawy programowej* [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. G. Tomaszewska, B. Kapeli-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2012, s. 232.

¹⁰ Por. S. Bortnowski, „*Potop*” w szkole. *Odbiór powieści Henryka Sienkiewicza. Wnioski dydaktyczne*, Warszawa 1988, s. 518.

¹¹ Por. S. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009, s. 72.

¹² Por. tamże, s. 77–79.

¹³ Por. tamże, s. 7–68.

ogłoszony najpoczytniejszym autorem wśród czytelników, wyprzedzając Erikę Lenę James, Paulę Hawkins i Stephena Kinga¹⁴. Nic więc nie jest przesądzone.

Szkolne narzekania na sienkiewiczowską „nudę” mają najczęściej źródło w praktyce szkolnej, w której utwór – jak pisze Bortnowski – właściwie „nie istnieje”:

Nauczyciel nie próbuje motywować do pracy i tę pracę z lekturą organizować. Wiedza o książce jest zapożyczona, pochodzi z bryków, filmu albo z wykładów. Czasem z dyktowanych notatek. Uczniowie „upupiają” nauczyciela, on się im odwdzięcza machnięciem ręki. Pozostaje pusty rytuał przerabiania lektury¹⁵.

Sienkiewicz mógłby na lekcji ożyć na nowo, jeśliby jego lektura została poddana krytycznemu zaangażowaniu¹⁶. Warto więc i do Sienkiewicza podchodzić z otwartością, a nie gotowym aparatem krytycznej oceny, warto spojrzeć na jego teksty z dystansem i podjąć z nimi polemikę, bo taka potrzeba ma charakter dla literatury uniwersalnej¹⁷. Taka intencja towarzyszyła mi w trakcie przygotowań narzędzi projektowych, łącząc się z przekonaniem tak akcentowanym w *Nowych odsłonach klasyki w szkole*, że:

Literaturoznawstwo współczesne to nie tylko pokazywanie historycznej wartości utworów literackich, to także sposób czytania, który umożliwia odkrycie ich uniwersalności w przedstawianiu problemów etycznych, egzystencjalnych, politycznych, psychologicznych¹⁸.

Swoje narzędzia oparłam na fragmentach *Potopu* oraz *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza. Już kilka lat temu Dawid Maria Osiński i Piotr Bordzoł zastanawiali się, w jakim stopniu fragment może ułatwić uczniom odbiór całego tekstu. Uznali, że dzięki odpowiednio dobranym urywkom powieści można pokazać specyfikę fenomenu pisarstwa Sienkiewicza¹⁹. W ich propozycji „fragment to tylko punkt wyjściowy do namysłu nad specyfiką całej powieści”²⁰. Omawiając fragmenty lektur, powinniśmy zatem odwoływać się do całości utworów, a w wypadku, gdy uczniowie nie przeczytali całego tekstu, interpretacja fragmentów ma zachęcić ich do przeczytania całego dzieła. Osiński i Bordzoł zauważają, że w świadomości uczniowskiej Sienkiewicz obciążony

¹⁴ W badaniu wzięło udział 3149 respondentów w wieku co najmniej 15 lat. Por. I. Koryś i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w roku 2016*, Warszawa 2017, s. 70–71.

¹⁵ S. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?...*, s. 79.

¹⁶ Por. A. Janus-Sitarz, *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania* [w:] *W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej*, red. A. Janus-Sitarz, M. Madejowa, Kraków 2009, s. 417.

¹⁷ Por. tamże.

¹⁸ E. Jaskółowa, K. Jędrzych, *Wstęp do: Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013, s. 7.

¹⁹ Por. D.M. Osiński, P. Bordzoł, *Czytanie Sienkiewicza na III etapie edukacyjnym. Między dydaktyką a krytyką literatury* [w:] *Doświadczenie lektury...*, s. 307.

²⁰ Tamże.

jest „programową” niechęcią do „grubej” książki²¹. W wypadku takich pozycji najtrudniejszym momentem jest samo sięgnięcie po powieść. Kiedy to następuje – uprzedzenia znikają. Takie nadzieje również wiązałam z konstruowanymi narzędziami. Do każdego z wybranych fragmentów zbudowałam po trzy wiązki zadań, w których wykorzystywałam następujące strategie interpretacyjne: *gender studies*, intertekstualność, krytykę feministyczną, dekonstrukcję, hermeneutykę, badania kulturowe, nowy historyzm, postkolonializm²².

Czytelnicze wariacje na temat *Potopu*

a) Oleńka w Kmicicowym wspomnieniu

Fragment *Potopu*, w którym Kmicic wspomina Oleńkę:

Kmicic udawał dalej, że drzemie. Różne wspomnienia poczęły mu cisnąć się do głowy. Ludzie ci przypomnieli mu Laudę, Wodokty i tę przeszłość krótką, która jak sen minęła. Gdy przed chwilą Józef rzekł, iż należą do chorągwi dawniej billewiczowskiej, to panu Andrzejowi aż serce zatrzęsło się w piersi na samo miano. I przyszło mu na myśl, że taki był właśnie wieczór, tak samo na kominie palił się ogień, gdy on jakoby ze śniegiem spadł niespodzianie do Wodoktów i po raz pierwszy ujrzał w czeladnej Oleńkę między prządkami.

Widział teraz przez zamknięte powieki, tak jakby na jawie, tę pannę jasną, spokojną – wspomniawszy wszystko, co zaszło, jako ona chciała mu być aniołem stróżem, w dobre go umocnić, od złego zasłonić, prostą, znaną drogę pokazać. Gdyby jej był słuchał, gdyby jej słuchał!... Toż ona wiedziała, co czynić, po jakiej stronie stanąć; wiedziała, gdzie cnota, uczciwość, obowiązek – i po prostu wzięłaby go za rękę i poprowadziła, gdyby był chciał jej słuchać.

Tu miłość podniecona rozpamiętywaniem tak wezbrała w sercu pana Andrzeja, że gotów byłby wszystką krew wytoczyć, byle do nóg tej pannie paść, a w tej chwili gotów byłby porwać w ramiona nawet tego niedźwiedzia Laudańskiego, który mu kompanionów wygubił, dlatego tylko że był z tamtych stron, że Billewiczów wspominał, że Oleńkę widywał²³.

Do opracowania fragmentu, w którym Kmicic wspomina Oleńkę, wykorzystałam w pierwszej propozycji badania genderowe, dla których podstawową kategorią jest „gender”, czyli płęć społeczno-kulturowa, odróżniana od płci biologicznej. W tej perspektywie badawczej literaturę reinterpreteruje się pod kątem występowania w utworach typowych wyznaczników kulturowych związanych z płcią (żeńską i męską)²⁴. Idąc tym tropem, wspomniany fragment *Potopu* zestawiałam z plakatem z Marszu Niepodległości z 2012 roku, by ukazać,

²¹ Tamże, s. 308.

²² O nowych odczytaniach powieści Sienkiewicza przeczytaj w: *Sienkiewicz z innej strony*, t. 2, red. J. Axer, T. Bujnicki, Warszawa 2015; *Henryk Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum*, t. 3, red. T. Bujnicki, J. Majchrzyk, Warszawa 2015; *Sienkiewicz polityczny. Sienkiewicz ideologiczny*, t. 4, red. M. Gloger, R. Koziołek, Warszawa 2016.

²³ H. Sienkiewicz, *Potop*, t. 2, Wrocław 1997, s. 362.

²⁴ Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2007, s. 443.

w jaki sposób konstruujemy naszą płciową tożsamość i jak odnajdujemy się w rolach męskich i żeńskich²⁵. W obu tekstach kultury obecne są polskie fantazmaty kreujące silnego i odważnego mężczyznę-patriotę oraz kobietę, którą trzeba bronić i o której serce trzeba walczyć. Jednak bliższe przyjrzenie się obu tekstom i próba „odczytania ich na nowo” komplikuje dość oczywisty podział na role męskie i kobiece²⁶.

Lektura *Potopu* przez lata narosła wieloma komentarzami i powierzchownymi odczytaniem. Dlatego w drugiej propozycji do tego samego fragmentu zaproponowałam zestawienie go z fragmentem *Lalki*, w którym mowa jest o „miłości nienaturalnej” Wokulskiego do Łęckiej²⁷. Intertekstualny wymiar lekcji pozwolił uczniom zastanowić się nad mechanizmami rządzącymi miłosnym zauroczeniem. Zestawienie niełatwych miłości Kmicica i Oleńki oraz Stanisława Wokulskiego i Izabeli Łęckiej doprowadziło uczniów do ciekawych wniosków: okazało się, że to, co łączy bohaterów Sienkiewicza i Prusa poczucie to nieustanne upokorzenia. Zwróciłam także uwagę na sposób, w jaki Sienkiewicz i Prus opisują pierwsze spotkania męskich bohaterów z ich wybranymi serca i na to, że właśnie owa pierwsza chwila zapowiadała już wszystkie konsekwencje, jakie poniosą, dokonując różnych wyborów życiowych.

Ważną cechą lektury intertekstualnej jest świadomość, że żaden tekst nie istnieje samodzielnie poza związkami z innymi tekstami. Sensy utworu konstytuują się bowiem w relacji z innymi tekstami kultury. Stanisław Balbus tłumaczył zjawisko wytwarzania nowych sensów przez interteksty tym, że tekst „nie znaczy”, lecz „produkuje” swe znaczenia w trakcie jego lektury. „Tekst, jak pisze badacz, «odsłaniając» swe relacje intertekstualne dopiero «wytwarza» swoje sensy, tj. samego siebie”²⁸. Taka forma lektury uświadamia uczniom, że można czytać utwory literackie w różnorodnych kontekstach – nie tylko historycznoliterackich. Czytanie Sienkiewicza przez Prusa pozwoliło spojrzeć z innej nieco perspektywy na miłość Kmicica i Oleńki.

Na kolejne, inne niż tradycyjne, odczytanie tegoż fragmentu otworzyła uczniów krytyka feministyczna. Dla Patricii Meyer-Spacks krytyka feministyczna to każdy sposób podejścia do tekstu (nie tylko literackiego), który analizuje tekst z perspektywy kobiecych doświadczeń w nim przedstawionych (w wypadku fikcji literackiej – zarówno w samym świecie przedstawionym,

²⁵ Zob. <http://natemat.pl/35915,matka-polka-celebrytka-zaprasza-na-marsz-niepodleglosci-hit-czy-kit> [dostęp: 10.11.2016].

²⁶ Pisał o tym Ryszard Koziołek w rozdziale *Pleć idei*. Zob. R. Koziołek, *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemoc*, Katowice 2010, s. 109–168.

²⁷ „Im więcej porównywał swoją miłość dla panny Izabeli z uczuciami ogółu mężczyzn dla ogółu kobiet, tym bardziej wydawała mu się nienaturalną. Bo jak można zakochać się w kimś od jednego rzutu oka? Albo jak można szaleć za kobietą, którą widzi się raz na kilka miesięcy, i tylko po to, ażeby przekonać się, że ona nie dba o nas?

«Bah!» – mruknął – rzadkie spotkania właśnie nadają jej charakter ideału. Kto wie, czy zupełnie nie rozczarowałbym się poznawszy ją dokładniej?» (B. Prus, *Lalka*, t. 2, Kraków 2009, s. 360).

²⁸ Cyt. za: A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 331.

jak i w warstwie językowej czy retorycznej). Z drugiej strony – podstawowym celem krytyki feministycznej jest uchwytywanie różnic płciowych przedstawionych w literaturze i otwarcie na sensory związane z pozycją kobiet w świecie, ich wrażliwością czy w końcu refleksją nad męską dominacją²⁹. W rzeczywistości szkolnej warto przyrzeć się postaciom kobiecym i temu, w jaki sposób konstruuje je Sienkiewicz. Kobiecość w jego twórczości została poddana rozległej i złożonej symbolizacji³⁰. Oleńka – główna bohaterka *Potopu* – może być postrzegana jako istota niezemska, z pogranicza światów realnego i boskiego. Jej opis skupia się nie tylko na wyglądzie zewnętrznym, ale także wewnętrznym. Podczas lekcji na ten temat zauważono, że jej szczególna rola w utworze polega na tym, że wpływa na zachowanie wielu bohaterów, a w szczególności Kmicica. Została przez niego porównana do Anioła Stróża, co nadało interpretacji fragmentu wyjątkowe znaczenie. Jej typowo kobiece cechy współgrały z męskimi. W czasie lekcji uczniowie zastanawiali się, które cechy bohaterki są „typowo” żeńskie, a które „typowo” męskie. Interpretacja przebiegała dwutorowo, ponieważ skupiała się na porównaniu Oleńki do anioła, a ze względu na to, że jest to Anioł Stróż, zastanawiano się także nad cechami płciowymi bohaterki. Do tych rozważań krytyka feministyczna, która jest złożoną i wielokierunkową strategią³¹, okazała się bardzo przydatna.

Na innowacyjność propozycji zwracali uwagę nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele testujący narzędzia. Oto przykładowe opinie na temat lekcji związanej z krytyką feministyczną:

Porównanie Oleńki z *Potopu* do Anioła Stróża było czymś, na co wcześniej nie zwróciłam uwagi. Dzięki tej lekcji nawet w mojej głowie zrodziły się nowe refleksje i pomysły interpretacyjne.

Zupełnie nowa jakość odczytania lektur dzięki wprowadzeniu motywu miłości nienaturalnej.

Motyw miłości jest bardzo bliski nastolatkom. Zaangażowanie w lekcję dotyczącą tego motywu było bardzo duże, zarówno męskiej, jak i żeńskiej części klasy³².

Nauczyciele w ankietach notowali, że przygotowane narzędzie pozwoliło im na nowe, „świeże” spojrzenie na omawiane przez wiele lat teksty literackie.

Z kolei zestawienie fragmentu *Potopu* z plakatem odświeżyło – jak wskazywała testująca narzędzie nauczycielka – sposób patrzenia na powieść historyczną. Dzięki temu uczniowie „z większą przychylnością – interpretowali tekst Sienkiewicza”. Refleksje nauczycielki były zbieżne z moimi odczuciami,

²⁹ Por. także, s. 399.

³⁰ Zob. R. Koziółek, *Ciała Sienkiewicza...*, s.106.

³¹ Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku...*, s. 391. Zob. szczególnie K. Kłosińska, *Feministyczna krytyka literacka*, Katowice 2010, s. 357–373.

³² Nieopublikowane materiały projektu MNiSW w ramach NPRH: „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” (2016–2019). Wszystkie pozostałe tego typu przytoczenia pochodzą z tego źródła.

zarówno gdy występowałam w roli osoby prowadzącej lekcję, jak i w roli obserwatora. Uczniowie chętnie uczestniczyli w lekcjach i dzielili się swoimi spostrzeżeniami, m.in., że poprzez takie lekcje zupełnie inaczej zaczęli patrzeć na zaproponowane im teksty literackie. Ponadto sam plakat stał się dla nich źródłem namysłu. Zaznaczali, że „poddanie go interpretacji uruchomiło nowy wymiar patrzenia na symbolikę wpisaną w plakat”. Co więcej, w lekcje angażowała się zarówno męska, jak i żeńska część klasy. Mimo że „zdania w kwestii oceny bohaterów były podzielone, nie bano się dyskutować, wymieniać między sobą argumentów, a także odnosić ich do życia prywatnego”. Bo też plakat „zakotwiczył” uczniów emocjonalnie w interpretację tekstu. Dlatego omawiali sytuacje bohaterów literackich w związku z własnymi przeżyciami³³.

Do podobnych wniosków doprowadziły mnie sytuacje lekcyjne, w czasie których testowałam opracowane narzędzia. W trakcie analizy uczniowie ze zdziwieniem odkrywali, że wykreowana przez Sienkiewicza postać Oleńki została skonstruowana z jednej strony jako kobieta-anioł, a z drugiej – kobieta-rycerz. Doprowadziło ich to do postawienia pytania, czy kobieta może być równie heroiczna, jak mężczyzna i czy wówczas nadal jest mu podporządkowana. A jeśli tak – to na czym to „podporządkowanie” polega, jakie zmiany w związku z tym w takiej relacji zachodzą. Sienkiewiczowska konstrukcja bohaterki zrobiła na uczniach olbrzymie wrażenie i przyczyniła się zasadniczo do ich zaangażowania. Pomimo tego, że każda z tych propozycji wzbudziła uczniowskie zaangażowanie (tak emocjonalne, jak intelektualne), to lekcja wykorzystująca krytykę feministyczną wywołała najsilniejsze emocje. Do tego stopnia, że – jak zauważa nauczycielka – „dyskutowali jeszcze o niej na przerwie”³⁴.

b) Co mówi list? Kmicic do Wołodyjowskiego

Fragment *Potopu*, w którym Kmicic pisze list do Wołodyjowskiego:

[...] „A żeby i do niej napisać? Posłaniec, który powiezie list do hetmana, może i jej wręczyć kartę sekretnie. Jakże nie oznajmić jej, że z Radziwiłłami zerwał i że innej idę szukać służby?”

Ta myśl trafiła mu wielce zrazu do serca Zaciąwszy się na nowo w rękę, umoczył pióro i począł pisać: „Oleńko, już ja nie radziwiłłowski, bom wreszcie przejrzał...”. Lecz nagle przerwał – pomyślał chwilę, a potem rzekł sam do siebie:

– Niechże uczynki, nie słowa, świadczą odtąd za mnie; nie będę pisał!

³³ Podkreślała ten aspekt testująca narzędzie nauczycielka: „Uczniowie zaangażowali się w lekcję, mówiąc, iż motyw miłości jest im bardzo bliski. Odnosili wydarzenia, w których uczestniczyli bohaterowie do własnego życia. Emocjonalnie wpłynął też na nich motyw łączący miłość i cierpienie”.

³⁴ Przytaczam opinię testującej: „Największe emocje u uczniów wzbudziło omówienie cech Oleńki pod kątem płciowości. Dla uczniów początkowo rozpatrzenie cech bohaterki jako męskich wzbudziło sprzeciw i kontrowersje, lecz okazało się, że po wnikliwszej analizie sami byli zaskoczeni, iż Oleńka ma w sobie tak wiele cech przeciwnej płci. Właśnie w czasie lekcji, podczas dyskusji ze sobą nawzajem, odkrywali nowe sensory”.

I podarł kartę.

Natomiast napisał na trzeciej krótki list do Wołodyjowskiego w następujących słowach:

„Mości pułkowniku! Niżej podpisany przyjaciel ostrzega, abyście się mieli na baczości, tak W.M. Pan, jak i inni pułkownicy. Były listy hetmańskie do X. Bogusława i p. Harasimowicza, aby Waszmościów truć lub chłopom na kwaterach kazać mordować. Harasimowicza nie ma, bo z X. Bogusławem do Prus, do Tylży, wyjechał, ale podobne rozkazy mogą być i do innych ekonomów. Tych się Waszmościowie strzeżcie, więc nic od nich nie przyjmujcie i po nocach bez straży nie sypiajcie. Wiem to także na pewno, że pan hetman pociągnie wkrótce z wojskiem na Waszmościów, czeka tylko na jazdę, której mu półtora tysiąca komunika ma generał de la Gardie nadesłać. Tedy baczcie, aby was nie zaskoczył i pojedynczo nie znośli. A najlepiej pošlijcie pewnych ludzi do pana wojewody witebskiego, aby osobą swą co najprędzej i komendę nad wszystkich objął, Życzliwy to radzi – wierzcie mu! Tymczasem kupy się trzymajcie, chorągiew od chorągwi niedaleko kwatery wybierając, abyście jedni drugim na pomoc iść mogli. Hetman mało ma jazdy, jeno trochę dragonów i Kmicicowych ludzi, ale niepewnych. Kmicica samego nie ma, któremu hetman jakąś inną funkcję obmyślił, bo podobno już mu nie ufa. Któren też nie jest taki zdrajca, jak powiadają, jeno uwiedziony. Bogu was polecam. – Babinicz”.

[...] Babiniczem zaś nazwał się pan Andrzej od miasteczka Babinicze, leżącego niedaleko Orszy, które od prastarych czasów do Kmiciców należało³⁵.

Do opracowania propozycji z drugim fragmentem wykorzystałam dekonstrukcję w odniesieniu do etyki czytania, hermeneutykę i krytykę feministyczną. Dekonstrukcyjna lektura tekstu podważa jego oczywiste odczytania i wynajduje nowe sposoby mówienia o świecie, w tym o literaturze, które umożliwiają pojawienie się czegoś innego, niespodziewanego³⁶. Dekonstrukcja dosłownie oznacza „rozbiórkę”³⁷. Specyfika praktyki dekonstrukcyjnej polega w dużej mierze na pomijaniu znacznej części semantycznej zawartości tekstów, będącej przedmiotem zainteresowania analizy tradycyjnej, a koncentrowaniu się na elementach marginalnych. Lektura dekonstrukcyjna zmierza do „rozbiórki” tekstu w celu znalezienia miejsc („nierozstrzygalników”), które dezorganizują hierarchiczno-binarny porządek powierzchownej organizacji utworu i w rzeczywistości rządzą „od wewnątrz” dyskursywnymi opozycjami. Pod przybranym nazwiskiem (Babinicz) pisze do Wołodyjowskiego, jednocześnie nazywając siebie jego „przyjacielem”, a celem tak ujętej lektury nie jest zamknięcie tekstu w jasno określonych znaczeniach, a otwarcie go na wiele sposobów czytania i wiele sensów³⁸. Dekonstrukcja wymaga od nauczyciela lektury odważnej, często wbrew historycznoliterackim opracowaniom, ale i wyjątkowo uważnej. Można ją próbować wykorzystać do lektury tekstów

³⁵ H. Sienkiewicz, *Potop*, t. 2, s. 346.

³⁶ Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku...*, s. 379. Zob. też A. Pilch, *Dekonstrukcyjna problematyczność poszukiwania sensu (Jacques Derrida)* [w:] *też, Kierunki interpretacji tekstu...*, s. 131–144.

³⁷ Por. R. Nycz, *Tekstowy świat*, Warszawa 1993, s. 38.

³⁸ Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 282–283.

klasycznych, których analiza sprowadza się zbyt często do potwierdzenia zastanych już historycznoliterackich ogólników.

Podczas omawiania *Potopu* proponuję przyrzeć się listowi napisanemu do Wołodyjowskiego przez Kmicica. Lektura tego fragmentu powieści powinna uwzględniać niejasną tożsamość Kmicica, który przybrał nazwisko Babinicz, nazywając się jednocześnie „przyjacielem” pana Michała. Uczniowie podczas lekcji zastanawiali się nad kwestią „skuteczności” takiej wypowiedzi – czy Wołodyjowski, który otrzymał list ostrzegawczy od nieznanego mu „przyjaciela” mógłby uwierzyć jego nadawcy (czyli Kmicicowi). Takie postawienie problemu pozwoliło zauważyć, że sam tekst jest pełen sprzeczności i projektuje dwie równorzędne wykładnie analizowanego fragmentu.

W trakcie interpretacji listu Kmicica do Wołodyjowskiego ważna jest także wiedza, z jaką uczeń przystępuje do tej pracy. Od refleksji na temat ogólnej funkcji listu na wcześniejszej lekcji przeszliśmy do interpretacji listu napisanego przez Babinicza po to, aby zastanowić się nad wiarygodnością jego przemiany wewnętrznej. Pomocna nam była Gadamerowska hermeneutyka, dobrze już zdomowiona w dydaktyce literatury³⁹. Jest nieodzowna wtedy, gdy pojawia się kłopot z sensem, gdy świat, tekst, czyjeś zachowanie przestają być oczywiste i domagają się interpretacji. Ułatwia nam objaśnianie znaczeń, odnajdywanie sensu lub konstruowanie go. Według Gadamera fundamentem hermeneutyki jest rozmowa z tekstem, który sam niesie znaczenia, dlatego też interpretacja koncentruje się na samym utworze bez odwołań do biografii czy psychologii autora. Czytelnik próbuje zrozumieć skierowany do siebie przekaz (rozszyfrowuje metafory i symbole) i nadaje mu znaczenie (uzależnione także od kontekstu odbioru). W wysiłku rozmowy i dokonywania prób interpretacji – poznaje lepiej sam siebie i swoje miejsce w świecie⁴⁰, co jest niezwykle ważne w dydaktyce polonistycznej, która czytanie tekstów pojmuje jako partnerski dialog, mający na celu wzbogacenie wiedzy i wrażliwości uczniowskiej. Dlatego w praktyce szkolnej ważne są ćwiczenia wprowadzające, uwzględniające uczniowską wyobraźnię czy refleksję nad problemem, wobec którego zostanie on postawiony podczas rozmowy z tekstem.

W trzeciej propozycji z tym fragmentem zwróciłam uwagę na to, że w liście do Wołodyjowskiego Kmicic pierwszy raz nazwał siebie Babiniczem. Nadanie tego przydomku przywołało skojarzenia z „babą” i zamianą ról płciowych przez bohatera. Uczniowie na tej podstawie tworzyli wzór „kobiecego męstwa”, o którym w *Studiach o płci i przemocy* pisał Ryszard Koziółek⁴¹. Rozwój cech żeńskich w osobie Babinicza stanowił uzupełnienie jego męskiego oblicza. Projektując swoje *alter ego*, łatwiej mu było zredukować w sobie cechy, które doprowadziły go do destrukcji, np. niepanowanie nad żądzami, prowadzące do hulaszczego trybu życia, porywczość związana z rozbojami. Nowy pseudonim

³⁹ Zob. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

⁴⁰ Por. tamże, s. 209–215.

⁴¹ Zob. R. Koziółek, *Ciała Sienkiewicza...*, s. 116–117.

wygenerował w Kmicicu takie cechy, jak: pokora, cierpliwość, poczucie wstydu, poczucie godności, odpowiedzialny patriotyzm.

Nauczyciel testujący narzędzia ocenił je pozytywnie. W jego opinii ważnymi elementami lekcji, w której wykorzystano sprowadzoną do potrzeb szkolnych dekonstrukcję, było wnikliwe badanie motywów kierujących głównym bohaterem. Elementy dekonstrukcji wykorzystano w nawiązaniu do etyki czytania jako formy inwencji jednostkowej odpowiedzi. Uczniowie mogli wejść w rolę bohatera i ocenić motywy nim kierujące, a także w rolę odbiorcy listu głównego bohatera. Lekcja również zintegrowała kształcenie językowe z kształceniem literackim ze względu na badanie warstwy językowej listu napisanego przez Kmicica. Narzędzie wykorzystujące hermeneutykę pozwoliło uczniom ocenić wiarygodność przemiany wewnętrznej głównego bohatera. Szczególnie ważna okazała się tutaj możliwość wypowiedzania się i opiniowania. Testująca narzędzia nauczycielka oceniła pozytywnie wszystkie warianty pracy z fragmentem, chociaż wydaje mi się (jako obserwatorowi tych lekcji), że w większym stopniu rozbudzałyby one uczniowską sferę emocjonalną, intelektualną i wyobraźniową, gdyby prowadząca dała uczniom większą możliwość prezentacji ich własnych rozpoznań, gdyby dała im więcej wolności (jak widać – trudno się wyzbyć swoich przyzwyczajęń). Doświadczenie z testowaniem wszystkich narzędzi dowiodło w sposób jednoznaczny, że warto otworzyć przed uczniami przestrzeń dla ich własnych dociekań i pozwolić im na indywidualne, często zaskakujące interpretacje, pilnując jedynie, by nie były sprzeczne z tekstem. W czasie prowadzonych przeze mnie lekcji zaskoczyła mnie szczególnie uczniowska dociekliwość ujawniona w narzędziu wykorzystującym dekonstrukcję. Przygotowana propozycja pozwoliła im być wyjątkowo blisko tekstu. Wielokrotnie wracali do niego, odnajdując za każdym razem nowe, kluczowe dla interpretacji zwroty, słowa, słowa klucze.

Lekturowe potyczki z *Krzyżakami*

a) Tortury Juranda

Fragment *Krzyżaków* opisujący tortury Juranda:

Leżał więc na słomie, w łańcuchach, niemocen, ale ogromny, tak iż zwłaszcza leżąc, czynił wrażenie jakiegoś odłamu skały, który wykuto w kształt człowieka. Zygfryd kazał mu świecić prosto w twarz i przez czas jakiś wpatrywał się w nią w milczeniu, po czym zwrócił się do Diedericha i rzekł:

– Widzisz, iż ma tylko jedną źrenicę, wykap mu ją. W głosie jego była jakaś niemoc i zgrzybiałość, ale właśnie dlatego straszny rozkaz wydawał się jeszcze straszniejszy. Toteż pochodnia zadrżała nieco w ręku kata, jednakże pochylił ją i wkrótce na oko Juranda poczęły spadać wielkie, płonące krople smoły, a wreszcie pokryły je zupełnie od brwi aż do wystającej kości policzka.

Twarz Juranda skurczyła się, płowe wąsy jego podniosły się ku górze i odkryły zaciśnięte zęby, ale nie wyrzekł ani słowa i czy to z wyczerpania, czy przez zawziętość przyrodzoną strasznej jego naturze, nie wydał nawet jęku.

A Zygfryd rzekł:

– Przyrzeczono ci, iż wyjdiesz wolny, i wyjdiesz, ale nie będziesz mógł oskarżać Zakonu, gdyż język, którym przeciw niemu bluźniłeś, będzie ci odjęty.

I znów dał znak Diederichowi, lecz ów wydał dziwny, gardlany głos i pokazał zarazem na migi, że potrzebuje obu rąk, a nadto, że chce, by komtur mu poświecił.

Wówczas starzec wziął pochodnię i trzymał ją wyciągniętą drżącą ręką; jednakże gdy Diederich przycisnął kolanami piersi Juranda, odwrócił głowę i patrzył na pokrytą szronem ścianę.

Na chwilę rozległ się dźwięk łańcuchów, po czym dały się słyszeć zdyszane oddechy piersi ludzkich, coś jakby jedno głuche, głębokie stęknienie i nastąpiła cisza.

Wreszcie ozwał się znów głos Zygfryda.

– Jurandzie, kara, którą poniosłeś, i tak cię spotkać miała, ale prócz tego bratu Rotgierowi, którego mąż twej córki zabił, obiecałem włożyć prawą twoją dłoń do trumny.

Diederich, który już był podniósł się, usłyszawszy te słowa, przychylił się znów nad Jurandem⁴².

Przed przystąpieniem do interpretacji powyższego fragmentu *Krzyżaków* istotna okazała się dotychczasowa wiedza uczniów. Przedrozumienie było pierwszym etapem pracy z fragmentem, do którego zastosowano strategię hermeneutyczną. Uwagę uczniów skupiono najpierw na problemie zasadności stosowania tortur. Wnikliwsze przyjrzenie się torturowanemu Jurandowi w trakcie następnych zadań doprowadziło do weryfikacji ich pierwotnego stanowiska, kiedy to usprawiedliwiali stosowanie tortur w konkretnych sytuacjach. W ten sposób aksjologiczny wymiar lekcji był ich bezpośrednim udziałem, jako że go współtworzyli – najpierw przez pozorny wybór antywartości, a następnie przez świadome ich odrzucenie.

W następnej propozycji lekcji z tym fragmentem (intertekstualność połączona z etyką czytania) – zestawiono go z opisem śmierci Azji z powieści *Pan Wołodyjowski*⁴³. Chodziło o to, by zbadać, w jaki sposób teksty korespondują ze sobą przede wszystkim ze względu na emocje, które wzbudzają

⁴² H. Sienkiewicz, *Krzyżacy*, Wrocław 1997, 299–300.

⁴³ „Wtem obok dały się słyszeć ciężkie kroki i stanął przed nim Nowowiejski. Na ten widok zadygotały w Tatarze wszystkie żyły. [...] Pomyślał sobie w tej chwili: «Jestem w jego mocy i boję się go!» – a było to tak straszne uczucie, że pod jego wpływem włosy wyprężyły się na głowie Tuhay-bejowicza.

A Nowowiejski rzekł:

– Za to, coś uczynił, w męce zginiesz! Lipek nie odrzekł nic, tylko począł sapać głośno. Nowowiejski usunął się na bok, nastąpiła cisza, którą przerwał Luśnia:

– I na panią podniosłeś rękę – rzekł ochryplym głosem – ale pani teraz już u pana w komorze, a ty w naszych rękach! Przyszedł twój czas!

Od tych słów akt męki dla Azji już się rozpoczął. Oto straszny ten człowiek w godzinę śmierci dowiadywał się, że zdrada jego i wszystkie okrucieństwa na nic się nie przydały. Gdyby choć Basia zmarła w drodze, miałby tę pociechę, że nie będąc jego, nie będzie niczyją. I tę to pociechę odjęto mu teraz właśnie, gdy ostrze pala było o łokieć odległe od jego ciała. [...]

w czytelnikach, i fakt, w jaki sposób sama narracja wpływa na nasze odczucia. Zestawienie tych dwóch tekstów pozwoliło przemyśleć aksjologiczny, niejednoznaczny wymiar utworów Sienkiewicza. Etyka czytania miała rozbudzić wrażliwość uczniów, co w kontekście wybranych fragmentów uruchomiło namysł nad pozycją czytelnika, jego aktem lektury i związaną z nim kategorią obrzydzenia–przyjemności oraz relacją „swój” i „obcy”.

Ten sam fragment stał się podstawą do bliższego przyjrzenia się kategoriom „innego”, „obcego” w kontekście tego, co swojskie. Świat Sienkiewicza jest jasno spolaryzowany: Polacy są wcieleniem wszelkich cnót, a Krzyżacy są jednoznacznie źli. Warto przyrzeć się sposobom mówienia o wrogach przez samych bohaterów powieści i weryfikować ich słowa z tym, co faktycznie czynią i odczuwają. Uczniowskie refleksje związane z tym problemem uruchomione zostały poprzez wykorzystanie badań postkolonialnych, traktowanych często jako subdyscyplina badań kulturowych, mówiąc najbardziej ogólnie, badania postkolonialne zajmują się analizą wyobrażeń świata wynikających

Lecz teraz nie było już czasu na duszną zgryzotę, bo wszystko musiało ustąpić według egzekucji. Luśnia pochylił się i wzięwszy w obie ręce biodra Azji, tak aby mógł nimi kierować, zawołał na ludzi trzymających konie:

– Ruszaj! a powoli, razem.

Konie ruszyły: wyprężone sznury pociągnęły za nogi Azji. Ciało jego sunęło się przez mgnienie oka po ziemi i trafiło na zadzierzyste ostrze. Wówczas ostrze poczęło się w nim pograżać i jęło się dziać coś strasznego, coś przeciwnego naturze i człowieczym uczuciom! Kości nieszczęśnika rozstępowały się, ciało darło się na dwie strony; ból niewypowiedziany, tak straszny, że graniczący niemal z potworną rozkoszą, przeniknął jego jestestwo. Pał pograżał się głębiej i głębiej.

Tuhay-bejowicz zwarł szczęki, wreszcie jednak nie wytrzymał – zęby jego wyszczerzyły się okropnie, a z gardzieli wydobył się krzyk: A! a! a! do krakania kruka podobny.

[...] Szybko wyprężono konie, za czym podniesiono pał, gruby jego koniec spuszczone w umyślnie przygotowany dół i poczęto obsypywać go ziemią. Tuhay-bejowicz patrzył już z wysoka na tę czynność. Był przytomny. Straszliwy ten rodzaj kary był tym straszniejszy, że ofiary nawleczone na pał żyły czasem przez trzy dni, Azji głowa zwisała na piersi, wargi jego poruszały się, mlaszcząc jakby coś żuł i smakował; czuł teraz wielką omdłałość i widział przed sobą jakby niezmierną białawą mgłę, która nie wiadomo dlaczego wydawała mu się okropną, ale w tej mgłę rozeznawał twarze wachmistrza i dragonów, wiedział, że jest na pału, że ciężarem ciała obsuwa się coraz głębiej na ostrze; zresztą począł drętwieć od nóg i stawał się coraz nieczulszy na ból.

[...]Lecz męka jego nie była skończona; po chwili wachmistrz zbliżył się do pała ze świdrem w rękę i zawołał na stojących:

– Podosadźcie mnie!

Dwóch silnych chłopów podniosło go ku górze. Azja począł patrzeć na niego z bliska, mrugając ciągle, jakby chciał poznać, co to za człowiek wspina się aż do jego wysokości.

Tymczasem wachmistrz rzekł:

– Pani wybiła ci jedno oko, a ja sobie ślubowałem, że ci wywiercę drugie.

I to rzekłszy, zapuścił ostrze w źrenicę, zakręcił raz i drugi, a gdy powieka i delikatna skóra, otaczająca oko, owinęły się już naokół skrętów świdra – szarpnął.

Wówczas z obu jam ocznych Azji wypłynęły dwa strumienie krwi i płynęły jakby dwa strumienie łez po jego twarzy” (H. Sienkiewicz, *Pan Wołodyjowski*, Wrocław 1997, s. 321–323).

z imperialnego punktu widzenia”⁴⁴. Jak pisał Michał Paweł Markowski: „Literatura jest stroniczką imperialnej polityki kolonizacji, gdyż produkuje i utrwała kulturowe stereotypy krajów i kultur kolonizowanych”⁴⁵. Przymiotnik „postkolonialny” dotyczy wszelkiej kultury naznaczonej procesem imperialnym od czasów kolonizacji do dziś. Oznacza to, że badania postkolonialne dotyczą z jednej strony wszystkich tekstów czy dyskursów, które uczestniczą w procesie ujednociania kultur, oraz – z drugiej strony – tekstów i dyskursów, które się temu procesowi sprzeciwiają⁴⁶.

Powyzsza propozycja została uznana przez testującego ją nauczyciela za kontrowersyjną, gdyż jego zdaniem tematyka tortur nie powinna – ze względu na swą drastyczność – w ogóle pojawić się na lekcjach. Zwłaszcza gdy uczniowskiej uwadze poddaje się sam problem tortur. Zaznaczał jednak, że uczniom taka lekcja bardzo się podobała i chętnie podjęli dyskusję wokół zagadnień dotyczących relacji między sposobami (istniejącymi i współcześnie) różnych uzasadnień stosowania tortur a ich oceną moralną. Należy przy tym podkreślić, że zarówno w klasie, w jakiej lekcja była testowana przez nauczyciela, jak i prowadzonej przeze mnie – uczniowie jednoznacznie negatywnie ocenili stosowanie tortur. Wszystkie propozycje oparte na tym fragmencie wzbudziły w uczniach silne emocje i zaciekawienie. Dotyczyło to również lekcji przeprowadzonych przeze mnie. Niektórzy uczniowie byli zdziwieni, że w szkole porusza się takie problemy, ale najwyraźniej byli spragnieni tego typu rozmowy. Odwoływali się przy tym do wiedzy i opinii zaczerpniętych z radia, telewizji i Internetu. Bardzo silnie zaangażowali się również w lekcję, na której zderzyło się tekst dotyczący tortur Juranda z fragmentem przedstawiającym tortury Azji z *Pana Wołodyjowskiego*. W moim przekonaniu lekcyjna realizacja tych narzędzi dydaktycznych dowiodła, że we współczesnej szkole bardzo ważne jest, abyśmy nie unikali tematów trudnych, kontrowersyjnych, związanych z wartościowaniem i moralnością.

b) Bitwa pod Grunwaldem – co wynika z relacji Sienkiewicza?

Fragm. *Krzyżaków* opisujący Bitwę pod Grunwaldem:

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

Ostrzem miecza przeciął Lis płaszcz i naramiennik, odwalił od pachy ramię, drugim zaś pchnięciem przebił brzuch, aż ostrze w kość pacierzową zgrzytnęło. Krzyknęli z trwogi na widok śmierci wodza ludzkie z Osterody, lecz Lis rzucił się między nich jak orzeł między żurawie, a gdy Staszko z Charbimowic i Domarat

⁴⁴ A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku...*, s. 551.

⁴⁵ Tamże, s. 554.

⁴⁶ Por. tamże, s. 560.

z Kobylan skoczyli mu na pomoc, poczęli ich we trzech łuskać okropnie, tak jak niedźwiedzie łuszczą strąki, gdy się na pole zasiane młodym grochem dostaną.

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

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

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

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

Lecz jeszcze dalej odrzuciła ich wielka krakowska chorągiew, której sam Zyndram przywodził, a na czele między przedchorągiewnymi siedł najstraszniejszy ze wszystkich Polaków Zawisza Czarny herbu Sulima. W pobok walczyli: brat jego Farurej i Florian Jelitczyk z Korytnicy, i Skarbek z Gór, i właśnie ów sławny Lis z Targowiska, i Paszko Złodziej, i Jan Nałęcz, i Stach z Charbimowic. Pod okropną ręką Zawiszy ginęli bitni mężowie, jakby w tej czarnej zbroi sama śmierć szła im naprzeciw, on zaś walczył z namarszczoną brwią i ściśniętymi nozdrzami, spokojny, uważny, jakby zwykłą odbywał robotę; czasem równo poruszał tarczą, odbijał cios, lecz każdemu błyskowi jego miecza odpowiadał krzyk straszny porażonego męża, a on nie oglądał się nawet i siedł, pracując, naprzód jak czarna chmura, z której co chwila piorun wypada⁴⁷.

Kolejne propozycje lekcji związane były z fragmentem opisu bitwy pod Grunwaldem z *Krzyżaków*. Do zbudowania pierwszego narzędzia wykorzystałam

⁴⁷ H. Sienkiewicz, *Krzyżacy...*, s. 530–531.

badania kulturowe, które pozwoliły bliżej przyjrzeć się kreacji obrazu Polak-rycerz i zastanowić się na tym, w jakim stopniu ten wzorzec tożsamościowy jest realizowany współcześnie. Leszek Kołakowski pisał, że „nasze bycie w historii co chwila odnawia swoją energię z korzenia mitu. Dzięki niemu zdobywamy sobie prawo do nadawania sensu zdarzeniom i prawo głosu za czymkolwiek lub przeciw czemukolwiek, z tego co się dzieje”⁴⁸. To zdanie filozofa wskazuje, że na wszelkie podejmowane przez człowieka działania bardzo silnie oddziałują wzorce z przeszłości, które wiążą się reprodukowaniem określonych stylów zachowań, mających sprecyzowane miejsce w systemie wartości danej społeczności. W *Krzyżakach* Sienkiewicza bohaterowie realizują wzorzec Polaka-rycerza, bogobojnego chrześcijanina, przestrzegającego etosu rycerskiego i prowadzącego sprawiedliwą wojnę.

W praktyce szkolnej często sprowadza się lekturę *Krzyżaków* do schematycznego wymieniania gatunkowych wyznaczników powieści historycznej, natomiast warto prześledzić sam sposób konstruowania narracji w tej powieści. Temu służyła druga propozycja, w której zastosowałam zdobycze teoretyczne „nowego historyzmu”, zestawiając opis sceny bitwy pod Grunwaldem ze źródłem historycznym opisującym to wydarzenie. Skupienie się na narracji obu źródeł pozwoliło na wyciągnięcie wniosków, dotyczących sposobów opowiadania o historii i dookreślenie ideologicznego zaplecza reprezentacji historii w świecie powieściowym Sienkiewicza.

Według nauczycieli dzięki nowemu spojrzeniu zaproponowanemu przez narzędzia opis bitwy można odczytywać na nowe i różne sposoby, odchodząc od tradycyjnych wykładni tekstu⁴⁹. W czasie lekcji prowadzonych przeze mnie uczniowie zaangażowali się przede wszystkim w dyskusję na temat przeszłego i współczesnego wzoru Polaka. Narzędzia kładły nacisk na korespondencję epok oraz ważnych dla różnych okresów motywów. Dlatego młodzież odwoływała się do wydarzeń, w których uczestniczyli i uczestniczą Polacy. Nie ukrywano przy tym własnych poglądów, które wpływały bezpośrednio na proponowane interpretacje, zwracano też uwagę na to, że „perspektywa dzisiejszego Polaka zmienia ogląd przeszłości”.

Trzecia propozycja w tym zbiorze narzędzi odwoływała się do strategii intertekstualnej. Dostrzeżeniu specyfiki opisu walki bohaterów Sienkiewicza miało służyć zestawienie fragmentu bitwy pod Grunwaldem z relacją z meczu siatkarskiego. Okazało się, że relacja widowiska sportowego jest bardzo bliska dynamicznej i emocjonalnej narracji działań wojennych podejmowanych przez rycerzy w *Krzyżakach*. Opis bitwy w podobny sposób angażuje czytelnika, jak kibica oglądającego widowisko sportowe. Pozwala to na postawienie pytania o stosowność takiej prezentacji historii. W myśli ponowoczesnej historia

⁴⁸ L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Warszawa 2005, s. 54.

⁴⁹ „Problem postawiony w scenariuszu pozwolił na nieschematyczne odczytanie tekstu, dzięki odniesieniu wydarzeń przeszłych do wydarzeń współczesnych, które upamiętniają historię. Przyczyniło się do tego także zwrócenie uwagi na problem patriotyzmu w ujęciu zarówno przeszłym, jak i współczesnym”.

rozumiana jest przede wszystkim jako sposób opowiadania o przeszłości. Zatem jej główną cechą staje się – podobnie jak w wypadku epiki – narracja, która jest jednocześnie formą interpretacji przeszłości, a nie tylko zapisem faktów. Takie rozumienie historii prowadzi do przekonania o iluzoryczności obiektywizmu w badaniu historii i neutralności dyskursu ją opisującego⁵⁰. Historia jest bowiem tekstem w tym sensie, że nie mamy bezpośredniego dostępu do faktów, ale też i sam test literacki zanurzony jest w historii, gdyż jego kształt został zdeterminowany przez praktyki kulturowe okresu, w którym powstał. Tym samym historia otwarta jest na różne interpretacje.

Powyższe narzędzie dydaktyczne zyskało największą aprobatę wśród uczniów (biorąc pod uwagę ich aktywność emocjonalną i intelektualną) i nauczycieli w praktyce szkolnej. Wykorzystanie intertekstu relacji z meczu siatkarskiego Polska–Serbia⁵¹ okazało się wyjątkowo trafne, bo znacząco pogłębiło uczniowskie doświadczenie lektury, otwierając ich na nowe interpretacje klasycznego utworu, niejako zgodnie ze sformułowaniem Zofii Mitosek o „konstruowaniu” nowych tekstów na „starych ruinach”⁵². Uczniowie mieli świadomość, że wytwarzanie sensu w utworze jest procesem ciągłym, w którym to oni, jako czytelnicy poddający dzieło kolejnym odczytaniom, odgrywają ważną rolę⁵³. Poniżej prezentuję to narzędzie dydaktyczne.

Zadanie 1. Jakie są cechy języka komentatorów sportowych? Na co wskazuje używany przez nich język?

Przykładowe odpowiedzi:

Język komentatorów sportowych jest nacechowany emocjonalnie. Stosują oni liczne wykrzyknienia, aby oddać dynamikę akcji i uczuciowe zaangażowanie. Zaangażowanie emocjonalne w sytuację sportową ujawnia się także poprzez utożsamianie się z drużyną i stosowanie zaimka „nasi” oraz liczby mnogiej, np. „zagraliśmy”. Innymi cechami są oparte na hiperboli patos i gloryfikacja graczy. Stosuje się podniosłe zwroty, aby oddać cześć graczom i okazać, że wysiłek włożony w ich grę jest doceniony.

Zadanie 2. Po obejrzeniu fragmentu transmisji meczu siatkarskiego⁵⁴ odpowiedzcie na następujące pytania:

a) Do czego komentator sportowy porównuje sytuację meczu siatkarskiego?

b) Jaka jest funkcja tych porównań?

Przykładowe odpowiedzi:

a) Komentator sportowy porównuje sytuację meczu siatkarskiego do pola bitwy, do wojny.

⁵⁰ Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku...*, s. 499.

⁵¹ <https://www.youtube.com/watch?v=lfWQwpU98BY> [dostęp: 2.01.2017]

⁵² Por. Z. Mitosek, *Teorie badań literackich*, Warszawa 2005, s. 381.

⁵³ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 332.

⁵⁴ Zob. mecz Polska–Niemcy na: <https://www.youtube.com/watch?v=lfWQwpU98BY> [dostęp: 2.3.2017]

b) Poprzez patetyczne porównania komentator podkreśla rangę wydarzenia oraz zaangażowanie graczy w sytuację na boisku. Tak jak na polu bitwy może być tylko jeden zwycięzca, o co z zaciekłością walczą gracze.

Zadanie 3. Wypisz sformułowania, w których komentator posłużył się słownictwem dotyczącym wojny oraz walki.

Przykładowy zapis:

- „wojna nerwów”, „legendarny”, „bije bez opamiętania”, „trzy punkty przewagi”, „rodacy”, „nasi”, „zgotować ciężki los”, „wystraszył się”, „zagrywka krzywdy nie zrobiła”, „uderza siłą do kwadratu”, „przeszedł swój siatkarski czyściec”, „jeszcze jedna szansa”.

Zadanie 4. W jaki sposób komentarz sportowy koresponduje z narracją fragmentu *Krzyżaków* Sienkiewicza?

Przykładowe odpowiedzi:

Narrator	<i>Krzyżacy</i>	Relacja meczu Polska–Serbia
Komentator sportowy w odsłuchanej relacji podobnie jak narrator <i>Krzyżaków</i> angażuje się emocjonalnie w relację i opisuje wydarzenia bardzo szczegółowo.	„Ostrzem miecza przeciął Lis płaszcz i naramiennik, odwalił od pachy ramię, drugim zaś pchnięciem przebił brzuch, aż ostrze w kość pacierzową zgrzytnęło.”	„Lipiński zagrywał. Nie udało się zatrzymać blokiem.”
Utożsamianie się z jednym „obozem” walczących.	Opis bitwy skupia się na Polakach. „Lecz jeszcze dalej odrzuciła i c h wielka krakowska chorągiew [...]”	„rodacy” „nasi”
Gloryfikacja bohaterów.	„[...] ów sławny Lis z Targowiska.”, „[...] potężny Jędrzej z Brochocic [...]”.	„legendarny, fantastyczny Milijković”
Polacy wzbudzają strach w przeciwnikach.	„[...] zląkł się w sercu [...]”, „[...] każdemu błyskowi jego miecza odpowiadał krzyk straszny porażonego męża [...]”	„wystraszył się”

Zadanie 5.

a) Przeczytaj na głos fragment *Krzyżaków*, jakby to była relacja widowiska sportowego.

b) Na co musisz zwrócić uwagę, symulując relację sportową?

Przykładowe odpowiedzi:

W czasie odczytania fragmentu *Krzyżaków* jako relacji sportowej należy zwrócić uwagę na tempo, intonację, zaangażowanie emocjonalne. Trzeba wiedzieć, kiedy robić pauzy.

Zadanie 6. W jakim stopniu narracja wpływa na zaangażowanie odbiorcy?

Przykładowe odpowiedzi:

Sposób prowadzenia narracji wpływa na zaangażowanie czytelnika w opisaną wydarzenia. Dostosowanie tempa i intonacji głosu, w opinii odbiorcy, uatrakcyjni tekst. Narracja jest w stanie sprawić, że czytelnik zacznie utożsamiać się z bohaterami i czuć się tak, jakby uczestniczył w fikcyjnych wydarzeniach.

Zadanie 7. Czy czytelnik Sienkiewiczowskiego opisu bitwy pod Grunwaldem może mieć te same odczucia, co widz meczu sportowego? Uzasadnij odpowiedź.

Przykładowe odpowiedzi:

- a) Czytelnik bitwy pod Grunwaldem może mieć podobne odczucia co widz meczu ze względu na język, jakim opisywane są wydarzenia. Jest on dynamiczny, emocjonalny i wzbudza ciekawość odbiorcy. Wartościujące zwroty wpływają na to, że zaczynamy kibicować „naszym”. Zacięta walka między dwiema drużynami i nagłe zwroty akcji angażują odbiorcę w wydarzenie. Porażka wroga i zwycięstwo Polaków jest odbierane jako zwycięstwo każdego rodaka.
- b) Nie musi mieć takich samych odczuć, gdyż jednak samo widowisko sportowe angażuje bardziej. Literatura buduje jednak dystans między tym, co opisuje, a czytelnikiem.

Zadanie 8. Czy taki sposób przedstawienia bitwy przez Sienkiewicza może wzbudzić nasz sprzeciw?

Przykładowe odpowiedzi:

- a) Sposób prowadzenia narracji przez Sienkiewicza angażuje odbiorcę w wydarzenia w takim stopniu, że zapomina on o niemoralności rozlewu krwi. Zacięta walka dwóch wojsk staje się atrakcyjniejsza za każdym razem, gdy Polacy zdobywają przewagę. Nie czujemy obrzydzenia i moralnego sprzeciwu, gdy na polu bitwy dochodzi do rozczłonkowania ciał, a ostrza mieczy ociekają krwią – dopóki jest to krew wroga. Jednak mi to nie przeszkadza, liczy się sama atrakcyjność widowiska.
- b) Taki sposób prowadzenie narracji jest niestosowny, bo czyni z bitwy, w której ginęli ludzie, widowisko. Nie czujemy obrzydzenia i moralnego

sprzeciwu, gdy na polu bitwy dochodzi do rozcłonkowania ciał, a ostrza mieczy ociekają krwią – dopóki jest to krew wroga.

Z perspektywy powyższej lekcji *Krzyżacy* są „spektakularną opowieścią o wojnie”⁵⁵, głównie ze względu na Sienkiewiczowską narrację, która jest, jak pisał Ryszard Koziołek, przepełniona mocą i energią. Warstwa językowa zdradza, iż *Krzyżaków* wiedział, że narracja o wojnie, jak żadna inna, osłabia tragizm pojedynczej śmierci, a także pozwala operować wielkimi liczbami zabitych i rannych oraz bezkarnie wykorzystywać dla opisów zabijania retorykę spektaklu⁵⁶. Właśnie jako spektakl, widowisko o swoistej narracji, uczniowie postrzegali Sienkiewiczowską bitwę i mecz siatkarski, który został na lekcji przywołany jako intertekst.

Po zbadaniu cech języka komentatorów sportowych i określeniu funkcji używanego przez nich języka, uczniowie wpadli na trop tego, iż komentator sportowy porównuje sytuację meczu siatkarskiego do pola bitwy – do wojny. Świadczyło o tym słownictwo batalistyczne: „wojna nerwów”, „legendarny”, „bije bez opamiętania”, „trzy punkty przewagi”, „rodacy”, „nasi”, „zgotować ciężki los”, „wystraszył się”, „zagrywka krzywdy nie zrobiła”, „uderza siłą do kwadratu”, „przeszedł swój siatkarski czyściec”, „jeszcze jedna szansa”. Najistotniejszym etapem lekcji stało się porównanie komentarza sportowego z narracją bitwy pod Grunwaldem. Uczniowie, badając warstwę językową obu źródeł, zauważyli, że komentator sportowy, podobnie jak narrator *Krzyżaków*, zaangażował się emocjonalnie w relację wydarzenia i opisywał jego przebieg bardzo szczegółowo. Dzięki takiej postawie narratora, czytelnik czuje się niejako uczestnikiem widowiska. Oczami wyobraźni widzi to, co odbywałoby bezpośrednio przed nim, gdyby wydarzenie nie odbywało się sferze fikcji. Dynamizm opisu powoduje, że czytelnik nie może doczekać się rozstrzygnięcia rozgrywki. Zaczyna się utożsamiać z „obozem” walczących i życzy im wygranej, tym samym gloryfikuje bohaterów i postrzega ich jako wzór osobowy godny naśladowania. Właśnie kategoria „wzoru osobowego” była wartością dodaną przez uczniów w czasie realizacji scenariusza, który pierwotnie nie zakładał omawiania tego zagadnienia. Uczniowie nie pozostali obojętni wobec Sienkiewiczowskiego kategoryzowania „swoich” i „obcych” oraz kontrastowego zestawienia ich cech i zachowań. Byli pod wrażeniem aktywnych postaw rycerzy-patriotów, broniących nie tylko swojego dobrego imienia, lecz ogólnego dobra rodaków. Ta przychylność uczniów dla rozgrywek bohaterów w scenie bitwy pod Grunwaldem miała w sobie ślady „abjektu”, o którym pisała Julia Kristeva⁵⁷. Przepełniony przemocą obraz wzbudzał w nich równocześnie zachwyt, fascynację i wzruszenie. Stało się tak dzięki zabiegowi narracyjnemu, którego cechy opisał Ryszard Koziołek. Autor powieści historycznych, tworząc pełne przepychu sceny przemocy, zaprojektował przyjemność lektury

⁵⁵ R. Koziołek, *Ciała Sienkiewicza...*, s. 259.

⁵⁶ Tamże, s. 258–259.

⁵⁷ Zob. J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, przeł. M. Falski, Kraków 2008, s. 7.

związaną z dwuznacznością przemocy i cierpienia⁵⁸. Dzieje się to za sprawą połączenia retoryki narracji i psychologii, gdyż jak tłumaczy Koziółek:

w pewnych miejscach tekstu pojawia się szczególne zagęszczenie „iluzoryczności” przedstawienia. Styl narracji nie ulega zmianie, czytelnik identyfikuje formę, już jako znaną, jednak obraz staje się nagle obcy: groźny, wstrętny, wywołujący lęk i obrzydzenie, ale właśnie radykalna obcość tego widoku sprawia, że na moment zapominamy o języku, mimo iż poza język ów horror nie wykracza. Tekst przez chwilę każe myśleć o czymś, czego nie możemy zobaczyć, ani przywołać z pamięci jako analogicznego obrazu i właśnie nieadekwatność, niepewność desygnatu może zrodzić dziwną przyjemność lektury tekstu o przemocy i cierpieniu⁵⁹.

Praktycznie wszyscy uczniowie wyrazili swoje zaangażowanie w Sienkiewiczowską narrację. Wszyscy poczuli się równie mocno zaangażowani. Ich głosy różniły się jednak co do miejsca, jakie zajęliby w fikcyjnym świecie. Jedni czuli się uczestnikami bitwy, inni jej bezpośrednimi obserwatorami. Druga grupa przywołała przykład rzymskiego amfiteatru, w którym mogliby zasiadać, obserwując rozgrywającą się na arenie bitwę. Przywołano też przykład boisk, a wokół nich miejsc na widowni, z których chętnie kibicowaliby „swojej” drużynie. Było to niejako potwierdzenie trafności doboru intertekstu, jakim był fragment meczu siatkarskiego Polska–Serbia. Co więcej, wypowiedzi uczniowskie potwierdziły, iż czytelnik opisu bitwy pod Grunwaldem może mieć te same odczucia, co widz widowiska sportowego, gdyż wpływa na nie język opisu wspomnianych wydarzeń. Jest dynamiczny, to pełno w nim zwrotów akcji i wartościowania zaciętej walki między drużynami. Porażka wroga i zwycięstwo Polaków jest odbierane jako sukces każdego rodaka. Pojawił się także problem natury etycznej: co robi z nami takie „widowisko”, dlaczego nie budzi jednoznacznego sprzeciwu, czym nas „uwodzi”?

Dobór intertekstu spowodował również, że nauczyciele uczący w szkole ponadgimnazjalnej nie tylko otrzymali narzędzie do kształcenia literackiego, lecz także językowego. Przeprowadzone lekcje dawały pozytywne odpowiedzi na pytania, które stawiała Jadwiga Kowalikowa: czy rzeczywiście da się w praktyce mówić jednocześnie o literaturze i o języku w ramach tej samej lekcji, czy postulat patrzenia poprzez język na literaturę i poprzez literaturę na język ma szansę przełożenia na praktykę dydaktyczną?⁶⁰ Efekty testowania narzędzia w szkole potwierdziły w pełni słowa Kowalikowej o charakterze i sposobie istnienia utworu literackiego:

Jest on bez wątplenia tekstem, a więc powstał jako rezultat celowego posłużenia się w akcie twórczym językiem. Ma zatem naturę językową. Poprzez język dociera również do odbiorcy, czyli czytelnika. Jest przez niego traktowany jako szczególnie rodzaj komunikatu o określonej zawartości i pojemności informacyjnej oraz formie:

⁵⁸ R. Koziółek, *Ciała Sienkiewicza...*, s. 267.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Zob. J. Kowalikowa, *Od języka do literatury – od literatury do języka* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 139.

stylistycznej, kompozycyjnej, gatunkowej. Dzięki językowi dokonuje się proces konkretyzacji dzieła literackiego. Dlatego we wszystkich fazach analizy i interpretacji danego utworu przeprowadzanych z różnych punktów widzenia, w różnych aspektach i celach, ma nauczyciel kierujący wymienionymi procesami naturalną okazję, aby skierować uwagę uczniów w stronę tworzywa, z którego pisarz utkał tekst⁶¹.

Narzędzia wypracowane w projekcie „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” oraz efekty ich testowania dowiodły, iż wykorzystywanie we współczesnej szkole alternatywnych wobec strukturalizmu strategii interpretacyjnych może budzić duże nadzieje. W wypadku tekstów Sienkiewicza umożliwiają one różnorodność odczytań, dzięki czemu mogą przywrócić te utwory żywemu doświadczeniu uczniowskiej lektury. Warto więc podejmować działania, które pozwolą na praktyczne zastosowanie w szkole zagadnień teoretycznoliterackich i współczesnej myśli humanistycznej w rozmowie o tekstach. Przy czym teoria w tym wypadku pełni funkcję służebną wobec szkolnej praktyki interpretacyjnej i dostarcza po prostu narzędzi wzbogacających akty czytania. Zastosowanie jej w praktyce edukacyjnej może znacząco wpłynąć na rozwinięcie uczniowskich kompetencji interpretacyjnych. Kompetencji kluczowych nie tyle ze względu na potrzeby egzaminacyjne, ile dla ludzkiego życia w ogóle. Zakładam, że przedstawione nauczycielom narzędzia dydaktyczne zmotywują ich do tworzenia własnych propozycji, otwartych na różnorodne interpretacje, dzięki czemu zarówno czytanie, jak i omawianie lektur szkolnych będzie sprawiało uczniom przyjemność.

⁶¹ Tamże.

Bogumiła Brogowska
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański
Zespół Szkół Morskich w Gdańsku

Dwanaście osądów moralnych: propozycje interpretacji *Moralności pani Dulskiej* Gabrieli Zapolskiej

Etyka czytania: język jako źródło przemocy

Współczesnego młodego odbiorcę, jak twierdzi Anna Janus-Sitarz, nie zainteresuje ukryta między wierszami arcydzielnosc tekstu jako taka, ale problemy ważne dla wieku adolescencji: „wykluczenie, odmienność, konflikt płci, spory pokoleń, kształtowanie tożsamości, stereotypy narodowe *etc.*”¹. (Po)nowoczesne literaturoznawstwo otwiera przed polonistami szerokie możliwości, dając im do dyspozycji metodologię, dzięki którym mogą odnaleźć i w klasycznych tekstach literackich problemy bliskie również współczesnej młodzieży. Poloniści zyskują szansę na stworzenie takiej sytuacji lekcyjnej, podczas której uczniowie będą mogli bez ograniczeń realizować swoje czytelnicze prawa, o których Anna Włodarczyk, idąc tropem refleksji Richarda Rorty’ego, powiedziała: „każdy ma prawo do snucia własnych małych opowieści, ponieważ pluralizm interpretacyjny daje szansę na pokonanie skostniałych struktur wielkich Teorii”². Owo snucie „własnych małych opowieści” to przecież nic innego, jak dialog czytelnika z tekstem literackim. Może on zaistnieć wtedy, gdy czytelnik, dzięki osobistym zdolnościom, jest w stanie przekształcić spór w rozmowę, unikać dogmatyzmu i modyfikować własne poglądy. Krótko mówiąc, odbiorca tekstu musi umieć wchodzić z nim w dialog³, wyzbywszy się przekonania, że to on, czytelnik, powinien mieć ostatnie słowo⁴. Instrumen-

¹ A. Janus-Sitarz, *Przygotowani do wolności? (O odpowiedzialnych wyborach lektur i sposobów ich interpretacji)* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010, s. 46–47.

² A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków 2014, s. 159.

³ Jak twierdzi Barbara Myrdzik, dialog czytelnika z tekstem jest rodzajem doświadczenia, będącego „spotkaniem, rozmową, a nie samym strumieniem przeżyć”. B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 139.

⁴ Por. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 541.

talne traktowanie lektury na lekcjach języka polskiego jest – niestety – dość częstą praktyką (np. zadawanie przez nauczyciela rutynowych pytań, wyraźnie sugerujących wyłącznie konkretną odpowiedź, którą w końcu i tak podaje nauczyciel⁵). Nauczyciel, który – jak to określiła Barbara Myrdzik – „wie, jak to jest naprawdę”, zarzuca tym samym:

płaszczyznę osobowego kontaktu z dziełem sztuki, możliwą sferę refleksji nad tekstem i sobą, światem, odkrywanym przez tekst poprzez językowe i tematyczne symptomy. Koncepcja dialogowa lektury daje szansę na przyswojenie utworu w toku interpretacji, tzn. przez – między innymi – odniesienia zawartego w nim sensu do sytuacji egzystencjalnej ucznia, a tym samym przewyciężenie d y s t a n s u o b c o ś c i⁶.

Umiejętność zadawania tekstowi pytań nie jest łatwa, wymaga bowiem odpowiedniego przygotowania (wyrabiania ogólnych dyspozycji⁷). Odbiorca odpowiednio przygotowany – powinien wiedzieć, że interpretacja „wikła nas w wielopiętrową komunikację, w której nie my stanowimy centrum”⁸, nie my jesteśmy najważniejsi. Warunkiem efektywności interpretacyjnej pracy jest więc konieczność wyzbycia się poczucia wyższości wobec tekstu (wobec Innego), zdolność ograniczenia własnego „ja” na rzecz innego „ty” i umiejętność bycia odpowiedzialnym „w sposób etyczny”. Rolę szczególną w tym procesie wyznacza się nauczycielowi, ale modyfikuje się jego typową funkcję do towarzyszenia:

uczniowi w drodze zadawania pytań, które niejednokrotnie nie gwarantują odpowiedzi. Ważne jest, by interpretacja była ciągłym myśleniem, a więc wypracowywaną w tym procesie postawą. Nauczyciel nie powinien się przy tym odwoływać do autorytetu własnej praktyki lektury, ale pozwolić uczniowi na indywidualny, to znaczy podmiotowy odbiór tekstu literackiego, nawet jeśli miałoby to oznaczać konieczność zaniechania całościowej analizy dzieła⁹.

A więc etyczne czytanie (etyczna interpretacja) to specyficzne spotkanie odbiorcy i nadawcy na drodze porozumienia dwóch niezależnych podmiotów, do którego prowadzi umiejętność i stopniowe odkrywanie „prawdy tekstu”, czyli „różnych sposobów i stylów bycia wobec tekstu”¹⁰.

Dramat Zapolskiej *Moralność pani Dulskiej* stwarza możliwość skonstruowania dialogu o charakterze etycznym i aksjologicznym. W efekcie twórczego

⁵ Krystyna Koziołek zauważa, że „w praktyce szkolnej lektury uczeń nie zadaje tekstowi pytań, lecz zastanawia się nad udzielaniem odpowiedzi. Jeśli nie robi tego dość szybko, wyręczy go nauczyciel” (K. Koziołek, *Scena pierwotna lektury [w:] Doświadczenie lektury...*, s. 195).

⁶ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 100.

⁷ A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego...*, s. 37.

⁸ K. Kłosiński, *W stronę inności*, Katowice 2006. Cyt. za: A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego...*, Kraków 2014, s. 37.

⁹ A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego...*, s. 92.

¹⁰ Tamże, s. 92–93.

dialogu odbiorca powinien rozpoznać wartości, którymi kierują się bohaterowie tekstu i które określają ich odrębność, co z kolei mogłoby prowadzić do budowania wspólnej hierarchii wartości. Mogłoby – ale w przypadku *Moralności* nie jest to możliwe, gdyż bohaterowie, a zwłaszcza Aniela Dulska, budują swój świat, opierając się na antywartościach. Tak więc czytelnik, któremu Zapolska podsuwa wartościujące zagadnienia do rozważenia, rozpoznawszy światopogląd Dulskiej oraz jej stosunek do bliskich, staje w obliczu problemów aksjologicznych, wobec których musi się sam, w sposób podmiotowy, określić. Wybrany do analizy i interpretacji fragment jest bardzo charakterystyczny ze względu na specyficzny język (werbalny i niewerbalny), jakim posługuje się Dulska w „rozmowie” z mężem, Felicjanem. W związku z tym etyka czytania tekstu realizuje się w tym wypadku poprzez uwrażliwienie na język, będący źródłem przemocy.

***Moralność pani Dulskiej* jako źródło lekcyjnych inspiracji**

a) Założenia projektowe – autorefleksja

Proces tworzenia narzędzi dydaktycznych – począwszy od wyboru tekstu, będącego przedmiotem pracy analityczno-interpretacyjnej, poprzez wybór odpowiedniej strategii, skonstruowanie narzędzia, aż do sprawdzenia go w sytuacji lekcyjnej – okazał się bardzo interesującym doświadczeniem. Pozwolił bowiem, w moim wypadku, na uruchomienie refleksji o tych dziełach literackich, które zostały „przywalone polonistyczno-strukturalistyczną biblioteką”¹¹. Przecież utwory, które od dawna (żeby nie powiedzieć – od zawsze) zapełniają szkolne kanony lektur, są najbardziej narażone na ścisłą kodyfikację, skutecznie zawłaszczającą wszystko to, co mieści się w strukturze języka i strukturze tekstu literackiego. Wypracowane szablony czytania lektur, od lat powielane, zakładają jedyny słuszny wzorzec odbioru, który nie dość, że jest błędny w samym założeniu, to w końcu przestaje „podniecać i zachwycać”¹², stając się po prostu nudny. Niebezpieczeństwo powielania takiego samego czytania zagraża szczególnie literaturze klasycznej, do której *Moralność* przynależy. A przecież – „nauczanie literatury to nie tyle zamykanie tekstu w sztywno określone struktury sensów, ile otwieranie go na różne dyskursy i różne wrażliwości”¹³. Tymczasem:

Znana to prawda, że nawet najatrakcyjniejsza pozycja literacka dla indywidualnego czytelnika na zajęciach języka polskiego przerodzić się może w nieprzydatny do niczego i budzący odrazę humanistyczny gniot. Równie łatwo postawić

¹¹ K. Szczuka, *Gombrowicz subwersywny* [w:] *Nowa świadomość płci w modernizmie. Studia spod znaku gender w kulturze polskiej i rosyjskiej u schyłku stulecia*, red. G. Ritz, Ch. Binswanger, C. Scheide, Kraków 2000, s. 141.

¹² Tamże.

¹³ D. Szczukowski, *W poszukiwaniu utraconej przyjemności czytania* [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2012, s. 215.

przeciwstawną tezę: najgorsza literacka piła, którą katuje się kolejne pokolenia uczniów, na lekcjach wprawnego pedagoga okazać się może ośrodkiem poznawczego i ekscytującego doświadczenia literackiego. Twórczy i odważni poloniści [...] potrafią rzucić wyzwanie stereotypowi «przerabiania» nowel Marii Konopnickiej czy powieści Stefana Żeromskiego, a nawet udowodnić, że w określonym kontekście analizowana literatura może wiele opowiedzieć o współczesnym czytelniku¹⁴.

Nie ukrywam, że kierowało mną pragnienie ożywienia dramatu Zapolskiej, wyrwania *Moralności* z konwencjonalnych sposobów czytania i odbioru lektury. Zastosowanie trzech różnych strategii do tego samego fragmentu tekstu – stawało się sprawdzeniem jego wielowariantowości interpretacyjnej.

Wybrałam cztery fragmenty z dramatu Zapolskiej:

1. Rozmowa Dulskiej z Lokatorką – akt I scena 9.
2. Krótka rozmowa Meli ze Zbyszkiem – z aktu II scena 7.
3. Spacer Dulskiego wokół stołu i niema rozmowa z żoną – akt II scena 1.
4. Rozmowa Zbyszka z Juliasiewiczową – akt I scena 12.

Do każdego z nich opracowałam po trzy różne warianty propozycji pracy z uczniami. Powstałych w ten sposób dwanaście narzędzi dydaktycznych sprawdziłam w sytuacji lekcyjnej w Liceum Ogólnokształcącym – Zespole Szkół Katolickich – w Gdyni (klasa III) i Zespole Szkół Morskich w Gdańsku (klasy od II do IV o różnym profilu zawodowym). Te same narzędzia przetestowały również uczące w powyższych szkołach cztery polonistki.

Do opracowania pierwszego fragmentu (rozmowa Dulskiej z Lokatorką) wykorzystałam strategię intertekstualną, krytykę feministyczną i etykę czytania; drugiego (krótka rozmowa Meli ze Zbyszkiem) – antropologię kulturową, psychoanalizę i etykę czytania; trzeciego (spacer Dulskiego wokół stołu i niema rozmowa z żoną) – etykę czytania z elementami języka przemocy, krytykę etyczną i krytykę feministyczną; czwartego (rozmowa Zbyszka z Juliasiewiczową) – kulturową teorię literatury, hermeneutykę oraz intertekstualność z elementami dekonstrukcji. Obserwacja zajęć, praca z uczniami i wnioski z tych działań wynikające skupiały się wobec dwóch zasadniczych zagadnień: dynamiki pracy i wrażeń uczniów oraz ich polonistów, a także oceny efektywności i atrakcyjności poszczególnych propozycji interpretacyjnych. Brano więc pod uwagę: stopień zaangażowania uczniów w pracę z tekstem, ich wnikliwość obserwacji materiału, możliwości wynikające z jego nieschematycznego odczytania, sposoby uruchomienia uczniowskiej refleksji oraz inspirowanie młodzieży do samodzielności interpretacyjnej. Bardzo istotnym elementem była również ocena narzędzi przez testujących je nauczycieli: w jakim stopniu uważają te propozycje za pomocne w rozszerzaniu perspektywy pracy lekcyjnej, zwłaszcza z tekstem z „ustalonymi” już wykładniami rozumienia.

Poniżej przedstawiam jedną z przygotowanych przeze mnie i testowanych w szkole propozycji, która, dotycząc bezpośrednio sytuacji bohaterów utworu

¹⁴ M. Pabisek, *Uratowanie przez uwspółcześnianie, czyli multimedialny blask lektur* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 77.

Zapolskiej, uruchamia płaszczyznę problemów uniwersalnych, z jakimi młodzież styka się na co dzień.

b) Przemoc w rodzinie Dulskich (scenariusz)

Komentarz wstępny

Na wybór takiej strategii interpretacyjnej (etyka czytania; język jako narzędzie przemocy) miały wpływ przynajmniej dwa czynniki: pierwszy wiązał się z przekonaniem, że ten konkretny fragment tekstu Zapolskiej jest doskonałym, bo niemal reprezentatywnym, przykładem przemocy (być może na wespół świadomej) Anieli Dulskiej w stosunku do męża (spacer Dulskiego wokół stołu i jego „niema rozmowa” z żoną – akt II scena 1), a drugi wynikał z refleksji nad artykułem Waltera Benjamina, a zwłaszcza nad sensem słów:

Wszelka przemoc będąca środkiem do jakiegoś celu jest albo przemocą ustanawiającą prawo, albo przemocą prawo podtrzymującą. Jeśli nie rości sobie pretensji do żadnego z tych predykatów, wówczas sama rezygnuje z wszelkiej mocy wiążącej. Wynika stąd jednak, że wszelka przemoc będąca środkiem tak czy owak musi mieć swój udział w problematyce dotyczącej prawa jako takiego. [...] pod względem moralnym prawo ukazuje się przecież w tak dwuznacznym świetle, że nasuwa się pytanie, czy poza środkami odwołującymi się do przemocy nie istnieją żadne inne, za pomocą których można by regulować skonfliktowane interesy ludzi¹⁵.

A więc głównym celem proponowanej wiązki zadań było prześledzenie języka bohaterów, w którym spróbowaliśmy odkryć znaczenia inne niż komunikatywne. Skupialiśmy się więc na roli języka jako formie przemocy; zbadaliśmy język, który grozi, żąda, rozkazuje, drwi. Spróbowaliśmy powiązać wymienione perfomatywy z działaniami opartymi na przemocy. Zastanawialiśmy się, do czego służy w rodzinie Dulskich język przemocy: ustanawianiu jakiegoś wewnętrznego prawa? wykluczeniu „innego”, czy też zawłaszczaniu lub dysponowaniu nim, a może wszystkiemu jednocześnie? Zastanawialiśmy się też, jakie jest źródło języka przemocy: agresja, zabawa, ciekawość, nuda, a może głupota? Wiazka zadań była przeznaczona do realizacji na jednej godzinie lekcyjnej, ale nauczyciel mógł zdecydować inaczej.

¹⁵ W. Benjamin, *Przyczynek do krytyki przemocy* [w:] *Języki przemocy*, oprac. Ł. Musiał, Poznań 2014, s. 134.

Zadanie 1. Porozmawiajmy teraz o języku przemocy¹⁶. Zaprezentujcie materiały, które przygotowaliście w domu. Zwracajcie przy tym uwagę na to, do kogo dana wypowiedź była skierowana i jaki miała – w zamierzeniu nadawcy – odnieść skutek.

Przykładowe odpowiedzi:

Przykłady języka przemocy ze stron internetowych (materiał przygotowany przez uczniów – wybór)

- „Promocja pasztecjarstwa i nienażartości na zasadzie – czego się nie dopieści, to się dogniecie. Przekarmione hipopotamice w natarcu. Jak taka primabalerona stąpa po plaży, to się piasek na wydmach obsuwa, a przeogromnym megadoopskiem wywołuje zaćmienie słońca” [dotyczy modelki Ashley Graham, rozmiar 44]¹⁷.
- „Świat idzie do przodu... Czekam na pierwsze, po prostu brzydkie modelki. Każdemu należy się szansa. Następne powinny być grube instruktorki fitness, może doczekam też niepiśmiennego laureata nagrody Nobla w literaturze? Kto wie?” [dotyczy modelki z niepełnosprawnością fizyczną]¹⁸.
- „Bogu dzięki że zabrali z programu te małpę; Dobrze że to starocie odchodzi. Już się patrzeć nie chciało a tym bardziej słuchać”¹⁹ [o Beacie Tyszkiewicz].

Zadanie 2. Przeczytajcie fragment utworu Zapolskiej.

Akt II, scena 1

Ta sama dekoracja, co w akcie poprzednim. Ściemnia się powoli, długie cienie liliowoszare padają przez zamazłe szyby. Po scenie, jak zwierz w klatce, tam i z powrotem automatycznym krokiem chodzi Dulski w szlafroku z zegarkiem w ręku. Zamyka oczy i chodzi tak jak lalka drewniana. Wreszcie ustaje. Zaraz otwierają się drzwi sypialni małżeńskiej i ukazuje się Dulska w gorsecie i spódnicy.

Dulska, Dulski, Hesja

DULSKA

Felicjan! Felicjan!

Dulski budzi się i patrzy na nią.

Chodź! Czemu nie chodzisz? Jeszcze nie ma dwóch kilometrów. Ja tam rachuję!

Dulski pokazuje na zegarek.

¹⁶ Na kilka dni przed zajęciami należy zaproponować uczniom, aby wyszukali w źródłach internetowych przykłady wypowiedzi nacechowanych przemocą, agresją. Przygotowany materiał posłuży do dyskusji wstępnej na temat języka przemocy.

¹⁷ <https://kobieta.wp.pl/kobieta-petarda-ashley-graham-w-czerwonym-kombinezonie-6221033948153473> [dostęp: 1.10.2017].

¹⁸ <https://facet.onet.pl/warto-wiedziec/niepelnosprawna-modelka-jako-pierwsza-w-historii-pojawila-sie-w-sesji-dla-sports/qck7hzp> [dostęp: 1.10.2017].

¹⁹ <http://plejada.pl/forum/taniec-z-gwiazdami-kto-zastapi-beate-tyszkiewicz-w,2,3483122,261773125,czytaj-najnowsze.html> [dostęp: 1.10.2017].

Co mi zwracasz głowę zegarkiem! Ja mam najlepszy zegar w głowie. Nie chodź! Nie chodź! Dobrze – powiem doktorowi. Umyślnie ci każę w pokoju chodzić na Wysoki Zamek, a nie po ulicy, żeby mieć nad tobą oko, czy nie szachrujesz, a ty... zresztą to twoja rzecz.

Chowa się za drzwiami. Dulski zaczyna znów automatycznie chodzić. Wpada Hesia, ubrana strojnie, jasnoniebiesko, pantofelki, błękitne pończoszki. Całuje ojca w mankiet.

HESIA

Ojciec idzie na Wysoki Zamek?

Dulski kiwa głową.

A jeszcze ma ojciec daleko?

Dulski pokazuje pięć palców.

Pięćset?

Dulski kiwa głową.

To ojciec już koło Teatyńskiej?

Dulski mruczy. Hesia śmieje się.

Ale tak! Ale tak! A niech ojciec prędko idzie, bo tunel rozbijają.

Dulski patrzy na nią surowo i wzrusza ramionami. Hesia wskazuje na kanapę i przegląda się w lustrze

DULSKI

podchodzi do niej i ściąga ją z kanapy

HESIA

Mama nie widzi!... biegnie do drzwi pokoju dziewcząt Mela! Mela!...

GŁOS DULSKIEJ

Hesiu! czy Mela ubrana?

HESIA

Jeszcze się pichci.

DULSKI

staje zgorzony i mruczy coś

HESIA

Ojciec nie rozumie? No... stroi się. Za ojca czasów tak nie mówiono? No to co? Teraz mówią...

DULSKA

wychyla się, ubrana odświętnie

Felicjan! przestań chodzić – już jesteś na Wysokim Zamku. Jutro pójdziesz do Kaiserwaldu Znika. – *Hesia idzie do okna i chucha na szybę.*

HESIA

śpiewa

Pozamarzało... jakby w jakim zlewie...

Dulski ogląda się i cicho idzie do pieca, wyłazi na krzesło i kradnie cygaro – w tej samej chwili Hesia się odwraca i widzi to – Dulski chrząka, idzie do przedpokoju – odziewa się – wraca – podchodzi do drzwi Dulskiej – stuka – ona wychyla się

DULSKA

Już cię niesie do kawiarni? No... masz swoje dwadzieścia centów. Teraz będę co dzień dawać po dwadzieścia centów. Tygodniowo – nie... na nic. Zaraz wszystko przetrącasz z koleżkami. A wracaj na kolację!

Znika. – Dulski chwilę stroi się przed lustrem – wreszcie wychodzi. – Hesia biegnie natychmiast do pieca – wchodzi na krzesło i kradnie cygaro²⁰.

Zadanie 3. Zaznaczcie w wypowiedzi Dulskiej wszystkie te fragmenty (wyrazy i sformułowania), które mogą stanowić przykłady języka przemocy.

Uczniowie podkreślili fragmenty:

- a) Chodź! Czemu nie chodzisz?
- b) Ja tam rachuję!
- c) Nie chodź! Nie chodź! Dobrze – powiem doktorowi.
- d) żeby mieć nad tobą oko, czy nie szachrujesz
- e) przestań chodzić
- f) Jutro pójdziesz do Kaiserwaldu
- g) Już cię niesie do kawiarni?
- h) Teraz będę co dzień dawać po dwadzieścia centów.
- i) Zaraz wszystko przetrącasz z koleżkami.
- j) A wracaj na kolację!²¹

Zadanie 4. Na podstawie zebranego materiału zastanówcie się, według jakiej zasady można uporządkować (sklasyfikować) sformułowania użyte przez Dulską.

Odpowiedź powstała w wyniku wspólnej pracy; kwestie bohaterki podzielono według rodzajów wypowiedzi:

Rozkazujące	Oznajmujące	Pytające
<ul style="list-style-type: none"> • Chodź! • Nie chodź! Nie chodź! • przestań chodzić • Jutro pójdziesz do Kaiserwaldu • A wracaj na kolację! 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja tam rachuję! • Dobrze – powiem doktorowi. • żeby mieć nad tobą oko, czy nie szachrujesz • Teraz będę co dzień dawać po dwadzieścia centów. • Zaraz wszystko przetrącasz z koleżkami. 	<ul style="list-style-type: none"> • Czemu nie chodzisz? • Już cię niesie do kawiarni?

²⁰ G. Zapolska, *Moralność pani Dulskiej*, Łódź 1977, s. 49–51.

²¹ Pod koniec tego etapu lekcji, wszyscy zgodnie stwierdzili, że w zasadzie cała wypowiedź Dulskiej jest nacechowana elementami przemocy.

Zadanie 5. Przyjrzyjcie się teraz wypowiedziom w formie rozkazującej.

- a) **Zastanówcie się, które z nich, mimo zastosowanej formy rozkazującej, nie mają jednak charakteru rozkazującego. Pamiętajcie o kontekście wypowiedzi.**
- b) **Następnie spróbujcie przeformułować te wypowiedzi w taki sposób, aby w całości brzmiały jak groźba.**
- c) **Jak myślicie, czy takie warunkowe sformułowanie wzmacnia czy osłabia intencję wypowiedzi?**
- d) **Powiedzcie, na czym polega przemoc w tych wypowiedzeniach i jaka jest ich intencja?**

Efekty pracy:

- a) Jest to sformułowanie: „Nie chodź! Nie chodź!” Jego dalszy ciąg to: „Dobrze – powiem doktorowi”. W tym wypadku forma rozkazu odwraca sens wypowiedzi, która staje się typową groźbą²².
- b) „Jeśli nie będziesz chodził, powiem doktorowi”.
- c) Wydaje się, że osłabia. Zastosowany wcześniej tryb rozkazujący jest bardziej agresywny.
- d) Z wypowiedzi jasno wynika, że Dulaska ma nad Felicjanem pełnię władzy, którą wykorzystuje w sposób bezwzględny. Felicjan jest pozbawiony możliwości dyskusowania ze swoją żoną, która go niemalże ubezwłasnowolniła. Stworzyła jego wizerunek jako osoby pozbawionej wartości: nie sprawdza się w żadnych rolach społecznych: męża, ojca, gospodarza. Bo jakim mężem, ojcem, gospodarzem może być ktoś, nad kim trzeba nieustannie czuwać, pilnować go, kontrolować. Felicjan, pozbawiony możliwości (samo)decydowania, staje się ofiarą przemocy ze strony żony. Intencją Dulaskiej, być może nie do końca świadomą, jest nieustanne podkreślanie swojej przewagi oraz formułowanie takich zarzutów, z którymi nie można (nie ma sensu) dyskutować: „Co mi zawracasz głowę zegarkiem! Ja mam najlepszy zegar w głowie”²³.

²² Wszystkie wypowiedzi uczniów są przytoczone w ich oryginalnym brzmieniu. Por. Nieopublikowane materiały projektu MNiSW w ramach NPRH: „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” (2016–2019).

²³ Uczniowie zwrócili uwagę, że Dulaska kreuje swojego męża na nieudacznika poprzez posługiwanie się kategorią nieustannej walki ze spiskującym i nieodpowiedzialnym Felicjanem. Większość wypowiedzi bohaterki stanowi typowy przekaz nieweryfikowalny, choćby z tego względu, że Dulaska na tę weryfikację nie miałby odwagi, np. typowo apodyktyczne i bezdyskusyjne zdania „Co mi zawracasz głowę zegarkiem! Ja mam najlepszy zegar w głowie”.

Zadanie 6. Przyjrzyjcie się teraz wypowiedziom pytającym. Czy – mimo formy pytającej – mają rzeczywiście charakter pytania? Powiedzcie, jaka jest intencja tych wypowiedzeń?

Przykładowe odpowiedzi:

- Na pytanie pierwsze „Czemu nie chodzisz?” Dulaska w zasadzie odpowiedź otrzymuje, bo Felicjan wskazuje na zegarek, co ma oznaczać, że czas przeznaczony na „spacer” już się skończył. Jednak sposób zadania tego pytania, poprzedzony rozkazem „Chodź!” powoduje, że możemy je traktować jako ciąg dalszy rozkazu, gdyż taka jest intencja wypowiedzi. Natomiast „odpowiedź” Felicjana jest tylko gestem obronnym, usprawiedliwiającym koniec „spaceru”.
- Drugie zdanie „Już cię niesie do kawiarni?”, mimo zastosowanej formy pytającej, nie ma charakteru pytania, gdyż ma na celu stwierdzenie pewnego faktu (czytelnego i dla Anieli, i dla Felicjana). Faktu, będącego codziennym rytuałem Felicjana, a który jest bardzo pogardliwie traktowany przez Dulaską. Użycie słów „już cię niesie” wskazuje też na lekceważenie męża.
- W językowych konstrukcjach użytych przez Anielę dostrzec można bardzo wyraźną eskalację agresji²⁴.

Zadanie 7. Spójrzcie teraz na wypowiedzenia oznajmujące. Jakie treści są w nich zawarte?

Przykładowe odpowiedzi:

- Dulaska wyjaśnia, że nakaz „spacerowania” wokół stołu jest spowodowany koniecznością pilnowania Felicjana: „żeby mieć nad tobą oko, czy nie szachrujesz”. Intencjonalność tej wypowiedzi można zinterpretować następująco: po pierwsze – mieści się tu informacja o nieustannej kontroli, której poddawany jest Felicjan (być może ma ona na celu wywołanie w nim poczucia winy); Felicjanowi nie można ufać – trzeba „mieć nad nim oko”, bo postępuje w sposób nieodpowiedzialny; po drugie – informacja o konieczności nieustannego sprawdzania, czy Felicjan „nie szachruje”, sugeruje, że Dulski jest oszustem.
- „Teraz będę co dzień dawać po dwadzieścia centów. Tygodniowo – nie... na nic. Zaraz wszystko przetrącasz z koleżkami” – jest to bardzo ważna informacja: Dulaska dysponuje pieniędzmi męża, ma więc nad nim władzę. Dulski, mimo że pracuje, jest pieniędzy pozbawiony i może liczyć jedynie na łaskę żony, która decyduje o wysokości kieszonkowego. Aniela w swej wszechmocy ogranicza Felicjanowi życie poza-domowe. Użycie przez nią określenia „z koleżkami” ma charakter oceniający, wyraźnie deprecjonujący. Koledzy męża są równie niepoważni

²⁴ Już na tym etapie lekcji analiza wypowiedzi Dulskiej potwierdziła to, co na samym początku stwierdzili uczniowie: „cała wypowiedź bohaterki jest nasączona agresją”. Aniela atakuje Felicjana w sposób, który całkowicie pozbawia go możliwości obrony.

i nieodpowiedzialni jak on, to nie „koledzy”, to „koleżkowie”. Również zastosowane przez nią określenie sposobu wydawania pieniędzy – „prze-trącasz” – ma znaczenie negatywne: „wydajesz na bzdury”, „trwonisz”. Wypowiedzi Dulskiej potwierdzają jej bezwzględność w całkowitym podporządkowaniu sobie męża, a także podkreślają lekceważący stosunek do osób, z którymi spotyka się Felicjan poza domem²⁵.

Zadanie 8. O czym świadczy język używany przez Dulską? Jakie są skutki jego oddziaływania?

Przykładowe odpowiedzi:

- Dulska w swym władczym działaniu opartym na psychicznej, werbalnej przemocy całkowicie zdominowała i podporządkowała sobie męża.
- Odbiera mu prawo do decydowania w sprawach rodzinnych, status męża i powagę ojca.
- O tym, że Felicjan został pozbawiony powagi ojca, świadczy zachowanie Hesi: dziewczynka wyraźnie drwi sobie z ojca, nie liczy się zupełnie z jego odczuciami, całkowicie go lekceważy. Pozwala sobie na takie zachowanie, wiedzona rodzinnym doświadczeniem (przykład matki). Gdy ojciec, po usłyszeniu niestosownego słowa z ust córki, „staje zgorzszony i mruczy”, Hesia odpowiada mu w sposób lekceważący. Dziewczynka powieliła sposób zachowania matki, a reakcje Dulskiego (mowa ciała zapisana w didaskaliach) na zachowanie córki są tylko żalną próbą potwierdzenia nieistniejącego autorytetu ojca.

Zadanie 9. Co sądzicie o kradzieży cygar? Powiedzcie, w jaki sposób ta sytuacja wpisuje się w system przemocy stosowany przez Anielę?

Przykładowe odpowiedzi:

- Dulski, mając ochotę na jeszcze jedno cygaro, musi je ukraść. Świadkiem tego jest jego córka. Felicjan kradnie, ponieważ cygara są, podobnie jak pieniądze, przez Anielę wydzielane. Hesia bierze przykład z ojca i bez

²⁵ Warto zwrócić uwagę uczniów na rzecz następującą: utwory, podejmujące temat dominacji żony oraz kompromitującej degradacji męża, pełniły zwykle funkcję dydaktyczną, przy czym głównym ostrzem tej funkcji było ośmieszenie owej nieakceptowalnej społecznie transgresji. Aby utwór stał się kompletną i wyczerpującą satyrą, mężczyźni, okazując się jednak mądrzejszymi, przywracali na koniec uświęcony tradycją patriarchalny „ład i porządek”, a ośmieszona żona była społecznie napiętnowana. Tak czyni się i współcześnie – przykładem niezwykle popularna komedia Juliusza Machulskiego *Seksmisja*, w której społecznością kobietą ostatecznie i tak rządzi ukryty pod kobiecym przebraniem mężczyzna i mężczyźni przywracają ostatecznie zakłócony przez kobiety, porządek świata. U Zapolskiej nic takiego się nie dzieje. Mężczyzna nie zostaje zrehabilitowany. Taka konstrukcja pary bohaterów przeczy zwyczajowemu utożsamianiu (właściwym dla europejskiej kultury) mężczyzn z tym, co „aktywne”, a kobiet z tym, co „pasywne”. Por. A. Chałupnik, *Gabriela Zapolska, Moralność pani Dulskiej, Nie-moralność pani Dulskiej* [w:] *Dramat polski. Interpretacje, cz.1: Od wieku XVI do Młodej Polski*, red. J. Ciechowicz i Z. Majchrowski, Gdańsk 2001, s. 366. Chałupnik zwraca uwagę na odwrócenie przez Zapolską tradycyjnych antynomii dotyczących aktywności i pasywności implikowanych przez płęć.

żadnego zahamowania sięga po cygaro. Dziewczynka jako osoba niedorośła oczywiście nigdy by nie dostała od matki cygara; Felicjan jest dojrzałym mężczyzną, ale też cygara nie dostanie (nie dostanie więcej ponad normę ustaloną przez Dulską). I Felicjan, i Hesia są w tej sytuacji ukazani tak samo: jako niesforne, krnąbrne dzieci, sięgające po zakazane przyjemności.

- Powielenie przez Hesię czynu ojca (kradzież cygara) wskazuje, że postępowanie Anieli wobec Felicjana rodzi sytuacje skrajnie negatywne nie tylko dla Felicjana, ale też dla pozostałych członków rodziny.
- Hesia, jak zapewne reszta domowników, zna cel wędrowki ojca wokół stołu. Z pytań, które zadaje ojcu, wyraźnie wynika, że ją to bawi. Co więcej – w bardzo ironiczny sposób podejmuje grę zainicjowaną przez Anielę tylko po to, by ojca ośmieszyć: „A niech ojciec prędko idzie, bo tunel rozbijają”. Nie ma w niej ani odrobiny delikatności czy współczucia dla ojca.
- Felicjan irytuje i śmieszy, a Hesia wydaje się bezwzględna nastolatka wykorzystującą i lekceważącą słabego i nieporadnego rodzica.
- Felicjan – ojciec czuje się bezradny; utracił rodzicielski autorytet. Jest traktowany jak dziecko. Jego zachowanie w zasadzie nie różni się od zachowania dziecka, a przecież Felicjan nim nie jest. Kim więc jest? Manekinem? Kukielką, która nie bierze udziału w życiu, ale w jakimś przedstawieniu, z którego (niemal instynktownie) próbuje się wyrwać. Zdaje sobie jednak sprawę z tego, że te próby są sztuczne, podejmowane bez przekonania, bo nie ma już siły do przeciwstawienia się tej sytuacji – stąd poczucie klęski i poddanie się, wycofanie z życia. Z perspektywy Hesi ojciec nie zachowuje się jak ojciec, pozwala traktować się jak niedojrzałe dziecko, a nie jak człowiek dorosły. I ojciec, i córka boją się matki; ojciec jest jej niewolniczo posłuszny, co najwyżej robi uniki przed jej wszechwładzą, więc i Hesia czyni to samo; ojciec staje się niemal kolegą (kumplem), z którego można drwić, ale też można z nim kraść. Dlaczego miałyby traktować go inaczej, przecież jest dzieckiem i takie tylko reguły wychowawcze ją ukształtowały.
- Hesia nie może budzić naszych pozytywnych uczuć. Jest rozwydrzona i niegrzeczna; wszystko wskazuje na to, że w przyszłości będzie idealnym odbiciem samej Anieli Dulskiej. Felicjan jest nie tylko udręczonym mężem, ale i udręczonym ojcem. Jego nieporadność w kontakcie z córką budzi współczucie, ale do pewnego momentu: Felicjan kradnie cygaro, a Hesia jest świadkiem tej sceny – wówczas jedyną jego reakcją na tę niezręczną i „niewychowawczą” sytuację jest chrząknięcie. Rozumiemy, że oznacza ono zakłopotanie, ale trudno jest usprawiedliwić gest kradzieży jedynie zakłopotaniem. Wydaje się, że Felicjan, pozbawiony przez żonę autorytetu, nie tylko nie ma zamiaru o swój autorytet walczyć, ale swoim zachowaniem skutecznie utrwała niewiele znaczącą pozycję w rodzinie. Tym samym – obok współczucia – wyzwala w nas irytację.

Zadanie 10. Zastanówcie się nad znaczeniem didaskaliów otwierających scenę: „Po scenie, jak zwierz w klatce, tam i z powrotem automatycznym krokiem chodzi Dulski w szlafroku z zegarkiem w rękę. Zamyka oczy i chodzi tak jak lalka drewniana”. Czego się z nich dowiadujemy? Co mówią o Dulskim? Jakie uczucia towarzyszą mu w wędrówce po pokoju?

Przykładowe odpowiedzi:

- Znamienne porównanie Felicjana do „zwierzęcia w klatce” bardzo dużo wyjaśnia: bohater czuje się osaczony, udręczony niewolą, pokój staje się klatką, z której nie ma wyjścia – Dulski jest tuż za drzwiami i pilnie słucha kroków męża; z tej sytuacji nie ma ucieczki; dalej: „poruszanie się krokiem automatycznym; krokiem drewnianej lalki” – automatyzm działania wyklucza świadomość działania.
- Dulski spaceruje bez przekonania, on wie, że to, co robi, jest niemądre, ale nie może się sprzeciwić; chodzi, bo tak mu kazano, tak go wytresowano; Felicjan (lalka – marionetka) wykonuje czynności automatycznie i bezrefleksyjnie, jak wytresowany zwierz.
- Felicjan milczy, a jego milczenie wyklucza możliwość porozumienia z żoną lub córką.

Zadanie 11. Na koniec zajęć rozdajemy uczniom kartki z opowieścią o relacji kota i myszy. Historyjka w metaforyczny sposób określa różnicę między władzą a przemocą. W tym kontekście znów okażą się ważne didaskalia, w których Zapolska porównała „spacer” Felicjana wokół stołu do miotania się zwierzęcia w klatce.

Oto tekst opowieści o kocie i myszy:

Schwytana mysz uległa przemocy kota, złapał ją, trzyma, na końcu ją uśmierci. Ale skoro tylko zacznie się nią bawić, pojawia się nowy element. Kot puszcza mysz i pozwala jej kawalek odbiec. Kiedy mysz się od niego odwróci i zaczyna uciekać, wyzwała się tym samym spod przemocy kota. Ale oczywiście kot nadal ma tyle władzy, by ją zawrócić. Jeśli pozwoli jej całkiem uciec, to zarazem wypuści ją ze strefy władzy. Jednakże aż do punktu, w którym będzie ją mógł z łatwością dosięgnąć, mysz pozostaje we władzy kota. Przestrzeń, którą on ogarnia, chwile nadziei, jakie pozostawia myszy, jednak pod najściślejszą kontrolą, nie tracąc zainteresowania myszą i jej unicestwieniem, można by określić jako właściwy korpus władzy czy też po prostu jako samą władzę. W przeciwieństwie do przemocy władza zakłada więc istnienie większej przestrzeni, a także nieco dłuższego czasu²⁶.

- a) Jak sądzicie, jak ta metaforyczna opowieść o przemocy i władzy wiąże się z małżeńską relacją Dulskich?
- b) Co tkwi u źródeł takiej relacji?
- c) Jakie są i jakie mogą być konsekwencje takiej relacji?

²⁶ E. Canetti, *Elementy władzy. Przemoc i władza* [w:] *Języki przemocy*, oprac. Ł. Musiał, Poznań 2014, s. 337–338.

Odpowiedzi na te zagadnienia uczniowie mieli udzielić pisemnie w ramach pracy domowej. Poniżej przytaczam fragmenty niektórych wypowiedzi pisemnych w oryginalnym brzmieniu:

a) Jak sądzicie, jak ta metaforyczna opowieść o przemocy i władzy wiąże się z małżeńską relacją Dulskich?

Analogia jest bardzo czytelna: Aniela to kot, Felicjan – mysz. Zastanawiam się, na czym polega władza Anieli nad mężem, a na czym (konkretnie) polega przemoc. Wydaje mi się, że przemoc to są te sytuacje, które rozważaliśmy na lekcji: sposób mówienia, wydzielanie cygar i pieniędzy, lekceważenie. A władza – to pełna kontrola nad Dulskim, nawet wtedy, kiedy pozostaje poza domem, stąd lekceważące komentarze Dulskiej o kolegach Felicjana i sposobach wydawania przez niego pieniędzy. Dulska chce pokazać, że nawet jeśli Felicjan pozostaje poza zasięgiem jej wzroku, to wciąż jest w zasięgu jej władzy.

Aniela-kot trzyma Felicjana-mysz na krótkiej smyczy. Sprawuje nad nim pełną kontrolę. Wie, co mąż robi, gdy jest poza domem. To, że Felicjan nie mógłby pójść do kawiarni z kolegami, bo nie miałby pieniędzy na kawę, to jest przykład zasięgu władzy żony nad mężem.

W podanej historyjce o relacji myszy i kota, mysz próbuje uciec, jakby wierzyła, że jej się uda. W przypadku małżeństwa Dulskich takich „ucieczek” myszy nie mamy. Felicjan nie ucieka, bo wie, że nie ma dokąd. Wszędzie dosięgnie go „łapa kota”. Dlatego Dulski godzi się na swoją uległość wobec władzy żony, a nawet godzi się na przemoc, jaką stosuje Dulska wobec niego.

b) Jakie wskazałobyście przyczyny takiej relacji między małżonkami?

Pragnienie władzy wpisane w ludzką naturę. Chociaż ludzie są różni. Są przecież kobiety uległe oraz dominujące, przebojowe, podobnie jak mężczyźni, którzy też nie są jednakowi. Tutaj Dulska dominuje, Felicjan się na to godzi, a przyczyną tej relacji może być i to, że Dulska jest za wszystko odpowiedzialna, rządzi, bo „cały dom na jej głowie”, gdyż na Felicjana możemy również spojrzeć, jak na człowieka wygodnego: jest „wycofany”, więc nic go nie obchodzi, nawet ewentualny skandal w rodzinie (małżeńskie plany Zbyszka), dlatego poddaje się władzy i przemocy.

Właściwie można powiedzieć, że rodzina Dulskich jest typowa: w każdej rodzinie jest ktoś, kto dominuje, oraz ktoś, kim się rządzi i kieruje. W utworze Dulskiej ten schemat się powtarza, z tym że role się tu odwróciły: rządzi kobieta, a mężczyzna jest jej podporządkowany. Zwykle dzieje się odwrotnie.

Dulska jest głupia i okrutna, a przez to silna. Felicjan jest delikatny, słabszy, wrażliwy – dlatego daje sobą pomiatać. Żał mi Felicjana, ale też jestem poirytowana jego postawą, bo oczekiwałam od mężczyzny siły i stanowczości, a nie takiej nijakości. Z drugiej strony, zastanawiam się, co by było, gdyby Felicjan był tak samo silny jak Aniela? Konflikt byłby chyba niezwykle dramatyczny.

Być może jest tak, że Aniela szybko zorientowała się, jakiego ma męża: słabego, niemającego własnego zdania, trochę nieudacznika. Co więc mogła zrobić w takiej sytuacji? Wziąć „stery w swoje ręce!” A to, że postępuje niegodziwie i okrutnie – to inna sprawa.

c) Jakie są i jakie mogą być konsekwencje takiej relacji?

Skutki są proste do przewidzenia. Aniela do końca będzie rządzić twardą ręką, stosując przemoc zarówno w stosunku do Felicjana, jak i pozostałych członków rodziny, w tym do służącej. Felicjan pewnie nigdy nie odzyska pewności siebie.

Skutki mogą być (zresztą już jest tego zapowiedź) katastrofalne. Felicjan, jako mąż i ojciec, nie ma i nie będzie miał żadnego znaczenia. Dzieci, nie mając właściwych wzorów, będą w dorosłym życiu powielaly schematy przemocy. Hesia wyrośnie na typową Dulską, Zbyszko pewnie pójdzie w ślady ojca, nie wiem tylko, co może być z Melą. Pewnie pójdzie do klasztoru, jak zresztą zapowiedziała.

Felicjan nie będzie miał nigdy autorytetu, bo sam się o to nie stara. Wydaje mi się, że Dulka też go nie będzie miała, bo teraz posłuch w rodzinie wynika z jej przewagi oraz przemocy, jaką stosuje, a więc to strach, a nie autorytet kształtują relacje w tej rodzinie.

Komentarz końcowy

Spośród wszystkich zadań wyjątkowe zainteresowanie uczniowskie wzbudziła problematyka zadania 9., związana z wpływem relacji małżonków Dulskich na córkę Hesię. Z łatwością rozpoznali mechanizm polegający na wikłaniu dziecka w spory pomiędzy rodzicami. Zauważyli, co prawda, że sytuacja w domu Dulskich nie jest w tym wypadku jednoznaczna, tekst bowiem nie daje nam żadnej informacji, że Aniela z premedytacją próbowała zrobić z Hesi swoją stronnicek. Ale – jak stwierdzili – robić tego nie musiała, bo „Nie zależało jej na tym. Pewnie nawet nie myślała w ten sposób, aby ktoś trzymał jej stronę, co świadczy to o tym, że miała niezachwiane poczucie władzy”; „Dulka była pewnie przekonana, że to, co robi i jak robi, jest słuszne i że wszyscy to przecież wiedzą, dlatego nie musi nikogo do swoich racji przekonywać”; „A mnie się wydaje, że Dulka była po prostu głupia. Ustaliła jakieś reguły i nie pomyślała o tym, że krzywdzi innych – swoje dzieci”.

Rozpoznanie uczniów wpisują się w jakiejś mierze w ustalenia Pierre'a Bourdieu, który o „przywilejach” sprawującego władzę powiedział: „Dominujący jest wyposażony we władzę narzucania własnej wizji swojej osoby jako obiektywnej i zbiorowej [...], władzę pozbawiania innych ich własnej władzy obiektywizacji, co sprawia, że staje się on absolutnym podmiotem, w pełni uprawnionym przez bytowanie, które jest jego udziałem”²⁷. Jednocześnie uczniowie dokonali oceny zachowania Hesi wobec rodziców, ale ocena ta nie była jednoznaczna (wypowiedzi uczniów):

Można by usprawiedliwić lekceważący stosunek Hesi do ojca, ale w przypadku, gdyby dziewczynka miała kilka lat, a wiemy, że tak nie jest. Hesia jest na tyle dorosła, że (mimo negatywnych wzorów) potrafi odróżnić dobro i uczciwość od zła i hipokryzji.

²⁷ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Warszawa 2004, s. 85.

Warto się zastanowić, skąd wynika takie postępowanie Hesi? Wydaje mi się, że wina jest wyłącznie po stronie matki, Anieli Dulskiej. Matka jest przecież wzorem dla dziecka. Hesia ją wyraźnie naśladowuje;

To nie jest tak. Przecież jest też Mela, która matki nie naśladowuje, a wręcz przeciwnie – dostrzega całe zło, jakie się dzieje w domu, chociaż nie potrafi tego w pełni zwerbalizować. Mela jest naiwna i słaba, nie ma w nikim wsparcia, a mimo to nie powiela wzorów, jakie daje matka;

Hesia jest córką swojej matki. Imponuje jej siła i dominacja, dlatego lekceważy swojego wycofanego i słabego ojca, co nie znaczy, że szanuje matkę. Pewnie lekceważy ją tak samo, jak ojca, ale tego nie okazuje, bo się boi.

Uczniowie starali się ocenić postawę bohaterki, odnosząc ją do tekstu lektury oraz (jak widać bardzo wyraźnie) własnych doświadczeń. Jest to kolejny argument potwierdzający, że praca z tekstem literackim może być dla uczniów atrakcyjna, bo odkrywczą, jednak warunkiem atrakcyjności i odkrywczości musi być możliwość odnalezienia w lekturze ważnych dla uczniów treści i znaczeń.

Zapolska w doświadczeniu lekcyjnym

Realizacja i obserwacja pracy z dwunastoma różnymi propozycjami lekcji, których przedmiotem był utwór Zapolskiej, przekonała i udowodniła, że zastosowanie różnych strategii interpretacyjnych rzeczywiście odsłania za każdym razem inne znaczenia tekstu, co pozwala uczniom nawiązać z utworem bliższy emocjonalny kontakt. Okazało się również, że uruchomienie otwartości na tekst, które umożliwiała zrozumienie świata bohaterów i skonfrontowanie go z własnym światem, prowadzi do interesujących uczniowskich refleksji. W wypadku nauczycieli ważną okazała się również konieczność porzucenia dotychczasowych interpretacyjnych przyzwyczajień. Wszystkie propozycje lekcyjne okazały się dla uczniów inspirujące, szczególnie te, na których wykorzystano scenariusze oparte na strategii intertekstualnej, psychoanalizie, krytyce feministycznej czy antropologii kulturowej. Jednak lekcja, na której wykorzystano etykę czytania, ze zwróceniem uwagi na język jako narzędzie przemocy, należała do szczególnie interesujących. Uczniowie byli zaangażowani w tak wysokim stopniu, że nierzadko przekraczało ono ramy określone scenariuszem (np. ogromne zainteresowanie językiem przemocy we współczesnym świecie, co spowodowało konieczność wydłużenia pracy o kolejną godzinę lekcyjną).

Uczniowie obu klas, w których przeprowadzono lekcję związaną z językiem przemocy w *Moralności*, znali treść dramatu Zapolskiej. Kilka miesięcy wcześniej omówiono tragifarsę Zapolskiej podczas trzech godzin lekcyjnych w klasie technikum i dwóch w klasie liceum. Z racji niewielkiej liczby godzin, skupiono się wówczas jedynie na wybranych zagadnieniach, dzięki którym uczniowie potrafili rozpoznać i zdefiniować następujące pojęcia: „kołtuństwo”,

„hipokryzja”, „filister”, „mieszczaństwo”. Uczniowie nie zastanawiali się nad przejawami agresji w tekście, a nawet wyrażali zdziwienie, że można je w nim znaleźć.

Kilkuminutowa dyskusja na temat języka jako narzędzia przemocy, przeprowadzona na początku zajęć, bardzo uczniów zainteresowała. Analizowali przygotowane wcześniej przykłady wypowiedzi nacechowanych przemocą, agresją. Wykazali się jednocześnie dużą wiedzą na ten temat. W czasie analizy tych materiałów zwracaliśmy uwagę na następujące aspekty: do kogo wypowiedź była skierowana i jaki miała odnieść skutek. Uczniowie bez trudu rozpoznali agresję w wypowiedziach, a jednocześnie zauważyli, i to wydaje się bardzo niepokojące, że są z nią oswojeni, bo spotykają się z tego typu zjawiskiem na co dzień. Są bezpośrednimi jej odbiorcami albo odbierają ją w sposób pośredni, jako świadkowie agresywnych zdarzeń w szkole, na ulicy, czasami w domu i – oczywiście – w sieci. Niektórzy przyznali też, że są w jakiejś mierze nadawcami agresywnych komunikatów. Gdy zapytałam o przyczyny takiego zachowania, usłyszałam: „Czasami czytam tak głupi tekst lub komentarz do niego, że nie mogę się powstrzymać, żeby nie napisać dosadnie, co myślę o jego autorze”; „Ja zwykle reaguje wtedy, gdy niezasłużenie wylewa się na kogoś fala hejtu”. Usłyszawszy takie wypowiedzi, nie mogłam zakończyć rozmowy w tym miejscu. Rozwinęła się dyskusja na temat „spirali agresji”, czyli tego, w jaki sposób i jak łatwo agresja rodzi agresję. Żywa i angażująca wszystkich uczniów rozmowa na temat tego zjawiska wymusiła korektę zaplanowanego na jedną godzinę lekcijną scenariusza i otworzyła drogę do dalszej pracy: uczniowie z zaciekawieniem przystąpili do czytania tekstu.

Przyjęcie etycznej postawy w procesie interpretacji tekstu Zapolskiej przyniosło interesujące efekty: uwrażliwienie na sposób, w jaki Dulski zwraca się do męża i w jaki go traktuje obudził w odbiorcach współczucie i solidarność z krzywdzonym człowiekiem. Jest to bardzo istotne spostrzeżenie, które przełamuje dotychczasowy schemat myślenia o Felicjanie jako zabawnym nieudaczniku. Dulski objawił się uczniom jako poniżony, lekceważony i pozbawiony autorytetu człowiek. Przywołany już wcześniej Benjamin, o możliwości porozumienia (rozstrzygnięcia konfliktów) powiedział:

Ludzie jedną się bez przemocy wszędzie tam, gdzie kultura serca użycza im czystych środków prowadzących do zgody. Wszelkim zgodnym i niezgodnym z prawem środkiem jakiegokolwiek typu, które wszakże co do jednego odwołują się do przemocy, można mianowicie przeciwstawiać środki wolne od przemocy, czyli środki czyste. Uprzejmość serca, upodobanie, umiłowanie pokoju, zaufanie i wszystko, co można by jeszcze wymienić w tym kontekście, stanowią ich subiektywne przesłanki. [...] najdonioślejszym przykładem jest zapewne rozmowa pojęta jako technika cywilizowanej zgody²⁸.

Uczniowie zwrócili uwagę na to, że rozmowa bohaterów nie jest możliwa nie tylko zresztą z powodu milczenia Felicjana, ale też z powodu agresji

²⁸ W. Benjamin, *Przyczynek...*, s. 135–136.

Anieli – nie ma tu mowy o „uprzejmości serca”. Zarówno więc milczenie, jak i językowa agresja skutecznie uniemożliwiają porozumienie. Milczenie Felicjana izoluje: „Ten, kto milczy, jest bardziej osamotniony niż ci, co mówią”²⁹. Człowiek milczy, gdy nie chce ulec przemianie. Jak pisze Elias Canetti: „Przez zamilknięcie urywają się wszelkie możliwości przemiany. Dzięki mowie wszystko się między ludźmi zaczyna, gdy milną, wszystko zamiera”³⁰. Felicjan jest izolowany, wskazują na to didaskalia (porównanie do zwierzęcia w klatce) oraz jego postawa wobec agresji słownej Anieli.

Uczniowie zrozumieli nie tylko analizowany i interpretowany fragment, ale cały utwór Zapolskiej, który stał się oczywistym kontekstem do refleksji i wniosków. Zauważyłam jednak, że o ile uczniom udało się uniknąć schematycznego myślenia zamkniętego w ramach strukturalnych formuł interpretacyjnych, to już nie udało się uniknąć schematycznego sposobu postrzegania ról, w jakich kultura (obyczajowość, zwyczajowe normy, tradycja) więzi kobiety i mężczyzn: mężczyźni, według nich, powinni być silni, władczy, decyzyjni, a kobiety – słabsze, uległe, podporządkowane. Wynikałoby z tego, że oburza nas nie tyle przemoc, będąca narzędziem władzy, ale fakt, że to niebezpieczne narzędzie jest w rękach niewłaściwych – w rękach kobiet (tu: w ręku Anieli Dulskiej). Pierre Bourdieu o takim mechanizmie postrzegania kobiet i mężczyzn pisze:

Podczas gdy kobiety, które proces socjalizacji skazuje na umniejszenie, nabywają głównie cnoty negatywne: abnegację, rezygnację oraz milczenie, mężczyzn można potraktować jako więźniów i ofiary dominujących wyobrażeń kulturowych. Zarówno bowiem dyspozycje do podległości, jak i inne, prowadzące do potwierdzenia własnej nadrzędności i egzekucji dominacji, nie są wpisane w naturę, ale podlegają procesowi konstrukcji – są tworem długiego procesu socjalizacji, to znaczy aktywnego procesu różnicowania płci³¹.

Ze słów francuskiego socjologa jasno wynika, że sposób postrzegania kobiet i mężczyzn poprzez przypisane im role wynika z kulturowo-obyczajowego nawyku, który w sposób nieznoszący sprzeciwu (groźba ośmieszenia lub ostracyzmu) dzieli społeczeństwo na męskie – dominujące, i żeńskie – podległe. Bohaterowie Zapolskiej paradoksalnie ten podział powielają, choć w wersji odwróconej, sugerując, że inna formuła relacji jest niemożliwa, nad czym warto się z uczniami zastanowić.

Analiza i interpretacja fragmentu dramatu Zapolskiej z perspektywy języka jako narzędzia przemocy uwolniła uczniów od myślenia o lekturze w sposób schematyczny i bardzo uproszczony. Pozwoliła na zaangażowanie wszystkich uczestników, ale też zainspirowała ich do dogłębnej i starannej analizy tekstu, jako że poprzez nią budowali sferę argumentacyjną. Wnikliwie przyglądali się wypowiedziom bohaterów i starannie je interpretowali, wychwytyjąc elementy

²⁹ E. Canetti, *Elementy władzy* [w:] *Języki...*, s. 351–352.

³⁰ Tamże, s. 352.

³¹ P. Bourdieu, *Męska...*, s. 63.

ich języka, które są bezsprzecznymi przykładami (dowodami) na przemoc i agresję. Określali zarysowując się z wypowiedzi bohaterów relację pomiędzy nimi oraz miejsce i rolę w rodzinie. Lekcja stała się żywym procesem, którego dynamiki nie można było do końca przewidzieć. Pozwolono uczniom na szeroką i swobodną przestrzeń do interpretacyjnych eksperymentów, nie obawiając się o ewentualne nadużycia w tej materii, a uczniowie tę szansę w pełni wykorzystali. Zaznaczali, że „odkryli znaczenia tekstu (języka), na które raczej nie zwróciliby uwagi”.

Ponadto lekcja pomogła im wychwycić pewną zależność, na którą zwróciła uwagę Danuta Knysz-Tomaszewska, pisząc, że sytuacja odwrócenia ról w rodzinie, a raczej pozbawienia dominującej roli męża i ojca, nie wynika z walki płci, ale jest skutkiem przemocy psychicznej wobec słabszego i pustki relacji rodzinnych opartych na dominacji³². Być może dlatego Dulski nie walczy o swą pozycję w rodzinie, bo podział ról został ustalony dawno i raz na zawsze. Zwracano jednak uwagę i na inny aspekt tego problemu. Dulskiemu jest wygodnie i bezpiecznie w roli, jaką narzuciła mu Aniela. Pewnym się wydaje, że Felicjan nie chciałby „przejąć władzy” w rodzinie, gdyby mu dano taką możliwość. I nie dlatego, że wieloletnia tresura, jakiej był poddany, odebrała mu pewność siebie, ale dlatego, że tak jest po prostu lepiej. Spokój i wygoda – to wartości, które są dla Felicjana najistotniejsze. Uczniowie przypomnieli wypowiedź Zbyszka, który stwierdził, że ojciec wybrał „dogodniejszą drogę”, bo to żona przepycha się za niego łokciami przez świat.

O zainteresowaniu uczniów lekcją świadczy też fakt, że byli ciekawi innych dzieł Zapolskiej. Podałam im kilka tytułów, w tym dla uczniów najistotniejsze, stanowiące ciąg dalszy losów rodziny Dulskich: *Pani Dulska przed sądem* oraz *Śmierć Felicjana Dulskiego*³³. Niezwykle ciekawe spostrzeżenie dotyczące tej lekcji, ale i utworu Zapolskiej w ogóle, znajdziemy w opinii polonistki, która napisała w ankiecie:

To bardzo dobra propozycja lekcji. Omawiając *Moralność* zwracamy zwykle uwagę na obłudę i hipokryzję Dulskiej oraz relacje rodzinne, czyli: Felicjan całkowicie zdominowany, a Hesja – to „wykapana” matka. Śmieszy nas sytuacja, w której Felicjan grzecznie spaceruje wokół stołu i śmieszy nas „dialog”, który „prowadzi” z żoną, ale nie zastanawiamy się nad znaczeniem języka w tej części dramatu. Na dobrą sprawę śmiejemy się z tego, co mówią bohaterowie, a oni posługują się przecież językiem przemocy. I raptem uświadamiamy sobie, że bawi nas... przemoc! Jest to przerażająca konstatacja, zwłaszcza w dzisiejszej rzeczywistości, w której przemoc i agresja są niemal wszechobecne, zwłaszcza w mediach i w internecie. Ta powszechność występowania językowej agresji niejako tępi naszą wrażliwość, bo pewne sytuacje, które powinny budzić nasz bunt lub przynajmniej niezgodę, stają się czymś

³² Por. D. Knysz-Tomaszewska, *Gabriela Zapolska, pisarka zbuntowana (1857–1921). Biografia niepokorna* [w:] *Gabriela Zapolska. Zbuntowany talent*, Warszawa 2011, s. 35.

³³ Według Józefa Rurawskiego utwór *Śmierć Felicjana Dulskiego* jest „kto wie, czy nie najlepszym tekstem prozatorskim Zapolskiej” (J. Rurawski, *Gabriela Zapolska*, Warszawa 1981, s. 352).

zwyczajnym, do czego po prostu przywykamy. Tekst Zapolskiej pokazuje nam, że w zasadzie od drobnych i małych sygnałów przemocowych zaczyna się przemoc rzeczywista, groźna, która prowadzi do tragedii. Taką właśnie eskalację pokazuje Zapolska w utworach o rodzinie Dulskich. W tej sytuacji bardzo się cieszę, że moi uczniowie wyrazili chęć przeczytania innych utworów tej pisarki (podpowiedziano im tytuł *Śmierć Felicjana Dulskiego*)³⁴.

To ważny komentarz potwierdzający zasadność wykorzystywania „zwrotu etycznego” oraz „zwrotu kulturowego” w edukacji polonistycznej, które przypominają nam:

że w filozofii edukacji literackiej najważniejszy jest człowiek. Nie tekst, jego struktura, wewnętrzne uwikłania, wymiary literackości, ale utrwalone w nim ludzkie doświadczenie, dopominające się uwagi, troski, odpowiedzi. Stąd nie ma pytań pilniejszych niż pytania o akceptację lub odrzucenie wartości wpisanych w dzieło, o jego możliwy wpływ na postawy czytelnika, jego światopogląd, ograniczenie bądź poszerzenie przestrzeni wolności, sposób rozumienia świata³⁵.

W związku z tym w ponowoczesnej dydaktyce polonistycznej powinno znaleźć się również miejsce na strategie interpretacyjne zdolne w najwyższym stopniu uruchomić uczniowskie zaangażowanie. Każdy utwór jest bogaty w znaczenia, sensory, treści jawne i ukryte, olśnienia, a ich wytropienie i zrozumienie jest możliwe wówczas, jeśli pozwolimy sobie na interpretacyjną wolność, pamiętając, że „nowoczesna krytyka nie pyta, co dzieło ma na myśli, lecz o czym zapomina; nie pyta, co tekst mówi, lecz o czym nie mówi jako o sprawach dlań oczywistych”³⁶. Istotne jest to, aby odbiorca nie obawiał się podjąć ryzyka sprzeciwu wobec schematycznego i ograniczającego czytania literatury.

³⁴ Nieopublikowane materiały projektu MNiSW w ramach NPRH: „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” (2016–2019).

³⁵ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 370.

³⁶ J. Culler, *W obronie nadinterpretacji* [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, przeł. T. Biedroń, Kraków 1996, s. 114.

Paulina Osak
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański
Zespół Szkół Ogólnokształcących w Rumi

Podejrzenia wobec piękna – podejrzenia wobec prawdy. Lektura *Miniatury średniowiecznej* Wisławy Szymborskiej

Interpretacja a (szkolna) rzeczywistość

We współczesnej teorii literatury panuje pogląd, iż tekst literacki można interpretować za pomocą różnych strategii, odkrywając przy tym za każdym razem inne sensy. Zatem nie musi mieć on jednej, zawsze tej samej wykładni. Niestety wiedza teoretyków literatury zdaje się nie mieć przełożenia na praktykę szkolną. Uczniowie przyzwyczajeni są do tego, iż najlepszym rozumieniem tekstu jest to kanoniczne, ustalone przez znawców, a powtórzone przez nauczyciela. Korzystają z wszechobecnych bryków jako skarbnicy wiedzy historycznoliterackiej, zamiast samodzielnie odkrywać i aktualizować sensy analizowanych tekstów. Stają bezradni wobec konieczności interpretacji, nie wiedząc, jak bogaty repertuar sposobów lektury mają do wyboru¹. Anna Janus-Sitarz w artykule *Przygotowani do wolności? Przygotowanie do odpowiedzialnego wyboru lektury szkolnej i sposobu jej interpretacji*, poświęconym problemowi nieczytania lektur przez uczniów, zauważa, że we współczesnej szkole:

praca nad tekstem zamienia się w formę przygotowania do działań schematycznych, podsuwania gotowych „bezpiecznych” uniwersalnych formuł, które można stosować w pracy pisemnej w odniesieniu do prawie każdego tekstu².

Uczniowska niemoc wydaje się wynikać z bezradności samych nauczycieli, którzy choć potrafią interpretować teksty, nie zawsze wiedzą, jak tej umiejętności nauczyć swoich podopiecznych. We współczesnej szkole nadal najpowszechniej stosowanym sposobem interpretacji jest strukturalizm gwarantujący

¹ Oczywiście uczniowie szkół podstawowych nie muszą mieć świadomości teoretycznej związanej z nowymi strategiami interpretacji, powinni jedynie wiedzieć, że sensy tekstu można odkrywać w różnorodny sposób.

² A. Janus-Sitarz, *Przygotowani do wolności? Przygotowanie do odpowiedzialnego wyboru lektury szkolnej i sposobu jej interpretacji* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010, s. 43.

złudne poczucie bezpieczeństwa, polegające na dopasowaniu tekstu do istniejących klisz interpretacyjnych. Poloniści rzadko sięgają do strategii wypracowanych przez współczesną teorię literatury, która być może kojarzy im się negatywnie przez swą niejednoznaczność, dopuszczenie wielości interpretacji, zakorzenienie w najnowszych nurtach filozoficznych, chybotliwość związaną z ciągłymi przemianami kulturowymi czy z przymusem interpretacji opartej na zawilych, niejasnych zasadach. Jednak powinni mieć świadomość, że:

obecna teoria literatury z pewnością nie chce być dyscypliną represyjną wobec swojego przedmiotu. Wręcz odwrotnie – aktualna postać teorii, nazywana najczęściej teorią kulturową – pragnie być po prostu jak najbardziej pożyteczna. Nie tworzy schematów, w których musi się zmieścić wszystko to, co dotyczy literatury, nie narzuca z góry reguł jej odczytywania, nie ustanawia też osławionych „kryteriów poprawności” interpretacji. Raczej stara się mnożyć języki, dzięki którym możemy literaturę czytać ciągle na nowo i interpretować ją w najróżnorodniejszych kontekstach. Przybiera więc – jak formułują to niektórzy badacze – postać wiedzy przydatnej w praktykach czytania literatury. Lub też – jak mówią inni – staje się otwartym i zmiennym historycznie obszarem rozmaitych dyskursów kulturowych, tworzących pole odniesienia dla interpretacji³.

Mimo że słowa badaczki odnoszą się bezpośrednio do teorii kulturowej, którą odróżnia ona od teorii nowoczesnej i ponowoczesnej, chciałabym je odnieść do wszelkich praktyk interpretacyjnych wykorzystujących poststrukturalne strategie, bo widzę w nich szansę na swoiste uwolnienie szkolnych sposobów czytania literatury w ogóle, a w szczególności poezji. Anna Pilch w swojej książce mającej przybliżyć właśnie nauczycielom współczesne kierunki badawcze, takie jak hermeneutyka, dekonstrukcja czy intertekstualność, wyraża pogląd:

Świadomość szczególnej złożoności tekstu poetyckiego, jego wielopłaszczyznowej struktury, wielorakich znaczeń i, co za tym idzie, możliwości interpretacyjnych, pozwolić może szkolnej metodyce interpretacji tekstu na odzyskanie wolności czytania. Świadomość i wiedza dotycząca wielości strategii i orientacji interpretacyjnych daje przy tym możliwość wyboru i weryfikacji metod i narzędzi współczesnej lektury tekstu⁴.

Wykorzystanie ponowoczesnych strategii interpretacji tekstów kultury w dydaktyce miało być odpowiedzią na powszechnie stosowaną w szkole praktykę czytania, opartą na formalistycznym i uproszczonym użyciu modelu strukturalistycznego. Strategią, która także w założeniu twórców jeszcze obowiązującej na IV etapie edukacyjnym podstawy programowej miała zapewnić realny dialog ucznia z utworem literackim, jest hermeneutyka, doceniająca w procesie interpretacji kulturową sytuację czytelnika, jego doświadczenie egzystencjalne czy wiedzę.

³ A. Burzyńska, *Kulturowy zwrot teorii* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2012, s. 42.

⁴ A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003, s. 14.

Pierwszym etapem w procesie interpretacji, któremu niezwykle wręcz rolę przypisywał Paul Ricœur, jest domysł czy hipoteza, powstająca w trakcie pierwszego kontaktu z utworem i ukierunkowująca lekturę utworu. Hermeneutyka szczególnie pojmuje również kategorie samego tekstu literackiego, stanowiącego strukturę niejednoznaczną i wielogłosową. „Wielość sensów – jak pisał Ricœur – staje się widoczna właśnie w ramach interpretacji⁵”. Zadaniem interpretatora jest zatem odszyfrowanie znaczenia kryjącego się w symbolach i metaforach, zrozumienie sensu dzieła. Swoisty dialog z utworem ma prowadzić również do rozpoznania własnej sytuacji egzystencjalnej odbiorcy, a w konsekwencji do rozszerzenia pola oglądu świata i siebie⁶.

Inna droga hermeneutycznego obcowania z tekstem przedstawiona została przez Hansa-Georga Gadamera. Teoria, zaprezentowana przez niego w dziele *Prawda i metoda*, miała służyć, jak sam podkreślał, przede wszystkim praktyce. Dlatego też szczególną rangę nadawał on czytelnikowi. Zakładając, iż zarówno filozofia, jak i poezja dążą zawsze do nazwania tego, co do tej pory pozostawało nieokreślone, stawiał on interpretatora w roli tłumacza mającego wyjaśnić to, co w tekście jest niezrozumiałe. Sens utworu nie był zatem pojmowany jako coś niedostępnego, a jedynie ukrytego, zaszyfrowanego w metaforach i symbolach. Punkt wyjścia procesu interpretacji według Gadamera stanowić powinno nazwanie treści od początku jasnych dla odbiorcy oraz wskazanie miejsc, których zrozumienie przysparza trudności. Dalszy kontakt z dziełem podporządkowany winien być trafnie zadaniem pytaniom o to, co zawiłe i wymagające wytłumaczenia⁷. Cały proces interpretacji stanowić ma, postulowany także przez Ricœur, dialog odbiorcy z utworem. Porozumienie jest możliwe jedynie przy ciągłej weryfikacji wstępnych założeń i projektów czytającego, na drodze uzgodnienia ich z samym dziełem. Dopiero wtedy interpretator może przetłumaczyć zawarte w nich sensy na zrozumiałe dla każdego język potoczny. Co ważne, według hermeneutów żadna interpretacja nie może rościć sobie prawa do wyłączności. Podstawowym zadaniem czytającego jest wskazanie możliwości, alternatyw, nie muszą one jednak tworzyć skończonych całości⁸.

Dla szkolnej praktyki czytania tekstów ważnym powinno być, iż teoria hermeneutyczna zakłada możliwość interpretacji przez każdego, kto tylko postanowi zmierzyć się z danym utworem i na niego otworzyć. Jak podkreśla Barbara Myrdzik:

⁵ P. Ricœur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. K. Tarnowski, Warszawa 1985, s. 192.

⁶ Por. A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich* [w:] tejsze, *Kierunki...*, s. 191–197.

⁷ Zob. H.-G. Gadamer, *Czy poeci umilkną?*, przeł. M. Łukasiewicz, Bydgoszcz 1998. O taktyce czytania poezji przez Gadamera i jego sporze z Derridą pisze w tym tomie z kolei K. Bartoszyński w tekście *Hermeneutyka i dekonstrukcja* (tamże, s. 7–28).

⁸ Por. A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda...*, s. 197–203.

Hermeneutyczny model obcowania z tekstem „nobilituje” w pewnym sensie te sposoby odbioru literatury (sztuki), które cechują tzw. przeciętnych czytelników, nie należących do wąskiej grupy znawców, narzucających procesom odbiorczym normy wpływające z refleksji teoretycznej („Każdy może być hermeneutą”)⁹.

Przewartościowuje to tradycyjne podejście do nauczania, w którym nauczyciel odgrywa rolę mistrza objaśniającego sensy, czyniąc właśnie ucznia badaczem tekstu, jego tłumaczem, który ma rozszerzyć ogląd własnej egzystencji. Od niego przede wszystkim zależeć ma interpretacja, która nie będzie uznana za gorszą od tej stworzonej przez krytyków literackich. Świadomość ważności i celowości własnej pracy mobilizuje uczniów do podjęcia wysiłku, zmierzania się nawet z tym, co trudne i niezrozumiałe.

Dlaczego zatem odkryta dla edukacji polonistycznej już w latach dziewięćdziesiątych hermeneutyka, uznawana przez wielu dydaktyków za najbardziej inspirującą strategię, nie dominuje na lekcjach języka polskiego? Zapewne jedną z przyczyn jest fakt, że hermeneutyki nie można przekształcić w jednoznaczny system pracy z tekstem, pasujący do nieskończonej liczby lekcji. Przeszkodą może być również przekonanie wielu nauczycieli, że istnieje tylko jedno, kanoniczne odczytanie tekstu, a przecież także strukturalizm zakładał jego wielowkładalność¹⁰.

Jednak nawet poloniści otwarci na nowe strategie stają przed problemem, jakim jest przyzwolenie uczniom na samodzielną pracę z utworem, więc także przyzwolenie na stawianie przez nich hipotez błędnych, weryfikowanych wprawdzie w trakcie pogłębiania interpretacji, ale zawsze kosztem lekcyjnego czasu. Ponadto nawet nauczyciele przeświadczeni o wielośćowości dzieła, czy o niemożliwości doprowadzenia interpretacji do całkowitego i pełnego odczytania, czują się zniewoleni. Cięży przecież na nich odpowiedzialność za to, co w szkole o danej lekturze zostało powiedziane. Ich obawy są jednak zupełnie nieuzasadnione. Anna Janus-Sitarz, w książce poświęconej odbiorowi i interpretacji tekstów w edukacji polonistycznej *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, konstatuje:

Szkoła – przygotowując uczniów do samodzielnej lektury stanowczo nie docenia aspektu „nierozumienia”. Wręcz przeciwnie – bagatelizuje go, stwarzając u uczniów złudne przeświadczenie, że w uporządkowanym świecie literackim wszystko ma określony sens, a zadaniem sumiennego czytelnika jest ten sens jedynie odkryć. „Nierozumienie” jest czymś wstydlivym, świadczy o niewiedzy lub infantylności odbiorcy, którego – wobec jego ograniczonych możliwości – za rękę krok po kroku ku pełnemu zrozumieniu prowadzi nauczyciel. Czyli, albo rozumiesz i możesz czytać, albo – bez mądrego przewodnika – nie warto byś czytał¹¹.

⁹ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 92.

¹⁰ Por. S. Bortnowski, *Pluralizm metodologiczny jako konieczność* [w:] tegoż, *Jak zmienić polonistykę szkolną*, Warszawa 2009, s. 116–118.

¹¹ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 229.

Strategia hermeneutyczna aktywizuje uczniów oraz dowartościowuje ich działania, nadając im cel i sens. Pozwala im stać się partnerami prawdziwego dialogu z nauczycielem, a przede wszystkim z samym dziełem.

Współczesny świat stawia przed edukacją polonistyczną nowe wyzwania. Dotyczą one nie tylko zyskania przez uczniów świadomości, że istniejemy w ramach określonej tradycji kulturowej, ale i wskazania im właściwej drogi w budowaniu własnej tożsamości czy wyobrażenia na temat świata i ludzi. Młody człowiek może czuć się zagubiony w rzeczywistości, w której nie ma już prostej i jednoznacznej wiary w tradycyjne wartości. Pomocą dla nauczyciela, chcącego sprostać coraz trudniejszemu zadaniu wprowadzenia ucznia w świat aksjologii, może stać zwrot etyczny, wywodzący się, jak pisze Burzyńska, „z przeświadczenia o koniecznym uzależnieniu każdego aktu tworzenia i czytania literatury od szerokiego kontekstu historyczno-społeczno-kulturowego, w którym ów akt się dokonuje¹²”. Krystyna Koziółek, postulując konieczność wprowadzenia na grunt szkolnej edukacji polonistycznej sposobów lektury wypracowanych przez etykę czytania, stwierdziła zarazem, że:

nikt nie jest tak wolny, aby interpretować, jak chce. [...] Indywidualny kontekst czytelnika, jego wiedza milcząca jest podstawowym ograniczeniem dowolności interpretacji. Jako bierny i aktywny uczestnik kultury „prześląka” jej znaczeniami, symbolami, które nawet bez celowych działań odbiorcy tworzą z jego umysłu matrycę interpretacyjną¹³.

Podstawowym założeniem zwrotu etycznego jest poczucie odpowiedzialności za Innego, którym jest sam tekst, do którego poznania, zrozumienia i akceptacji powinno się dążyć¹⁴. To właśnie do takiego etycznego podejścia do utworu – jako do spotkania z Innym – powinni zostać przekonani uczniowie.

Etyczna strategia interpretacji tekstu nie jest zupełnie autonomiczna, pozostaje w związku innymi poststrukturalistycznymi modelami czytania utworów, jak na przykład hermeneutyka czy dekonstrukcja. Narzędzia zaczerpnięte ze wspomnianych strategii mają skłonić ucznia do przyjęcia postawy interpretatora, która dzięki otwarciu na aksjologię zawartą w dziele pozwoli zarówno na odkrywanie jego sensów, jak i analizę oraz krytyczny ogląd dostrzeżonych w nim wartości. Zwrot etyczny w edukacji polonistycznej polega więc na kształtowaniu postaw uczniowskich poprzez „możliwość kreowania własnych przekonań i odkrywania istoty człowieczeństwa, a także poszukiwania różnych wizji świata, rozróżniania ich oraz dokonywania samodzielnego wyboru¹⁵”. Dzięki wykorzystaniu etyki czytania na lekcji uczeń zdobywa umiejętność

¹² A. Burzyńska, *Kulturowy zwrot teorii* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2012, s. 86.

¹³ K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 42–43.

¹⁴ Por. A. Burzyńska, *Kulturowy zwrot teorii...*, s. 86.

¹⁵ A. Włodarczyk, *Ku etyce odczytania tekstu. Wartość. Literatura, Dialog* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. Anny Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 131.

radzenia sobie z tym, że zarówno w życiu, jak i w literaturze są sytuacje trudne, niepozwalające na bezsporność oceny¹⁶.

Hermeneutyka i etyka czytania to jedynie dwie spośród wielu poststrukturalistycznych strategii interpretacyjnych¹⁷, które powinny być stosowane na lekcjach języka polskiego. Jednak już na podstawie tych dwóch przykładów widzimy, jaki potencjał dla dydaktyki literatury niosą ponowoczesne strategie, pozwalające chociażby na nawiązanie realnego dialogu ucznia z dziełem, dialogu prowadzącego nie tylko do rozwijania umiejętności odczytywania tekstów kultury, ale i do poszerzenia oglądu własnej egzystencji. Dlatego też każdy uczący w szkole polonista powinien mieć świadomość istnienia wachlarza strategii pracy z tekstem, będących pomocą w nauczaniu uczniów jednej z najtrudniejszych umiejętności, jaką jest właśnie interpretacja.

Nauczyciel języka polskiego musi pełnić wiele funkcji jednocześnie. Nie tylko kształci umiejętności związane z czytaniem, pisanem i mówieniem, ale jest też przewodnikiem ucznia po wciąż poszerzającym swoje granice świecie sztuki, a przy tym wychowawcą, który rozwija w młodym człowieku sferę wartości i wartościowania. Obok tych wszystkich kompetencji powinien być również ciągle doksztalającym się humanistą, potrafiącym w sposób twórczy wykorzystać potencjał zawarty w najnowszych metodologiach badawczych. Nie sposób wybrać jednej, uniwersalnej strategii dla każdego czytanego w szkole tekstu. Wybór tej właściwej w danym momencie powinien być efektem pogłębionego oglądu dzieła przez samego polonistę, gdyż, jak twierdzi Joanna Hobot:

Sam utwór literacki prowadzi nas ku optymalnej metodzie, optymalnym metodom odczytań. Zarówno zwolennicy wielości równouprawnionych interpretacji, jak i poszukiwacze „całościowego” sensu w imię uczciwości poznawczej nie mogą lekceważyć sygnałów płynących z samego tekstu¹⁸.

Niezależnie jednak od przyjętej metodologii odczytywanie sensów utworu literackiego przybliża nas do interpretacji rzeczywistości: otaczającego nas świata i innych ludzi. Czytanie literatury kształtuje podstawowe kompetencje społeczne, uczy wrażliwości, empatii czy dążenia do prawdy, umożliwia funkcjonowanie pośród tekstów nie tylko artystycznych, ale i użytkowych. Interakcja między czytelnikiem a tekstem wpisuje się w spektrum różnorodnych doświadczeń człowieka. Jak zauważają Grażyna Tomaszewska i Dariusz Szczukowski: „pogłębienie umiejętności interpretacyjnych nie służy samo

¹⁶ Por. tamże, s. 118–136.

¹⁷ W publikacjach poświęconych wykorzystaniu właśnie ponowoczesnych strategii interpretacyjnych najczęściej omawiane są również intertekstualność i dekonstrukcja.

¹⁸ J. Hobot, *Postrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce* [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 188.

sobie, ale odbija się na jakości naszych związków ze światem i z innymi, a w konsekwencji wpływa zasadniczo na budowanie własnej tożsamości”¹⁹.

Eksperyment z poezją współczesną

Proces testowania większości wypracowanych przeze mnie narzędzi odbywał się w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Rumi, w skład którego wchodzi II Liceum Ogólnokształcące. Ze względu na specyfikę tej szkoły (mała liczba oddziałów i uczniów) działania objęły wszystkie klasy licealne. Należy dodać, że do tej szkoły uczęszczają uczniowie osiągający przeciętne wyniki w nauce, którzy niechętnie angażują się zarówno w proces lekcyjny, jak i życie szkolne. Wszelkie zajęcia motywujące ich do wytężonej pracy i podjęcia wysiłku interpretacyjnego są zatem niezwykle ważne. Dodatkowe, pojedyncze lekcje przeprowadzone zostały w Zespole Kształcenia Podstawowego i Gimnazjalnego nr 12 w Gdańsku i przez Krystiana Tomalę²⁰.

Przedmiotem koncepcyjnego opracowania były następujące wiersze: *Miniatura średniowieczna* Wisławy Szymborskiej, *Gdyby nie ludzie* Stanisława Barańczaka, *peszek to małe nieszczątko* Joanny Mueller i wybrane haiku z tomu *Morze, obłok i kamień* Janusza Stanisława Pasierba. W wypadku wszystkich proponowanych tekstów jedna z propozycji odwoływała się do szeroko pojętej świadomości językowej uczniów. Były to zarówno sprecyzowane metodologie badań językoznawczych: podstawowa kategoria lingwistyki kulturowej „językowy obraz świata”, którą wykorzystałam przy interpretacji haiku Janusza Stanisława Pasierba, kognitywizm, zastosowany przy odczytywaniu sensów *Miniatury średniowiecznej* Wisławy Szymborskiej oraz w wiązce zadań do *Gdyby nie ludzie* Stanisława Barańczaka, jak i propozycje odwołujące się do uczniowskiej świadomości i intuicji językowej (przy interpretacji wiersza *peszek to małe nieszczątko* Joanny Mueller). Dobór tekstów poetyckich, na jakich oparłam moje narzędzia dydaktyczne (wiązki zadań do tekstu), był nieprzypadkowy, podobnie jak dobór strategii. O wyborze konkretnej często decydował sposób ukształtowania tekstu. Działanie to miało w założeniu uzmysłowić uczniom wartość zagadnień z zakresu wiedzy o języku, które zazwyczaj kojarzą się im z nieciekawymi lekcjami polegającymi na przyswajaniu kolejnych słupków odmian czy klasyfikacji. Wszak nawet Ronald Langacker, jeden z twórców podstaw teorii kognitywnej, pisał, że „gramatyka ma złą reputację”²¹. Swoistym rozwiązaniem tego problemu miało być według tego badacza funkcjonalne wykorzystanie znaczeń, jakie niosą elementy systemu językowego. Stwierdzał on, iż:

¹⁹ D. Szczukowski, G.B. Tomaszewska, *Sztuka interpretacji a lekcja polskiego. Uwagi wstępne* [w:] *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. D. Szczukowski, G.B. Tomaszewska, Gdańsk 2014, s. 6.

²⁰ Wszystkie lekcje odbyły się w okresie od marca do czerwca 2017 roku.

²¹ R. Langacker, *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, przeł. E. Tabakowska i in., Kraków 2009, s. 17.

gramatyka niesie ze sobą z n a c z e n i a. Mam tu na myśli dwie rzeczy. Po pierwsze, elementy gramatyki, tak jak słowa, są znaczące same w sobie. Po drugie, gramatyka umożliwia nam konstruowanie i symbolizowanie znaczeń bardziej wyszukanych, ukrytych w wyrażeniach złożonych, takich jak frazy i zdania. Jest więc nieodłącznym aspektem aparatu pojęciowego, dzięki któremu rozumiemy świat i funkcjonujemy w nim. Nie będąc odrębnym i samowystarczającym systemem poznawczym, gramatyka jest nie tylko integralną częścią procesów poznawczych, ale wręcz kluczem do ich rozumienia²².

Propozycje te okazały się niezwykle ważne i przydatne, ponieważ pozwoliły na integrację elementów kształcenia językowego z literackim, dowartościowując tym samym wiedzę o języku jako niezbędną do przeprowadzenia interpretacji²³. Jak słusznie zauważa Ewa Nowak, pisząc o wykorzystaniu świadomości językowej w interpretacji tekstu literackiego:

Obserwacja i analiza warstwy językowej odwołuje się do wiedzy o systemie traktowanej funkcjonalnie, dostrzeżenie bowiem zjawisk, środków, sposobów językowych wiedzie ku ustaleniu, „co z tego wynika”. Mówienie o języku to mówienie o znaczeniach – język przestaje być traktowany wyłącznie jako narzędzie porozumiewania się, przekazywania treści. Służy doświadczeniu rzeczywistości pokazywanej przez tekst²⁴.

Jednocześnie, mimo pozytywnych efektów i przeprowadzonej przez uczniów wnikliwej i mocno osadzonej w utworach interpretacji, moje założenie, iż licealiści czy nawet gimnazjaliści biorący udział w lekcjach będą posiadać wiedzę z zakresu gramatyki, było fałszywe. Okazało się, że nauczana mechanicznie i niesfunkcjonalizowana ma charakter wiedzy „martwej”, szybko uznawanej przez uczniów za zbędną. Dlatego, by ta wiedza mogła zaistnieć we właściwej, ożywionej funkcji, wymaga przypomnienia, bo dopiero wówczas może być spożytkowana interpretacyjnie, a więc i sfunkcjonalizowana.

Przy wyborze utworów do opracowania kierowałam się również (oprócz wspomnianej motywacji polegającej na doborze tekstów, które można by interpretować przy wykorzystaniu strategii językoznawczych) pragnieniem,

²² Tamże, s. 17–18. Podkreślenie – moje.

²³ Warto zauważyć, że propozycje wykorzystania świadomości językowej uczniów w procesie interpretacji są obecne w opracowaniach poświęconych dydaktyce literatury. Do nich należą m.in.: R. Pawłowska, *Jak językoznawca czyta poezję? Wisława Szymborska „Kot w pustym mieszkaniu”* [w:] *W świecie słów i znaczeń. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Bogusławowi Krei*, red. J. Maćkiewicz, E. Rogowska, Gdańsk 2001, s. 230–235; M. Chmiel, *Lingwistyczny sposób czytania poezji* [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 100–112; E. Nowak, *Świadomość językowa w interpretacji tekstu literackiego* [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014, s. 89–101; E. Nowak, *Od słowa do znaczenia. Wykorzystanie wiedzy językowej w interpretacji tekstu* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa i in., Katowice 2016, s. 357–367.

²⁴ E. Nowak, *Świadomość językowa w interpretacji...*, s. 101.

by przybliżyć uczniom z jednej strony współczesną poezję o charakterze już kanonicznym (Barańczak, Szymborska), z drugiej – stworzyć ich na inną jakość współczesnej poezji wprawdzie w szkole obecnej, ale skonwencjonalizowanej (Pasierb), a z trzeciej – na poezję najnowszą, a więc i mentalnie najbliższą (Muller).

Problemy ze szkolnym odbiorem poezji to wielkie wyzwanie dla nauczycieli. Zenon Uryga w wydany w roku 1982 *Odbiorze liryki w klasach maturalnych* przytacza typowe nauczycielskie błędy, wpływające na uczniowską niechęć do poezji i obniżenie jakości jej recepcji:

mimetyczne ujmowanie utworu poetyckiego, wyłącznie kierowanie uwagi na jego treść i preferowanie jego utylitarnej ilustracyjności wobec pewnych tematów, zdarzeń historycznych, prądów ideowych, filozofii itp.; b) pobieżne posługiwanie się utworem poetyckim jako pretekstem co znika z pola widzenia do rozwijania rozmaitych tematów, czymś epizodycznym i peryferyjnym w stosunku do ogólnych zadań wychowawczych lekcji, czymś, co znika z pola widzenia jako przedmiot poznania; c) ciasne ujęcia genetyczne i biograficzne, zacierające granice autonomii tekstu, a jednocześnie rodzące poczucie obcowania z wartościami definitywnie zamkniętymi historycznie; d) niefunkcjonalna, mechanicznie rejestrująca analiza środków artystycznych, która utrudnia poznawanie poezji jako wysoko zorganizowanego języka²⁵.

Mimo upływu prawie czterdziestu lat – postawiona przez Urygę diagnoza jest nadal aktualna. Opracowane przeze mnie narzędzia dydaktyczne są więc próbą przełamania owej utrwalonej praktyki czytania poezji i otworzenia uczniów na autentyczne doświadczenie lekturowe z nią związane. Ponadto chodziło mi również, by przedmiotem uczniowskiej uwagi stały się wiersze czasowo im najbliższe, jako że w szkole nie są zbyt licznie reprezentowane²⁶. Dlatego wybrałam wiersz neolingwistki²⁷ Joanny Mueller. Biorąc pod uwagę językowy kształt utworu

²⁵ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982, s. 34–35.

²⁶ Na podstawie wyników przeprowadzonej przez siebie ankiety, Stanisław Bortnowski stwierdzał, iż, nawet gdyby nauczyciele mieli więcej czasu na omawianie z uczniami literatury najnowszej, to i tak woleliby poświęcić go na czytanie dzieł wcześniejszych, uchodzących za klasyczne. Ankietowani mieli problem ze wskazaniem utworów pojawiających się na rynku wydawniczym w ostatnich latach, a także stwierdzeniem, które warto są podjęcia lekcyjnej refleksji. (Por. S. Bortnowski, *Współcześni pisarze bez szans*. Dostępny w Internecie: <http://www.dziennikpolski24.pl/artukul/1746396,wspolczesni-pisarze-bez-szans,id,t.html> [dostęp: 5.04.2016]). Problem niestnienia literatury najnowszej w szkole został dostrzeżony przez licznych badaczy. Pisali o nim między innymi: A. Adamczuk-Stęplewska, *Literatura najnowsza w szkole. Obecna czy nieobecna?* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz i in., Kraków 2014, s. 358–369; T. Wroczyński, *Literatura współczesna w szkole ponadpodstawowej* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie...*, s. 370–377; a także M. Rusek, *Stalość i zmiana – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 41–65.

²⁷ Do nurtu poezji neolingwistycznej oprócz wspomnianej Joanny Mueller zalicza się przede wszystkim Marcina Cecko, Marię Cyranowicz, Michała Kasprzaka, Jarosława Lipszyca, czyli twórców ogłoszonego 3 grudnia 2002 roku w Warszawie *Manifestu neolingwistycznego*.

peszek to małe nieszczątko²⁸ i przewidywalne problemy z uczniowskim odbiorem, zaproponowałam, by odczytać go przez pryzmat ukształtowania językowego. Licealiści wskazywali niezrozumiałe dla nich słowa, a następnie, sięgając do różnych źródeł informacji, tworzyli coś w rodzaju słowniczka, pomocnego w dalszej interpretacji. Podając namysłowi semantyczne przesunięcia poczynione przez poetkę, stawiali hipotezy interpretacyjne, co zgodne jest również z założeniami hermeneutycznego czytania utworów²⁹.

Innym sposobem otwierania utworu Mueller było wykorzystanie etyki czytania. Uczniowskiemu odczytywaniu sensów tekstu miała towarzyszyć świadomość, iż obcowanie z utworem literackim jest aktem podobnym do obcowania z drugim człowiekiem, a więc wymaga otworzenia się na to, co ma on nam do powiedzenia. Wybór ostatniej strategii interpretacyjnej wiązał się ze zdrobnieniem „peszek” występującym w tytule, które stanowić mogło intertekstualne odniesienie do twórczości awangardowej artystki Marii Peszek. Powiązania tematyczne, a także potoczny, prosty w odbiorze dla współczesnego licealisty język utworów Peszek stał się środkiem do zrozumienia zawilej, pełnej neologizmów i neosemantyzmów poezji Mueller.

Z innym wyzwaniem zmierzyłam się, projektując lekcje do utworów Pasierba. Utwory Janusza Stanisława Pasierba są wprawdzie stosunkowo często obecne w podręcznikach i materiałach szkolnych, ale z reguły stanowią przykład poezji religijnej i jako takie są czytane³⁰. Zaproponowałam nieco inną perspektywę, dlatego skupiałam się na wybranych haiku z tomiku *Morze, obłok i kamień*³¹. Pierwsze ze stworzonych narzędzi oparłam na koncepcji językowego obrazu świata. Uczniowie najpierw badali językowy obraz

Wykazali w nim potrzebę odejścia od formy, podkreślali znaczenie warstwy brzmieniowej i wizualnej utworów poetyckich oraz wyrażali niezadowolenie kierunkiem rozwoju polskiej poezji w ostatnich latach XX wieku. Por. M. Cecko, M. Cyranowicz, M. Kasprzak i in., *Manifest Neolingwistyczny v.1.1* [w:] *Gada !zabić?pa*[n]tologia neolingwizmu, red. M. Cyranowicz, P. Koziół, Warszawa 2005, s. 158–159, a także T. Charnas, *Neolingwiści warszawscy* [w:] *Tekstylija bis. Słownik młodej polskiej kultury*, red. P. Marecki, Kraków 2006, s. 234–235.

²⁸ Utwór ten pochodzi z wydanego przez Joannę Mueller w 2010 roku tomiku *Wylinki*.

²⁹ Propozycja ta przedstawiona została w artykule: P. Osak, *Świadomość językowa a interpretacja. Poezja neolingwistyczna w szkole – ciekawostka czy materiał interpretacyjny?* [w:] *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej. Interpretacje – wartości – konteksty*, red. U. Kopeć, Rzeszów 2017, s. 149–161.

³⁰ Świadczy o tym chociażby dobór tekstów Pasierba w podręcznikach. Por. J. Pasierb, *Przypowieść o Ojcu* [w:] L. Adrabińska-Pacuła, A. Hącia, J. Malczewska, J. Olech, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Warszawa 2010, s. 117–118, lub J. Pasierb, *Genesis* [w:] J. Kopciński, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. Klasa III. Liceum i technikum*, Warszawa 2011, s. 238–240. O recepcji Pasierba przez młodych ludzi, ale i nauczycieli pisała Aleksandra Pethe (*Poeta czasu otwartego. O wierszach ks. Janusza Stanisława Pasierba*, Katowice 2000).

³¹ Haiku Pasierba z tomiku *Morze, obłok i kamień* stawało się kilkakrotnie przedmiotem refleksji badaczy, choć była to uwaga skupiona na religijnym lub językoznawczym aspekcie tych utworów. Por. W. Kudyba, *Rana, która przyzywa Boga. O twórczości poetyckiej Janusza St. Pasierba*, Lublin 2006, s. 92–110; J. Kowalewska-Dąbrowska, „*Morze, obłok i kamień*” – ksiądz

poszczególnych przedstawień, aby następnie wykorzystać swoje obserwacje do interpretacji poszczególnych utworów³². W drugiej z propozycji krótkie utwory z tego tomiku były odczytywane w intertekstualnym zestawieniu z surrealistycznym obrazem René Magritte'a *Zamek w Pirenejach*. W procesie interpretacji uczniowie odpowiadali dwukrotnie na pytania dotyczące utworów Pasierba, sprawdzając, w jaki sposób czytanie utworu przez pryzmat dzieła malarskiego warunkuje jego odbiór, a także zastanawiając się, na ile takie odczytania są uprawomocnione. W drugiej ze stworzonych propozycji skorzystałam z podstawowych założeń hermeneutyki, dzięki której uczniowie nie tylko interpretowali przedstawione im utwory, ale także poszerzali własny ogląd otaczającego ich świata, zgodnie z założeniami zawartymi w dziełach Paula Ricœura i Hansa-Georga Gadamera. W ten sposób postąpiłam zgodnie ze słowami Anny Pilch, która, podsumowując znaczenie hermeneutyki dla edukacji polonistycznej stwierdziła:

Interpretacja tekstów literackich w takim ujęciu [hermeneutyki Ricœura – dop. P.O.] jest propozycją rozpoznania także i własnej (czytelniczej) sytuacji egzystencjalnej. Jest propozycją dającą czytelnikowi współczesnej poezji możliwość odpowiedzi na pytania, w jaki sposób człowiek rozumie siebie i w jaki sposób rozumie swą sytuację egzystencjalną poprzez rozpoznanie i zrozumienie tekstów literatury³³.

Zastosowanie hermeneutyki zaproponowałam również przy interpretacji wiersza Stanisława Barańczaka *Gdyby nie ludzie*. W pierwszym ze stworzonych narzędzi wykorzystałam metodę uczniowskich pytań do tekstu opartą na zasadzie poszukiwania sensu i odczytywania tego, co w pierwszym momencie dla czytelnika skomplikowane i niejasne. Stanisław Bortnowski, postulując, aby na lekcjach języka polskiego pozwolić uczniom zadawać pytania, stwierdza:

Taka metoda pracy inaczej także sytuuje utwór w procesie kształcenia literackiego. Punktem wyjścia nie jest gotowa interpretacja przygotowana przez nauczyciela na podstawie lektur znawców, lecz wrażliwość czytelnika, odbiór tekstu, recepcja³⁴.

Stawianie pytań jest sednem hermeneutycznej strategii rozumienia, o czym pisał w *Prawdzie i metodzie* Hans-Georg Gadamer, mówiąc, iż „dopiero bliższy związek, jaki się objawia między zapytywaniem a rozumieniem odsłania prawdziwy wymiar doświadczenia hermeneutycznego³⁵” oraz podkreślając

Janusz Pasierb jako piewca trzech żywiołów [w:] *Ksiądz Janusz St. Pasierb. Twórca w przestrzeni kultury*, red. J. Cisewski, Tczew 2016, s. 55–60.

³² Propozycja wykorzystana w projekcie stanowi modyfikację materiału przedstawionego w artykule: P. Osak, *Językowy obraz świata a interpretacja. Janusz Stanisław Pasierb „Morze, obłok i kamień”* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie...*, s. 475–488.

³³ A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 197.

³⁴ S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1998, s. 29.

³⁵ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 348.

rangę samego procesu zadawania pytań: „kto chce myśleć, musi pytać samego siebie³⁶”. Zgodnie ze słowami Barbary Myrdzik, „samo pytanie zakłada otwartość na «tak» lub «nie» – i – «tak» lub «inaczej» gdyż chodzi o to, by z góry nie przesądzać odpowiedzi, lecz rozważyć alternatywy³⁷”, uczniowie na podstawie postawionych pytań rozpatrywali różnorodne możliwości odczytań.

Świadomość językowa uczniów została również uruchomiona podczas interpretacji opartej na podstawowych założeniach kognitywizmu. Działania uczniów skupiały się początkowo na analizie warstwy językowej utworu. Namysł nad poszczególnymi jej elementami zmuszał do wnikliwego oglądu utworu, co w konsekwencji prowadziło do wniosków interpretacyjnych, które dotyczyły przede wszystkim kondycji człowieka i jego relacji z innymi³⁸. Natomiast nadrzędnym celem propozycji opartej na etyce czytania, oprócz założenia, że skłaniać ma ona uczniów do odkrywania przez nich głębszych sensów tekstu, stanowiło uwrażliwienie ich na Innego, którym jest drugi człowiek. Przedstawionym w narzędziu dydaktycznym zadaniom przyświecała nadzieja, iż lekcja poezji może stać jednocześnie – jak postuluje Elżbieta Mikoś – lekcją kształtowania empatii i wrażliwości³⁹.

Ostatni cykl narzędzi poświęcony był *Miniaturze średniowiecznej* Wisławy Szymborskiej, często omawianej na III lub IV etapie edukacyjnym⁴⁰. W więz-

³⁶ Tamże, s. 348.

³⁷ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 77.

³⁸ Propozycja przedstawiona została w artykule: P. Osak, *Gdyby nie ludzie, nie istniałby język. Świadomość językowa a interpretacja tekstu poetyckiego w szkole* [w:] *Edukacja polonistyczna metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tymiakin, Lublin 2017, s. 265–272.

³⁹ Zob. E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009, s. 7–14.

⁴⁰ *Miniatura średniowieczna* Szymborskiej wielokrotnie była przedmiotem zainteresowania rozmaitych badaczy. Poza wspomnianym wcześniej tekstem Elżbiety Tabakowskiej wymienić należy chociażby artykuł Anny Pajdzińskiej, w którym poddaje ona analizie elementy utworu i zabiegi językowe umożliwiające „oddanie jakości malarskich” oraz rozważa cel przyświecający poetce (por. A. Pajdzińska, „*Miniatura średniowieczna*” i „*Kobiety Rubensa*” – *intersemiotyczne przekłady Wisławy Szymborskiej* [w:] *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, t. 3, red. Z. Krążyńska, Z. Zagórski, Poznań 1998, s. 83–90), a także Marii Zarębiny czytającej przez pryzmat języka cztery wybrane wiersze Szymborskiej – właśnie *Miniaturę średniowieczną*, *W rzece Heraklita*, *Wszelki wypadek* i *Głosy* (por. M. Zarębina, *Cztery wiersze Wisławy Szymborskiej odczytane przez językoznawcę*, „*Stylistyka*” 1998, nr 7, s. 387–398). Swoiste podsumowanie wyżej wymienionych artykułów poświęconych *Miniaturze średniowiecznej* stanowi tekst Teresy Skubalanki. Badaczka poddaje w nim refleksji tezy postawione przez Zarębinę, Pajdzińską i Tabakowską (por. T. Skubalanka, *Różne językoznawcze analizy jednego wiersza* [w:] *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*, Lublin 2001, s. 71–85). Interesującym jest również tekst Wojciecha Pelczara, adresowany m.in. do nauczycieli, w którym zestawia on kilka utworów Szymborskiej podejmujących dialog z dziełami malarskimi i pokazuje, jakie prawdy o sztuce, ale i o świecie, z przedstawionego dialogu wynikają. Por. W. Pelczar, *Wisławy Szymborskiej ze sztuką obrazu poetycki dialog* [w:] *4 x Nobel*, red. G. Tomaszewska, F. Tomaszewski, Warszawa 2012, s. 85–100.

kach do wiersza wykorzystałam kognitywizm, hermeneutykę oraz intertekstualność. Podczas zajęć, na których strategią interpretacyjną była hermeneutyka, uczniowie zastanawiali się nad postrzeganiem przeszłości, w tym także średniowiecza, przez współczesnych ludzi, a także w kontekście utworu podejmowali rozważania nad odwiecznym problemem współistnienia dychotomicznych elementów świata, takich jak dobro i zło, piękno i brzydota czy chociażby wzniosłość, szczęście i cierpienie. Spojrzenie kognitywne z kolei pozwoliło na przyjrzenie się językowemu ukształtowaniu utworu. Uczniowie skupiali się na sposobie opisu zaprezentowanego świata, a także odczytywali znaczenia, jakie wynikały z zastosowanych środków wyrazu. Podawali refleksji obraz średniowiecza zaprezentowany przez poetkę oraz sam język jako medium służące do przekazywania wiedzy o otaczającej człowieka rzeczywistości⁴¹. W propozycji intertekstualnej wiersz stawał się przykładem ekfrazy, ale wykorzystanie miniatur braci Limbourg, zawartych w *Bogatych godzinach księcia de Berry*, które – jak się dowodzi – były bezpośrednią inspiracją poetki⁴², pozwoliło na otwarcie dodatkowych problemów aksjologicznych, związanych z trudną relacją między pięknem a prawdą. Wprowadzenie tych intertekstów zaowocowało w uczniowskim doświadczeniu lekturowym zupełnie nieoczekiwanym kierunkiem interpretacji, prowadzącym do postawienia znaku zapytania przy jego idei głównej i wymowie ironicznej. Miało więc ono z istoty charakter dekonstrukcyjny. Wprowadzony kontekst służył bowiem do przemieszczeń ustanowionych znaczeń. Z tego też powodu tę propozycję przedstawię dokładniej.

Intertekstualność jako strategia interpretacyjna zakłada, iż każde dzieło jest swoistym palimpsestem, złożonym z wielu odwołań czy aluzji do innych tekstów. Mogą one stanowić w pełni świadome działanie autora lub być wynikiem jego zakorzenia w kulturze. Gérard Genette relacje transtekstualne określa ogólnie jako „wszystko, co wiąże go [tekst] w sposób widoczny lub ukryty z innymi tekstami⁴³”. Natomiast Ryszard Nycz, poddając analizie różne

⁴¹ Sama propozycja, jak również jej efekty zostały przedstawione w referacie na III Kongresie Dydaktyki Polonistycznej. Zaznaczyć należy, iż interpretację utworu Wisławy Szymborskiej w duchu założeń kognitywizmu przedstawiła już wcześniej Elżbieta Tabakowska. Jej propozycja, mimo iż niełatwa do „przełożenia” na praktykę szkolnego czytania poezji, stanowiła dla mnie inspirację. Por. E. Tabakowska, *Bliżej wiersza. Gramatyka kognitywna jako narzędzie interpretacji tekstu poetyckiego (na przykładzie „Miniatur średniowiecznej” Wisławy Szymborskiej)* [w:] *Tekst – analizy i interpretacje*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin 1998, s. 9–20.

⁴² O związku wiersza noblistki z *Bogatymi godzinami księcia de Berry* braci Limbourg, pisze Jerzy Kwiatkowski. Por. J. Kwiatkowski, *Arcydzieła Szymborskiej* [w:] tegoż, *Felietony poetyckie*, Kraków 1982, s. 119–123.

⁴³ G. Genette, *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, przeł. A. Milecki [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 4, cz. 2, oprac. H. Markiewicz, Kraków 1996, s. 317. Genette wyróżnia pięć podstawowych rodzajów relacji transtekstualnych: intertekstualność rozumiana jako obecność jednego tekstu w drugim, realizowana poprzez cytaty, plagiat lub aluzję; paratekstualność, łącząca tytuł, podtytuł, przedmowę, posłowie, wstęp itp.

sposoby ujmowania intertekstualności, proponuje rozumieć ją jaką kategorię obejmującą:

ten aspekt ogółu własności i relacji tekstu, który wskazuje na uzależnienie jego wytwarzania i odbioru od znajomości innych tekstów oraz „architekstów” (reguł gatunkowych, norm stylistyczno-wypowiedzeniowych) przez uczestników procesu komunikacyjnego⁴⁴.

Intertekstualność projektuje określony typ lektury związany nie tylko z odnalezieniem fragmentów dzieła, będących zapożyczeniem i określeniem ich źródła, lecz również z próbą odpowiedzi na pytanie o funkcję danego odniesienia. Proces tworzenia się sensów utworu inicjowany jest przez ciągły dialog pomiędzy samym tekstem a jego różnorodnymi kontekstami. Sama świadomość istnienia kontekstów mogących okazać się niezbędnymi do głębokiego odczytania znaczeń utworu powinna skłaniać czytelnika do ich poszukiwania. Od odbiorcy zależy jest ich wybór, a więc i przydatność w procesie interpretacji⁴⁵.

Co prawda podstawa programowa w obecnym kształcie zakłada, że „utwory stanowiące konteksty dla tekstów kultury poznawanych w szkole⁴⁶” czytane będą przez uczniów realizujących zakres rozszerzony na czwartym etapie edukacyjnym, ale nie oznacza to jednak, iż strategia intertekstualna nie może być twórczo wykorzystana na wcześniejszych etapach edukacyjnych czy też na etapie równoległym, choć nierozszerzonym⁴⁷. Mimo niezaprzeczalnego faktu, iż intertekstualność zakłada pewne umiejętności i kompetencje czytelnika, nie musi to być przecież erudyta. Warto przytoczyć słowa Janus-Sitarz, iż nauczyciel, mając świadomość ograniczonego doświadczenia czytelniczego uczniów, powinien:

nie tyle bazować na tych doświadczeniach, ile je – poszerzać, ukazując jednocześnie korzyści płynące z bogatszych kompetencji. Aby tego dokonać, polonista musi aranżować sytuacje, w których uczeń odczuje satysfakcję z przynależności do kręgu

z tekstem właściwym. Następnie Genette wskazuje na metatekstualność jako relację łączącą tekst będący komentarzem do innego dzieła, o którym mówi, a także architekstualność, będącą odniesieniem do wszelkiego rodzaju reguł gatunkowych czy norm tworzenia tekstów. Najwięcej uwagi badacz poświęca hipertekstualności – związkowi pomiędzy tekstem wcześniejszym (hipotekst) a tekstem późniejszym (hipertekstem), który najlepiej widoczny jest np. w parodii lub pastiszu (Por. tamże, s. 317–326).

⁴⁴ R. Nycz, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy* [w:] tegoż, *Tekstowy świat. Postrukturalizm a wiedza o literaturze*, Warszawa 1993, s. 62.

⁴⁵ Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 327–337.

⁴⁶ *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2062%3Atom-2-jzyk-polski-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum=-&catid=230%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podstawa-programowa&Itemid=290/, s. 43 [dostęp: 1.04.2017].

⁴⁷ Gdy pisałam ten artykuł, obowiązywała podstawa z 2008 roku (z komentarzami z 2009), dlatego do niej się odwołuję w moim tekście.

„wtajemniczonych”, rozpoznających kody kultury. Temu celowi służą podsuwane uczniom teksty, w których dostrzeże on istniejące między nimi relacje: rozpozna podobieństwa, transformacje, zniekształcenia, dyskusje, kontrowersje⁴⁸.

Niewątpliwą zaletą propozycji wykorzystującej intertekstualność jest wyzwolenie w uczniu postawy badacza, który świadomy istnienia siatki intertekstualnych relacji, może zacząć samodzielnie ją odkrywać, co wpływa również na świadomość swoistej ciągłości literatury i sztuki zanurzonej w świecie kulturowego uniwersum. Intertekstualność może zostać wykorzystana jako próba wtajemniczenia w świat kultury, poszerzenia kontekstów w celu pogłębionego rozumienia analizowanego utworu, ale może też posłużyć do lektury „krytycznej”, pozwalającej na stawianie takich pytań tekstowi, które mogłyby nigdy nie pojawić bez przywołania intertekstu.

Podczas testowania tej wiązki zadań okazało się, że uczniowie uruchamiają lekturę z ducha dekonstrukcji – wydawać by się mogło dostępną tylko wytrawnym czytelnikom. Tymczasem wcale nie jest ona tak bezużyteczna i niebezpieczna dla edukacji polonistycznej, jak mogłoby się początkowo wydawać. Przeciwnie, może się okazać w sytuacji lekcyjnej zjawiskiem „naturalnym”, dzięki któremu następuje pogłębienie, ale i poszerzenie wcześniejszej perspektywy oglądu. Każdej lekturze towarzyszą inne okoliczności, kto inny jej dokonuje, dlatego też sam tekst otwiera się na ryzyko niepełnego czy błędnego czytania – pojętego jednak nie jako „wada” czy brak umiejętności czytelnika. Tekst nie jest bowiem hermetycznym opakowaniem, które trzeba rozpakować, by uwolnić ukryte w nim sensory. Dekonstrukcja zakłada, że żadnej interpretacji nie można uznać za ostateczną, ponieważ ciągle można osadzać tekst w innych kontekstach i konstruować wciąż nowe sensory w zależności od inwencji czytelniczej.

Samego czytelnika musi zatem cechować aktywność zdolna do przepisania analizowanego tekstu na nowo. Derrida podkreśla, że w tej aktywnej postawie ujawnia się etyczny akt lektury, wynikający z poczucia odpowiedzialności zarówno za własne odczytanie, jak i sam utwór, którego zdolności do produkowania sensory nie można próbować ograniczyć. W lekturze dekonstrukcyjnej punktem „zaczepienia” mogą stać się elementy pozornie marginalne, które naruszają „całościowy” i „spójny” charakter utworu, burzą przyjęty porządek interpretacyjny czy przeczą wcześniejszym egzegezom krytyków. Dekonstrukcja zatem jako uważna praktyka czytania uczy szacunku dla tekstu, skłania do wyzbycia się pragnienia podporządkowania tekstu uzurpatorskiej władzy własnego odczytania⁴⁹.

Dla edukacji polonistycznej szczególnie znamiennym powinno być, iż z dekonstrukcją wiąże się, jak pisze Anna Burzyńska:

⁴⁸ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 347.

⁴⁹ Por. tamże, s. 274–286.

bardzo wyraźne przesunięcie nacisku z funkcji regulującej teorii na jej „praktyczną” właśnie użyteczność. Opinia, że dekonstrukcja „odesłała badania literackie do zadań interpretacyjnych”, znaczy również, że owym zadaniom wiedza teoretyczna nie powinna dostarczać ogólnych instrukcji, lecz przede wszystkim – powinna spełniać wobec nich funkcję pomocniczą⁵⁰.

Dekonstrukcja koncentruje się zatem na praktykach czytania, nie tworzy żadnej instrukcji obsługi tekstu, dając odbiorcy przestrzeń do inwencji interpretacyjnej. Jednocześnie uczy wnikliwej analizy, mierzenia się z tym, co trudne i niezrozumiałe, a także krytycznego spojrzenia na ogólnie aprobowane sądy⁵¹.

Prawda a piękno. *Miniatura średniowieczna* Wisławy Szymborskiej

Zadania wstępne

- a) Wypiszcie wasze skojarzenia ze słowem „średniowiecze”.

Przykładowe odpowiedzi:

- Honor, Bóg, ojczyzna, rycerze, legendy, królowny, bogate dwory, piękne tkaniny, biedne wsie, zabobonność, ciemnota, brud, wojny, epidemie.

- b) Na jakie dwie grupy moglibyście podzielić wasze skojarzenia? Z czym są one związane?

Przykładowe odpowiedzi:

- Skojarzenia p o z y t y w n e: honor, Bóg, ojczyzna, rycerze, legendy, królowny, bogate dwory, piękne tkaniny.

To skojarzenia związane z życiem bogatego dworu i rycerstwa, a także najzamożniejszych kupców i mieszczan. Są bardzo często obecne w wytworach kultury popularnej.

- Skojarzenia n e g a t y w n e: biedne wsie, zabobonność, ciemnota, brud, wojny, epidemie. Tak zwykle przedstawia się współcześnie życie średniowiecznych zwykłych ludzi, chłopów.

Wisława Szymborska *Miniatura średniowieczna*

Po najzwyklejszym wzgórzu,
najkoniejszym orszakiem,
w płaszczach najjedwabniejszych.
Do zamku o siedmiu wieżach,
z których każda najwyższa.

Na przedzie wiąże
najpochlebniej niebrzuchaty,
przy wiążećcu xiężna pani
cudnie młoda, młodziusiańska.

Za nimi kilka dwórek

⁵⁰ A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001, s. 489.

⁵¹ Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 297–303.

jak malowanie zaiste
i paż najpachołętszy,
a na ramieniu pazia
coś nad wyraz małpiego
z przenajśmieszniejszym pyszczkiem
i ogonkiem.

Zaraz potem trzej rycerze,
a każdy się dwoi, troi,
i jak który z miną gęstą
prędko inny z miną tęgą,
a jak pod kim rumak gniady

to najgniadszy moiściewy,
a wszystkie kopytkami jakoby muskając
stokrotki najprzydrożniejsze.

Kto zasię smutny, strudzony,
z dziurą na łokciu i z zezem,
tego najwyraźniej brak.

Najzadniejszej też kwestii
mieszczkańskiej czy kmiecej
pod najlazurowszym niebem.

Szubieniczki nawet tyciej
dla najsokolszego oka
i nic nie rzuca cienia wątpliwości.

Tak sobie przemile jadą
w tym realizmie najfeudalniejszym.
Onże wszelako dbał o równowagę:
piekło dla nich szykował na drugim obrazku.
Och, to się rozumiało
arcysamo przez się.⁵²

Zadanie 1. Opiszcie sytuację przedstawioną w wierszu.

Przykładowa odpowiedź:

W wierszu przedstawia się drogę ksiąźcego orszaku do zamku. Opisuje się osoby należące do tego orszaku: księcia i księżnę, dwórki, pazia. Zaprezentowany jest również sam zamek – jego wieże, a także konie, na których jadą przedstawione postacie.

Zadanie 2. W jaki sposób opisano przedstawione przez Was elementy? Co zwraca Waszą uwagę?

Przykładowa odpowiedź:

Świat został opisany w formie najdoskonalszej. Występuje wiele przymiotników w stopniu najwyższym (np. „najkonniejszy”, „najjedwabniejsze”,

⁵² W. Szymborska, *Miniatura średniowieczna [w:] tejże, Wybór poezji*, oprac. Wojciech Ligęza, Wrocław 2016 (BN I 327), s. 242–244.

„najpacholętszy”), a także inne wyrazy, zwroty, które sugerują, że opisywane rzeczy są najlepsze z możliwych (np. „za nimi kilka dwórek jak malowanie zaiste”). Fakt, że ten stopień najwyższy tworzy się na przekór regułom gramatycznym, podkreśla najwyższy pułap osiąganey doskonałości, ale też jakoś czyni go nienaturalnym, sztucznym, z góry wskazującym na jego „nienormalność”, skoro i te formy nie występują „normalnie” w języku.

Zadanie 3. Odwołując się do tekstu, scharakteryzujcie przywołany w wierszu obraz świata.

Przykładowe odpowiedzi:

Jest to rzeczywistość idealna, rzeczywistość świata „naj”. Tworzona przez wszystko, co najlepsze. Dotyczy to:

- tła (droga biegnie pośród intensywnie zielonej murawy, ozdobionej stokrotkami, a prowadzi do pięknego zamku o siedmiu wieżach),
- książęcej pary, łączącej piękno i młodość,
- innych członków orszaku (dworci, rycerze, paż), którzy mogą prezentować się wyłącznie w swej formie najwyższej, jako wzorzec piękna,
- strojów (jedwab – szczególnie drogi, ale i świetlisty, połyskliwy, pięknie układający się, malowniczy), sposobu przemieszczania się (orszak wyjątkowej urody koni), nawet małpki, która ma rozśmieszać, ale tutaj niejako musi prezentować się tylko „z przenajmieszniejszym pyszczkiem / i ogonkiem”.
- Całość obramowana jest nie zwykłym niebieskim niebem, ale niebem „najlazurowszym”.

W tej rzeczywistości nie ma miejsca nie tylko na to, co niedoskonałe (na kogoś „z zezem”). Nie ma w niej również miejsca na smutek, na zmęczenie, na brzydotę i biedę („Kto zasię smutny, strudzony, / z dziurą na łokciu i z zezem, / tego najwyraźniej brak”). Nic nie może psuć tego idealnego obrazu. Nie bez powodu osoba mówiąca stwierdza, że nie ma tu „najładniejszej kwestii mieszczkańskiej” czy „szubieniczki nawet tyciej”, a więc niczego, co przypominałoby o problemach, jakie – co wiemy z historii – burzyły spokój feudalnego średniowiecza. Tutaj nic nie mąci spokoju osób należących do orszaku. Wydaje się być świat najlepszy z możliwych.

Zadanie 4. Tytuł utworu odwołuje się do miniatury, która była w średnio-wieczu popularną formą obrazowania rzeczywistości, często wykorzystywaną do ilustrowania ksiąg. Badacze wskazują, że inspiracją dla poetki były miniatury braci Limbourg⁵³. Przyjrzyjcie się miniaturze, do której nawiązywała Szymborska. Znajdźcie elementy wspólne z obrazem poetyckim.



Bracia Limbourg, *Maj. Bardzo bogate godzinki księcia de Berry*, 1412–1416, Musée Condé, Chantilly, Francja⁵⁴

Przykładowa odpowiedź:

Elementy wspólne to obraz orszaku zmierzającego do zamku. Osoby uczestniczące w tym orszaku: książę i księżna, dwórki i paziowie. Wszyscy, jak w wierszu, ubrani są w piękne jedwabie i jadą na wyjątkowej maści koniach.

⁵³ Hipotezę o związku wiersza noblistki z *Bogatymi godzinkami księcia de Berry* braci Limbourg przedstawił w swoim artykule poświęconym analizie ekfraz Szymborskiej Jerzy Kwiatkowski. Por. J. Kwiatkowski, *Arcydziełka Szymborskiej* [w:] tegoż, *Felietony poetyckie*, Kraków 1982.

⁵⁴ Bracia Limbourg, *Maj. Bogate godzinki księcia de Berry*, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les_Tr%C3%A8s_Riches_Heures_du_duc_de_Berry_juin.jpg [dostęp: 2.10.2016].

Wyglądają na w pełni zadowolonych ze swojego życia, a obecność służby obwieszczającej ich przybycie wskazuje na ich wysoką pozycję. W tle widać wieże zamku, które zdają się dotykać nieba, w dodatku nieba „najlazurowszego”, jakie można sobie tylko wyobrazić. Przy drodze jest krzaczek z kwiatkami, który budzi skojarzenia z przydrożnymi stokrotkami z wiersza.

Zadanie 5. Odwołując się do obrazu, przedstawcie hipotetyczne powody, dla których Szymborska mogła zwrócić uwagę na tę miniaturę?

Przykładowe odpowiedzi:

- Być może po prostu dlatego, że jest ona obiektywnie piękna i kunsztowna, biżuteryjna. Świadczy o tym precyzja rysunku, drobiazgowość, ale i uporządkowanie szczegółów, sposób ich zdobienia, a także zamknięcie tej całości w obrazie podwójnego kręgu intensywnie błękitnego nieba z gwiazdami i symbolami: znakiem zodiaku, obrazem pierwszej pary ludzi czy poruszanego zgodnie z porządkiem kosmosu słońca. Ten podwójny niebiański krąg zamyka tę całość w wyższym, boskim ładzie świata rozpiętym między błękitem (sfera boska) a zielenią (sfera ludzka).
- Ponadto wszystkie elementy obrazu przedstawia się w bardzo żywych kolorach, a farby w tamtych czasach (zwłaszcza takie, jak błękit czy zieleń, jak również wszystkie inne, o czystych, niezbrudzonych kolorach) były drogie, więc sama miniatura również musiała być kosztowna. Szymborska mogła przyglądać się jej tak, jak przyglądamy się pięknej biżuterii, tylko że to piękno wzbudziło w niej rodzaj refleksji, której wyrazem stał się wiersz.
- Innym powodem mógł być temat. Orszak książęcy, dwórki, piękne widoki uruchamiają rodzaj narracji o świecie niemal baśniowym, jednoznacznie pięknym, w którym wszystko musi kończyć się dobrze; do takiego świata tęsknimy i nad tą tęsknotą chyba Szymborska mogła się zastanawiać.

Zadanie 6. Jak sądzicie, kto mógłby zamówić wykonanie takiej miniatury i dlaczego?

Przykładowe odpowiedzi:

- a) Zapewne ktoś bogaty, być może jakiś książę lub władca. Zamówił ją dlatego, że:
- miała stać się dodatkowym powodem do jego chluby (nie każdy mógł sobie na to pozwolić);
 - była znakiem jego władzy i życia w świecie, nad którym panował;
 - ten ktoś był estetą i kochał rzeczy piękne, a miniatura była dziełem sztuki, przedmiotem jego autentycznego podziwu;
 - widział gdzieś podobne miniatury i zachwycił się nimi;
 - był bogaty, ale kochał sztukę, dlatego mógł być mecenasem sponsorującym twórczość artystyczną;

- b) Mógłby zamówić i ktoś biedny, by popatrzeć na piękny i kolorowy obraz świata, ale nie miałby środków, by za niego zapłacić.

Zadanie 7. Miniatura, której przed chwilą się przyglądaliście, należy do cyklu dwunastu obrazów przedstawiających życie dworu i jego otoczenia. Wykonali je bracia Limbourg na zamówienie księcia de Berry. Przyjrzyjcie się jeszcze jednej miniaturze. Opiszcie, co zostało na niej przedstawione.



Bracia Limbourg, *Czerwiec. Bardzo bogate godzinki księcia de Berry*, 1412–1416, Musée Condé, Chantilly, Francja⁵⁵

Przykładowe odpowiedzi:

- Na obrazie została przedstawiona praca kobiet i mężczyzn na przyzamkowym polu. Kobiety są ubrane w białe koszule i niebieskie sukienki, na głowie mają chusty. Grabią siano i układają je w stogi. Na drugim planie trzech mężczyzn kosi trawę. Miejsca, gdzie trawa została już skoszona,

⁵⁵ Bracia Limbourg, *Czerwiec. Bogate godzinki księcia de Berry*, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les_Tr%C3%A8s_Riches_Heures_du_duc_de_Berry_juin.jpg [dostęp: 2.10.2016].

zostały zaznaczone innymi kolorami. Mężczyźni noszą w długie koszule, a dwaj z nich na głowach mają słomiane kapelusze.

- W tle widać okazały, piękny zamek. Za jego murami jest fosa lub być może jakaś rzeka, po której płynie łódka. Jest ładna pogoda, niebo ma równie intensywny, jak na poprzedniej miniaturze, lazurowy odcień.
- Wprawdzie to nie jest orszak, ale stroje pracujących w polu wydają się równie estetycznie dobrane i zharmonizowane z kolorytem nieba, ziemi i zamku.
- Sami pracujący w polu wyglądają trochę, jakby nie pracowali, ale wykonywali jakieś taneczne ruchy, figury, podporządkowane ukrytemu rytmowi i muzyce. Ma się wrażenie, że nie tyle pracują, ile tańczą. Tym bardziej że i efekt ich pracy przypomina także – ze względu na swoje harmonijne uporządkowanie – rodzaj dzieła sztuki. Wygląda to tak, jakby tworzyli architektoniczną kompozycję przestrzeni.

Zadanie 8. Przyjrzyjcie się tym obrazom z perspektywy:

a) chłop pańszczyźnianego (obraz 2.)

b) władcy, dworzanina (obraz 1.)

Jak ocenilibyście to, co zostało przedstawione?

Przykładowe odpowiedzi:

a)

- W tamtych czasach praca w polu musiała być ciężka i znojna. W dodatku chłopci mieli do dyspozycji tylko podstawowe narzędzia: kosy, grabie, widły. W rezultacie przez długi czas musieli stać lub pochyłać się, od czego na pewno bolały ich nogi i plecy.
- Taka praca pewnie była bardzo męcząca, a pole wygląda na duże, więc koszenie zajmowało wiele czasu i wysiłku.
- Ilość skoszonej trawy (widoczna w ilości kop i kolorystyce pola) wskazuje, że pracują już długo, więc realnie powinni być bardzo zmęczeni. Ale na obrazie tacy nie są. Przesycony światłem obraz sugeruje wysoką temperaturę, która dodatkowo wzmagала wysiłek i znój. Realnie – na pewno nie było im „do tańca”.
- Taki obraz pracy może wywoływać podwójne odczucia: złości, irytacji, ale też podziwu, bo upiększając tę ciężką pracę, nadaje jej sens wyższy.

b) Jeśli tak wyidealizowana została praca chłopów, to można podejrzewać, że podobnie wyidealizowane zostało życie dworskie. Z pewnością pełno tam było intryg, walk o władzę, zawiści, zazdrości, na co wskazuje historia (skrytobójstwa, uwięzienia, ścięcia, strach przed utratą znaczenia i władzy), chociaż nie ulega wątpliwości, że nikt z dworu na życie chłopą by się nie zamienił.

Zadanie 9. Przedstawcie hipotetyczne powody, dla których nie chciano ukazywać pracy takiej, jaką była w rzeczywistości, podobnie jak nie chciano przedstawiać dworskiego życia w prawdziwym świetle?

Przykładowe odpowiedzi:

- Zapewne ten, kto zamawiał obraz, nie chciałby na takie obrazy patrzeć. Może wolał sobie wyobrażać, że jest dobry dla swoich chłopów albo chciał, żeby inni tak o nim myśleli. Ludzie lubią o sobie myśleć jak najlepiej. Zależy im na tym, by inni ich dobrze postrzegali, gdyż bardziej liczy się dla nich wrażenie, jakie chcą sprawiać na innych niż prawda.
- Być może chodziło również o to, by i siebie utwierdzić w przekonaniu, że miejsce, jakie każdy zajmuje na społecznej drabinie, jest mu przeznaczone.
- Sztuka miała utwierdzać zastany porządek i go gloryfikować.

Zadanie 10. Odwołując się do wcześniejszych ustaleń, spróbujcie zinterpretować ostatnią zwrotkę wiersza:

Tak sobie przemile jadą
w tym realizmie najfeudalniejszym.
Onże wszelako dbał o równowagę:
piekło dla nich szykował
na drugim obrazku.
Och, to się rozumiało
arcysamo przez się

Przykładowe odpowiedzi:

- Sformułowanie „realizm najfeudalniejszy” ma charakter ironiczny i ukazuje sztuczność idealizacji (stąd ten naddatek „naj”) świata feudalnego, w którym każdy zajmował określone miejsce w hierarchii społecznej, każdy był z niego zadowolony i szczęśliwy. W takim „realizmie” nawet chłop mógł być piękny i chwalić swój los. Światem tym rządził porządek i hierarchia i one były podstawą wyższego ładu.
- Na sztuczność tego świata wskazują w wierszu również ironiczne odwołania do innych „obrazków” typowych dla sztuki średniowiecznej, szczególnie bogatej w sposoby obrazowania piekła, potępienia, rodzajów męki, jakie spotykać mogą grzeszników różnego rodzaju; z wiersza wynika, że jadący „tak sobie przemile” na tym obrazku są równocześnie potencjalnymi „bohaterami” zupełnie innego obrazu.
- Słowa poetki mogą sugerować, iż świat średniowieczny jest światem wyjątkowo dychotomicznym i pełnym skrajności i dla wszystkich jego uczestników „to się rozumiało / arcysamo przez się”. Słowo „och” jest ponownie ironicznym przypisem do jednoznacznego piękna, za którym ukrywała się druga strona.

Zadanie 11. Czy takie dzieła, które zakłamują rzeczywistość, świadomie ją idealizując, są godne uwagi? Uzasadnijcie swoją odpowiedź, odwołując się także do treści wiersza.

Przykładowe odpowiedzi:

- Moim zdaniem warto czytać o różnych sposobach widzenia świata, by móc krytycznie spojrzeć na otaczającą nas rzeczywistość. W wierszu ukazuje się idealizację świata, przedstawianie go niezgodne z prawdą. Poetka poprzez hiperbolizację wskazuje na sztuczność tego idealnego obrazu. Ten przesadzony i podkreślany tak nagminnie (rola przesadni) zachwyty dla tego świata zyskuje w ten sposób wydźwięk ironiczny.
- Moim zdaniem dzieła idealizujące rzeczywistość są godne uwagi. W sztuce nie chodzi tylko o to, by artysta wiernie odtworzył to, co go otacza, ale żeby przedstawił taki obraz, który będzie zachwycał patrzących. Człowiek w codziennym życiu styka się z cierpieniem, brzydotą, złem aż nadto często, więc sztuka powinna pozwolić mu od tego odechnąć. Nawet jeśli wizja ta jest jednostronna, to dobrze, że przynajmniej w sztuce możemy szukać nadziei i radości.
- Moim zdaniem dzieła idealizujące rzeczywistość nie są godne uwagi, ponieważ nie przedstawiają prawdy o świecie. Nie pokazują go takim, jakim jest w rzeczywistości, a wręcz od tejże rzeczywistości odwracają uwagę. W wierszu Szymborskiej sugeruje się właśnie, że piękno dzieł sztuki może odwracać uwagę patrzącego od prawdy o świecie, a więc prowadzić do zamknięcia się na realne jego problemy.

Uczniowska nieprzewidywalność czytania

Lekcje przeprowadzone na podstawie zaproponowanej wiązki zadań przebiegały w większości zgodnie z ustalonymi założeniami. Uczniowie rozmawiali, dyskutowali na temat tekstów, byli zaangażowani. Na przykład we wstępnej części lekcji jeden z licealistów, zapewne przekornie, stwierdził, że najlepszym skojarzeniem z wywołaną epoką jest dodatek do gry *The Sims* – zatytułowany właśnie „Średniowiecze”. Chociaż wypowiedź ucznia była raczej buntowniczą odpowiedzią na konieczność aktywnego udziału w lekcji, daje ona świadectwo o współczesnym świecie młodych ludzi, czerpiących, często bezkrytycznie, wiedzę z wytworów kultury masowej. Odpowiedź ucznia pozwalała również na poszukiwanie dalszych skojarzeń, budowanych na zasadzie znajdowania elementów różnicujących dodatek do gry od jej podstawowej wersji. Wśród uczennic należących do drugiej grupy pojawiła się również refleksja dotycząca obrazu średniowiecza wykreowanego na lekcjach języka polskiego. Zdaniem dziewcząt był on stworzony z negatywnych skojarzeń z tą epoką i w ich opinii różnił się od obrazu przedstawionego w filmach reprezentujących kulturę popularną. Ćwiczenie to ukazywało stereotypowy sposób myślenia o średniowieczu, a także stanowiło pretekst do dyskusji na temat tego, skąd uczniowie czerpią wiedzę na temat historii.

Zaskakujące efekty przyniosło jednak ostatnie zadanie, podczas którego uczniowie poddali namysłowi problem: „Czy takie dzieła, które zakłamują rzeczywistość, świadomie ją idealizując, są godne uwagi?”. Mieli przy tym odwołać się do przeprowadzonej na lekcji interpretacji wiersza Wisławy Szymborskiej i do oglądanych miniatur braci Limbourg. Można przy tym przypuszczać, że na realizację tego zadania miała wpływ uroda prezentowanych im intertekstów, jako że przy innych propozycjach z tym wierszem nie ujawnił się rodzaj „buntu” wobec wymowy utworu, stawiającego ironiczny znak zapytania przy obrazach jednoznacznego piękna. Spośród ciekawszych wypowiedzi obejmujących całość tego zagadnienia można przytoczyć następującą:

Dzieła, które zakłamują rzeczywistość mogą budzić nasz zachwyt, ponieważ mogą być po prostu piękne. Wtedy nie powinno nas obchodzić, że to nie do końca prawda. U Szymborskiej jest chyba jednak inaczej. Poetka chciała zwrócić naszą uwagę na fakt, że nie wszystko jest takie, na jakie wygląda w pierwszym momencie. Świat, który obserwujemy na co dzień nie jest idealny, więc nie możemy oczekiwać takiego przedstawienia w dziełach sztuki, mimo że na dzieła malarskie przedstawiające piękną rzeczywistość patrzy się przyjemniej. W *Miniaturze średniowiecznej* Szymborska zastosowała ironię, która widoczna jest w użyciu stopnia najwyższego przymiotników, które normalnie się nie stopniają, a także w ostatnim fragmencie mówiącym o tym, że to co jest brzydkie, nie może zostać wprowadzone do sielankowego obrazka. Ten wiersz można również odbierać jako próbę ukazania tego, jak spaczony może być postrzeżenie siebie i otoczenia przez niektórych. Na to moim zdaniem wskazuje fragment rozpoczynający ostatnią strofę.

Jednak to wyjątek, bo większość refleksji miała charakter bardziej fragmentaryczny, mniej ułożony. Pomimo to przeważająca większość w sposób zdecydowany opowiedziała się po stronie iluzji, naszego prawa do „nieprawdy” i potrzeby tej „nieprawdy”, czy używając innego języka, potrzeby zaczarowywania rzeczywistości, jej celowej selekcji, tworzenia kreacji zdecydowanie oddzielającej piękne od niepięknego:

Moim zdaniem, aby odpowiedzieć na zadane pytanie, można odnieść się do fotografii. Dzisiaj niewiele ludzi pięknie maluje, ale elektronika pozwala robić piękne zdjęcia, nawet jeśli ktoś nie ma talentu. Zdjęcia robimy temu, co wydaje nam się piękne (Selfie też jest wynikiem narcystycznego zachwytu), jednocześnie retuszujemy widok i odcinamy go od reszty, która nie jest zachwycająca. Człowiek ma świadomość niedoskonałości, ale nie ma potrzeby katować się jej widokiem. To jak ze zdjęciami np. poszkodowanych lub klęsk żywiołowych: mogą one wygrać jakiś konkurs, ale nie powiesimy ich sobie nad łóżkiem.

Podkreślano, że „wiersz nie tyle mówi o średniowieczu, ile o sposobie postrzegania człowieka, który chce patrzeć tylko na rzeczy piękne, bez skazy”, argumentując: „zazwyczaj nie chcemy patrzeć na brzydkie rzeczy; gdyby sztuka takie przedstawiała, to nie chcielibyśmy jej oglądać; jednak ludzie mają świadomość, że zło i brzydota istnieje, o czym mówi ostatni fragment wiersza”.

W efekcie problem na pozór – wydawałoby się – rozstrzygnięty przez lekcyjny porządek pracy nad wierszem (ironiczna wymowa obrazów jednoznacznego piękna, iluzoryczność i zafałszowanie takich obrazów, ucieczka od prawdy) – ujawnił się od nowa w całej jaskrawości, inicjując ukryte pytania, co jest ludzką prawdą, jaką prawdę wolimy, dlaczego uciekamy od rzeczywistości, dlaczego człowiek potrzebuje obrazów jednoznacznego piękna. Stało się tak, że problem opozycji piękna i prawdy w uczniowskim doświadczeniu przekształcił się w problem koniunkcji piękna i prawdy w tym znaczeniu, że potrzebę jednoznacznego piękna uznawali w sposób pośredni także za rodzaj prawdy: prawdy potrzebnej ludzkiej egzystencji.

Udział w projekcie pozwolił mi na dokonanie istotnych spostrzeżeń. Sama konieczność stosowania różnorodnych strategii interpretacyjnych, inicjowania dzięki nim dialogu uczniów z tekstem, pozwalania im na własne odczytania tekstu, a czasem i błędzenie w poszukiwaniu sensu utworu, wydawała mi się jasna. Jednak dopiero zestawienie wyników uczniowskich interpretacji tego samego utworu przy użyciu różnorodnych strategii interpretacyjnych pokazało, do jak różnych wniosków, niesprzecznych z tekstem, mogą oni dojść. W praktyce szkolnej zazwyczaj jest tak, iż nauczyciel obiera jeden sposób pracy z utworem, powielając go wielokrotnie, co prowadzi do zamknięcia siebie i swoich podopiecznych w pewnym schemacie działań. Wyjście poza te schematy, poszukiwanie najlepszych – lub po prostu różnych – dróg interpretacji pozwala wyzwolić nie tylko proces odczytywania sensów tekstu, ale również uczniów i siebie jako nauczającego.

Beata Kapela-Bagińska
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański

Kognitywne czytanie poezji w szkole: Stanisław Barańczak *Południe*

Interpretacja a świadomość językowa uczniów

Interpretacja tekstu literackiego jest jedną z kluczowych umiejętności, jaką powinien zdobyć uczeń na każdym etapie edukacyjnym. Nie jest to jednak umiejętność, której nabycie przychodzi uczniom z łatwością. Dlatego też niezwykle ważną pozycję zajmuje tutaj nauczyciel, przewodnik nie tylko po tekstowych światach. To właściwie w dużej mierze od niego zależy, czy omawiana lektura zacznie coś znaczyć dla uczniów, czy pozostanie poza ich zasięgiem poznawczym i percepcyjnym.

Dlatego też nauczyciel chcący umiejętnie uczyć interpretacji swych uczniów – jak wskazuje Anna Pilch – poza doskonaleniem swego warsztatu metodycznego powinien pogłębiać swą humanistyczną wiedzę, związaną także z teorią i praktyką czytania literatury¹. Współczesne literaturoznawstwo, porzucając bowiem „mocną” teorię, kieruje się w stronę samego aktu czytania, który nie daje się podporządkować jednej metodologii, i otwiera się na różnorodne języki interpretacji i konteksty².

Praktyka szkolna ciągle pozostaje we władzy wprowadzonego do edukacji przez Bożenę Chrzęstowską strukturalizmu³, a raczej jego karykaturalnej wersji, sprowadzającej często lekturę do analizy wybranych zagadnień z zakresu poetyki czy stylistyki. Strukturalizm okazuje się dla nauczycieli poręczny jeszcze z innego powodu, koncentruje się bowiem wokół „obiektywistycznych” i „profesjonalnych” narzędzi badania tekstu, tym samym premiuje sądy najbardziej typowe i oczywiste, takie, z którymi łatwo się zgodzić. Nauczyciel nie musi zatem podejmować dyskusji nad uczniowskimi nietypowymi, ryzykownymi odczytaniem, może je po prostu uznać za nadinterpretację i odrzucić – tym samym odebrać im jakąkolwiek wartość.

¹ Por. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego: literaturoznawstwo i poetyka*, Kraków 2006, s. 292.

² Zob. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2013.

³ Por. B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1974; B. Chrzęstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.

Niestety, lekcja często sprowadza się do schematycznego odczytywania tekstów literackich, co zniechęca uczniów do lektury. Sama zresztą Chrzęstowska przyznaje:

Do niedawna wydawało się, że dobra orientacja wśród struktur i znaków oraz przyswojenie sobie reguł analizy i interpretacji to „gwarantowany sposób na poezję” umożliwiający wtajemniczenie uczniów w arkana sztuki poetyckiej. Nie lekceważąc tych najważniejszych celów edukacji literackiej i kształcącej roli poetyki, dziś musimy jednak szukać nowych dróg poznania⁴.

Te nowe drogi poznania, o których pisze Chrzęstowska, to współczesne strategie poststrukturalne pozwalające na wprowadzenie do dydaktyki polonistycznej bardziej interesujących ucznia sposobów czytania tekstów⁵. Jak słusznie zauważają Grażyna B. Tomaszewska i Dariusz Szczukowski, szkolna interpretacja poddana ocenie (również tej zewnętrznej – w wypadku egzaminu maturalnego), wypływa z doświadczenia uczniowskiego, wiąże się z jego kapitałem społecznym i kulturowym, i nie zawsze musi zgadzać się z koncepcją interpretacyjną nauczyciela⁶. W związku z tym poloniści dzięki różnym modelom czytania powinni próbować angażować uczniów w lekturę, czyli otwierać teksty na to, co dla nich ważne, na te konteksty, które wynikają z ich praktyk kulturowych i które w swoich działaniach badawczych wykorzystują⁷.

Kształcenie interpretacji nie istnieje w próżni, wiąże się bezpośrednio z językowymi kompetencjami ucznia zarówno na poziomie odbioru, obserwacji, jak i tworzenia tekstów. Na konieczność systematycznego kształcenia świadomości językowej uczniów zwracają uwagę autorzy podstawy programowej. Na poziomie ponadpodstawowym w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla etapu III i IV⁸ ważną część efektów kształcenia, obok odbioru, analizy i interpretacji tekstu, stanowią właśnie efekty w zakresie kształcenia świadomości

⁴ B. Chrzęstowska, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wybór i opracowanie M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009, s. 43.

⁵ Jeden z pierwszych krytyków strukturalizmu w szkole, Stanisław Bortnowski, zarzuca przede wszystkim strukturalizmowi schematyczność odczytań, nadwyżkę specjalistycznych pojęć z zakresu poetyki, które – według niego – odwołują od „żywego” doświadczenie literatury. Docenia przede wszystkim zaś analityczną wnikliwość, precyzję myśli. S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 240–242. Zob. również: B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999; A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003. K. Koziółek, *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego: postmodernizm, humanizm, dydaktyka*, Kraków 2014.

⁶ Zob. G.B. Tomaszewska, D. Szczukowski, *Sztuka interpretacji a lekcja polskiego. Uwagi wstępne [w:] Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. D. Szczukowski, G.B. Tomaszewska, Gdańsk 2014, s. 14–15.

⁷ Tamże, s. 16.

⁸ Kierunek działań edukacyjnych w trakcie trwania projektu wyznaczała Podstawa Programowa z roku 2008 – do niej się zatem odwołuję. Dokument ten nadal obowiązuje w szkole

językowej, obejmującej zagadnienia językowe i językoznawcze. Jednak zgodnie z koncepcją tej podstawy, został on zintegrowany w części I z efektami kształcenia umiejętności odbioru tekstów, w części III zaś – tworzenia tekstów. Wskazuje to na potrzebę integrowania treści językowych z literacko-kulturowymi w celu zainteresowania uczniów omawianymi tematami/zagadnieniami/utworami, a także wykorzystywania różnorodnych kompetencji ucznia podczas lekcji, w tym ważnej kompetencji językowej, będącej przekaźnikiem informacji o sposobie myślenia czy interpretacji rzeczywistości⁹.

Jednak samo pojęcie kompetencji językowej uczniów jest trudne do zdefiniowania¹⁰. Trudności definicyjne wynikają przede wszystkim z niedookreślenia słowa „świadomość”¹¹. Jadwiga Kowalikowa określiła świadomość językową jako taki typ kompetencji, która odzwierciedla się w jakości działań za pomocą języka, w języku i poprzez język i reguluje wszelkie zachowania komunikacyjne. W skład świadomości językowej wchodzi: wiedza, umiejętność zastosowania jej w praktyce, poprawność oraz postawy wobec języka i komunikowania się¹². Jednak najbardziej dla mnie użyteczną definicją jest ta sformułowana przez Jerzego Bartmińskiego. Według badacza:

Świadomość językowa to zdolność do: rozpoznawania znaków językowych; celowego operowania nimi; dostrzegania funkcjonalnych różnic między nimi; oceniania własnej i cudzej praktyki językowej z punktu widzenia norm poprawnościowych i etyki mowy; rozumienia jawnych i ukrytych znaczeń słów i całych tekstów [podkr. – BKB] mówienia o języku z wykorzystaniem podstawowych pojęć i terminów lingwistycznych¹³.

Takie rozumienie kształcenia świadomości językowej prowadzi do postrzegania języka jako narzędzia poznania, porozumiewania się, ekspresji czy perswazji, a tym samym do uznania tekstu za komunikat, który powstał z tworzywa językowego, a jego nadawca zakodował w nim określone informacje. Zadaniem odbiorcy – ucznia jest rozpoznanie zakodowanych znaczeń. Komunikat wytworzony przez uczestnika procesu porozumiewania się stanowi wynik

ponadgimnazjalnej, czyli na IV etapie edukacyjnym. Odnosząc się do zapisów podstawy, będę wykorzystywała dokument z 2008 roku z komentarzami z 2009.

⁹ Por. E. Nowak, *Świadomość językowa w interpretacji tekstu literackiego* [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014, s. 90.

¹⁰ Więcej o tym pisze: J. Nocoń, *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*, „Edukacja” 2015, 1(132), s. 81–96.

¹¹ Zob. S. Gajda, *Ku świadomości językowej* [w:] *Język a edukacja*, t. 3: *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014, s. 15–24.

¹² Por. J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 85–135; J. Kowalikowa, *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa* [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona...*, s. 17–43.

¹³ J. Bartmiński, *Czym w podstawie programowej jest świadomość językowa?*, „Polonistyka” 2014, nr 1, s. 12–13. J. Bartmiński, *Nauka o języku w podstawie programowej* [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* (s. 60–62), https://archiwum.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_2.pdf.

jego indywidualnych doświadczeń i odczuć, dlatego zakodowane znaczenia i myśli nadawcy mogą nabrać zupełnie innego znaczenia w procesie dekodowania przekazanych informacji przez odbiorcę¹⁴. Istotą badania języka utworu jako systemu znaków niosących pewne znaczenia zgodne z intencją nadawcy komunikatu jest zatem aspekt semantyczny języka. Dorota Korwin-Piotrowska wskazuje, że „tekst literacki nie powstaje w wyniku zastosowania jakiejś szczególnej odmiany języka, lecz raczej jest przejawem specyficznego natężenia powszechnie dostępnych językowych właściwości i możliwości”¹⁵. Nauczyciel, respektując zasadę podmiotowości, musi pamiętać o doświadczeniu językowym uczniów, różnych praktykach użytkowania języka, a także konieczności opracowania spójnego programu kształcenia językowego z uwzględnieniem sytuacji społeczno-kulturowych swych wychowanków¹⁶.

Umiejętność odczytywania znaczeń wpisanych w formy, kategorie oraz struktury gramatyczne: wyrazów/wyrażeń/struktur zdaniowych wykorzystanych w tekście pozwala uczniowi zrozumieć ukryte w nim sensory będące zapisem indywidualnego postrzegania świata przez jego autora. Odczytując więc znaki językowe, struktury gramatyczne oraz metaforyczne, za pomocą których postrzegamy doświadczenia własne i rozumiemy cudze, tworzymy językowy obraz świata¹⁷. Tym samym, jak pisze Dorota Korwin-Piotrowska:

Tekst literacki nie jest bursztynem z zatopionym w nim owadem, którego identyfikacja i datowanie rozwiązuje problem – to raczej badacze, ustalając, nazywając, opisując, zatrzymując w czasie, utrwalając, „żywicując” stan własnej refleksji na ten temat¹⁸.

Metafora, którą posłużyła się autorka, świadczy o tym, iż uważna lektura filologiczna skupiona na analizie mechanizmów językowych może służyć otwieraniu sensów tekstu. Język bowiem jest przede wszystkim nośnikiem

¹⁴ Pisałam o tym w opracowaniu wyników badań prowadzonych w ramach projektu Instytutu Badań Edukacyjnych, które zostały przedstawione podczas konferencji podsumowującej projekt (B. Kapela-Bagińska, *Kodowanie myśli. Świadomość językowa a redagowanie form pisemnych*, materiały z konferencji: Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej, Warszawa, 13–14 marca 2015 r., <http://eduentuzjasci.pl/konferencjapjp.html> [dostęp: 1.02.2016]).

¹⁵ D. Korwin-Piotrowska, *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów*, Kraków 2006, s. 12.

¹⁶ Zob. J. Kowalikowa, *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia językowego – czyli co trzeba zmienić w szkolnym kształceniu językowym, by stało się ono skuteczne* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki i in., Kraków 2014, s. 26. Trafnie pisze E. Tabakowska: „Żadnego tekstu – a tekstu uznanego za «tekst literacki» w szczególności – nie da się ani świadomie zinterpretować, ani tym bardziej «nauczyć», jeśli się nie zrozumie podstawowych mechanizmów przechodzenia od «poznawania» do «komunikowania». Z kolei działania owych mechanizmów nie da się w pełni pojąć, jeśli się nie sięga do tych form komunikowania, które je ujawniają w najwyższym stopniu i w największym skondensowaniu. I chyba właśnie dlatego językoznawcy kognitywni – zarówno teoretycy, jak i praktycy – coraz częściej analizują teksty poetyckie” (E. Tabakowska, *Komunikowanie i poznawanie w językoznawstwie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1/2, s. 58).

¹⁷ D. Korwin-Piotrowska, *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów...*, s. 10–11.

¹⁸ Taż, *Poetyka. Przewodnik po świecie tekstów*, Kraków 2011, s. 342.

znaczeń, instrumentem, dzięki któremu rozumiemy świat i się w nim odnajdujemy, gramatyka bowiem nie istnieje w oderwaniu od sfery sensu. Lektura kognitywistyczna uwzględnia możliwości percepcyjno-psychologiczne ucznia, zanurzonego we własnym językowym obrazie świata¹⁹. Jednocześnie namysł nad gramatyką, znaczeniem, jakie ona niesie, staje się pracą interpretacyjną – chodzi więc o to, by poszerzać te obrazy świata, tworząc przestrzeń poznania i komunikacji.

Kognitywizm w praktyce

a) Gajcy i Szymborska – szkolne czytanie

Uczestnictwo w projekcie *Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka* umożliwiło mi pogłębienie własnego nauczycielskiego warsztatu. Namysł nad różnymi modelami czytania tekstów literackich, konstruowanie scenariuszy lekcji, w których próbowałam wykorzystać – przekraczające strukturalizm – strategie interpretacyjne, uzmysłowiły mi przede wszystkim konieczność przeformułowania pracy nad poezją współczesną, często czytaną w szkole schematycznie. Sięgnęłam po wiersze poetów, dobrze już zadomowione w szkolnej polonistyce: Tadeusza Gajcego *1942. Noc wigilijna*, Wisławy Szymborskiej *Nienawiść, Noc* oraz Stanisława Barańczaka *Południe*, ale wymagające jednak ciągle szukania nowych ścieżek interpretacyjnych. Dzięki czemu na nowo sama odkrywałam praktykę lektury, wskazującą na wielopoziomowość wierszy wyżej wymienionych poetów, wymykających się prostemu uszeregowaniu, starałam się też przybliżyć młodzieży poezję, która pozostaje dla wielu uczniów całkowicie obca. W ramach projektu wykorzystywałam różne strategie czytania: intelektualność, etykę czytania, hermeneutykę oraz elementy psychoanalizy. W dalszej części artykułu skoncentruję się tylko na efektach wykorzystania kognitywizmu w praktyce szkolnej. Muszę pominąć tutaj opis pracy innymi strategiami, gdyż znacznie przekroczyłby on ramy prezentowanej pracy.

Kształcenie świadomości językowej odbywa się na wszystkich etapach edukacji polonistycznej, jednak to etap ponadgimnazjalny wydaje się być tym, kiedy uczniowską świadomość językową można wykorzystać do badania znaczeń i zależności językowych w interpretacji utworów literackich²⁰. Szczególnie ważna wydaje się w tym kontekście praca nad metaforą jako podstawową zasadą konstruowania pojęć i interpretacji rzeczywistości. Dlatego też podjęłam się próby lektury wiersza Tadeusza Gajcego *1942. Noc wigilijna*:

Wieczorny szatan monetę zimną
ważył na dłoni...

¹⁹ Zob. R. Langacker, *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, przekł. zbiorowy, Kraków 2009, s. 17.

²⁰ Por. E. Nowak, *Świadomość językowa w interpretacji tekstu literackiego* [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona...*, s. 90–91.

Parzyła izby zamieć świeczek,
kiedy śmieszne figurki zatargały jak w dzwonnicach sznurkiem,
uniosły stopy na bojaźliwy centymetr –
nie mogły odlecieć.

Wplatał lepkie palce w oczy śnieg,
no i szeptał, uporczywie szeptał;
szatan załkał w szubienicę jak w flet
i rozwiesił płacz w drzewie jak szkiełka.

Więc choinka. – A na sznurku pajacyk,
kolędować Małemu, niech krzepnie,
pójdź – złóż dary – nie wystarcza popatrzeć –
drzewko smutne, a u ciebie świece.

Lulajże w powrozie, lulajże na haku,
niech się wyśni obrus biały i błyszcząca jodła.

Szept przygarnął – z tego szeptu twój opłatek
i ojczyzna ciemniejąca w nagłych gwiazdach z ognia.²¹

Utwór ten wpisuje się w tradycję literatury bożonarodzeniowej, religijnej. Poeta, próbując zmierzyć się z koszmarem wojny, pozostaje w kręgu tradycji katolickiej zarówno w sferze poetyckich motywów, obrazów, jak i kojarzących się z nią jednoznacznie apokaliptycznych symboli. Wiersz ten zawiera elementy charakterystyczne dla twórczości Gajcego: poczucie zdeterminowania przez los, tęsknotę za niemożliwym do zaznania życiem i uczuciem, podatność na stany lękowe, skłonność od odbioru rzeczywistości poprzez literackie klisze katastrofizmu, metafizyczną zadumę²².

Już tytuł wiersza: *1942. Noc wigilijna* tworzy pewien specyficzny obraz świata. W wierszu Gajcego przenikają się dwie rzeczywistości: realia II wojny światowej z tradycją wigilijną. W tym wypadku analiza języka utworu staje się kluczem do interpretacji doświadczenia wojennego wpisanego w język utworu.

Lekcję rozpoczęto od rozmowy o uczuciach wywoływanych przez tekst utworu Gajcego: „Co Cię szczególnie zaintrygowało w wierszu i dlaczego? Jakie uczucia wywołuje w Tobie wiersz Gajcego? Co może odczuwać osoba, która pisze taki tekst? Wskaż słownictwo, które świadczy o uczuciach osoby mówiącej w tekście. Jak myślisz, czy czytelnik jest w stanie zrozumieć położenie piszącego?”. Kolejnym elementem lekcji było wskazanie konkretnych obrazów poetyckich przedstawionych w wierszu oraz rozmowa o tym, jakie emocje budzą one w odbiorcy. Uczniowie zwracali uwagę na przygnębiający obraz Bożego Narodzenia, świat zdominowany przez zło, osobliwą figurę płaczącego szatana, przestrzeń wszechogarniającej śmierci. Dokonywali

²¹ T. Gajcy, *Pisma. Juwenilia – przekłady – wiersze – poematy – dramat – krytyka i publicystyka literacka – varia*, Kraków 1980, s. 100.

²² Odsyłam tutaj do książki S. Beresia, *Uwięziony w śmierci: o twórczości Tadeusza Gajcego*, Warszawa 1992.

waloryzacji świata przedstawionego w wierszu, uzasadniając jednocześnie wybór określeń waloryzacyjnych (wśród uczniowskich określeń pojawiały się takie oto sformułowania: wizja pesymistyczna, tragiczna, beznadziejna, pełna niebezpieczeństw).

W kolejnym zadaniu dokonano zestawienia omawianego wiersza Gajcego z utworem Ryszarda Krynickiego *Twarzą do ściany*, co pozwoliło na refleksję dotyczącą językowych sposobów wyrażania sytuacji granicznych. Krynicki pisze tak:

Kobieta odwraca lustro
twarzą do ściany: teraz w ścianie
odbija się martwy śnieg,
chrzęści pod podkutymi butami.
Ogień krzepnie.
Nicość nakłada bagnety.

(grudzień 1981)²³

Uczniowie, obserwując poszczególne elementy obu tekstów, wskazywali podobną konceptualizację doświadczenia sytuacji granicznej. Obaj poeci dla oddania beznadziei czasów, w których przyszło im żyć, wykorzystują sztafaż metaforyczny związany z tradycją bożonarodzeniową, odwracając jej sensy. Parafrazy kolęd *Lulajże Jezuniu* (Gajcy) i *Bóg się rodzi* (Krynicki) stają się bolesnym świadectwem poczucia pustki i nadciągającej nicości.

Krótki utwór Krynickiego stał się ciekawym elementem uczniowskich semantycznych dociekań. Zestawienie frazy „Kobieta odwraca lustro / twarzą do ściany” z tytułem wiersza stało się źródłem interesujących odpowiedzi uczniów, którzy uznali lustrzane odbicie bohaterki za jej *alter-ego*, a co za tym idzie stwierdzili, iż bohaterka wiersza odwraca lustro, ponieważ nie może w nie patrzeć. Nie chce widzieć swojego odbicia, gdyż czuje się członkiem społeczeństwa, które samo sobie wyrządza krzywdę, wprowadzając stan wojenny. Woli odwrócić się twarzą do ściany, niż patrzeć na sytuację, w której musi żyć. Na pytanie o skojarzenia wywoływane przez metafory pojawiające się w tekście Krynickiego uczniowie przywoływali uczucie bezradności, życie w poczuciu zagrożenia, bierność, godzinę milicyjną, wszechobecność wojska i milicji na ulicach, przestrzeń śmierci, zniewolenie oraz brak świątecznego nastroju.

Oba teksty wskazują na indywidualne odczucia człowieka, jego emocje i postawy, skłaniają do empatii. Teksty wykorzystane w scenariuszu okazały się bardzo trudne – w klasie humanistycznej zrealizowano scenariusz, natomiast w klasie politechnicznej nie został on zrealizowany w całości, co nie znaczy, że lekcje można zaliczyć do nieudanych. Wybrane teksty, mimo że trudne w odbiorze, otwierały uczniów na rozmowy o tym, jak jednostka „odnajduje się” w dramatycznych sytuacjach historycznych. Dzięki analizie języka uczeń mógł zbadać, w jaki sposób odzwierciedla on rzeczywistość. Interpretację

²³ R. Krynicki, *Wiersze wybrane*, Kraków 2005, s. 227.

można było uruchomić jako zupełnie oddzielne odczytania, a potem połączyć w jedną. „Ważnym wątkiem interpretacyjnym jest funkcja języka, który pomaga obrazować doświadczaną rzeczywistość. To bardzo ważny element uczenia się i interpretacji” – napisała w ankiecie nauczycielka testująca scenariusz²⁴. Dzięki obserwacji języka tekstu uczniowie mogli odczytywać emocje i postawy człowieka wobec rzeczywistości. Zadanie – „Zinterpretuj sytuację odwrócenia lustra przez bohaterkę wiersza Krynickiego w kontekście tytułu wiersza” – okazało się dla uczniów klasy politechnicznej niemożliwe do samodzielnego rozwiązania, nauczyciel musiał podpowiadać i naprowadzać uczniów na właściwe tropy odczytywania poszczególnych informacji. Dopiero wówczas uczniowie próbowali odkrywać własne drogi interpretacyjne²⁵.

Ostatnie zadanie polegało na stworzeniu krótkiego tekstu argumentacyjnego, odwołującego się do omówionych tekstów: „Czy zgadzasz się z tezą, że czytelnik nie ma dostępu do uczuć drugiego człowieka i nie jest w stanie zrozumieć do końca opisywaną sytuację”. Uczniowie klasy politechnicznej nie napisali tekstu argumentacyjnego, lecz próbowali formułować pojedyncze argumenty. „Kto nie przeżył wojny, nie jest w stanie zrozumieć tego, co czuje człowiek w sytuacji zagrożenia” (Krzysztof); „Stan wojenny ogranicza prawa człowieka, przypomina wojnę, ale żyjemy teraz w sytuacji pokoju i wolności i nie możemy zrozumieć tego, co w tamtym czasie groziło ludziom na ulicy” (Stanisław). To było zbyt trudne zadanie dla uczniów realizujących program na poziomie podstawowym.

Wprawdzie lektura wiersza uruchomiła u uczniów ciekawość, empatię i próbę zrozumienia doznań jednostki w świecie tragicznych doświadczeń historycznych, jednak uczniowie mieli ogromne problemy z rozumieniem poszczególnych metaforycznych znaczeń tekstu, co wskazuje na konieczność przeformułowania pracy nad metaforą. Należy w edukacji uświadamiać uczniom, że metafora należy do języka, który używamy codziennie i przynależy – jak chcą George Lakoff i Mark Johnson – do sposobów ujmowania rzeczywistości²⁶.

Inny rodzaj refleksji nad językiem niż wiersz Gajcego uruchamia *Nienawiść* Wisławy Szymborskiej z tomiku *Koniec i początek* (1993). Analiza tego utworu pozwala przyrzeć się specyfice gry, jaką toczy poetka z gatunkami literackimi, z zastanym językiem, szczególnie frazeologią²⁷.

²⁴ Lekcje były testowane w I Liceum Ogólnokształcącym w Sopocie przez polonistów: Annę Szewczyk, Krystynę Bieniewską, Katarzyna Szubiak oraz uczestniczkę projektu, Annę Adamiec.

²⁵ Ważnym, choć niewykorzystanym bezpośrednio w propozycji lekcji tropem, który mógłby uaktywnić uczniowski proces skojarzeniowy, byłoby odwołanie się do tradycji ludowej, zgodnie z którą, kiedy w domu jest zmarły, na znak żałoby zasłania się lustra.

²⁶ M. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1998.

²⁷ Por. W. Ligęza: *O poezji Wisławy Szymborskiej: świat w stanie korekty*, Kraków 2002, s. 45; por. również: D. Wojda, *Milczenie słowa. O poezji Wisławy Szymborskiej*, Kraków 1996, s. 73–86. Inną propozycję pracy z tym wierszem znajdziemy u Barbary Myrdzik: *Plakat*

Oto i wiersz Szymborskiej:

Spójrzcie, jak wciąż sprawna,
Jak dobrze się trzyma
w naszym stuleciu nienawiść.
Jak lekko bierze wysokie przeszkody.
Jakie to łatwe dla niej – skoczyć, dopaść.

Nie jest jak inne uczucia.
Starsza i młodsza od nich równocześnie.
Sama rodzi przyczyny, które ją budzą do życia.
Jeśli zasypia, to nigdy snem wiecznym.

Religia nie religia –
byle przykleknąć na starcie.
Ojczyzna nie ojczyzna –
byle się zerwać do biegu.
Nieźła i sprawiedliwość na początku.
Potem już pędzi sama.
Nienawiść. Nienawiść.
Twarz jej wykrzywia grymas
ekstazy miłosnej.

Ach, te inne uczucia –
cherlawe i ślamazarne.
Od kiedy to braterstwo
może liczyć na tłumy?
Współczucie czy kiedykolwiek
pierwsze dobiło do mety?
Porywa tylko ona, która swoje wie.

Zdolna, pojętna, bardzo pracowita.
Czy trzeba mówić ile ułożyła pieśni.
Ile stronic historii ponumerowała.
Ile dywanów z ludzi porozpościerała
na ilu placach, stadionach.

Nie okłamujmy się:
potrafi tworzyć piękno.
Wspaniałe są jej łuny czarną nocą
Świetne kłęby wybuchów o różanym świetle.
Trudno odmówić patosu ruinom
i rubasznego humoru
krzepko sterczącej nad nimi kolumnie.
Jest mistrzynią kontrastu
między łoskotem a ciszą,
między czerwoną krwią a białym śniegiem.

A nade wszystko nigdy jej nie nudzi
motyw schludnego oprawcy
nad splugawioną ofiarą.

Do nowych zadań w każdej chwili gotowa.
Jeżeli musi poczekać, poczeka.
Mówią że ślepa. Ślepa?
Ma bystre oczy snajpera
i śmiało patrzy w przyszłość
– ona jedna²⁸.

Autorka prezentuje w wierszu poetycką charakterystykę nienawiści, którą powinni odczytać uczniowie. Ich zadaniem jest dostrzeżenie w tekście prezentowanej rzeczywistości będącej efektem zastosowania do opisu różnorodnych zjawisk odpowiednich znaków. Ta rzeczywistość jest polem działań ucznia-interpretatora, który odkrywa ją za pomocą badania języka.

Uczniowie klas drugich (politechniczno-architektonicznej oraz humanistycznej), w których testowano scenariusz, rozpoczęli swoją pracę od zdefiniowania, czym jest „nienawiść”, a potem porównywali swoją definicję z definicją słownikową. Następnie tworzyli w grupach/parach metaforyczne określenie nienawiści i analizowali środki językowe, za pomocą których osoba mówiąca przedstawia nienawiść. Na podstawie poczynionych obserwacji doszli do wniosku, że w wierszu Wisławy Szymborskiej podstawowym chwytem w kreowaniu sytuacji lirycznej jest antropomorfizacja, a bardzo „ludzkie” zalety nienawiści zostały przeciwstawione pozytywnym uczuciom, które w odróżnieniu od nienawiści są chybotałiwe, ulotne i słabe. Nienawiść jest „sprawna” i „pracowita”, a braterstwo i współczucie są „cherlawe i ślamazarne”. Kolejnym krokiem podjętym przez uczniów była refleksja nad funkcją alegorycznego przedstawienia upersonifikowanej nienawiści oraz sposobami, w jaki wyrazy nacechowanie emocjonalnie łączą się z pojęciem nienawiści (na przykładzie strofy szóstej).

Analiza kategorii czasu ukrytego w wyrazach: „wciąż”, „nigdy”, „w przyszłość”, „w historii” miała uświadomić uczniom, że nienawiść jest uczuciem ponadczasowym, nieprzemijającym. W następnych zadaniach uczniowie badali znaczenie pytań retorycznych zawartych w strofie czwartej i piątej, elementy języka świadczące o tym, kto mówi w wierszu, i próbowali odczytać z form gramatycznych informacje na temat odbiorcy tekstu.

Pytania retoryczne postawione w wierszu podkreślają siłę i szybkość nienawiści. Wskazują na to, że w opozycji do innych uczuć, takich jak: „braterstwo” czy „współczucie”, „nienawiść” potrafi uwieść. To ona wpływa na twórców dzieł, na historię, bardzo często bowiem jest źródłem podejmowanych działań, których efekty możemy potem tylko obserwować lub o nich czytać. To, że osoba mówiąca zwraca się do wszystkich ludzi, kieruje uwagę czytelników na przedstawiane przez siebie zjawisko – świadczy o tym zastosowana forma czasownika „spojrzeć” – druga osoba liczby mnogiej trybu rozkazującego.

²⁸ W. Szymborska, *Wiersze wybrane*, Kraków 2004, s. 292.

W dalszej części wiersza osoba mówiąca zwraca się także do siebie, gdyż jest jedną z osób, której opisywane zjawisko dotyczy, używa czasownika w pierwszej osobie liczby mnogiej: „nie okłamujmy się”. Ten prosty zabieg poetycki wskazuje, że nienawiść dotyka wszystkich, tworzy swoistą wspólnotę.

Zadania podsumowujące pracę na lekcji dotyczyły określenia celu wypowiedzi osoby mówiącej w utworze oraz uzasadnienia własnego stanowiska wobec postawionego pytania: „Czy wiersz Szymborskiej może wpływać na młodego czytelnika?”.

Wyzwanie, jakim dla uczniów klas drugich było badanie języka tekstu w celu odtworzenia możliwych znaczeń i zinterpretowania wskazanego utworu, okazało się dla uczniów dość trudne ze względu na ich niewysoką jeszcze świadomość językową, szczególnie że tylko klasa o profilu humanistycznym ma zajęcia przeznaczone na kształcenie językowe. W klasie politechniczno-architektonicznej w zadaniach wymagających wnikliwości interpretacyjnej wsparcie nauczyciela okazało się nieodzowne. Z drugiej jednak strony badania nad językiem i tym, co za jego pomocą wyraża osoba mówiąca, okazały się ciekawe i motywowały do pracy z tekstem, choć wymagały stałej kontroli ze strony nauczyciela testującego narzędzie. „Badania nad językiem tekstu były dla uczniów bardzo ciekawe” – tak stwierdziła nauczycielka testująca narzędzie. Szczególnie interesujące okazało się badanie środków językowych, za pomocą których Szymborska określa nienawiść, a pytania o wyrazy nacechowane emocjonalnie pobudzały uczniów do myślenia, komentowania użytych środków, zestawiania ich z własnym rozumieniem. Chętnie szukano argumentów i popierano je fragmentami tekstu. W klasie humanistycznej uczniowie odwoływali się do wystawy „Szuflada Szymborskiej”, którą zwiedzili podczas wycieczki do Krakowa. Wyraźnie ciekawiła ich twórczość poetki. W efekcie można stwierdzić, że twórczość Szymborskiej, pełna słownych gier, jest dla uczniów interesująca. Poetka wskazuje, iż sam język, jego sposób wykorzystania, nie jest „niewinny”, lecz uruchamia różne sensory. Prowokuje także do refleksji nad obrazem świata, jaki przedstawia, i podjęcia z nim rozmowy czy sporu.

b) Propozycja lekcyjna. Jak czytać *Południe* Stanisława Barańczaka?

Strategia kognitywistyczna, powstała w wyniku połączenia zainteresowania właściwościami językowymi badanego tekstu z „doświadczeniowym” modelem językoznawstwa, pozwala na pogłębienie warsztatu interpretacyjnego. Kognitywizm – jak zaznacza Elżbieta Tabakowska – jest propozycją:

dla ludzi z wyobraźnią, którzy [...] chcieliby wyjść poza sztywne ramy strukturalistycznego obiektywizmu, sięgnąć dalej niż sięga „mędrca szkiełko i oko”, którzy w twórcy i użytkowniku języka widzą nie tylko genialny mechanizm do produkowania słów i zdań, ale i kwintesencję jego człowieczeństwa: niepowtarzalność osobowości, nieprzewidywalność reakcji, oryginalność spojrzenia na świat [...]”²⁹.

²⁹ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995, s. 5.

Nieprzypadkowo strategię tę wybrałam do lektury wiersza Stanisława Barańczaka *Południe*. Wiersz Barańczaka jest przykładem tak zwanego *carmen figuratum* – utworów, które znaczą swoją formą graficzną³⁰. W takich utworach forma graficzna powinna odbiorcy mówić tyle samo, co jego treść, dlatego może stać się ciekawym punktem wyjścia do uczniowskich obserwacji.

Język w perspektywie kognitywistycznej jest traktowany jako pole informacji oraz emocji, dzięki bogactwu metafor oraz powtarzalności modeli poznawczych³¹. Charakterystyczny układ znaków językowych, graficzny układ tekstu, osobliwa składnia budują bowiem oryginalny i specyficzny obraz świata opisany w wierszu, będący bolesną refleksją nad przemijaniem ludzkiego życia. Poeta wykorzystuje bowiem znane i kulturowo zakotwiczone pojęcie życia jako drogi ku śmierci, ciągłego upadania. Przedmiotem analizy będzie tutaj także zbiór metafor pojęciowych wykorzystywanych przez podmiot wiersza, koncentrujący się wokół próby dookreślenia doświadczenia czasu.

Wiersz ten omawiałam w dwóch klasach humanistycznych (drugiej i trzeciej) oraz w drugiej klasie sportowej o profilu koszykarskim. Oto utwór Barańczaka:

Południe

Słodki lek prawdziwości, smak, co skróci z nami
 przejście, ten stromy szlak, pionową drogę
 z nagłego krzyku tuż po urodzeniu
 w dół; jeszcze nieprzytomny
 bielą kropli z piersi,
 nagim potopem
 światła,
 smak
 i
 znak
 świata;
 jakim powrotem
 – wielokrotny, pierwszy,
 twój – jeszcze się przypomni
 na dnie, po życiu już, po urojeniu
 trzeźwiej bezstronny: smak ponownie trochę
 słodki, lecz bardziej gorzki, jak to z truciznami³²

³⁰ Por. J. Dembińska-Pawelec, *Światy możliwe w poezji Stanisława Barańczaka*, Katowice 1999, s. 27. Zob. jej analizę wiersza: s. 101–108. Badaczka pisze: „*Południe* jest właśnie takim wierszem-hieroglifem. Graficzny kształt klepsydry symbolicznie obrazuje pojęcie czasu” (tamże, s. 103).

³¹ Por. D. Korwin-Piotrowska, *Powiedzieć świat...*, Kraków 2013, s. 9–13.

³² S. Barańczak, *Wiersze zebrane*, Kraków 2006, s. 360.

Zadanie 1. Spójrzcie na tekst bez czytania. Co zwraca waszą uwagę?

Przykładowa odpowiedź:

Budowa tekstu zadziwia układem graficznym – układa się w dwa trójkąty równoramienne, przypomina klepsydrę. Wiersz ma symetryczną budowę, doskonale odzwierciedla kształt klepsydry.

Zadanie 2. Jakie jest znaczenie słowa „klepsydra”? Porównaj swoje przemyślenia z definicją słownikową. Co symbolizuje klepsydra?

Przykładowa odpowiedź:

- Klepsydra – według uczniów – urządzenie dawniej używane do odmierzania czasu, informacja o czyjejs śmierci, dawny zegar itp.
- Według słownika języka polskiego klepsydra to: 1. Plakat zawiadamiający o czyjejs śmierci lub pogrzebie; 2. Przyrząd do mierzenia czasu, złożony z dwu szklanych naczyń stożkowatych połączonych wąskim kanalikiem, przez który przesącza się woda lub suchy piasek.
- Klepsydra może symbolizować upływ czasu, przypominać o naszej skończoności, to jeden z motywów wanitatywnych.

Zadanie 3. Przeczytaj tekst, czy jego treść łączy się z jego graficzną formą – klepsydrą? Uzasadnij swoje spostrzeżenia.

Przykładowa odpowiedź:

Tekst dzieli się na dwie części, podobnie jak zbudowana jest klepsydra; pomiędzy obiema częściami jest tylko wąski otwór, przez który przesypuje się piasek odmierzający upływający czas, oznaczający w tekście przemijające życie.

Zadanie 4. O jakich etapach życia mówi utwór? Wyjaśnij metafory, za pomocą których zostały one przedstawione.

Przykładowe odpowiedzi:

I etap. Narodziny: „Jeszcze nieprzytomny bielą kropli z piersi, nagim potopem światła”

- „Jeszcze nieprzytomny” – np. znaczenie braku świadomości niemowlęcia;
- „biel kropli z piersi” – np. bliskość matczynego ciała, pierwsze doznanie łączy się z nagością;
- „nagi potop światła” – nagość matki daje poczucie olśnienia, światło – symbol życia, radości, poznania;

II etap. Przesilenie. „i” oznacza:

- np. początek dalszej drogi przez życie, a jednocześnie zbliżanie się do jej kresu, wejście w sferę dojrzałości, uświadomienie sobie własnej śmiertelności, jakieś doświadczenie życiowe, które zmienia sposób oglądu własnego życia i świata.

III etap. Śmierć: „jeszcze się przypomni na dnie, po życiu już, po urojeniu”

- „jeszcze się przypomni na dnie, po życiu już” – np. człowiek zawsze u kresu życia wspomina to, co przeżył;
- „po urojeniu” – całe życie człowieka to urojenie, zwłaszcza przed śmiercią wszystko, czego doznaliśmy, może wydać się nam snem. „Uroić coś sobie” oznacza polegać na fałszywych przekonaniach, błędnych sądach, odpornych na wszelką argumentację i podtrzymywanie ich mimo przeczących temu dowodów. W wierszu dotyczą one myślenia o tym, że życie człowieka będzie dobre, szczęśliwe, jednak prawda okazuje się okrutna. Życie człowieka jest przepełnione trudami i cierpieniem.

Zadanie 5. Czym jest smak? Jakiego znaczenia nabiera słowo „smak” w centralnej części utworu w połączeniu „smak i znak świata” i dlaczego poeta skupił się na tym zmyśle, wprowadzając rym?

Przykładowa odpowiedź:

Smak to doznanie zmysłowe odczuwane za pomocą receptorów znajdujących się na języku i podniebieniu, reagujących na bodźce chemiczne; dotyczy tego, co możemy spróbować i opisać. W utworze smak dotyczy życia, wynika to z adaptacji wyrażenia „smak życia”.

Zgodnie z tym wyrażeniem życie człowieka przesiąka tym, czego doświadczamy. Nasze doświadczenia sprawiają, że smak życia jest zmienny, czasem doznajemy radości i słodyczy, innym razem smutku i goryczy. Poeta skupił się na tym zmyśle, bo jest zmienny, zależny od doświadczeń, od tego, czego próbujemy, tak jak w życiu.

Znak odwołuje się do zmysłu wzroku, symboli, które spostrzegamy i interpretujemy, odsyła także do sfery sensów kulturowych, przywołuje także topos świata jako księgi. W tym połączeniu „smak” i „znak” może oznaczać, że świat odbieramy bezpośrednio za pomocą zmysłów, ale i poprzez znaczenia, jakie nadajemy naszemu życiu. Życie z jednej strony „smakuje”, a z drugiej „daje znaki” – czyli skłania do refleksji nad ludzkim losem.

Zadanie 6. Jakie jest znaczenie słowa smak w kontekście całego utworu?

Przykładowa odpowiedź:

Na początku wiersza mowa jest o tym, że życie jest słodkie, tzn. dobre, szczęśliwe. W zakończeniu utworu smak słodki nabiera goryczy, co sugeruje, że z biegiem czasu człowiek doświadcza coraz więcej bólu, gdyż jest „wyposażony” w różnorodne doświadczenia.

Zadanie 7. Wypisz z tekstu słowa (metafory przestrzenne) określające ludzkie życie. Wyjaśnij, do jakich cech ludzkiej egzystencji odsyłają użyte wyrażenia. Co mają wspólnego z wykorzystaną przez Barańczaka formą klepsydry?

Przykładowa odpowiedź:

Metafory: „stromy szlak”, „pionowa droga w dół”. Wyrażenia te wskazują na życie trudne, niebezpieczne, ryzykowne, niemożliwe. W dodatku życie zgodnie

z tymi wyrażeniami to nie droga w górę lub taka, która wiedzie poziomo, lecz droga w dół. Odsyłają też do kategorii czasowych, nieuchronności ludzkiego życia.

Zadanie 8. Zinterpretuj wyrażenia przyimkowe „w dół”, „na dnie” w kontekście problematyki tekstu. Jaką funkcję stylistyczną pełnią one w utworze?

Przykładowa odpowiedź:

Oba wyrażenia stanowią elementy przerzutni wskazujących na spadanie człowieka w dół – do śmierci, wyodrębnione zostały w tekście jako pewnego rodzaju „uskoki”: tuż po urodzeniu – w dół; jeszcze się przypomni – na dnie.

Zadanie 9. Jakie znaczenie dla interpretacji tekstu ma umieszczenie spójnika „i” w centralnej części utworu?

Przykładowa odpowiedź:

Spójnik „i” to najmniejszy element języka, który pełni funkcję spajającą poszczególne elementy tekstu. Tu stanowi najmniejszą część całego utworu. Umieszczony w centralnej jego części, graficznie zasygnalizowanej jako przewęzenie tekstu, symbolizuje przesypujący się w klepsydrze piasek, czyli upływające życie człowieka. Łączy obie części klepsydry, którą stanowi wiersz, górną – przedstawiającą początek życia człowieka oraz dolną – wskazującą na jego schyłek.

Zadanie 10. Dlaczego osoba mówiąca w 1. części tekstu używa zaimka „z nami”, w części 2. zaś używa zaimka „twój”?

Przykładowa odpowiedź:

W części 1. osoba mówiąca pragnie podkreślić wspólnotę odczuć wszystkich ludzi na początku życia, w części 2. zaś istotne jest wskazanie na indywidualne przeżywanie życia i refleksje nad nim w chwili, kiedy człowiek zbliża się do swego kresu. Poeta wzmacnia tutaj ten jednostkowy charakter istnienia poprzez wyliczenie „wielokrotny, pierwszy, twój”.

Zadanie 11. Zwróć uwagę na składnię wiersza. Dlaczego utwór stanowi zaledwie jedno zdanie?

Przykładowa odpowiedź:

Życie człowieka, podobnie jak zdanie, ma swój początek i koniec. W zdaniu są one oznaczone wielką literą na początku, w życiu zaś – początek oznaczają narodziny, a koniec śmierć. Budowa wiersza w formie jednego zdania jest wobec tego także symboliczna, oznacza, że w podobną strukturę można zamknąć nasze życie. Zdanie nie kończy się kropką, bo osoba mówiąca żyje. Kropka w tym kontekście byłaby znakiem śmierci i ostatecznego zamilknięcia. Utwór dzięki takiej budowie przyjmuje określoną formę – prawie zamkniętej przestrzeni, choć bez ostatecznego dopowiedzenia.

Zadanie 12. Wyjaśnij znaczenie tytułu w kontekście całości utworu.

Przykładowa odpowiedź:

Południe oznacza środek dnia, jest to także przesilenie słońca, wskazujące na to, że przekroczona zostaje granica, w której wznoszące się od wschodu słońce zaczyna opadać, dzień chyli się ku końcowi. Podobnie jest z życiem człowieka, który właściwie od chwili narodzin osiąga symboliczne południe i zaczyna swą wędrówkę do kresu.

Południe może oznaczać także stan duchowy osoby mówiącej, która przeżywa jakiś istotny moment w swoim życiu, odczuwa boleśnie własną przemijalność i nie chce umrzeć, dlatego nie stawia kropki.

Sam wybór wiersza, mający dla uczniów niespotykaną formę pozwolił na rozbudzenie ciekawości uczniowskiej i chęci pracy analitycznej nad tekstem. Jak napisał jeden z testujących nauczycieli: „Uczniowie po zakończonej lekcji wyrazili chęć sięgnięcia po inne utwory Barańczaka, poszukiwali ich w Internecie. Byli ciekawi innych rozwiązań”. Przede wszystkim uczniów zaintrygował już sam zapis wiersza, ale też i uruchamiana strategia czytania tego tekstu, pozwalająca wykorzystać zaciekawienie uczniowskie, wejść głęboko w strukturę języka utworu i – co najważniejsze – obudzić czytelnicze zainteresowania. Według ankietowanych nauczycielek, „uczniowie byli bardziej wnikliwi niż zwykle, mówili, że prowokowały ich do tego polecenia”.

Szczególne emocje wywołało zadanie 9: „Jakie znaczenie dla interpretacji tekstu ma umieszczenie spójnika „i” w centralnej części utworu?”. Refleksja uczniów poświęcona tak małej części języka była niezwykle ciekawa, spójnik w swojej poetyckiej funkcji wywołał dyskusję nad jego znaczeniem i nad możliwościami odczytań: „łączy dwie części tekstu”, „symbolizuje piasek”, „gdyby tekst odwrócić tylko i byłoby prawie takie samo”.

Odpowiedź na pytanie, „dlaczego utwór stanowi zaledwie jedno zdanie?” nie sprawiła uczniom trudności, wyraźnie łączyli to z budową zdania złożonego ze względu na „i” oraz dwiema jego częściami, ale także odwoływali się do początku i końca życia w kontekście początku i końca zdania, chociaż – trzeba przyznać, że niewielu z nich dostrzegło, że wiersz Barańczaka nie kończy się kropką. Ostatnie zadanie („Wyjaśnij znaczenie tytułu w kontekście całości utworu”) wywołało wiele ciekawych wypowiedzi, w których uczniowie wskazywali na „południe” jako środek dnia, na przesilenie słońca, świadczące o tym, że przekroczona zostaje granica, w której wznoszące się od wschodu słońce zaczyna opadać, dzień chyli się ku końcowi. Podobnie jest z życiem człowieka, który właściwie od chwili narodzin osiąga symboliczne południe i zaczyna swą wędrówkę do kresu.

Na koniec – kilka ogólnych refleksji. Zaproponowane strategie interpretacyjne wykorzystują w podejściu do tekstu analizę lingwistyczną lub jej elementy. Dzięki obserwacji języka odbiorca może odkrywać sensy ukryte

w formach, strukturach czy środkach językowych użytych w tekście³³. Dzięki tym strategiom uczniowie dostrzegli, że bez języka nie istnieje żaden tekst, a język nie służy tylko i wyłącznie do porozumiewania się, lecz pozwala na doświadczanie „zapisywanej” w tekście rzeczywistości. W ten to sposób świadomość językowa staje się świadomością języka – jako nośnika naszej tożsamości i rzeczywistości społecznej.

Kognitywizm – wymagający uruchomienia analizy języka i sposobów jego użycia – jest szkole potrzebny ze względu na to, iż podkreśla wagę interpretacji i semantyki, jednak ze względu na uczniowską nieumiejętność mówienia o języku i lęk przed funkcjonalnym posługiwaniem się językoznawczą terminologią okazuje się narzędziem trudnym. Kształcenie językowe w szkole wymaga odnowienia, przede wszystkim – co podkreśla kognitywizm – powinno się koncentrować na znaczeniowótórczej roli języka. Bez pogłębiania refleksji nad językiem, szczególnie nad jego semantyką, będzie trudno interpretować teksty literackie. Jednak przeprowadzone lekcje udowodniły uczniom, że badanie struktur językowych przynosi wiele wskazówek interpretacyjnych i pozwala na głębokie wejście w tekst.

³³ Por. E. Nowak, *Świadomość językowa w interpretacji tekstu literackiego* [w:] tejsze, *Szkolna polonistyka zanurzona...*, Kraków 2014, s. 99–101.

Natalia Grzeszczuk
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański
Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 6 w Gdańsku

„Wieloświat”¹ Wisławy Szymborskiej w praktyce szkolnej

Szymborska – lektura wielogłosowa

Zdaniem Anny Pilch tekst poetycki sam wskazuje, którą ze strategii wybrać do deszyfracji jego sensów i tajemnic². Zgadając się co do zasady z autorką, musiałam jednak zyskać nieco szerszą perspektywę, bo założeniem wstępnym projektu było stworzenie trzech różnych wariantów propozycji do pracy interpretacyjnej, korespondujących ze współczesną myślą humanistyczną, i próba ukazania, jak odmienne drogi interpretacyjne budują różne sensy poddawanych uwadze tekstów, prowadząc do pogłębionego i nieschematycznego rozumienia utworu. Opracowałam po trzy różne propozycje narzędzi dydaktycznych do czterech wierszy Wisławy Szymborskiej: *Pogrzebu*, *Przy winie*, *Urodzonego* i *Pejzażu*, które następnie były testowane w dwóch gdańskich szkołach: Zespole Specjalnego Kształcenia Podstawowego i Gimnazjalnego nr 1 i Zespole Szkół Energetycznych. W przeciwieństwie do licznych z reguły klas w Zespole Szkół Energetycznych lekcje testowane w gimnazjum w Zespole Specjalnego Kształcenia Podstawowego i Gimnazjalnego nr 1 były – ze względu na charakter placówki (uczniowie z problemami wychowawczymi i edukacyjnymi) – bardzo kameralne, brało w nich udział od 4 do 10 uczniów.

Na podstawie przeprowadzonych lekcji, obserwacji, notatek, analiz uczniowskich prac dotyczących poezji Wisławy Szymborskiej można stwierdzić, iż zaproponowane narzędzia okazały się atrakcyjne zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Nauczycielki testujące narzędzia deklarowały chęć

¹ Kategorię „Wieloświata” wykorzystuje fizyka współczesna, tłumacząc w ten sposób nie-spójność praw fizyki dotyczących makro- i mikro- świata. Teorię światów równoległych (Wieloświata) stworzył Mark Hugh Everett III. Zgodnie z nią obraz rzeczywistości byłby tylko jedną z potencji (tej uwidocznionej w tym świecie) wszystkich swoich możliwych wariantów. W świetle tej teorii istniejemy równocześnie we wszystkich rozgałęzieniach rzeczywistości (światach równoległych). Por. K. Jałochowski, *Wszystkie światy Everetta*, „Polityka” 4 lipca 2009, nr 27, s. 70.

² A. Pilch, *Pluralistyczne tendencje interpretacyjne literaturoznawstwa* [w:] *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003, s. 260.

ich ponownego wykorzystania w swojej pracy lekcyjnej, twierdząc, iż są one interesujące i pozwalają uczniowi na pogłębioną refleksję problemów/zagadnień poruszanych w poszczególnych propozycjach lekcyjnych. Uczniowie natomiast, mimo iż podczas pracy lekcyjnej wykazywali duże zainteresowanie omawianymi zagadnieniami, a teksty angażowały ich emocjonalnie, wyobraźniowo i intelektualnie, w większości nie wyrażali woli poszerzenia swojej wiedzy na temat twórczości Szymborskiej czy też innych twórców przywoływanych podczas lekcji. Może wynika to ze specyfiki współczesnej kultury, a może ze specyfiki tej szkoły średniej z przeważającą liczbą chłopców (80%), nastawionych głównie – takie były sugestie uczących tam nauczycielek – na doskonalenie kompetencji zawodowych. Co ciekawe, uczniowie z ZSKPiG, a więc młodzież z tak zwanymi problemami wychowawczymi i edukacyjnymi, okazywali podczas lekcji bardzo duże zainteresowanie inspirowanymi przez poezję Szymborskiej tematami. Przyznaję, że zaskoczyło mnie to ich poruszenie, bo przeczyło typowym wyobrażeniom o możliwościach i potencjale tej wyjątkowo trudnej pod każdym względem grupy uczniowskiej. Interesującym byłoby sprawdzenie w przyszłości wypracowanych narzędzi na innych grupach uczniowskich, bo ten fragmentaryczny szkolny eksperyment wskazuje w sposób wyjątkowo naoczny, że nie ma „typowej” klasy i „typowego” ucznia, bo „nieprzewidywalność” wydaje się zasadniczą cechą uczniowskiego środowiska.

Każdy z wariantów pracy z *Pogrzebem*, zgodnie z charakterem utworu, skupiał się wokół problematyki związanej ze śmiercią. Jednak zagadnienia poddawane refleksji – zależnie od uruchamianej strategii – podlegały innemu „oświeceniu”, a w rezultacie wносиły inne sensy. Zastosowanie hermeneutyki pozwalało, by problem postawiony w tekście stwarzał możliwość podjęcia dyskusji o sposobach mówienia o śmierci. Uczniowie stawiali hipotezy interpretacyjne, nawiązując z utworem dialog i weryfikując własne spostrzeżenia w zderzeniu z tekstem. Dzięki temu pogłębiali swoją wiedzę o świecie i dokonali refleksji nad tekstem i światem, podejmując zagadnienia egzystencjalne związane z doświadczeniem śmierci i przeżywaniem żałoby. Intertekstualność z kolei stwarzała możliwość przyjrzenia się rozmowom osób uczestniczących w uroczystości pogrzebowej, skoncentrowanych nie na umarłym, ale na nich samych. Zaproponowany kontekst w postaci fragmentu filmu *Zgon na pogrzebie* w reżyserii Franka Oza niósł podobny przekaz. Dzięki zderzeniu obu tekstów kultury uczniowie zastanawiali się nad możliwymi reakcjami na sprawy ostateczne, takie jak śmierć bliskiej osoby. Mówiliśmy też o funkcji komizmu, który często staje się udziałem krańcowych doświadczeń, a pojawia się w obu dziełach. W lekturę intertekstualną wpisane jest założenie świadomości odbiorcy, iż wzajemne oświecanie się obu tekstów ma znaczenie i buduje w pewien sposób ich interpretację. Tak się też dzieje, gdy zestawimy wiersz Szymborskiej z filmem Franka Oza. Rodzący się sens, będący efektem dialogu obu utworów, łączył się z refleksją o regułach stosowności mówienia o śmierci i żałobie. Z kolei antropologia kulturowa i intertekstualność stały

się punktem wyjścia propozycji pracy z wierszem, w której zasadniczym elementem były rozważania nad pojęciem, rolą i funkcją rytuału jako takiego oraz rytuału pogrzebowego w kulturze. Konfrontacja formy tego rytuału ukazana w utworze Szymborskiej z jego obrazem na malowidle naściennym, przedstawiającym greckie płaczki, pozwoliła zastanowić się nad jego przemianami i odmianami (rytuał religijny a rytuał społeczny czy kulturowy).

Utwór *Przy winie* stwarza możliwość do podjęcia rozważań związanych z kobiecą podmiotowością, przeżywaniem miłości, możliwością kreacji swojego istnienia wobec innych, jak również sposobami radzenia sobie ze stratą. W pierwszej propozycji wykorzystałam krytykę feministyczną powiązaną z intertekstualnością. Zestawienie utworu Szymborskiej z *Barwami* Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej skierowało uwagę uczniów na relację między zaproponowanymi tekstami: na nawiązania, podobieństwa oraz transformacje³. Analiza motywów kobiety i miłości, pojawiających się w obu utworach, otworzyła uczniów na problematykę związaną z krytyką feministyczną – kobiecą tożsamością, kobiecą podmiotowością, stopniem jej zależności od męskiego podmiotu, rolą samoświadomości kobiecej w sposobie pojmowania świata i w odbiorze miłości. Z kolei w drugiej propozycji (hermeneutyka) pracy z wierszem Szymborskiej ważną rolę odgrywały zadawane przez uczniów pytania do tekstu. Miały one służyć określaniu miejsc niezrozumiałych i niejasnych, pozwalających postawić problem tekstowi i zweryfikować go z własnymi hipotezami interpretacyjnymi oraz odkryć metaforyczny sens tytułu utworu. Dialog z tekstem umożliwiał ciągłą weryfikację własnych hipotez, gdyż uczniowski odbiorca – zgodnie z założeniami hermeneutyki – próbował dotrzeć do sensu dzieła i uczynić go zrozumiałym dla siebie i dla innych⁴. W efekcie uczniowska refleksja dotycząca znaczenia utworu w ich własnej egzystencji przekształcała się w refleksję nad problemem istnienia w cudzym wyobrażeniu o sobie. W trzecim narzędziu dydaktycznym do tego samego utworu wykorzystałam intertekst w postaci piosenki grupy Hey i tekstu Katarzyny Nosowskiej. Miał on poszerzyć skalę uczniowskiego pojmowania problemu straty. Wzajemne oświetlanie się tych różnych tekstów pozwalało na zastanowienie się nad wieloznacznością problemu straty w wierszu, straty różnie doświadczanej, przeżywanej i ocenianej.

W cyklu opartym na wierszu *Urodzony* ważną rolę odegrała postać matki. Aby uniknąć schematycznych odczytań polegających na tworzeniu portretu matki, moje propozycje skupiały się na tematach znajdujących się niejako „obok” niej: na związkach, relacjach matki ze śmiertelnością, śmiercią. Zastosowanie krytyki feministycznej umożliwiała podjęcie zagadnień związanych z kobiecą podmiotowością i pozycją tej podmiotowości w stosunku

³ Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze intertekstualnej* [w:] *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 323–329.

⁴ Por. H.-G. Gadamer, *Estetyka i hermeneutyka*, przeł. M. Łukasiewicz [w:] tegoż, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wybór K. Michalski, Warszawa 1979, s. 124.

do podmiotowości męskiej. Analiza słownikowej definicji tytułu wiersza stanowiła punkt wyjścia do rozważań związanych z życiowym przeznaczeniem tytułowego bohatera lirycznego. Uczniowie na podstawie własnych przemyśleń problematyzowali kwestie macierzyństwa i śmiertelności, odnosząc je do natury ludzkiej, a zwłaszcza utartej „natury” kobiecej. W następnej wiązce zadań do tego wiersza, wykorzystującej z kolei intertekstualność, zasadniczym problemem postawionym przed uczniami była relacja dziecko–matka. Dodatkowe spojrzenie na związek łączący matkę z dzieckiem wnosił kontekst – utwór Zbigniewa Herberta *Matka*. Zestawienie obu tekstów pozwoliło zastanowić się nad połączeniem problemu śmierci z postacią matki, która dając dziecku życie, skazuje go równocześnie na śmierć. Ta komplikacja i niechciana zależność stała się przedmiotem uczniowskich rozważań. W ostatniej propozycji do *Urodzonego* wykorzystalam założenia hermeneutyki, podporządkowując organizację pracy z wierszem związkom zawartych w nim problemów z rzeczywistością interpretujących go uczniów. Pozwoliło to na pogłębioną refleksję o charakterze egzystencjalnym, związaną ze znaczeniem postaci matki w utworze nie tylko dla osoby mówiącej w tekście, ale przede wszystkim dla tej istniejącej w uczniowskim życiu. Uczniowie odnajdywali w utworze Szymborskiej własne uczucia, lęki, niepokoje, hermeneutyka pozwala bowiem na subiektywne i indywidualne rozumienie tekstu literackiego poprzez odniesienie go do swojej rzeczywistości i aktualnych dla siebie sensów. Dzięki temu odbiorca-interpretator-uczeń mógł skonfrontować z wierszem swoją rzeczywistość i własną sytuację egzystencjalną. Zdaniem Katarzyny Rosner bowiem:

znaczenie tekstu powstaje w toku interpretacji, przez przyswojenie go, tzn. odniesienie zawartego w nim przekazu do naszej sytuacji egzystencjalnej, wyposażenie w referencję do naszego świata. Tylko dzięki przyswojeniu, tj. przewyciężeniu dzielącego nas od niego dystansu i obcości, tekst przemawia do nas, prezentuje nam swoją prawdę⁵.

Zarówno sytuacja liryczna *Pejzażu*, jak i osoba mówiąca w utworze determinują w sposób szczególny wybór strategii pracy. „Ja” liryczne jest kobietą wypowiadającą swoje życiowe przemyślenia z perspektywy bohaterki opisywanego obrazu. Tekst ten zatem stwarza wyjątkową możliwość przeanalizowania kobiecej podmiotowości i kobiecego sposobu odbioru rzeczywistości, szczególnie akcentowanej przy propozycji wykorzystującej krytykę feministyczną. Uczniowie w trakcie lekcji próbowali odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakiej mierze (i czy w ogóle) przedstawiona w wierszu wizja świata w wyobrażeniu bohaterki kobiecej jest zależna od męskiego świata. W propozycji hermeneutycznej koncentrowano się na zagadnieniach związanych z historiami prawdziwymi, historiami wymyślonymi, naturą obrazu oraz koncepcją czasu. Skupiano się na sposobach odbioru rzeczywistości, inicjując dialog z utworem

⁵ K. Rosner, *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim* [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze. Studia*, red. S. Sawicki i A. Tyszczyk, Lublin 1992, s. 246.

w odniesieniu do indywidualnego, uczniowskiego istnienia. Stawianie hipotez interpretacyjnych i ciągle weryfikowanie ich z tekstem pozwoliło na realizację Heiddegerowskiej zasady koła hermeneutycznego. Chodziło więc o otwarcie propozycji na kompetencje odbiorcze uczniowskiego czytelnika, decydujące o sposobie interpretacji/czytania tekstu (jego symboli, metafor), jako że:

Dzieło sztuki coś komuś mówi i to nie tylko tak jak historyczny dokument mówi coś historykowi – dzieło sztuki mówi coś każdemu, jakby zwracało się właśnie do niego, jako coś obecnego i współczesnego. Chodzi o to, by zrozumieć sens tego, co ono mówi, i uczynić go zrozumiałym dla siebie i innych⁶.

Punktem wyjścia dla trzeciej propozycji pracy z *Pejzażem*, którą poniżej przedstawię w formie scenariusza, była intertekstualność, choć jej punktem dojścia – problematyka natury etycznej i egzystencjalnej związana z zagadnieniem, jak (w jaki sposób) tak naprawdę istniejemy? Zastosowanie owej strategii przyczyniło się do pogłębienia uczniowskiego rozumienia świata, zaangażowania wyobraźniowego i emocjonalnego relatywnie największej liczby uczniów w stosunku do pozostałych dwóch strategii wykorzystanych do interpretacji tego wiersza.

„Istnienie w wielu światach nieustanne”? Obraz w obrazie – życie w życiu?

Pejzaż – propozycja lekcji

Intertekstualny sposób czytania zakłada, że każdy tekst to „swoisty palimpsest, mozaika cytatów, echo lektur autora, świadectwo jego zakorzenienia w tradycji kultury”⁷. Każdy tekst zatem istnieje w ramach zapożyczeń z tekstów, nie tylko literackich – także filmowych, muzycznych, plastycznych i innych. Prawie każda wypowiedź tekstowa stanowi świadectwo ścierania się różnych wpływów symboli, motywów, historii, kultury, stylów mowy i zapożyczeń. Ważnym jest, aby czytelnik miał świadomość, iż związki intertekstualne danego tekstu budują jego znaczenie – ich użycie nadaje nowe odczytanie wykorzystanym intertekstom, a jednocześnie buduje nowy tekst na podstawie innych.

Sztuka wizualna miała szczególnie wpływ na twórczość Wisławy Szymborskiej, co zresztą sygnalizuje sama poetka w *Lekturach nadobowiązkowych*, niejednokrotnie nawiązując w swoich felietonach do architektury⁸, malarstwa czy też fotografii⁹. Jednak odbiór Szymborskiej nie jest odbiorem historyka sztuki, dokonującego krytycznej oceny danego dzieła, czy też konesera, ale fascynata, do którego sztuka przemawia; użytkownika, który wręcz nie zgadza

⁶ H.-G. Gadamer, *Estetyka i hermeneutyka...*, 124.

⁷ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze intertekstualnej...*, s. 329.

⁸ W. Szymborska, *Lektury nadobowiązkowe*, cz. 2, Kraków 1981, s. 43.

⁹ *Taż*, *Lektury nadobowiązkowe*, Kraków 1973, s. 98, 117–118.

się z interpretacją znawców, jak to zdarzyło się chociażby w wypadku jednego z krytyków dzieł Vermeera:

Wywód wydaje się sensowny, póki nie spojrzymy na obraz. [...] Zdziwiła mnie również ocena jednego z ostatnich płócien wczesnie zmarłego Vermeera. Chodzi o *Panią przy szpince*. Wedle krytyka dzieło to sygnalizuje schyłek epoki, a jednocześnie uwiód twórczego natchnienia. Bije z niego sztywność, chłód i oschła kalkulacja. Dama stojąca przy instrumencie jest rzekomo „wyobcowana” z wnętrza w „pomnikowo zastygłym geście”... Patrzę i nic mi się nie zgadza. Widzę cud dziennego światła kładącego się na różnych rodzajach materii: na skórze ludzkiej i jedwabiu szaty, na obiciu krzesła i białej ścianie – cud, który Vermeer powtarza stale, ale ciągle w nowych wariantach i świeżym olśnieniu. Gdzież tu oschłość i wyobcowanie, czegoż niby one dotyczą? Kobieta kładzie ręce na szpince, jakby nam chciała przegrać jeden pasaż, dla żartu, dla przypomnienia. Głowę obraca ku nam, ze ślicznym półuśmiechem na niezbyt urodziwej twarzy. Jest w tym uśmiechu zamyślenie i szczypta macierzyńskiej pobłażliwości. I tak już trzysta latek patrzy na nas, krytyków nie wyłączając¹⁰.

Niezwykła wrażliwość wykształconego i czytanego „nieszpecjalisty”, który dokonuje samodzielnego odbioru malarstwa, niepoprzedzonego wieloletnimi studiami z zakresu historii sztuki, pozwala Szymborskiej na świeże i jednocześnie niezwykle celne, autentyczne spojrzenie. Fascynacja malarstwem oraz samodzielność towarzyszącej temu refleksji uwidaczniają się nie tylko w krótkich felietonach pisanych do „Życia Literackiego”, ale także – czy też może przede wszystkim – w poezji. Za sprawą swego kunsztu poetyckiego „przekłada” bowiem niejedną obraz, dokonując jego ekfrazy, opatrując go właśnie ową refleksją fascynata sztuki i poetki. W swoich wierszach-ekfrazach¹¹ nie pochyla się wyłącznie nad malarstwem, ale szeroko pojętymi sztukami wizualnymi w ogóle: fotografią (*Pierwsza fotografia Hitlera*, *Fotografia z 11 września*, *Zniszczenie*), architekturą (*Clochard*), rzeźbą (*Fetysz płodności z paleolitu*), mozaiką (*Mozaika bizantyjska*), miniaturą (*Miniatura średniowieczna*), ekspozycjami muzealnymi (*Muzeum*). Podejmuje tematy także związane z muzyką (*Koloratura*, *Allegro ma non troppo*, *Ella w Niebie*)¹². Jednak szczególne miejsce w jej dorobku zajmuje malarstwo flamandzkie. Przykładem są tu choćby *Dwie małpy Breughla*, *Kobiety Rubensa*, *Vermeer* z tomu *Tutaj* czy też *Pejzaż* z tomu *Sto pociech*. *Kobiety Rubensa* i *Pejzaż* są o tyle wyjątkowe, że w ich wypadku – w przeciwieństwie do innych utworów tego typu – trudno ustalić wyraźną

¹⁰ Tamże, s. 117–118.

¹¹ O ekfrazach Szymborskiej szerzej pisze M. Czermińska, *Ekfrazy w poezji Wisławy Szymborskiej*, „Teksty Drugie” 2003, nr 2/3, s. 230–242.

¹² Por. prace dotyczące zagadnienia sztuki w poezji W. Szymborskiej: S. Balbus, *Poezje w poezji*, „Na Głos” 1993, nr 12, s. 43; J. Faryno, *Semiotyczne aspekty poezji w sztuce*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 4, s. 123–145; J. Grądziel, *Świat sztuki w poezji Wisławy Szymborskiej*, „Pamiętnik Literacki” 1996, z. 2, s. 85–102; D. Wojda, *Milczenie słowa. O poezji Wisławy Szymborskiej*, Kraków 1996, s. 49–51; W. Pelczar, *Szymborskiej poetycki dialog ze sztuką obrazu*, „Polonistyka” 1997, nr 8, s. 466–472.

inspirację poetki. Wprawdzie Wojciech Ligęza zauważa w *Pejzażu* wyraźne nawiązania do *Alei w Middlehouse* Meindert Hobbema z National Gallery Art w Londynie ze względu na liczbę powtarzających się detali i sam temat dzieła¹³, ale wiersz nie jest jednak odwzorowaniem i opisem obrazu malarza. Zatem *Pejzaż* – podobnie jak *Kobiety Rubensa* – można uznać za nawiązanie do stylistyki obrazów z tego okresu, a więc malarstwa flamandzkiego, oraz samej epoki. Tak też twierdziła poetka¹⁴.

Temat: „Istnienie w wielu światach nieustanne”? Obraz w obrazie – życie w życiu? W. Szymborska *Pejzaż*.

Zdaniem Marii Rzepińskiej, badaczki malarstwa europejskiego, w XVII wieku w malarstwie holenderskim następuje rozkwit nurtu krajobrazowego, charakteryzującego się nie tylko realistycznym przedstawieniem natury i rzeczywistości, ale i trudnym do określenia, nieopisywalnym rodzajem magii – zauważalną romantyczną nutą nostalgii¹⁵. Z tego względu oraz z uwagi na wspomniane związki wiersza Szymborskiej ze stylistyką pejzażów holenderskich mistrzów, punktem wyjścia lekcyjnej pracy, jeszcze przed poznaniem treści utworu, stały się polecenia wstępne, dotyczące dwóch obrazów Petera Paula Rubensa o tym samym tytule: *Krajobraz z tęczą* (pierwszy datowany na lata 1633–1636, drugi – 1640).

Zadanie 1. Przyjrzyjcie się obrazom flamandzkiego artysty Petera Paula Rubensa. Spróbujcie je opisać, uwzględniając w opisie poniższe pytania:

- a) Co przedstawiono na obrazie?
- b) Jakie barwy wykorzystano?
- c) Gdzie znajduje się podpis malarza?
- d) Jaki obraz świata wyłania się z tych dzieł malarskich?

¹³ W. Ligęza, *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*, Kraków 2001, s. 195.

¹⁴ *Powrót do źródeł. Rozmowa z Wisławą Szymborską* [w:] K. Nastulanka, *Sami o sobie. Rozmowy z pisarzami i uczonymi*, Warszawa 1975, s. 306.

¹⁵ Por. M. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław 1988, s. 250.



Peter Paul Rubens, *Krajobraz z tęczą*, 1640, Alte Pinakothek, Monachium¹⁶



Peter Paul Rubens, *Krajobraz z tęczą*, 1633–1636, Ermitage, Sankt Petersburg¹⁷

¹⁶ https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Peter_Paul_Rubens_071.jpg [dostęp: 5.10.2016].

¹⁷ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/36/Peter_Paul_Rubens_071 [dostęp: 5.10.2016].

Przykładowe odpowiedzi:

a) Na obu obrazach są krajobrazy z tęczą w tle i kilkoma postaciami na pierwszym planie. Widać drzewa, niebo, zwierzęta gospodarcze; ponadto na pierwszym obrazie kilka wzgórz i budynków wraz z mostem na drugim planie. Postacie znajdujące się na planie pierwszym to prawdopodobnie osoby zajmujące się uprawą roli (siano w wozie – obraz drugi) i żyjące z hodowli zwierząt (kilka owiec i pasterz pasący owce – obraz pierwszy; krowy, kaczki – obraz drugi).

b) Na obu obrazach dominują barwy: niebieski, zielony i brązowy. Niemniej na obrazie pierwszym przeważają ciemniejsze odcienie – ciemnozielony, ciemnoniebieski, szary, brąz wchodzący wręcz w czerń. Wynika to chyba z pory dnia: słońce tutaj ma się ku zachodowi, stąd też kilka jaśniejszych przebłysków znajduje się niemal w centrum obrazu, rozjaśniając delikatnie budynki w tle. Natomiast obraz drugi jest bardziej rozświetlony – słońce pada z innej strony i z pewnością znajduje się wyżej na niebie, oświetla też większą przestrzeń, stąd zapewne jaśniejsze barwy: jasnozielony, żółty, pomarańczowy, jasnoniebieski. Od strony drzew zdaje się padać cień, dlatego ciemniejsze barwy pojawiają się w tym rejonie obrazu.

c) Na żadnym z obrazów nie można odnaleźć podpisu malarza.

d) Obrazy zdają się być bardzo realistyczne: zarówno naturę, jak i ludzi przedstawiono w sposób realistyczny; efekt padania światła to uwypukla.

Poznanie wiersza

Wisława Szymborska

Pejzaż

W pejzażu starego mistrza
drzewa mają korzenie pod olejną farbą,
ścieżka na pewno prowadzi do celu,
sygnaturę z powagą zastępuje źdźbło,
jest wiarygodna piąta po południu,
maj delikatnie, ale stanowczo wstrzymany,
więc i ja przystanęłam – ależ tak, drogi mój,
to ja jestem ta niewiasta pod jesionem.

Przyjrzyj się, jak daleko odeszłam od ciebie,
jaki mam biały czepek i żółtą spódnicę,
jak mocno trzymam koszyk, żeby nie wypaść z obrazu,
jak paraduję sobie w cudzym losie
i odpoczywam od żywych tajemnic.

Choćbyś zawołał, nie usłyszę,
a choćbym usłyszała, nie odwrócę się,
a choćbym i zrobiła ten niemożliwy ruch,
twoja twarz wyda mi się obca.

Znam świat w promieniu sześciu mil.
 Znam zioła i zaklęcia na wszystkie boleści.
 Bóg jeszcze patrzy w czubek mojej głowy.
 Modlę się jeszcze o nienagłą śmierć.
 Wojna jest karą a pokój nagrodą.
 Zawstydzające sny pochodzą od szatana.
 Mam oczywistą duszę jak śliwka ma pestkę.

Nie znam zabawy w serce.
 Nie znam nagości ojca moich dzieci.
 Nie podejrzewam Pieśni nad pieśniami
 o pokrętny zawiły brudnopis.
 To, co pragnę powiedzieć, jest w gotowych zdaniach.
 Nie używam rozpaczy, bo to rzecz nie moja,
 a tylko powierzona mi na przechowanie.

Choćbyś zabiegł mi drogę,
 choćbyś zajrzał w oczy,
 minę Cię samym skrajem przepaści cieńszej niż włos.

Na prawo jest mój dom, który znam dookoła
 razem z jego schodkami i wejściem do środka,
 gdzie dzieją się historie nie namalowane:
 kot skacze na ławę,
 słońce pada na cynowy dzban,
 za stołem siedzi kościsty mężczyzna
 i reperuje zegar.¹⁸

Zadanie 2. Czy „starym mistrzem” z wiersza Wisławy Szymborskiej mógłby być Rubens? Uzasadnij odpowiedź.

Przykładowa odpowiedź:

Wiersz nosi tytuł *Pejzaż* i odwołuje się do obrazu przedstawiającego krajobraz. Pojawiają się w nim takie elementy, jak drzewa, korzenie, ścieżka, jesion, jakiś dom na drugim planie. W utworze, podobnie jak na obrazie, czas zatrzymał się w danej chwili – maj, piąta po południu.

Określono porę roku oraz godzinę, łatwo zatem sobie wyobrazić kolory obrazu: pewnie zieleń, żółć i jeszcze błękit, i pomarańcz. Podobnie jak na płótnie w wierszu też pojawia się postać – niewiasta pod jesionem. W utworze „sygnaturę z powagą zastępuje źdźbło” – zatem również nie widać podpisu malarza. Poprzez zestawienie powyższych elementów ten opisywany obraz również zdaje się być bardzo realistyczny. Bez wątplenia więc Rubens mógłby być owym „starym mistrzem”.

¹⁸ W. Szymborska, *Pejzaż* [w:] *też*, *Wiersze wybrane*, Kraków 2010, s. 119–120.

Zadanie 3. Zastanów się, co takiego szczególnego jest w opisie obrazu prezentowanego w utworze? W swojej odpowiedzi weź pod uwagę, kto dokonuje jego opisu i w jakiej sytuacji. Odpowiedź uzasadnij odpowiednimi fragmentami tekstu.

Przykładowa odpowiedź:

Szymborska zdaje się „dopisywać” historię do obrazu. Bohaterka wiersza bowiem utożsamia się z kobietą – bohaterką obrazu. Wciela się w jej postać, w jej imieniu wygłasza monolog („więc i ja przystanęłam [...] / to ja jestem ta niewiasta pod jesionem”).

Bohaterka wiersza, będąc najprawdopodobniej w galerii sztuki, zwraca się do mężczyzny – być może swojego partnera/ kochanka/męża – z którym ogląda powyższy obraz („ależ tak mój drogi”, „Przyjrzyj się, jak daleko odeszłam od ciebie”, „Choćbyś zawołał, nie usłyszę”). Oglądając obraz, wchodzi do innego świata, odgradzając się (bądź uciekając) od mężczyzny, wyobraża sobie, jak jej życie mogłoby w takim świecie wyglądać („Znam świat w promieniu sześciu mil. / Znam zioła i zakłęcia na wszystkie boleści”).

Zadanie 4. Co jest charakterystycznego „w pejzażu starego mistrza”, czego nie ma w prawdziwym świecie? Jak czuje się kobieta w tym świecie? Odwołaj się do odpowiednich fragmentów utworu.

Przykładowa odpowiedź:

Świat w obrazie jest w pewnym sensie sztuczny, nierealny, powstał przecież – co zaznacza Szymborska – z olejnej farby. Niemniej jednak ta niereczywistość została oddana w bardzo realny sposób, na co wskazują elementy przestrzeni opisane w utworze (kobieta, żdźbło, jesion, niewiasta, maj, piąta po południu itp.).

Z drugiej zaś strony jest to świat, w którym wszystko zdaje się być proste, na przykład: „Znam zioła i zakłęcia na wszystkie boleści”, „Wojna jest karą, a pokój nagrodą”, „Zawstydzające sny pochodzą od szatana”, „To, co pragnę powiedzieć, jest w gotowych zdaniach, „Mam oczywistą duszę jak śliwka ma pestkę”; w którym współczesne tematy „tabu”, kwestie trudne nie istnieją: „Nie znam zabawy w serce. / Nie znam nagości ojca moich dzieci. / [...] Nie używam rozpaczy, bo to rzecz nie moja”.

Osoba mówiąca czuje się w tym świecie dobrze, ponieważ wszystko w nim jest jasne i oczywiste. „Nie używa rozpaczy”, czuje się w nim bezpieczna. Pragnie znaleźć się w domu. W nim znajduje się (być może) mężczyzna jej marzeń, którego można sobie wyobrazić. Podobnie jak wnętrze domu. Ów mężczyzna jest częścią świata, w którym osoba mówiąca i niewiasta czują się dobrze.

Świat realny, mimo iż w żadnym fragmencie nie jest bezpośrednio przywoływany, istnieje niejako w opozycji do świata wewnątrz obrazu. Kobieta opuszcza swoje realne życie po to, by wejść na chwilę w cudze, pozbawione problemów typowych dla jej codzienności. Albowiem w obrazie „odpoczywa od żywych tajemnic”, „Bóg jeszcze patrzy na czubek (jej) głowy”, kobieta „modli się jeszcze o nienagą śmierć”; jej życie pozbawione jest szarości,

wszystko zdaje się funkcjonować jako dobre lub złe („zawstydzające sny pochodzą od szatana”, „Mam oczywistą duszę jak śliwka ma pestkę”). Nie musi rozmyślać nad swoimi wypowiedziami („wszystko co chcę powiedzieć jest w gotowych zdaniach”), ludzka rozpacz jest jej obca – za sprawą wejścia w namalowany świat.

To zatem, do czego odnosi się w swoich wypowiedziach, do rzeczywistości w obrazie – jak ona faktycznie funkcjonuje – w jej życiu się nie wydarza. Intensywna kontemplacja obrazu pozwala na ucieczkę od tajemnic życia i mężczyzny, do którego się zwraca.

Zadanie 5. Czego dowiadujemy się o relacjach kobiet z mężczyznami występującymi w utworze?

Przykładowa odpowiedź:

Kobieta mówiąca zdaje się uciekać od mężczyzny, z którym ten obraz ogląda, utożsamiając się z bohaterką płótna. W taki sposób odgradza się od niego, ucieka od ich wspólnego świata i tajemnic z nim związanych. Ten mężczyzna nie ma zdolności, by przedrzeć się do pejzażu mistrza: nawet gdyby chciała – nie usłyszy go, już nie istnieją dla siebie.

Na płótnie „żyje” jednak mężczyzna, którego na obrazie nie widać. Ów mężczyzna mieszka w domu widocznym na obrazie – osoba mówiąca opisuje nam jego wygląd. Następnie przechodzi do tego, co dzieje się wewnątrz – do „historii nienamalowanych”. Zatem do historii wyobrażonych? Takich, jakie chciałaby ujrzeć na obrazie? A może w swoim życiu? Kobieta wyobraża sobie, co w środku tego domu się znajduje. Najpewniej ten mężczyzna nie istnieje naprawdę – jest jedynie wyobrażeniem, odpowiednikiem realnego partnera. Może jego lepszą wersją, przy której realnie chciałaby się znaleźć? Trudno to rozstrzygnąć.

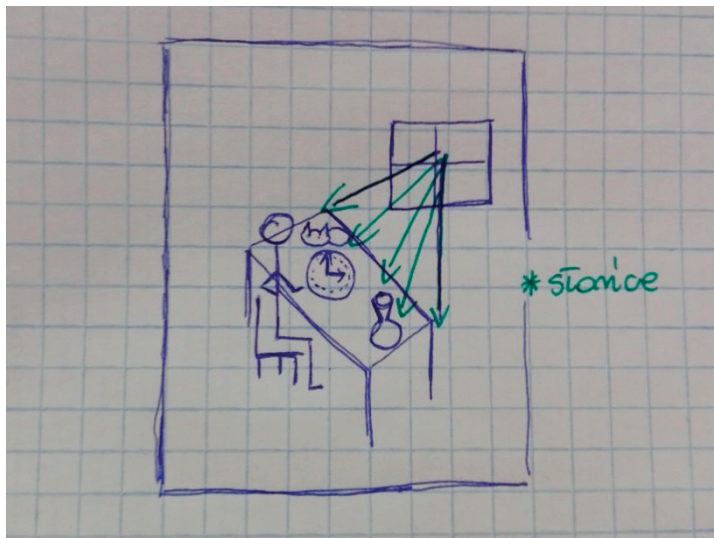
Zadanie 6. Z jakiej perspektywy mówi się o domu i czego się o nim dowiadujemy? O czym może to świadczyć?

a) **Narysuj szkic obrazu, w którym przedstawisz wnętrze domu opisywane przez Szymborską.**

Przykładowa odpowiedź:

Dom znajduje się „na prawo” – na prawo od kobiety, na prawo w obrazie? Jest kobiecie „znany dookoła” – w końcu będąc bohaterką obrazu starego mistrza, dom ten musi oglądać od wielu lat; ma on „schodki” i wejście do środka – podczas lektury wiersza unaoczniają się właśnie te elementy, musi być on zatem ustawiony frontem do oglądających. Może znajduje się na niewielkim wzniesieniu – stąd „schodki” – lub drzwi są po prostu nieco wyżej i dom wymagał ich dobudowania. Użycie zdrobnienia mogło też służyć podkreśleniu pozytywnych uczuć związanych z domem. Znajduje się na tle drzew, w majowej, słonecznej scenerii. Jest to dom widziany z perspektywy kobiety oglądającej obraz – takim i my go widzimy.

Z drugiej zaś strony jest to także dom, który kobieta sobie wyobraża oczami bohaterki obrazu dlatego widzi więcej niż my, oglądający. Widzi/wyobraża sobie elementy wnętrza: przy stole siedzi „kościsty mężczyzna” naprawiający zegar, mieszka tam też kot, wskakujący na stół mieszkańcowi domu; znajduje się tam „cynowy dzban”, na który świeci słońce.



Uczniowski szkic sytuacji na obrazie



Jan Vermeer van Delft, *Ważąca perły*, 1662–1665, National Gallery of Art, Waszyngton¹⁹

¹⁹ https://pl.wikipedia.org/wiki/Wa%C5%BC%C4%85ca_per%C5%82y#/media/File:Woman-with-a-balance-by-Vermeer.jpg [dostęp: 5.10.2016].

Zadanie 7. Przyjrzyj się obrazowi Vermeera, a następnie go opisz, uwzględniając w opisie odpowiedzi na pytania:

a) Kto jest jego bohaterem i co robi?

b) Co przykuwa uwagę widza?

c) Z której strony pada światło na obrazach?

Przykładowa odpowiedź:

Postacią znajdującą się na obrazie Vermeera jest kobieta – jak sam tytuł wskazuje ważąca perły. Na obrazie widać małą wagę, którą kobieta trzyma w dłoni, na stole zaś rozłożone klejnoty. Kobieta jest niebywale skupiona, oddana całkowicie wykonywanej czynności. Głowę ma spuszczoną, oczy pochylone – widzimy wyłącznie jej powieki. Takie przedstawienie postaci idealnie oddaje skupienie, a dodatkowo buduje wrażenie wielkiej ciszy panującej w pomieszczeniu, w którym kobieta przebywa. Bohaterka stoi przy oknie (lufciku?) lekko przysłoniętym zasłoną, ale to stamtąd pada światło. W ten sposób jej twarz i dłonie są rozświetlone – jakby ona i jej czynność dodatkowo jeszcze podkreślone zostały promieniami słonecznymi.

Zadanie 8. Porównaj swoje spostrzeżenia z wnętrzem domu z wiersza. W czym te wizje są podobne, co je różni? Z czego mogą wynikać podobieństwa i różnice?

Przykładowe odpowiedzi:

- W wierszu została przedstawiona scenka przypominające tę z obrazu Vermeera. Jest osoba pracująca przy stole, wykonuje jakąś czynność, światło pada przez okno (możemy wręcz wyobrazić sobie skupioną twarz naprawiającego zegar i dłonie tego dokonujące). Na stole pojawiają się też rekwizyty: w wierszu jest cynowy dzban, na obrazie Vermeera jakiś materiał, waga, perły itd. Natomiast główną cechą odróżniającą „obraz” w wierszu Szymborskiej od Vermeerowskiego jest postać na nim występująca: kościsty mężczyzna, w dodatku z kotem.
- Można sądzić (podejrzewać), iż niemalże identyczne zestawienie scen nie jest przypadkowe. Być może osoba mówiąca była do tego stopnia zafascynowana obrazowaniem Vermeera, iż postać znajdującą się w domu wyobraziła sobie właśnie w taki sposób.
- Ale dlaczego w domu znajduje się mężczyzna, a nie kobieta? Osoba mówiąca zdaje się „przenosić” swoją rzeczywistość w ramy obrazu – w swoim życiu ucieka od mężczyzny w obraz, „paraduje” w losie niewiasty i odpoczywa tam od swojego życia, ale, paradoksalnie, projektuje w nim drugiego mężczyznę. Może idealnego? Może wydaje się jej niewiarygodne, że owa kobieta nie ma ukochanego? Mężczyzna reperuje zegar – oddany całkowicie swojej cichej czynności.

Zadanie 9. W kontekście całego utworu spróbuj zinterpretować postać mężczyzny reperującego zegar.

Przykładowe odpowiedzi:

- Dlaczego mężczyzna reperuje zegar? Czyżby chciał poruszyć czas, który za sprawą istnienia w obrazie został wstrzymany, i przywrócić tym samym kobietę do swojego życia? Mężczyzna wywołuje także skojarzenie z kostuchą – śmiercią; kościstą panią, odpowiedzialną za odmierzanie czasu ludziom. Czyżby mężczyzna miał być wysłannikiem śmierci? Jeśli tak, to jakiej, skoro jest tylko wyobrażonym mieszkańcem domu?
- Być może kobieta tak mocno wniknęła w obraz, iż mężczyzna znajdujący się w nim, będący niejako symbolem śmierci, ma za zadanie przypomnieć jej, że czas mija, że chyba uciekła zbyt daleko: czas wrócić do swojego życia, wyjść z obrazu.
- Być może ma być bodźcem mającym jedynie przypomnieć, że to, co tam widzi, to nie jest życie. Albo przypomni jej o tym dopiero, gdy naprawi zegar – naprawi czas.

Zadanie 10. Co wobec tego nam, zwykłym ludziom, daje sztuka? Co nam może odbierać? W swojej wypowiedzi weź pod uwagę także inne dziedziny sztuki, nie tylko malarstwo.

Przykładowe odpowiedzi:

- Sztuka daje nam możliwość ucieczki od rzeczywistości, wniknięcia w cudzą i istnienia w niej – w tym innym świecie – przez chwilę. Niezależnie od tego, czy mowa o malarstwie, literaturze.
- Literatura, film, muzyka, malarstwo, komiks – kiedy jesteśmy ich użytkownikami, stwarzają nam światy, które nas po prostu relaksują – pozwalają nam odpocząć. Sama czynność czytania/oglądania/słuchania jest formą relaksu, która może bawić, śmieszyć, doprowadzać do łez. Ale najważniejsze przy tym są zabawa i odpoczynek.
- Dzięki literaturze i filmowi możemy istnieć w wielu światach. Nasze życie zdaje się być barwniejsze, poznajemy problemy, których sami moglibyśmy w życiu nie doświadczyć. Wczuwamy się także w życie bohaterów książek – do tego stopnia, iż mocno przeżywamy ich porażki, choroby, śmierć.
- Dzięki mnogości literatury, filmów nasza obecność w świecie jest bardziej różnorodna.
- Kiedy sami coś stworzymy – pisząc, rysując, śpiewając – możemy utrwalić siebie i dać komuś innemu możliwość przetrwania w stworzonym przez nas świecie. Gdy stworzymy, sztuka może mieć znaczenie terapeutyczne, bo zyskujemy w ten sposób szansę na utrwalenie danej chwili (np. zdjęcie, pamiętnik), na powrót do danego zdarzenia, a także na przetrwanie nas samych już po śmierci.

- Znajomość różnych dziedzin sztuki – malarstwa, literatury, filmu itd. – uwrażliwia nas na świat. Inaczej widzimy piękno, brzydotę, potrafimy dostrzec różne zawiłości związane z rzeczywistością. Lepiej rozumiemy i analizujemy otaczające nas zjawiska.
- Wszystkie te dziedziny sztuki niosą ze sobą ryzyko, iż zbyt mocno damy się pochłonąć sztuce i zapomnimy o własnym życiu. Inne światy istnieją tylko na płótnach, na kartach papieru, na zapisie filmowym – możemy je jedynie obejrzeć i przez chwilę przejąć cudzą perspektywę. Nie możemy nimi żyć i wiecznie oddawać się przemierzaniu tych innych światów, bo zmarnujemy nasze życie na wczuwaniu się w życie fikcyjnych bohaterów. Trzeba spotykać się ze znajomymi, przebywać z rodziną, żeby nie stracić swojego czasu z nimi; by kiedyś nie żałować, że straciło się go na coś, co naprawdę nie istnieje.

Lekcyjne doświadczenie lektury

Podczas testowania narzędzi uczniowie z łatwością dokonywali opisu malarzkiej wizji świata Rubensa: opisywali krajobraz, uwzględniając jego elementy, wyodrębniali barwy, zauważali, iż podpis malarza jest niewidoczny, a obrazy w sposób realistyczny przedstawiają zarówno naturę, jak i ludzi. Ze względu na fakt, iż polecenie kształci umiejętności związane z opisem obrazu (umiejętności niezbędne na IV etapie edukacyjnym, wymagane na ustnym egzaminie maturalnym), warto na to polecenie poświęcić nieco więcej czasu i dać uczniom możliwość wnikliwszej analizy i interpretacji malarskiej wizji świata. Tak też uczyniła nauczycielka testująca to narzędzie w klasie czwartej technikum, zwłaszcza że uczniowie podjęli autentyczną próbę rzetelnej analizy dzieła sztuki, łącząc swobodne i merytoryczne wypowiedzi. Wprawdzie wpłynęło to na przedłużenie realizacji proponowanej lekcji na dwie jednostki lekcyjne, ale dzięki temu interteksty nie stały się tylko zdawkowym tłem dla dalszej pracy.

Wiersz Szymborskiej uczniowie poznawali po analizie malarskich przedstawień świata, więc jego lektura przez te malarskie wyobrażenia była już ukierunkowana, zwłaszcza że *Pejzaż* jest tytułem utworu. Dlatego nie mieli większych problemów z zadaniem, próbą odpowiedzi na pytanie, czy autorem krajobrazu w wierszu („starym mistrzem”) mógłby być Rubens. Zestawiali swoje opisy z poprzedniego polecenia z poetycką wizją świata. Mimo oczywistych różnic – Szymborska nie opisuje przecież żadnego z poznanych obrazów Rubensa – dostrzegali podobieństwa barw, scenerii, sytuacji, możliwości utrwalenia chwili, brak podpisu malarza. Zauważali, iż autorem wpisanego w utwór obrazu mógłby być Rubens. Odkrywali hipotetyczne interteksty wpisane w utwór, zgodnie z rozumieniem intertekstualności Rolanda Barthesa, że:

do tekstu trafia wszelaka mowa epok minionych, jak i doby współczesnej, nie przez dającą się wykryć filiację, czy świadome naśladownictwo, ale na zasadzie

rozproszonemu przenikaniu, a więc w formie, która sprawia, iż tekst nie jest reprodukcją, ale produktywnością²⁰.

Wprawdzie Szymborska wykorzystuje stylistykę malarstwa holenderskiego, ale nie jest to, wspomniana przez Barthesa, reprodukcja obrazów, ale ich „produktywność” – utworzenie nowego dzieła, w którego treść wpleciono sieć intertekstualnych nawiązań, potrzebnych do „wyprodukowania” nowego, odmiennego znaczenia.

Następne zadanie wiązało się z unikalnością obrazu poetyckiego. Nie chodziło wyłącznie o nakreślenie związków pomiędzy różnymi rodzajami sztuki, ale o wykrycie zasadności tego połączenia²¹: „Zastanów się, co takiego szczególnego jest w opisie obrazu prezentowanego w utworze? W swojej odpowiedzi weź pod uwagę, kto dokonuje jego opisu i w jakiej sytuacji. Odpowiedź uzasadnij odpowiednimi fragmentami tekstu”.

Przy pierwszym, jak i przy drugim testowaniu tego narzędzia trzeba było podzielić to polecenie na trzy czynności, ponieważ uczniowie poprzestawali na pobieżnych odpowiedziach, dotyczących zarówno podmiotu mówiącego, jak i sytuacji, nie zauważając, iż osoba mówiąca w tekście wciela się w bohaterkę z obrazu²². Po wyodrębnieniu czynności (1. Kto dokonuje opisu? 2. Jaka jest sytuacja liryczna wiersza? 3. Do kogo się zwraca?), uzasadnianych odpowiednimi fragmentami utworu, bardzo dobrze sprawdziła się dokonywana przez nauczyciela wizualizacja uczniowskich odpowiedzi w postaci rysunku na tablicy. To niezwykle ważna czynność, ponieważ na trafnym wstępnym określeniu sytuacji lirycznej opiera się dalsza praca interpretacyjna. Wizualizacja wstępnego rozpoznania skłoniła większą grupę uczniów do wnikliwej interpretacji. Rysunek w takim znaczeniu ma być:

rusztowaniem uczniowskiego myślenia, znakiem ułatwiającym poruszanie się w gąszczu słów i znaczeń [...] Umożliwiając rozwikłanie niezrozumiałego – powinien zachęcić do podzielenia się rozumieniem, przybliżając nazwane – powinien do nazwania zmusić²³.

Dzięki takiej formie zobrazowania sytuacji wstępnej uczniowie trafnie zauważali, iż Szymborska zdaje się „dopisywać” historię do obrazu: bohaterka wiersza wygłasza monolog w imieniu swoim i postaci znajdującej się na płótnie, skierowany do mężczyzny, z którym – tutaj uczniowska hipoteza – być może

²⁰ R. Barthes, *Teorie tekstu*, przeł. A. Milecki [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 4, cz. 2, oprac. H. Markowski, Kraków 1996, s. 199.

²¹ Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze intertekstualnej...*, s. 324–329.

²² Podobny problem mieli zresztą studenci Stanisława Bortnowskiego. Tylko jednej ze studentek udało się trafnie rozszyfrować postać mówiącą w utworze. Por. S. Bortnowski, *Co kryje się w „Pejzażu” Wisławy Szymborskiej?* [w:] *Obmyślam świat, czyli o poezji Wisławy Szymborskiej*, Kielce 1998, s. 52–53.

²³ F. Tomaszewski, *Magia lektury*, Warszawa 1990, s. 31.

ogląda obraz w muzeum²⁴. Dostrzegali również, iż oglądając to dzieło, bohaterka odgradza się od mężczyzny („Choćbyś zawołał, nie usłyszę.”) i snuje refleksje dotyczące życia w świecie na płótnie („Znam świat w promieniu sześciu mil. / Znam zioła i zaklęcia na wszystkie bolesti”).

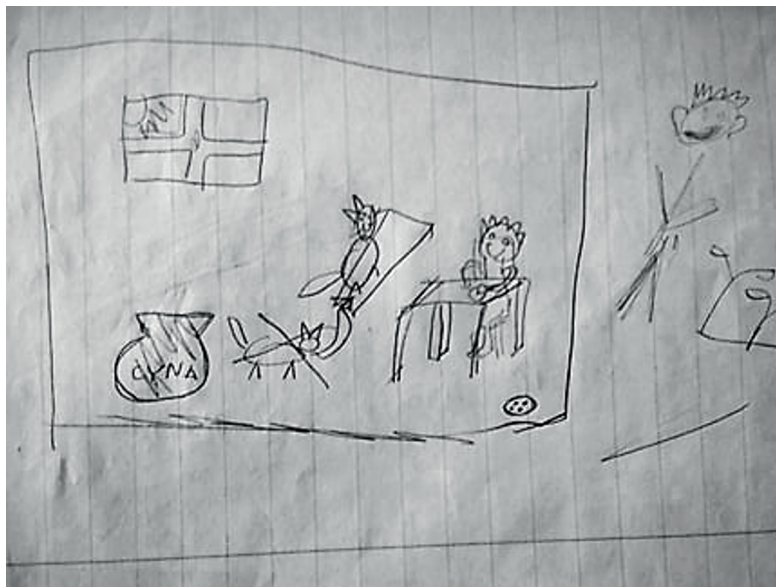
Rozszyfrowanie sytuacji lirycznej i relacji pomiędzy bohaterami wiersza było szczególnie ważne ze względu na kolejne zadanie, związane z problem unikatowości świata w wierszu i odczuć kobiety z nim związanych: „Co jest charakterystycznego «w pejzażu starego mistrza», czego nie ma w prawdziwym świecie? Jak czuje się kobieta w tym świecie? Odwołaj się do odpowiednich fragmentów utworu”. Uczniowie, odwołując się do treści uznawali, iż utwór przedstawia nierealną rzeczywistość w realny sposób (świat z olejnej farby w zestawieniu z realistycznymi elementami – np. kobietą, piątą po południu, majem, jesionem). Ponadto dostrzegali – przywołując fragmenty ze strofy czwartej i piątej – iż świat nierealny (bohaterki obrazu) i realny (osoby mówiącej w wierszu) istnieją w opozycji. Intensywna kontemplacja obrazu, wejście w jego wewnętrzny poukładany świat, pozwoliło bohaterce na ucieczkę od „żywych tajemnic” jej własnego życia i mężczyzny, do którego się zwraca.

W ten sposób przeszliśmy do następnego zagadnienia, wymagającego wnikliwości interpretacyjnej, dotyczącego relacji pomiędzy postaciami pojawiającymi się w utworze, bo przecież osoba mówiąca, postać z obrazu i adresat wypowiedzi nie są jedynymi bohaterami wiersza. Szczególnej uwagi wymagała postać znajdująca się w domu, w którym „dzieją się historie nie namalowane”; postać, której na obrazie przecież nie ma, będąca w pewien sposób wynikiem wyobraźni kobiety mówiącej w wierszu. Tutaj zatem przedmiotem uwagi stawały się relacje między kobietami i mężczyznami pojawiającymi się w utworze. Relacja między adresatem wypowiedzi a osobą mówiącą w wierszu, omówiona w poleceniu wcześniejszym, była niezbędna do interpretacji postaci znajdującej się w domu. Uczniowie uzupełniali ją stwierdzeniem, iż mężczyzna, do którego kobieta się zwraca bezpośrednio, nie ma dostępu do jej prywatnej rzeczywistości w obrazie („Choćbyś zawołał, nie usłyszę / a choćbym usłyszała, nie odwrócę się”, „Choćbyś zabiegł mi drogę, / [...] minę cię samym skrajem przepaści cieńszej niż włos”). Natomiast, jak słusznie zauważali, kościsty mężczyzna znajdujący się w domu jest wynikiem jej wyobraźni. W ten sposób ich zdaniem kobieta kreuje sobie w obrazie idealny odpowiednik jej nieidealnego partnera realnego, od którego postanowiła uciec w dzieło sztuki.

Kolejnym etapem uczniowskiej pracy była analiza obrazu domu pojawiającego się na końcu utworu: z jakiej perspektywy się o nim mówi, jakich informacji dostarcza sam tekst. Wnioski z tego zadania posłużyły do wykonania

²⁴ Podobne rozwiązanie przyjęła Anna Wiercińska w swojej propozycji pracy lekcyjnej z wierszem Szymborskiej. Por. A. Wiercińska, *Historie nie namalowane – sztuka czy rzeczywistość?*, „Warsztaty Polonistyczne” 1998, nr 3, s. 20–24.

rysunku wnętrza wyobrażonego budynku, jego przekładu intersemiotycznego²⁵, gdyż jego wygląd opisany jest w wierszu, bohaterka obrazu widzi ten dom i my także mogliśmy go zobaczyć. Natomiast to, co znajduje się za jego drzwiami, powstało już w jej wyobraźni, której przykładowe uczniowskie wizualne reprezentacje wyglądały następująco:



Praca niepodpisana, kl. IV technikum



Łukasz, kl. IV technikum

²⁵ O roli przekładu intersemiotycznego w edukacji polonistycznej przy pracy z wierszem Szymborskiej pisze Barbara Myrdzik: *Plakat jako technika przekładu intersemiotycznego* [w:] *Od teatru żaków do Internetu: o edukacji humanistycznej w szkole*, red. B. Myrdzik, Lublin 2003, s. 85–94.

Wszystkie graficzne realizacje wnętrza tego pomieszczenia zostały narysowane przez uczniów w bardzo podobny sposób. Większość z nich, zgodnie z tekstem, wyodrębniła takie elementy wnętrza, jak: kot na ławie, okno, dzban, mężczyznę siedzącego przy stole i reperującego zegar. Na jednej z fotografii widać nawet promienie świetlne, będące przełożeniem na rysunek fragmentu: „słońce pada na cynowy dzban”.

Jeśli kobieta z koszykiem, białym czepkiem i żółtą spódnicą nie wywoływała skojarzeń z malarstwem Jana Vermeera, którego bohaterki płócien „pochylają się nad robotą koronek, czytają listy, trzymają kieliszek wina, często nawet noszą identyczne białe czepeczki i żółte, obszyte futerkiem kubraczki domowe”²⁶, to nawet nieoczytanego odbiorcę sztuki owo osobliwe ujęcie wnętrza domu mogło przenieść do wnętrza Vermeerowskich. Specyficznie padające światło, rozświetlające dłonie i twarze kobiet lub przedmiot będący obiektem ich pracy to cechy charakterystyczne jego prac – chociażby *Mleczarki*, *Czytającej list czy Koronczarki*.

Pejzaż umożliwiał zatem wprowadzenie młodych odbiorców w krąg wtajemniczonych w meandry sztuki i niewidocznego wprost kontekstu, poprzez pozorną przerwę w interpretacji wiersza na rzecz obrazu *Ważącej perły* Vermeera. Uczniowie bez trudu opisywali tytułową kobietę ważącą perły, zwracając uwagę na wykonywane przez nią czynności. Wyodrębnili klejnoty na stole, przedmioty znajdujące się wokół postaci. Zwrócili uwagę na skupienie kobiety, którego świadectwem miała być spuszczone głowa i skierowane na stół oczy. Dostrzegli światło padające z okna, rozświetlające twarz i dłonie kobiety. Pokusili się nawet o stwierdzenie, iż dzięki światłu uzyskano efekt zatrzymania czasu – podobnie jak w utworze Szymborskiej. Podjęli się też swoistej gry z tekstem. Ponowne odczytanie utworu po wykonaniu rysunku sprawiło, że odkrywali z niemalą satysfakcją tekst w innym tekście. W rezultacie uczniowskie poszerzanie kręgu odbiorczych „wtajemniczeń” miało charakter niejako naturalny, realizując założenia kierowanej przez nauczyciela uczniowskiej lektury intertekstualnej, o której czytamy u Janus-Sitarz:

Nauczyciel powinien być świadomy ograniczonych doświadczeń i kompetencji czytelniczych swoich uczniów. Jego zadaniem jest nie tyle bazować na tych doświadczeniach, ile je – poszerzać, ukazując jednocześnie korzyści płynące z bogatszych kompetencji. Aby tego dokonać, polonista musi aranżować sytuacje, w których uczeń odczuje satysfakcję z przynależności do kręgu „wtajemniczonych”, rozpoznających kody kultury. Temu celowi służą podsuwane uczniom teksty, w których dostrzeże on istniejące między nimi relacje: rozpozna podobieństwa, transformacje, zniekształcenia, dyskusje, kontrowersje²⁷.

W testowanym narzędziu dydaktycznym uczeń rzeczywiście poczuł się badaczem, który sam odnajduje i rozpoznaje relacje intertekstualne.

²⁶ M. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław 1988, s. 269.

²⁷ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze intertekstualnej...*, s. 347.

Kolejnym zadaniem było określenie charakteru tego nawiązania, poprzez polecenie porównawcze uczniowskich rysunków wykonanych na podstawie wiersza i sposobu przedstawienia wnętrza przez malarza. Zdaniem uczniów nie było wątpliwości, że takie przedstawienie sceny w wierszu nie jest przypadkowe, ale świadomie zamierzone. Byli pewni, że Szymborska musiała być zainspirowana twórczością Vermeera²⁸. Dowodził tego każdy element przestrzeni, który utrwalili. Poza jednym: na ich rysunkach znajdował się mężczyzna, a nie kobieta. Szukając odpowiedzi na pytanie, z jakiego powodu Szymborska umieściła w wierszu mężczyznę, przedstawiano najczęściej dwie, niesprzeczne z tekstem, hipotezy: a) kobieta kreuje sobie idealnego partnera, lepszego od realnego – tego, od którego ucieka; b) bohaterka nie potrafi wyobrazić sobie świata bez mężczyzny, dlatego nawet kiedy dokonuje ucieczki ze swojego życia, w nowym świecie stwarza sobie następnego. Towarzyszącym temu problemem był związek bohatera z zegarem i określeniem „kościsty”.

Zastanawiano się nad symbolicznym znaczeniem zegara, jego związkiem z czasem, powodami jego metaforycznej „naprawy”. Zdaniem uczniów mężczyzna miał naprawiać czas, żeby przywrócić kobietę jej realnemu życiu, tym bardziej że jego „kościstość” przypominała o śmierci. Argumentowali, iż „mężczyzna naprawia czas w obrazie, aby przypomnieć bohaterce żyjącej w iluzji, że jej prawdziwy czas mija i lepiej go wykorzystać niż trwać w tym złudzeniu”.

Na końcu postawiono przed młodzieżą problem wieńczący ich wysiłek analityczno-interpretacyjny, zbierający wszystkie dotychczasowe rozpoznania, wynikające z refleksji nad dziełami sztuki: „Co wobec tego nam, zwykłym ludziom, daje sztuka? Co nam może odbierać? W swojej wypowiedzi weź pod uwagę także inne dziedziny sztuki, nie tylko malarstwo”. Warianty ich odpowiedzi były różne. Poniżej przywołuję te najbardziej interesujące:

Nam, zwykłym ludziom, sztuka daje możliwość ucieczki od rzeczywistości. Czujemy często pewien rodzaj wrażliwości, utęsknienia za stworzonym przez sztukę światem. Zapominamy o złych przeżyciach, których doświadczyliśmy w przeszłości, żyjemy chwilą. Podczas słuchania muzyki, czy oglądania spektaklu na próbę wystawiane są nasze emocje. To od nich zależy, czy sztukę zapamiętamy na długo, czy będziemy o niej wspominać w przyszłości. Sztuka zmusza do rozwoju intelektualnego. Musimy głęboko się skupić, aby trudny spektakl czy film psychologiczny zrozumieć.

Ponadto sztuka odbiera nam poczucie czasu. Wgłębiając się dalej w czas trwania filmu lub słuchania muzyki, czas przelatuje niczym niespełniona myśl. [Wojtek, kl. IV technikum]

Sztuka daje zwykłym ludziom ucieczkę od zwykłej, szarej rzeczywistości. Przeciętny człowiek jest zatroskany, zmartwiony oraz zestresowany często sytuacją materialną bądź sprawami rodzinnymi, natomiast zgłębianie sztuki może dać mu ukojenie. Czytanie poezji uczy wrażliwości i rozwija naszą emocjonalność. Słuchanie muzyki

²⁸ Zapis fascynacji Szymborskiej Vermeerem znajduje się nie tylko w jej poezji, ale także we wspomnieniach innych o poetce: *Zachwyt i rozpacz. Wspomnienia o Wisławie Szymborskiej*, wybór, red. i oprac. A. Papińska, Warszawa 2014, s. 191–192, 255–256 (wspomnienia Katarzyny Kolendy-Zaleskiej i Wojciecha Ligęzy).

po ciężkim dniu pracy może zrelaksować, a zatracenie się w ulubionej książce sprawia, że opuszczają nas negatywne emocje. Z drugiej strony człowiek bardzo wrażliwy może zostać pochłonięty przez sztukę i przestanie on postrzegać rzeczywistość. Może spowodować tzw. życie „z głową w chmurach”, co w realnym życiu poprowadzi nas do samozagłady. [Kacper, kl. IV technikum]

Dzięki sztuce mogę spędzić czas wartościowo bez konieczności kontaktu z ludźmi. Myślę, że sztuka w dużym stopniu rozwija wyobraźnię człowieka. Sztuka za pomocą obrazów i dzieł pisanych jest w stanie konserwować historie autora, miejsca czy zdarzenia. Sama idea jej jest natchnieniem dla duszy i umysłu. Jednak nadmiar sztuki może sprawić, iż człowiek może się zatracić w świecie fantazji, nie odróżniając fikcji od realizmu. Kultura nie zawsze ma dobry wpływ na człowieka, gdyż niektóre dzieła mogą sprawić, iż umysł człowieka degraduje się i popada w np. kult jednostki. [Aleks, kl. IV technikum]

Sztuka daje nam wzorce, piękno, autorytet. Możemy się nią inspirować, daje radość. Rozwija wyobraźnię. Dzięki niej możemy się poczuć jak w np. obrazie, na który właśnie patrzymy. Daje również możliwość oderwania się od zwykłej, szarej codzienności, rutyny. Sprzyja rozwojowi intelektualnemu człowieka. Ale może nam odebrać także realne spojrzenie na świat, gdy zagłębimy się w taki arkadyjski świat, zapominamy o rzeczywistości. [Jakub, kl IV technikum]

Szkolne doświadczenie *Pejzażu* wskazuje, że jest to propozycja szczególnie atrakcyjna dla klas starszych. Uczniowskie zaangażowanie w lekcję świadczy natomiast o tym, że szkoda byłoby tę propozycję zamykać w jednej jednostce lekcyjnej. Na to też zwrócili uwagę nauczyciele w ankiecie. Podkreślali też, że propozycja jest atrakcyjna ze względu na możliwość wykorzystania różnych tekstów kultury, w wyniku czego uczeń kształci wiele umiejętności i dostrzega wzajemne przenikanie się różnych dziedzin sztuki. Ponadto taka lekcja tworzy możliwość pokazania, jakie są związki sztuki z życiem człowieka. Propozycja wydaje się również bardzo atrakcyjna dla młodzieży: uczniowie bardzo chętnie uczestniczyli w lekcji, wypowiedzieli się – w opinii testującej i mojej – dojrzałe i mądrze. Niemniej jest to lekcja, co podkreślali testujący, która „wymaga wnikliwości w analizowaniu tekstów kultury, wiedzy teoretycznoliterackiej [...]. Pozwala uczniom na uświadomienie nie tylko, jakie są zalety sztuki, ale też niebezpieczeństwa związane z tzw. sztuką popularną, niską”. Powyższa nauczycielska wypowiedź, dotycząca niebezpieczeństw związanych z obcowaniem wyłącznie ze sztuką masową, jest efektem lekcyjnej dyskusji, kiedy to uczniowie (mimo że nie dali temu wyrazu w wypowiedziach pisemnych) problem „ucieczki” od realnej rzeczywistości przełożyli na własne doświadczenia, a więc na takie dziedziny aktywności i kultury, w których najczęściej uczestniczą, przekładając sytuację z wiersza na refleksje dotyczące muzyki popularnej, *reality show*, prasy brukowej, wskazując na negatywne konsekwencje wynikające z obcowania wyłącznie z popkulturą. Trzeba podkreślić, że ten wątek poruszyli sami, bo wynikał z ich niepokojów i wątpliwości. W ten sposób dowiedli, że nie są tylko bezmyślnymi użytkownikami kultury masowej, w której są mimowolnie zanurzeni. Okazuje się, że pragną rozmawiać o tym, co trudne i skomplikowane, jeśli tylko stworzy im się sytuację do takiej rozmowy.

Maria Szoska
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański

Przeciw nieobecności. Film w strategiach interpretacyjnych

Filmowa szansa dla polonisty

Zgadzam się z poglądem Witolda Bobińskiego podkreślającego konieczność redefinicji przedmiotu „język polski” i za jego najważniejszą funkcję uznaję wprowadzenie młodego człowieka w sferę kultury z całym jej wewnętrznym bogactwem i zróżnicowaniem¹. Z tego właśnie powodu należy na lekcjach języka polskiego nie tylko omawiać literaturę piękną, ale również analizować i interpretować filmy. Jednakże, jak pokazują rozmaite badania² czy raporty, film jest przeważnie nieobecny w szkole, a jeśli się pojawia, nie jest traktowany poważnie³. Pogłębiona lektura tekstów kultury praktycznie w szkole nie istnieje. To już wiedza powszechna, że lektura literatury jest w szkole (podobnie jak na uniwersytecie) nieobecna, wyparta przez komentarze, omówienia, streszczenia⁴. Równie – albo nawet bardziej – nieobecna jest podmiotowa lektura tekstów kultury. W tym wypadku jednak nie dlatego, że została wyparta przez komentarze, ale dlatego po prostu, że jest powierzchowna. Albowiem właśnie film bywa traktowany jako zastępnik dzieła literackiego albo – co gorsza – jego streszczenie⁵.

¹ W. Bobiński, *Oswoić, poznać, przyjąć. Film jako przestrzeń polonistycznych spotkań z Innym i innością* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014, s. 100.

² Por. na przykład K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa 2015.

³ Por. A. Litorowicz, P. Majewski, *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”*, Warszawa 2011.

⁴ Por. K. Koziół, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 26–33, 125–131. Ta sytuacja nie dotyczy jedynie dydaktyki, pisał o tym George Steiner we *Wtórny mieście*. Wskazuje on, że bezpośredni kontakt z dziełem sztuki został zaburzony przez niekontrolowany rozrost tekstów pobocznych – interpretacji (oraz nieskończonych łańcuchów interpretacji interpretacji), gąszcz aneksów, labirynt komentarzy. Pod stertami komentarzy i komentarzy do komentarzy znikają źródłowe utwory. Dotyczy to zarówno literatury, jak i dzieł sztuki (G. Steiner, *Wtórne miasto* [w:] *Rzeczywiste obecności*, przeł. O. Kubińska, Gdańsk 1997, s. 7).

⁵ Jako ilustracja tezy wypowiedź nauczyciela: „Jeśli chodzi o lektury, to próbujemy niektórych uczniów zmusić, żeby chociaż film obejrżeli, bo szanse, przynajmniej w ich przypadku, że zajrzą do streszczenia są zerowe. Wobec czego jak się ich posadzi, to film obejrzą i coś kojarzą na takiej zasadzie” (A. Litorowicz, P. Majewski, *Edukacja filmowa w polskiej szkole...*, s. 7).

Przywrócenie podmiotowego charakteru odbioru tekstów literackich i tekstów kultury jest więc wyzwaniem dla współczesnej dydaktyki. Przy czym nie chodzi jedynie o odbiór na poziomie emocjonalnym, ale o pogłębienie umiejętności związanych z uczniowską refleksją o utworze będącym przedmiotem ich emocji i przeżyć. Tylko wówczas bowiem film może stać się prawdziwie obecny na lekcjach polskiego, a ponadto okazać się doskonałym materiałem wspomagającym kształcenie umiejętności interpretacyjnych uczniów w ogóle.

Jak wskazują badacze, odniesienia do poststrukturalistycznych strategii interpretacyjnych rzadko kiedy pojawiają się w propozycjach narzędzi filmowych skierowanych do nauczycieli⁶, dlatego chciałam choć częściowo tę edukacyjną lukę wypełnić. Przy wyborze tekstów kierowałam się zasadą, aby były to dzieła jeszcze, że się tak wyrażę, niewchłonięte przez maszyny wydawnicze i związane z programem nauczania języka polskiego poszczególnych etapów edukacyjnych. Zależało mi bowiem na tym, by były również dla nauczycieli przydatne. Zdecydowałam się na cztery filmy: *Małego Księcia* (Mark Osborne, 2015), *Kamienie na szaniec* (Robert Gliński, 2014), *Papuszę* (Joanna Kos-Krauze, Krzysztof Krauze, 2013) i wreszcie *Body/Ciało. Czy jest coś więcej* (Małgorzata Szumowska, 2015). Przyjęłam założenie, że konkretny film (fabularny, animowany) lub jakiś jego paratekst może stać się podstawą szerszych działań interpretacyjnych, pogłębiających rozumienie poznanego tekstu. Wyjątkiem były narzędzia dotyczące *Małego Księcia* – opierające się głównie na tekście literackim. Tylko jedna propozycja przygotowana w ramach tego zestawu miała filmowy i zarazem intertekstualny charakter. Do każdego tekstu opracowałam wiązki zadań podporządkowane trzem różnym pozastrukturalistycznym strategiom interpretacyjnym. Wybór poszczególnych strategii narzucał niekiedy sam film lub tekst, jego wewnętrzna organizacja, ale też potrzeba ukazania różnych możliwości lekcyjnej pracy, jakie nauczyciel może wykorzystać. Żadna z zastosowanych w narzędziach strategii nie wystąpiła w formie czystej, gdyż jak słusznie zauważyli autorzy *Sztuki interpretacji*, na taką czystość nie pozwala sytuacja lekcyjna; ponadto niekiedy zastosowano elementy różnych strategii, by w ten sposób przyjąć rozmaite perspektywy oglądu⁷. Każdą z tych strategii scharakteryzowałam krótko w „Komentarzu

⁶ Bogusław Skowronek zwraca uwagę na „anachronizm metodologiczny” zawarty na przykład w propozycjach metodycznych opracowanych przez „Filmotekę Szkolną” (flagowy programu Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej), argumentując: „Analizy strukturalistyczne święcące niegdyś triumfy w polskiej dydaktyce (w latach 80. i 90. XX wieku), dziś – po przełomie kognitywnym, zwrotach kulturowym i performatywnym – są skrajnie nieadekwatne jako metody interpretowania jakichkolwiek tekstów kultury – przede wszystkim gubią egzystencjalny i antropologiczny wymiar obrazu filmowego, nie docierają do znaczeń, które są nadawane przez jednostkę w trakcie indywidualnego odbioru” (B. Skowronek, *Kilka uwag o edukacji filmowej (w kontekście kultury partycypacji)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” 2014, VI, s. 48).

⁷ D. Szczukowski, G. Tomaszewska, *Sztuka interpretacji a lekcja języka polskiego. Uwagi wstępne* [w:] *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. D. Szczukowski, G. Tomaszewska, Gdańsk 2014, s. 14.

wstępny” dla nauczyciela, zwracając uwagę na te jej aspekty, które zostały szczególnie uobecnione w koncepcji lekcyjnej. Ponadto narzędzia zostały opatrzone bibliografią, dzięki której nauczyciele mogli pogłębić podjęty w komentarzu temat.

Narzędzia zbudowane na podstawie *Małego Księcia* wykorzystywały takie strategie, jak hermeneutyka, krytyka feministyczna i intertekstualność. Tytuł filmu Osborne’a bezpośrednio nawiązuje do utworu de Saint-Exupéry’ego, jednak nie jest to typowa adaptacja. Twórcy filmu opowieść o Małym Księciu wpisali we współczesną historię. Nie zdradzając ducha tekstu Saint-Exupéry’ego, uaktualniają go. Zresztą żywotność *Małego Księcia* potwierdza jego wpływ na kulturę i popkulturę oraz literackie nawiązania⁸. Zdaniem francuskiego historyka i socjologa Roberta Escarpita, autora *Literatury i społeczeństwa*, cechą dzieła literackiego jest jego „podatność na zdradę”. Literatura posiada taką dysponowalność, iż można spowodować, „by nie przestając być sobą, mówiła w odmiennej sytuacji historycznej coś innego, niż mówiła to w sposób jawny [...] w sytuacji historycznej, w której powstało”⁹. Dzieło literackie zdradza zatem twórczo swego autora i pierwszych czytelników (repcja w kontekście macierzystym) z odbiorcami żyjącymi w innych przestrzeniach historycznych, społecznych, kulturowych. „Twórcza zdrada”, pojmowana jako zdolność generowania przez dzieło ciągle nowych znaczeń, jest traktowana we współczesnym literaturoznawstwie jako podstawowa cecha specyfiki literatury. Podatność na twórczą zdradę stanowi nadto – w pewnej mierze – kryterium wartości literackiej utworu; dzieła „wieczne żywe” to utwory, które bardziej niż inne nadają się do „zdradzania” i które są wciąż „zdradzane”. „Można powiedzieć tylko tyle – że utwór jest tym bardziej literacki – czyli literacko «dobry» – im bardziej trwała i rozciągała jest jego przydatność na zdradę, czyli jego zdolność komunikowania”¹⁰ – przekonuje Escarpit.

Książka Saint-Exupéry’ego bywa omawiana w szkole zazwyczaj za pomocą dwóch kluczy: biograficznego i symbolicznego. Za pomocą „kluczy” wziętych z życia pisarza tłumaczy się postać róży, stawiając znak równości pomiędzy nią a Consuelo Suncin, żoną pisarza. Taki sposób odczytania relacji Mały

⁸ Kontynuację *Małego Księcia* stanowi utwór *Le petit Prince Retrouve* Jeana-Pierra Davidtsa (polskie wydanie: *Mały Książę odnaleziony*, przeł. J. Guze, Warszawa 2000) czy *The Return of the Young Prince* Alejandra Guillemo Roemmersa (polskie wydanie: *A.G. Roemmers, Powrót Młodego Księcia*, przeł. A. Walulik, Warszawa 2011). Zainteresowanych tematem intertekstualnego fenomenu *Małego Księcia* w kontekście tych dwóch pozycji odsyłam do tekstu Dominika Borowskiego (*Literackie nawiązania do Małego Księcia Antoine’a de Saint-Exupéry’ego – spojrzenie intertekstualne* [w:] *Teksty kultury w edukacji polonistycznej i refleksji badawczej*, red. Z. Ożóg-Winiarska, Kielce 2014, s. 41–54).

⁹ Por. R. Escarpit, *Literatura i społeczeństwo* [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 3, red. H. Markiewicz, Kraków 1976, s. 235.

¹⁰ Tamże. Por. również J. Lalewicz, *Mechanizmy komunikacyjne „twórczej zdrady”*, „Teksty. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 1974, nr 6 (18), s. 70–89.

Książę – Róża pojawia się w wielu opracowaniach metodycznych¹¹. Jako kontekst interpretacyjny w kluczu biograficznym podaje się również fakt, że książka zainspirowana była wypadkiem lotniczym, z którego autor cudem uszedł z życiem. Natomiast kluczem symbolicznym (jak również symboliczno-biblijnym¹²) odczytuje się wędrówkę Małego Księcia po poszczególnych planetach¹³. Symbolicznie ujmuje się także jego przyjaźń z lisem¹⁴. Poszukując nowych sposobów na lekcyjną pracę z lekturą, sięgnęłam do filmu Marka Osborne'a. W ten sposób chciałam uniknąć powtarzalności działań lekcyjnych, które mogą banalizować wymowę utworu czy sprowadzić go do niepoddawanej refleksji zbioru złotych myśli¹⁵. Zaproponowałam więc wyjście od strategii hermeneutycznej, pozwalającej wprowadzić ucznia w świat tekstu *Małego Księcia* i nakreślić horyzont oczekiwań wobec dzieła, by potem przejść do spojrzenia na tekst (czy jego fragment) przez pryzmat relacji Małego Księcia i Róży. Spojrzenie na tę relację poprzez oświetlenie jej krytyką feministyczną, a później strategią intertekstualną pozwoliło moim zdaniem uwypuklić marginalizowaną dotąd postać Róży. Zwrócili na to uwagę testujący narzędzia nauczyciele, wskazując, że nigdy nie patrzyli na *Małego Księcia* z perspektywy bohaterki.

Kolejne trzy narzędzia oparłam na *Kamieniach na szaniec* Roberta Glińskiego. *Kamienie na szaniec* są lekturą nietypową w tym sensie, że – jak wynika z badań Zofii Zasackiej – należą do pozycji najczęściej czytanych, do tego równie chętnie przez dziewczęta, jak i chłopców¹⁶. Trudno więc pominąć milczeniem adaptację szkolnej lektury, zwłaszcza że oglądanie nowości (choć dziś *Kamienie* już do tej kategorii się nie zaliczają) jest utartym zwyczajem. W wypadku tego konkretnego dzieła namysł nad relacją adaptacja–oryginał

¹¹ M.in. w scenariuszach lekcyjnych Elżbiety Ziolo i Krzysztofa Wiatra zatytułowanych *Mały Książę, czyli o doświadczaniu istnienia w drodze* (Metodyczna Biblioteczka „To lubię”, Kraków 2001).

¹² Po takie rozwiązanie sięgnął Enzo Romeo, włoski uczony. Romeo przyłożył tekst *Małego Księcia* do Biblii i odtworzył w dziele Exupéry'ego fragmenty Księgi Mądrości, Pieśni nad Pieśniami, Księgi Psalmów, Ewangelii – szczególnie Kazania na Górze i Ośmiu Błogosławieństw, a przede wszystkim męki i śmierci Chrystusa. Zdaniem włoskiego badacza Mały Książę to Chrystus, a róża to Bóg ojciec.

¹³ Planeta Króla – żądza władzy, Próznego – pychy, Pijaka – symbol uzależnienia, Bankiera – żądy posiadania, Latarnika – pracoholika, Geografa – pseudonaukowca. Taką ścieżkę interpretacyjną wytycza Cecylia Ratajczak, autorka scenariuszy do *Małego Księcia* proponowanych przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, dostępnych na stronie internetowej wydawnictwa.

¹⁴ Por. L. Adrabińska-Pacula, A. Hącia i in., *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum, kl. 3*, Warszawa 2015, s. 200–2002. Tutaj rozdział poświęcony przyjaźni Małego Księcia z lisem.

¹⁵ Por. na przykład *Mały Książę. Złote myśli*, przeł. H. Woźniakowski, Kraków 2016, albo *Mały Książę. Kolorowanka z sentencjami*, przeł. P. Klejnowska, Ożarów Mazowiecki 2016.

¹⁶ *Kamienie na szaniec* są najczęściej rekomendowaną lekturą, jaką młodzież poleca swoim rówieśnikom do przeczytania swoim rówieśnikom. Zofia Zasacka, *Co czytają gimnazjaliści?*, www.ebib.pl/2004/54/zasacka.php (dostęp: 15.05.2016).

ma duże znaczenie, gdyż książka Kamińskiego opowiada o prawdziwych wydarzeniach i osobach. Uznałam, że przy wszystkich swoich słabościach adaptacja Glińskiego może skłonić ucznia do wnikliwszej lektury książki, do zadawania pytań o historię i poszukiwania na nie odpowiedzi. W pierwszej wiązce, zatytułowanej *Jak współistnieją umarli i żywi? 4.30 Dawida Podsiadły*, zaproponowałam zastosowanie strategii intertekstualnej. Celowym zabiegiem producentów filmu Glińskiego było zaangażowanie do jego promocji Dawida Podsiadły, który skomponował do filmu utwór 4:30. Inspiracją do jego napisania było aresztowanie „Rudego” o tytułowej godzinie 4:30 nad ranem. Intertekstualne odwołania tekstu i wideoklipu do książki Kamińskiego, a przede wszystkim filmu Roberta Glińskiego postanowiłam poprowadzić w stronę rozważań natury etycznej. Wybory filmowych postaci wymykają się przecież jednoznaczemu osądowi. W swojej wersji opowieści Dawid Podsiadły również nie stawia gotowych tez, ale prowadzi z odbiorcami dialog i namysł nad losem Rudego, dopisując do opowieści Glińskiego epilog.

W kolejnym narzędziu, zatytułowanym *Ze spiżu czy z krwi i kości? Dekonstrukcja mitu*, zaproponowałam refleksję nad wizją historii opowiedzianą przez Glińskiego, wykorzystując do tego strategię dekonstrukcji. Twórcy zapowiadali *Kamienie* jako historię poświęcenia, oddania i patriotyzmu młodych Polaków. Gliński musiał się zmierzyć z oczekiwaniami społecznymi, szczególnie harcerzy. Jeszcze przed premierą filmu rozgorzała gorąca dyskusja¹⁷. Dzieło reżysera spotkało się ze zdecydowaną krytyką prawniczej prasy¹⁸ (w obronę film wzięła natomiast grupa łódzkich badaczy, czego efektem jest książka-monografia *Kamienie i szaniec* napisana pod redakcją filmoznawczyni Małgorzaty Jakubowskiej)¹⁹. Uznano, że Gliński szkaluje obraz harcerzy oraz bohaterów *Kamieni na szaniec*, przedstawiając ich jako niedojrzałych, skłonnych do brawury i miłosnych uniesień chłopców. Padały również zdania o fałszowaniu historii. Podjęłam się więc ukazania, w jaki sposób Gliński dekonstruuje mit, nie podważając zarazem jego prawdziwości.

Poza zarzutami o fałszowanie historii duże emocje budziła wśród widzów, krytyków i czytelników prozy Kamińskiego sfera obyczajowa ukazana na ekranie oraz dosłowność w ukazywaniu przemocy. W kolejnym narzędziu skupiłam się właśnie na tym problemie. W wiązce *Ciało Rudego: O sile słowa i obrazu filmowego* skonfrontowałam siłę oddziaływania słowa i obrazu filmowego

¹⁷ Film został ukończony 11 lutego, natomiast już 9 lutego Rada Fundacji Harcerstwa Drugiego Stulecia wystosowała list otwarty, w którym zarzuca Glińskiemu: nierzetelne przedstawienie realiów historycznych okupowanej Polski, fałszywe portrety bohaterów i motywacji ich działania, zniekształcenie postaci hm. Stanisława Broniewskiego „Orszy” (www.zhr.pl/stanowisko-w-sprawie-filmu-kamienie-na-szaniec/#more-3246, dostęp: 1.07.2017).

¹⁸ Wystarczy przytoczyć znaczące tytuły recenzji: *Ekranizacja „Kamieni na szaniec” budzi niesmak* (niezależna.pl), *Film Glińskiego „Kamienie na szaniec” jest sprzeczny z prawdą i podważa etos Szarych Szeregów* (fronda.pl), *„Kamienie na szaniec”. Harcerski etos w krzywym zwierciadle* („Nasz Dziennik”).

¹⁹ *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, red. M. Jakubowska, Warszawa 2015.

(drastyczne sceny przesłuchania Rudego). Swoją koncepcję cielesnego odbioru filmu zbudowałam na poglądzie Vivian Sobchack, która podważyła fundamentalne założenia teorii filmu, takie jak oczywistość aktu widzenia i funkcjonowania filmu jako przedmiotu do oglądania. Zdaniem Sobchack choć słowo „widz” wiąże się z widzeniem, percepcja nie jest jedynie aktywnością wzrokową. Według niej widz jest kinestetycznym podmiotem doświadczającym filmu całym ciałem. Sobchack stwierdziła, że obrazy nie tylko są ruchome, ale także poruszające. Kino według niej „dotyka nas” w sposób bliski bezpośredniości, a seans jest multisensorycznym doświadczeniem²⁰. Badaczka uważa, że za pośrednictwem zmysłu wzroku i słuchu uruchomiamy pozostałe bodźce zmysłowe, stając się kinestetycznym podmiotem doświadczającym filmów całym ciałem. Cieleśność bohaterów przypomina nam o własnej cieleśności, a nawet w czasie projekcji staje się naszą cieleśnością, a nie jedynie obrazem czy reprezentacją. Co jednak się dzieje, gdy cieleśność bohatera odczuwana w czasie projekcji staje się trudnym doświadczeniem? Namysł nad cielesnym odbiorem filmu, obecny w narzędziu *Ciało Rudego: O sile słowa i obrazu filmowego* skierowałam na tor rozważań o potrzebie granicy w ukazywaniu przemocy.

Kolejne trzy narzędzia opracowałam do *Papuszy* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego, filmowego eseju przynależącego do kina antropologicznego. Jak zauważają znawcy, filmy antropologiczne opierają się na kategorii „Innego”.

Rozróżnienie „my” (naturalizowana kultura centrum) – oni (marginalizowana kultura peryferii) antropologia kulturowa ciągle postrzega jako fundamentalne rozróżnienie społeczne służące identyfikacji grupowej i określaniu własnej tożsamości, bowiem sobą można się stać dopiero w relacji z „innymi”²¹.

Podział na „swoich” i „innych” (obcych) jest więc podstawowym mechanizmem kształtującym relacje między grupami. Kto jest jednak „swoim”, a kto „innym” w filmowej *Papuszy*? Problem ten poddałam refleksji w narzędziu *Swój i obcy – różne spotkania z Innym*, odwołując się do eseju Michała P. Markowskiego *Obcość, odmienność, przekład*. Poza wspomnianym już spotkaniem z Innym przygotowałam jeszcze dwa inne narzędzia. W propozycji *Papusza – dekonstrukcja biograficznej narracji* skupiłam się na sposobie opowiedzianej historii. Rwana narracja i nielinearnie ukazana biografia romskiej poetki mają bowiem moim zdaniem oddać kłopot z odtworzeniem biografii Papuszy, a zarazem pozwoliły twórcom wpisać w tekst filmowy problemy egzystencjalne. Film Krauzów nie jest typowym obrazem biograficznym, podobnie

²⁰ Por. M. Stańczyk, *Zmysłowa teoria kina, Vivian Sobchack i sensuous theory*, „Ekran” 2015, nr 3/4, s. 25–26.

²¹ B. Skowronek, *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej: studia, szkice, interpretacje*, Kraków 2011, s. 56–57. W książce badacz omawia twórczość Tony’ego Gatlifa, jak zauważa: jedynego reżysera na świecie opowiadającego o kulturze romskiej jej własnym językiem. Krauzowie dołączyli do tego grona. W *Papuszy* zagrało bowiem stu osiemdziesięciu Romów z okolicy Olsztyna, Ostródy i Elku. Nakręcili również film w języku romskim: aż 80 procent dialogów mówionych jest w dialekcie północnowschodniej odmiany języka romani.

zresztą trudno życiorys Bronisławy Wajs określić jako typowy. Zdaniem Magdaleny Machowskiej, badaczki losów i twórczości Papuszy, biografia poetki ma charakter na wpół wspomnieniowy, a na wpół zmitologizowany²². Kluczową funkcję pełni tu kategoria nierozstrzygalności, wpisana zarówno w strukturę, jak i fabułę dzieła²³. Krauzowie dokonują procesu dekonstrukcji, rozsypując porządek narracji biograficznej. Uświadamiają niemożność łatwego scalenia tej historii, zwłaszcza że bohaterka tych działań nie ma głosu w tym procesie i w moim scenariuszu właśnie ten problem postanowiłam zaakcentować. Prowadząc ucznia przez etyczny gąszcz sytuacji, w jakich znajduje się Papusza, założyłam, że podejmą wysiłek i obdarzą narrację uwagą.

Z kolei w następnym narzędziu, *Świat zatrzymany w kadrze – hermeneutyczna antropologia obrazu*, postanowiłam pokazać, jak znaczącą rolę odgrywają kadry filmowe, traktując je jako wielopoziomową komunikację autorów z widzami. *Papusza* opowiada o świecie, którego nie ma. Z jednej strony czarno-białe zdjęcia wywołują u widza wrażenie artyzmu, nawet, można by rzec, liryzmu – z drugiej natomiast budują dystans do opisywanej historii. Ten dystans wzmacnia się wraz z upływem akcji i staje się na tyle odczuwalny, że zaczyna coś sam o sobie mówić. W tym momencie właśnie nastawienie hermeneutyczne idzie w sukurs antropologii, pozwalając oglądanym obrazom nadać sens. Ponadto ciekawym wydało mi się skupienie uwagi uczniów, żyjących w multikolorowym świecie obrazów, smartfonów i innych gadżetów, na czarno-białym obrazie.

Kolejne narzędzia oparłam na podstawie filmu *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?* Małgorzaty Szumowskiej. Jak pokazało badanie *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej* w lekturowych wyborach nauczycielskich i tematach lekcji często pomija się zagadnienia interesujące młodzież. Rzadko podejmuje się problemy okresu dojrzewania, konfliktów międzypokoleniowych, równości kobiet i mężczyzn, a już niemal zupełnie nie mówi się o erotyce. Za to, jak wskazuje większość uczniów, co najmniej raz w miesiącu podnosi się temat patriotyzmu²⁴. Co prawda, uwagi te odnoszą się do dydaktyki gimnazjalnej, ale zapewne podobnie sytuacja wygląda w liceum. Dlatego uznałam, że warto z uczniami obejrzeć i zinterpretować

²² M. Machowska, *Bronisława Wajs. Papusza. Między biografiją a legendą*, Kraków 2011, s. 93.

²³ Jak pisze E. Winiecka, do kwestii nierozstrzygalnych, nie tylko na obszarze literatury, należą pytania metafizyczne, np. czym jest prawda, co to jest rzeczywistość. Jest to nierozstrzygalność epistemologiczna wynikająca z natury problemu, nie ze struktury tekstu. „Natomiast w rozważaniach o nierozstrzygalności w proponowanym przez Derridę znaczeniu chodzi o to, co nierozstrzygalne z powodu struktury dzieła, nie zaś z powodu niedostatecznych kompetencji odbiorcy, założeń światopoglądowych ani też z przyczyny rozmaitych możliwości wyobrażeń na temat świata przedstawionego otwieranych przez miejsca niedookreślenia” (E. Winiecka, *Nierozstrzygalność – drugie imię dekonstrukcji*, „Przestrzenie Teorii” 2003, nr 2, s. 119).

²⁴ K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa 2015, s. 11.

film Małgorzaty Szumowskiej, bo pozwala poruszyć nieoczywiste zagadnienia. W *Body/Ciało* występuje ciekawa galeria postaci. W narzędziu *To jest moje ciało – antropologia obrazu filmowego* zaproponowałam spojrzenie na bohaterów z perspektywy ich ciała. Czego możemy się dowiedzieć o postaciach, patrząc na nie z tej strony? O tym, że przyjęta strategia jest uprawomocniona, świadczy przecież nawet tytuł filmu. Z jednej strony mamy twardo stąpającego po ziemi prokuratora, zadeklarowanego ateistę, praktykującego niewiarę także pod względem obrzędowości (nie obchodzi świąt). Niewzruszonego prokuratora, który po oględzinach na miejscu zbrodni nowonarodzonego dziecka zjada ze spokojem flaki, a na pytanie poruszonego asystenta: „Co dzieje się po śmierci z takimi dziećmi” odpowiada niewzruszenie: „Pewnie nic”. Z drugiej zaś Annę, która pracuje jako terapeutka w szpitalu, a po pracy oddaje się spirytystycznym praktykom. Zdaniem Anny zmarli szukają kontaktu z żywymi, by ich pocieszyć po stracie. Kobieta służy zmarłym za medium i – dodajmy – nie uskarża się na brak pracy. Śmierć codziennie przecież zbiera żniwo. Annę znają wszyscy na osiedlu, gdzie mieszka; gdy wychodzi z psem, jedzie windą, co chwila ktoś się jej kłania. Drogi Anny i Janusza Koprowicza przetną się za sprawą jego córki, Olgi, która po przedwczesnej śmierci matki choruje na bulimię. Dziewczyna trafia bowiem do szpitala, gdzie pracuje Anna. Rozchwiana emocjonalnie Olga staje wówczas w sytuacji wyboru: spirytyzm Anny albo zimny racjonalizm Janusza. Właśnie ten wybór staje się przedmiotem analizy w narzędziu *Szumowska a Mickiewicz*. Dialog filmu z *Romantycznością* Mickiewicza pokazuje, że racjonalizm cechujący nasz wiek jest tylko pozorny, a pod powierzchnią płynie zupełnie inna rzeczywistość, mieszka ją ludzie nieumiejący się pogodzić ze śmiercią najbliższych i poszukujący kontaktu z umarłymi. Reżyserka postmodernistycznie bawi się konwencją i bawi się z widzem, jego przewidywaniami. W jej dziele *sacrum* miesza się z *profanum*. Dla przykładu: w święta wielkanocne prokurator Janusz Koprowicz spogląda przez okno i widzi staruszkę przechodzącą przez ulicę. Nagle dobiegają do niej chuligani i oblewają ją wiadrami wody. Widząc to, Janusz wybucha śmiechem. Tak więc ludowa obrzędowość związana z lanym poniedziałkiem w przestrzeni miejskiej przeistacza się w zwykłe chuligaństwo. W kolejnym narzędziu proponuję właśnie spojrzenie na przestrzeń miejską. Pokazywanie pejzażu miasta to przecież konstruowanie znaczeń. W narzędziu *Miasto w lustrze ekranu* spoglądam na miasto i jego mieszkańców, wykorzystując strategię geokrytyczną. Warszawę widzimy z różnych perspektyw, nie tylko poprzez głównych bohaterów. Kamera zatrzymuje się na stacji benzynowej, pokazuje nam dworzec, bloki z wielkiej płyty, nadając im znaczenie. Wyraźnie odczuwamy tkankę miasta, które odgrywa znacznie większą rolę niż tylko zwyczajowego miejsca akcji.

Podsumowując, przedmiotem stworzonych przeze mnie propozycji były więc z jednej strony adaptacje utworów powszechnie znanych w literaturze światowej czy polskiej, zarówno te o dużym stopniu autotelicznej samodzielności ujawnianej wprost (*Mały Książę*), jak i w sposób pośredni (*Kamienie na*

szaniec), poruszające różne problemy egzystencjalne, aksjologiczne (przyjaźń, miłość–wolność, dobro–zło, ale też wybór między równoważnymi wartościami). Z drugiej zaś – film biograficzny (*Papusza*) i dramat (*Body/Ciało. Czy jest coś więcej?*). Lekcje poświęcone *Papuszy* otworzyły uczniów na problematykę inności, często pomijaną lub banalizowaną w społecznym dyskursie. W tym drugim wypadku buduje się albo malownicze, albo koszarne obrazki, w których zamyka się cygańską inność. Żaden z tych sposobów obrazowania nie służy wzbudzeniu empatii czy próbie zrozumienia świata istniejącego obok, a zarazem odległego. *Papusza* nie jest kolorową „pocztówką” z cygańskiego świata, ale filmem o Innej w świecie Innych. I ta podwojona inność bohaterki otworzyła wiele pól uczniowskiej refleksji. *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?* dało zaś szansę na poważną rozmowę o współczesnych relacjach międzyludzkich, o pragnieniu bliskości, ale i o wielkiej potrzebie metafizyki. Potrzebie, która nie jest już zaspakajana przez religię, wiarę, przynajmniej nie w sposób tak jednoznaczny jak kiedyś. Jednak ta potrzeba istnieje i szuka dla siebie form wyrażenia.

Wspomniane filmy i oparte na nich narzędzia uruchomiły wielopoziomową uczniowską refleksję. Z uwagi na ograniczenia edytorskie nie mogę zaprezentować wszystkich omówionych wiązek. Poniżej przedstawiam wiązkę zadań do filmu *Body/Ciało*, która ze względu dialog podejmowany przez reżyserkę z Mickiewiczem budziła największe zainteresowanie uczniów, żywą dyskusję i wnikliwość interpretacyjną ujawnianą w wypowiedziach. Ponadto wyjście od intertekstualnej strategii i poprowadzenie jej w stronę rozważań natury etycznej okazało się bardzo owocne.

Ludzie i duchy. *Body/Ciało* Szumowskiej²⁵

Temat: Kto przyszedł na świat, odejść zeń musi... O śmierci w *Body/Ciało* Małgorzaty Szumowskiej.

Komentarz wstępny

Body. Ciało podejmuje m.in. refleksję na temat śmierci. Szumowska zajmowała się już tym tematem w swojej twórczości, choćby w dokumencie *A czego się tu bać?* (2006) czy w fabule *33 sceny z życia* (2008). *Body. Ciało* udowadnia, że ludowa obrzędowość w wielkiej aglomeracji tylko pozornie znika. W XXI wieku próby nawiązywania kontaktu żywych z umarłymi, choć przybierają inne niż kiedyś formy, wcale nie są rzadkością. Nad betonowymi osiedlami unosi się duch *Dziadów*, a opozycyjność zbudowania z postaci Janusza i Anny

²⁵ Podtytuł nawiązuje do książki Marii Janion *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów* (Warszawa 1991), w której czytamy, że to dzięki romantykom (potem Freudowi) „odsłoniła się podwójność rzeczywistości, w której przebywamy jednocześnie – jakby w mieszkaniu o przechodnich pokojach z otwartymi drzwiami. Swobodne poruszanie się w tych obydwu rzeczywistościach – ludzi i duchów, jawy i snu, zwyczajności i marzenia – jest warunkiem równowagi naszego istnienia” (tamże, s. 5).

żywo przypomina mędrca i Karusię z *Romantyczności* Adama Mickiewicza. W XXI wieku mędrzec jest prokuratorem, a Karusią terapeutka Anna, której ufa zwykły „lud”. Aby w pełni zrozumieć *Body/Ciało*, trzeba na nie spojrzeć w relacji z *Romantycznością*, z którą Szumowska nawiązuje dialog²⁶. Centralną kwestią intertekstualności jest tekst w relacji z innymi, choć ta relacja bywa przez badaczy rozumiana bardzo szeroko lub wąsko (niektórzy rozumieją ją tylko jako morfologiczno-stylistyczny wymiar zależności międzytekstowych). Stanisław Balbus w książce *Między stylami* porządkuje tendencje intertekstualne, rozgraniczając je na: 1. relację tekst–tekst, 2. relację tekst–system (styl, gatunek, tradycja); 3. tekst nieograniczony – labilny horyzont kultury²⁷. Anna Pilch napisała, że aby test literacki zaistniał jako fakt kulturowy, musi zaistnieć w jakiejś przestrzeni kulturowej – na przykład intertekstualnej²⁸. Zdanie to można odnieść to szerzej rozumianego tekstu kultury.

Body/Ciało poprzez swoją tematykę prowokuje do odczytania go w relacji z utworami Adama Mickiewicza. Jaki nowy sens nadaje Szumowska historii opowiedzianej przez Mickiewicza? Po pierwsze, jest to powinowactwo przez przekorę, gdyż w swojej opowieści reżyserka podejmuje intertekstualną grę, wprowadzając element różnicujący. Twardo stąpający po ziemi prokurator, deklarujący i praktykujący niewiarę także pod względem obrzędowości (mówi do Anny: „My nie obchodzimy żadnych świąt. Nie będę urządził żadnych świąt tylko dlatego, że to sobie pani wymyśliła”) pod wpływem dziwnych wydarzeń zawiesza swoją niewiarę w możliwość kontaktu z umarłymi. Ksiądz Andrzej Luter słusznie zauważył: „Janusz raz po raz doświadcza, że nie tylko wiara jest krucha, ale także niewiara jest jak piasek, który może zdmuchnąć lekki powiew wiatru”²⁹. Po drugie, intertekstualne powinowactwo z *Dziadami* Mickiewicza czy *Romantycznością* zaostrza problem równie nierozstrzygalny kiedyś jak dzisiaj: jak współistnieć z umarłymi?

Wydaje się, że intertekstualność *Body/Ciała* do *Romantyczności* jest świadomym wyborem dokonany przez reżyserkę i zarazem współscenarzystkę, choć jak zauważa Michael Riffaterre, intertekstualność jest sposobem czytania³⁰, osadzając tym samym intertekstualność w perspektywie komunikacji³¹. O pożytkach dydaktycznych, jakie może przynieść analiza intertekstualna,

²⁶ Jak zauważa Głowiński, dialogiczność jest pojęciem szerszym niż intertekstualność (kategorię dialogiczności wprowadził do literaturoznawstwa M. Bachtin), nie przeczy to jednak faktowi, że intertekstualność ma zawsze charakter dialogowy (*Intertekstualność, groteska, parabola. Szkice ogólne i interpretacje*, Kraków 2000, s. 10).

²⁷ Por. S. Balbus, *Między stylami*, Kraków 1993, s. 39.

²⁸ Swoje zdanie opiera na poglądzie Harolda Blooma (por. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003, s. 104).

²⁹ Ks. Andrzej Luter, *Śmiechopłacz Szumowskiej*, „Magazyn Filmowy SFP” 2016, nr 2, s. 40–41.

³⁰ M. Riffaterre, *La syllepse intertextuelle*, „Poétique” 1979, n° 40, s. 496. Podaję za M. Głowińskim (*Intertekstualność, groteska, parabola...*).

³¹ Pojawia się tu problem kompetencji odbiorcy, gdyż w takim ujęciu nie wystarczy umiejętność obchodzenia się z danego typu tekstem, znajomość rządzących nim reguł, trzeba

określana jeszcze wówczas analizą kontekstualną, pisał Stanisław Bortnowski, autor *Kontekstów dzieła literackiego*. Wskazywał, że analiza intertekstualna uczy jednoczesnego myślenia o literaturze, sztuce, kulturze, w których to dziedzinach dzieło literackie jest głęboko osadzone, nie istnieje w izolacji od nich, wręcz przeciwnie: poprzez zintegrowaną interpretację wyjaśnione zostają prawdziwe jego sensy i funkcje.

Bohaterowie Szumowskiej nie mogą się pogodzić ze śmiercią najbliższych. Anna – ze śmiercią synka, Janusz – żony, Olga – matki. Zdaniem psychiatry i psychoterapeuty Zenona Dudka konieczność zmagania się z sytuacjami granicznymi decyduje o tragizmie ludzkiego losu: musimy, a nie tylko możemy, doświadczać granic. Człowiek musi zinterpretować cierpienie, śmierć i inne doświadczenia graniczne. Jest to także zadanie dla tradycji kulturowej³². Według Karla Jaspersa śmierć najbliższej osoby prowadzi do zerwania szczególnej więzi między ludźmi: komunikacji egzystencjalnej. Ale choć śmierć przerywa tę więź, to zarazem cierpienie po utracie najbliższego daje świadectwo jej prawdziwości i ją potwierdza³³. Decydującą sytuacją graniczną dla człowieka jest uświadomienie sobie własnego przemijania.

Film Szumowskiej jest również o braku tej umiejętności, a w konsekwencji i o braku komunikacji międzyludzkiej. Janusz i Olga mieszkają i żyją razem, a jednak pozostają dla siebie obcy. Anna zaś jest samotna i okłamuje matkę, utrzymując ją w przekonaniu, że wnuk żyje. Zdolność do spokojnego mówienia o swoich przeżyciach jest niewątpliwie wyrazem akceptacji rozstania z bliską osobą, a więc ostatnią fazą przeżywania żałoby³⁴. W obrazie Szumowskiej nie dochodzi do głębokiej komunikacji Janusza i Olgi, jednak końcową scenę filmu można odczytać jako nadzieję na nic porozumienia łączącą ojca z córką.

jeszcze właściwie rozpoznać utwór bądź utwory, które, jak to nazywa Głowiński, stały się partnerami intertekstualnej gry (*Intertekstualność, groteska, parabola...*, s. 26).

³² Z.W. Dudek, *Wstęp do: Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa 2013, s. 12–13.

³³ Por. C. Piecuch, *Metafizyka egzystencjalna Karla Jaspersa*, Kraków 2011, s. 65.

³⁴ Por. M. Ogryzko-Wiewiórowska, *Gdy już się stało. Przeżywanie żałoby* [w:] tejsze, *Rodzina i śmierć*, Lublin 1994, s. 65–88.

Zad. 1. Przyjrzyjcie się plakatowi promującemu film *Body/Ciało* i powiedzcie, co zapowiada. Przypatrzcie się postaciom oraz sposobowi, w jaki plakat zaprojektowano.



Plakat dystrybutora do filmu *Body/Ciało* M. Szumowskiej (2015, NOWHERE). DVD, wyd. KINO ŚWIAT

Przykładowe odpowiedzi:

- Plakat zapowiada, że głównymi bohaterami filmu będzie Anna i Janusz. Wskazuje na relację między bohaterami. Postaci na plakacie spoglądają na widza tak, jakby kazały mu określić się, po której jest stronie.
- Tło plakatu tworzą oczy. W ten sposób być może podkreślono, że często te same wydarzenia widzimy w różny sposób.

Zad. 2. Co wiemy o postaciach? Zbierzcie informacje o dwojgu bohaterów, weźcie pod uwagę ich zawód, cechy charakteru, życie osobiste.

Wskazówka: można klasę podzielić na dwie grupy

	Anna	Janusz
Zawód	Pracuje jako terapeutka w szpitalu. Stosuje w swojej pracy niecodzienne praktyki, dzięki którym jako terapeutka odnosi sukcesy. Wierzy w brazylijską terapię opartą na leczeniu poprzez praktyki spirytystyczne.	Pracuje jako prokurator. Wzywany jest do zabójstw, samobójstw.

	Anna	Janusz
Cechy charakteru	Jest życzliwa dla ludzi (często się do nich uśmiecha), wrażliwa, empatyczna, trochę naiwna. Bywa odważna, szczególnie gdy dotyczy to jej pacjentek, nie boi się sprzeciwić Januszowi czy ordynatorowi.	Jest całkowicie pochłonięty pracą. Swoje obowiązki wykonuje sumiennie i metodycznie. Sprawia wrażenie nieczułego, nie przejmuje się sprawami, którymi się zajmuje. Jest stanowczy i wymagający w stosunku do swoich pracowników. Bywa złośliwy i ironiczny, choć najczęściej wypowiada się oszczędnie, zdawkowo.
Życie osobiste	Jest osobą samotną, jej przyjacielem jest pies Fredek. Po pracy pomaga ludziom w kontakcie ze zmarłymi. Pisze w ich imieniu listy. Jest medium. Swoje zdolności odkryła po utracie synka. Ma matkę, która najprawdopodobniej przebywa w ośrodku. Anna okłamuje ją, nie mówi jej o śmierci synka.	Po pracy często również zajmuje się pracą. Wieczorami sporządza raporty i pije alkohol. Zdarza mu się również pić w ciągu dnia, nawet w godzinach pracy. Jest wdowcem, ma córkę Olę, z którą prawie nie rozmawia. Od czasu do czasu spotyka się z Ewą, lecz nigdy u siebie w domu.

Anna i Janusz wydają się być swoim całkowitym przeciwieństwem, choć w ich życiorysach można dostrzec punkty wspólne, takie jak śmierć bliskiej osoby, samotność. Jednak inaczej patrzą na świat i interpretują dziejące się wydarzenia.

Zad. 3. Jak doszło do spotkania bohaterów?

Przykładowe odpowiedzi:

- Poznali się, gdy Olga po raz piąty z kolei trafiła do szpitala. Anna pracuje tam jako terapeutka i od razu nawiązała z Olgą nić porozumienia.
- Janusz poprosił ordynatora, aby córka została dłużej w szpitalu, aż się wyleczy. Anna sprzeciwiła się temu pomysłowi, uznała, że Olga nie potrzebuje być tak długo w szpitalu.

Zad. 4. Przeczytajcie fragment *Romantyczności* Adama Mickiewicza.

a) Czy w jakiś sposób łączy się z akcją filmu *Body*?

Mówcie pacierze! – krzyczy prostota –
 Tu jego dusza być musi.
 Jasio być musi przy swej Karusi,
 On ją kochał za żywota!”

I ja to słyszę, i ja tak wierzę,
 Płaczę i mówię pacierze.
 „Słuchaj, dziewczeczko!” – krzyknie wśród zgiełku
 Starzec, i na lud zawoła:

„Ufajcie memu oku i szkiełku,
Nic tu nie widzę dokoła”.

Przykładowe odpowiedzi:

- Anna widzi osoby „nie z tego świata”, np. gdy dowiaduje się o śmierci chłopca z bloku, później widzi go w windzie. Kiedy poznaje Olgę, nabiera przekonania, że nawiązała kontakt z jej matką. Jadąc samochodem, jest przekonana, że to Helena (matka Olgi) niemalże „wpada” pod jej samochód.
- Anna mówi Januszowi o swoich widzeniach, on jednak jej nie wierzy. Janusz jest racjonalistą, na co dzień ma do czynienia ze śmiercią, najczęściej tragiczną.
- Anna wyznaje Oldze, że jej matka chce się z nią skontaktować („Ola, twoja mama jest przy tobie. Twoja mama chce się z tobą spotkać. Napisała mi to”).
- W *Romantyczności* Karusi uwierzył prosty lud, podobnie Anna znajduje słowa wdzięczności i uznania u wielu osób, którym pomogła w nawiązaniu kontaktu z ich bliskimi zmarłymi.

b) Anna oznajmia Januszowi: „Wie Pan, że często nasi zmarli bliscy biorą na siebie zadanie, żebyśmy my tutaj mogli przejść przemianę duchową?” Jaki inny utwór literacki moglibyście przywołać w kontekście omawianego filmu?

Przykładowe odpowiedzi:

- *Dziady* Adama Mickiewicza. Wywoływanie dusz zmarłych osób miało przynieść ulgę duszom czyścowym, a w filmie to zmarli chcą się skontaktować z bliskimi, by ich przemienić, pomóc im przeżyć żałobę.
- Ale w dramacie Mickiewicza umarli również wspomagają żywych i przyczyniają się do ich przemiany, gdyż taką funkcję pełnią ogłaszane przez nich prawdy, z których żywi nie zawsze zdają sobie sprawę: nie można żyć prawdziwie, kiedy się nie cierpi, nie kocha, nie współczuje, nie odczuwa związku z innymi.

Zad. 5.

a) Przeczytajcie zapis wypowiedzi medium Javiera Baladeo podczas spotkania Polskiego Towarzystwa Spirytystycznego.

„Wielu odcieleśnionych nie jest świadomych tego, że umarli. Błąkają się pomiędzy żywymi. Siadają do stołu, jeżdżą tramwajem, autobusem, metrem. Znałem pewnego człowieka, który zmarł, a pomimo to dzień w dzień przychodził do mojego biura, otwierał wszystkie okna, bo lubił niską temperaturę. Siadał na krześle, często też puszczał w radiu swoją ulubioną muzykę. Wszyscy w biurze strasznie marzliśmy. Rok czasu zajęło mi przekonanie go do przejścia na drugą stronę”.

b) W jaki sposób ta wypowiedź odnosi się do doświadczeń Janusza?

Przykładowe odpowiedzi:

- Przedstawiony opis zgadza się z jego doświadczeniami. Najpierw prokurator otrzymuje list od Zarządu Cmentarza Komunalnego, że nastąpiła awaria sieci wodociągowej i proszony jest o kontakt. Rozpoczyna się seria dziwnych wydarzeń: w jego mieszkaniu nagle gaśnie i włącza się światło, potem brak jest ogrzewania, choć u sąsiada kaloryfery pozostają ciepłe. Na dodatek pod nieobecność mieszkańców włącza się muzyka, otwierają się samoczynnie drzwi do zamkniętego pokoju zmarłej małżonki.
- Gdy Janusz od Anny dowiaduje się, że „trumna jego żony w wodzie stoi”, wówczas zaczyna zastanawiać się nad ostatnimi wypadkami. Okazuje się, że grób jego żony został zalany i trumny kilku osób wymieszały się tak, że potrzebna była identyfikacja. Wszystko to sprawia, że Janusz przypomina sobie zmarłą żonę, ogląda jej zdjęcia, zaczyna również myśleć o tym, co powiedziała mu Anna.

Zad. 6. Dlaczego Olga zdecydowała się oszukać ojca i napisała list w imieniu matki?

Przykładowe odpowiedzi:

- Po raz pierwszy od długiego czasu ojciec zainteresował się Olgą. Poświęcił jej uwagę, zabrał ze szpitala. Poza tym dokonała się w nim przemiana. Najpierw uległ sugestii Anny i włożył do biurka żony pustą kartkę papieru. Gdy nie otrzymał listu od żony, zaczął pakować jej rzeczy i uprzątać pokój.
- Olgą mogła również kierować ciekawość, co się dalej wydarzy, a na pewno chęć podtrzymania kontaktu z ojcem.

Nauczyciel wyświetla ostatnie kilka minut filmu, scenę w mieszkaniu Janusza

Zad. 7. W jaki sposób rozumiecie scenę kończącą film? Weźcie pod uwagę:

- a) zachowanie Janusza,
- b) reakcję Anny, gdy dowiaduje się, że to Olga napisała list,
- c) piosenkę *You'll Never Walk Alone*, którą słyhać w tle³⁵.

³⁵ W wolnym tłumaczeniu tekst brzmi:

Gdy idziesz przez burzę,

Trzymaj głowę wysoko

I nie bój się ciemności.

Po burzy zawsze pojawia się słońce

I możesz usłyszeć srebrny śpiew skowronka.

Śmiało idź pod wiatr. Idź przez deszcz.

Choć twoje marzenia znikają i powracają

Idź, idź z nadzieją w sercu.

A nigdy nie będziesz szedł sam... nigdy nie będziesz sam.

Idź, idź z nadzieją w sercu.

A nigdy nie będziesz szedł sam.

Nigdy nie będziesz sam.



Nawiązanie nici porozumienia między bohaterami. Kadry ze sceny końcowej *Body/Ciało* (reż. M. Szumowska 2015, NOWHERE). DVD, wyd. KINO ŚWIAT

Przewidywane odpowiedzi:

- Janusz znalazł list od żony i chociaż poprzednią pustą kartkę papieru podarł, teraz o tym zapomniał. Idzie po Annę i w efekcie wraca z nią do swojego domu.
- Olga, Anna i Janusz siadają przy stole, próbując się skontaktować ze zmarłą żoną. Seans jednak się nie powiódł. Annie nie udało się nawiązać kontaktu z Heleną. Wreszcie zmęczona Olga przyznaje się do autorstwa listu, na co Anna niewzruszenie odpowiada: „Nic nie szkodzi, liczą się dobre intencje”.
- Gdy zmęczona Anna zasnęła i zaczęła chrapać, rozbawiła tym Janusza i Olę. W tym momencie uświadomili sobie śmieszność całej sytuacji, ale zarazem nawiązali nić porozumienia. Po raz pierwszy w filmie patrzą sobie w oczy z miłością, zrozumieniem i przebaczeniem. Gdy wstaje dzień i wpadają promienie słońca, Anny już nie ma w pokoju, przy stole siedzi tylko Janusz i Olga. Scenę można zinterpretować jako początek ich nowego życia i krok w stronę przyszłości. Anna nie była już im potrzebna. W tle rozlega się piosenka, która wcześniej samoczynnie się włączała w mieszkaniu Janusza. Bohaterowie patrzą sobie w oczy, słuchając słów: „nigdy nie będziesz sam”.

Zad. 8. W domu: przeczytajcie kolejny fragment *Romantyczności*. Jak sądzicie, czy narrator staje po stronie Anny, podobnie jak narrator *Romantyczności* po stronie Karusi? Uzasadnijcie odpowiedź.

Dziewczyna czuje, – odpowiadam skromnie –
A gawiedź wierzy głęboko;
Czucie i wiara silniej mówi do mnie
Niż mędrca szkiełko i oko.³⁶

Narzędzia a szkolny eksperyment

W taki sposób przygotowane narzędzia – jak to zaprezentowane powyżej – otrzymali nauczyciele, by sprawdzić, na ile nadzieje pokładane w uruchomieniu alternatywnych wobec strukturalizmu strategii rzeczywiście poszerzają uczniowską empatię, ich aktywność emocjonalną, wyobraźniową, intelektualną. Procedurze konfrontacji powyższych nadziei ze szkolną rzeczywistością podporządkowałam również własny proces sprawdzania efektywności stworzonych narzędzi³⁷. Dzięki temu lekcyjna realizacja tych samych propozycji

³⁶ A. Mickiewicz, *Romantyczność* [w:] tegoż, *Poezje*, t. 1: *Wiersze młodzieńcze, Ballady i romanse*, Wrocław 1949, s. 51–53.

³⁷ Nauczyciele testujący narzędzia po przeprowadzeniu zajęć wypełniali ankietę zawierającą następujące pytania: 1. Czy propozycja lekcji jest atrakcyjna a) dla ucznia b) dla nauczyciela; 2. W jakim stopniu propozycja lekcji przyczynia się do zaangażowania uczniów: intelektualnego, emocjonalnego, wyobraźniowego?; 3. Czy w przyszłości wykorzystasz Pani/Pan narzędzie do prowadzenia zajęć?; 4. Czy problem postawiony w narzędziu

miała przynajmniej dwie odsłony (nauczycielską i autorską), różnie ze sobą korespondując. Narzędzia filmowe testowała równolegle ze mną w kilku szkołach³⁸ grupa nauczycielek³⁹. Ze względu na rodzaj filmu i specyfikę działań interpretacyjnych propozycje były realizowane w klasach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Cały proces trwał cztery miesiące. Sprawdzenie narzędzi filmowych w sytuacji lekcyjnej wymagało namysłu logistycznego, przed wdrażaniem narzędzi należało bowiem obejrzeć z klasą w całości dany film (*Papuszę*, *Body/Ciało*, *Kamienie na szaniec* – w wypadku *Małego Księcia* nie było to konieczne, bo zadania opierały się jedynie na krótkim fragmencie).

Ewelina Nurczyńska-Fidelska swoje działania polegające na projektowaniu w ramach przedmiotu „język polski” form edukacji filmowej, a potem na ich ewaluacji nazwała „naturalnym eksperymentem uczestniczącym”⁴⁰. Oczywiście zakres moich działań trudno porównać do szeroko zakrojonych, wieloletnich badań Nurczyńskiej⁴¹, ale kategoria eksperymentu i w moim badaniu znalazła zastosowanie. Eksperymenty, typowe zwłaszcza dla nauk przyrodniczych czy socjologicznych, wykonuje się w celu potwierdzenia jakiejś hipotezy. Moim celem było przede wszystkim zweryfikowanie stworzonych narzędzi w sytuacji lekcyjnej; sprawdzenie, czy skłaniają one uczniów do wnikliwszej lektury, refleksji, czy pozwalają wyrazić im siebie, swój pogląd i obraz świata w słowach. Eksperyment ten opiera się zatem na konfrontowaniu doświadczenia, przy zachowaniu świadomości, że próba opisu doświadczenia własnego i cudzego zawsze będzie naznaczona subiektywizmem. Według Ryszarda Nycza doświadczenie to „poddanie próbie, doznanie, udowodnienie, dawanie świadectwa, eksperyment”⁴². Z jednej strony poddałam więc próbie opis moich doświadczeń z lekcji wdrożeniowych, z drugiej – doświadczeń nauczycieli testujących, zaobserwowanych podczas współuczestniczenia na lekcji w formie obserwatora. W tym miejscu do głosu doszła jeszcze trzecia

pozwala na nowe, nieschematyczne odczytanie tekstu?; 5. Czy propozycja lekcji: a) uruchamia uczniowską refleksję?, b) inspiruje uczniów do samodzielności interpretacyjnej, c) pozwala na pogłębienie wnikliwości uczniowskiej interpretacji?, d) pozwala na pogłębienie wnikliwości uczniowskiej interpretacji?; 6. Która ze strategii dotyczących jednego tekstu/fragmentu przyczynia się w największym stopniu do uruchomienia uczniowskiej refleksji połączonej z wnikliwością interpretacyjną tekstu?

³⁸ Zespół Szkół Sportowych i Ogólnokształcących (Subisława 22, 80–001 Gdańsk), Publiczne Gimnazjum w Nowej Karczmie (Szkoła 4, 83–404 Nowa Karczma), Gimnazjum nr 24 i III Liceum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Gdyni (Legionów 27, 81–405 Gdynia).

³⁹ W tym miejscu dziękuję nauczycielkom: Hannie Mering, Ewie Kleist (Publiczne Gimnazjum w Nowej Karczmie); Iwonie Łapińskiej, Brygidzie Maciejewskiej (Gimnazjum nr 24 i III Liceum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Gdyni); Danucie Krysiewicz-Uranowskiej, Iwonie Skoreckiej, Katarzynie Swystun (Zespół Szkół Sportowych i Ogólnokształcących im. J. Kusocińskiego w Gdańsku), za podjęcie współpracy i zaangażowanie.

⁴⁰ Por. *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej* (Łódź 1989) oraz *Film w szkolnej edukacji humanistycznej* (Warszawa 1993).

⁴¹ Zadanie „Film w systemie szkolnym” było częścią tematu węzłowego „Polska kultura narodowa, jej tendencje rozwojowe i percepcja”.

⁴² R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu*, „Teksty Drugie” 2006, nr 3, s. 7–6.

perspektywa: próba zderzenia doświadczenia jednostkowego z doświadczeniem grupowym, typowym przecież dla sytuacji lekcyjnej. Krystyna Koziołek, opisując doświadczenie lektury, zwróciła uwagę, że czasami nie potrafimy „wyodrębnić czystego obiektu badania, przedmiotem doświadczenia jest bowiem doświadczenie, które bada samo siebie”⁴³. Dla mnie dodatkowym źródłem informacji i zarazem materiałem badawczym były ankiety wypełnianie przez nauczycieli, wypowiedzi uczniów podczas lekcji, ich postawa, zaangażowanie, a także świadectwo ich przemyśleń: prace pisemne.

Skupię się w tym miejscu na efektach testowania narzędzia *Jak pogodzić się ze śmiercią? Szumowska a Mickiewicz*, odwołując się zarazem do wszystkich wiązek powstałych w tym cyklu. W ten sposób, wychodząc od szczegółowych wniosków do spojrzenia całościowego, uda się nakreślić szerszą perspektywę tego szkolnego eksperymentu. Proces testowania narzędzi do filmu *Body/Ciało* odbywał się w III Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni i XII Liceum Ogólnokształcącym w Gdańsku, w tym również w klasach mistrzostwa sportowego. Większość uczniów (nawet ci, którzy już wcześniej widzieli film) nie wiedziała, że jego tytuł jest dłuższy: *Czy jest coś więcej?* Rozpoczęcie zajęć poświęconych przeżywaniu śmierci bliskiej osoby od analizy plakatu sprawiło, że uczniowie zwrócili uwagę na oczy. Ich zdaniem oczy postaci skierowane są na widza. Dostrzegli również nakreślone w tle plakatu oczy i przypisywali im różnorodne znaczenie. Wskazywali również na smutek widoczny na twarzach bohaterów, mówiący o ich stanie wewnętrznym. Podczas pracy w grupach przy gromadzeniu informacji o bohaterach nie mieli kłopotu z charakteryzowaniem postaci, jednocześnie dostrzegali cechy wspólne w życiorysie Anny i Janusza. Bohaterowie wydają się być swoim całkowitym przeciwieństwem, ale w ich życiorysach uczniowie znajdowali punkty wspólne, takie jak śmierć bliskiej osoby, samotność, nieumiejętność radzenia sobie z żałobą. Zauważyli zarazem, że Anna i Janusz inaczej patrzą na świat i interpretują dziejące się wydarzenia, co łączyli z obecnością oczu widniejących na plakacie. Rozumieli to jako dowód, że choć często patrzymy na to samo, widzimy jednak zupełnie inaczej. Co ciekawe, zestawienie filmu z fragmentem *Romantyczności* Adama Mickiewicza wywołało wśród klas zdziwienie, u niektórych nawet swego rodzaju zgrzyt: tak jakby tego rodzaju działanie nie było uprawnione. Jednak wkrótce odnaleźli cechy wspólne między Olgą a Karusią. W *Romantyczności* Karusi uwierzył prosty lud, podobnie Anna znajduje słowa wdzięczności i uznania u wielu osób, którym pomogła w nawiązaniu kontaktu z ich bliskimi zmarłymi. Od razu też przywołali *Dziady*, jeszcze przed zadaniem pytania przez nauczyciela, niejako wyprzedzając założenia scenariusza. Świetnie rekonstruowali akcję utworu, przywołując w tym kontekście postać wisielca-samobójcy z początkowej sceny filmu, który cudownie ożył/zmartwychwstał, jako prefigurację losu Olgi i Janusza. Uznali też, że ojciec i córka w pewnym sensie również „zmartwychwstali” dla siebie jako rodzina.

⁴³ K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 24.

Interpretowanie ostatniej sceny filmu bardzo poruszyło uczniów. Ich zdania były podzielone, część rozśmieszyło zachowanie Anny (szczególnie moment, gdy zaczęła chrapać), inni natomiast jej bronili, wskazując na rolę, jaką odegrała w procesie pojednania ojca z córką. Wielu zaciekaowała piosenka w wykonaniu Gerry'ego at the Pacemakers – *You'll Never Walk Alone*, rozlegająca się w momencie nawiązania więzi między Januszem a Olgą. Dostrzegali zmianę w kolorystyce obrazu, a także w wyglądzie bohaterów. Dotyczyło to zwłaszcza Olgi, która przestała się garbić, a na jej twarzy pojawiły się ślady uczuć:

Gdy wstaje dzień przy stole siedzi tylko Janusz i Olga. Do pokoju wpadają promienie słońca, nadając postaciom miękkość. Scenę rozumiem jako początek ich nowego życia i krok w stronę przyszłości. Anna nie była już im potrzebna. W tle rozlega się piosenka, która wcześniej włączała się w mieszkaniu Janusza. Bohaterowie patrzą sobie w oczy, słuchając słów: „nigdy nie będziesz sam” (BC 6)⁴⁴.

Anna pomogła tej rodzinie poskładać się na nowo. Gdy to się stało, już nie była potrzebna. Jej rola się skończyła, dlatego nie ma jej przy rodzinnym stole (BC 7).

Anna znika jak ten papierowy fantom w początkowej scenie filmu. Może to ona była tym fantomem a nie zmarła matka? W każdym razie pomogła Januszowi i Oldze w nawiązaniu relacji. Głównie Oldze, która robiła wszystko, by zwrócić na siebie uwagę (BC 8).

Narzędzia do *Body/Ciała* pokazały, jak wielka jest potrzeba omawiania tekstów ukazujących współczesność, która domaga się interpretacji i zarazem prowadzi nas w stronę rozważań natury etycznej. Często nie są to łatwe rozważania, ale właśnie na tym polega powinność polonisty, by prowokować do myślenia o tym, co trudne, niejednoznaczne, z czym człowiek próbuje, ale nie potrafi się uporać. Takim intelektualnym wyzwaniem było odczytanie *Body/Ciała* w relacji do *Romantyczności* Mickiewicza. Strategia intertekstualna okazała się – według wypełnionych ankiet – najbliższa nauczycielom. Być może również dlatego, że jest w szkole znana, często sięgają po nią przecież również autorzy podręczników. Co prawda jej stosowanie w szkolnej praktyce bywa zawężane, ograniczane do urozmaicającego tekst główny kontekstu, który nie poszerza wykładni interpretacyjnej, ale uatrakcyjnia tylko podstawowy jej sens. Tymczasem, jak zauważa Eugeniusz Cyniak:

Kierunki analizy intertekstualnej nie zależą jednak tylko od uczniów i nauczycieli, uwarunkowań dydaktycznych czy literaturoznawczych. Wyznacza je również samo dzieło literackie, jego nasycenie intertekstualnością, bezpośrednio dostrzegalną, a więc to, w jakim zakresie jest dla uczniów i nauczyciela widocznym intertekstem, w jakim stopniu świat prezentowanych idei i wartości, struktura artystyczna nosi znamiona kontynuacji, nawiązań do przeszłości literackiej, w jakim zaś jest świadomie nacechowana indywidualną, oryginalną twórczością. Nie chodzi jednakże tylko

⁴⁴ Materiały projektu MWiSW w ramach NPRH: „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” (2016–2019). Cytuję wypowiedzi uczniów i nauczycieli, używając skrótu (BC – *Body/Ciało*, KS – *Kamienie na szaniec*).

o odkrywanie, konkretyzowanie, opis, porównywanie owych nawiązań, co było typowe dla pozytywistycznej wpływologii i komparatystyki. Intertekstualne rozważania w obrębie wyznaczonej przestrzeni traktują czynności wpływologiczne jako wstępne, nie ograniczają się do ukazania i zestawiania motywów i form podawczych zaczerpniętych od innych twórców. Istotnym zadaniem dydaktycznym nauczyciela-intertekstualisty i jego wychowanków będzie formułowanie odpowiedzi na pytania o funkcję, rolę, znaczenie dostrzeżonych nawiązań w analizowanym tekście. Jakie są formy modyfikacji i w jakim celu twórca tych zmian dokonał?⁴⁵

Właśnie to ostatnie pytanie: „w jakim celu twórca dokonał takich modyfikacji?” stało się przedmiotem rozważań na lekcji, w trakcie której poddawano uwadze relację dzieła Szumowskiej wobec utworu Mickiewicza, a której centrum wyznaczała jedna z uczniowskich refleksji:

Szumowska prowadzi dialog z Mickiewiczem i romantyzmem. Dopiero w tym zestawieniu film zyskuje prawdziwe znaczenie. Ona idzie dalej nawet, bo prokurator poddaje się sile Anny i jej ulega, odwrotnie niż mędrzec w *Romantyczności*. Jak w *Dziadach* tak w filmie umarli przyczyniają się do przemiany żywych, po to mówią im swoje prawdy, a tu piszą listy za sprawą medium (BC, 5).

Lektura intertekstualna nie ma dziś posmaku nowości, wpisuje się zarówno w strukturalistyczne, jak i poststrukturalistyczne praktyki czytania. Intertekstualność stanowi bowiem niezbywalną cechę każdej praktyki literackiej. Jest to oczywiście uwarunkowane erudycją czytelnika, jego kompetencjami, ale i umiejętnością otwarcia się na dialog. Te ostatnie zagadnienia wywołują największe kontrowersje, gdyż w rzeczywistości szkolnej trudno o idealnego czytelnika, jakiego projektuje Michael Riffaterre w swojej koncepcji intertekstualności⁴⁶. Ten idealny czytelnik ma odkryć wszystkie interteksty, dostrzec wszystkie pozatekstowe odniesienia, a także właściwie odczytać intencję odautorską. Z takim stanowiskiem polemizują inni teoretycy intertekstualności, jak Zofia Mitosek czy wspomniany już Michał Głowiński. Słusznie zauważa Anna Janus-Sitarz, nauka w szkole lektury intertekstualnej wymaga gotowości do podjęcia pewnej gry:

Ogólną regułą tej gry jest wyczulenie na elementy „obce” w tekście, sygnalizujące w jakiś sposób tę obcość, by czytelnik mógł być partnerem dzieła, być skłonny do dociekliwości, namysłu, skojarzeń. Oczywiście, im większe kompetencje czytelnika, im większa znajomość architekstów i orientacja w kodach kultury czytelnika, tym większa szansa na bogatsze refleksje⁴⁷.

⁴⁵ E. Cyniak, *O intertekstualności w szkolnym odbiorze dzieła literackiego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” 2002, nr 5, s. 261–277.

⁴⁶ M. Riffaterre, *Sémiotique intertextuelle: l'interprétant*, „Revue d'Esthétique” 1979, n° 1/2 (przekład polski: „Pamiętnik Literacki” 1988, z. 1).

⁴⁷ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze intertekstualnej [w:] tejsze, Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 336.

Lekcja poświęcona problematyce śmierci pokazała, że zagadnienia podjęte przez Mickiewicza w odległych dla współczesnego czytelnika czasach są nadal aktualne. Przyjmując inną postać, są inaczej wyrażane, ale generalnie ból po stracie osoby najbliższej jest podobnie przeżywany, przecząc niejako tezie o dehumanizacji współczesności. Interpretacja w duchu intertekstualnym okazała się owocna na lekcji, czego dowiodła również lekcja poświęcona relacji książka–film–teledysk Dawida Podsiadły. Wpłynęła ona na sposób postrzegania przez uczniów wideoklipu czy piosenki (mam tu na myśli 4.30 Dawida Podsiadły): „dzięki tej lekcji uświadomiłam sobie, że żyję w świecie tekstów, które na nas oddziałują, wpływają na nas, opowiadają nam historie” (KS, 11), „nigdy na lekcji nie omawialiśmy teledysku, szkoda, bo to świetna zabawa” (KS, 12), „nie sądziłem, że Dawid Podsiadło jest tak inteligentny, by wymyślić taki test i taki scenariusz, fajnie byłoby mieć więcej takich lekcji, bo dzięki nim dostrzegam coś co normalnie bym nie zauważył” (KS, 10).

Równie ciekawe rezultaty jak lekcja poświęcona relacji Szumowskiej i Mickiewicza przyniosły narzędzia poświęcone antropologii postaci w dziele filmowym (*To jest moje ciało*) oraz wykorzystujące strategię geokrytyczną (*Miasto w lustrze ekranu*). Uczniowie w swoich wypowiedziach, zarówno ustnych, jak i pisemnych, podkreślali wielowymiarowość dzieła Szumowskiej, pogłębione kreacje bohaterów, swego rodzaju grę z oczekiwaniami widza, humor, wreszcie błyskotliwość i przewrotność. Zdaniem ankietowanych nauczycielek cały cykl lekcji zbudowanych do *Body/Ciała* był atrakcyjny, i pozwolił spojrzeć na znany w kulturze problem relacji dusza–ciało w nowym, współczesnym kontekście.

Po pierwsze z powodów wychowawczych – zajęcia podejmują ważną problematykę – bulimii, relacji rodzic–dziecko, radzenia sobie z żałobą, stosunku do własnej cielesności, śmierci, wreszcie kwestii metafizycznych.

Po drugie, dla uczniów, którzy nigdy dotąd nie analizowali poetyki dzieła filmowego, takie zajęcia mają charakter przełomowy. Uzmysławiają, że film buduje przekaz nie tylko na poziomie fabularnym, ale również poprzez swoją formę (BC, 1).

Uczniowie chętnie wypowiadali się na temat, co mówią o nas nasze ciała, odwołując się do bohaterów filmów Szumowskiej:

Po Januszu widać, że nie dba o siebie i pracę przedkłada nad odpoczynek i czas spędzony z córką. Zła dieta i problemy z alkoholem są bardzo widoczne na jego twarzy oraz sylwetce. Po tym wszystkim można wnioskować, że nie układa mu się w życiu oraz nie radzi sobie z problemami uciekając od nich w pracę i alkohol (BC, 2).

Anna jako terapeutka pomagała innym, jednak nie potrafiła pomóc sobie, co pokazuje właśnie jej ciało. Wynikało to z tego, że zmarło jej dziecko. Na skutek tej sytuacji zmieniła swój wygląd zewnętrzny. [...] Wydaje się, że chciała się odciąć od świata, zniechęcić do siebie ludzi. Być może chciała też zapomnieć, że w młodym wieku straciła dziecko i chciała sobie wmówić, że jest już stara (BC, 3).

Ciało Olgi jest bardzo wychudzone, ma zapadnięte oczy oraz ziemistą cerę. Sprawia wrażenie osoby zagubionej i zamkniętej w sobie. Bardzo często się garbi. Z tego, co

napiślałam, można wnioskować, że cierpi na bulimię, która odcisnęła piętno na jej ciele. Olga bardzo dużo przeszła w swoim życiu. Jej twarz nie wyraża wiele emocji, co wskazuje na to, że jest obojętna wobec świata. [...] To, że się garbi, oznacza, iż wstydzi się swojej kobiecości. Na podstawie tego przykład widać, ile nasze ciało może o nas mówić (BC, 4).

Zajęcia poświęcone ciału/ciałom były dla uczniów ważne. Niektórzy ze zdumieniem spostrzegali, że odtwórczynią psychoterapeutki Anny jest znana im doskonale z filmu *Pitbull* Maja Ostaszewska. Dzięki analizie poszczególnych kadrów uczniowie zauważali te elementy przekazu, które umknęły im podczas projekcji. Wielkie emocje wzbudziła scena tańca Ewy Dałkowskiej. Niektórzy byli zawstydzeni, inni oburzeni (zdaniem tych ostatnich nagość na ekranie zarezerwowana jest jedynie dla młodych). Zestawienie tej sceny z tekstem piosenki Grzegorza Ciechowskiego (*Śmierć w bikini*) sprawiło, że część uczniów widziała w tym związku nawiązania do filmów wampirycznych, począwszy od *Zmierzchu*, a skończywszy na *Tylko kochankowie przeżyją* Jima Jarmuscha. Klamrowy powrót do interpretacji tytułu dzieła sprawił, że tym razem wnioski były bardziej pogłębione, czego dowodem jest poniższa wypowiedź ucznia:

Body/Ciało czy jest coś więcej? opowiada o konflikcie ciała i duszy, który zaprzętał głowę filozofom i powieściopisarzom od wieków. Czy jest życie po śmierci? Czy możliwy jest kontakt umarłych z żywymi? Czy ciało równa się grzech, a dusza czystość? Wszystkie te pytania podejmuje Szumowska w swoim filmie, ale nie daje na nie konkretnej odpowiedzi. Bo pewnie też takiej nie zna, bowiem gdyby taka była, twórcy nie mieliby o czym pisać, reżyserzy kręcić filmów, a muzycy śpiewać (BC, 1).

Testowanie narzędzia „Miasto w lustrze ekranu. Warszawa i jej mieszkańcy w *Body/Ciele* Szumowskiej” odbywało się w klasach mistrzostwa sportowego. Niektórzy uczniowie trójmiejskiego liceum byli w Warszawie, większość jednak zna stolicę głównie z obrazów telewizyjnych. Wybranie kadrów ukazujących Warszawę jako szare blokowisko, pełne brzydkich reklam, odrapanych osiedlowych sklepów i zestawienie ich z kadrami przedstawiającymi wielkomiejski wizerunek Warszawy, zbudowanej ze szklanych drapaczy chmur, obudziło aktywność uczniów. Podobnie jak skonfrontowanie wizerunku Anny z postacią nauczycielki czy fryzjerki z *Planety singli*. Wywiązała się dyskusja na temat wiarygodności ukazywanego świata. Postaci z *Planety singli* mieszkają w pięknych domach, jeżdżą drogimi samochodami, wyglądają jak z okładki kolorowego czasopisma. Uczniowie dostrzegli, że to piękny wyidealizowany świat, niektórzy zaznaczyli równocześnie, że chcieliby być jego częścią. Ponadto niektórzy zastrzegali, że komedia romantyczna rządzi się własnymi prawami i właśnie takiego pięknego wyidealizowanego obrazu świata od niej się oczekuje.

Wnioskowanie o społeczeństwie na podstawie wyglądu postaci we wszystkich obserwowanych klasach wywołało dyskusję. Uczniowie odnajdywali w postaciach znane im z własnego doświadczenia typy osób. Poruszenie wzbudziła postać pracownika stacji benzynowej. Jego tatuaż umknął uwadze

widzów podczas projekcji, zbliżenie kamery jest jednak znaczące. Wywiązała się dyskusja na temat obecności symboli Polski Walczącej na różnego rodzaju gadżetach. Opinie znów były podzielone. Dla części są one oznaką patriotyzmu i wyznawanych wartości, dla innych to profanacja. Postać ordynatora Zielińskiego określano mianem „kanalii” i niegodziwca. Duże emocje wzbudziła scena morderstwa malarza, a właściwie zbliżenia ukazujące jego obrazy. Niektórzy przywołali w tym momencie plakat reklamujący film i obecny na nim motyw oczu; tylko w jednej obserwowanej klasie uczennica zauważyła podobieństwo ukazanej historii do morderstwa Zdzisława Beksińskiego, wskazując jako trop charakterystyczne cechy jego malarstwa.

Narzędzia opierające się na filmie *Body/Ciało* okazały się niezwykle owocne, przede wszystkim pobudziły aktywność interpretacyjną uczniów, zarówno tę emocjonalną, jak i intelektualną. Zastosowanie trzech odmiennych strategii pozwoliło każdorazowo spojrzeć na film z innej perspektywy i zbudować na jego podstawie przemyślane wypowiedzi. Dowodziły one, że interpretacja filmu nie jest prostym odkrywaniem prawdy dzieła, ale racjonalnym konstruowaniem znaczenia, ograniczonym z jednej strony przez reguły postępowania analitycznego, z drugiej zaś przez wspólnotę interpretacyjną, do której każdy odbiorca należy. Ponadto, po obserwacji lekcji nasunął mi się jeszcze jeden wniosek: obecność nauczyciela-obszernika na zajęciach w istotny sposób wpływa na ich przebieg, na reakcje uczniów, podobnie zresztą jak prowadzenie lekcji przez nauczyciela-gościa. Trudno w takiej sytuacji jednoznacznie odpowiedzieć, w jakim stopniu wypracowany na lekcji efekt jest wynikiem innowacyjności narzędzia, a na ile umiejętności interpersonalnych nauczyciela. Na pewno świadectwem przemyśleń uczniów są ich wypowiedzi spontanicznie wyrażane podczas zajęć oraz te – a może przede wszystkim – zapisane w formie pisemnej. Dlatego każde z narzędzi kończyło się sformułowaniem pracy domowej, która w założeniu miała stanowić materiał badawczy. Niestety, specyfika pracy szkoły, planowanie z wyprzedzeniem rozkładu materiału, a także prac zaliczeniowych i sprawdzianów, uniemożliwiły każdorazowo zadawanie pracy domowej. Zazwyczaj więc uczniowie danej klasy wykonywali jedną pracę domową do danego cyklu, co nieuchronnie zawęziło pole badawcze. Jednak – co ważne – inaczej sformułowane polecenia i tematy prac domowych skłoniły uczniów do samodzielnej pracy, a nie poszukiwania gotowych recept w Internecie. Są też świadectwem pogłębionej refleksji, na której właśnie mi zależało.

Szansę na upodmiotowienie uczniowskiego odbioru wiązałam ze zmianą relacji między nauczycielem a uczniem, jaką zaproponuje nowy sposób odczytania tekstu. Podczas testowania powyższych narzędzi udało się nam spojrzeć na przedstawiony świat właśnie z wnętrza obrazu. Analizowanie poszczególnych kadrów, konfrontowanie ich ze sobą, pozwoliło uczniom pogłębić początkowe rozumienie filmu. Skupienie na szczególnie, poszczególnym ujęciu sprawiło, że uczniowie chętnie się wypowiadali, umiejętnie łącząc ze sobą fakty i spostrzeżenia. Oświetlenie jednego tekstu poprzez zastosowanie

kilku strategii udowodniło zarówno prowadzącym, jak i uczestnikom zajęć, że znaczenie utworu nigdy nie jest raz na zawsze dane. Być może ocieram się w tym momencie o banał, ale z wypowiedzi nauczycieli można wnioskować, że potrzebują takiego „odświeżenia” utartych odczytań. Jak zauważali, powtarzane przez lata odczytanie danego utworu zastyga w jakimś schemacie, natomiast spojrzenie z innej perspektywy skłaniało do namysłu nad wcześniej wypracowanymi, ustalonymi znaczeniami. Zastosowanie poststrukturalistycznych strategii pozwoliło zatem na „nowe” otwarcie znanego tekstu: tekst zaczął dla nauczyciela znaczyć coś nowego, innego niż dotychczas, a to ważne, bo w końcu to nauczyciel jest organizatorem procesu lekcyjnego.

W rezultacie, etap testowania narzędzi wykorzystujących alternatywne wobec strukturalizmu strategie interpretacji budzi duże nadzieje, że nauczani nie są skazani na lekcje sobie obojętne, istniejące obok ich samych i ich świata, a uczący – na uczniowską bierność i brak zainteresowania. Uczniowie pogłębili swoje umiejętności związane z „odczytaniem” filmu, ale przy tym uświadomili sobie, że pełny odbiór wymaga kompetencji i erudycji, a więc poznawana przez nich wiedza nie istnieje sama dla siebie, ale pozwala im więcej dostrzec, przemyśleć, poddać analizie. I – co najważniejsze – od spontanicznej gotowości do rozmowy o filmie czy tekście literackim z nim dialogującym potrafili przejść do „gotowości” do jego/ich interpretacji, w której uruchamiali swoje argumenty, formy refleksji, namysłu. Z kolei testujący narzędzia nauczyciele naocznie uświadomili sobie możliwości związane z wielością strategii i orientacji interpretacyjnych, a więc i z wyborem oraz weryfikacją dotychczasowych formuł pracy nie tylko z takim tekstem kultury jak film, ale i tekstem literackim. Ponadto zastosowanie różnych strategii interpretacji w stosunku do takiego samego tekstu, a w związku z tym i różnych jego sposobów rozumienia, przekonało testujących, że i w szkolnej rzeczywistości różnorodność interpretacyjna może zaistnieć w sytuacji lekcyjnej, a uczniowie mogą w pełni być jej współtwórcami.

Brygida Maciejewska
III Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

Doświadczenie lektury jako „zdarzenie krytyczne”

Na początku krótkie wyjaśnienie tytułu niniejszego artykułu. „Zdarzenie krytyczne” to w badaniach pedagogicznych sytuacja, która może zaistnieć w klasie; niejako incydent ujawniający relacje nauczyciel–uczeń; zdarzenie, które jest skutkiem kierowania klasą, dotyczy stanowienia reguł, przestrzegania ich lub łamania. Zdarzenie to bywa świadomie kreowane przez obserwatora procesu w celu ujawnienia stylu pracy nauczyciela i metod nauczania, a następnie służy ich doskonaleniu¹. Postanowiłam użyć wskazanego pojęcia w cudzysłowie, bo jednak nie w związku z interakcjami w klasie, ale w związku z analizowanym tekstem wystąpiłam mimowolnie w roli kreatora zdarzenia krytycznego, a udział w nim, analiza, a teraz również opis, pomogły mi odkryć skuteczność strategii dekonstrukcji w dydaktyce polonistycznej. Użyłam do swoich obserwacji i badań niezwykle inspirującego scenariusza lekcji, osnutego wokół adaptacji filmowej *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego. Temat propozycji lekcyjnej brzmiał: „Rozprawa z mitem. *Kamienie na szaniec* Roberta Glińskiego”².

Lekcja umożliwiła uczniom dostrzeżenie, jakimi sposobami reżyser filmu próbuje podważyć (dekonstruować, destabilizować) mit idealnych bohaterów: Zośki, Rudego i Alka. Następnie doprowadziła do „buntu” wobec takiej rewizji wymowy ulubionego tekstu („zdarzenia krytycznego”) i w efekcie do bardzo twórczej intelektualnie i emocjonalnie dyskusji, która według mnie przyczyniła się do uruchomienia najważniejszego – z punktu widzenia nauczyciela – procesu konstruowania wiedzy. Chodzi o taki stan, w którym szkoła rezygnuje „z przekazywania wiedzy uznanej za jedyną poprawną na rzecz tworzenia warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów [...] w drodze ich negocjowania, konfrontowania i określania w nowych perspektywach i kontekstach”³.

¹ E.C. Wragg, *Co i jak obserwować w klasie?*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2001. J. Szymczak, *Zdarzenia krytyczne jako element codziennej praktyki zawodowej nauczyciela*, www.repozytorium.ukw.edu.pl [dostęp: 6.12.2017]; D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.

² Autorką propozycji jest pani Maria Szoska.

³ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s.10.

Realizując tę propozycję, miałam okazję w sposób niezwykle radykalny przekroczyć zunifikowane odczytania tego dzieła, obecnego w lekturze szkolnej od dziesięcioleci. Jednocześnie, od razu dodam, że moi uczniowie opowiedzieli się po stronie mitu, żądając jego ocalenia, odrzucili próbę relatywizacji czy też sugestię jakiegokolwiek podobieństwa, jakie mogłoby istnieć między takimi młodzieżowymi organizacjami, jak Szare Szeregi i Hitlerjugend, na co wskazuje pośrednio film⁴.

Autorka scenariusza zaproponowała wyraźny punkt wyjścia oparty na prowokacji – obejrzenie początkowych scen filmu (Rudy ogląda w kinie fragmenty niemieckiej kroniki filmowej ukazującej wakacyjny obóz członków Hitlerjugend) w celu scharakteryzowania pokazanej tam młodzieży. Niedawna lektura *Kamieni na szaniec* pozwalała uczniom przypomnieć sobie początek opowieści Kamińskiego, odwołujący się do wspomnień o ostatnim przed wojną sierpniowym obozie harcerskim drużyny Buków. Dyskusja wokół tego fragmentu filmu skonfrontowana z książkowym obrazem obozu harcerskiego wyzwołała wielkie zaangażowanie uczniów. Paradoks dotyczył podobieństwa bohaterów – Niemców i Polaków – byli młodzi, weseli, ideowi, niewinni. Namysł nad funkcją zaaranżowania przez reżysera takiego porównania wymagał od uczniów krytycznego myślenia, refleksji i dokonywania ocen moralnych. Przyczyniał się równocześnie do głębszego namysłu nad różnicami między organizacją harcerską – opartą na ideałach braterstwa, służby i wolności; organizacją, której podstawą nigdy nie było szukanie wrogów i atak (co nie znaczy, że przez historię nie byli zmuszani do obrony przed tymi, którzy atakują), a Hitlerjugend – organizacją głównie paramilitarną, skupioną ideowo nie na poszukiwaniu wspólnoty, ale właśnie wrogów⁵.

Równie mocna emocjonalnie i dyskusyjna okazała się kulminacyjna scena filmu – wymiana strażów w akcji Zośki na posterunek straży granicznej i pojedynkę z młodym Niemcem, którego widz najpierw obserwuje oczami Zośki jako zakochanego chłopca rozmawiającego i całującego się z dziewczyną, a za chwilę zobaczy go jako zabójcę Polaka. Zgodnie ze scenariuszem uczeń rozwiązuje sugerowany przez reżysera dylemat moralny dotyczący etyczności zabijania, analizując mowę ciała i wyraz twarzy protagonisty. Zośka na końcu

⁴ Lekcja została przeprowadzona w klasie trzeciej Gimnazjum nr 24 w Gdyni, jednym z najlepszych (według rankingów wyników egzaminacyjnych) gimnazjów na Pomorzu. Uczniowie tej klasy to grupa dobrze zmotywowana do nauki, o wysokim potencjale intelektualnym i kulturowym. Na lekcjach zgodnie ze swoim rozeznaniem świata dokonują bez skrępowania ocen moralnych, mają poczucie wagi własnej opinii i jednocześnie nie dyskryminują bezrefleksyjnie innych diskutowanych sądów. W klasie była spora grupa harcerzy, dla których ideał postawy patriotycznej i osobowej kształtuje do dziś książka A. Kamińskiego. Ukazane w filmie R. Glińskiego sceny, kiedy bohaterowie piją wino, bulwersowały ich, harcerz bowiem nie pije alkoholu i nie pali (tę uwagę wygłasza w filmie, zgodnie z powieścią, Rudy w scenie śledztwa).

⁵ Gliński w swoim filmie pokazuje, jak łatwo można młodych ludzi poddać ideologii. Dokonuje wizualnego zestawienia Hitlerjugend z harcerzami, ale nie sprowadza ich do wspólnego mianownika – przyp. red.

filmu nie jest już tym samym bohaterem, co na początku filmu – teraz targają nim wątpliwości natury moralnej. W tym sensie dzieło Glińskiego jest również filmem o dojrzewaniu. Zośka przeżył dramat śmierci najbliższego przyjaciela, ma również dziewczynę, jest zakochany. Chwila, w której Zośka patrzy na młodego Niemca jak na zwyczajnego zakochanego chłopaka, kosztuje go życie, bo w efekcie zawahał się przed oddaniem strzału. Jednak pilnujący strażnicy Niemiec – niejako automatycznie (?) – zabija Zośkę. Uczniowie dostrzegli dramatyzm takiej kulminacji fabuły filmowej. Można powiedzieć, że decydując się na taki zabieg, reżyser zrównał Polaka i Niemca.

Równouprawienie bohaterów filmowych – Polaka i Niemca (w jakimś sensie obaj są ofiarami historii) i akceptacja takiego równouprawienia przez współczesnych szesnastolatków została w scenariuszu lekcji postawiona jako problem nierozstrzygnięty. Z punktu widzenia praktyki szkolnej bardzo ważne jest, według mnie, właśnie to nieformułowanie jednoznacznego osądu, zawieszenie go lub prowokowanie uczniów do osobistych wypowiedzi (w formie rozprawki?). Często, dzięki tak radykalnemu postawieniu problemu w sytuacji dydaktycznej skutecznie wytrąca się uczniów z myślowej inercji, uległego poddawania się autorytetowi i ocala tak ważną w dialogu różnicę zdań.

Przeprowadzenie lekcji dekonstruującej dotychczasowe i utarte wzorce myślenia nie jest łatwe z kilku powodów. Po pierwsze, doświadczenia pedagogicznego wymaga stworzenie sytuacji sporu światopoglądowego i utrzymanie go pod kontrolą. Etyka nauczycielska nie pozwala w żadnym razie na relatywizację historyczną prowadzącą do zrównania Szarych Szeregów z Hitlerjugend: organizacja harcerska nie służyła indoktrynacji młodzieży, a Hitlerjugend tak. Dlatego tak ważne było przeanalizowanie scen początkowych filmu, by uczniowie mogli sformułować wnioski. Owo zestawienie można bowiem potraktować jako ostrzeżenie. Po drugie, nauczyciel powinien obiektywnie przedyskutować reinterpretację i dekonstrukcję mitu zaproponowaną przez reżysera filmu i dość jednoznacznie wyartykułować, że jest to próba dyskusji z dotychczasową recepcją utworu Kamińskiego, którą uczeń może odrzucić. Uczniowie wprawdzie uznali, że filmowi polscy i niemieccy młodzi bohaterowie byli podobni (ideowi, naiwni, niewinni), ale równocześnie intuicyjnie nie zgadzali się na to podobieństwo, wskazując na jego pozorność, zewnętrżność. I mieli rację, bo przecież zasadnicza różnica między nimi wynikała z krańcowo innych podstaw ideowych, które ich kształtowały: z jednej strony opartych na wzniosłym, ogólnohumanistycznym etosie Szarych Szeregów, a z drugiej – opartych na pragnieniu dominacji nad tymi, których uznaje się – zgodnie z nazistowską ideologią – za gorszych, przeznaczonych do likwidacji lub podporządkowania sobie.

Jeszcze inny problem stanowi miejsce dzieła w kanonie lektur szkolnych i wiążąca się z nim funkcja formacyjna w zakresie postaw patriotycznych, wartości „braterstwa i służby” oraz „pięknego życia i pięknej śmierci”, czyli właśnie obowiązku *de facto* utrwalania mitu heroicznego. Każdy nauczyciel musi to uwzględnić, co wcale nie znaczy, że ten mit ma powielać w sposób

bezrefleksyjny, wolny od znaków zapytania czy wątpliwości. Testowane narzędzie dydaktyczne dobrze temu służy. Przyczynia się do konstruowania wiedzy interpretacyjnej, osłabia nauczycielską skłonność do sterowania grupą w kierunku oczekiwanej przez niego konkluzji, odbiera mu monopol na interpretację. Sytuacja, która została stworzona dzięki takiej koncepcji przebiegu lekcji, ukazała uczniom złożoność rzeczywistości i możliwość różnych jej odczytań.

Wnioskowanie o skuteczności analizowanej strategii obarczone jest oczywistymi czynnikami ograniczającymi lub zwiększającymi tę skuteczność. Są nimi między innymi: 1) osobowość nauczyciela (jego autorytet, siła przekonywania, siła wpływu na recepcję problemu przez uczniów); 2) potencjał kulturowy uczniów, który decyduje o otwartości na inne niż własne opinie; 3) przebieg komunikacji na lekcji – otwarty na dialog, wolny, dopuszczający dyskusję i sprzeciw wobec proponowanych tez; 4) ciekawość poznawcza uczniów; 5) materiał lekturowy (tekst kultury): ciekawy, istotny, bliski uczniom. Warunki można mnożyć, ale wystarczą te, aby uświadomić sobie złożoność zagadnienia i usprawiedliwić niepewność rozstrzygnięć.

Niewątpliwie „zdarzenie krytyczne”, które spowodowała przeprowadzona lekcja, było bardzo istotne wychowawczo i dydaktycznie. Skłoniło uczniów do refleksji nad mitem heroicznym polskich harcerzy. Ważne było dostrzeżenie złożoności sytuacji, w jakiej znaleźli się bohaterowie *Kamieni na szaniec*, ale przede wszystkim dylematów etycznych bohaterów tego mitu (kreacja filmowego Zośki). Analiza prowokacyjnej, a przez to interesującej ramy kompozycyjnej filmu, skonstruowanej przez Roberta Glińskiego w pierwszych i ostatnich scenach, dała możliwość zmiany optyki i w rezultacie doprowadziła do porzucenia heroizującej bohaterów perspektywy, typowej dla gawędy Kamińskiego. Pozwoliła zatem na zobaczenie ulubionych bohaterów jako ludzi zwyczajnych, wrażliwych i głęboko tragicznych. Film Roberta Glińskiego aktualizuje więc wymowę powieści, ale jej nie niszczy. Analiza i interpretacja filmu przyczyniła się do pogłębienia uczniowskiego przeżywania lektury Kamińskiego jako utworu wciąż kreującego młodzieżowe „idole”. Z kolei prowokacyjne i budzące oburzenie zestawienie Szarych Szeregów z Hitlerjugend przyczyniło się do refleksji nad głębokimi różnicami w stosunku do tego, co wydaje się podobne. Uświadomiła uczniom w inny niż tradycyjny sposób niezwykłość i wielkość Alka, Rudego i Zośki. Można nie utrzymywać mitu heroicznego ani nie trzeba tworzyć „hagiografii”, aby ocalić prawdziwy ideał i wartości.

Iwona Łapińska
III Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

Vivat edukacja! Nauczycielskie zdania i uwagi

Celem mojej refleksji jest wyodrębnienie najbardziej wartościowych elementów projektu, które ujawniły się w czasie testowania przeze mnie wypracowanych w projekcie narzędzi dydaktycznych zarówno dla klas gimnazjalnych, jak i licealnych. Atrakcyjność przedstawionych propozycji przejawia się w mojej opinii w co najmniej trzech aspektach. Po pierwsze: różnorodność przyjętych strategii interpretacyjnych, podporządkowanych jednemu celowi – sprowokowania ucznia do indywidualnej, choć rodzącej się w interakcji z innymi, refleksji nad tekstami kultury; po drugie – dobór literackiego materiału i sposób podejścia do niego i wreszcie po trzecie – potraktowanie dzieł filmowych jako utworów autonomicznych i wartych głębszej uwagi w postaci analizy dzieł filmowych.

Wszystkie testowane przeze mnie narzędzia stworzone w ramach projektu proponowały intensywną, głęboką i wnikliwą lekturę tekstów literackich. Ogromny wybór strategii interpretacyjnych (dość wymienić narratologię, feminizm, dekonstrukcjonizm, hermeneutykę, etykę czytania) pozwalał np. w cyklach lekcji poświęconych jednej lekturze przyjrzeć się jej z wielu, często nieoczywistych stron, dowodząc nieprzebranego bogactwa odczytań dzieł literackich w zależności od kontekstu, w jakim je sytuujemy. Wybrane szkoły interpretacyjne pozwalały spojrzeć na literaturę jako na postawiony problem, skłaniały do zadawania pytań. Proponując zaś lekturę zapośredniczoną w przeżyciu, skracaly dystans między metaforą a indywidualnym, uczniowskim doświadczeniem. Różnorodność narzędzi dydaktycznych stanowiła zatem nie tylko wyraźną odpowiedź na uczniowską potrzebę ekscytacji, ucieczki od nudy, zaskoczenia, ale tworzyła warunki dla wielu indywidualnych, samodzielnych czytelniczych rozpoznań. Momentów, gdy uczeń odkrywa coś dla siebie, a my mamy ochotę zakrzyknąć: „Vivat edukacja!”.

Nie jest moją intencją omawianie całego wachlarza strategii wykorzystanych w projekcie. Chciałabym się skupić jednak szczególnie na zaletach hermeneutycznej lektury tekstu, której patronuje Hans-Georg Gadamer, a jej przekładu na doświadczenia w edukacji polonistycznej dokonała przede wszystkim Barbara Myrdzik¹. Praktyka takiego postępowania z utworem jest mi bliska, bo pozwala

¹ Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 95 i n.

zachować autonomiczność tekstu, z którym podczas procesu dochodzenia do jego rozumienia się obcuje, jak i autonomiczność interpretatora stojącego przed jego tajemnicą. Tego rodzaju ustawienie sytuacji w sposób naturalny przekształca rolę nauczyciela. Rzeczywiście, z „depozytariusza wiedzy staje się on przewodnikiem i partnerem dialogu, a także organizatorem różnych form aktywności intelektualnej i estetycznej uczniów, łączącej często zabawę i grę z poznawaniem”². Tak ukształtowana relacja ucznia i nauczyciela w odczuciu młodzieży jest bardziej autentyczna, sprzyja inicjowaniu rozmowy w klasie, zaangażowaniu uczniów w poszukiwanie sensów dzieła. Model hermeneutycznego obcowania z tekstem zamyka się bowiem, a właściwie otwiera w dialogu, sytuacji żywej. Strzeże on przed niebezpieczeństwem zajęcia postawy uległej wobec siły bezwładności czy raczej bezrefleksyjności spetryfikowanych kanonicznych interpretacji. Tekst staje się zagadką, problemem do rozwiązania, pytaniem, a wreszcie odpowiedzią na pytanie, które trzeba mu zadać. Utworem, który nie poddaje się ustandaryzowanym narzędziom, ale niczym każdy napotkany w życiu człowiek pozostaje zaskakujący. Metoda hermeneutycznej lektury wycofuje uroszczenia schematów lekturowych, by zrobić miejsce autentycznemu, a przez to zawsze aktualnemu odbiorowi. Poczynaniom ucznia zakładanym w proponowanych scenariuszach patronuje Hermes, nie tylko z uwagi na przypisywane mu z racji etymologii posłannictwo znaczeń, ale jako bóg szeroko pojmowanej inicjatywy. Młodzież bowiem skłaniana jest w takim wzorze lektury do samodzielnego budowania hipotez interpretacyjnych oraz ich rzetelnej i uczciwej weryfikacji na drodze od intuicji do rozumienia. Koncepcja koła hermeneutycznego, w którym rozumienie całości dzieła oświetla znaczenie szczegółu, funkcja szczegółu zaś daje się odczytać w kontekście całego dzieła, wymusza bliski kontakt z utworem. Pozwala na pogłębione rozumienie zarówno tekstów, które uchodzą, często niesłusznie, w powszechnej opinii za banalne, oswojone w potocznej czytelniczej świadomości, jak i tych, które jawią się jako trudne, wręcz hermetyczne. Niezależnie od przyjętych przesądów metoda ta umożliwia spotkanie z tekstem żywym, z którym negocjuje się znaczenia, którego perspektywę się bada, by lepiej zrozumieć, jakkolwiek górnołotnie by to nie zabrzmiało, siebie i świat. Zachowana podmiotowość ucznia w pracy interpretacyjnej (nierzadko przeprowadzanej w grupach) wzmacnia jego poczucie sprawczości, uczy refleksyjności, nade wszystko jednak konstruowana tu głęboka lektura służy rozwijaniu uczniowskich kompetencji: „hermeneutyczny model obcowania z tekstem poetyckim akceptuje prawo ucznia do samodzielnego wybierania wartości, ale jednocześnie pokazuje, że aby nauczyć się świadomego wyboru, trzeba zdobywać wiedzę i umiejętności, które wzbogacą i poszerzą możliwości wyborów”³.

² B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 86.

³ *Taż*, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 121.

Przedstawione w projekcie propozycje scenariuszy lekcyjnych w wielu miejscach odwołują się do doświadczenia bliskiego uczniom, co budzi zainteresowanie młodzieży również tekstami dawnymi i pozwala przezwyciężyć dzielący od nich dystans. Na przykład – refleksję nad balladami Adama Mickiewicza⁴ rozpoczyna się od namysłu nad tym, jaką funkcję pełni w życiu uczniów snucie opowieści, czego one dotyczą, jakie potrzeby młodzieży zaspokajają. Z kolei propozycja dotycząca odczytania tekstu *Przy winie* Wisławy Szymborskiej⁵ przygotowuje grunt pod działania na tekście, motywując uczniów do refleksji nad tym, jak miłość zmienia sposób postrzegania ukochanej osoby, zachęcając ich do odwołania się do własnych doświadczeń czy obserwacji. Takie scenariusze w sposób naturalny inspirują uczniów do potraktowania tekstu jako swego rodzaju partnera w dialogu na nieobojętny im temat. Ukazują problemy ukryte w tekstach i zachęcają do postawienia dziełom pytań, by odkryć to, co jest w nich zasłonięte. W ten sposób uzmysławiają młodym czytelnikom, że lektura nie polega na poznawaniu intencji twórcy, co z góry skazane jest na porażkę jako naznaczone poznawczą aporią, lecz poszukiwaniu sensu, zmierzeniu się z tajemnicą. W ten sposób zorganizowano analizę wiersza *Przy winie*, która dowiodła, że znaczenie tekstu rodzi się w toku interpretacji i wymaga postawienia dziełu indywidualnych pytań, a nie jest gotowym konceptem ukrytym w tekście, wymagającym rozpoznania. Końcowe ćwiczenia tej lekcji służyły wyartykułowaniu, w jaki sposób rozumienie tekstu poszerza wymiar uczniowskiego doświadczenia i przysługuje się samopoznaniu. Podobny zakres swobody poznawczej dawała uczniom lekcja poświęcona *Małemu Księżciu*⁶, podczas której formułowali oni hipotezy interpretacyjne i sami je weryfikowali, ukazując te obszary, które ich tezy pomijają, lekceważą, „prześlepiają”. Poddając krytycznej refleksji swoje wstępne ustalenia, uczniowie zderzali się z wieloznacznością utworu, co pozwoliło kształtować postawy otwarte wobec tekstu.

Trudnościami, z jakimi musi się zmierzyć nauczyciel, wdrażając proponowane strategie, są zapewne ograniczenia poszczególnych grup, spowodowane chociażby przez niepogłębioną kulturę literacką. Na przykład uczniom gimnazjum trudno przychodziło spojrzenie na balladową historię ze *Świtezianki* Adama Mickiewicza jak na historię wykraczającą poza dosłowność bezpośredniego przedstawienia oraz poszukiwanie w niej znaczeń metaforycznych i uniwersalnych, związanych m.in. z relacją człowieka i natury, relacją zawsze skażoną swego rodzaju zdradą, obciążoną podstępem. Ujawnił się nawet pewien opór wobec prób refleksji nad narracją jawną (bezpośrednio przedstawianą) i tą, w tej jawnej, jakoś ukrytą. Z drugiej strony tego rodzaju doświadczenia poszerzają praktykę uczniowskiej lektury i zarazem obnażają niektóre ograniczające nas wszystkich nawyki interpretacyjne.

⁴ Propozycje Małgorzaty Antoszewicz.

⁵ Propozycja Natalii Grzeszczuk.

⁶ Propozycja Marii Szoski.

Nieocenioną zaletą projektu, zwłaszcza w dobie gorących dyskusji na temat zawartości szkolnego kanonu, w mojej ocenie jest odwaga i zarazem powaga, z jaką traktuje on materiał literacki. Stworzone w jego ramach narzędzia pozwalają na nowe – przede wszystkim żywe – odczytywanie tekstów, których pozycja jest ugruntowana przez kolejne podstawy programowe. Proponowane scenariusze umożliwiają autentyczną z nimi rozmowę poprzez niekanoniczne podejście do kanonu. Projekt dopomina się również o teksty rzadko obecne w polonistyce szkolnej⁷, pokazuje dobre praktyki interpretacji literatury współczesnej, będącej dla młodzieży szczególnym wyzwaniem. Wreszcie czerpie się w nim wiele z tradycji intertekstualności, ukazując dialogowanie ze sobą tekstów literatury wysokiej i popularnej, dawnej i współczesnej, literatury i dzieł ikonograficznych (malarstwa), a także literatury i dzieł filmowych, zakorzeniając uczniów w uniwersum kultury, pomagając im określić swoje w nim miejsce, dowodząc uniwersalizmu literatury, w której żadne dzieło nie jest samotną wyspą, jak i potrzebę oraz zasadność budowania przez ucznia w procesie edukacji polonistycznej sieci kulturowych odniesień. Dużym zainteresowaniem uczniów cieszyła się lekcja poświęcona analizie porównawczej fragmentu opowieści *Mały Książę* Exupéry’ego oraz fragmentu filmu opartego na tym dziele literackim, jak i analiza malarstwa barokowego w kontekście wiersza Stanisława Barańczaka zatytułowanego *Południe*⁸.

Jako ogromną zaletę projektu postrzegam również włączenie do propozycji bazy narzędzi dydaktycznych (scenariuszy) dzieł filmowych. Wbrew rozpoznanom dydaktyków i naukowców, piszących o audiowizualności współczesnej kultury, film i inne media są wielkimi nieobecnyymi w najnowszej podstawie programowej⁹. Projektowane zajęcia czynią je uczestnikiem dialogu intertekstualnego, kontekstem dla dzieła literackiego czy też autonomicznym tekstem kultury, który niezwykle wiele może powiedzieć nam o nas i o otaczającym nas świecie.

Film na lekcjach (np. języka polskiego) wciąż budzi niepokoje, choćby części rodziców. Bo czy projekcja jego fragmentów na lekcji nie jest oczywistym dowodem, że nauczyciel nie przygotował się do lekcji i jako przysłowiowy „leń” gra na czas, byle do dzwonka? Cóż, prawie każdy ogląda filmy, nie każdy jednak jest świadomy, że ta praktyka, tak samo jak czytanie literatury, wymaga kompetencji, które zdaniem wielu specjalistów powinny być kształtowane właśnie w szkole czy to w ramach szeroko pojętej edukacji medialnej realizowanej na wielu przedmiotach, czy wręcz na osobnym przedmiocie¹⁰. W tym kontekście jako niezwykle udane oceniam warsztaty filmowe, których

⁷ Por. uwagi J. Klejnockiego na temat nieobecności współczesnej poezji lingwistycznej w szkole: *O (nie)obecności poezji lingwistycznej w szkole* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 147.

⁸ Propozycje Marii Szoski i Beaty Kapeli-Bagińskiej.

⁹ Por. uwagi W. Bobińskiego, *Film jest przyszłością* [w:] *Nowoczesność...*, s. 271 i n.

¹⁰ Por. W. Bobiński, *Wychować widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*, Kraków 2016, s. 87 i n.

podstawą była analiza i interpretacja filmów: *Body/Ciało* Małgorzaty Szumowskiej oraz *Papuszy* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego¹¹. W pierwszym dziele uczniów poruszyła problematyka (relacje ojca i córki, przeżycie straty, praca żałoby, samotność), drugie stało się nieoczekiwanym impulsem do podjęcia refleksji natury estetycznej. Obie propozycje stanowiły świetną okazję do zapoznania uczniów z językiem filmu, uświadomienia im znaczeniotwórczej funkcji środków artystycznego wyrazu w tym medium.

Wspomniane przeze mnie narzędzia dydaktyczne wykorzystywałam nie tylko na lekcjach języka polskiego w liceum i gimnazjum, ale również w ramach zajęć klas matury międzynarodowej, jak i podczas pozalekcyjnych warsztatów. Wszystkie spotkały się z żywym odbiorem uczniów. Ich zainteresowanie budziła tematyka scenariuszy, sposób jej ujęcia, tworzący miejsce na samodzielną pracę uczniów, a także nowoczesne spojrzenie na teksty kultury, ujawniające zarazem aktualność problematyki utworów dawnych. Poczynione przeze mnie obserwacje podczas lekcji potwierdzają znaną prawdę, że atrakcyjne pomysły dydaktyczne angażują zarówno intelekt, jak i emocje oraz wyobraźnię uczniów, inspirując ich do samodzielnych poszukiwań, nauczycieli zaś motywując do nieustannego doskonalenia własnego warsztatu metodycznego.

¹¹ Obie propozycje autorstwa Marii Szoski.

Laura Szczepaniak-Sobczyk

Testowanie przydatności elektronicznych narzędzi w interpretacji poezji

Digital storytelling i Web 2.0¹

Projekt wypisuje się w bogatą tradycję opowiadania historii – tak zwany *storytelling*. A ściślej – w jej najmłodszą odmianę, czyli opowiadanie historii za pomocą cyfrowych technologii, określanych anglojęzycznym terminem *digital storytelling*. W literaturze przedmiotu można znaleźć różne definicje tego zjawiska, co wynika z jego nieustannego, wielokierunkowego rozwoju, ogromnej różnorodności cyfrowych utworów i odmiennych doświadczeń badaczy. Jednak na podstawie tych definicji można wyłonić jego ogólną charakterystykę. *Digital storytelling* to opowiadanie historii za pomocą multimediów (tekst, obraz, zdjęcie, grafika, dźwięk, muzyka, video, animacja) oraz nowych technologii (komputery, tablety, telefony komórkowe, kamery video, skanery, Internet). Prace te cechuje osobiste – często emocjonalne – ujęcie tematu². Są to niskobudżetowe produkcje, zazwyczaj tworzone na własnym, nieprofesjonalnym sprzęcie twórców³. Warto dodać, że wraz z rozwojem technologii powstają już nie tylko utwory multimodalne i hipertekstualne (stanowiące niesekwencyjną płataninę powiązanych ze sobą treści), ale także interaktywne (wymagające od odbiorcy zaangażowania i aktywnego udziału) oraz transmedialne (udostępniane na różnych platformach medialnych, parafrazowane i przetwarzane)⁴.

Na podstawie powstałych cyfrowych historii można wyróżnić następujące kategorie:

- Osobiste narracje (prezentujące własne historie autorów).

¹ Por. L. Szczepaniak-Sobczyk, *E-learning w edukacji humanistycznej*, Gdańsk 2016, s. 202–219. L. Szczepaniak, *Digital storytelling w kształceniu dorosłych* [w:] *Kształcenie komplementarne jako egzemplifikacja idei Life Long Learning*, red. K. Smulska, Toruń 2016, s. 87–98.

² Por. B.R. Robin, *The Educational Uses of Digital Storytelling* [w:] *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, ed. by C. Crawford et al., Chesapeake 2006, s. 709 [przeł. L. Szczepaniak-Sobczyk].

³ Por. C. Gregori-Signes, B. Pennock-Speck, *Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction*, „Digital Education Review” 2012, No. 22 [przeł. L. Szczepaniak-Sobczyk].

⁴ Por. A. Świątecka, *Digital Storytelling. Podręcznik dla edukatorów*, Warszawa 2013, s. 16–17.

- Opowieści o wydarzeniach historycznych i miejscach (dokumenty).
- Opowieści o charakterze informacyjnym lub instruktażowym⁵.
- Opowieści zaangażowane społecznie i politycznie⁶.
- Fikcyjne opowieści wykreowane przez autora lub stworzone na podstawie dzieł literackich, malarskich, muzycznych czy filmowych.

Podczas pracy nad cyfrowymi utworami twórcy mogą wykorzystać oprogramowanie komputerów stacjonarnych i urządzeń mobilnych – telefonów komórkowych, smartfonów, tabletów, laptopów, kamer video – a także aplikacje udostępniane w serwisach internetowych⁷. Część z tych programów jest nieodpłatna lub wymaga niewielkich nakładów finansowych. Ponadto dzięki aplikacjom i serwisom typu Web 2.0 autorzy mają dostęp do różnorodnych, często darmowych i prostych w obsłudze narzędzi twórczych. Już lista samych nazw aplikacji i serwisów wykorzystywanych do opowiadania cyfrowych historii jest niezwykle długa i wciąż ulega zmianie. Dzięki takiej różnorodności – ciągle poszerzającej się palety narzędzi – cyfrowe opowieści mogą przybrać rozmaite postacie: filmów video, animacji, plików dźwiękowych, zbiorów zdjęć wraz z opisem tekstowym lub dźwiękowym, multimedialnych tablic, animowanych prezentacji, stron www, forów, blogów, wpisów w mediach społecznościowych, komiksów, multimedialnych plakatów, infografik, trójwymiarowych wizualizacji obiektów, postaci czy zjawisk.

To bogactwo narzędzi i form digital storytelling wykorzystuje się także w kształceniu osób w różnym wieku⁸. Uczniowie, studenci z różnych zakątków świata tworzą rozmaite cyfrowe narracje. Dzieła powstają w ramach pracy projektowej – stacjonarnie (na zajęciach) lub zdalnie (w domu). Warto podkreślić, że dzięki takim projektom wykorzystuje się popularność i edukacyjny potencjał komputerów i urządzeń mobilnych. Nie stawia się ich zatem – jako źródła rozrywki i łatwych przyjemności – w opozycji do szkoły czy uczelni. Ponadto takie zadanie rozwija nie tylko biegłość techniczną studentów (obsługa komputera, wybranych programów i aplikacji) oraz umiejętności opowiadania historii i prezentacji swojego punktu widzenia. Przyczynia się także do rozwoju takich umiejętności, jak pisanie, analiza, synteza, rozwiązywanie problemów, praca w grupie, twórcze i krytyczne myślenie, zarządzanie czasem i projektami. Oczywiście, nie bez znaczenia jest wspomniany już aspekt motywacyjny

⁵ Por. B.R. Robin, *The Educational Uses of Digital Storytelling...*, s. 709; B.R. Robin, *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*, „New Media and Education in the 21st Century” 2008, No. 47 (3), s. 224–225 [przeł. L. Szczepaniak-Sobczyk].

⁶ Por. C. Gregori-Signes, B. Pennock-Speck, *Digital storytelling as a genre...*

⁷ Por. B.R. Robin, S.G. McNeil, *The Evolution of Digital Storytelling Technologies: From PCs to iPads and e-Books* [w:] *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013*, eds. R. McBride, M. Searson, Chesapeake 2013, s. 1712 [przeł. L. Szczepaniak-Sobczyk].

⁸ Por. P. Yuksel, B.R. Robin, S. McNeil, *Educational Uses of Digital Storytelling All Around the World* [w:] *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011*, eds. M. Koehler, P. Mishra, Chesapeake 2011, s. 1264 [przeł. L. Szczepaniak-Sobczyk].

takiego projektu oraz fakt, że kształcenie narracyjne – poprzez uruchomienie osobistego kontekstu i doświadczeń – ułatwia uczenie się.

W Polsce pojawiły się pierwsze ciekawe projekty wykorzystania digital storytellingu zarówno w edukacji formalnej, jak i nieformalnej⁹. Dzięki nim poznajemy zalety, wady możliwości i ograniczenia pracy nad cyfrową historią w polskich placówkach edukacyjnych. Wyłaniają się także metody nauczania przydatne podczas takich zajęć. Niniejszy projekt badawczy miał na celu wzbogacenie tych doświadczeń o testowanie, analizę i ocenę przydatności tych narzędzi oraz metod w pogłębionej interpretacji poezji na poziomie szkoły średniej.

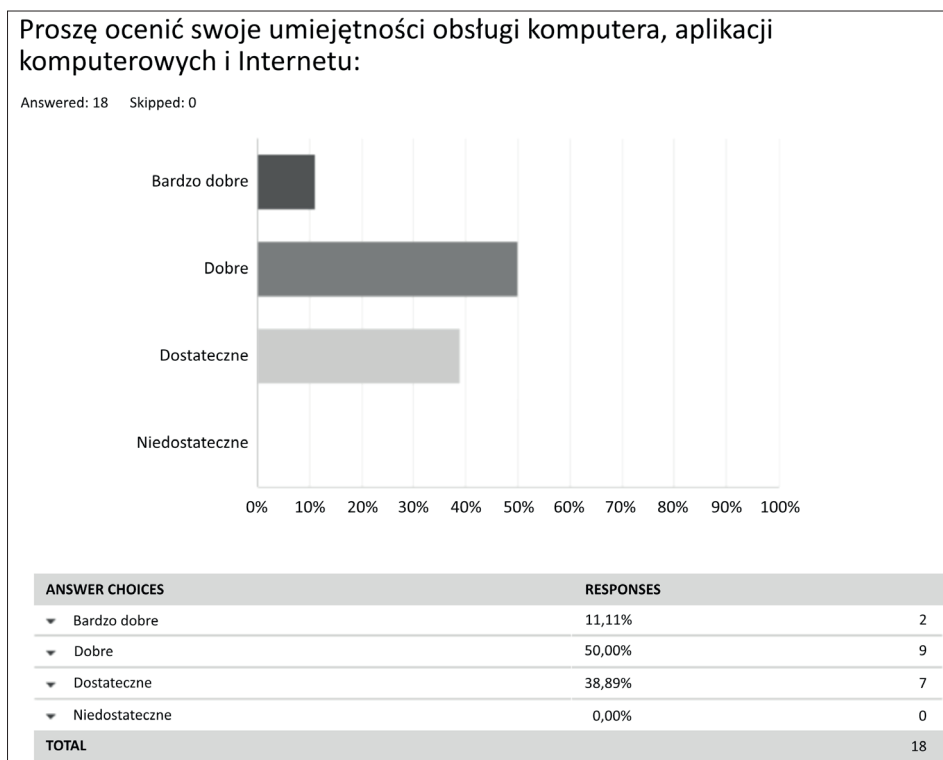
Uczestniczki projektu

W projekcie wzięły udział studentki polonistyki z szóstego semestru studiów stacjonarnych I stopnia oraz czwartego semestru studiów stacjonarnych II stopnia, a także nauczycielki języka polskiego z Rotmanki i Gdyni. Do projektu zgłosiło się i wypełniło ankietę wstępną 18 osób. Udział w pierwszych zajęciach wzięło 16 osób. Cyfrowy utwór wykonało 14 uczestniczek projektu. W drugich zajęciach uczestniczyło 13 osób, a ankietę końcową wypełniło 7 osób. Projekt zakładał pracę zdalną uczestniczek – zarówno indywidualną, jak i w grupie. Dlatego konieczny był dostęp do komputera oraz Internetu. W razie potrzeby mogły także korzystać z wyposażenia biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego.

Uczestniczki wypełniły ankietę wstępną, która miała zdiagnozować ich deklaracyjną wiedzę wyjściową i umiejętności. 2 osoby oceniły swoje umiejętności komputerowe jako bardzo dobre, 9 – jako dobre, 7 – jako dostateczne.

Aż 13 z 18 osób nie potrafiło zdefiniować pojęcia *digital storytelling*, a 16 – terminu *Web 2.0*. Żadna z uczestniczek nie wskazała też cyfrowego utworu wykonanego z zastosowaniem aplikacji/serwisów dostępnych w Internecie, będącego interpretacją wiersza lub prozy. 12 osób nie wykonywało dotychczas żadnego cyfrowego utworu z zastosowaniem aplikacji/serwisów dostępnych w Internecie (film, animację, prezentację, multimedialny plakat, bloga, stronę www...). Pozostałe stworzyły prezentację PowerPoint (1), blogi (3), stronę internetową (1) oraz serwis Storybird (1). Na pytanie: czy aplikacje/serwisy dostępne w Internecie mogą być przydatne w interpretacji poezji 12 osób odpowiedziało twierdząco, jedna – przecząco, jedna odpowiedziała – nie wiem.

⁹ L. Szczepaniak, *Digital storytelling w edukacji* [w:] *Wyzwania współczesnej pedagogiki*, red. D. Becker-Pestka, E. Kowalik, Warszawa 2015.



Ilustracja 1. Podsumowanie wyników wstępnej ankiety – serwis ServeyMonkey

Cel projektu i cele operacyjne zajęć

Ogólnym celem przeprowadzonego badania była odpowiedź na pytania, czy cyfrowe narzędzia mogą być przydatne w pogłębionej interpretacji poezji na poziomie szkoły średniej? Jeśli nie – to jakie czynniki uniemożliwiają zastosowanie tych narzędzi? Jeśli tak – to jakie elementy takich zajęć projektowych mogą przyczynić się do pogłębionej interpretacji analizowanych utworów? Natomiast cele operacyjne zajęć przewidywały, że po zakończeniu zajęć uczestniczki będą:

- Definiować zjawisko digital storytellingu i Web 2.0.
- Objaśniać zasady ich wykorzystania w interpretacji poezji.
- Obsługiwać wybrane narzędzie i tworzyć za jego pomocą cyfrowy utwór.
- Interpretować wybrany wiersz z zastosowaniem tych narzędzi.
- Interpretować cyfrowy utwór kolegów, zderzając go z poetyckim pierwowzorem.
- Krytycznie oceniać przydatność elektronicznych narzędzi Web 2.0 w pracy polonisty na poziomie szkoły średniej.

Zestaw zadań i wierszy

Głównym zadaniem projektowym uczestniczek było stworzenie multimedialnego cyfrowego utworu na podstawie wybranego wiersza z listy 31 utworów polskich, przynależnych do klasyki, poetów XIX, XX i XXI wieku i udostępnienie go w Internecie oraz ocena co najmniej 2 prac koleżanek (tabela 1). O wyborze wierszy decydowały także takie czynniki, jak ważkość tematu dla młodego odbiorcy, plastyczność obrazowania, która mogłaby ułatwić przekład intersemiotyczny, oraz potencjał interpretacyjny tekstu, mogąca w założeniu stanowić odbiorcze wyzwanie.

Tabela 1. Lista wierszy zaproponowanych uczestniczkom projektu. Na podstawie podkreślonych utworów powstały cyfrowe utwory (co ciekawe, tylko jeden utwór został wybrany przez dwie osoby)

- **ADAM MICKIEWICZ:** *Do*** Na Alpach w Splügen, Do M***, Nad wodą wielką i czystą, Polały się łzy me czyste..., Gdy tu mój trup...*¹⁰;
- **KRZYSZTOF KAMIL BACZYŃSKI:** *Ten czas, Biała magia*¹¹;
- **WISŁAWA SZYMBORSKA:** *Miłość od pierwszego wejrzenia, Miłość szczęśliwa, Pejzaż, Pocięcha, Drobne ogłoszenia, Buffo, Na wieży Babel*¹²;
- **TADEUSZ RÓŻEWICZ:** ****wicher dobijał się do okien, Unde malum?*¹³;
- **CZESŁAW MIŁOŚZ:** *Unde malum [....(jeżeli Bóg jest) skąd zło?], Niebo, Nieprzystosowanie, Powinienem teraz, Traktat teologiczny – 6. Na próżno*¹⁴;
- **ZBIGNIEW HERBERT:** *Powrót prokonsula, Matka, Kwiaty, Brewiarz*¹⁵;

¹⁰ Wszystkie wiersze Adama Mickiewicza podaję za wydaniem: A. Mickiewicz, *Dzieła*, t. 1, oprac. C. Zgorzelski, Warszawa 1993. Tu: *Do*** Na Alpach w Splügen* (s. 319–320), *Do M**** (s. 155–156), *Nad wodą wielką i czystą* (s. 411–412), *Polały się łzy me czyste...* (s. 413), *Gdy tu mój trup...* (s. 412–413).

¹¹ Wiersze Krzysztofa K. Baczyńskiego za wydaniem: *Utwory zebrane*, t. 1, Kraków 1979. Tu: *Ten czas* (s. 357); *Biała magia* (s. 244–245).

¹² W. Szymborska, *Miłość od pierwszego wejrzenia* [w:] tejsze, *Koniec i początek*, Poznań 1997, s. 26–27. W. Szymborska, *Miłość szczęśliwa* [w:] tejsze, *Dwukropek*, Kraków 2005, s. 14–15. W. Szymborska, *Pejzaż* [w:] tejsze, *Wiersze wybrane*, Kraków 2004, s. 117–118. W. Szymborska, *Drobne ogłoszenia; Buffo; Pocięcha* [w:] tejsze, *Wybór wierszy*, Warszawa 1979, s. 181–182, s. 9–10, s. 37–38. W. Szymborska, *Na wieży Babel* [w:] tejsze, *Widok z ziarnkiem piasku*, Poznań 1996, s. 28.

¹³ T. Różewicz, ****wicher dobijał się do okien* [w:] tegoż, *Zawsze fragment*, Wrocław 1996, s. 61–62. T. Różewicz, *Unde malum?* [w:] tegoż, *Zawsze fragment. Recycling*, Wrocław 1998, s. 117–118.

¹⁴ Wszystkie wiersze znajdziemy w wydaniu: C. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, tu: *Unde malum* (Tò, 2000), s. 1195; *Niebo* (*Wiersze ostatnie*, 2006), s. 1341; *Nieprzystosowanie, Powinienem teraz, Na próżno* (*Druka przestrzeń*, Kraków 2002), s. 1238, 1236 i 1261.

¹⁵ Z. Herbert, *Powrót prokonsula* [w:] tegoż, *Studium przedmiotu*, Wrocław 1995, s. 41–42. Z. Herbert, *Matka* [w:] tegoż, *Pan Cogito*, Wrocław 1994, s. 11. Z. Herbert, *Brewiarz; Kwiaty* [w:] tegoż, *Epilog burzy*, Wrocław 1998, s. 11–12 i 25.

- **STANISŁAW BARAŃCZAK:** *Jeżeli porcelana to wyłącznie taka, To mnie nie dotyczy, Widokówka z tego świata, Na pustym parkingu za miastem, zaciągając ręczny hamulec, Gdzie się zbudziłem, Płakała w nocy, ale nie jej płacz go zbudził*¹⁶;
- **JULIA HARTWIG:** *Czeka na ciebie*¹⁷.

Zestaw cyfrowych narzędzi

Uczestniczki otrzymały też do wyboru listę cyfrowych narzędzi należących do obszaru Web 2.0 (tabela 2). Kryterium ich doboru była prostota obsługi, szeroka bezpłatna i dostępność.

Tabela 2. Lista serwisów i aplikacji zaproponowanych uczestniczkom projektu

Nazwa i adres www	Opis narzędzia
Blogger www.blogger.com	Serwis do tworzenia blogów (w języku polskim)
Facebook www.facebook.com	Medium społecznościowe, które można wykorzystać do stworzenia strony poświęconej wierszowi (w języku polskim)
Google Arts & Culture www.google.com/culturalinstitute/beta/	Podczas tworzenia cyfrowego utworu można sięgnąć do bogatych zasobów strony Google Arts & Culture (dzieła sztuki i dokumenty z ponad 1000 muzeów i archiwów z całego świata, w języku polskim).
Google Maps www.google.pl/maps/	Cyfrowe historie można opowiadać także w tzw. „światach lustrzanych” takich jak Google Maps (w języku polskim).
Pinterest.com //pl.pinterest.com	Serwis do tworzenia multimedialnych tablic (w języku polskim)
Pixton www.pixton.com	Serwis do tworzenia i udostępniania komiksów (w języku angielskim)
Powtoon www.powtoon.com	Serwis do tworzenia krótkich animacji (w języku angielskim)
Bitable //biteable.com	Serwis do tworzenia krótkich animacji (w języku angielskim)
Prezi //prezi.com	Serwis do opracowywania animowanych prezentacji i opowieści (w języku angielskim)

¹⁶ Powyższe wiersze S. Barańczaka znajdziemy w wydaniu: *Wiersze zebrane*, Kraków 2006. Tu: *Jeżeli porcelana...*, s. 218 (z cyklu *Kątem u siebie. Wiersze mieszkalne*, z tomu *Tryptyk z betonu, zmęczenia i śniegu*); *To mnie nie dotyczy*, s.199–200 (z cyklu *Sam sobie winien*, z tomu *Ja wiem, że to niesłuszne. Wiersze z lat 1975–1976*); *Widokówka z tego świata*, s. 361–362 (z tomu *Widokówka z tego świata i inne rymy z lata 1986–1988*); *Na pustym parkingu...*, s. 322 (z cyklu *Small talk* z tomu *Atlantyda i inne wiersze z lat 1981–1985*); *Gdzie się zbudziłem*, s. 102 (*Dziennik poranny*, 1972, z tomu *Widokówka z tego świata – 1988*); *Płakała w nocy...*, s. 475 (z tomu *Chirurgiczna precyzja. Elegie i piosenki z lat 1995–1997*).

¹⁷ J. Hartwig, *Zapisane*, Kraków 2013, s. 18.

Nazwa i adres www	Opis narzędzia
Second Life //secondlife.com/	Wirtualny świat, który można wykorzystać do tworzenia komiksów i filmów animowanych – machinim (w języku angielskim)
Storify //storify.com	Serwis do opowiadania historii w formie multimedialnych stron (w języku angielskim)
Thinglink www.thinglink.com	Serwis do opracowywania multimedialnych, interaktywnych plakatów i filmów (w języku angielskim)
YouTube www.youtube.com	Serwis do tworzenia, udostępniania i komentowania filmów (w języku polskim)
Zdjęcia Google www.google.com	Serwis umożliwia modyfikowanie oraz udostępnianie zdjęć i filmów. Zdjęcia można opisywać, tworzyć z nich kolaże i animacje (w języku polskim).

Powyższa lista nie była zamknięta. Uczestniczki mogły wybrać na przykład narzędzia zebrane w internetowym *Przewodniku po aplikacjach Web 2.0 stosowanych w edukacji*¹⁸ Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Poszerzyły też listę proponowanych narzędzi o następujące serwisy i aplikacje (tabela 3):

Tabela 3. Lista serwisów i aplikacji zaproponowanych przez uczestniczki projektu

Nazwa i adres www	Opis narzędzia
Mam media //redakcja.mammedia.pl/ paper/qmams/	Strona internetowa umożliwiająca tworzenie elektronicznych gazet, zaproponowana przez uczestniczkę zajęć (WZ).
Storybird //storybird.com ¹⁹	Serwis do tworzenia wizualnych opowieści (bajek, książek) z wykorzystaniem udostępnionych tu ilustracji profesjonalnych ilustratorów. Propozycja uczestniczki zajęć w anonimowej ankiecie wstępnej.
Vimeo //vimeo.com	Serwis do tworzenia, udostępniania i komentowania filmów (w językach angielskim, hiszpańskim, francuskim, niemieckim) zaproponowany przez uczestniczki zajęć (MA, MB, WZ).
DaVinci Resolve //www.blackmagicdesign.com/products/davinciresolve/	Ogólnodostępny edytor filmów zaproponowany przez uczestniczkę zajęć (BM).
iMovie //www.apple.com/imovie/	Ogólnodostępny edytor filmów zaproponowany przez uczestniczkę zajęć (MF).
Gimp www.gimp.org	Edytor ilustracji zaproponowany przez uczestniczkę zajęć (DR).

¹⁸ *Przewodnik po aplikacjach Web 2.0 stosowanych w edukacji*, <http://www.e-mentor.edu.pl/aps/opis> [dostęp: 28.11.2017].

¹⁹ Dostęp do wszystkich stron i aplikacji: 28.11.2017. Wybrane prace można obejrzeć pod adresem: <https://maeddu.blogspot.com/2017/06/web-20-w-interpretacji-poezji.html>.

Ostatecznie stworzyły swoje cyfrowe prace za pomocą następujących narzędzi: Prezi – 4; YouTube, cyfrowa kamera lub program do edycji filmów i cyfrowe zasoby – 4; Powtoon i Vimeo – 2; Vimeo i edytor filmów – 1, Thing-Link – 1, Facebook – 1, Bitable – 1.

Kryteria oceny cyfrowych utworów

Od początku projektu uczestniczki znały kryteria oceny cyfrowych utworów (Tabela 4) – zarówno punktację, jak i kryteria oceny opisowej. Przystępując do tworzenia cyfrowego utworu, wiedziały zatem, jakie elementy będą brane pod uwagę przez prowadzącą i przez oceniające koleżanki.

Tabela 4. Kryteria oceny cyfrowych utworów

<p>Kryteria oceny cyfrowego utworu, według których będziesz oceniać prace kolegów.</p> <p>I. Proszę o wystawienie oceny (punkty przyznawane do każdego kryterium) zgodnie z poniższą skalą:</p> <p>0 punktów – praca nie spełnia tego kryterium</p> <p>2 punkty – praca spełnia to kryterium</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Praca jest multimedialna – autor stosuje co najmniej 3 media (np. słowo, obraz, film, dźwięk). 2. Praca została opracowana z zachowaniem praw autorskich (majątkowych i osobistych).
<p>II. Proszę o wystawienie oceny (punkty przyznawane do każdego kryterium) zgodnie z poniższą skalą:</p> <p>0 punkty – praca nie spełnia tego kryterium</p> <p>1 punkt – praca spełnia to kryterium w minimalnym stopniu</p> <p>2 punkty – praca spełnia to kryterium w stopniu dostatecznym</p> <p>3 punkty – praca spełnia to kryterium</p> <p>4 punkty – praca zdecydowanie spełnia to kryterium</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Utwór jest interpretacją wybranego wiersza (można wyraźnie wskazać nawiązania do wiersza). 4. Wybór formy i narzędzia jest odpowiedni do wybranego wiersza i tematu cyfrowego utworu. Stopień oryginalności cyfrowego utworu (wkład i zaangażowanie autora, pracochłonność, innowacyjność). 5. Cyfrowy utwór prezentuje indywidualne spojrzenie na wiersz, które poszerza jego niesprzeczne z tekstem możliwości interpretacyjne. 6. Cyfrowy utwór prezentuje pogłębioną interpretację wiersza, która dowodzi uważności, refleksyjności i wnikliwości czytania źródłowego tekstu. 7. Cyfrowy utwór przyciąga i utrzymuje uwagę odbiorcy. 8. Cyfrowy utwór budzi pozytywne emocje (zaciekawienia, zdziwienia, podziwu). <p>Maksymalna liczba punktów: 32</p> <p>Suma punktów (proszę wpisać sumę punktów przyznanych utworowi)</p>
<p>III. Ocena opisowa (komentarz do cyfrowego utworu kolegi – 2000 znaków):</p> <p>Czy to jest interpretacja? W jakim stopniu zastosowanie aplikacji i serwisów internetowych przyczyniło się do samodzielności, wnikliwości i pogłębionej refleksji związanej z rozumieniem sensów utworu?</p>

Punktacja przyznana cyfrowym utworom przez osoby oceniające wahała się od 24 do 32 punktów (średnia ocen to 30 pkt). Dzięki dodaniu opisowej oceny rówieśniczej stworzono łańcuch interpretacji. Najpierw autorka cyfrowego utworu interpretowała wiersz, a następnie oceniająca koleżanka tworzyła interpretacyjne tezy, zestawiając oba utwory. Tworzona online ocena opisowa umożliwiła także sprawne moderowanie dyskusji podczas zajęć w klasie. Podczas nich uczestniczki poznawały ocenę utworu autorki, co najmniej dwóch koleżanek i prowadzącej. Z założenia żadna ze stron nie znała wcześniej tych ocen (uczestniczki mogły czytać oceny koleżanek, ale nie znała ich prowadząca). Podczas drugich zajęć nastąpiło – czasem dość burzliwe i pełne emocji – zderzenie tych ocen, perspektyw oraz interpretacji wierszy.

Plan projektu

Projekt został zorganizowany w formie zajęć komplementarnych (hybrydowych, *blended learning*). Oznacza to, że zajęcia w klasie z projektorem multimedialnym (dwa spotkania po cztery godziny lekcyjne) zostały połączone z zajęciami w formie elektronicznej na specjalnie przygotowanej interaktywnej stronie internetowej (ilustracja 2), a także z indywidualną pracą projektową uczestniczek. Poniższa tabela (5) prezentuje szczegółowy harmonogram projektu.

Tabela 5. Szczegółowy harmonogram projektu

Zadanie	Odpowiedzialny/na	Kiedy?
Wypełnienie ankiety wstępnej	Uczestniczki	Miesiąc przed 1. zajęciami
Udostępnienie studentom strony www projektu i ankiety wstępnej	Prowadząca	Miesiąc przed 1. zajęciami
Zapoznanie się z treścią zakładki WIERSZE, APLIKACJE DO WYBORU i KRYTERIA OCENY CYFROWEGO UTWORU. Rozpoczęcie testowania aplikacji	Uczestniczki	Przez miesiąc przed 1. zajęciami
1. zajęcia w klasie	Prowadząca i Uczestniczki	
Tworzenie cyfrowego utworu na podstawie wybranego wiersza i z zastosowaniem wybranej aplikacji	Uczestniczki	Przez miesiąc po 1. zajęciach
Zamieszczenie łącza do swojego cyfrowego utworu	Uczestniczki	Po miesiącu po 1. zajęciach
Ocena cyfrowych utworów dwóch koleżanek (ocena rówieśnicza)	Uczestniczki	2 tygodnie
2. zajęcia w klasie – dyskusja na temat cyfrowych utworów	Prowadząca i Uczestniczki	
Wypełnienie ankiety końcowej	Uczestniczki	Przez miesiąc po 2. zajęciach

Scenariusze zajęć

a) aktywność w sieci przed pierwszymi zajęciami w klasie

Prowadząca stworzyła stronę internetową projektu pod nazwą „Mój cyfrowy utwór”, na której grupa współpracowała pomiędzy zajęciami w klasie (ilustracja 2). Strona została stworzona za pomocą bezpłatnego serwisu Google Sites²⁰, który umożliwia stworzenie bezpiecznego środowiska nauczania (dostępnego tylko dla członków projektu). Ponadto prawie wszystkie elementy strony mogły być modyfikowane, poszerzane i komentowane przez uczestników, co stwarzało okazję do dyskusji online.

Na stronie głównej zamieszczono łącza do następujących podstron:

- **Przykłady** – łącza (wraz z opisami) do interesujących polsko- i anglojęzycznych cyfrowych utworów wykonanych za pomocą różnych narzędzi. Inspiracja dla uczestniczek projektu.
- **Wiersze do wyboru** – plik z tekstami wierszy wraz z danymi bibliograficznymi.
- **Serwisy i aplikacje do wyboru** – lista cyfrowych narzędzi proponowanych przez prowadzącą, którą uczestniczki projektu mogły zdalnie poszerzać i uzupełniać (tabela 2 i 3).
- **Kryteria oceny cyfrowego utworu** – lista kryteriów, według których uczestniczki oceniały wzajemnie swoje prace (tabela 4).
- **Tu umieść cyfrowy utwór i oceń** – miejsce, gdzie uczestniczki umieszczały łącza do swojego cyfrowego utworu i oceniały prace koleżanek.
- **Harmonogram projektu** – szczegółowy plan projektu uwzględniający terminy, wymagane działania i osoby odpowiedzialne za ich wykonanie (tabela 5).
- **eBiblioteka** – użyteczne źródła wiedzy, takie jak np. łącza do e-książki Agnieszki Świąteczkiej *Digital Storytelling. Podręcznik dla edukatorów*²¹, do strony University of Houston dotyczącej edukacyjnego zastosowania digital storytellingu²² czy do e-książki *Krótki kurs własności intelektualnej*²³.
- **Ankiety** – dostęp do elektronicznych ankiet, które otwierały i zamykały projekt. Zostały opracowane i przeprowadzane za pomocą serwisu SurveyMonkey²⁴. Łącza do ankiet były także wysyłane do uczestniczek e-mailem.

²⁰ <https://sites.google.com> [dostęp: 28.11.2017].

²¹ A. Świąteczka, *Digital Storytelling. Podręcznik...*

²² http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/example_stories.cfm?otherid=all [dostęp: 28.11.2017].

²³ *Krótki kurs własności intelektualnej*, red. K. Siewicz i in., Warszawa 2014.

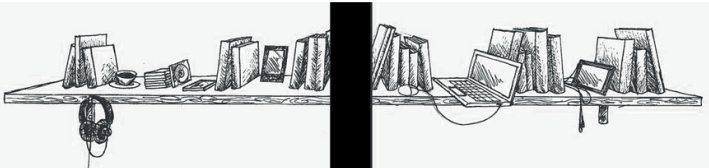
²⁴ www.surveymonkey.com [dostęp: 28.11.2017].

Mój cyfrowy utwór

Strona główna

Przykłady
Wiersze do wyboru
Serwisy i aplikacje do wyboru
Kryteria oceny cyfrowego utworu
Tu zamieść cyfrowy utwór i oceń
Harmonogram projektu
eBiblioteka - użyteczne źródła wiedzy
Ankiety
Laura Szczepaniak-Sobczyk

Strona główna



Szukaj w tej witrynie

133

dni od:
do zamknięcia etapu oceniania
cyfrowego utworu

Harmonogram projektu		
Odpowiedzialny/Ina	Zadanie	Termin
Studenti	Wypełnienie ankiety wstępnej	10 marca 2017
Prowadząca	Udostępnienie studentom strony WWW projektu i ankiety wstępnej	11 marca 2017
Studenti	Zapoznanie się z treścią załączek WIERZSE, APLIKACJE DO WYBORU I KRYTERIA OCENY CYFROWEGO UTWORU	12 marca 2017
Prowadząca i studenci	1. zajęcia w klasie	22 kwietnia 2017
Studenti	Tworzenie cyfrowego utworu	23 kwietnia 2017

Utwor i ocena
<p>Faza oceniania - 16-21 maja Szanowne Panie, rozpoczynamy fazę oceniania cyfrowych utworów, która będzie trwała do 21 maja włącznie. Co teraz należy zrobić? 1. Proszę sprawdzić na załączonej liście, kogo Panie oceniają. 2. Proszę wejść do zakładki TU ZAMIEŚĆ CYFROWY UTWÓR I OCEN. 3. Proszę odnaleźć 2 oceniane utwory i zapoznać się z nimi. 4. Aby opublikować swoją ocenę tych utworów, należy kliknąć łącze EDIT POST, które znajduje się poniżej ocenianego utworu. 5. W oknie COMMENTS proszę umieścić ocenę, która powinna być zgodna z KRYTERIAMI OCENY CYFROWEGO UTWORU. Proszę zastosować poniższy wzorzec. Proszę o wystawienie oceny (punkty przyznawane do każdego kryterium) zgodnie z poniższą skalą: 0 punktów - praca nie spełnia tego kryterium 2 punkty - praca spełnia to kryterium Praca jest multimedialna – autor stosuje co najmniej ...</p> <p>Opublikowane: 16 maj 2017, 22:25 przez: Laura Szczepaniak-Sobczyk</p> <p>Post bez tytułu https://www.youtube.com/watch?v=SSVCvBX4sv&feature=youtu.be Adam</p>

Ilustracja 2. Interaktywna strona projektu utworzona za pomocą serwisu Google Sites. Po lewej stronie – nawigacja strony oraz licznik wskazujący liczbę dni do kluczowych terminów projektu – rozpoczęcie i zakończenie prac nad cyfrowym utworem oraz ocena koleżanek. Po prawej widnieje szczegółowy harmonogram projektu oraz podgląd strony, gdzie uczestniczki zamieszczały i oceniały cyfrowe utwory

Na tym pierwszym – wstępnym – etapie projektu uczestniczki mogły zatem zapoznać się z jego założeniami, harmonogramem, wierszami i aplikacjami do wyboru oraz przykładami cyfrowych utworów. Rozpoczęły testowanie cyfrowych narzędzi. Mogły także komunikować się z prowadzącą oraz umieszczać na stronie komentarze i proponowane przez siebie materiały.

Pierwsze zajęcia w klasie

Pierwsze zajęcia w klasie odbyły się według poniższego scenariusza:

Tabela 6. Scenariusz pierwszych zajęć w klasie

Aktywność	Kto	Metoda
Ankieta wstępna – podsumowanie wyników ankiety i odniesienie ich do programu zajęć.	Prowadząca	Prezentacja, dyskusja

Tabela 6, cd.

Aktywność	Kto	Metoda
Omówienie harmonogramu prac i odpowiedzi na pytania uczestniczek.	Prowadząca	Prezentacja, dyskusja
Zadanie: <i>Opowiedz historię swojego imienia – kto nadał Ci imię i dlaczego?</i>	Uczestniczki i prowadząca	Storytelling Aktywność nie tylko jest wprowadzeniem do storytellingu, ale także ma na celu stworzyć pozytywną atmosferę w grupie; przewyciężyć nieśmiałość; sprawić, aby uczestniczki odniosły temat zajęć do siebie.
Prezentacja multimedialna na temat digital storytellingu (historia, gatunki, narzędzia, efekty kształcenia, modele pracy)	Prowadząca i uczestniczki	Prezentacja, dyskusja
Omówienie kryteriów oceny cyfrowych utworów.	Prowadząca i uczestniczki	Prezentacja, dyskusja
Wstęp do prawa autorskiego	Prowadząca i uczestniczki	Prezentacja i quiz wiedzy o prawie autorskim w edukacji
Odczytanie fragmentu <i>Ziemi jałowej</i> T.S. Eliota ²⁵	Prowadząca	Interpretacja głosowa
Zadanie: <i>Stwórz rysunek, który zilustruje opisaną w tym fragmencie scenę. Gdzie rozgrywa się akcja wydarzeń? Kiedy rozgrywają się te wydarzenia? Jak wygląda główny bohater? Kogo spotyka? Co robi?</i>	Uczestniczki	Przekład intersemiotyczny (słowo – obraz i narracja), który może uruchomić różne strategie interpretacji.
Osobista prezentacja rysunków	Uczestniczki	Prezentacja
Lektura gotowego cyfrowego utworu stworzonego na podstawie tego fragmentu ²⁶ .	Prowadząca i uczestniczki	Film, dyskusja

²⁵ T.S. Eliot, *Ziemia jałowa*, przeł. C. Miłosz, Kraków 1989, s. 31.

²⁶ L. Larix, *The 3rd*, <https://www.youtube.com/watch?v=ul4KSFCSNhI&t=2s> [dostęp: 28.11.2017].

b) aktywność w sieci pomiędzy zajęciami w klasie

Poniższa tabela (7) prezentuje zadania postawione przed uczestniczkami po zakończeniu pierwszych zajęć. Na wykonanie utworu otrzymały trzy tygodnie, a na ocenę prac koleżanek – tydzień.

Tabela 7. Aktywność w sieci pomiędzy zajęciami w klasie

Aktywność	Kto	Metoda
Stworzenie multimedialnego cyfrowego utworu na podstawie wybranego wiersza i udostępnienie go w Internecie.	Uczestniczki	Projekt multimedialny
Zamieszczenie łącza do utworu wraz z autorskim opisem dzieła (1000 znaków, tytuł, autor i treść interpretowanego wiersza), komentarz autora (inne inspiracje, założenia autora, uzasadnienie wyboru narzędzia według podanych kryteriów).	Uczestniczki	Praca pisemna, samodzielna praca interpretacyjna
Ocena prac dwóch koleżanek (recenzja na 1000 znaków i przyznanie punktów zgodnie z kryteriami oceny). Recenzentki zostały przydzielone do utworów przez prowadzącą.	Uczestniczki	Ocena rówieśnicza
Niezależna ocena opisowa wszystkich prac (prowadząca nie zapoznała się z ocenami uczestniczek na tym etapie projektu)	Prowadząca	Praca pisemna, samodzielna praca interpretacyjna

c) drugie zajęcia w klasie

Drugie zajęcia w klasie odbyły się według poniższego scenariusza:

Tabela 8. Scenariusz drugich zajęć w klasie

Aktywność	Kto	Metoda
Refleksje uczestniczek na temat dotychczasowych doświadczeń związanych z projektem – testowanie narzędzi, analiza utworu, cyfrowy utwór	Uczestniczki	Dyskusja

Tabela 8, cd.

Aktywność	Kto	Metoda
Osobista prezentacja cyfrowych utworów	Każda z uczestniczek	Prezentacja multimedialna
Przedstawienie oceny zaprezentowanego utworu przez 2 uczestniczki, które wcześniej oceniły go na stronie projektu	Uczestniczki	Dyskusja
Wspólna dyskusja nad interpretacjami (zderzenie utworu i jego cyfrowej interpretacji)	Uczestniczki i prowadząca	Dyskusja
Podsumowanie i przedstawienie własnej oceny	Prowadząca	Dyskusja

Wnioski

Oto wyniki ankiety końcowej, którą wypełniło siedem uczestniczek projektu.

Tabela 9. Wyniki ankiety końcowej

1. Czy zadanie wykonania cyfrowego utworu na podstawie wiersza umożliwiło Pani prezentację unikatowego spojrzenia na wiersz?	Zdecydowanie tak – 2 Tak – 5
2. Czy takie zadanie może przyczynić się do zwiększenia uważności czytania wierszy, stymulować wnikliwość interpretacji?	Zdecydowanie tak – 3 Tak – 4
3. Według Pani/Pana jakie umiejętności ucznia/studenta rozwija tego typu zadanie?	<ul style="list-style-type: none"> • Twórczego myślenia (rozwija kreatywność) – 7 • Przez zamianę ról pozwala studentowi (przyszłemu nauczycielowi) doświadczyć oraz zrozumieć problemy i emocje uczniów wykonujących takie zadanie – 6 • Analizy wierszy – 5 • Interpretacji wierszy – 5 • Obsługi programów i aplikacji – 5 • Wyszukiwania, oceny i selekcji informacji – 5 • Dyskusji – 5 • Prezentacji swojego punktu widzenia – 5 • Tworzenia własnej narracji (opowiadania historii, storytellingu) – 5 • Zarządzania czasem – 4

	<ul style="list-style-type: none"> • Czytania i interpretacji obrazu – 4 • Krytycznego myślenia – 4 • Udzielania informacji zwrotnej – 4 • Rozwiązywania problemów – 3 • Uważnego słuchania – 1 • Inne wpisane przez uczestniczki: <i>Autorefleksji. Uwzględniania kryteriów estetycznych w tworzeniu cyfrowego utworu – 1</i> <i>Uczeń musi poradzić sobie z przełożeniem swojego toku myślenia na inne medium, które nie zawsze pozwala na dokładne przeniesienie myśli na obraz/dźwięk/film – 1.</i>
4. Jakie trudności napotkała/ł Pani/Pan podczas pracy nad tym zadaniem?	<ul style="list-style-type: none"> • Nauka cyfrowych narzędzi – 4 • Język angielski (część programów jest po angielsku) – 1 • <i>Największym problemem podczas tworzenia cyfrowego utworu była niemożliwość przetworzenia przemyślanej interpretacji na utwór – 1.</i>
5. Czy wiedza i umiejętności nabyte podczas pracy nad tym zadaniem będą przydatne w Pani/Pana pracy zawodowej nauczyciela?	Zdecydowanie tak – 3 Tak – 3 Nie wiem – 1
6. Czy tworzenie cyfrowych utworów to metoda kształcenia, którą spróbuje Pani/Pan zastosować w pracy ze swoimi uczniami (podopiecznymi)?	Zdecydowanie tak – 2 Tak – 4 Nie wiem – 1
7. Jak ocenia Pani/Pan doświadczenie pracy nad cyfrowym utworem?	Bardzo dobrze – 3 Dobrze – 2 Ani dobrze, ani źle – 2

Przyjrzyjmy się bliżej wynikom ankiety końcowej. Po pierwsze, odpowiedź na główne pytania projektu:

1: Czy zadanie wykonania cyfrowego utworu na podstawie wiersza umożliwiło Pani prezentację unikatowego spojrzenia na wiersz?

2: Czy takie zadanie może przyczynić się do zwiększenia uważności czytania wierszy, stymulować wnikliwość interpretacji?

Na te pytania ankietowane odpowiedziały „tak” lub „zdecydowanie tak”. Jedna z uczestniczek napisała:

Ogromną zaletą zajęć było to, że niektóre wiersze się przede mną otworzyły. Osobiście uważam to za element niezwykle znaczący, bo celem zajęć były metody interpretacji, a skoro część wierszy poetyckich odczytałam na nowo, można uznać zajęcia za udane.

Przebieg ostatnich zajęć poświęconych lekturze i interpretacji cyfrowych utworów może potwierdzić tę tezę. Dzięki twórczemu zadaniu lektura wierszy stawała się angażującym emocjonalnie intymnym doświadczeniem czytelnicznym. Natomiast dzięki dyskusji na zajęciach to doświadczenie nabierało wymiaru wspólnotowego (społecznego). Ponadto ankietowane wskazały na różnorodne efekty kształcenia związane z umiejętnościami interpretacji, które może rozwijać tworzenie cyfrowego utworu przez uczniów.

Po drugie, jest to możliwe, ale... trzeba odpowiednio dobrać i zaprezentować cyfrowe narzędzia. Okazało się, że najtrudniejszym zadaniem projektu było samodzielne testowanie narzędzi. Dodatkową barierą mogło być to, że część z nich jest w języku angielskim. Uczestniczki uznały, że zajęcia byłyby bardziej przydatne, gdyby równoległe odbywały się warsztaty komputerowe, podczas których poznałyby wybrane narzędzia. Oznacza to zawężenie listy narzędzi do tych wybranych przez nauczyciela i ograniczenie możliwości wyboru (choć tu można też zaznaczyć, że uczeń może zgłosić swoją propozycję). Można by np. zaproponować narzędzia najczęściej wybierane przez uczestniczki – Prezi, YouTube i wybrany program do edycji filmów: Powtoon. Na podstawie prac uczestniczek trudno stwierdzić, które aplikacje i serwisy są szczególnie pomocne w interpretacji poezji. Sprawność w obsłudze narzędzia – choć konieczna – nie była decydująca. Ostateczny efekt zależał od twórczego potencjału, zaangażowania, wrażliwości i uważności czytelnicznej autora.

Po trzecie, jest to możliwe, ale... warto przyjąć odpowiednią perspektywę spojrzenia na cyfrowe utwory. Otoczeni na co dzień multimedialnymi przekazami, przygotowanymi w większości przez profesjonalistów, możemy mieć takie same oczekiwania od cyfrowych utworów. Ankiety i dyskusja na zajęciach potwierdziły rozterki niektórych uczestniczek związane z rozbieżnością między zamierzeniami a efektem tych działań. Jest to dobry punkt wyjścia do refleksji nad działaniami twórczymi, ponieważ uczestniczki doświadczyły niemocy twórczej, zmagania się z narzędziem i materią. Warto zaakcentować, że pierwsze utwory nie muszą być arcydziełami, a każdy następny – zbudowany na wcześniejszych doświadczeniach – może być lepszy. Istotna jest uważna lektura cyfrowego utworu, wyłonienie sensów, wskazanie jego mocnych stron i elementów, które można wykonać lepiej. Ponadto szczegółowe kryteria oceny mogą pomóc autorom stworzyć bardziej dojrzały utwór.

Po czwarte, jest to możliwe, ale... konieczna jest odpowiednia organizacja i metody pracy. Na początku drugich zajęć w klasie niektóre autorki cyfrowych utworów stwierdziły, że nie dokonały pogłębionej interpretacji wiersza, ale jedynie go zilustrowały. Dyskusja połączona z analizą porównawczą pozwoliła na docenienie nakładu włożonej pracy, inwencji, wartości podjęcia samodzielnej próby interpretacji. Dlatego stworzenie cyfrowego utworu to nie koniec, ale początek pracy. Jeśli narzędzia cyfrowe miałyby wspomagać kształcenie umiejętności interpretacyjnych, to elementem dopełniającym ten proces powinna być wspólna analiza tego, co zostało stworzone. Mogłaby ona przebiegać według schematu:

1. Wstęp (wprowadzenie, odczytanie wiersza).
2. Lektura cyfrowego utworu.
3. Wstępna ocena (podzielenie się pierwszymi wrażeniami i emocjami).
4. Szczegółowa analiza cyfrowego utworu z punktu widzenia:
 - jego wartości jako cyfrowego utworu,
 - jego wartości, jako efektu interpretacji wybranego wiersza i jakości tej interpretacji.

W przekładzie intersemiotycznym ważna jest analiza takich aspektów cyfrowego utworu, jak: kompozycja obrazu, kadrowanie, kolorystyka, konwencja graficzna, ruch, montaż i tempo (film), struktura utworu. Ale wszystkie te elementy powinny zostać podporządkowane stworzonej przez autora utworu elektronicznego koncepcji interpretacyjnej wybranego już konkretnie wiersza, bo wiersz jest punktem wyjścia i dojścia wszelkich innych działań.

Wreszcie, na koniec, jest to możliwe, ale... kluczowe jest wypracowanie atmosfery szacunku i zaufania w grupie projektowej. Ponadto ważny jest jeszcze jeden czynnik wskazany przez pionierów digital storytellingu z kalifornijskiego The Center for Digital Storytelling, którzy zauważyli, że: „Każdy ma do opowiedzenia historię, ale większość ludzi nie czuje, że ich historie mają sens i są ważne”²⁷. Dlatego tak istotni są uważni słuchacze opowieści oraz przekonanie autora cyfrowego utworu, że jego opowieść jest ważna i warta opowiedzenia. Nawet jeśli ta opowieść wyrasta ze sposobu przeżywania i rozumienia cudzego doświadczenia, jakim jest ten Inny, ukryty w wierszu.

²⁷ J. Lambert, *Where It All Started, The Center for Digital Storytelling* [w:] *Story Circle: Digital Storytelling around the World*, eds. J. Hartley, K. McWilliam, Oxford 2009, s. 86 [przeł. L. Szczepaniak-Sobczyk].

Grażyna B. Tomaszewska, Dariusz Szczukowski
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański

Utwory elektroniczne a interpretacja. Uwagi obserwatorów

Nieoczywistości

Żyjemy w przestrzeni technologii cyfrowych, stąd powszechnie głoszona potrzeba wykorzystania narzędzi elektronicznych w edukacji¹. O ile w wypadku kształcenia umiejętności prostych technologia informacyjno-komunikacyjna rzeczywiście może służyć pomocą, o tyle w przypadku umiejętności złożonych – takich jak interpretacja – nic już nie jest oczywiste. Tym bardziej że lekcyjne „sposoby” jej wykorzystania w tym kierunku bywają opaczne, prowadząc do skrajnego zawężania wielowarstwowych sensów wierszy czy powieści, traktowanych często jedynie jako źródła jednoznacznych, powielanych w szkolnych brykach, informacji². Dołączają się do tego jeszcze inne problemy. Po pierwsze, w jakim stopniu interpretacja wykorzystująca możliwości nowych mediów może być wolna od zobowiązań wobec tekstu źródłowego, a więc i wolna od etycznej odpowiedzialności wobec Innego, jakim jest interpretowany tekst. Przecież, jak podkreśla Krystyna Koziółek:

wolność (anarchia) interpretacyjna ma granice, gdyż moja wolność czytania zawsze miarkowana jest wolnością tekstu. Zetknięcie tych wolności nie tworzy chaosu,

¹ Por. prace poświęcone edukacji humanistycznej/polonistycznej: Anieli Książek-Szczepanikowej, *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazników. Wczoraj – dziś – jutro*, Siedlce 2005, *Życ w odbiorze... Czytelnicze wyzwania z pozycji edukacji*, Szczecin 2008, Anny Ślósarz, *Media w służbie polonisty*, Kraków 2008, seria wydawanej cyklicznie lubelskiej *E-polonistyki*, redagowanej przez Aleksandrę Dziak i Sławomira Jacka Żurka, jak też ostatnio wydane monografie Laury Szczepaniak-Sobczyk, *E-learning w edukacji humanistycznej*, Gdańsk 2016, Agnieszki Kopacz, *Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym*, Lublin 2017, czy też monografia Mirosława Wobalisa, przedstawiająca wyniki badań efektywności wykorzystywanych narzędzi cyfrowych na studiach polonistycznych: *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów. Analiza form i metod stosowania nowych mediów i technologii cyfrowych w akademickim kształceniu polonistów na przykładzie Serwisu Edukacji Interaktywnej Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu*, Poznań 2017.

² Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 15–16.

ale może być lekcja odpowiedzialności za inność tekstu i budzeniem troski o jego autonomię³.

Po drugie, w jakim zakresie przyzwolenie na wejście w ontologię dzieła kosztem jego epistemologicznej zawartości, postulowane przez Anielę Książek-Szczepanikową (jako przeciwwaga dla tak zwanej „interpretacji sterowanej”, ograniczającej się z reguły do zbioru ustalonych faktów o dziele i twórcy⁴), uruchamiając uczniowską interakcję, może się przyczyniać również do kształcenia umiejętności interpretacji. Po trzecie, w jakim stopniu rozwijające się formy wideoliteratury, które bywają traktowane jako „nowoczesne” kierunki kształcenia interpretacji, są przejawem autokreacji twórcy, promującego dodatkowo dzieło poprzez dołączenie innych mediów do tradycyjnych, a w jakim stopniu mogą się przyczynić również do kształcenia interpretacji? Wszak prostej odpowiedniości nie ma, gdyż wiodą one (niezależnie od tego, czy twórczej aktywności poddają własne dzieło czy cudze) nie tyle do pogłębienia wnikliwej pracy interpretacyjnej (ta wymaga skupienia i koncentracji), ile do interaktywnego jej rozproszenia, mogącego wprowadzić emocjonalnie angażować, ale i na tym kończyć cały interpretacyjny proces⁵. Po czwarte, czy fora internetowe, przedstawiane (podobnie jak media społecznościowe) jako miejsca naturalnych i wyzwolonych z instytucjonalnych ograniczeń praktyk interpretacyjnych rzeczywiście są takim miejscem, czy raczej przestrzenią uruchamiania gry wolnych skojarzeń, luźno związanych z interpretowanym tekstem, gromadzących wykluczające się wzajemnie kręgi odbiorcze, poświadczające tylko własne racje⁶.

To prawda, że zawsze mamy do czynienia z jakąś formą interpretacji, ale interesuje nas interpretacja prowadząca do pogłębionego rozumienia tekstu, do wnikliwego namysłu nad jego sensami; rozumiana jako dialog z utworem, w którym równorzędnymi partnerami powstrzymanej od pośpiechu rozmowy są zarówno odbiorca, jak i sam tekst. Dopiero taka jej forma prowadzi do kształcenia tej umiejętności. Powyższe wątpliwości korespondują zresztą z niepokojami specjalistów zajmujących się efektywnością kształcenia polonistycznego

³ K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 28.

⁴ Książek-Szczepanikową niepokoi przeważająca praktyka szkolna, zgodnie z którą dzieła oraz powoływane przez nich światy nie mają szansy w ogóle na lekcji zaistnieć, bo zastępuje się je „rzeczową informacją” do przyswojenia, spłaszczającą i ujednolicającą specyfikę tych światów. Por. A. Książek-Szczepanikowa, *Życie w odbiorze... Czytelnicze wyzwania z pozycji edukacji*, Szczecin 2008, s. 265. Przekonywająco dowodzi: „Nieważna jest liczba i jakość pytań epistemologicznych, ale ontologiczne zespolenie ze «światem przedstawionym», wejście w jego swoistość, jak Alicja w Krainę Czarów, co decyduje zarówno o odbiorze, jak i o poznaniu” (A. Książek-Szczepanikowa, *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazników...*, s. 72).

⁵ Por. A. Ślósarz, *Wideoliteratura jako ekspresja pełni emocjonalnego doświadczenia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Section Educatio Nova” 2017, nr 2, s. 143–161.

⁶ Por. O. Dawidowicz-Chymkowska, „Wynaturzone” *Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz jako interakcyjna maszyna interpretacyjna: studium przypadku*, „Teksty Drugie” 2012, nr 6, s. 287–298.

poprzez narzędzia technologii cyfrowej. Mirosław Wobalis, odwołując się do badań neurobiologów, ale i badań przeprowadzonych w latach 2004–2016 na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu, podkreśla ścisłą zależność między efektywnością technologii cyfrowych a rodzajem kształconych kompetencji, wskazując, że w wypadku kształcenia rozbudowanych struktur znaczeniowych (a tak jest w wypadku interpretacji) szczególnie ważna staje się głębokość przetwarzania tych informacji przez mózg. A jak się okazuje, polisensoryczność mediów ową głębokość przetwarzania informacji nie tylko nie stymuluje, ale wprost ogranicza⁷. Tymczasem nadzieje związane z komputeryzacją edukacji skonfrontowane z poddaną badaniom rzeczywistością pokazują, że wraz z komplikacją poziomu kształconych umiejętności efektywność elektronicznego nauczania spada:

O ile więc media i technologie cyfrowe doskonale sprawdzają się w realizowanej od tysiącleci pogładowości w naukach przyrodniczych, ścisłych czy historii, to w przypadku kształcenia kompetencji komunikacyjnych, a w szczególności zadań związanych z uważnym, kontekstowym czytaniem trudnych tekstów kultury, daje się zaobserwować następującą prawidłowość: wraz ze wzrostem komplikacji komunikacyjnych, interpretacyjnych oraz stopniem skomplikowania przekazu efektywność dydaktyczna technologii informacyjnych spada, zaś efektywność dodatkowo się zmniejsza, jeśli narzędzie z założenia oferuje przekaz ograniczony w przekazie lub stosowany jest jako jedyne narzędzie dydaktyczne⁸.

Przedstawione w monografii Wobalisa wyniki przeprowadzonych badań w środowisku polonistycznym wypełniają lukę, jaka istniała w zakresie konkretnych rozpoznań dotyczących efektywności czytania i interpretacji tekstów literackich (tekstów kultury) z wykorzystaniem nowych technologii. Zarazem wskazują one, że tak studenci, jak i prowadzący preferują hybrydowy model kształcenia, a więc taki, w którym dochodzi do zbliżenia edukacji technologicznej z formami tradycyjnymi⁹. W rezultacie w monografii Wobalisa mamy do czynienia ze współistnieniem dwóch porządków: entuzjazmem dla stosowania nowych technologii w edukacji polonistycznej i towarzyszącym mu równocześnie dystansem, związanym ze świadomością ograniczeń nowych mediów i technologii cyfrowych. We *Wnioskach końcowych* czytamy:

Kształcenie, zgodnie z najnowszą wiedzą wyniesioną z prac neurobiologów oraz już wiele lat temu opisywanymi w psychologii poznawczej [...], musi obejmować pełne spektrum życia osoby uczącej się – a technologie są tylko częścią tego życia. Muszą

⁷ Por. M. Wobalis, *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów. Analiza form i metod stosowania nowych mediów i technologii cyfrowych w akademickim kształceniu polonistów na przykładzie Serwisu Edukacji Interaktywnej Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu*, Poznań 2017, s. 189–191.

⁸ Tamże, s. 224–225. Podkreślenie w tekście – M.W.

⁹ Por. tamże, s. 306.

więc być obecne w kształceniu, nie mogą jednak zdominować kształcenia, gdyż ich właściwym miejscem jest pełnienie funkcji narzędzia – zarówno w procesie rozwoju studenta, jak i później, w trakcie jego pracy i codziennego życia¹⁰.

Podobnie dojrzała świadomość charakteryzuje monografię Laury Szczepaniak-Sobczyk *E-learning w edukacji humanistycznej* (Gdańsk 2016). Jej autorka dystansuje się wobec utopijnych nadziei, jakie początkowo wiązano złączeniem edukacji z nowymi mediami, co miało niemal automatycznie sprawić, że nauka przebiegałaby szybko, przyjemnie i niemal bez wysiłku. Badaczka podkreśla:

Do takich uproszczonych wyobrażeń odwoływali się – i nadal czasem to robią – specjaliści od marketingu, promując ideę zastosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji. Jednak z czasem hasła te stały się coraz mniej nośne i przekonywające¹¹.

Szczepaniak-Sobczyk zwraca uwagę, że każdemu etapowi rozwoju mediów (książka jest jednym z nich) towarzyszy początkowa ekscytacja i wielkie nadzieje, po czym przychodzi rozczarowanie, które następnie przekształca się w zdystansowany namysł nad ich realną użytecznością. Czasy obecne i nowe media wpisują się po prostu w tę prawidłowość. Dlatego powinny być wykorzystywane na lekcjach polskiego, choć „na zasadzie ewolucji, a nie rewolucji”¹². Temu celowi też ma służyć jej monografia¹³.

Efekty testowania a interpretacja

Wszystkie przedstawione wcześniej wątpliwości sprawiły, że projekt testowania narzędzi e-learningowych, które mogą służyć kształceniu umiejętności interpretacji (jego zapis prezentuje poprzedni artykuł), budził naszą szczególną uwagę. Wspólnie z autorką *E-learningu w edukacji humanistycznej* uznaliśmy, że w takiej funkcji można wykorzystać sztukę opowiadania historii z zastosowaniem multimedialnych (tekst, muzyka, wideo, animacja, obraz, zdjęcie, grafika) oraz nowych technologii (komputery, tablety, telefony komórkowe, kamery wideo, skanery, Internet), czyli *Digital storytelling*. Wśród form tej twórczości, realizowanych zarówno przez indywidualne osoby (w tym artystów), jak i przez instytucje, Szczepaniak-Sobczyk wyróżnia cyfrowy utwór. Może on dotyczyć różnych obszarów ludzkiej aktywności, począwszy od narracji o własnym życiu, bohaterze literackim, wydarzeniu historycznym, a skończywszy na opowieści o charakterze instruktażowym czy informacyjnym.

¹⁰ Tamże, s. 309–310.

¹¹ L. Szczepaniak-Sobczyk, *E-learning w edukacji humanistycznej*, Gdańsk 2016, s. 67.

¹² Tamże, s.123.

¹³ Podobnie pomocniczy charakter, wspomagający nauczyciela polonistę w rozeznaniu możliwości związanych z wykorzystywaniem narzędzi cyfrowych ma monografia Agnieszki Kopacz, *Srodowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym*, Lublin 2017.

Ponadto może być opowieścią o stworzonym przez siebie dziele, ale też rodzajem „opowieści” o cudzym tekście, stając się wówczas jego interpretacją¹⁴. Szczególnie rozwiniętą formą tego rodzaju aktywności jest *machinima* – animowany film realizowany w światach wirtualnych, którego jednak szkolna realizacja może okazać się dla uczniów zbyt trudna z powodów finansowych, prawnych i technicznych¹⁵. Jednak tworzenie prostszych utworów elektronicznych jest w szkole możliwe i realizacji takiego utworu podporządkowano kolejne działania projektowe związane z testowaniem.

Organizatorką procesu testowania była autorka książki *E-learning w edukacji humanistycznej*. Plan działań podporządkowano scenariuszowi, dzięki któremu tworzenie własnego utworu elektronicznego połączono z przygotowaniem kompetencji do jego realizacji (por. artykuł L. Szczepaniak-Sobczyk w tym tomie). W kryteriach oceny cyfrowych utworów brano pod uwagę uzasadnienie wyboru elektronicznego narzędzia, oceniano jego przydatność w pracy polonisty, multimedialność (zastosowanie co najmniej trzech mediów: np. słowo, obraz, film, dźwięk...), zachowanie praw autorskich (majątkowych i osobistych), ale w głównej mierze chodziło o sprawdzenie, czy elektroniczne dzieło jest rzeczywiście interpretacją wybranego wiersza i czy służą temu wybrana forma i narzędzia. Oceniano więc stopień oryginalności cyfrowego utworu (wkład i zaangażowanie autora, pracochłonność, innowacyjność), indywidualne spojrzenie na wiersz, służące poszerzeniu niesprzecznych z tekstem jego możliwości interpretacyjnych, i towarzyszące temu uważność, refleksyjność i wnikliwość czytania źródłowego tekstu. Ocenie poddawane były i takie elementy, dzięki którym cyfrowy utwór mógłby okazać się atrakcyjny dla odbiorcy: przyciągać i utrzymywać jego uwagę, budzić pozytywne emocje (zaciekawienie, zdziwienie, podziw). W końcowym opisowym komentarzu (wcześniejsze kryteria miały charakter punktowy) proszono o wyrażenie opinii: „Czy to jest interpretacja? W jakim stopniu zastosowanie aplikacji i serwisów internetowych przyczyniło się do samodzielności, wnikliwości i pogłębionej refleksji związanej z rozumieniem sensów utworu?”.

Po zakończeniu procesu tworzenia utworu elektronicznego, na bezpośrednim spotkaniu prezentowano wyniki prac i dyskutowano na temat powstałych elektronicznych interpretacji. Szczepaniak-Sobczyk, organizatorka procesu testowania, uznała za ciekawy każdy utwór elektroniczny. Z prawdziwym podziwem dla jej kunsztu dydaktycznego przyglądaliśmy się, jak w każdej realizacji potrafiła znaleźć to, co szczególnie ciekawe, wyjątkowe, zajmujące, inspirujące; z jakim przekonaniem uzasadniała, że źródłem pomysłu interpretacyjnego jest za każdym razem inna osobowość twórcy elektronicznego dzieła, odwołując się przy tym do wskazujących na to elementów

¹⁴ Por. L. Szczepaniak-Sobczyk, *E-learning w edukacji...*, s. 203–210. Wyrazami takiej twórczości są bez wątpienia wideoliteratura czy wideopoezja, o których pisze m.in. Anna Ślósarz. Por. A. Ślósarz, *Wideoliteratura jako ekspresja pełni emocjonalnego doświadczenia...*, s. 143–161.

¹⁵ Por. L. Szczepaniak-Sobczyk, *E-learning w edukacji...*, s. 211–214.

stworzonego utworu. W rezultacie potrafiła przekuć początkową frustrację, wynikającą z poczucia braku, niedostatku, nieudolności, a nawet rezygnację w przeświadczenie, że takie działania mają sens, że można im podołać, że braki są czymś oczywistym, że można je korygować i podporządkować procesowi stopniowego rozwoju. W sposób naoczny ukazała, jak w środowisku polonistycznym można realizować ideę „ewolucyjnego” wprowadzania do edukacji narzędzi cyfrowych, które postulowała w swojej książce. Ośmieliła w ten sposób uczestników testowania do dalszych prób w tym zakresie, sprawiła, że uwierzyli w swoje możliwości, a równocześnie doceniła olbrzymi nakład ich pracy, jaki towarzyszył procesowi tworzenia utworów cyfrowych. Uświadomiliśmy sobie (jako obserwatorzy), że właśnie taki projektowy sposób wprowadzania środowiska cyfrowego do edukacji polonistycznej wydaje się optymalny. Z tych powodów uznaliśmy za konieczne przedstawienie wszystkich etapów tego projektu, o czym szczegółowo pisze w swoim artykule Laura Szczepaniak-Sobczyk.

Niemniej jednak wcześniejsza, elektroniczna ocena powstałych utworów (tak prowadzącej, jak uczestników), podobnie jak ustne wypowiedzi dotyczące ich tworzenia oraz efektów wcale nie były jednolite, chociaż bardzo się starano, by docenić każdy wysiłek. Podkreślano głównie czasochłonność całego procesu realizacji, trudności związane z ograniczeniem narzędzi elektronicznych (wykorzystywano tylko darmowe i dostępne), niemożność „przekładu” wyobrażonego na medialne i związane z tym uproszczenia prowadzące do niechcianej dosłowności (ujednoznaczniania) sensów poetyckiego utworu. Zauważano mechaniczność przenoszenia tego, o czym mowa w wierszu, na obraz (co prowadziło do „zamykania” znaczeń źródłowego tekstu), na niespójność koncepcyjną elektronicznego utworu. Podkreślano osobiste zaangażowanie, indywidualne podejście do rozumienia tekstu, ale stawiano znaki zapytania, czy jest to interpretacja.

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

Wiersz Baczyńskiego *Ten czas* wybrano dwukrotnie i dzięki temu można przyjrzeć się różnym jego realizacjom.

Ten czas

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

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

10 wrzesień 1942 r.¹⁶

Pierwszą autorką utworu elektronicznego, będącego interpretacją powyższego wiersza, była nauczycielka o dłuższym stażu pracy, inwestująca we własny rozwój, dla której to doświadczenie należało do zupełnie nowych. Mimo to – jej utwór (zob. <https://youtu.be/QrCJ86xyRB4>) zyskał największą aprobatę zarówno u prowadzącej, jak i oceniających utwór studentów (jako jedyny w grupie sprowokował dodatkową ocenę uczestniczki, będącej pod jego wrażeniem: „Ma w sobie to coś, co wyróżnia go na tle innych! :)”). Ocena Szczepaniak-Sobczyk wyglądała następująco:

Narzędzie: YouTube, edytor filmów? Sprawne wykorzystanie. Komentarz autorki do narzędzia?

Ogólne wrażenie (odbiór i rozumienie utworu): Znakomity cyfrowy utwór! Przyciąga uwagę i znakomicie wprowadza w nastrój wiersza. Spójna autorska wizja. Dowód na to, że Baczyński jest uniwersalny i aktualny. Pierwsze kadry pokazują parę młodych ludzi spoglądającą na miasto w czasie pokoju – domy, lotnisko, nagle widzimy destrukcję miasta – nieprawdopodobne stało się możliwe. Powrót

¹⁶ K.K. Baczyński, *Ten czas* [w:] *Utwory zebrane*, t. 1, Kraków 1979, s. 357.

do normalnych, tętniących życiem ulic, ale po nich następuje przywołanie mroku, zła, wojny – zło się mroczy, a człowiek zdaje się być bezsilny wobec tego zła.

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

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

Muzyka i fragmenty filmowe: kto autorem, prawa autorskie?¹⁷

Inni podkreślali wartość interpretacji głosowej, która została spójnie połączona z formami wizualizacji treści wiersza, umiejętność ukazania jego uniwersalnego wymiaru, doceniano formę unaocznienia obrazu, który z jednej strony uwiarygodnia to, o czym się mówi, a z drugiej – silnie przemawia do odbiorczej wyobraźni. Zwracano równocześnie uwagę na to – co ważne w przypadku kształcenia interpretacji – że sens wiersza przedstawiono „w sposób ciekawy i nieoczywisty”.

W efekcie mieliśmy do czynienia z jedną z najbardziej spójnych i konsekwentnych koncepcji interpretacyjnych, co mogłoby prowadzić do wniosku, że najlepsze utwory elektroniczne tworzą osoby nie tyle wykształcone w zakresie tworzenia narzędzi cyfrowych, ile posiadający wyższe od innych kompetencje interpretacyjne. Na powyższą prawidłowość wskazywałaby również bardzo interesująca i koncepcyjnie przemyślana propozycja innej nauczycielki¹⁸, która zajęła się wierszem Barańczaka *Widokówka z tego świata*:

Szkoda, że Cię tu nie ma. Zamieszkałem w punkcie,
z którego mam za darmo rozległe widoki:
gdziekolwiek stanąć na wystygłym gruncie
tej przyplaszczonej kropki, zawsze ponad głową
ta sama mroźna próżnia
milczy swą nałogową
odповідź. Klimat znośny, chociaż bywa różnie.
Powietrze lepsze pewnie niż gdzie indziej.
Są urozmaïcenia: klucz żurawi, cienie
palm i wieżowców, grzmot, bufiasty obłok.
Ale dosyć już o mnie. Powiedz, co u Ciebie
słychać, co można widzieć,
gdy się jest Tobą.

Szkoda, że Cię tu nie ma. Zawarłem się w chwili
dumnej, że się rozrasta w nowotwór epoki;
choć jak ją nazwą, co będą mówili
o niej ci, co przewyższą nas o grubą warstwę
geologiczną, stojąc
na naszym próchnie, łgarstwie,

¹⁷ Materiały projektu MNiSW w ramach NPRH: „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” (2016–2019).

¹⁸ Trzeba zaznaczyć, że obie nauczycielki traktują swoją profesję jako proces ustawicznego rozwoju. Chętnie biorą udział w rozmaitych projektach, uczestniczą w konferencjach polonistycznych i dały się poznać jako osoby o wysokich umiejętnościach interpretacyjnych.

niezniszczalnym plastiku, doskonaląc swoją
własną mieszankę śmiecia i rozpaczy –
nie wiem. Jak zgniatacz złomu, sekunda ubija
kolejny stopień, rosnący pod stopą.
Ale dosyć już o mnie. Mów, jak Tobie mija
czas – i czy czas coś znaczy,
gdy się jest Tobą.

Szkoda, że Cię tu nie ma. Zagłębiam się w ciele,
w którym zaszyfrowane są tajne wyroki
śmierci lub dożywocia – co niewiele
różni się jedno z drugim w grząskim gruncie rzeczy,
a jednak ta lektura
wciąga mnie, niedorzeczny
kryminal krwi i grozy, powieść-rzeka, która
swój mętny finał poznać mi pozwoli
dopiero, gdy i tak nie będę w stanie unieść
zamkniętych ciepłą dłonią zimnych powiek.
Ale dosyć już o mnie. Mów, jak Ty się czujesz
z moim bólem – jak boli
Ciebie Twój człowiek.¹⁹

Mimo całej niedoskonałości technicznej jej utworu cyfrowego (zob. <https://vimeo.com/217390707>) można zauważyć spójny koncept interpretacyjny. Całkowicie uzasadnione było wykorzystanie fragmentu piosenki *Wish You Were Here* zespołu Pink Floyd i powtarzający się gest zapisywana na kartce papieru słów inicjujących wiersz „Szkoda, że Cię tu nie ma”. W jednej z ocen możemy przeczytać:

Interpretacja jest wnikliwa, autorka filmiku zastosowała ciekawy zabieg zapisania pierwszego wersu na kartce, która została złożona w samolotek. Budzi to zaciekawienie, tym bardziej że (moim zdaniem) jedno dłonie są męskie, a drugie damskie, przez co można sądzić, że jest to w pewnym sensie wymiana korespondencji między dwojgiem kochających się i tęskniących za sobą ludzi²⁰.

W grupie studenckiej również pojawiły się interesujące realizacje, szczególnie doceniane przez prowadzącą²¹ czy inne uczestniczki (choć już nie zawsze pozytywne oceny były zbieżne), budzące jednak nasz niepokój ze względu na mechaniczność kontekstowych odniesień lub projekcję zbioru luźnych medialnych skojarzeń, nieotwierających perspektywy do pogłębionej interpretacji, dosłowność przekładu słowa na inne media, dominującą tendencją do ujednoznaczniania i upraszczania sensów źródłowego tekstu czy brak koncepcyjnej

¹⁹ S. Barańczak, *Wiersze zebrane*, Kraków 2006, s. 361–362.

²⁰ Materiały projektu MNiSW w ramach NPRH: „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” (2016–2019).

²¹ Bardzo wysokie oceniła elektroniczne realizacje wierszy Szymborskiej: *Miłości szczęśliwej i Pocięchy*.

spójności interpretowanego wiersza. Jednak ten eksperyment dowiódł, że istnieje możliwość znaczącego ograniczenia tych niebezpieczeństw, kiedy przedmiotem elektronicznej pracy stanie się ten sam tekst opracowywany przez różne osoby (czy zespoły). Wskazuje na to druga interpretacja wiersza *Ten czas*, której nieoczywistość zaznacza się już w profesjonalnej ocenie Szczepaniak-Sobczyk:

Czy główny obraz koresponduje z wierszem? Widzimy noc, ale noc poetyczną, zabłąkany statek bezpiecznie wpływa do zatoki kierowany światłem latarni morskiej. Ten świat jest nastrojowy, harmonijny, ma swoje centrum i ład. A wiersz pokazuje chaos, okrucieństwo, strach, świat zagubionego człowieka, świat bez centrum, a jeśli nawet jest jakieś centrum to jest to jądro ciemności. A może tą latarnią morską są (mogą być) emocje zakochanych? Ciekawy zabieg zderzenia rysunków (jakby) dziecięcych ze zdjęciami archiwalnymi. W ten sposób podkreślono opozycję historia prywatna – wielka historia. Przejmujące zdjęcia (szkoda, że archiwalne, bo przecież takie zdjęcia mamy i dziś)²².

I jeszcze inna recenzja, w której wyjaśnia się rozumienie autorskiej koncepcji interpretacyjnej dotyczącej wiersza Baczyńskiego:

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

Historia miłości zostaje opowiedziana za pomocą tych jakby dziecięcych rysunków wykonanych kredkami. Rysunki są niezwykle barwne. [...] Równolegle opowiada się historię wojenną. W tym celu Autorka wykorzystwała zamieszczone w Internecie czarno-białe fotografie z okresu II wojny światowej. Obrazkowa historia miłosna zostaje zatem skontrastowana ze zdjęciami – dokumentami czasu wojny i okupacji. Zestawienie to powoduje, że miłość w obliczu grozy wojny wydaje się czymś nierealnym, jakby snem²³.

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

²² Tamże.

²³ Tamże.

procesu interpretacji skoncentrowanej chociażby na tym, czego w elektronicznej wersji brakuje w stosunku do treści wiersza, czego nie udało się „przełożyć” na obraz, dźwięk, muzykę, animację itp. W rezultacie dwie różne realizacje utworu elektronicznego tego samego tekstu (*Ten czas* K.K. Baczyńskiego) zdają się otwierać możliwości wykorzystania nowych mediów i technologii w kształceniu interpretacji. Jeśli przedmiotem pracy autorów dzieł elektronicznych byłby ten sam tekst, to wówczas i rozmowa o nim mogłaby stać się innym rodzajem dalszego ciągu pracy interpretacyjnej; „krytycznej” lektury wytworzonych e-utworów. Problemem pozostaje czasochłonność tych prac „przygotowawczych”, które trzeba by podporządkować dłuższym działaniom projektowym.

Wypada się zatem zgodzić ze słowami autorki *E-learningu w edukacji humanistycznej*, że wprawdzie e-learning „nie jest to perpetuum mobile, które wyeliminuje wszystkie problemy edukacji czy ograniczy udział nauczyciela w procesie kształcenia”, ale:

Jest to czas szczególny, ponieważ wiele pytań dotyczących tej dziedziny jeszcze pozostaje bez odpowiedzi i chyba nic nie zostało ostatecznie ustalone. Możemy zatem przyglądać się fascynującym, nowym pomysłom i koncepcjom zastosowania e-learningu, ale też dydaktycznym porażkom. Wszystkie te działania poszerzają możliwości dydaktyki w ogóle²⁴.

Należy pamiętać tylko, by to poszerzanie możliwości dydaktyki polonistycznej, o którym pisze Szczepaniak-Sobczyk, nie było działaniem pozorowanym, lecz tworzyło przestrzeń dla pogłębienia trudnej umiejętności interpretacji, koniecznej nie tylko do obcowania ze sztuką, ale także – do poruszania się w rzeczywistości cyfrowej.

²⁴ L. Szczepaniak-Sobczyk, *E-learning w edukacji...*, s. 245.

Bibliografia

- Adamczuk-Stęplewska Anna, *Literatura najnowsza w szkole. Obecna czy nieobecna?* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński, Anna Janus-Sitarz, Renata Przybylska, Kraków 2014.
- Baczyński Krzysztof Kamil, *Utwory zebrane*, t. 1, Kraków 1979.
- Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. Hana Červinková, Bogusława Dorota Gołębiak, Wrocław 2010.
- Balbus Stanisław, *Między stylami*, Kraków 1993.
- Balbus Stanisław, *Poezje w poezji*, „Na Głos” 1993, nr 12.
- Barańczak Stanisław, *Wiersze zebrane*, Kraków 2006.
- Barthes Roland, *Teorie tekstu*, przeł. Aleksander Milecki [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2, cz. 2, oprac. Henryk Markowski, Kraków 1996.
- Bartmiński Jerzy, *Czym w podstawie programowej jest świadomość językowa?*, „Polonistyka” 2014, nr 1.
- Bartoszyński Kazimierz, *Hermeneutyka i dekonstrukcja* [w:] Hans-Georg Gadamer, *Czy poeci umilkną?*, przeł. Małgorzata Łukasiewicz, Bydgoszcz 1998.
- Belaval Yvon, *Psychoanaliza, literatura, krytyka*, przeł. Jadwiga Lekczyńska [w:] *Psychoanaliza i literatura*, red. Michał Głowiński, Paweł Dybel, Gdańsk 2001.
- Benjamin Walter, *Przyczynek do krytyki przemocy* [w:] *Języki przemocy*, oprac. Łukasz Musiał, Poznań 2014.
- Bereś Stanisław, *Uwięziony w śmierci. O twórczości Tadeusza Gajcego*, Warszawa 1992.
- Biedrzycki Krzysztof, *Straszno i śmieszno. „Balladyna” Juliusza Słowackiego i jej lektura w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10).
- Bobiński Witold, *Oswoić, poznać, przyjąć. Film jako przestrzeń polonistycznych spotkań z Innym i innością* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec innego*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2014.
- Booth Wayne C., *Rodzaje narracji*, przeł. I. Sieradzki, „Pamiętnik Literacki” 1971, nr 62/1.
- Borowski Dominik, *Literackie nawiązania do Małego Księcia Antoine’a de Saint-Exupéry’ego – spojrzenie intertekstualne* [w:] *Teksty kultury w edukacji polonistycznej i refleksji badawczej*, red. Z. Ożóg-Winiarska, Kielce 2014.
- Bortnowski Stanisław, *Co kryje się w „Pejzażu” Wisławy Szymborskiej?* [w:] tegoż, *Obmyślam świat, czyli o poezji Wisławy Szymborskiej*, Kielce 1998.
- Bortnowski Stanisław, *„Potop” w szkole. Odbiór powieści Henryka Sienkiewicza. Wnioski dydaktyczne*, Warszawa 1988.
- Bortnowski Stanisław, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1998.
- Bortnowski Stanisław, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009.
- Bortnowski Stanisław, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974.
- Bortnowski Stanisław, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Bourdieu Pierre, *Męska dominacja*, przeł. Lucyna Kopciewicz, Warszawa 2004.

- Budrewicz Zofia, „*Więcej Słonimskiego a mniej Sienkiewicza?*” *Zagadnienie polskości w nauczaniu polskiego* [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji polonistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, red. Zofia Budrewicz, Maria Sienko, Kraków 2013.
- Burzyńska Anna, *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001.
- Burzyńska Anna, *Feminizm* [w:] Anna Burzyńska, Michał P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007.
- Burzyńska Anna, *Kulturowy zwrot teorii* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. Michał P. Markowski, Ryszard Nycz, Kraków 2012.
- Burzyńska Anna, Markowski Michał P., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2013.
- Canetti Elias, *Elementy władzy. Przemoc i władza* [w:] *Języki przemocy*, oprac. Łukasz Musiał, Poznań 2014.
- Cecko Marcin, Cyranowicz Maria, Kasprzak Michał, Lipszyc Jarosław, Mueller Joanna, *Manifest neolingwistyczny v. 1.1* [w:] *Gada !zabić?pa)n[to]logia neolingwizmu*, red. Maria Cyranowicz, Paweł Kozioł, Warszawa 2005.
- Chałupnik Agata, *Gabriela Zapolska, Moralność pani Dulskiej, Nie-moralność pani Dulskiej* [w:] *Dramat polski. Interpretacje*, cz.1: *Od wieku XVI do Młodej Polski*, red. Jan Ciechowicz, Zbigniew Majchrowski, Gdańsk 2001.
- Charnas Tomasz, *Neolingwiści warszawscy* [w:] *Teksty bis. Słownik młodej polskiej kultury*, red. Piotr Marecki, Kraków 2006.
- Chmiel Małgorzata, Herman Wilga, Pomirska Zofia, Doroszewski Piotr, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum*, wyd. 2, Straszyn 2010.
- Chmiel Małgorzata, *Lingwistyczny sposób czytania poezji* [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym*, red. Zenon Uryga, Ryszard Jedliński, Maria Sienko, Kraków 2007.
- Chrzęstowska Bożena, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.
- Chrzęstowska Bożena, Wysłouch Seweryna, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1974.
- Chwin Stefan, *Samobójstwo jako doświadczenie wyobraźni*, Gdańsk [2010].
- Culler Jonathan, *W obronie nadinterpretacji* [w:] Umberto Eco, Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. Stefan Collini, przeł. Tomasz Biedroń, Kraków 1996.
- Cyniak Eugeniusz, *O intertekstualności w szkolnym odbiorze dzieła literackiego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica” 2002, nr 5.
- Czerepniak-Walczak Maria, *Badanie w działaniu* [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. Stanisław Pałka, Gdańsk 2010.
- Czermińska Małgorzata, *Ekfrazy w poezji Wisławy Szymborskiej*, „Teksty Drugie” 2003, nr 2/3.
- Danek Danuta, *Psychoanaliza i analiza semiotyczna (Tezy)* [w:] tejże, *Sztuka rozumienia. Literatura i psychoanaliza*, Warszawa 1997.
- Dawidowicz-Chymkowska Olga, „*Wynaturzone*” *Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz jako interakcyjna maszyna interpretacyjna: studium przypadku*, „Teksty Drugie” 2012, nr 6.
- Demińska-Pawelec Joanna, *Światy możliwe w poezji Stanisława Barańczaka*, Katowice 1999.
- Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz, Kraków 2012.

- Dybel Paweł, *Psychoanaliza i literaturoznawstwo* [w:] *Psychoanaliza i literatura*, wybór, red. i oprac. Paweł Dybel, Michał Głowiński, Gdańsk 2001.
- Dybel Paweł, *Zagadka „drugiej płci”. Spory wokół różnicy seksualnej w psychoanalizie i w feminizmie*, Kraków 2006.
- Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*, red. Krzysztof Biedrzycki i in., Warszawa 2015.
- Edukacyjne badania w działaniu*, red. Hana Červinková, Bogusława D. Gołębiak, Warszawa 2013.
- Eliot T.S., *Ziemia jałowa*, przeł. Czesław Miłosz, Kraków 1989.
- Escarpit Robert, *Literatura i społeczeństwo* [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 3, red. Henryk Markiewicz, Kraków 1976.
- Faryno Jerzy, *Semiotyczne aspekty poezji w sztuce*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 4.
- Freud Zygmun, *Poza zasadą przyjemności*, przeł. Jerzy Prokopiuk, Warszawa 2005.
- Freud Zygmun, *Wstęp do psychoanalizy*, przeł. Salomea Kempnerówna i Witold Zaniewicki, Warszawa 1957.
- Gadamer Hans-Georg, *Estetyka i hermeneutyka*, przeł. Małgorzata Łukasiewicz [w:] tegoż, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wybór Krzysztof Michalski, Warszawa 1979.
- Gadamer Hans-Georg, *Czy poeci umilkną?*, przeł. Małgorzata Łukasiewicz, Bydgoszcz 1998.
- Gadamer Hans-Georg, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. Bogdan Baran, Kraków 1993.
- Gajcy Tadeusz, *Pisma. Juwenilia – przekłady – wiersze – poematy – dramat – krytyka i publicystyka literacka – varia*, Kraków 1980.
- Gajda Stanisław, *Ku świadomości językowej* [w:] *Język a edukacja*, t. 3: *Świadomość językowa*, red. Jolanta Nocoń, Anna Tabisz, Opole 2014.
- Genette Gérard, *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, przeł. Tomasz Stróżyński, Aleksander Milecki [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 4, cz. 2, oprac. Henryk Markiewicz, Kraków 1996.
- Głowiński Michał, *Intertekstualność, groteska, parabola. Szkice ogólne i interpretacje*, Kraków 2000.
- Grądział Joanna, *Świat sztuki w poezji Wisławy Szymborskiej*, „Pamiętnik Literacki” 1996, z. 2.
- Gregori-Signes Carmen, Pennock-Speck Barry, *Digital storytelling as a genre of mediated self-representations: an introduction*, „Digital Education Review” 2012, No. 22.
- Hartwig Julia, *Zapisane*, Kraków 2013.
- Henryk Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum*, t. 3, red. Tadeusz Bujnicki, Joanna Majchrzyk, Warszawa 2015.
- Herbert Zbigniew, *Epilog burzy*, Wrocław 1998.
- Herbert Zbigniew, *Pan Cogito*, Wrocław 1994.
- Herbert Zbigniew, *Studium przedmiotu*, Wrocław 1995.
- Hillis Miller Joseph, *Czytanie dokonujące odczytania*, przeł. J. Gośliński [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, Gdańsk 2000.
- Hobot Joanna, *Postrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce* [w:] *Polonista w szkole*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Holland Norman, *Interpretacja literatury a trzy fazy psychoanalizy*, przeł. Maria B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki” 1981, nr 72/4.
- Horney Karen, *Nowe drogi w psychoanalizie*, przeł. Krzysztof Mudyń, Warszawa 1987.

- Horwath Ewa, Kielb Grażyna, *Blżej słowa. Język polski. Podręcznik. Gimnazjum. Klasa 1*, wyd. 1, Warszawa 2009.
- Jałochowski Karol, *Wszystkie światy Everetta*, „Polityka” 4 lipca 2009, nr 27.
- Janion Maria, *Obrona Balladyny* [w:] tejsze, *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980.
- Janion Maria, *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*, Warszawa 1991.
- Janus-Sitarz Anna, *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania* [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz Anna, *Przygotowani do wolności? Przygotowanie do odpowiedzialnego wyboru lektury szkolnej i sposobu jej interpretacji* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010.
- Janus-Sitarz Anna, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz Anna, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Jaskółowa Ewa, *Uwolnić interpretację* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. Ewa Jaskółowa, Karolina Jędrych, Katowice 2013.
- Jaskółowa Ewa, *Dlaczego warto uczyć interpretacji?*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10).
- Jaskółowa Ewa, *Interpretacja, czyli myślenie*, „Polonistyka” 2013, nr 11.
- Jaskółowa Ewa, *Konsekwencje interpretacyjne kontekstowego czytania. Przykład utworu Stanisława Balińskiego „O tamtej...”* [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, red. Barbara Myrdzik, Iwona Morawska, Lublin 2007.
- Jaskółowa Ewa, *Nauczanie interpretacji w kontekście nowej podstawy programowej* [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. Grażyna Tomaszewska, Beata Kapela-Bagińska, Zofia Pomirska, Gdańsk 2012.
- Jazownik Leszek, *Fikcyjny i narracyjno-dialogowy charakter dzieła literackiego jako źródło skuteczności jego oddziaływań. Uwagi teoretyczne i wnioski dla praktyki terapeutycznej* [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. Grażyna Tomaszewska, Beata Kapela-Bagińska, Zofia Pomirska, Gdańsk 2012.
- Jazownik Leszek, *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. Grażyna Tomaszewska, Beata Kapela-Bagińska, Zofia Pomirska, Gdańsk 2012.
- Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, red. Małgorzata Jakubowska, Warszawa 2015.
- Kaniewski Jerzy, *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Kieniewiczowa Grażyna, *Pamiętki powstań narodowych*, Warszawa 1988.
- Kil Aleksandra, Małczyński Jacek, Wolska Dorota, *Ku laboratorium humanistycznemu*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1.
- Klimczak Barbara, Tomińska Elżbieta, Zawisza-Chlebowska Teresa, *Język polski 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010.
- Kłosińska Krystyna, *Feministyczna krytyka literacka*, Katowice 2010.
- Kłosiński Krzysztof, *W stronę inności*, Katowice 2006.

- Knysz-Tomaszewska Danuta, *Gabriela Zapolska, pisarka zbuntowana (1857–1921). Biografia niepokorna* [w:] *Gabriela Zapolska. Zbuntowany talent*, Warszawa 2011 [katalog wystawy].
- Kołąkowski Leszek, *Obecność mitu*, Warszawa 2005.
- Kopacz Agnieszka, *Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym*, Lublin 2017.
- Korwin-Piotrowska Dorota, *Poetyka. Przewodnik po świecie tekstów*, Kraków 2011.
- Korwin-Piotrowska Dorota, *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów*, Kraków 2006.
- Koryś Izabela, Kopeć Jarosław, Zasacka Zofia, Chymkowski Roman, *Stan czytelnictwa w Polsce w roku 2016*, Warszawa 2017.
- Kowalewska-Dąbrowska Jolanta, „Morze, obłok i kamień” – ksiądz Janusz Pasierb jako piewca trzech żywiołów [w:] *Ksiądz Janusz St. Pasierb. Twórca w przestrzeni kultury*, red. Jerzy Cisewski, Tczew 2016.
- Kowalikowa Jadwiga, *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa* [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. Anna Janus-Sitarz, Ewa Nowak, Kraków 2014.
- Kowalikowa Jadwiga, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Koziołek Krystyna, *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Koziołek Krystyna, *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Koziołek Krystyna, *Scena pierwotna lektury* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Koziołek Krystyna, *Sytuacje dydaktyczne. O niektórych konsekwencjach „zwrotu etycznego” dla nauczania literatury*, „Teksty Drugie” 2004, nr 6.
- Koziołek Ryszard, *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice 2010.
- Koziołek Ryszard, *Trzeba kupić tę miłość* [w:] tegoż, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.
- Kristeva Julia, *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, przeł. Marian Falski, Kraków 2008.
- Krótki kurs własności intelektualnej*, red. Krzysztof Siewicz [i in.], Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2014.
- Krynicky Ryszard, *Wiersze wybrane*, Kraków 2005.
- Książek-Szczepanikowa Aniela, *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazników. Wczoraj – dziś – jutro*, Siedlce 2005.
- Książek-Szczepanikowa Aniela, *Życ w odbiorze... Czytelnicze wyzwania z pozycji edukacji*, Szczecin 2008.
- Kucharska Justyna, *Model rozwoju tożsamości feministycznej – założenia, korelaty, implikacje*, „Psychoterapia” 2012, nr 160.
- Kudyba Wojciech, *Rana, która przyzywa Boga. O twórczości poetyckiej Janusza St. Pasierba*, Lublin 2006.
- Kujawińska-Courtney Krystyna, *Feministyczna krytyka literacka: teorie i praktyki*, „Pamiętnik Literacki” 1998, nr 89/3.
- Kwiatkowski Jerzy, *Arcydziełka Szymborskiej* [w:] tegoż, *Felietony poetyckie*, Kraków 1982.
- Lakoff Georg, Johnson Mark, *Metafory w naszym życiu*, przeł. Tomasz P. Krzeszowski, Warszawa 1998.
- Lalewicz Janusz, *Mechanizmy komunikacyjne „twórczej zdrady”*, „Teksty Drugie” 1974, nr 6 (18).

- Lambert Joe, *Where It All Started: The Center for Digital Storytelling in California* [w:] *Story Circle: Digital Storytelling around the World*, eds. John Hartley, Kelly McWilliam, Oxford 2009.
- Langacker Ronald, *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, przeł. Elżbieta Tabakowska, Kraków 2009.
- Latour Bruno, *Dajcie mi laboratorium a poruszę świat*, przeł. Krzysztof Abriszewski, Łukasz Afeltowicz, „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2.
- Ligeża Wojciech, *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*, Kraków 2001.
- Litorowicz Aleksandra, Majewski Piotr, *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”*, Warszawa 2011.
- Luter Andrzej, *Śmiechopłacz Szumowskiej*, „Magazyn Filmowy SFP” 2016, nr 2.
- Łuczak Agnieszka, Prylińska Ewa, Maszka Roland, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, wyd. 1, Gdańsk 2009.
- Machowska Magdalena, *Bronisława Wajs. Papusza. Między biografią a legendą*, Kraków 2011.
- Majbroda Katarzyna, *Feministyczna krytyka literatury w Polsce po 1989 roku. Tekst, dyskurs, poznanie z odmienną perspektywą*, Kraków 2012.
- Markowski Michał P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
- Markowski Michał P., *Postkolonializm* [w:] Anna Burzyńska, Michał P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007.
- Markowski Michał P., *Psychoanaliza* [w:] Anna Burzyńska, Michał P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007.
- Mickiewicz Adam, *Dzieła*, t. 1, oprac. Czesław Zgorzelski, Warszawa 1993.
- Mickiewicz Adam, *Romantyczność* [w:] tegoż, *Poezje*, t. 1: *Wiersze młodzieńcze. Ballady i romanse*, Wrocław 1949.
- Mikoś Elżbieta, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.
- Miłosz Czesław, *Druga przestrzeń*, Kraków 2002.
- Miłosz Czesław, *Niebo*, „Rzeczpospolita” 7–8.10.2006.
- Miłosz Czesław, *Tb*, Kraków 2004.
- Mitosek Zofia, *Nieświadomość i język (psychoanaliza)* [w:] tejże, *Teorie badań literackich*, wyd. 3 rozszerzone, Warszawa 1995.
- Mitosek Zofia, *Teorie badań literackich*, Warszawa 2005.
- Młoda dydaktyka polonistyczna*, red. Marlena Fota, Agata Poręba, Sławomir J. Żurek, Lublin 2014.
- Morawska Iwona, *Czytanie jako spotkanie z Innym w teorii i praktyce edukacyjnej* [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. Grażyna Tomaszewska, Beata Kapela-Bagińska, Zofia Pomirska, Gdańsk 2012.
- Myrdzik Barbara, *Plakat jako technika przekładu intersemiotycznego* [w:] *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, red. Barbara Myrdzik, Lublin 2003.
- Myrdzik Barbara, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Myrdzik Barbara, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz, Kraków 2012.

- Myrdzik Barbara, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Nocoń Jolanta, *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*, „Edukacja” 2015, nr 1 (132).
- Nowak Ewa, *Od słowa do znaczenia. Wykorzystanie wiedzy językowej w interpretacji tekstu* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. Ewa Jaskółowa, Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, współpraca Diana Jagodzińska i Aleksandra Zok-Smoła, Katowice 2016.
- Nowak Ewa, *Świadomość językowa w interpretacji tekstu literackiego* [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. Anna Janus-Sitarz, Ewa Nowak, Kraków 2014.
- Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. Ewa Jaskółowa, Karolina Jędrych, Katowice 2013.
- Nowicka Ewa, *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 2002.
- Nurczyńska-Fidelska Ewelina i in., *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, Warszawa 1993.
- Nurczyńska-Fidelska Ewelina, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989.
- Nycz Ryszard, *Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6.
- Nycz Ryszard, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy* [w:] tegoż, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Warszawa 1993.
- Nycz Ryszard, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2018.
- Nycz Ryszard, *O nowoczesności jako doświadczeniu*, „Teksty Drugie” 2006, nr 3.
- Nycz Ryszard, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Warszawa 2012.
- Ogryzko-Wiewiórska Mirona, *Gdy już się stało. Przeżywanie żałoby* [w:] tejże, *Rodzina i śmierć*, Lublin 1994.
- Pabisek Maciej, *Uratowanie przez współczesnianie, czyli multimedialny blask lektur* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2009.
- Pajdzińska Anna, „*Miniatura średniowieczna*” i „*Kobiety Rubensa*” – intersemiotyczne przekłady Wisławy Szymborskiej [w:] *Poznańskie spotkania językoznawcze*, t. 3, red. Zdzisława Krążyńska, Zygmunt Zagórski, Poznań 1998.
- Pawlicka Urszula, *Humanistyka: pracownia, centrum czy laboratorium?* „Teksty Drugie” 2017, nr 1.
- Pawłowska Regina, *Jak językoznawca czyta poezję? Wisława Szymborska „Kot w pustym mieszkaniu”* [w:] *W świecie słów i znaczeń. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Bogusławowi Krei*, red. Jolanta Maćkiewicz, Ewa Rogowska, Gdańsk 2001.
- Pelczar Wojciech, *Szymborskiej poetycki dialog ze sztuką obrazu*, „Polonistyka” 1997, nr 8.
- Pelczar Wojciech, *Wisławy Szymborskiej ze sztuką obrazu poetycki dialog* [w:] *4 x Nobel*, red. Grażyna Tomaszewska, Feliks Tomaszewski, Warszawa 2002.
- Pethe Aleksandra, *Poeta czasu otwartego. O wierszach ks. Janusza Stanisława Pasierba*, Katowice 2000.
- Piecuch Czesław, *Metafizyka egzystencjalna Karla Jaspersa*, Kraków 2011.

- Pilch Anna, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Pilch Anna, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i poetyka*, Kraków 2006.
- Powrót do źródeł. Rozmowa z Wisławą Szymborską* [w:] Krystyna Nastulanka, *Sami o sobie. Rozmowy z pisarzami i uczonymi*, Warszawa 1975.
- Prus Bolesław, *Lalka*, t. 2, Kraków 2009.
- Ricœur Paul, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. Karol Tarnowski, Warszawa 1985.
- Robin Bernard R., *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*, „New Media and Education in the 21st Century” 2008, No. 47 (3).
- Robin Bernard R., McNeil Sara G., *The Evolution of Digital Storytelling Technologies: From PCs to iPads and e-Books* [w:] *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013*, eds. Robin McBride, Michael Searson, Chesapeake 2013.
- Robin Bernard R., *The Educational Uses of Digital Storytelling* [w:] *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, ed. by Caroline Crawford et al., Chesapeake 2006.
- Rorty Richard, *Etyka zasad a etyka wrażliwości*, przeł. Daria Abriszewska, „Teksty Drugie” 2002, nr 1/2.
- Rosner Katarzyna, *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim* [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze. Studia*, red. Stefan Sawicki, Andrzej Tyszczyk, Lublin 1992.
- Rosner Katarzyna, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2000.
- Różewicz Tadeusz, *Zawsze fragment*, Wrocław 1996.
- Różewicz Tadeusz, *Zawsze fragment. Recycling*, Wrocław 1998.
- Rurawski Józef, *Gabriela Zapolska*, Warszawa 1987.
- Rusek Marta, *Stalość i zmiana – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2008.
- Rzepińska Maria, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław 1988.
- Sienkiewicz Henryk, *Krzyżacy*, Wrocław 1997.
- Sienkiewicz Henryk, *Pan Wołodyjowski*, Warszawa 1978.
- Sienkiewicz Henryk, *Potop*, t. 2, Wrocław 1997.
- Sienkiewicz polityczny. Sienkiewicz ideologiczny*, t. 4, red. Maciej Gloger, Ryszard Koziołek, Warszawa 2016.
- Sienkiewicz z innej strony*, t. 2, red. Jerzy Axer, Tadeusz Bujnicki, Warszawa 2015.
- Skowronek Bogusław, *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej: studia, szkice, interpretacje*, Kraków 2011.
- Skowronek Bogusław, *Kilka uwag o edukacji filmowej (w kontekście kultury partycypacji)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” 2014, VI.
- Skubalanka Teresa, *Różne językoznawcze analizy jednego wiersza* [w:] *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*, Lublin 2001.
- Słowacki Juliusz, *Balladyna* [w:] tegoż, *Utwory wybrane. Balladyna. Lilla Weneda. Mazepa*, Warszawa 2000.
- Stańczyk Marta, *Zmysłowa teoria kina. Vivian Sobchack i sensuous theory*, „Ekran” 2015, nr 3/4.

- Steiner George, *Wtórne miasto* [w:] *Rzeczywiste obecności*, przeł. Olga Kubińska, Gdańsk 1997.
- Szczepaniak Laura, *Digital storytelling w kształceniu dorosłych* [w:] *Kształcenie komplementarne jako egzemplifikacja idei Life Long Learning*, red. Katarzyna Smulska, Toruń 2016.
- Szczepaniak-Sobczyk Laura, *Digital storytelling w edukacji* [w:] *Wyzwania współczesnej pedagogiki*, red. Daria Becker-Pestka, Elżbieta Kowalik, Warszawa 2015.
- Szczepaniak-Sobczyk Laura, *E-learning w edukacji humanistycznej*, Gdańsk 2016.
- Szczuka Kazimiera, *Gombrowicz subwersywny* [w:] *Nowa świadomość płci w modernizmie. Studia spod znaku gender w kulturze polskiej i rosyjskiej u schyłku stulecia*, red. German Ritz, Christa Binswanger, Carmen Scheide, Kraków 2000.
- Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna B., *Sztuka interpretacji a lekcja języka polskiego. Uwagi wstępne* [w:] *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. Grażyna B. Tomaszewska, Dariusz Szczukowski, wyd. 1, Gdańsk 2014.
- Szczukowski Dariusz, *W poszukiwaniu utraconej przyjemności czytania* [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. Grażyna Tomaszewska, Beata Kapela-Bagińska, Zofia Pomirska, Gdańsk 2012.
- Szkolne spotkania z literaturą*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. Grażyna B. Tomaszewska, Dariusz Szczukowski, Gdańsk 2014.
- Szyborska Wisława, *Dwukropek*, Kraków 2005.
- Szyborska Wisława, *Koniec i początek*, Poznań 1997.
- Szyborska Wisława, *Lektury nadobowiązkowe*, Kraków 1973.
- Szyborska Wisława, *Lektury nadobowiązkowe*, cz. 2, Kraków 1981.
- Szyborska Wisława, *Miniatura średniowieczna* [w:] tejsze, *Wybór poezji*, oprac. Wojciech Ligęza, Wrocław 2016 (BN I 327).
- Szyborska Wisława, *Pejzaż* [w:] tejsze, *Wiersze wybrane*, Kraków 2010.
- Szyborska Wisława, *Widok z ziarnkiem piasku*, Poznań 1996.
- Szyborska Wisława, *Wiersze wybrane*, Kraków 2004.
- Szyborska Wisława, *Wybór wierszy*, Warszawa 1979.
- Ślósarz Anna, *Media w służbie polonisty*, Kraków 2008.
- Ślósarz Anna, *Wideoliteratura jako ekspresja pełni emocjonalnego doświadczenia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Section Educatio Nova” 2017, nr 2.
- Świątecka Agnieszka, *Digital Storytelling. Podręcznik dla edukatorów*, Warszawa 2013.
- Tabakowska Elżbieta, *Bliżej wiersza. Gramatyka kognitywna jako narzędzie interpretacji tekstu poetyckiego (na przykładzie „Miniatury średniowiecznej” Wisławy Szyborskiej)* [w:] *Tekst – analizy i interpretacje*, red. Jerzy Bartmiński, Barbara Boniecka, Lublin 1998.
- Tabakowska Elżbieta, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995.
- Tomaszewski Feliks, *Magia lektury*, Warszawa 1990.
- Uryga Zenon, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.
- W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej*, red. Anna Janus-Sitarz, Maria Madejowa, Kraków 2009.
- Walczak Arkadiusz, *Dlaczego warto z uczniami analizować i interpretować filmy?* [w:] *Filmoteka Szkolna. Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli*, red. Marianna Hajdukiewicz, Sylwia Żmijewska-Kwiręg, Warszawa 2010.

- Wiercińska Anna, *Historie nie namalowane – sztuka czy rzeczywistość?*, „Warsztaty Polonistyczne” 1998, nr 3.
- Wilde Oskar, *Uczeń* [w:] Krzysztof Boczkowski, *Antologia umarłych poetów. Od Safony do Sylvii Plath*, wyd. 1, Kraków 1997.
- Winiecka Ewa, *Nierozstrzygalność – drugie imię dekonstrukcji*, „Przestrzenie Teorii” 2003, nr 2.
- Włodarczyk Anna, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków 2014.
- Włodarczyk Anna, *Ku etyce odczytania tekstu. Wartość. Literatura, Dialog* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2008.
- Wobalis Mirosław, *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów. Analiza form i metod stosowania nowych mediów i technologii cyfrowych w akademickim kształceniu polonistów na przykładzie Serwisu Edukacji Interaktywnej Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu*, Poznań 2017.
- Wojda Dorota, *Milczenie słowa. O poezji Wisławy Szymborskiej*, Kraków 1996.
- Wójcik-Dudek Małgorzata, *Wstęp do: Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa 2013.
- Wroczyński Tomasz, *Literatura współczesna w szkole ponadpodstawowej* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński, Anna Janus-Sitarz, Renata Przybylska, Kraków 2014.
- Yuksel Pelin, Robin Bernard R., McNeil Sara, *Educational Uses of Digital Storytelling All Around the World* [w:] *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011*, eds. Matthew Koehler, Punya Mishra, Chesapeake 2011.
- Zachwyty i rozpacz. Wspomnienia o Wisławie Szymborskiej*, wybór, red. i oprac. Agnieszka Papińska, Warszawa 2014.
- Zarębina Maria, *Cztery wiersze Wisławy Szymborskiej odczytane przez językoznawcę*, „Stylistyka” 1998, nr 7.
- Ziemińska Renata, *Etyka troski, etyka sprawiedliwości*, „Analiza i Egzystencja” 2008, nr 8.

Netografia

- Bortnowski Stanisław, *Współcześni pisarze bez szans*, <http://www.dziennikpolski24.pl/artukul/1746396,wspolczesni-pisarze-bez-szans,id,t.html> [dostęp: 5.04.2016].
- Collier Stephen J., Lakoff Andrew, Paul Rabinow *What is a Laboratory in the Human Sciences?*, „ARC Working Paper” 2006 [dostęp: 1.09.2017].
- Domańska Ewa, *Badania postkolonialne*, <http://ewa.home.amu.edu.pl/Domanska,%20Badania%20postkolonialne.pdf> [dostęp: 29.01.2018].
- Matka Polka Celebrytka zaprasza na Marsz Niepodległości*, <http://natemat.pl/35915,matka-polka-celebrytka-zaprasza-na-marsz-niepodleglosci-hit-czy-kit> [dostęp: 29.01.2018].
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_2.pdf
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://www.dla-nauczyciela.pl/zasob-154918> [dostęp: 1.09.2017].
- Stokłosa Tomasz, *Od kolonializmu do literatury postkolonialnej*, „Anuari de Filologia. Llengües i Literatures Modernes” 2013, nr 3, <https://docplayer.pl/17862322-Od-kolonializmu-do-literatury-postkolonialnej.html> [dostęp: 1.04.2017].

Indeks osobowy

- Abriszewska Daria 55
Arbiszewski Krzysztof 8, 10
Adamczuk-Stęplewska Anna 119
Adamiec Anna 12, 13, 16, 49, 144
Adrabińska-Pacula Lucyna 120, 180
Afeltowicz Łukasz 8, 10
Antuszewicz Małgorzata 13, 16, 19
Axer Jerzy 73
- Bachtin Michaił 186
Baczyński Krzysztof Kamil 217, 236,
237, 240, 241
Balbus Stanisław 74, 160, 186
Baran Bogdan 91, 121
Barańczak Stanisław 8, 17, 117, 119,
121, 137, 141, 147, 148, 150, 152,
210, 218
Barthes Roland 170, 171
Bartmiński Jerzy 123, 139
Bartoszyński Kazimierz 113
Becker-Pestka Daria 215
Beksiński Zdzisław 200
Belaval Yvon 60
Benjamin Walter 95, 107
Berry Jan de 123, 129, 131
Bereś Stanisław 142
Biedroń Tomasz 110
Biedrzycki Krzysztof 9, 20, 22, 42, 69,
91, 119, 140, 177, 183
Bieniewska Krystyna 13, 144
Binswanger Christa 93
Blicharz-Kuflińska Justyna 13
Bloom Harold 186
Bobiński Witold 119, 177, 210
Boczkowski Krzysztof 27
Boniecka Barbara 123
Booth Wayne C. 54
Bordzoł Piotr 72, 177, 183
Borowski Dominik 179
- Bortnowski Stanisław 20, 71, 72, 114,
119, 121, 138, 171, 187
Bourdieu Pierre-Félix 51, 105, 108
Brogowska Bogumiła 13, 16, 91
Broniewski Stanisław, pseud. „Orsza”
181
Budrewicz Zofia 25
Bujnicki Tadeusz 73
Burzyńska Anna 24–26, 69, 70, 73, 75,
77, 82, 85, 112, 115, 125, 126, 137
- Canetti Elias 103, 108,
Cecko Marcin 119, 120
Červinková Hana 9
Chałupnik Agata 101
Charnas Tomasz 120
Chmiel Małgorzata 22, 118
Chrzastowska Bożena 20, 137, 138
Chwin Stefan 28
Ciechowicz Jan 101
Ciechowski Grzegorz 199
Collini Stefan 110
Crews Frederick 60
Culler Jonathan 110
Cyniak Eugeniusz 196, 197
Cyranowicz Maria 119, 120
Czaplewska-Żołnowska Barbara 12
Czermińska Małgorzata 160
Czyżowska Danuta 52
- Dalecka Emilia 12
Dałkowska Ewa 199
Danek Danuta 26
Davidts Jean-Pierre 179
Dawidowicz-Chymkowska Olga 232
Dembińska-Pawelec Joanna 148
Derrida Jacques 77, 113, 125, 183
Domańska Ewa 56
Doroszewski Piotr 22

- Dubiel-Stojek Dorota 13
Dudek Zenon Waldemar 187
Dybel Paweł 53, 60
Dziak Aleksandra 231
- E.L. James, właśc. Erika Lena Mitchell
72
Eco Umberto 110
Eliot Thomas Stearns 224
Escarpit Robert 179
Everett Mark Hugh 155
- Falski Marian 88
Faryno Jerzy 160
Fedewicz Maria Bożenna 60
Fota Marlena 9
Freud Sigmund 26, 30, 59, 60, 185
- Gadamer Hans-Georg 78, 91, 113, 121,
157, 159, 207
Gajcy Tadeusz 17, 141–144
Gajda Stanisław 139
Gatlif Tony 182
Genette Gérard 123, 124
Gilligan Carol 52
Gliński Robert 17, 178, 180, 181,
203–206
Gloger Maciej 73
Głowiński Michał 60, 186, 187, 197
Gołębniak Bogusława Dorota 9
Gombrowicz Witold 93
Goślicki Jan 52
Graham Ashley 96
Grądział Joanna 160
Gregori-Signes Carmen 213, 214
Grzeszczuk Natalia 13, 17, 155, 209
Guze Joanna 179
- Hartley John 229
Hartwig Julia 218, 236
Hawkins Paula 72
Hącia Agata 120, 177, 180, 183
Herbert Zbigniew 158, 217, 236
Herman Wilga 22
Hillis Miller Joseph 52
Hobot Joanna 116
Horney Karen 59, 60
Horwath Ewa 22
- Jakubowska Małgorzata 181
Jałochowski Karol 155
Janion Maria 42, 43, 185
Janus-Sitarz Anna 11, 20, 23, 25, 49,
61, 69, 70, 72, 74, 77, 85, 89, 91, 94,
110, 111, 114–116, 118, 119, 121,
124–126, 138, 139, 157, 159, 171,
174, 177, 197, 231
Jarmusch Jim 199
Jaskółowa Ewa 19, 20, 23, 70–72, 118
Jaspers Karl Theodor 187
Jazownik Leszek 20, 26, 28, 29
Jedliński Ryszard 118
Jędrych Karolina 19, 72
Johnson Mark 144
- Kalwiński Piotr 9
Kałuska Elżbieta 12
Kamiński Aleksander 181, 203–206
Kaniewski Jerzy 20
Kapela-Bagińska Beata 12, 13, 17, 19, 71,
93, 137, 140, 210
Karwatowska Małgorzata 122
Kasprzak Michał 119, 120
Kempnerówna Salomea 59
Kiciak Małgorzata 13
Kielar-Turska Maria 52
Kiełb Grażyna 22
Kil Aleksandra 8, 15
King Stephen Edwin 72
Kleist Ewa 13, 194
Klejnowska Paulina 180
Klejnocki Jarosław 210
Klimczak Barbara 31, 32
Klus-Stańska Dorota 203
Kłosińska Krystyna 75
Kłosiński Krzysztof 92
Knysz-Tomaszewska Danuta 109
Koehler Matthew 214
Kolenda-Zaleska Katarzyna 175
Kołakowski Leszek 84
Kopacz Agnieszka 231, 234
Kopciewicz Lucyna 51, 105
Kopciński Jacek 120
Kopeć Urszula 120
Korwin-Piotrowska Dorota 140, 148
Koryś Izabela 72
Kos-Krauze Joanna 17, 178, 182, 183, 211

- Kowalewska-Dąbrowska Jolanta 120
Kowalik Elżbieta 215
Kowalikowa Jadwiga 25, 72, 89, 139, 140
Kozioł Paweł 120
Koziołek Krystyna 10, 23, 27, 29, 49, 50,
70, 92, 115, 138, 177, 195, 231, 232
Koziołek Ryszard 49, 73–75, 78, 88, 89
Krauze Krzysztof 178, 182, 183, 211
Krążyńska Zdzisława 122
Kristeva Julia 88
Kruszewski Krzysztof 203
Krynicky Ryszard 143, 144
Krysiewicz-Uranowska Danuta 12, 194
Krzeszowski Tomasz 144
Książek-Szczepanikowa Aniela 231, 232
Kubińska Olga 177
Kucharska Justyna 51, 59
Kudyba Wojciech 120
Kujawińska-Courtney Krystyna 54
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 138
Kwiatkowski Jerzy 123, 129
- Lakoff George P. 8, 15, 144
Lalewicz Janusz 179
Lambert Joe 229
Langacker Ronald 117, 141
Larix Miller 225
Lekczyńska Jadwiga 60
Ligeza Wojciech 127, 144, 161, 175
Limbourg, bracia 17, 123, 129, 131, 135
Lipszyc Jarosław 119
Litorowicz Aleksandra 177, 178
Luter Andrzej, ks. 186,
- Łapińska Iwona 12, 18, 194, 207
Łapińska Jolanta 13
Łuczak Agnieszka 22
Łukasiewicz Małgorzata 113, 157
- Machowska Magdalena 183
Machulski Juliusz 101
Maciejewska Brygida 12, 18, 194, 203
Maćkiewicz Jolanta 118
Madejowa Maria 72
Magritte René 121
Majbroda Katarzyna 22, 27, 31
Majchrowski Zbigniew 101
Majchrzyk Joanna 73
- Majewski Piotr 177, 178
Makowiec Elżbieta 13
Malczewska Jolanta 120
Małczyński Jacek 8, 15
Marecki Piotr 120
Markiewicz Henryk 123, 179
Markowski Michał Paweł 9, 24–26, 73,
75, 77, 82, 85, 112, 115, 137, 182
Maruszak Aleksandra 13
Maszka Roland 22
McBride Robin 214
McNeil Sara 214
McWilliam Kelly 229
Mering Hanna 13, 194
Meyer-Spacks Patricia 74
Michalski Krzysztof 157
Mickiewicz Adam 8, 16, 17, 21, 29,
184–186, 189, 190, 193, 195–198,
209, 217, 236
Mikoś Elżbieta 122
Milecki Aleksander 123, 171
Miłosz Czesław 217, 224
Mishra Punya 214
Mitosek Zofia 27, 30, 85, 197
Morawska Iwona 23, 24
Mostowik Jolanta 13
Mudyń Krzysztof 59
Mueller Joanna 17, 117, 119, 120
Musiał Łukasz 95, 103
Musierowicz Małgorzata 232
Myrdzik Barbara 11, 23, 24, 29, 78, 91,
92, 113, 114, 122, 138, 144, 145, 173,
207, 208
- Nastulanka Krystyna 161
Nocoń Jolanta 139
Nosowska Katarzyna 157
Nowak Ewa 118, 139, 141, 153
Nowicka Ewa 50
Nurczyńska-Fidelska Ewelina 194
Nycz Ryszard 7–9, 24, 51, 56, 77, 112,
115, 123, 124, 194
- Ogryzko-Wiewiórkowska Mirona 187
Olech Joanna 120
Orzeszkowa Eliza 8, 16, 49, 54–60, 65,
67, 68
Osak Paulina 13, 17, 111, 120–122

- Osborne Mark 17, 178–180
Osiński Dawid Maria 72
Ostaszewska Maja 199
Oz Frank, właśc. Richard Frank
 Oznowicz 156
Ożóg-Winiarska Zofia 179
- Pabisek Maciej 94
Pajdzińska Anna 122
Pałka Stanisław 9
Papieska Agnieszka 175
Pasierb Janusz Stanisław 17, 117,
 119–121
Pawlicka Urszula 8
Pawlikowska-Jasnorzewska Maria 157
Pawłowska Regina 118
Pelczar Wojciech 122, 160
Pennock-Speck Barry 213, 214
Peszek Maria 120
Pethe Aleksandra 120
Piecuch Czesław 187
Pilch Anna 20, 22, 69, 70, 77, 112, 113,
 121, 137, 138, 155, 186, 210
Piotrowska Alina 12
Podsiadło Dawid 181, 198
Pol-Śrubka Karolina 12, 16, 69
Pomirska Zofia 19, 22, 71, 93
Poręba Agata 9
Prokopiuk Jerzy 26
Prus Bolesław 8, 16, 49, 68, 74, 77
Prylińska Ewa 22
Puzdrowska Karina 13
- Ratajczak Cecylia 180
Ricœur Paul 9, 10, 113, 121
Riffaterre Michael 186, 197
Ritz German 93
Robin Bernard R. 213, 214
Roemmers Alejandro Guillermo 179
Rogowicz Danuta 13
Rogowska Ewa 118
Romeo Enzo 180
Rorty Richard 54, 55, 91, 110
Rosner Katarzyna 29, 158
Różewicz Tadeusz 217, 236
Rubens Peter Paul 17, 122, 160,
Rurawski Józef 109
Rusek Marta 119
- Rzepińska Maria 161, 174
- Saint-Exupéry Antoine de 179
Saletnik Katarzyna 13
Sawicki Stefan 158
Scheide Carmen 93
Searson Michael 214
Sienkiewicz Henryk 8, 16, 21, 25, 28, 31,
 69, 71–77, 80–84, 86–90
Sienko Maria 25
Sieradzki Ignacy 54
Siewicz Krzysztof 223
Simmler Józef 56
Skibniewska Anna 13
Skorecka Iwona 12, 194
Skowronek Bogusław 178, 182
Skubalanka Teresa 122
Słowacki Juliusz 8, 16, 21, 22, 26, 32,
 41, 43, 47
Sobchack Vivian 182
Sobolewska Hanna 13
Stańczyk Marta 182
Steiner George 177
Stojek Dorota 13
Stokłosa Tomasz 55
Suncín de Saint-Exupéry Consuelo 179
Swystun Katarzyna 12, 194
Szczepaniak-Sobczyk Laura 14, 18, 213,
 214, 215, 229, 231, 234–237, 240,
 241
Szczuka Kazimiera 93
Szczukowski Dariusz 7, 19, 50, 70, 93,
 116, 117, 138, 178, 231
Szewczyk Anna 13, 144
Szoska Maria 12, 17, 177, 203, 209–211
Szubiak Katarzyna 13, 144
Szumowska Małgorzata 17, 178, 183–
 187, 195, 197–199, 211
Szymborska Wisława 8, 17, 111, 117–
 119, 122, 123, 126, 127, 129, 130,
 134, 135, 141, 144–147, 155–161,
 163–166, 168, 170–175, 209, 217,
 236, 239
- Ślósarz Anna 231, 232, 235
Świątecka Agnieszka 213, 222
- Tabakowska Elżbieta 117, 122, 123, 140, 147

- Tabisz Anna 139
Tarnowska Sylwia 13
Tarnowski Karol 113
Tomala Krystian 13, 117
Tomaszewska Grażyna Bożena 7, 19, 50,
70, 71, 93, 116, 117, 122, 138, 178,
179, 231
Tomaszewski Feliks 171
Tomińska Elżbieta 31, 32
Tripp David 203
Trysińska Magdalena 210
Tymiakin Leszek 122
Tyszczyk Andrzej 158
Tyszkiewicz Beata 96

Uryga Zenon 118, 119

Vermeer Jan van Delft, właśc. Johannes
Vermeer 17, 160, 167, 168, 174, 175

Wajs Bronisława 183
Walulik Agnieszka 179
Wantuch Wiesława 138
Wąs Beata 13
Wiatr Krzysztof 180
Wiercińska Anna 172

Wilde Oscar 27
Winiecka Ewa 183
Włodarczyk Anna 91, 92, 115, 138
Włodarski Mateusz 13
Wobalis Mirosław 231, 233,
Wojda Dorota 144, 160
Wolska Dorota 8, 15
Woźniakowski Henryk 180
Wragg Edward C. 203
Wroczyński Tomasz 119
Wysłouch Seweryna 137

Yuksel Pelin 214

Zagórski Zygmunt 122
Zaniewicki Witold 59
Zapolska Gabriela 8, 16, 91–96, 98, 101,
103, 106–110
Zarębina Maria 122
Zasacka Zofia 180
Zawisza-Chlebowska Teresa 31, 32, 83
Zgorzelski Czesław 217
Zieliński Tomasz 13, 200
Ziemińska Renata 53
Zioło Elżbieta 180
Żurek Sławomir Jacek 9

„...za najważniejsze przesłanie *Adaptacji*... uważam akcentowanie tego, że utwór można różnie interpretować, stosować różne koncepcje literaturoznawcze, nie zapominając o tym, że interpretacja daje częściową odpowiedź na pytanie czytelnika/badacza. Przekonanie to trzeba upowszechniać w systemie kształcenia nauczycieli”.

Z recenzji prof. dr hab. Barbary Myrdzik



Wydawnictwo
Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-7865-754-5

